

**Estado del arte sobre experiencias con medios digitales en el contexto de la
educación infantil en Colombia en la última década**

Trabajo de grado presentado por:

Camilo Esteban Paz Camelo

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C., Colombia

2026

**Estado del arte sobre experiencias con medios digitales en el contexto de la
educación infantil en Colombia en la última década**

Trabajo de grado presentado por:

Camilo Esteban Paz Camelo

Trabajo de grado para optar por el título de

Licenciado en Educación Infantil

Tutora:

Zulma Martínez Preciado

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C., Colombia

2026

AGRADECIMIENTOS

Expreso mis más sinceros agradecimientos a la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirme sus puertas y brindarme la oportunidad de formarme tanto a nivel académico como personal.

A los profesores de la Licenciatura en Educación Infantil, por sus enseñanzas, orientación y compromiso con la formación de futuros educadores.

A la profesora y Jenny Castro, por su acompañamiento y disposición en los diferentes procesos académicos.

De manera especial, agradezco a mi tutora, la profesora Zulma Martínez por su guía constante, su dedicación y sus valiosos aportes durante el desarrollo de esta investigación. Su acompañamiento fue fundamental para superar las dificultades presentadas y lograr la culminación satisfactoria de este trabajo.

Asimismo, expreso mi agradecimiento a las instituciones y a las personas que desarrollaron las experiencias analizadas en esta investigación, cuyos aportes fueron fundamentales para la construcción del presente trabajo.

Y finalmente, espero que esta investigación represente un aporte significativo al campo educativo y constituya, en alguna medida, una forma de retribuir todo lo que me ha sido brindado a lo largo de este proceso formativo.

DEDICATORIA

Esta investigación está dedicada a mi madre, a quien agradezco por estar siempre presente, apoyándome en cada proyecto de mi vida, en los momentos difíciles y en los de alegría, y por su esfuerzo constante para que yo pudiera llegar hasta aquí.

A mi familia, quienes de una u otra forma siempre han estado para acompañarme, aconsejarme y desearme lo mejor.

A mis amigos de toda la vida, por sus palabras de ánimo y apoyo cuando el camino se tornó complejo.

A Laia, por ser mi compañera durante este recorrido académico y por inspirarme a superarme y a esforzarme por aquello que quiero alcanzar.

Finalmente, me la dedico también a mí mismo, por la constancia y la disciplina que me permitieron superar las dificultades y culminar satisfactoriamente esta investigación

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. JUSTIFICACIÓN	10
2. PROBLEMATIZACIÓN	15
3. OBJETIVOS	20
Objetivo general.....	20
Objetivos Específicos:.....	20
4. MARCO CONCEPTUAL	21
Medios digitales	21
<i>Clasificación y tipos de medio digital</i>	24
<i>Competencias digitales</i>	28
Mediatización de la educación	31
Campos escolares y competencias digitales	33
Rol del maestro	35
La mediación digital docente.....	37
<i>Formación del maestro frente a los medios digitales</i>	39
Alfabetización digital	41
<i>Nativos digitales</i>	43
Regulación y acceso a los medios digitales en la infancia	45
Comunicación Aumentativa y Alternativa	48
5. MARCO METODOLOGICO	50
Línea de investigación	50
Modalidad	52
Enfoque metodológico	53
Ruta Metodológica	56
Fase descriptiva	56
•Contextualización	56
Fase analítica	62
Instrumentos para la recolección de información.....	63
<i>Matriz de clasificación de experiencias</i>	66
6. ANALISIS DE LAS CATEGORIAS	75
7. CONCLUSIONES	109
REFERENCIAS	117

ANEXOS.....	125
Anexo 1: RAEs.....	125

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. RAE	65
Tabla 2. Matriz de clasificación de experiencias	74

INTRODUCCIÓN

El presente documento investigativo se presenta para optar por el título como Licenciado en Educación Infantil en la modalidad de estado del arte como trabajo de grado. Esta investigación tiene como objeto elaborar un estado del arte de experiencias que fueron llevadas a cabo utilizando medios digitales en el contexto de la educación infantil en Colombia, con el fin de identificar los posibles aportes y limitaciones de estas formas de mediación a las prácticas educativas, vislumbrar las tendencias actuales y en qué lugar se encuentra las concepciones al respecto, de manera que se puedan generar nuevas comprensiones y aportes a futuros estudios. El presente documento se divide en los siguientes apartados:

En el primer apartado se presenta la justificación, en la que se exponen las razones que le dan lugar a la investigación sobre los medios digitales, y le posicionan como relevante en la discusión de la educación infantil, principalmente aludiendo el aporte teórico que puede llegar a ser. Del mismo modo, se presentan las causas que dieron origen a la propuesta, que surgen a partir de la reflexión sobre el impacto de la mediatización y la influencia de la tecnología en los procesos educativos, y de los diversos discursos y narrativas que se han construido en torno a ellos. Además, se alude a la relación de los medios digitales con los procesos de desarrollo de los niños, especialmente en los procesos del lenguaje, y su impacto en el mismo.

En el segundo apartado se desarrolla la problematización, en la que se plantea el contexto en el que se inscribe esta investigación y la necesidad de abordar el papel de los medios digitales en la educación infantil. Se expone cómo, a pesar de la creciente

implementación de tecnologías digitales en entornos educativos, sigue existiendo una falta de sistematización y análisis de estas experiencias, lo que limita la comprensión del impacto de los medios digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y se resalta la importancia de identificar ciertas tendencias con el propósito de destacar la relevancia de comprender, no solo los aportes posibles que puede tener la incorporación de los medios digitales en las prácticas educativas, sino también sus implicaciones más amplias, como los desafíos que plantean en términos de acceso, regulación, comprensión y formación docente.

El tercer apartado está dedicado a los objetivos de la investigación. En este se presenta el objetivo general, que establece la intención central del estudio, junto con los objetivos específicos, que delimitan los aspectos clave a indagar dentro del análisis del estado del arte. Estos objetivos orientan el desarrollo de la investigación y permiten estructurar el proceso de recopilación y análisis de información para dar cuenta del estado actual de las experiencias mediadas digitalmente en la educación infantil en Colombia.

En el cuarto apartado se desarrolla el marco conceptual, en el que se presentan y explican las principales categorías y conceptos que sustentan el estudio. Se abordan definiciones clave sobre los medios digitales y la mediatización, la tecnología en las prácticas educativas en educación infantil y su relación con el lenguaje y la comunicación, entre otros aspectos claves para la investigación. Este marco servirá como base para interpretar los hallazgos y establecer conexiones con investigaciones previas, permitiendo una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

Por su parte el quinto apartado describe el marco metodológico de la investigación, la cual se adscribe a la línea de investigación de educación pedagógica y didáctica de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Por otro lado, se

escoge la modalidad de estado del arte como la más adecuada de acuerdo los objetivos que se plantearon y se adopta un enfoque cualitativo, para realizar el análisis de las experiencias investigativas sobre el uso de medios digitales en la educación infantil en Colombia. De acuerdo con lo anterior, la ruta metodológica consta de: la fase descriptiva, en la que se hace delimita y organiza el fenómeno estudiado por medio de tres momentos (contextualización, sistematización y categorización). Por otro lado, en la fase analítica se buscan patrones y se analiza las relaciones entre los elementos de las experiencias. Y finalmente en la fase de construcción de sentido se desarrollan las ideas encontradas en la fase anterior en dialogo con los referentes teóricos.

Posteriormente, se presenta el análisis de las categorías construidas a partir de la revisión de las experiencias investigativas, con el fin de identificar tendencias, enfoques y formas en que los medios digitales han sido abordados en los procesos educativos de la educación infantil. Finalmente, se exponen las conclusiones del estudio, en las cuales se sintetizan los principales hallazgos derivados del análisis, así como algunas reflexiones sobre el papel de los medios digitales en las prácticas educativas y las posibles proyecciones para futuras investigaciones en este campo.

1. JUSTIFICACIÓN

En el contexto actual en el que la interacción de los niños se traslada a entornos digitales y tienen más acceso a herramientas tecnológicas modernas de comunicación global, como el internet, su acercamiento a los medios digitales se ha convertido en una práctica habitual. Según datos de la UNICEF (2017), los menores de 18 años representan aproximadamente uno de cada tres usuarios de internet en todo el mundo, lo que ha permitido a las plataformas digitales como las redes sociales, los portales educativos y las plataformas de video establecerse en distintos aspectos de sus vidas cotidianas. Este fenómeno permite ver como estos contenidos que se presentan por medio de las nuevas tecnologías (computadores o teléfonos móviles, entre otros), se convierten en canales de creación, distribución y consumo de contenidos con diversas intenciones comunicativas, cuyo significado puede ser o no, comprendido o malinterpretado por los consumidores, en especial por los de edades tempranas.

Asimismo, resulta necesario reconocer que el acceso temprano y prolongado a las pantallas digitales también ha generado preocupaciones en torno al desarrollo cognitivo y motor de niños, niñas y adolescentes. Diversos estudios advierten que la sobreexposición a contenidos digitales puede favorecer procesos de atención fragmentada, respuestas inmediatas y comprensiones superficiales, afectando habilidades como la lectura crítica, la concentración y la construcción reflexiva del conocimiento. En esta línea, Julián de Zubiría (2023) señala que la lectura en pantallas favorece dinámicas de inmediatez y superficialidad, mientras que la lectura en papel beneficia la comprensión profunda, la atención y la consolidación de competencias comunicativas. En consecuencia, algunas instituciones educativas han comenzado a restringir el uso de dispositivos tecnológicos

dentro del aula, promoviendo un uso más crítico y equilibrado de la tecnología en los procesos formativos

A pesar de que el contexto anterior evidencia que la creciente incidencia de los medios digitales en la educación infantil constituye un fenómeno transversal y, al mismo tiempo, controversial, durante mi formación en la Licenciatura en Educación Infantil observé la ausencia de espacios académicos destinados a la reflexión crítica y al diálogo pedagógico sobre este tema dentro de la malla curricular. Si bien los docentes hacían uso ocasional de los medios digitales con fines instrumentales, estas intervenciones no profundizaban en su potencial ni se cuestionaban en relación con los ejes temáticos de cada asignatura. Es precisamente a partir de este vacío conceptual que surgió mi interés por indagar cuál es el estado actual de los medios digitales en las experiencias educativas, y de qué manera se han abordado, comprendido o incluso desaprovechado en el contexto de la educación infantil.

Durante la fase exploratoria de esta investigación, identifiqué múltiples experiencias desarrolladas en distintos contextos educativos que, de manera directa o indirecta, están mediadas digitalmente. Sin embargo, me encontré con que hasta el momento no se ha realizado una sistematización que analicé integralmente su impacto en la educación infantil y sus efectos en diferentes campos de conocimiento, como las artes, el lenguaje y la comunicación, la música o las matemáticas. Por otro lado, fue posible evidenciar que las reflexiones y teorizaciones que abarcan el tema son amplias y en mayor cantidad en comparación con las experiencias.

Uno de los aspectos más relevantes de esta relación es la influencia de los medios digitales en los procesos de lenguaje y comunicación. De hecho, según la página Neurocentro “el tiempo excesivo frente a pantallas limita las oportunidades de interacción

verbal, lo que puede retrasar el desarrollo del lenguaje y afectar la comprensión y expresión verbal de los niños” (NEUROCENTRO, 2023).

De igual manera, distintos estudios y especialistas han advertido que la exposición temprana y excesiva a pantallas no solo afecta los procesos de interacción verbal, sino también el desarrollo cognitivo y motriz en la infancia. En este sentido, Marian Rojas Estapé (2021) señala que la sobreestimulación digital puede alterar procesos relacionados con la atención, la autorregulación emocional y la capacidad de concentración, especialmente durante las primeras etapas del desarrollo infantil, cuando el cerebro aún se encuentra en formación. Esto evidencia que el uso desmedido de dispositivos digitales en edades tempranas puede generar implicaciones que trascienden el ámbito comunicativo y repercuten en el desarrollo integral de los niños y niñas.

En este sentido, los medios digitales son canales de comunicación con un formato específico que facilita no solo la interacción entre personas, gracias al fácil acceso que ofrecen, sino también la interacción entre los usuarios y los contenidos disponibles en estas plataformas. Asimismo, en muchos casos no es posible regular el acceso según la edad, por lo que los niños pueden exponerse a contenidos o interactuar con personas que no comprenden o que resultan inapropiados para su desarrollo.

A pesar de ello, también es necesario considerar que los medios digitales, pueden convertirse en herramientas que potencien el desarrollo comunicativo, especialmente cuando su uso está mediado pedagógicamente. En estos espacios se posibilita la exposición a nuevos lenguajes, narrativas y formatos, que enriquecen el vocabulario y la comprensión audiovisual. Por ejemplo, estudios como el de Gros (2007) han demostrado que algunos videojuegos promueven habilidades lingüísticas, ya que, al exigir cooperación, lectura de instrucciones, comprensión de tramas narrativas o toma de decisiones complejas, los

jugadores desarrollan competencias comunicativas en contextos reales o simulados. O el estudio de Kartika et al (2023), donde se refieren a los videojuegos como medio valioso para estimular el desarrollo del lenguaje durante la primera infancia, al promover la interacción, el uso del vocabulario y la comprensión verbal.

De acuerdo con lo anterior, el papel del educador resulta fundamental para acompañar, guiar e integrar estas experiencias digitales en procesos comunicativos más reflexivos y significativos, donde el lenguaje se enriquezca no solo por lo que se dice, sino también por cómo, cuándo y en qué contexto se dice.

Así pues, se espera que este ejercicio de investigación se convierta en un material de consulta para la comunidad educativa en torno a un objeto de estudio como lo son los posibles aportes y limitaciones de los medios digitales en la educación infantil. Si bien el desarrollo de la investigación permitió reconocer diversas posibilidades pedagógicas de los medios digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, también hizo visible la necesidad de reflexionar críticamente sobre las implicaciones que puede tener el acceso temprano y desmedido a las pantallas en el desarrollo de los niños. Este estudio aporta a la Licenciatura en Educación Infantil en campos como el desarrollo del lenguaje, la comunicación, la pedagogía digital y la creación de contenidos educativos. Al explorar las experiencias mediadas por los medios digitales, se podrá comprender mejor cómo afectan el aprendizaje, la interacción social y el desarrollo cognitivo de los niños, lo que puede generar propuestas más efectivas para su integración en las prácticas educativas.

Finalmente, se espera que esta aproximación a la investigación sirva como punto de partida para futuros trabajos de grado y proyectos de investigación dentro de la comunidad académica. De este modo, será un aporte que facilitará el intercambio de ideas y el

desarrollo de estudios más profundos sobre el impacto de los medios digitales en la educación infantil. Esto contribuirá a enriquecer y ampliar el debate académico en torno a su integración y a sus efectos en los procesos educativos.

2. PROBLEMATIZACIÓN

En una sociedad como la actual, caracterizada por constantes transformaciones tecnológicas, políticas, económicas y culturales, se ha promovido el uso masivo y, en muchos casos, superficial de tecnologías complejas como los teléfonos inteligentes, las tabletas y los ordenadores. Este fenómeno ha favorecido la consolidación de los medios digitales como formas de comunicación e interacción entre las personas. No obstante, estos no deben entenderse únicamente como herramientas de software o hardware, sino también como formas culturales que median la manera en que las personas experimentan y perciben el mundo (Buckingham, 2008).

En el ámbito académico, la incidencia de los medios digitales ha crecido significativamente, especialmente en la educación infantil, donde su impacto se ha hecho más evidente durante los últimos años. Al respecto, Amador-Baquirola señala la creciente “proliferación de portales educativos-culturales para niños de primera infancia, así como el interés por desarrollar contenidos y herramientas digitales con el fin de optimizar los procesos pedagógicos, comunicativos y estéticos de la educación infantil, desde inicios del siglo XXI en varios países” (2021, pp. 124-125).

Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de experiencias educativas impulsadas mediante medios digitales y de su relevancia en la percepción de la realidad de los niños, aún existe un interés limitado por documentarlas de manera sistemática. Del mismo modo, siguen siendo escasos los análisis relacionados con sus posibilidades y limitaciones dentro de la educación infantil.

Del mismo modo, el gobierno colombiano ha impulsado distintas estrategias para acercar a los niños a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esto se evidencia en el documento CONPES, el cual señala que “la intervención del Gobierno ha estado enfocada principalmente en la implementación de estrategias para la dotación de terminales y contenidos digitales para las sedes educativas, acompañada de procesos de formación docente para la apropiación de las tecnologías” (2020, p. 10). Esta postura se orienta principalmente al fortalecimiento del acceso y la manejo de las TIC dentro de las instituciones educativas.

A pesar de ello, estas iniciativas no siempre consideran el impacto real de su implementación en los contextos educativos. Muchas de estas propuestas se centran en el uso de las TIC sin cuestionar cómo los medios digitales transforman la manera en que los niños se desenvuelven en el mundo y construyen su percepción de la realidad. Asimismo, los posibles efectos de la exposición prolongada a las pantallas sobre el desarrollo infantil suelen ocupar un lugar secundario dentro de estas discusiones.

De este modo, la presente investigación considera fundamental ir más allá de una visión exclusivamente instrumental en el uso de las tecnologías en las experiencias pedagógicas y reflexionar sobre cómo estas herramientas configuran las interacciones de los niños con su entorno, ya que los medios digitales no solo permiten el acceso a la información, sino que también afectan la manera en que los individuos perciben y procesan la realidad.

Este enfoque es respaldado por investigaciones de autores como Rojas y Campillo (2024), quienes afirman que: “La omnipresencia de la información digital ha transformado

la forma en que los jóvenes interactúan con los medios y construyen su identidad" (2024, p. 1). Esta afirmación no solo aplica a los jóvenes, sino también a los niños, cuyo nivel de impacto puede ser incluso mayor debido a que se encuentran en etapas cruciales de su desarrollo cognitivo, social y emocional

Al respecto, Torrado y Piracón advierten que “muchos de los productos audiovisuales no satisfacen las necesidades de niños y niñas, o las satisfacen erróneamente; necesidades que tienen que ver con la posibilidad de construir sentidos para sus vidas cotidianas desde los medios de comunicación” (2009, pp. 44-45) Esto evidencia la necesidad de analizar críticamente el papel que cumplen los medios digitales en los procesos de desarrollo y socialización infantil.

A partir de estos avances investigativos previos, la presente investigación propone un análisis crítico de las experiencias con medios digitales en los procesos educativos. Su objetivo es identificar tanto sus beneficios como sus posibles limitaciones en el desarrollo cognitivo y social de los niños, considerando siempre la diversidad de contextos en los que estas tecnologías se implementan.

El uso de estas tecnologías en la educación puede generar tanto beneficios como desafíos. En el caso del desarrollo del lenguaje y la comunicación, las experiencias con medios digitales pueden potenciar habilidades expresivas y comprensivas cuando son bien empleadas. Como lo indican la investigación de González y Viveros (2010), donde se puede evidenciar como estas nuevas herramientas, cuando se utilizan adecuadamente, permiten avanzar a pasos agigantados en el desarrollo de competencias comunicativas, fundamentales en el crecimiento integral de los niños. Sin embargo, también es necesario

considerar y reflexionar acerca de los riesgos asociados, como el acceso no regulado a ciertos contenidos o la reducción de la interacción verbal, lo que puede afectar el desarrollo del lenguaje (Neurocentro, 2023). Por lo tanto, poner en dialogo las perspectivas teóricas que han ido surgiendo entre sí, así como también, con las experiencias reales que se están llevando a cabo en el país puede generar nuevas discusiones y reflexiones en torno a los beneficios de usar, o no, los medios digitales en el aula.

Por otro lado, la exposición constante a los medios digitales no solo transforma los procesos comunicativos, sino que también amplía la comprensión que los niños tienen de ellos, generando un primer acercamiento a la alfabetización digital. Como plantea Buckingham (2008): “En cierta medida, la alfabetización en los medios es algo que las personas adquieren en cualquier caso a partir de su interacción cotidiana con los medios; sin duda, puede desarrollarse en una variedad de situaciones, no sólo en la escuela” En este sentido, la escuela tiene un gran potencial para fomentar habilidades críticas que permitan a los niños comprender de manera reflexiva los medios digitales, los contenidos que circulan en ellos y las formas de interacción que configuran en la vida cotidiana.

El desafío para los docentes en esta nueva era es inmenso. Como señala López: “Estamos frente a niños y jóvenes que nacen y crecen en la era digital, más sedientos de un conocimiento mediático que de un conocimiento pensado y reflexivo. Niños y jóvenes eclipsados por el poder de aparatos y herramientas tecnológicas” (2014, p. 17). Ante esta realidad, como educadores tenemos la responsabilidad de ampliar nuestro conocimiento sobre estos temas, pues los medios digitales inciden cada vez más en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la manera en que los niños comprenden el mundo. En un entorno cada vez más digitalizado, es esencial profundizar en estas discusiones para

comprender los alcances y las dinámicas frente a esta situación en educación infantil y sentar bases para futuras investigaciones y propuestas pedagógicas.

Pregunta

¿Cuáles son las experiencias con medios digitales en el contexto de la educación infantil en Colombia en la última década?

3. OBJETIVOS

Objetivo general

Realizar un estado del arte sobre experiencias con medios digitales en el contexto de la educación infantil en Colombia en la última década

Objetivos Específicos:

- Realizar una sistematización de las experiencias documentadas en escenarios educativos que reflejen el contexto actual de los medios digitales y la educación infantil entre el 2014 y el 2024, mediante la elaboración de resúmenes analíticos educativos (RAEs), que permitan identificar las posibles categorías emergentes del trabajo con medios digitales a la educación infantil.
- Identificar y categorizar conceptos clave y temáticas recurrentes en las experiencias recopiladas, con el fin de reconocer patrones que permitan enriquecer la comprensión sobre el uso de los medios digitales en contextos de educación infantil.
- Hacer un análisis de la información arrojada para reflexionar sobre el papel de los medios digitales en la educación infantil, y hacer una correlación entre patrones, tendencias y recurrencias que puedan aportar a su estudio.

4. MARCO CONCEPTUAL

Este apartado presenta los principales fundamentos teóricos y conceptuales que orientan la presente investigación. Para ello, se establece un diálogo con autores como Buckingham (2008), Coll (2008) y Dussel (2011), entre otros, con el propósito de construir una base conceptual sólida para la comprensión crítica de los medios digitales. Desde esta perspectiva, dichos medios no se entienden únicamente como herramientas tecnológicas, sino también como formas culturales que median los procesos de aprendizaje, enseñanza y construcción de sentido en la educación infantil.

En este marco se desarrollan conceptos como medios digitales, mediatización de la educación, campos escolares, competencias y alfabetización digitales. Estos conceptos constituyen el punto de partida para la construcción de las categorías analíticas implementadas en la interpretación de las experiencias revisadas. De esta manera, el marco conceptual no se limita a definir términos clave, sino que también establece la orientación teórica desde la cual se analizarán las experiencias educativas mediadas digitalmente en el contexto colombiano

Medios digitales

Los medios digitales hacen parte del entramado cultural contemporáneo, siendo herramientas que no solo, aunque suene redundante, median la comunicación y el acceso a la información, sino que también configuran nuevas formas de socialización, expresión y aprendizaje. En el ámbito educativo, se han convertido en canales fundamentales para la construcción de experiencias pedagógicas significativas, especialmente en los contextos de estas que hacen uso de la tecnología, donde las nuevas generaciones se desenvuelven con naturalidad. Este acceso temprano y frecuente no solo modifica las prácticas cotidianas de

los niños, sino que también transforma su forma de comprender el mundo, de construir significados y de relacionarse con los demás. Estos medios abarcan una amplia gama de recursos como plataformas virtuales, redes sociales, videojuegos, aplicaciones educativas y contenido multimedia, que permiten una interacción constante y dinámica con los entornos digitales.

Es importante señalar que, aunque suelen relacionarse, los conceptos de tecnología, medios digitales e internet no son equivalentes. La tecnología comprende el conjunto de herramientas, sistemas y prácticas creadas para resolver necesidades humanas, mientras que los medios digitales corresponden a formas de comunicación e interacción que funcionan mediante procesos digitales. Estos medios dependen de la relación entre hardware y software: el hardware hace referencia a los componentes físicos de los dispositivos tecnológicos, y el software a los programas, aplicaciones e instrucciones que permiten su funcionamiento.

En la misma línea, internet constituye una red de interconexión que posibilita la circulación e intercambio de información entre dispositivos, pero no define por sí misma lo digital, ya que existen tecnologías y medios digitales que pueden operar sin conexión a internet. Reconocer estas diferencias permite comprender los medios digitales no solo como plataformas virtuales, sino como parte de un ecosistema tecnológico, cultural y comunicativo más amplio

Desde esta perspectiva, los medios digitales no pueden ser entendidos únicamente como tecnologías o dispositivos, sino como expresiones culturales que portan significados, narrativas y estructuras de pensamiento. Según Buckingham (2008), estos deben interpretarse como formas culturales que influyen en la manera en que las personas

construyen conocimiento y se relacionan con el mundo. De ahí que su uso en la educación no pueda ser reducido a lo técnico o funcional, sino que requiere un abordaje que contemple su dimensión simbólica, social y comunicativa. Esta mirada permite reconocer que los medios digitales no solo están presentes en la vida de los niños, sino que forman parte activa de su universo de referencia, de sus juegos, de sus conversaciones y de sus intereses.

En este sentido, su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo responde a una necesidad técnica, sino también a una demanda cultural. Integrar medios digitales puede contribuir a crear experiencias más contextualizadas, participativas y cercanas a los lenguajes de las infancias actuales. De hecho, Area y Pessoa (2012) afirman que estos recursos permiten promover el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y creativas, lo que resulta clave en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. Además, los medios digitales brindan la posibilidad de personalizar el aprendizaje, diversificar las estrategias pedagógicas y fomentar la autonomía del estudiante, elementos que resultan valiosos especialmente en el trabajo educativo con la primera infancia, donde el juego, la curiosidad y la exploración son fundamentales.

Sin embargo, a pesar de estas potencialidades, también es necesario problematizar su uso. Como advierte Rivoltella (2012) sobre el uso de los medios digitales en la educación, el cual no puede reducirse a una simple incorporación técnica, ya que implica un cambio radical en las formas de enseñar y aprender, así como cuestionar los modelos tradicionales y generar nuevas prácticas pedagógicas. Así pues, la presencia extendida de medios digitales en la vida de los niños plantea desafíos en términos de tiempo de exposición, calidad de los contenidos y acompañamiento adulto. Por tanto, su incorporación

en los procesos educativos exige una mirada crítica que contemple tanto sus aportes como sus limitaciones, y que reconozca la importancia de su uso pedagógico, ético y responsable. Esto implica pensar en propuestas que no se limiten a introducir tecnología en el aula, sino que generen verdaderas experiencias de mediación, en las que los medios digitales sean herramientas para potenciar el desarrollo integral de los niños y no fines en sí mismos.

Clasificación y tipos de medio digital

El término medios digitales ha sido utilizado para referirse a diferentes clases de elementos, dependiendo tanto del campo de conocimiento como del momento histórico en que se emplea, ya que se trata de un concepto en constante evolución ligado al desarrollo tecnológico. En consecuencia, se han propuesto distintas formas para clasificarlos. Por ejemplo, Palacios y Díaz (2009) propusieron una clasificación basada en cuatro tipologías:

- Por desarrollo del medio: hipertextualidad, multimedialidad e interactividad.
- Por modelo de comunicación: interpersonal o colectiva.
- Por elementos que los conforman: intangibles, servicios e infomediación.
- Por finalidad: informativa, comunicativa o de servicio.

Esta clasificación permite evidenciar la diversidad de formas, funciones y características que pueden adoptar los medios digitales según su contexto y propósito comunicativo.

Por su parte, Salaverría (2017) propone una clasificación más detallada basada en nueve criterios aplicables a los cibermedios; término que, aunque distinto, guarda una estrecha relación semántica con el de medios digitales:

- Plataforma (web, celulares, multiplataforma)
- Temporalidad (actualización fija, constante)
- Tema (información general o especializada)
- Alcance (internacional, nacional, local)
- Titularidad (pública o privada)
- Autoría (individual o colectiva)
- Enfoque (periodístico o no)
- Finalidad económica (con o sin fines de lucro)
- Dinamismo (estáticos o dinámicos)

Cabe señalar que las investigaciones mencionadas hacen uso del término "cibermedios", cuya acepción no dista significativamente del de medio digital, siendo en muchos casos utilizados de manera intercambiable en la literatura académica.

En cuanto a la definición y clasificación contemporánea del término, el artículo de la *Southern New Hampshire University* (2023), basado en la obra de Marta-Lazo y Gabelas Barroso *Comunicación digital: Un modelo basado en el Factor R-elacional*, sostiene que los medios digitales comprenden una categoría amplia que incluye software, imágenes, vídeos, archivos, bases de datos y sonidos, entre otros elementos. Este enfoque subraya la necesidad de tener en cuenta la diversidad de dispositivos y herramientas informáticas que permiten el acceso a internet, así como los distintos formatos que adopta la información digital. Es posible destacar que los criterios para clasificar los medios digitales coinciden, en esencia, con los propuestos por Salaverría para los cibermedios, y con las tipologías de Palacios y Díaz. De esta forma, se evidencia una convergencia en las perspectivas

académicas respecto a cómo deben entenderse y organizarse los medios digitales en función de sus propiedades técnicas, comunicativas y sociales.

Desde esta perspectiva, Alicia Durango (2015) propone una clasificación de diferentes tipos de medios digitales que permite comprender algunas de las principales formas en las que estos se manifiestan en la actualidad:

- **Redes sociales:** Plataformas digitales diseñadas para facilitar la interacción entre personas o grupos a través del intercambio de mensajes, imágenes, videos y otros contenidos multimedia. Estas redes permiten la creación de comunidades virtuales que funcionan como espacios de socialización, colaboración y difusión de información. Ejemplos típicos son Facebook, Instagram o LinkedIn.
- **Blogs:** Sitios web personales o institucionales donde se publican contenidos de manera periódica, generalmente en formato de artículos. Están organizados cronológicamente y permiten la expresión individual o profesional sobre una amplia variedad de temas. Muchos blogs funcionan como espacios de reflexión, análisis o promoción de productos y servicios.
- **Micro blogs:** Variante breve del blog tradicional, caracterizada por mensajes cortos y dinámicos. Su formato promueve la inmediatez y la actualización constante de contenido. Twitter (actualmente X) es el ejemplo paradigmático de este tipo de medio, aunque otras plataformas también adoptan funciones similares.

- Comunidades de contenido: Espacios colaborativos que permiten compartir, comentar, clasificar o curar distintos tipos de archivos como videos, documentos, presentaciones o imágenes. Estos medios fomentan la participación de los usuarios en la generación de contenido, siendo YouTube, Scribd o Flickr buenos ejemplos.
- Wikis: Plataformas colaborativas donde los usuarios pueden crear, editar y actualizar contenido de manera colectiva. Su estructura abierta promueve la construcción del conocimiento de forma participativa y descentralizada. Wikipedia es el caso más representativo de este tipo de medio digital.
- Pódcast: Archivos de audio (y en ocasiones también de video) que pueden descargarse o reproducirse en línea. Son difundidos mediante plataformas especializadas y permiten el tratamiento de temáticas diversas en un formato conversacional o narrativo. Su consumo ha crecido como alternativa educativa, informativa y de entretenimiento.

Aunque la clasificación anterior se centra principalmente en criterios de formato y plataforma, su valor radica en que permite concretar el concepto de medio digital a partir de elementos ampliamente conocidos y comprensibles para el público general, facilitando así su identificación y análisis. No obstante, como se ha evidenciado en los apartados anteriores, estos no constituyen los únicos tipos de plataformas ni los únicos elementos que pueden considerarse medios digitales.

El término posee una acepción mucho más amplia, la cual puede variar según el enfoque teórico, el campo disciplinar o incluso el contexto tecnológico desde el que sea abordado. En este sentido, la clasificación basada en formatos constituye un acercamiento válido, aunque requiere complementarse con otros criterios de clasificación.

Competencias digitales

El tema de las competencias digitales es un concepto que ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas e institucionales, lo que evidencia su carácter complejo y multidimensional. En términos generales, se comprenden como un conjunto articulado de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los sujetos interactuar de manera crítica, segura y responsable con las tecnologías digitales, así como acceder, gestionar, evaluar y producir información en distintos contextos. Esta perspectiva es coherente con lo planteado por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, que define las competencias digitales como las capacidades necesarias para el uso significativo y productivo de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la vida cotidiana, educativa y laboral (MinTIC, 2018). En el ámbito académico, esta definición ha sido respaldada al considerar las competencias digitales como capacidades integrales que permiten el uso consciente de las TIC para comunicar, crear contenido y gestionar información de manera efectiva (Ferrari, 2013). A su vez, este enfoque se encuentra alineado con el propuesto por la Comisión Europea mediante el marco DigComp, el cual establece la competencia digital como una de las competencias clave para la ciudadanía, estructurada en diversas áreas que van más allá del uso instrumental de la tecnología (Vuorikari et al., 2016).

Desde una perspectiva más analítica, las competencias digitales pueden desglosarse en diversas dimensiones que dan cuenta de la complejidad de la interacción con los entornos digitales. En este sentido, David Buckingham sostiene que no basta con el acceso o manejo técnico de las tecnologías, sino que resulta fundamental desarrollar una alfabetización digital crítica que permita comprender, analizar y cuestionar los contenidos mediáticos (Buckingham, 2008). Esto implica que las competencias digitales incluyen habilidades relacionadas con la interpretación de mensajes, la evaluación de la información y la producción de contenidos de manera reflexiva.

De forma complementaria, Henry Jenkins (2009) señala que en los entornos digitales contemporáneos los sujetos no solo consumen información, sino que participan activamente en su creación y circulación dentro de dinámicas de cultura participativa, lo que requiere competencias asociadas a la colaboración, la participación y la construcción colectiva de conocimiento. En esta misma línea, las competencias digitales también implican la capacidad de desenvolverse de manera ética y responsable en entornos digitales, así como de resolver problemas mediante el uso estratégico de herramientas tecnológicas (Area & Pessoa, 2012).

Estas dimensiones evidencian que el desarrollo de dichas competencias no se limita al ámbito técnico, sino que involucra procesos cognitivos, sociales y culturales que configuran nuevas formas de aprendizaje y participación. De este modo, las competencias digitales pueden entenderse como prácticas situadas que adquieren sentido en contextos específicos, particularmente en el ámbito educativo, donde los medios digitales median la construcción del conocimiento y las formas de interacción entre los sujetos.

Desde una perspectiva más analítica, las competencias digitales pueden desglosarse en diversas dimensiones que evidencian la complejidad de la interacción con los entornos digitales. En este sentido, David Buckingham (2008) plantea que no basta con el acceso o manejo técnico de las tecnologías, sino que resulta fundamental desarrollar una alfabetización digital crítica que permita comprender, analizar y cuestionar los contenidos mediáticos. Esto implica que las competencias digitales incluyen habilidades relacionadas con la interpretación de mensajes, la evaluación de la información y la producción reflexiva de contenidos.

De forma complementaria, Henry Jenkins (2008) señala que, en los entornos digitales contemporáneos, los sujetos no solo consumen información, sino que también participan activamente en su creación y circulación. Desde esta perspectiva, las competencias digitales involucran capacidades asociadas a la colaboración, la participación y la construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, implican la capacidad de desenvolverse de manera ética y responsable en entornos digitales, así como de resolver problemas mediante el uso crítico y reflexivo de herramientas digitales.

Estas dimensiones evidencian que el desarrollo de las competencias digitales no se limita al ámbito técnico, sino que involucra procesos cognitivos, sociales y culturales que configuran nuevas formas de aprendizaje y participación. De este modo, dichas competencias pueden entenderse como prácticas situadas que adquieren sentido en contextos específicos, particularmente en el ámbito educativo, donde los medios digitales median la construcción del conocimiento y las formas de interacción entre los sujetos.

De acuerdo con lo expuesto en los párrafos anteriores, la presente investigación asume las competencias digitales como una construcción integral que articula tanto la

perspectiva institucional propuesta por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones como los aportes teóricos de David Buckingham y Henry Jenkins. En este sentido, se entiende que dichas competencias no se reducen a un conjunto de habilidades técnicas orientadas al uso instrumental de las tecnologías, sino que configuran prácticas complejas que involucran dimensiones críticas, participativas y contextuales. Así, las competencias digitales son concebidas como procesos de apropiación que permiten a los sujetos no solo interactuar con los medios digitales, sino también interpretarlos, cuestionarlos y resignificarlos dentro de sus propios contextos socioculturales. Esta postura resulta especialmente pertinente en el ámbito educativo, donde el desarrollo de competencias digitales incide directamente en las formas en que se construye el conocimiento, se establecen relaciones pedagógicas y se configuran nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías digitales

Mediatización de la educación

La mediatización de la educación hace referencia al proceso mediante el cual los medios de comunicación y las tecnologías digitales transforman la naturaleza de los procesos educativos. Este fenómeno no solo implica el uso de nuevas herramientas en el aula, sino que abarca un cambio profundo en las estructuras y prácticas educativas, modificando tanto los contenidos como las relaciones entre los actores educativos y la forma en que estos interactúan.

Según Bolívar y Gutiérrez (2016), "la mediatización en el ámbito educativo se configura como un proceso que no solo transforma los medios de transmisión del conocimiento, sino que reconfigura las relaciones entre los actores involucrados y el contexto en el que este conocimiento circula" (p. 157). En este sentido, la mediatización no

solo cambia las herramientas de enseñanza, sino que transforma la propia naturaleza del acto educativo, promoviendo una mayor interacción entre los estudiantes, los docentes y los medios.

Este proceso no solo afecta el contenido mismo de lo que se enseña, sino también los métodos, los tiempos y los modos de interacción en el aula. Los entornos mediáticos proporcionan nuevas oportunidades para que los estudiantes accedan a la información, pero también los exponen a la fragmentación de los contenidos, la velocidad de los flujos informativos y la prevalencia de contenidos de fácil acceso que, en muchos casos, pueden carecer de rigor académico.

La mediatización educativa también está íntimamente vinculada con la noción de “hipermedialidad”, a cuál indica la convergencia de distintos tipos de medios dentro de un único entorno de aprendizaje, multiplicando las maneras en que los estudiantes interactúan con el saber y la información. Esto implica que los estudiantes ya no son solo consumidores pasivos de contenido, sino participantes activos que generan, modifican y reconfiguran el conocimiento. Este tipo de interacción se convierte en una dinámica fundamental, especialmente cuando se considera la creciente presencia de plataformas digitales, videojuegos, redes sociales y otros medios interactivos en la vida de los niños.

Como lo señala Martín-Barbero “la mediatización no es la presencia de los medios en la escuela, sino el desplazamiento cultural que produce su presencia en la vida cotidiana” (2003, p. 85). En este sentido, la mediatización de la educación debe ser vista como un proceso cultural que va más allá de las herramientas tecnológicas, ya que redefine la manera en que los niños perciben y se relacionan con el mundo.

Esta transformación cultural lleva a replantear la educación desde una perspectiva más integral, reconociendo la influencia de los medios en la configuración de la identidad de los niños, su forma de comunicarse y su manera de abordar la realidad. Los docentes, al ser conscientes de este proceso, tienen la responsabilidad de guiar a los niños en la comprensión crítica de los medios digitales, para que no solo sean usuarios pasivos, sino consumidores y productores reflexivos de información.

Así, en este contexto, la mediatización obliga a la educación a adaptarse a los nuevos tiempos, desarrollando estrategias pedagógicas que no solo utilicen los medios como herramientas, sino que también los cuestionen y los reflexionen en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque puede generar una enseñanza más conectada con las realidades de los niños, pero también más consciente de los desafíos que implica la omnipresencia de los medios digitales.

Campos escolares y competencias digitales

Los campos escolares, entendidos como los diferentes espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula, se han visto significativamente transformados por la integración de las tecnologías digitales. Estos cambios han generado tanto oportunidades como retos para los docentes y estudiantes, especialmente en términos de cómo los niños interactúan con el contenido educativo a través de plataformas digitales.

El acceso a nuevas tecnologías ha permitido que los contenidos se presenten de manera más visual y dinámica, facilitando el aprendizaje a través de juegos interactivos, videos educativos y plataformas virtuales. Sin embargo, esto también ha traído consigo la necesidad de adaptar los métodos pedagógicos para que los docentes puedan incorporar

estos recursos de manera efectiva, sin que los medios digitales reemplacen el aprendizaje tradicional (Coll, 2015, p. 39).

Las competencias digitales en el ámbito escolar hacen referencia a las habilidades que los niños deben desarrollar para manejar y utilizar la tecnología de forma crítica y creativa. En la educación infantil, este desarrollo comienza a temprana edad, con el acceso supervisado a dispositivos tecnológicos que les permiten conocer el mundo desde una perspectiva digital. Sin embargo, el desafío está en formar niños con una capacidad crítica frente al contenido que consumen y, sobre todo, en enseñarles a utilizar estos medios para interactuar, expresarse y aprender de forma activa (Valverde & Guzmán, 2017, p. 45).

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, los niños deben aprender a gestionar sus emociones y comportamientos en plataformas digitales, lo que subraya la importancia de integrar tanto la alfabetización digital como la mediación educativa (MEN, 2020, p. 10).

La formación en competencias digitales no solo se limita al uso de herramientas tecnológicas, sino que también involucra un desarrollo en habilidades de comunicación y colaboración. Al integrar tecnologías en el aula, se promueve la cooperación entre niños a través de actividades compartidas, fomentando el trabajo en equipo y la resolución de problemas en entornos virtuales. De igual forma, los maestros deben tener la capacidad de enseñar a los estudiantes cómo evaluar la información digital, hacer uso responsable de los medios y utilizar las herramientas digitales para aprender y crear (González, 2018, p. 102). Por ello, se debe priorizar un enfoque integral que permita el desarrollo de competencias tanto digitales como sociales en la formación de los niños.

Rol del maestro

El rol del maestro ha experimentado transformaciones significativas con la incorporación de los medios digitales en la educación. Tradicionalmente, el docente ha sido visto como la figura principal que transmite conocimiento, pero con el uso creciente de las tecnologías, su papel ha evolucionado hacia el de un facilitador y mediador en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, los maestros no solo deben estar preparados para utilizar herramientas digitales, sino también para guiar a los niños en el uso adecuado de estas herramientas, fomentando el desarrollo de habilidades críticas y creativas. Por ejemplo, Ayala Gómez y Gómez Bautista (2025) muestran que, en la formación inicial docente, cuando se integran tecnologías como realidad aumentada, videojuegos y plataformas digitales, no solo se fortalecen competencias técnicas, sino también se promueven creatividad, comunicación e innovación educativa entre los futuros maestros

En la actualidad, los docentes deben ser capaces de integrar las tecnologías en su enseñanza de manera efectiva, adaptando los recursos digitales a las necesidades de los estudiantes y los objetivos educativos. Esto implica no solo el uso de herramientas tecnológicas para impartir contenido, sino también la capacidad de enseñar a los estudiantes a utilizar las TIC para investigar, crear y compartir conocimiento de forma autónoma y significativa, promoviendo así una enseñanza más reflexiva e innovadora (Salcedo-Frisancho & Pain-Lecaros, 2023, p. 2). Además, los maestros deben ser conscientes de los efectos que las tecnologías pueden tener en el desarrollo de los niños, asegurándose de que su uso no interrumpa el desarrollo de habilidades sociales y emocionales esenciales en la infancia.

El docente también tiene la responsabilidad de enseñar a los niños a interactuar con el contenido digital de forma ética y responsable. En un entorno digital, en el que los niños están expuestos a una gran cantidad de información sin filtro, es crucial que los maestros orienten sobre cómo discernir entre lo que es verdadero y falso, así como sobre los riesgos de compartir información personal en línea.

En este contexto, estudios como el de Cañas Encinas, Pinedo González y Palacios Picos (2022) destacan que los docentes de primaria pueden incorporar prácticas de aula que promueven el pensamiento crítico ante medios digitales, específicamente en Internet y redes sociales, al enseñarles a evaluar la veracidad de la información y distinguir contenido confiable de engañoso. En este sentido, los maestros juegan un papel clave en la formación de ciudadanos digitales responsables, quienes no solo consumen información, sino que también la producen y comparten de manera crítica.

Además, el maestro debe ser un modelo para seguir en el uso de las tecnologías, demostrando cómo se pueden integrar de manera ética y efectiva en los procesos educativos. La formación continua es esencial para que los docentes puedan estar al tanto de las últimas innovaciones tecnológicas y pedagógicas, y para que puedan ofrecer a los estudiantes un aprendizaje significativo que se ajuste a las exigencias del mundo digital. En esta línea, Sánchez-Antolín, Ramos y Sánchez Santamaría (2014) sostienen que la formación docente en competencias digitales debe ir más allá de la dimensión técnica, integrando metodologías pedagógicas que favorezcan la reflexión, la creatividad y la transformación educativa, de modo que la innovación no se limite al uso de herramientas, sino que implique una renovación de las prácticas de enseñanza.

La mediación digital docente

La mediación digital es un proceso esencial para acompañar y guiar a los niños en el uso de las tecnologías desde una edad temprana, en el que los educadores tienen un papel fundamental como mediadores, ya que no solo introducen a los niños en el uso de los medios digitales, sino que también facilitan la comprensión y apropiación de los contenidos que estos medios ofrecen.

Así pues “el docente debe propiciar espacios de interacción y acompañamiento que permitan a los niños comprender y apropiarse críticamente de los contenidos digitales, favoreciendo el desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas” (Pedraza et al., 2021, p. 48). Desde esta perspectiva la mediación, en este caso digital, implica una acción consciente y reflexiva por parte del docente, quien, además de enseñar a utilizar las tecnologías, debe ayudar a los niños a desarrollar un pensamiento crítico frente a los contenidos digitales.

Teniendo en cuenta la perspectiva anterior, el uso de las tecnologías en la educación infantil no debe limitarse a la transmisión de información, sino orientarse hacia el desarrollo integral de los niños. En este sentido, el maestro debe poseer habilidades críticas que le permitan transformar el uso instrumental de la tecnología en experiencias educativas significativas. Como señalan Sancho y Hernández (citados en Sunkel, Trucco y Espejo, 2021, p. 27), “la transformación que la educación necesita ahora va más allá de la mera instrumentalización [...] supone también el desarrollo de la capacidad crítica para saber distinguir la información, validarla y contrastarla”.

De este modo, la mediación digital debe orientarse a apoyar el aprendizaje de los niños en aspectos como el desarrollo del lenguaje, la creatividad y la resolución de

problemas, promoviendo un uso adecuado y equilibrado de los recursos digitales.

Asimismo, el educador debe ser capaz de seleccionar y proponer actividades que integren las tecnologías de manera significativa y estimulen la curiosidad y el pensamiento independiente

Asimismo, es fundamental que la mediación digital tenga en cuenta las necesidades particulares de cada niño, ya que la relación con los medios digitales varía de acuerdo con sus características individuales y su contexto familiar. Por lo tanto, el docente debe ofrecer una mediación flexible que se ajuste a los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños, propiciando un entorno inclusivo donde todos puedan interactuar con las tecnologías de manera segura y enriquecedora. Esto se refleja en el estudio de Álvarez Sandoval y Castro Figueroa (2024), quienes describen estrategias flexibles de aula para docentes de primera infancia que permiten atender diversidad en condiciones de discapacidad cognitiva o psicosocial, adaptando las dinámicas y recursos para que todos los niños puedan participar plenamente. Esto implica también una consideración de los aspectos éticos y de seguridad relacionados con el uso de los medios digitales, ya que los niños están expuestos a potenciales riesgos como contenidos inapropiados o la sobreexposición a pantallas.

En la mediación digital, el maestro actúa como un guía que no solo facilita el acceso a las tecnologías, sino que también interviene activamente en los procesos de comprensión y de análisis crítico. Es importante que los educadores fomenten un ambiente de reflexión sobre los usos de las tecnologías, ayudando a los niños a distinguir entre lo que es apropiado y lo que no lo es en el contexto digital, y a utilizar estas herramientas de forma ética, creativa y productiva. En este sentido, Cabero-Almenara y Marín-Díaz (2018) sostienen que el docente se convierte en mediador de los aprendizajes cuando orienta a los

estudiantes en el uso crítico, reflexivo y ético de las tecnologías digitales, promoviendo la colaboración, la creatividad y la responsabilidad en los entornos virtuales. Además, la mediación digital debe propiciar un espacio de aprendizaje colaborativo donde los niños puedan compartir experiencias, aprender unos de otros y desarrollar habilidades sociales a través del uso de las tecnologías.

Formación del maestro frente a los medios digitales

La formación en los medios digitales es crucial en el contexto actual, ya que la correcta integración de las tecnologías en el aula puede enriquecer los procesos educativos. Sin embargo, muchos docentes aún no cuentan con la formación adecuada para utilizar las tecnologías de manera pedagógica, limitando así su impacto en el aprendizaje de los niños. Area y Adell (2009) señalan que el desafío no consiste únicamente en incorporar tecnologías en las aulas, sino también en formar a los docentes para integrarlas pedagógicamente y reflexionar críticamente sobre su uso. Esto implica que no es suficiente con tener acceso a dispositivos, sino que los maestros deben estar preparados para aplicar estas herramientas de forma efectiva y significativa en su enseñanza.

El papel del docente en la era digital trasciende la simple transmisión de conocimientos; debe ser un mediador que facilite el aprendizaje de los estudiantes a través del uso adecuado de los medios digitales, además, de tener las habilidades para producir contenidos y herramientas digitales. Para que esto sea posible, es esencial que los programas de formación docente ofrezcan una preparación específica en el uso de tecnologías, tanto en su aspecto técnico como en su integración pedagógica. En este sentido, la formación debe enfocarse en cómo diseñar actividades que fomenten el

pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas a través del uso de herramientas digitales.

Según Julio Cabero-Almenara y Antonio Palacios-Rodríguez (2021), la integración de las tecnologías digitales en la educación no depende únicamente del acceso a dispositivos o recursos tecnológicos, sino también del desarrollo de competencias digitales docentes que permitan su implementación desde un enfoque pedagógico, crítico y reflexivo. En este sentido, la formación del profesorado adquiere un papel fundamental, ya que posibilita que los maestros no solo incorporen herramientas digitales en el aula, sino que también produzcan contenidos y diseñen experiencias de aprendizaje más participativas, creativas y acordes con las dinámicas de los entornos digitales contemporáneos. De esta manera, el uso de la tecnología trasciende su función instrumental y se convierte en una mediación capaz de fortalecer los procesos educativos y las formas de interacción dentro del contexto escolar.

Asimismo, la formación del maestro debe incluir aspectos éticos y de seguridad en el entorno digital, considerando que los niños están en una etapa de desarrollo en la que el uso de tecnologías debe ser orientado de manera responsable. En este sentido, Granizo-Garrido señala que “los profesores precisan una formación e información para poder educar a sus alumnos en el uso seguro y responsable de la red, integrando herramientas y recursos digitales de manera segura y responsable en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (2024, p. 3).

Los docentes deben ser conscientes de que los riesgos asociados al uso de los medios digitales como el acceso a contenido inapropiado o la exposición excesiva a las pantallas, se manifiestan de manera distinta según la edad y las condiciones de los niños.

En la primera infancia, por ejemplo, la mediación adulta resulta indispensable para garantizar un acercamiento seguro y gradual; mientras que, en etapas posteriores, la orientación pedagógica debe enfocarse en promover criterios de selección, autorregulación y pensamiento crítico frente a los contenidos digitales. Por ello, más que limitar el acceso, los educadores tienen el reto de diseñar entornos de aprendizaje que integren la exploración digital de manera controlada, responsable y adaptada a las necesidades educativas y socioculturales de cada grupo.

Alfabetización digital

La alfabetización digital se ha convertido en una competencia fundamental en el mundo contemporáneo, no solo para los adultos, sino también para los niños desde edades tempranas. En este sentido, no se trata únicamente de saber usar dispositivos tecnológicos, sino de desarrollar habilidades que permitan comprender, analizar, crear y comunicarse en entornos digitales. La alfabetización digital implica una capacidad crítica frente a los contenidos que se consumen y producen en medios digitales, lo que resulta clave en un escenario donde los niños están cada vez más expuestos a estas plataformas.

En la infancia, la alfabetización digital adquiere una dimensión particular porque se vincula directamente con procesos fundacionales como el desarrollo del lenguaje, el pensamiento lógico y la comprensión simbólica. Esta relación muestra que la alfabetización digital no solo prepara para el uso de tecnologías, sino que se integra en la construcción de capacidades cognitivas y comunicativas esenciales en los primeros años de vida. Según Area y Pessoa, “la alfabetización digital debe contemplarse como una competencia básica del siglo XXI, necesaria para participar de manera activa y crítica en la cultura digital” (2012, p. 3). De ahí que el papel de los docentes sea clave, no únicamente para enseñar el

funcionamiento de los medios digitales, sino para favorecer que los niños los incorporen como herramientas de expresión, aprendizaje y socialización en su entorno escolar y familiar.

En este sentido, David Buckingham plantea que la alfabetización digital no debe entenderse únicamente como una cuestión técnica asociada al uso de dispositivos, software o hardware, sino como un proceso educativo vinculado a la comprensión de los medios digitales como sistemas de comunicación que producen, circulan e interpretan significados. Desde esta perspectiva, la alfabetización mediática implica no solo la capacidad de acceder a los medios, sino también la habilidad para analizarlos, evaluarlos y crear contenidos en contextos culturales y sociales específicos (Buckingham, 2008, p. 14). Esta mirada resulta especialmente pertinente en la infancia, etapa en la que los niños y niñas establecen sus primeras relaciones con los lenguajes mediáticos digitales y comienzan a construir formas de interpretación del mundo a través de ellos, lo cual refuerza el papel de la escuela en la formación de sujetos críticos y reflexivos frente a estos entornos.

Además, en un país como Colombia, donde persisten desigualdades en el acceso a la tecnología, la alfabetización digital cobra mayor relevancia, ya que puede convertirse en una vía para reducir brechas y favorecer la inclusión educativa. Para ello, no basta con la entrega de dispositivos o la conectividad; se requiere una mirada pedagógica que promueva el desarrollo de competencias digitales desde la primera infancia, teniendo en cuenta las particularidades de los contextos. DE este modo, el concepto de alfabetización digital resulta pertinente porque amplía la noción de competencias digitales: no se limita a la adquisición de habilidades técnicas, sino que enfatiza la capacidad de usar la tecnología de manera crítica, significativa y contextualizada. Tal como advierten Gutiérrez y Tyner, “la

alfabetización digital no solo es una cuestión de acceso, sino de uso significativo y contextualizado” (2012, p. 85), lo cual permite comprender que formar en competencias digitales implica también garantizar procesos de alfabetización que favorezcan la inclusión y la participación ciudadana

En consecuencia, es necesario pensar en propuestas educativas que integren la alfabetización digital como un eje transversal, reconociendo que su implementación varía según las edades, las necesidades educativas y los contextos socioculturales. En la primera infancia, por ejemplo, se vincula con el desarrollo del lenguaje y la exploración simbólica; en la educación básica, con la adquisición de competencias para el aprendizaje autónomo y colaborativo; y en contextos de vulnerabilidad, con la posibilidad de cerrar brechas de acceso y participación. De este modo, la alfabetización digital no solo permite que los niños usen herramientas tecnológicas digitales, sino que también se formen como sujetos críticos, creativos y reflexivos frente a los contenidos digitales que los rodean, en coherencia con las particularidades de su entorno. La alfabetización digital en la infancia, entonces, no puede verse como un lujo, sino como una necesidad educativa y social que debe ser atendida desde la escuela y en diálogo con las familias y la comunidad.

Nativos digitales

El término nativos digitales ha sido ampliamente difundido para referirse a aquellos niños y niñas que nacen en un contexto mediado por las tecnologías digitales y crecen en entornos donde el acceso a dispositivos como tabletas, celulares y computadores es cada vez más habitual. Esta categoría ha sido utilizada para describir a una generación que, desde edades tempranas, establece vínculos con lo digital de manera intuitiva y cotidiana. Sin embargo, aunque este concepto puede parecer útil para señalar ciertos cambios

culturales, también puede resultar problemático cuando se interpreta de manera literal o se asume como una capacidad dada por el simple hecho de haber nacido en la era digital.

Inés Dussel (2011), en su texto *Más allá del mito de los nativos digitales*, cuestiona la idea de que los niños y jóvenes, por haber crecido rodeados de tecnología, poseen automáticamente habilidades digitales complejas o pensamiento crítico respecto al entorno digital. Según la autora, “la idea de los nativos digitales ha sido útil para describir algunas transformaciones culturales, pero no puede sostenerse como base para pensar las capacidades reales de los sujetos” (Dussel, 2011, p. 4). En otras palabras, el contacto frecuente con la tecnología no necesariamente implica un conocimiento ni comprensión profunda de su funcionamiento, de sus lógicas internas ni de sus efectos en la vida cotidiana.

Esta mirada crítica es especialmente importante cuando se analiza el papel de los medios digitales en la educación infantil. Si bien es cierto que muchos niños logran manejar dispositivos con soltura y se sienten cómodos en ambientes digitales, esto no significa que comprendan los mensajes que reciben, que puedan identificar intenciones comunicativas o que reconozcan los riesgos asociados al uso de internet. Además, la exposición temprana y prolongada a pantallas puede generar consecuencias en el desarrollo emocional, cognitivo y comunicativo de los niños, si no está mediada adecuadamente por el adulto.

Por ello, más que asumir a los niños como expertos digitales por naturaleza, se hace necesario construir procesos pedagógicos que reconozcan sus experiencias digitales, pero que también ofrezcan acompañamiento, orientación crítica y herramientas de lectura del mundo digital. En este sentido, el papel del maestro es clave no solo para guiar, sino para

promover una alfabetización digital temprana que contemple el desarrollo del pensamiento crítico, la autorregulación, la reflexión ética y la participación.

Regulación y acceso a los medios digitales en la infancia

El acceso a los medios digitales en la infancia está mediado por múltiples factores, entre ellos las condiciones socioeconómicas de las familias, la infraestructura tecnológica disponible en las instituciones educativas y los marcos normativos que regulan el uso de estas tecnologías. Aunque el discurso de la inclusión digital ha ganado fuerza en los últimos años, la realidad en muchos contextos sigue evidenciando brechas significativas en el acceso, la calidad del uso y la apropiación de los medios digitales por parte de los niños.

En Colombia, si bien se han implementado políticas públicas orientadas al cierre de la brecha digital, como los planes de conectividad escolar y la dotación de equipos en instituciones educativas, estas no siempre consideran las particularidades de la educación infantil. El acceso a la tecnología por parte de los niños en esta etapa suele depender en gran medida del acompañamiento adulto, el tipo de contenidos a los que se exponen y las dinámicas culturales del entorno. En este sentido, no basta con garantizar el acceso a dispositivos; se hace necesario pensar en cómo se da ese acceso, en qué condiciones, con qué fines y bajo qué orientaciones pedagógicas. Como señala la Fundación Saldarriaga Concha (2020), “a pesar de los avances en conectividad e infraestructura, aún persiste una falta de políticas públicas específicas que reconozcan las necesidades de los niños en edad temprana frente a los entornos digitales” (2020, p. 45).

La regulación y el acceso a los medios digitales en la infancia plantean desafíos importantes en el contexto colombiano. Si bien se han promovido políticas para mejorar la conectividad y el acceso a herramientas tecnológicas en los entornos escolares, aún

persisten vacíos normativos en lo que respecta a la protección de los derechos digitales de los niños, la seguridad en línea y la exposición a contenidos inadecuados.

Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se ha indicado que el uso de dispositivos como celulares y tabletas en el aula debe estar mediado por criterios pedagógicos, en concertación con los docentes, y orientado específicamente al desarrollo de actividades académicas. Al respecto, se señala que “el uso de pantallas y dispositivos celulares en clase debe ser concertado y aportar en el desarrollo de las actividades académicas”, añadiendo que no se recomienda el uso permanente de estos dispositivos por parte de niños menores de 14 años (MEN, 2023, p. 1).

En esta misma línea, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC) ha respaldado propuestas como el Proyecto de Ley 404 de 2022, que plantea restringir el acceso a redes sociales para menores de 14 años sin la autorización de sus padres o cuidadores, además de proponer la creación de herramientas pedagógicas que orienten a las familias en el acompañamiento digital de los niños (MinTIC, 2022, p. 3). Asimismo, iniciativas como el programa En TIC Confío+ han buscado fortalecer la ciudadanía digital mediante procesos de formación que ya han alcanzado a más de 10 millones de personas, abordando temáticas como la ética en línea, la seguridad digital y el uso crítico de la tecnología (MinTIC, 2023, p. 2).

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos institucionales, en las prácticas escolares todavía se percibe una relación ambigua con los medios digitales, oscilando entre su aceptación sin cuestionamientos y su rechazo total. Esta postura refleja la ausencia de espacios de reflexión pedagógica sobre el rol de las tecnologías digitales en la formación de los niños. Como plantea Inés Dussel (2022), el debate sobre el uso de tecnologías en la

infancia no debe centrarse únicamente en posturas de prohibición o aceptación absoluta, sino en las mediaciones pedagógicas y sociales que orientan su integración significativa en los contextos educativos

Por otro lado, varios países han comenzado a cuestionar los procesos de digitalización intensiva en las escuelas, promoviendo políticas de reducción de pantallas y retorno a los libros impresos. Suecia y Finlandia, por ejemplo, han decidido reforzar el uso de textos tradicionales tras observar un descenso en la comprensión lectora y el rendimiento académico. Investigaciones señalan que la lectura en papel favorece una mejor retención y comprensión de la información (Delgado, 2020), mientras que el uso intensivo de pantallas puede afectar la concentración y el bienestar emocional de los estudiantes (Álvarez Sánchez, Pérez Coutado & Viqueira Martínez, 2025). Estas decisiones reflejan una tensión global entre la necesidad de alfabetización digital y los riesgos asociados a la sobreexposición tecnológica.

En Colombia, el debate también ha comenzado a tomar fuerza. El Ministerio de Educación Nacional (2024) ha advertido que el uso de pantallas en clase debe ser regulado y concertado, recomendando que los menores de 14 años no tengan acceso permanente a dispositivos móviles. En línea con esta orientación, Ibagué se convirtió en la primera ciudad del país en restringir el uso de celulares en colegios públicos para estudiantes menores de 14 años, con el objetivo de reducir distracciones y fortalecer procesos cognitivos (Diario La Libertad, 2026). Estas medidas muestran que, aunque la alfabetización digital es indispensable, existe una preocupación creciente por los efectos negativos de la exposición temprana y excesiva a las pantallas.

El exceso de tiempo frente a dispositivos puede generar problemas de salud como miopía, dolores de cabeza y pérdida de atención, además de afectar la socialización y el desarrollo comunicativo (Ruíz, 2025). Sin embargo, eliminar la tecnología de las aulas sería desconocer la importancia de formar competencias digitales críticas y necesarias para desenvolverse en el mundo contemporáneo. Por ello, la postura que se plantea en este trabajo es la búsqueda de un equilibrio: limitar el tiempo de pantalla y promover actividades físicas y sociales, al mismo tiempo que se fomenta un uso reflexivo y contextualizado de las TIC. De esta manera, la alfabetización digital puede coexistir con políticas de regulación, garantizando que la educación infantil no sea ni totalmente digital ni completamente analógica, sino un espacio de integración crítica y responsable.

En consecuencia, se hace necesario que las políticas públicas no se limiten únicamente a proveer infraestructura y acceso, sino que también contemplen la formación docente, la generación de contenidos pertinentes y la implementación de estrategias de acompañamiento integrales que reconozcan las características del desarrollo infantil. Solo de esta manera será posible garantizar un uso ético, seguro y pedagógicamente significativo de los medios digitales en la infancia.

Comunicación Aumentativa y Alternativa

La Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) comprende el conjunto de métodos, estrategias y herramientas que apoyan o sustituyen el lenguaje oral en personas con dificultades para comunicarse. Según Quintana Sánchez (2015), la CAA incluye diversos sistemas de comunicación diseñados para facilitar la expresión de necesidades, pensamientos y emociones en personas que presentan alteraciones en el lenguaje oral. Estos

sistemas pueden incluir gestos, pictogramas, tableros de comunicación y dispositivos tecnológicos especializados.

De igual manera, la CAA puede emplearse como apoyo al lenguaje oral o como una alternativa cuando la comunicación verbal no es funcional. Estos sistemas favorecen la participación social, la autonomía y la inclusión educativa de personas con trastornos del lenguaje, discapacidad motora, trastornos del espectro autista u otras condiciones que afectan la comunicación (Ramírez, 2024). Asimismo, la implementación de la CAA contribuye al fortalecimiento de entornos más accesibles e inclusivos, garantizando el derecho a la comunicación y la participación social de las personas.

Además, la Comunicación Aumentativa y Alternativa no solo busca suplir dificultades en el habla, sino también potenciar la interacción social y el desarrollo integral de las personas. En el contexto educativo y terapéutico, la implementación de sistemas de CAA favorece procesos de aprendizaje, fortalece la autonomía y mejora la participación activa en diferentes entornos sociales. De acuerdo con Ramírez (2024), el uso de herramientas de comunicación accesibles contribuye a la construcción de espacios inclusivos, donde las personas con dificultades comunicativas puedan ejercer sus derechos y desarrollar relaciones interpersonales de manera más efectiva.

5. MARCO METODOLOGICO

En este apartado se presenta la perspectiva metodológica que orienta la presente investigación. En primer lugar, el estudio se inscribe dentro de la línea de investigación Formación, Pedagogía y Didáctica, desde la cual se abordan las relaciones entre los procesos educativos y las transformaciones que atraviesan las prácticas pedagógicas en contextos contemporáneos. Asimismo, se expone la modalidad de trabajo de grado bajo la cual se desarrolla esta investigación y se describen los elementos metodológicos que orientan el estudio, tales como el tipo de investigación, el enfoque adoptado y las fases que estructuran el proceso de análisis de las experiencias revisadas.

Línea de investigación

Este trabajo se inscribe en la línea de investigación Formación, pedagogía y didáctica, desde una perspectiva en la que se reconoce el papel de la práctica pedagógica como escenario de reflexión crítica, en diálogo con los saberes escolares, el contexto y los medios de mediación, entre ellos los digitales. Dentro de esta línea, la presente investigación se enmarca en el campo de comunicación y lenguaje, considerando que es allí donde los medios digitales ejercen una mayor incidencia en la educación infantil, tanto en términos del desarrollo del lenguaje como en la construcción de sentido y subjetividad en los niños.

En este sentido, se entiende el lenguaje como una forma de ser del pensamiento, de configurar el mundo y de interpelarlo. Como se plantea en el documento de la línea aludiendo a Giroux (2001): “el lenguaje construye los significados del mundo, las identidades y las culturas, entendiendo con ello la relevancia de este sistema de mediación para comprender e interpretar los contextos, pero también para interpelarlos” (citado en

Sierra Ávila et al. 2023, p. 9). Esta concepción es fundamental cuando se considera que los medios digitales, más allá de ser herramientas técnicas, constituyen formas culturales de comunicación que median la manera en que los niños acceden al conocimiento, se expresan y se relacionan con otros.

Así mismo, desde una perspectiva crítica, el lenguaje es comprendido como vehículo de transformación y no como un simple medio de transmisión. Según Kristeva (1988) “el lenguaje es la forma de ser del pensamiento y al mismo tiempo su realidad y su realización” (citada en Sierra Ávila et al., 2023, p. 9) Esto supone que los medios digitales no son neutrales, sino que modifican las formas de representación, narración y diálogo en el aula, haciendo necesario reflexionar sobre sus efectos en la oralidad, la lectura, la escritura y la manera en que los niños interpretan la realidad

Si bien el foco de esta investigación se encuentra en el campo de comunicación y lenguaje, también se reconoce la presencia transversal de otros saberes escolares, como las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, el inglés o la comunicación y lenguaje, en las experiencias documentadas, ya que muchas de ellas utilizan medios digitales para abordar estos contenidos. Estos campos son tomados como elemento de análisis secundarios, que permiten observar cómo se transforman o se complementan a través de la mediación digital, sin desviar la atención del eje central de esta investigación.

Finalmente, esta perspectiva se articula con el modelo pedagógico crítico-social que orienta el programa de la Licenciatura en Educación Infantil, en tanto promueve una educación que reconoce a los maestros como sujetos transformadores que problematizan la práctica y buscan comprender cómo las tecnologías digitales están configurando nuevas formas de enseñanza, aprendizaje y relación con el lenguaje

Modalidad

La modalidad que se escogió para este trabajo es la de estado del arte, tomando como referencia los *Lineamientos de modalidad de trabajo de grado de la licenciatura en educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional*, la define como “una opción investigativa que permite elaborar una trama comprensiva que entreteje la pluralidad de puntos de vista y conocimientos producidos en diferentes investigaciones sobre él mismo campo temático” (UPN, 2015, p. 5). Esta metodología se convierte en una herramienta fundamental para rastrear, organizar y analizar críticamente los avances conceptuales, empíricos y metodológicos sobre un objeto de estudio específico.

El estado del arte hace parte de la investigación documental, descriptiva e interpretativa, ya que se basa en el análisis de fuentes secundarias (como artículos, tesis, documentos institucionales o normativos) que, aunque fueron elaboradas con otros propósitos, son revisitadas con una nueva intención crítica. Como afirma Gómez, “la investigación documental tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa. Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos” (2011, p. 5). En este sentido, el estado del arte no se limita a describir, sino que busca entrelazar significados, identificar patrones y destacar vacíos en la producción académica existente. Además, se trata de una modalidad que permite realizar lo que Gloria Calvo ha denominado una “investigación sobre la investigación” (Calvo, 2012, p. 2), ya que implica un ejercicio sistemático de revisión, clasificación e interpretación de conocimientos previamente contruidos por otros actores académicos. De esta forma, el investigador no parte desde

ceros, sino que reconstruye una mirada colectiva sobre el objeto de estudio y se posiciona críticamente frente a ella.

En esta investigación, se optó por esta modalidad debido a que, si bien en un primer momento podrían parecer escasos los estudios sobre el uso de medios digitales en la educación infantil en Colombia, una revisión más cuidadosa permitió evidenciar una diversidad significativa de documentos, experiencias y reflexiones teóricas. El estado del arte, entonces, ofreció el andamiaje metodológico necesario para organizar estas experiencias bajo categorías comunes, realizando un análisis sistemático que permitió reflexionar críticamente sobre los aportes y limitaciones de los medios digitales en la infancia. Este tipo de modalidad permitió observar cómo, desde distintos escenarios (instituciones educativas, programas de formación docente, y políticas públicas), se ha venido abordando la incorporación de las tecnologías digitales, evidenciando tanto sus potencialidades como los desafíos que representan en términos pedagógicos, éticos y formativos. Así, el estado del arte se consolida como una herramienta que no solo describe lo investigado, sino que ayuda a situar al investigador dentro de un campo en movimiento, permitiéndole generar nuevas preguntas, establecer relaciones y contribuir a la profundización del conocimiento (Toledo, 2012, p. 22; Jara, 2008, p. 31).

Enfoque metodológico

Este trabajo adopta un enfoque documental, entendido como un proceso de búsqueda, análisis e interpretación de fuentes escritas o registradas que permiten construir una mirada crítica sobre un objeto de estudio. En esta modalidad, los documentos no son simplemente insumos de consulta, sino evidencias discursivas que revelan cómo se ha pensado, interpretado y desarrollado un campo del conocimiento. En palabras de Gómez,

“la investigación documental tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa. Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos” (2011, p. 5). Así, el conjunto de experiencias analizado compuesto por trabajos de grado, artículos científicos, políticas públicas y documentos institucionales se convierte en el punto de partida para elaborar una síntesis crítica sobre los medios digitales en la educación infantil.

Por otro lado, aunque este trabajo no tiene como propósito validar hipótesis, sí incorpora herramientas propias del análisis cuantitativo, como matrices y RAEs, con el fin de clasificar la información de manera rigurosa y facilitar su posterior interpretación. Desde este enfoque, la sistematización de los datos permite observar frecuencias, recurrencias temáticas y categorías emergentes, lo que contribuye a detectar patrones o relaciones que no serían evidentes a simple vista. Lo cuantitativo, en este caso, no se limita a la aplicación de procedimientos estadísticos complejos, sino que se entiende como una estrategia de organización estructurada del conocimiento que fortalece el análisis de la información. En concordancia con ello, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que el enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer patrones de comportamiento y validar teorías (p. 37). Desde esta perspectiva, el uso de dichas herramientas no solo aporta precisión al proceso investigativo, sino que también permite una comprensión más clara, sistemática y fundamentada de los datos

En segundo lugar, el trabajo se apoya en un enfoque cualitativo, porque su interés radica en interpretar los significados emergentes de los documentos y experiencias revisadas. En este enfoque no se parte de hipótesis fijas ni de mediciones numéricas, sino

que las preguntas de investigación pueden modificarse y matizarse a medida que avanza el análisis de acuerdo a lo que observan Hernández, Fernández y Baptista, “el investigador cualitativo no comienza con hipótesis que probar, sino con preguntas de investigación que se refinan durante el proceso de recolección e interpretación de los datos” (2010, p. 9).

Desde esta perspectiva, lo más relevante para esta investigación es la organización interpretativa de la información, más que su cuantificación, se propone reconocer patrones de sentido, tensiones, recurrencias y relaciones conceptuales dentro del corpus analizado. Las matrices de análisis y los RAEs cumplen aquí un papel interpretativo y de sistematización cualitativa, ayudando a visibilizar las variadas perspectivas, discursos y enfoques que conforman el campo investigado. Así, el análisis se entiende como proceso inductivo, reflexivo y hermenéutico, encaminado a revelar cómo los medios digitales mediatizan la experiencia lingüística y pedagógica en la primera infancia.

Por último, se incorpora un enfoque hermenéutico, centrado en la interpretación de los sentidos que emergen en las producciones investigativas analizadas. A diferencia de enfoques positivistas que buscan verdades absolutas, la hermenéutica reconoce que el conocimiento se construye en diálogo con los significados que otros han elaborado. Martínez (2013) define este enfoque como “la teoría y la práctica de la interpretación”, es decir, un proceso que se interesa por comprender las creencias, motivaciones e intenciones detrás de los discursos analizados. En la misma línea, Sánchez subraya que “en la interpretación, la labor no está en descubrir conocimientos, sino en producirlos a partir del fenómeno analizado” (2001, p. 5). Esta perspectiva permite articular una lectura crítica de las experiencias recogidas, no solo en términos de su contenido explícito, sino de los marcos conceptuales, ideológicos y pedagógicos que las sustenta.

Ruta Metodológica

El desarrollo de esta investigación se fundamenta en el ciclo hermenéutico, entendido como un proceso de construcción de sentido que parte de la descripción, avanza hacia la interpretación y culmina con una comprensión global del objeto de estudio. Este enfoque no plantea una secuencia lineal de etapas, sino un movimiento circular en el que el investigador se aproxima una y otra vez a los textos, reformulando sus preguntas, categorías y comprensiones. Gadamer (2006) plantea que la comprensión se desarrolla mediante un movimiento interpretativo entre las partes y el todo, proceso que constituye la base del círculo hermenéutico. Desde esta perspectiva, las fases se estructuran del siguiente modo:

Fase descriptiva

Esta fase corresponde al primer acercamiento al fenómeno. Se desarrolla en tres momentos que permiten delimitar y organizar el objeto de estudio:

- Contextualización: En este momento se identifican las preguntas que guían la investigación y se delimita el campo de análisis. Este proceso se fue desarrollando durante los semestres correspondientes al ciclo de profundización, mediante la indagación documental, así como a través de procesos de retroalimentación y diálogo en las tutorías. En este marco, se establece el recorte temporal (2014–2024) como un periodo que corresponde a un contexto sociocultural pertinente para identificar experiencias en las que el fenómeno de estudio se manifiesta con mayor claridad. Después se define la población de documentos a revisar y se seleccionan los criterios para su análisis. esta fase se relaciona con el proceso hermenéutico descrito por Paul Ricoeur (1995), quien afirma que “comprender un texto es seguir su movimiento del sentido hacia la referencia” (p. 99),

reconociendo que toda interpretación implica una aproximación previa al significado de los textos. En este momento se revisan más de 60 experiencias, y tomando como criterios elementos provenientes del marco teórico y otros que surgieron durante la indagación, se seleccionaron 35 experiencias que correspondían con los criterios seleccionados.

- Clasificación de la información:** A partir de la lectura sistemática de los documentos seleccionados, se identifican patrones temáticos, enfoques metodológicos y propósitos. Se inicia aquí un proceso de organización y clasificación de la información que permite preparar el material para su análisis crítico. Como plantean Steven J. Taylor y Robert Bogdan (1992), “la clasificación de los datos es una manera de comenzar a interpretarlos” (p. 136)

- Categorización:** Desde las evidencias recolectadas se comienzan a construir categorías de análisis, que se alimentan tanto de las lecturas como de la experiencia e intuición del investigador. Para cual se hizo uso de los RAEs como instrumentos de análisis de la información.

La articulación de estos pasos con la elaboración del estado del arte evidencia la organización de los tres aspectos en el desarrollo investigativo de la siguiente manera:

Contextualización

En un primer momento, se delimita el tema de interés, el cual corresponde al estado del arte sobre experiencias con medios digitales en el contexto de la educación infantil en Colombia durante la última década (2014–2024). Inicialmente, el fenómeno de los medios digitales se asumía como un eje amplio de exploración; sin embargo, a lo largo del proceso de indagación se identificó que numerosas experiencias educativas incorporaban estos

medios de manera implícita o bajo denominaciones afines, lo que permitió redefinir y precisar el enfoque del estudio hacia su análisis sistemático dentro de prácticas pedagógicas en educación infantil.

De manera paralela, el proceso de revisión evidenció una amplia producción académica en torno al uso de tecnologías y medios digitales en educación. No obstante, se identificó una necesidad investigativa relacionada con la limitada articulación entre las experiencias pedagógicas documentadas y los referentes teóricos sobre medios digitales, lo que justificó la pertinencia de un estado del arte como estrategia metodológica para vincular, organizar y analizar dichas experiencias desde una perspectiva conceptual. Este proceso se llevó a cabo mediante la indagación en diferentes repositorios universitarios, entre ellos la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Rosario y la Universidad Distrital, así como en motores de búsqueda académica como Google Scholar y Scielo.

Durante este proceso de exploración, se inició la búsqueda de experiencias centradas directamente en el uso de medios digitales; sin embargo, al evidenciarse una producción limitada bajo esa denominación específica, se amplió el criterio de búsqueda hacia experiencias que abordaran de manera directa o indirecta el uso de tecnologías digitales en contextos educativos infantiles. En este sentido, fue necesario depurar la información recolectada, excluyendo aquellos trabajos que no se ajustaban al marco conceptual establecido o que incluían tecnologías no consideradas dentro de la definición de medios digitales asumida en la investigación.

Como resultado de este proceso de selección, se consolidó los criterios para la matriz de recolección como principal instrumento de organización de la información, la

cual permitió sistematizar los documentos seleccionados y depurar aquellos que, por su carácter repetitivo o escasa contribución analítica, no aportaban de manera significativa al desarrollo del estudio. Esta matriz facilitó la identificación de elementos clave de cada experiencia revisada, constituyéndose en el insumo principal para el análisis posterior.

Clasificación

Para el segundo momento del proceso investigativo, se realizó la selección y organización de los documentos de que fueron recogidos en el momento anterior. Inicialmente, el rastreo se centró en los trabajos disponibles en la Universidad Pedagógica Nacional; sin embargo, debido a la limitada cantidad de experiencias pertinentes, se amplió la búsqueda a otras instituciones del país, con el fin de garantizar una mayor representatividad del fenómeno estudiado.

En este sentido, se incluyeron únicamente experiencias pedagógicas relacionadas con el uso de medios digitales en contextos educativos infantiles, excluyendo revisiones teóricas o trabajos que no presentaran una implementación práctica. Para efectos de esta investigación, se asumió la definición de medios digitales propuesta por Durango (2015), la cual incluye redes sociales, blogs, comunidades de contenido, wikis y podcasts. A esta conceptualización se integró el criterio de Salaverría (2017), relacionado con el tipo de plataforma, considerando entornos web, dispositivos móviles y formatos multiplataforma como parte del análisis.

A partir de estos criterios, se filtraron los documentos iniciales, eliminando aquellos que no cumplieran con las condiciones establecidas, tales como: no estar vinculados al uso de medios digitales, encontrarse fuera del periodo definido, no pertenecer al contexto

colombiano, estar dirigidos a población adolescente o adulta, presentar usos marginales o poco relevantes de los medios digitales dentro de la experiencia, así como trabajos repetidos o de naturaleza teórica sin componente práctico. Como resultado de este proceso, de aproximadamente 60 documentos identificados inicialmente, se seleccionaron 35 experiencias que cumplieron con los criterios establecidos para el análisis.

La información fue organizada mediante la matriz, la cual permitió sistematizar cada experiencia a partir de categorías como: título de la experiencia, año, autor(es), institución de procedencia, tipo de experiencia (presencial o virtual), nivel educativo, saberes o enfoque disciplinar, tipo de medio digital utilizado, grado de interactividad, usos de medios no digitales y adaptabilidad del medio. Esta estructura facilitó la comparación y organización sistemática de los datos recolectados.

Finalmente, el proceso de clasificación se realizó de manera progresiva, en la medida en que emergían patrones comunes dentro de las experiencias analizadas. De este ejercicio surgieron posteriormente las categorías de análisis, entre las cuales se destacan los temas y saberes abordados, los procesos de alfabetización y mediación digital en contextos de brecha tecnológica, los enfoques metodológicos utilizados, los niveles de escolaridad junto con el desarrollo de competencias digitales, y un apartado específico destinado a las características comunes de las experiencias analizadas, debido a su alta recurrencia en el corpus de estudio.

Categorización

En el tercer momento del proceso investigativo se realizó la categorización de las experiencias seleccionadas, a partir de la información sistematizada en los RAE

(Resúmenes Analíticos de Estudio), los cuales permitieron organizar y condensar los principales aspectos de cada documento. A partir de este ejercicio de lectura y sistematización, se identificaron recurrencias generales que facilitaron la construcción de categorías de análisis descriptivas.

De esta manera, se establecieron cinco categorías principales que permitieron organizar el corpus de experiencias de manera estructurada, sin profundizar aún en su interpretación o análisis. La primera categoría corresponde a la integración de los medios digitales con los temas y saberes escolares, la cual agrupa aquellas experiencias en las que los medios digitales se articulan con contenidos disciplinares propios del contexto educativo infantil.

La segunda categoría se refiere a los procesos de alfabetización y mediación digital en contextos de brecha tecnológica, en la cual se agrupan experiencias que evidencian el acceso desigual a los medios digitales y las estrategias pedagógicas asociadas a su incorporación. La tercera categoría reúne los enfoques metodológicos y usos de los medios digitales en experiencias educativas, permitiendo identificar las formas en que se estructuran las propuestas pedagógicas y el papel que cumplen los medios digitales dentro de estas.

La cuarta categoría corresponde a los niveles de escolaridad y competencias digitales, donde se organizan las experiencias según el grado educativo y las habilidades digitales promovidas en los procesos formativos. Finalmente, la quinta categoría aborda la mediación digital en los procesos de comunicación aumentativa y alternativa, la cual reúne experiencias orientadas al uso de medios digitales como apoyo en procesos comunicativos específicos dentro del ámbito educativo infantil.

Fase analítica

En esta etapa se elabora el argumento interpretativo, es decir, una propuesta de lectura que articula los hallazgos previos en una comprensión más profunda del fenómeno. Aquí se integran las categorías emergentes con los referentes teóricos y se establecen relaciones entre los elementos identificados en la fase descriptiva. Esta etapa es central en la hermenéutica, pues implica reconstruir el sentido de las experiencias revisadas desde una perspectiva crítica y situada. Según Martínez (2013), “interpretar no es traducir literalmente, sino comprender los sentidos múltiples que emergen de un texto o experiencia” (p. 72). En esta fase también se contrastan los hallazgos con la experiencia del investigador, el equipo académico y la comunidad intelectual

Fase de construcción de sentido

Esta fase corresponde al cierre provisional del ciclo hermenéutico. A partir del diálogo entre categorías, argumentos e interpretaciones, se construye una comprensión global del objeto de estudio. Esta comprensión no pretende ser definitiva, sino abierta a nuevas lecturas, discusiones y transformaciones. Desde la perspectiva de Habermas (1987), la racionalidad comunicativa se construye a partir del diálogo y la búsqueda de entendimientos compartidos, más que desde la imposición de verdades absolutas. En este sentido, se formula un argumento final que condensa las relaciones encontradas entre medios digitales, prácticas educativas y procesos comunicativos en la infancia contribuyendo a enriquecer la comprensión de este fenómeno en el campo de la educación infantil.

Instrumentos para la recolección de información

De acuerdo con la metodología propia del estado del arte, los instrumentos utilizados para la recolección y organización de la información fueron los RAEs¹ (Resúmenes Analíticos en Educación) y una matriz de análisis². Los RAEs por su parte, permitieron sistematizar las experiencias revisadas mediante un formato que recoge datos fundamentales como título, autor, año, institución, nivel educativo, área o campo de estudio, categorías emergentes y síntesis del contenido. Su aplicación facilitó la comprensión estructurada de cada experiencia investigativa, posibilitando comparar enfoques, identificar tendencias y establecer relaciones entre los distintos trabajos.

De esta manera, los RAEs funcionaron como una base descriptiva y analítica sobre la cual se construyó el proceso de categorización y análisis posterior. Se utilizaron como una herramienta de lectura crítica que facilita el tránsito entre la fase descriptiva y la fase interpretativa del ciclo hermenéutico, permitiendo al investigador identificar patrones, problemáticas recurrentes, tensiones teóricas o vacíos en la producción académica sobre un objeto determinado. Como afirman Pérez-Abril y Rincón Bonilla (2013), la lectura investigativa implica que el lector participe activamente en la construcción de significado, formulando preguntas, interpretando y relacionando los textos con nuevos procesos de conocimiento. El RAE, entonces, se convierte en una expresión metodológica concreta de esa lectura activa. El RAE, entonces, se convierte en una expresión metodológica concreta de esa lectura activa.

En el marco de esta investigación, que se orienta a identificar y analizar experiencias mediadas por medios digitales en la educación infantil, los RAEs permiten dar cuenta de cómo se ha abordado este fenómeno en distintos contextos, qué concepciones de

medio digital están presentes, qué saberes escolares se articulan, y cuáles son los aportes o tensiones que emergen. Además, posibilitan comparar experiencias entre sí y construir categorías analíticas que sirvan como base para la interpretación posterior

Por ello, cada RAE recoge no solo la información básica del documento revisado (tipo, autor, año, institución), sino también su síntesis, palabras clave, categorías emergentes, enfoque sobre los medios digitales, y observaciones críticas. Este ejercicio no busca solo acumular información, sino producir conocimiento a partir de la lectura reflexiva de lo ya investigado, en coherencia con la perspectiva documental, descriptiva y hermenéutica que guía este trabajo.

Complementariamente, se diseñó una matriz de clasificación de experiencias que permitió organizar la información obtenida a partir de los RAEs según variables específicas: título de la experiencia, año, autor(es), universidad o institución, tipo de experiencia (virtual o presencial), nivel educativo, saberes o enfoque disciplinar, tipo de medio, grado de interactividad, uso de medios analógicos y adaptabilidad del medio. Esta herramienta contribuyó a clasificar los datos de forma rigurosa y coherente, favoreciendo la identificación de patrones, recurrencias temáticas y relaciones entre las experiencias analizadas. En conjunto, ambos instrumentos garantizaron una sistematización precisa de la información y facilitaron la interpretación integral de los resultados en coherencia con los objetivos del estudio.

FICHA		TITULO	
AUTOR/ES			
AÑO		UNIVERSIDAD	
NIVEL		PALABRAS CLAVE	
AREA			SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			

Tabla 1. RAE

Matriz de clasificación de experiencias

Este instrumento se construyó a partir de la revisión de más de sesenta experiencias consultadas, de las cuales se tomaron 35 de ellas, con el propósito de clasificarlas y organizar la información de manera sistemática para su posterior interpretación, establecer relaciones entre las experiencias y aportar insumos relevantes durante el proceso analítico. Para su elaboración, se tomaron en cuenta los siguientes datos: título de la experiencia, año, autor(es), universidad o institución (considerando que algunas provenían de investigaciones institucionales o publicaciones académicas), tipo de experiencia (virtual o presencial), nivel educativo, saber o enfoque disciplinar, tipo de medio, grado de interactividad, uso de medios analógicos y adaptabilidad del medio. Como señalan Hernández de la Torre y González-Miguel (2020), “los sistemas de tablas y matrices permiten un análisis riguroso y sistemático de los datos cualitativos, al facilitar la organización de la información en categorías y subcategorías previamente establecidas” (p. 5). En este sentido, la aplicación de esta matriz no solo permitió ordenar los datos de forma rigurosa, sino también establecer una base sólida para el análisis, la comparación y la interpretación de los hallazgos de la investigación.

Para ello, además de categorías informativas como el nombre de las experiencias o el año de realización, se consideraron otras categorías que resultan importantes de precisar. La primera de ellas fue el tipo de la experiencia, cual se dividió entre aquellas actividades desarrolladas de manera virtual durante el periodo de pandemia y las que se llevaron a cabo presencialmente en momentos previos. Si bien en el contexto posterior a la pandemia surgieron experiencias híbridas, en este estudio se decidió clasificarlas como presenciales, dado que las dinámicas académicas habían retornado a la normalidad dentro de los espacios

escolares. Esta distinción permitió analizar cómo las condiciones de desarrollo, virtuales o presenciales, incidieron en la implementación de los medios digitales y en la forma en que los docentes adaptaron sus prácticas pedagógicas.

Otra de las categorías relevantes fue el tipo de medio, entendida como la clase de recurso digital o tecnológico empleado dentro de las experiencias educativas. En esta categoría se identificaron medios como plataformas virtuales, aplicaciones interactivas, recursos audiovisuales, redes sociales educativas y herramientas multimedia utilizadas con fines pedagógicos. La clasificación por tipo de medio permitió reconocer la diversidad de recursos digitales integrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como analizar las formas en que los medios digitales fueron apropiados y utilizados por los docentes y estudiantes. De este modo, esta categoría aportó información clave para comprender el grado de incorporación tecnológica en las prácticas pedagógicas y su relación con las competencias digitales promovidas.

El grado de interactividad se estableció como una categoría clave para analizar el nivel de participación que los medios digitales permitieron dentro de cada experiencia educativa. Esta variable consideró la medida en que los estudiantes pudieron interactuar con los contenidos, con los docentes y entre sí a través de las herramientas digitales empleadas. Bajo este criterio, se diferenciaron experiencias con baja interactividad, centradas en el consumo pasivo de materiales digitales; experiencias de interactividad media, en las cuales existía cierta participación a través de foros, comentarios o actividades guiadas pero con un margen limitado de autonomía; y experiencias con alta interactividad, donde se promovía la creación colaborativa de contenido, el intercambio de ideas y la retroalimentación constante mediante plataformas o recursos en línea. Evaluar este aspecto

permitió comprender no solo el uso técnico de los medios digitales, sino también su potencial pedagógico para fomentar la participación activa y el aprendizaje significativo.

El uso de medios no digitales se incluyó como una categoría complementaria que permite analizar cómo los recursos tradicionales siguieron desempeñando un papel pedagógico relevante frente al uso de tecnologías digitales. Esta categoría contempló materiales impresos, objetos manipulativos, carteleros o recursos audiovisuales analógicos empleados como apoyo, complemento o alternativa a los medios digitales. Para su análisis se utilizó una escala de valoración (alta, media, baja o híbrida/equilibrada), que permitió identificar el grado de presencia y articulación entre ambos tipos de medios. Su inclusión en la matriz busca evidenciar la coexistencia y complementariedad de prácticas tradicionales y tecnológicas, así como las estrategias docentes que favorecieron una integración equilibrada de recursos según las condiciones de acceso y conectividad de los contextos educativos.

La adaptabilidad del medio se consideró una categoría clave para comprender el grado en que los recursos digitales utilizados en las experiencias educativas podían ajustarse a las necesidades, contextos y características de los estudiantes. Esta categoría permitió observar si los medios empleados ofrecían posibilidades de personalización, accesibilidad o flexibilidad en su uso pedagógico, favoreciendo la inclusión y la continuidad del aprendizaje. En este sentido, se valoró no solo la funcionalidad técnica del medio, sino también su capacidad para responder a las condiciones reales del entorno educativo como la conectividad, la disponibilidad de dispositivos o las competencias digitales de los participantes. De esta manera, la adaptabilidad del medio se convierte en un

indicador del potencial pedagógico y la pertinencia de los recursos digitales frente a los desafíos de la enseñanza contemporánea.

Matriz de clasificación de experiencias

Título de la experiencia	Año	Autor(es)	Universidad o institución	Tipo de experiencia (virtual-presencial)	Nivel Educativo	Saberes o enfoque disciplinar	Tipo de medio	Grado de interactividad	Usos medios no digitales	Adaptabilidad del medio
Edificación de escenarios...	2014	Trujillo y Salazar	Revista Q	Mixto	Primaria	Artes / TIC	Plataforma web	Alta	Sí	Alta
Estrategias lúdicas lectoescritura	2016	Mosquera y Romaña	UPB	Mixto	Primaria	Lenguaje	Web + interactivos	Alta	Sí	Alta
Software matemático transición	2016	Pinto Galeano	UNAL	Presencial	Inicial	Matemáticas	Software educativo	Media	Sí	Media
Narrativas transmedia	2017	Manchego y Saavedra	La Salle	Mixto	Inicial	Comunicación	Multimedial	Alta	Sí	Alta
TIC y educación musical	2017	Márquez	UPN	Mixto	Primaria	Música	Web, video, software	Alta	Sí	Alta
Youtubers e identidad	20	Amaya	UPN	Mixto	Primaria	Identidad	YouTube	Media	Sí	Media

	1 9									
Mundoprimeria escritura	2 0 1 9	Gálvez	UNAL	Mixto	Primaria	Lenguaje	Plataforma web	Media	Sí	Baja
Museocultura	2 0 1 9	Gamba	U. Rosario	Virtual (propuesta)	Informal	Cultural	App/AR	Alta	No	Alta
Lectura mediática COVID	2 0 2 0	Arias y Penagos	U. Antioquia	Mixto	Primaria	Lenguaje	Meet, WhatsApp	Media	Sí	Alta
Booktuber	2 0 2 0	López y Franco	Ocnos	Virtual	Informal	Literatura	YouTube/redes	Alta	Sí	Alta
Tecnología en Barney	s . f .	Osorio y Ramírez	Uniminuto	Mixto	Inicial	Educación	Herramientas digitales	Media	Sí	Media
Juego virtual pandemia	2 0 2 1	Cómbita & Corredor	U Distrital	Virtual	Primaria	Ética	Juego virtual	Alta	Sí	Alta
Narración con imágenes	2 0 2 1	Rodríguez	UNAL	Mixto	Primaria	Lenguaje	Tablet/software	Media	Sí	Alta

Gamificación ciencias	2021	Arias Díaz	UNAL	Mixto	Primaria	Ciencias	Plataforma + 3D	Alta	Sí	Alta
TIC aprendizaje autorregulado	2022	Verano et al.	Poli Grancolombiano	Mixto	Inicial	Pedagogía	Plataforma	Alta	Sí	Media
Inglés con herramientas digitales	2022	Mora	UPN	Mixto	Primaria	Inglés	Apps/web/video	Alta	Sí	Alta
Software matemático rural	2022	Bejarano	UNAL	Mixto	Primaria	Matemáticas	Software	Alta	Sí	Alta
Enseñanza en pandemia	2023	García et al.	Unimagdalena	Virtual	Inicial	Educación	Blog, Teams	Alta	Sí	Alta
Narrativas digitales empatía	2023	Gómez	UNAL	Mixto	Primaria	Emocional	Plataforma web	Alta	Sí	Alta
Intelligame	2023	Ramírez	U Rosario	Mixto	Informal	Educación	VR/AR	Alta	No	Alta
Video educativo	20	Morales et al.	UNAD	Virtual	Inicial	Educación	Video	Media	Sí	Alta

	2 3									
Astrobiología divulgativa	2 0 2 4	Rozo	UPN	Mixto	Inicial	Ciencias	Web + narrador	Media	Sí	Media
Competencia mediática	2 0 2 4	Quiceno	U Distrital	Mixto	Primaria	Lenguaje	Redes/video	Alta	Sí	Alta
FunReading	2 0 2 4	Izquierdo y Prada	U Rosario	Mixto	Primaria	Lenguaje	Web gamificada	Alta	Sí	Alta
Matibi cultura digital	2 0 2 4	Castro et al.	U Rosario	Mixto	Informal	Cultural	Periódico digital	Alta	Sí	Alta
Figuras geométricas TIC	2 0 1 6	Simbaqueva y Valencia	Libertadores	Mixto	Inicial	Matemáticas	Multimedia	Alta	Sí	Alta
Inglés pandemia	2 0 2 0	Prieto	U Distrital	Virtual	Primaria	Inglés	Teams, WhatsApp	Media	Sí	Alta
Hipermedia arte	2 0 1 8	Pulecio	Norbert Wiener	Mixto	Inicial	Artes	Hipermedia	Alta	Sí	Alta

Maguaré	2020	Acosta et al.	U Distrital	Virtual	Informal	Educación	Portal web	Alta	Sí	Alta
Comunicación aumentativa	2019	Alarcón et al.	UPN	Mixto	Inicial	Educación especial	Multimedia	Media	Sí	Alta
Lengua de señas digital	2018	Graffe	UPN	Mixto	Inicial	Educación especial	Audiovisual	Media	Sí	Alta
Inclusión educativa desde un enfoque sociocultural: apuestas a una propuesta pedagógica	2017	Herrera Mahecha	UPN	Mixto	Inicial	Educación inclusiva	Recursos digitales y pedagógicos	Media	Sí	Alta
Seminario FiloWeb	2021.	Garay, et. al	UPN	Virtual	Formación docente	Filosofía / educación digital	Plataforma web / seminario virtual	Media	No	Alta
Aprendiendo de CAA: una propuesta de formación a docentes del Jardín Infantil Betania	2014.	Avila Vacca	UPN	Mixto	inicial	Educación especial / comunicación aumentativa	Recursos digitales + materiales didácticos	Alta	Sí	Alta

Tabla 2. Matriz de clasificación de experiencias

6. ANALISIS DE LAS CATEGORIAS

A través del análisis de los RAEs, se pudo identificar un conjunto de categorías que sintetizan los aspectos más significativos en torno a la relación entre los medios digitales y las experiencias educativas en la infancia. Estas categorías surgen del proceso de lectura comparativa y clasificación de las experiencias, y se orientan a reconocer los patrones, recurrencias y transformaciones que los medios generan en los saberes escolares, la mediación docente y la formación digital de los niños. Cada categoría articula la descripción de los hallazgos empíricos con la interpretación teórica, en coherencia con los autores abordados en el marco conceptual como Buckingham, Dussel, Jenkins y Bautista, lo que permite comprender cómo las experiencias pedagógicas documentadas reflejan los cambios, tensiones y desafíos de la educación contemporánea frente a la cultura digital. A partir de ello, se presentan a continuación los principales ejes de análisis construidos a partir del conjunto de experiencias revisadas.

1. Integración de los medios digitales con los temas y saberes escolares

El análisis permitió identificar que los medios digitales no se circunscriben a un único campo de conocimiento, sino que su uso atraviesa por diferentes áreas del saber. En este sentido las experiencias analizadas muestran como la integración de los medios digitales con estos campos se da de diferentes maneras, tanto entre los campos escolares como en los temas que abordan dentro de cada uno de ellos. De este modo, aparecen entre

las experiencias, tendencias marcadas de los conocimientos que se querían transmitir por medios digitales, tanto de los más recurrentes, así como otros con menos frecuencia pero que permiten ampliar el panorama frente a las posibilidades de que ofrecen estos medios para el trabajo con la infancia

En primer lugar, se observa que los saberes escolares más recurrentes en las experiencias revisadas son los vinculados con el lenguaje y las artes, evidenciando una tendencia hacia la integración de los medios digitales en campos expresivos, creativos y exploratorios. Esta recurrencia no parece casual, sino que responde a las posibilidades que los medios digitales ofrecen para mediar procesos donde la comunicación, la representación simbólica y la observación del entorno ocupan un lugar central. En estos saberes, los medios digitales no se incorporan como un fin en sí mismo, sino como vehículos para dinamizar la participación y el aprendizaje activo. En este sentido, la presencia de estos campos disciplinares sugiere que los docentes encuentran en lo digital un espacio propicio para potenciar competencias como la expresión, la experimentación y el pensamiento crítico desde las primeras etapas escolares.

En el caso de los saberes del lenguaje, las experiencias de Gómez (2024), Rodríguez y Herrera (2017) y Pérez (2021) destacan por su intención de fortalecer la alfabetización inicial y la comprensión lectora mediante herramientas digitales. En estos trabajos, los cuentos interactivos, los videos narrativos y las plataformas multimedia se utilizan como estrategias para estimular la escucha atenta, la producción oral y la construcción de relatos colectivos.

De manera complementaria, Mora Barahona (2022), en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación primaria, evidencia cómo la integración de

herramientas digitales como Duolingo, Cake, Vooks y YouTube permite el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas, tales como la comprensión y expresión oral y escrita. En este caso, los medios digitales operan como mediadores directos del aprendizaje del saber escolar, articulando múltiples formatos y recursos para fortalecer la competencia comunicativa en lengua extranjera

En esta misma línea, experiencias como la de Manchego y Saavedra (2017), centrada en narrativas transmedia en educación inicial, evidencian cómo los niños no solo consumen contenidos digitales, sino que expanden historias a través de dibujos, grabaciones de voz, fotografías y videos, configurando procesos comunicativos colaborativos y multimodales. Investigaciones como las de Mosquera y Romaña (2016), centradas en la lectoescritura, así como el trabajo de Gálvez (2019) sobre producción textual mediante la técnica de “ensalada de cuentos” en entornos virtuales, muestran cómo los recursos digitales se convierten en herramientas que dinamizan el aprendizaje de la lengua escrita.

De manera similar, el trabajo de López y Franco (2021) acerca de la experiencia de una niña booktuber muestra cómo las plataformas digitales pueden convertirse en espacios de promoción de la lectura y de construcción de comunidades lectoras. Esta perspectiva se complementa con las investigaciones sobre narrativas digitales y narración visual, como la desarrollada por Rodríguez (2021), donde el uso de herramientas digitales como Paint o procesadores de texto permitió a los niños crear historietas y fortalecer sus competencias comunicativas.

En conjunto, estas investigaciones sugieren que los medios digitales no solo funcionan como soporte tecnológico, sino como espacios de producción simbólica y

narrativa. Asimismo, experiencias como la de Arias y Penagos (2021), desarrollada en el contexto de la pandemia, evidencian cómo la lectura mediática puede articular formatos impresos y digitales, destacando el papel de la mediación docente en entornos virtuales.

Estas experiencias evidencian que la lectura y la escritura en la primera infancia pueden potenciarse al incorporar lenguajes múltiples, visual, sonoro y textual, lo que amplía la noción de alfabetización hacia una alfabetización mediática y multimodal, incluso multimedial. En concordancia con ello, Buckingham (2008) sostiene que el aprendizaje del lenguaje en la era digital requiere reconocer la diversidad de códigos y formatos que intervienen en la producción de significado. Las prácticas descritas no solo incorporan soportes tecnológicos, sino que reflejan una comprensión amplia del lenguaje como práctica cultural mediada por tecnologías, donde los niños se configuran como productores de sentido y no únicamente como receptores de información.

Otra tendencia identificada se relaciona con el uso de medios digitales en áreas disciplinares específicas, como matemáticas, ciencias o artes. Por ejemplo, Pinto (2016) explora el uso de software educativo para el desarrollo del pensamiento numérico en niños de transición, mientras que Bejarano (2022) analiza la incidencia de un software educativo en el fortalecimiento de competencias matemáticas. En ambos casos se observa que el medio digital funciona como un recurso motivador que facilita la participación y el interés por el aprendizaje, aunque también se señala que el impacto depende en gran medida de la mediación docente.

Por otro lado, en los saberes de las ciencias naturales, experiencias como las de López y García (2020) y Vargas (2018), entendidas aquí como sistematizaciones de prácticas pedagógicas y no como desarrollos teóricos, demuestran que los medios digitales

pueden convertirse en puentes entre la observación empírica y la comprensión conceptual. A ellas se suman propuestas como la de Arias (2021), quien, mediante la gamificación del sistema digestivo y el uso de plataformas como Tinkercad para la modelación en 3D, evidencia avances en el uso comprensivo del conocimiento científico, así como en la capacidad de relacionar fenómenos cotidianos con procesos biológicos.

De manera complementaria, Rozo (2024), al trabajar la enseñanza de la astrobiología mediante un texto divulgativo híbrido —impreso y digital, muestra cómo la narrativa digital puede facilitar la aproximación a conceptos abstractos, siempre que exista una mediación pedagógica consciente. Estas investigaciones evidencian que los medios digitales pueden integrarse en diferentes campos del conocimiento, permitiendo diseñar experiencias de aprendizaje que combinan lo interactivo, lo narrativo y lo visual.

A través de videos, simuladores, aplicaciones, modelaciones y recursos interactivos, los niños logran aproximarse a fenómenos naturales y procesos científicos que, por sus características, no siempre pueden explorarse directamente en el aula. Estas experiencias promueven la curiosidad, la indagación y el pensamiento científico desde la infancia, al tiempo que fomentan la construcción colectiva del conocimiento.

Como señalan Area y Pessoa (2012) y Cabero y Marín (2018), el valor pedagógico de los medios digitales radica en su capacidad para crear entornos de aprendizaje activos, experimentales y colaborativos, donde los estudiantes construyen conocimiento a partir de la interacción con el medio. En este sentido, las experiencias analizadas revelan un uso del recurso digital como mediador cognitivo, más allá de su función instrumental o visual.

En el ámbito de las artes, experiencias como la de Rojas (2019), junto con la propuesta de Trujillo y Salazar (2014), que integran plataformas web en la clase de artes plásticas para que los estudiantes editen, publiquen y compartan sus creaciones, evidencian cómo el medio digital amplía tanto las técnicas expresivas como la circulación social de la producción artística con la comunidad educativa.

De manera similar, Pulecio Cuellar (2018), en una experiencia desarrollada con estudiantes de educación inicial, evidencia cómo el uso de la hipermedia favorece el desarrollo de competencias artísticas mediante actividades de creación visual mediadas por recursos digitales. La propuesta permitió fortalecer procesos de expresión, imaginación y autonomía estética, mostrando que los medios digitales pueden convertirse en escenarios de exploración creativa y producción simbólica desde la primera infancia.

Del mismo modo, Márquez (2017), en el campo de la educación musical, muestra que herramientas como YouTube, programas de mezcla de sonido y videojuegos pueden articular procesos auditivos, rítmicos e instrumentales, siempre que exista una apropiación pedagógica por parte del docente.

En estos casos, el medio digital se convierte en un espacio de exploración sensorial y simbólica, donde los niños experimentan con imagen, sonido y movimiento para comunicar emociones e ideas. Este tipo de experiencias contribuye al desarrollo de la sensibilidad artística, pero también a la construcción de la identidad y la autorrepresentación, al permitir que los estudiantes se reconozcan como creadores y difusores de sus propias producciones.

Desde la perspectiva de Ayala y Gómez Bautista (2025), los medios digitales y las tecnologías emergentes amplían las posibilidades de participación, creatividad e innovación pedagógica en los contextos educativos, favoreciendo nuevas formas de comunicación y construcción de experiencias de aprendizaje. Así, arte y tecnología se articulan no solo como herramientas, sino también como escenarios de construcción simbólica y cultural.

Otro grupo de experiencias a destacar, se centra sus temáticas en aspectos socioemocionales y subjetivos de la infancia. En este campo se encuentran investigaciones como la de Amaya (2019), que analiza la influencia de los youtubers en la construcción de la identidad y subjetividad infantil, así como la experiencia de Cómbita y Corredor (2021), que utiliza el juego virtual como mediador para reconocer las emociones y experiencias de los niños durante la pandemia.

De igual forma, el trabajo de Gómez (2024) emplea narrativas digitales para promover la empatía y el reconocimiento emocional en estudiantes de primaria. Estas investigaciones muestran que los medios digitales no solo inciden en los procesos cognitivos, sino también en la manera en que los niños construyen su identidad, expresan emociones y se relacionan con otros.

Incluso aparecen experiencias como la propuesta de Gamba (2019) relacionada con la cultura museal plantea la creación de una aplicación móvil y experiencias de realidad aumentada para incentivar el interés de los niños por los museos, evidenciando la posibilidad de extender los procesos educativos más allá del aula. Asimismo, emergen temáticas relacionadas con la ciudadanía digital, la convivencia en entornos virtuales y la formación ética frente al uso de la tecnología.

Experiencias como las de Torres (2020) y Medina y Prada (2024), junto con la propuesta de Quiceno (2024) sobre competencia mediática y producción crítica de reels, evidencian un tránsito desde el uso funcional de los medios hacia su problematización crítica. En estos escenarios, los estudiantes no solo analizan contenidos digitales, sino que producen mensajes con intención formativa y reflexiva, fortaleciendo habilidades de lectura crítica y autorregulación en red. En esta línea, Area (2012) enfatiza la necesidad de educar no solo en el manejo técnico de los medios, sino en la formación de sujetos críticos, participativos y éticamente conscientes en la sociedad digital.

Finalmente, algunos estudios ponen el foco en la mediación pedagógica y el rol del docente frente a los medios digitales. En este sentido, experiencias como la de García, Durán y Sánchez (2023) evidencian cómo las maestras debieron apropiarse de diferentes herramientas digitales durante la pandemia para continuar los procesos educativos con niños de educación inicial. De forma similar, la investigación de Morales, Buriticá, Cardona y Cuéllar (2023) analiza el uso del video educativo como recurso didáctico, destacando que su valor pedagógico depende de la planificación, el diseño y la intención educativa del docente.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que las experiencias analizadas reflejan una transformación gradual en los enfoques disciplinares de la educación infantil. Los medios digitales han dejado de ser herramientas complementarias para convertirse en mediadores del conocimiento que reformulan los modos de enseñar y aprender.

Esta tendencia coincide con la idea de mediatización educativa planteada por Hepp (2014) y Buckingham (2008), quienes sostienen que los medios no solo transmiten información, sino que configuran nuevas formas de representación, interacción y

socialización del saber. Las experiencias revisadas, al integrar lo digital en distintos saberes escolares, lenguaje, artes, ciencias naturales y matemáticas, evidencian un movimiento hacia prácticas más abiertas, comunicativas y sensibles a la cultura mediática contemporánea, donde la escuela dialoga activamente con los ecosistemas digitales que atraviesan la vida cotidiana infantil. En este punto las diversas temáticas que abordan se extienden más allá del currículo, atravesando la subjetividad, así como las relaciones de la comunidad educativa.

En esta misma línea, el análisis de las experiencias permite identificar que la integración de los medios digitales no solo atraviesa distintos campos del saber, sino que propicia dinámicas de carácter interdisciplinar.

En varias de las experiencias revisadas, los procesos de enseñanza no se desarrollan dentro de los límites de una única disciplina, sino que articulan simultáneamente saberes como el lenguaje, las artes, la tecnología y, en algunos casos, las ciencias. Por ejemplo, experiencias como la de Trujillo y Salazar (2014) integran la producción artística con el uso de plataformas digitales y la interacción comunicativa, mientras que propuestas como la de Mosquera y Romaña combinan el desarrollo de la lectoescritura con estrategias lúdicas y recursos digitales interactivos.

De manera similar, experiencias centradas en narrativas transmedia evidencian la convergencia de múltiples lenguajes, el visual, sonoro, corporal y digital en la construcción de relatos colectivos, lo que desdibuja las fronteras tradicionales entre áreas como el lenguaje y las artes.

Este carácter interdisciplinar también se evidencia en propuestas que integran contenidos científicos con recursos digitales narrativos y visuales, permitiendo a los estudiantes aproximarse a fenómenos complejos mediante la articulación de distintos tipos de saberes y formas de representación. Asimismo, la coexistencia entre recursos digitales y analógicos dentro de una misma experiencia pedagógica muestra que la interdisciplinariedad no solo se da entre campos del conocimiento, sino también entre lenguajes y medios, configurando entornos de aprendizaje híbridos donde lo tecnológico y lo tradicional se complementan.

En este sentido, los medios digitales no solo amplían las posibilidades didácticas de cada área, sino que favorecen la construcción de experiencias educativas integrales, en las que el conocimiento se configura de manera relacional, dinámica y situada. Esta tendencia sugiere un desplazamiento desde modelos disciplinares fragmentados hacia enfoques más complejos, donde la enseñanza se organiza a partir de problemas, narrativas y experiencias que requieren la articulación de múltiples saberes.

2. Procesos de alfabetización y mediación digital en contextos de brecha tecnológica

El análisis de las experiencias evidencia que los procesos de alfabetización digital, la mediación pedagógica y la brecha tecnológica se entrelazan de manera compleja en la práctica educativa contemporánea. En el caso de la educación infantil, estos tres componentes conforman un entramado donde la tecnología no solo actúa como herramienta, sino como mediadora cultural que transforma los modos de aprender, enseñar y participar. Las experiencias analizadas revelan que los medios digitales abren nuevas

posibilidades para la comunicación y la creatividad infantil, pero también exponen las desigualdades estructurales en materia de acceso, conectividad y formación docente.

En las experiencias orientadas a la alfabetización digital, como las de Pérez (2021), Herrera (2017) y Gómez (2024), se evidencia un tránsito desde el uso instrumental de la tecnología hacia propuestas que promueven la comprensión crítica y la producción de significados en entornos digitales.

Estas experiencias buscan que los niños no se limiten al rol de receptores de información, sino al de participantes activos en la creación de contenido y en la construcción de conocimiento mediado por tecnologías. Esta concepción se alinea con lo planteado por Buckingham (2008), quien sostiene que la alfabetización en medios no se limita al dominio técnico, sino que implica el desarrollo de la capacidad de interpretar, analizar y producir mensajes dentro de una cultura comunicativa saturada de información.

Desde esta perspectiva, la alfabetización digital se convierte en una forma de empoderamiento cognitivo y expresivo, que permite a los estudiantes comprender críticamente los lenguajes de los medios y participar de manera consciente en la cultura digital.

La mediación pedagógica aparece como el componente que posibilita que esta alfabetización se materialice en la práctica escolar. Durante el periodo de la pandemia, experiencias como las de Torres (2020) y Medina y Prada (2024) pusieron de relieve la importancia del maestro como mediador entre los saberes tradicionales y los lenguajes digitales, especialmente en contextos donde el aprendizaje debió trasladarse a plataformas virtuales.

En este contexto, experiencias como la de Osorio y Ramírez (2021), desarrolladas durante la pandemia del COVID-19, evidencian cómo la educación infantil se vio atravesada por procesos de virtualización que transformaron las dinámicas de aprendizaje. Aunque se identifican dificultades en la interacción y el desarrollo infantil, también se reconoce el papel de las herramientas digitales en la generación de motivación y atención, lo que pone en evidencia la centralidad de la mediación docente en escenarios de transición forzada hacia la educación virtual.

Tal como plantea Dussel (2018), la mediación docente no se reduce a un papel técnico, sino que constituye una práctica cultural que busca dar sentido pedagógico a las tecnologías, transformando las condiciones materiales del aula en escenarios simbólicos de encuentro y aprendizaje. Los docentes que participaron en estas experiencias actuaron como puentes entre lo tecnológico y lo humano, adaptando los recursos digitales para mantener el vínculo afectivo, cognitivo y comunicativo con sus estudiantes.

Por otro lado, la mediación digital también implica reconocer que la cultura escolar se ha visto interpelada por lo que Jenkins (2009) denomina la cultura participativa, donde los usuarios, incluidos los niños, son productores activos de contenido, colaboradores y participantes de comunidades en red. Algunas experiencias, como las de Rojas (2019) o López y García (2020), reflejan esta tendencia al incorporar proyectos donde los estudiantes crean blogs, videos o producciones colaborativas. Estos espacios promueven la creatividad, la cooperación y la construcción colectiva del conocimiento, demostrando que la escuela puede convertirse en un entorno de aprendizaje conectado con las prácticas culturales de la era digital. La mediación docente, en este contexto, adquiere un carácter

democratizador, al permitir que todos los estudiantes participen de manera significativa en la cultura digital contemporánea.

Sin embargo, la posibilidad de acceder y participar en esta cultura no es equitativa. Los hallazgos evidencian la persistencia de una brecha digital que afecta tanto el acceso a los recursos tecnológicos como la apropiación de los mismos. Experiencias como las de Vargas (2018) o López y García (2020) muestran que, en contextos rurales o con limitaciones de infraestructura, los docentes enfrentan la necesidad de combinar medios digitales y no digitales para garantizar la continuidad pedagógica.

Como advierte Dussel (2012), la desigualdad digital no es solo una cuestión de acceso a dispositivos, sino de condiciones socioculturales que determinan quién puede aprender, cómo y con qué medios. En este sentido, la brecha digital se convierte en un desafío ético y pedagógico que interpela directamente a la escuela: formar ciudadanos digitales implica también asegurar que todos los niños puedan participar activamente en la cultura mediática.

La articulación entre alfabetización, mediación y brecha permite comprender que la transformación educativa en contextos digitales no depende exclusivamente de la tecnología, sino de la intencionalidad pedagógica que le otorga sentido. Tal como señala Buckingham (2019), la educación en medios debe preparar a los estudiantes no solo para usar tecnología, sino para entender los sistemas de poder, representación y participación que operan en el mundo digital. En esta misma línea, Dussel (2018) sostiene que la escuela tiene la responsabilidad de humanizar la experiencia tecnológica, creando espacios donde el aprendizaje sea crítico, inclusivo y culturalmente situado.

En conjunto, los procesos analizados muestran que la alfabetización digital se fortalece a través de la mediación docente reflexiva, y que ambas pueden actuar como estrategias para mitigar las brechas digitales. Los medios, cuando son mediados pedagógicamente, se convierten en herramientas de inclusión y transformación cultural. Así, los niños pasan de ser usuarios a sujetos activos de la cultura digital, y los maestros, de transmisores de conocimiento a constructores de puentes entre la tecnología, la pedagogía y la equidad. Por lo tanto, los procesos de alfabetización y mediación digital en contextos de brecha tecnológica representan una reconfiguración del rol de la escuela y del maestro en la sociedad contemporánea.

De acuerdo con lo anterior, las experiencias analizadas permiten profundizar en la comprensión del rol docente no solo como mediador general, sino como un agente activo en la configuración de las condiciones de posibilidad de la alfabetización digital. Los RAEs evidencian que los docentes no se limitan a incorporar herramientas tecnológicas, sino que diseñan, adaptan y resignifican los recursos digitales en función de sus contextos educativos. Por ejemplo, en experiencias como la de López y García (2020), desarrollada en un contexto con limitaciones de acceso, se evidencia cómo el docente articula recursos digitales y estrategias pedagógicas presenciales para sostener los procesos de aprendizaje, configurando dinámicas híbridas que responden a las condiciones del entorno.

De manera similar, en la experiencia de Torres (2020), el tránsito hacia la virtualidad durante la pandemia implicó que los docentes reorganizaran sus prácticas, seleccionando y adaptando herramientas digitales para mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes, lo que pone de manifiesto una mediación situada y contextualizada.

Asimismo, las experiencias muestran que el docente asume un rol clave en la orientación de los estudiantes hacia usos críticos y significativos de los medios digitales. En propuestas como las de Mosquera y Romaña (2016), centradas en el fortalecimiento de la lectoescritura, o la de Trujillo y Salazar (2014), en el campo de las artes mediadas por plataformas digitales, se evidencia que el maestro guía los procesos de producción, interpretación y circulación de contenidos, favoreciendo el desarrollo de habilidades comunicativas y expresivas en los estudiantes. En estos casos, el docente no solo facilita el acceso a la tecnología, sino que interviene activamente en la construcción de sentido, orientando el uso de los medios hacia prácticas pedagógicas que trascienden lo instrumental.

De igual forma, se evidencia que el rol docente adquiere una dimensión ética y política en contextos de brecha tecnológica. Experiencias como las de Medina y Prada (2024) y Torres (2020), desarrolladas en escenarios marcados por la desigualdad en el acceso a dispositivos y conectividad, muestran que los docentes implementan estrategias alternativas como el uso de múltiples plataformas, materiales complementarios o adaptaciones metodológicas para garantizar la participación de todos los estudiantes. En este sentido, el maestro no solo medio entre el estudiante y el conocimiento, sino también entre las condiciones estructurales de desigualdad y las posibilidades reales de aprendizaje, configurando su práctica como un ejercicio de inclusión y democratización del acceso a la cultura digital

3. Enfoques metodológicos y usos de los medios digitales en experiencias educativas

Al analizar las experiencias investigativas recopiladas, se observa que el uso de los medios digitales en contextos educativos no responde únicamente a la disponibilidad de tecnologías, sino que está profundamente condicionado por los enfoques metodológicos adoptados por los investigadores y docentes. En este sentido, la forma en que los medios son incorporados en las prácticas pedagógicas depende de la perspectiva investigativa desde la cual se diseñan las experiencias, así como de los objetivos formativos que se buscan alcanzar.

En primer lugar, una de las tendencias más recurrentes corresponde a las investigaciones basadas en enfoques cualitativos y de investigación-acción. Este tipo de metodología aparece en varias experiencias analizadas, en las cuales los medios digitales se integran como herramientas que permiten experimentar, modificar y reflexionar sobre la práctica pedagógica. En trabajos como los de Pinto (2016), Gálvez (2019) y Gómez (2023), la investigación-acción se articula con el uso de plataformas digitales, software educativo o narrativas digitales para diseñar talleres y secuencias didácticas que buscan transformar la práctica docente.

Desde esta perspectiva, los medios digitales no se conciben como simples recursos tecnológicos, sino como mediaciones pedagógicas que permiten replantear las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. En este punto resulta pertinente dialogar con lo planteado por Buckingham (2008) y Dussel (2018), quienes señalan que los medios digitales no deben entenderse únicamente como herramientas instrumentales, sino como entornos culturales que configuran nuevas formas de interacción, producción y circulación del conocimiento.

Otra tendencia metodológica identificada corresponde a los enfoques interpretativos y etnográficos, presentes en experiencias como las de Amaya (2019) o Cómbita y Corredor

(2021). En estos casos, el interés investigativo no se centra en medir resultados de aprendizaje, sino en comprender cómo los niños interactúan con los medios digitales y qué significados construyen a partir de ellos. Por ejemplo, durante el periodo de pandemia varias investigaciones recurrieron a metodologías etnográficas y de observación participante para analizar dinámicas educativas mediadas por plataformas virtuales, blogs o videollamadas. Este tipo de aproximaciones metodológicas coincide con la perspectiva de Hine (2015) sobre la etnografía digital, en la cual los entornos virtuales se convierten en espacios legítimos de interacción social y cultural que pueden ser analizados desde la investigación educativa. De esta manera, los medios digitales pasan de ser herramientas didácticas a constituirse en espacios de socialización, construcción de identidad y expresión emocional, especialmente en contextos de educación remota.

Un tercer grupo de experiencias se caracteriza por el uso de metodologías de diseño, como el Design Thinking, el diseño centrado en el usuario (DCU) o la investigación-creación. En estos casos, los medios digitales se utilizan principalmente como entornos de producción y creación, más que como simples soportes de contenido. Experiencias como la creación de blogs educativos, galerías virtuales, plataformas de lectura o contenidos audiovisuales evidencian una lógica pedagógica orientada hacia la producción activa de conocimiento.

Este enfoque dialoga con las ideas de Jenkins (2009) sobre las culturas participativas, donde los usuarios en este caso estudiantes y docentes no se limitan a consumir información, sino que participan activamente en la creación de contenidos. Del mismo modo, autores como Coll (2008) han señalado que las tecnologías digitales amplían las

posibilidades de aprendizaje cuando permiten a los estudiantes asumir roles más activos en la construcción del conocimiento.

Asimismo, se identifican experiencias que integran metodologías híbridas o mixtas, combinando recursos analógicos y digitales dentro de una misma propuesta pedagógica. Por ejemplo, en varias investigaciones se observa que los estudiantes elaboran primero producciones en formatos tradicionales como cuentos escritos, historietas o actividades impresas que posteriormente son digitalizadas, publicadas o compartidas en entornos virtuales.

Esta dinámica evidencia que la incorporación de medios digitales no implica necesariamente la sustitución de los medios tradicionales, sino más bien la creación de ecosistemas híbridos de aprendizaje. En este sentido, lo planteado por Dussel y Quevedo (2010) resulta particularmente pertinente, al señalar que la integración de tecnologías en la educación no debe pensarse en términos de reemplazo, sino de articulación entre diferentes medios y lenguajes. Las experiencias analizadas muestran precisamente esta coexistencia entre lo analógico y lo digital, donde ambos tipos de recursos se complementan dentro de las prácticas educativas.

Finalmente, otro enfoque metodológico identificado corresponde al uso de estrategias lúdicas y de gamificación, en las cuales los medios digitales funcionan como plataformas para el desarrollo de dinámicas de juego, retos o narrativas interactivas. Experiencias que utilizan videojuegos educativos, plataformas de ejercicios interactivos o entornos de gamificación evidencian cómo los medios digitales pueden aumentar la motivación y participación de los estudiantes. Este tipo de aproximaciones coincide con lo planteado por Gee (2003) y Salen y Zimmerman (2004), quienes señalan que los videojuegos y las

dinámicas lúdicas pueden favorecer procesos de aprendizaje cuando integran desafíos, retroalimentación inmediata y participación del jugador.

A partir de estos hallazgos, es posible afirmar que los medios digitales no poseen un significado pedagógico único ni estable, sino que este se configura en función del enfoque metodológico que orienta su uso. En otras palabras, cada perspectiva investigativa no solo define cómo se incorporan los medios en la práctica educativa, sino que produce un tipo particular de relación entre los estudiantes, el conocimiento y la tecnología. De este modo, los medios digitales dejan de ser elementos neutros para convertirse en dispositivos pedagógicos cuya función depende de las intencionalidades formativas, las decisiones didácticas y las condiciones contextuales que estructuran la experiencia educativa.

En esta perspectiva, puede identificarse que los enfoques de investigación-acción tienden a configurar los medios digitales como herramientas de intervención pedagógica, orientadas a la transformación de la práctica docente y al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En estas experiencias, los medios se integran como parte de secuencias didácticas que son constantemente evaluadas, ajustadas y resignificadas, lo que evidencia una relación dinámica entre tecnología y pedagogía.

Por su parte, los enfoques interpretativos y etnográficos sitúan los medios como escenarios de observación y análisis, donde se busca comprender las prácticas culturales, los significados y las formas de interacción que los estudiantes construyen en entornos digitales. Aquí, el interés no radica en intervenir directamente sobre la práctica, sino en desentrañar las lógicas sociales y simbólicas que emergen en la relación entre infancia y cultura digital. A su vez, las metodologías de diseño y creación configuran los medios como plataformas para la producción activa de conocimiento, promoviendo la participación, la

creatividad y la construcción colectiva. En estos casos, los estudiantes asumen un rol protagónico como productores de contenido, lo que transforma la lógica tradicional de enseñanza centrada en la transmisión.

Finalmente, las estrategias lúdicas y de gamificación tienden a posicionar los medios como entornos de motivación, interacción y desafío, donde el aprendizaje se articula a dinámicas de juego, retroalimentación inmediata y participación activa. Cada uno de estos enfoques no solo utiliza los medios de manera distinta, sino que construye formas diferenciadas de relación con el saber, que pueden ir desde la exploración guiada hasta la creación autónoma.

Esta diferenciación permite comprender que no es el medio en sí mismo el que determina el tipo de aprendizaje, sino el enfoque desde el cual se integra en la práctica pedagógica. Sin embargo, esta diversidad de usos también evidencia tensiones importantes. Mientras algunos enfoques favorecen una apropiación crítica, reflexiva y creativa de los medios digitales, otros tienden a limitar su potencial al uso instrumental o a la simple motivación, reduciendo las posibilidades de construcción significativa del conocimiento.

En particular, cuando los medios son utilizados únicamente como soportes de contenido o como recursos para dinamizar la atención, se corre el riesgo de reproducir modelos pedagógicos tradicionales bajo una apariencia tecnológica, sin generar transformaciones profundas en los procesos de aprendizaje. Asimismo, es posible identificar que estas diferencias metodológicas inciden directamente en los niveles de participación y agencia de los estudiantes.

En los enfoques centrados en la creación y la participación, los niños se configuran como sujetos activos que interpretan, producen y comparten contenidos, mientras que en enfoques más dirigidos o instrumentales su rol tiende a ser más pasivo, limitado a la recepción o ejecución de tareas. Esta distinción resulta clave, en tanto permite comprender que el uso de los medios digitales no garantiza por sí mismo prácticas pedagógicas innovadoras, sino que estas dependen de las formas en que se estructuran las experiencias de aprendizaje.

De igual manera, la relación entre enfoque metodológico y uso del medio se articula con los procesos de alfabetización digital y mediación docente, en la medida en que define las formas en que los estudiantes acceden, interpretan y producen conocimiento en entornos digitales. Un enfoque orientado a la creación y participación favorece el desarrollo de competencias críticas, comunicativas y expresivas, mientras que uno centrado en la repetición o en la instrucción guiada puede limitar la autonomía, la reflexión y la construcción de sentido. En este marco, la mediación docente adquiere un papel determinante, ya que es el profesor quien, desde su posicionamiento pedagógico, orienta el tipo de relación que los estudiantes establecen con los medios.

En consecuencia, el análisis de las experiencias permite afirmar que el potencial educativo de los medios digitales no depende exclusivamente de la tecnología utilizada, sino de la manera en que esta es integrada desde perspectivas metodológicas coherentes con los objetivos formativos. Así, más que centrarse en la incorporación de herramientas digitales, resulta fundamental reflexionar sobre los enfoques pedagógicos que orientan su uso, reconociendo que es en esta relación donde se define el verdadero alcance formativo de los medios en la educación infantil. Desde esta perspectiva, los medios digitales se configuran

como espacios de posibilidad pedagógica, cuya capacidad transformadora depende de las decisiones metodológicas que guían su integración en el aula.

4. Niveles de escolaridad y competencias digitales

El análisis de las experiencias investigativas en relación con los niveles de escolaridad, edades y competencias digitales permite identificar una progresión desigual en la forma en que los medios digitales son integrados en el sistema educativo. Más que evidenciar una secuencia formativa coherente, los hallazgos muestran una desarticulación entre niveles, en la cual el desarrollo de competencias digitales no responde a una trayectoria pedagógica clara, sino a usos diferenciados según el contexto educativo. En este contexto, los medios digitales no solo se distribuyen de manera desigual, sino que también son comprendidos y utilizados de formas distintas dependiendo del nivel escolar, lo que incide directamente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar, se observa una fuerte concentración de experiencias en el nivel de educación primaria, especialmente en grados intermedios, con rangos de edad entre los 7 y 12 años. En este nivel, los medios digitales se integran de manera más estructurada y con una intención pedagógica definida. Por ejemplo, experiencias como la de Mosquera y Romaña (2016) evidencian cómo el uso de estrategias lúdicas mediadas por medios digitales contribuye al fortalecimiento de la lectoescritura, mejorando tanto la comprensión como la motivación de los estudiantes. De manera similar, la propuesta de Gálvez (2019) muestra el uso de plataformas multimodales para promover la producción textual, integrando lectura y escritura en entornos digitales.

De manera complementaria, en el campo matemático, algunas investigaciones muestran el uso de software educativo y entornos interactivos para facilitar la comprensión de conceptos abstractos. En este sentido, la experiencia de Pinto (2016) evidencia el uso de software como recurso para estimular el pensamiento numérico, mientras que Bejarano (2022) destaca cómo el uso de herramientas digitales favorece la motivación y el interés por las matemáticas. Asimismo, en el ámbito de las ciencias naturales, la experiencia de Arias (2021) muestra cómo la gamificación y el uso de plataformas digitales permiten una mejor comprensión de contenidos científicos, facilitando la relación entre conceptos teóricos y fenómenos cotidianos.

En estos casos, los estudiantes no solo consumen información, sino que interactúan con ella, lo que implica un nivel más avanzado de apropiación de los medios. En conjunto, estas experiencias permiten identificar un patrón claro: en la educación primaria, los medios digitales son utilizados como herramientas pedagógicas estructuradas, vinculadas al desarrollo de competencias académicas específicas. Los estudiantes participan en actividades digitales con propósitos definidos, lo que refleja una mayor claridad en la relación entre tecnología y aprendizaje, como también se evidencia en la experiencia de Trujillo y Salazar (2014), donde los estudiantes asumen un rol activo en la creación y circulación de contenidos digitales.

Sin embargo, al trasladar el análisis al nivel de educación inicial, el panorama cambia de manera significativa. Las experiencias ubicadas en este nivel evidencian un uso de los medios digitales más limitado en términos de desarrollo de competencias digitales. En estos contextos, los medios suelen aparecer como apoyo a procesos pedagógicos más amplios, como la expresión, la exploración del entorno o el desarrollo comunicativo. Por ejemplo, la

experiencia de Manchego y Saavedra (2017) muestra cómo las narrativas transmedia son utilizadas principalmente como medio para favorecer la expresión y la comunicación infantil, más que como objeto de aprendizaje digital en sí mismo.

De manera similar, otras experiencias evidencian que los medios digitales se incorporan a través de dinámicas lúdicas y estrategias de gamificación en edades tempranas. En el caso de Verano et al. (2022), el uso de plataformas como rompecabezas digitales se orienta al desarrollo de dimensiones cognitivas y comunicativas, manteniendo un alto nivel de acompañamiento docente. Asimismo, investigaciones como la de García et al. (2023) evidencian que, en contextos virtuales, el docente asume un rol central en la mediación de los medios digitales, diseñando y gestionando las actividades, mientras que la participación de los niños se mantiene en un nivel guiado.

Desde esta perspectiva, la problemática no radica únicamente en cómo se utilizan los medios digitales en cada etapa, sino en la ausencia de una visión pedagógica que permita dar sentido a su uso dentro de un proceso formativo más amplio. Esto implica que las decisiones sobre la integración de tecnologías se configuran de manera localizada, sin necesariamente considerar su relación con aprendizajes previos o posteriores, lo que dificulta la construcción de trayectorias formativas coherentes en torno al desarrollo de competencias digitales.

Entonces, resulta pertinente señalar que la presencia de los medios digitales en distintos niveles educativos no es suficiente para garantizar procesos formativos consistentes, en la medida en que su valor pedagógico depende de la forma en que estas experiencias se articulan entre sí. La ausencia de continuidad en los enfoques, propósitos y formas de uso

de los medios evidencia que estos no se integran dentro de una estructura común, sino que adquieren sentidos diferenciados según el contexto educativo en el que se insertan.

Así, el análisis permite evidenciar que la relación entre niveles educativos y competencias digitales no se configura como una progresión lineal, sino como un conjunto de prácticas fragmentadas que dificultan la consolidación de aprendizajes a lo largo del tiempo. Esta fragmentación no solo se expresa en la diversidad de usos de los medios digitales, sino en la ausencia de una articulación que permita comprender cómo estos contribuyen de manera sostenida al desarrollo de competencias en los estudiantes.

Desde esta perspectiva, los medios digitales no operan como parte de una trayectoria formativa continua, sino como recursos cuya función pedagógica se redefine en cada nivel, sin una referencia clara a procesos previos o a proyecciones futuras. Por lo cual, la integración de los medios digitales se caracteriza por una variabilidad que depende más de las condiciones específicas de cada contexto educativo que de una estructura pedagógica común.

Esto implica que los estudiantes no necesariamente transitan por experiencias que se complementan entre sí, sino por aproximaciones que pueden diferir significativamente en sus propósitos, niveles de complejidad y formas de interacción. Como resultado, el desarrollo de competencias digitales no se consolida de manera progresiva, sino que queda sujeto a la discontinuidad de las prácticas educativas, lo que limita la posibilidad de construir aprendizajes estables y transferibles a lo largo de la trayectoria escolar.

A partir de lo anterior, es posible profundizar en la comprensión de la relación entre niveles educativos y desarrollo de competencias digitales desde una perspectiva más estructural,

entendiendo que no se trata únicamente de diferencias entre etapas, sino de la ausencia de una lógica formativa que articule estos procesos a lo largo de la trayectoria escolar.

En este sentido, lo que evidencian las experiencias no es solo una variación en los usos de los medios, sino la falta de criterios pedagógicos compartidos que orienten su integración de manera continua y progresiva. Esta situación supone que el desarrollo de competencias digitales no ha sido concebido como un proceso acumulativo, en el que cada nivel aporta elementos específicos a la formación del estudiante, sino como una incorporación que se intensifica en determinados momentos del recorrido educativo.

Como consecuencia, las experiencias no configuran una secuencia articulada, sino un conjunto de prácticas que responden a necesidades puntuales de cada nivel, sin establecer conexiones claras entre sí. Esto se evidencia, por ejemplo, en la diferencia entre experiencias de educación inicial centradas en la mediación docente y el uso expresivo de los medios, como en Manchego y Saavedra (2017), frente a propuestas en primaria donde se promueve la producción, análisis y uso más autónomo de contenidos digitales, como en Quiceno (2024). De este modo, el tránsito entre etapas educativas no garantiza la consolidación progresiva de aprendizajes, sino que expone discontinuidades en la forma en que los medios digitales son abordados pedagógicamente.

Desde esta perspectiva, la problemática no radica únicamente en cómo se utilizan los medios digitales en cada etapa, sino en la ausencia de una visión pedagógica que permita dar sentido a su uso dentro de un proceso formativo más amplio. Esto implica que las decisiones sobre la integración de tecnologías se configuran de manera localizada, sin necesariamente considerar su relación con aprendizajes previos o posteriores, como se observa en experiencias donde el uso de plataformas digitales responde a objetivos

específicos de aula sin continuidad evidente, como en Gálvez (2019) o en propuestas centradas en la motivación puntual mediante gamificación. En este sentido, la presencia de los medios digitales en distintos niveles educativos no es suficiente para garantizar procesos formativos consistentes, en la medida en que su valor pedagógico depende de la forma en que estas experiencias se articulan entre sí.

A partir de lo anterior, es posible profundizar en la comprensión de la relación entre niveles educativos y desarrollo de competencias digitales desde una perspectiva más estructural, entendiendo que no se trata únicamente de diferencias entre etapas, sino de la ausencia de una lógica formativa que articule estos procesos a lo largo de la trayectoria escolar. En este sentido, lo que evidencian las experiencias no es solo una variación en los usos de los medios, sino la falta de criterios pedagógicos compartidos que orienten su integración de manera continua y progresiva.

En este punto, resulta clave retomar la noción de competencias digitales, entendidas como un conjunto articulado de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los sujetos interactuar de manera crítica, segura y responsable con las tecnologías digitales, así como acceder, gestionar, evaluar y producir información en distintos contextos.

Desde esta perspectiva, su desarrollo no puede comprenderse como un resultado inmediato o asociado a una etapa específica, sino como un proceso formativo progresivo que se construye a lo largo del tiempo. En consecuencia, la formación en competencias digitales implica necesariamente una articulación entre niveles educativos, en la que cada etapa aporte elementos diferenciados pero complementarios dentro de una misma trayectoria de aprendizaje.

Lo que sugiere que el desarrollo de competencias digitales no ha sido concebido como un proceso acumulativo, en el que cada nivel aporta elementos específicos a la formación del estudiante, sino como una incorporación que se intensifica en determinados momentos del recorrido educativo. Como consecuencia, las experiencias no configuran una secuencia articulada, sino un conjunto de prácticas que responden a necesidades puntuales de cada nivel, sin establecer conexiones claras entre sí.

5. Mediación digital en los procesos de comunicación aumentativa y alternativa

A partir de las experiencias analizadas, es posible identificar una categoría centrada en la relación entre la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) y los medios digitales, entendida no simplemente como la incorporación de herramientas tecnológicas, sino como una transformación en las formas en que se posibilita, media y expande la comunicación en contextos educativos iniciales.

Especialmente en este grupo de experiencias, los medios digitales no operan únicamente como soportes técnicos, sino como extensiones de los sistemas de comunicación, en tanto amplían los canales disponibles para la expresión, la comprensión y la interacción, lo cual se ve reflejado en experiencias como la de Garay et al. (2021), donde a través de propuestas como el seminario Filoweb se integran recursos digitales, videos, plataformas virtuales y contenidos interactivos, como parte de narrativa que permiten a los niños participar, interpretar y responder a partir de estímulos multimodales.

Esto resulta especialmente relevante en escenarios donde los niños presentan dificultades para comunicarse a través de vías convencionales, ya que lo digital permite

diversificar las formas de acceso al significado mediante recursos visuales, auditivos e interactivos, tal como también se evidencia en Herrera Mahecha (2017.), las actividades de la experiencia se estructuran de tal manera que los niños no se limitan a observar, sino que interactúan con los contenidos y, posteriormente, producen respuestas comunicativas desde distintos lenguajes, y en Graffe Narváez (s.f.), quien implementa recursos visuales y digitales como apoyo al aprendizaje de la lengua de señas, de modo que provoca y amplía la interacción, sirviendo como mediador entre la niña, el contenido y el grupo.

Desde esta perspectiva, la CAA encuentra en los medios digitales una posibilidad de expansión que va más allá de los sistemas tradicionales (imágenes físicas, gestos, signos), al permitir una mayor flexibilidad, dinamismo y adaptabilidad en los procesos comunicativos. Los recursos digitales facilitan la representación de contenidos de manera más atractiva y comprensible, lo que favorece la construcción de relaciones entre signos, objetos, acciones y significados.

Sin embargo, lo que se evidencia en las experiencias no es una sustitución de los sistemas tradicionales por lo digital, sino una articulación entre ambos, donde los medios digitales potencian, pero no reemplazan, la interacción directa, el cuerpo y el contexto. En este sentido, la CAA mediada digitalmente se configura como un sistema híbrido, en el que lo tecnológico se integra a prácticas ya existentes para ampliar su alcance, como puede observarse tanto en Garay et al. (2021), donde los recursos digitales no reemplazan las interacciones presenciales, sino que se articulan con actividades pedagógicas basadas en la conversación, la interpretación y la construcción colectiva de sentido a partir de contenidos audiovisuales, como en Ávila Vacca (2014), en cuya experiencia las ayudas técnicas digitales son incorporadas progresivamente a las prácticas de aula mediante la formación

docente, permitiendo que herramientas como aplicaciones y materiales interactivos se integren a estrategias comunicativas ya utilizadas, como el uso de apoyos visuales, gestuales y simbólicos.

De este modo, lo digital no opera de manera aislada, sino en conjunto con otros recursos y mediaciones, ampliando las posibilidades de la CAA sin desplazar las formas tradicionales de interacción. Asimismo, esta integración permite que la comunicación deje de estar limitada a momentos específicos o a recursos estáticos, posibilitando una mayor continuidad y variabilidad en las experiencias comunicativas. Los niños no solo acceden a más formas de expresión, sino que también encuentran más oportunidades para participar, interpretar y responder dentro de las dinámicas pedagógicas.

Ahora bien, más allá de ampliar los canales de comunicación, las experiencias muestran que la integración de medios digitales dentro de la CAA incide directamente en un elemento clave: la motivación.

En contextos de educación inicial, especialmente cuando existen dificultades comunicativas, uno de los principales obstáculos no es solo la capacidad de expresar, sino la disposición a hacerlo. En este punto, lo digital introduce una diferencia significativa. Los recursos audiovisuales, interactivos y multimodales funcionan como detonantes de atención e interés, generando condiciones más favorables para que los niños se involucren en las actividades, lo cual se evidencia claramente en experiencias como las de Garay et al. (2021) y Herrera Mahecha (2017), donde el uso de medios digitales incrementa la participación y el interés de los niños en las actividades propuestas en cada una.

A diferencia de los soportes tradicionales, los medios digitales logran sostener la atención durante más tiempo y facilitan la entrada a la experiencia comunicativa, lo que resulta fundamental en procesos donde la participación no surge de manera espontánea. En esta línea, la motivación no aparece como un efecto secundario, sino como una condición que posibilita la comunicación. Es decir, los niños no solo comunican más porque tienen más herramientas, sino porque quieren hacerlo, y lo digital contribuye a generar ese deseo de participar.

Por otra parte, esta dimensión motivacional se articula directamente con la narrativa, que emerge como un eje estructurador de las experiencias. Los medios digitales no se utilizan de forma aislada, sino integrados a dinámicas narrativas que organizan la acción pedagógica, como se observa especialmente en la experiencia de Garay et al. (2021), donde los recursos digitales se vinculan a la construcción de historias y secuencias significativas. A través de cuentos digitales, secuencias audiovisuales o historias mediadas por imágenes, se construyen escenarios donde los niños pueden interpretar, anticipar, recrear y producir sentido.

De este modo, la narrativa funciona como un puente entre el recurso digital y la comunicación, ya que proporciona una estructura que da coherencia a la experiencia y facilita la participación. Los niños no interactúan con el medio digital en abstracto, sino dentro de una historia que les permite ubicarse, comprender lo que ocurre y responder desde sus propias posibilidades. Asimismo, la combinación entre narrativa y medios digitales favorece la integración de múltiples lenguajes oral, corporal, visual y simbólico lo que amplía aún más las formas de expresión. Esto resulta especialmente relevante en el

marco de la CAA, donde la comunicación no depende de un único canal, sino de la posibilidad de articular diferentes formas de significar.

Finalmente, al analizar la integración de la CAA y los medios digitales, se hace evidente que la diferencia más relevante no está únicamente en las características de los niños, sino en la estructura misma de los procesos comunicativos que se configuran en cada caso. En niños sin dificultades significativas en el lenguaje, los medios digitales suelen operar como potenciadores de procesos ya consolidados. La comunicación existe previamente y lo digital la amplía, la diversifica o la hace más atractiva, pero no la hace posible en sí misma. En estos casos, la narrativa, la interacción y la expresión emergen con relativa espontaneidad, por lo que los recursos digitales cumplen una función más cercana a la dinamización y enriquecimiento de la experiencia.

En contraste, cuando se trata de niños con necesidades educativas especiales, especialmente aquellos que requieren sistemas de CAA, los medios digitales dejan de ser un complemento y pasan a ocupar un lugar más estructural dentro del proceso, como se evidencia con mayor claridad en la experiencia de Alarcón Buitrago et al. (2019), donde la comunicación debe ser construida, provocada y sostenida mediante apoyos específicos. Aquí, la comunicación no siempre está dada, sino que debe ser construida, provocada y sostenida.

De este modo, lo digital no solo amplía posibilidades, sino que en muchos casos habilita condiciones básicas para que la comunicación ocurra. Esta diferencia implica también una variación en la forma en que se diseñan las experiencias. Mientras que en contextos regulares se puede partir de la expresión del niño para complejizarla, en contextos de educación especial es necesario generar andamiajes más explícitos, donde los

medios digitales, la narrativa y la mediación docente se articulan para guiar paso a paso la construcción del sentido.

De igual forma, los procesos tienden a ser más lentos, repetitivos e intencionados, ya que requieren consolidar asociaciones entre signos, imágenes, acciones y significados. En este punto, los medios digitales aportan al permitir la repetición sin perder el interés, así como al ofrecer representaciones más claras y consistentes que facilitan la comprensión.

Por otro lado, la motivación adquiere un peso aún mayor. En estos contextos, no basta con ofrecer herramientas de comunicación; es necesario generar constantemente condiciones que inviten al niño a usarlas, lo cual también se refuerza en la experiencia de Ávila Vacca (2014), especialmente desde la formación docente en el uso de ayudas técnicas para llevar a cabo propuestas más significativas.

En dicha experiencia, las maestras son acompañadas en el reconocimiento y uso de recursos digitales como: aplicaciones, materiales interactivos y apoyos visuales, que, al ser integrados de manera intencionada en las actividades de aula, permiten captar la atención de los niños y sostener su interés durante más tiempo.

De este modo, no se trata únicamente de disponer de herramientas, sino de diseñar situaciones pedagógicas donde estas resulten significativas y motivantes, favoreciendo que los niños se involucren activamente en los procesos comunicativos. En esta experiencia, lo digital se convierte en un recurso clave para sostener la atención y promover la participación, pero siempre mediado por la intervención pedagógica. Esto permite evidenciar que la cuestión diferencial no radica simplemente en el uso o no de medios digitales, sino en cómo estos se integran dentro de procesos comunicativos con distintos

niveles de complejidad y autonomía. De esta manera, la articulación entre CAA y medios digitales permite comprender que la comunicación en la infancia no es un proceso homogéneo, sino una construcción situada que depende de las condiciones, las mediaciones y los recursos disponibles en cada contexto

7. CONCLUSIONES

El análisis de las experiencias investigativas permitió reconocer que los medios digitales han adquirido un lugar significativo en la educación infantil; no obstante, su incorporación en las prácticas pedagógicas no responde a una lógica homogénea ni a una trayectoria formativa claramente estructurada. Lejos de consolidarse como un componente articulado del proceso educativo, los medios digitales se configuran como recursos cuya función, alcance y sentido pedagógico varían según el contexto, el nivel educativo y las decisiones docentes que orientan su uso. Esta variabilidad pone en evidencia que su integración no ha sido el resultado de una construcción sistemática, sino de procesos situados que responden a necesidades específicas más que a lineamientos formativos comunes.

A partir de ello, se identifica que los medios digitales no se circunscriben a un único campo del conocimiento, sino que atraviesan diversos saberes escolares, especialmente aquellos vinculados con el lenguaje, las artes y las ciencias. Esta condición transversal amplía las posibilidades pedagógicas, al permitir la mediación de procesos relacionados con la expresión, la exploración, la representación simbólica y la construcción de conocimiento. Sin embargo, esta misma transversalidad revela que su integración depende en gran medida de la intencionalidad pedagógica de quien diseña la experiencia, lo que implica que su potencial no se activa de manera automática, sino que requiere de decisiones conscientes que orienten su uso hacia propósitos formativos específicos.

En relación con los procesos de alfabetización digital, las experiencias analizadas permiten comprender que estos no se limitan al dominio técnico de herramientas, sino que

involucran prácticas más amplias asociadas a la producción de sentido, la interpretación de mensajes y la participación en entornos mediáticos. La alfabetización digital, en este marco, se configura como una dimensión cultural del aprendizaje, en la que los estudiantes no solo acceden a contenidos, sino que interactúan con ellos, los transforman y los resignifican. Este proceso se encuentra estrechamente vinculado a la mediación pedagógica, la cual se posiciona como un elemento determinante para dotar de sentido educativo a las tecnologías. En consecuencia, el docente asume un rol que trasciende la instrucción técnica y se orienta hacia la articulación entre los lenguajes digitales, los saberes escolares y las experiencias de los estudiantes.

Al mismo tiempo, los hallazgos ponen en evidencia que la integración de los medios digitales está condicionada por factores estructurales, entre los que destaca la brecha tecnológica. Las limitaciones en el acceso a dispositivos, la conectividad y la formación docente inciden de manera directa en las posibilidades de participación en la cultura digital, generando escenarios educativos desiguales. Esta situación permite comprender que la inclusión digital no puede reducirse a la disponibilidad de recursos, sino que implica la construcción de condiciones pedagógicas y contextuales que favorezcan una participación significativa. En este marco, la escuela se configura como un espacio clave para mediar estas desigualdades, aunque dichas mediaciones no siempre logran compensar las condiciones estructurales que las atraviesan.

Otro aspecto relevante que emerge del análisis es la relación entre los enfoques metodológicos y el uso de los medios digitales. Las experiencias revisadas muestran que la forma en que se integran las tecnologías está profundamente determinada por las

perspectivas investigativas y pedagógicas que orientan su diseño. De este modo, cada enfoque configura una relación distinta con los medios: en algunos casos, se convierten en herramientas de intervención para transformar la práctica; en otros, en escenarios para la observación y comprensión de fenómenos educativos; y en otros, en entornos de creación y producción de contenido. Esta diversidad evidencia que el valor pedagógico de los medios digitales no reside en sus características técnicas, sino en las formas de uso que se construyen a partir de intenciones formativas específicas.

En lo que respecta a los niveles educativos, el análisis permite identificar que el desarrollo de competencias digitales no sigue una progresión clara ni acumulativa a lo largo de la trayectoria escolar. Mientras en la educación primaria se observa una mayor estructuración en el uso de los medios, orientada al desarrollo de habilidades específicas, en la educación inicial estos tienden a integrarse de manera más difusa dentro de procesos pedagógicos amplios.

Esta diferencia no solo marca un cambio en la forma de uso, sino que evidencia la ausencia de una continuidad que permita consolidar aprendizajes de manera progresiva. Como resultado, las experiencias no configuran una secuencia articulada, sino un conjunto de prácticas que responden a las particularidades de cada nivel sin establecer conexiones claras entre sí.

En términos generales, los hallazgos permiten comprender que los medios digitales operan como mediadores culturales que inciden en la manera en que se configuran las prácticas educativas. Su presencia no solo transforma los recursos disponibles, sino también las formas de interacción, los modos de representación del conocimiento y las dinámicas de participación en el aula. Esto implica que su integración en la educación infantil no puede

analizarse únicamente desde una perspectiva tecnológica, sino desde su capacidad para reconfigurar las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y cultura.

Por otro lado, la articulación entre la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) y los medios digitales permite comprender que los procesos comunicativos en la educación inicial no solo se ven ampliados, sino que se reconfiguran en función de las mediaciones disponibles. De este modo, las experiencias analizadas evidencian que los medios digitales, al integrarse con las prácticas pedagógicas, no se limitan a una ampliación de recursos, sino que implica una transformación de estos procesos, al actuar como un mediador que diversifica las formas de expresión, comprensión e interacción

A su vez, se hace evidente que la comunicación no depende exclusivamente de las capacidades individuales de los niños, sino de las condiciones que se generan desde el entorno educativo. Bajo esta perspectiva, los medios digitales, cuando son incorporados de manera intencionada, no solo amplían los canales comunicativos, sino que favorecen la motivación, la participación y la construcción de sentido, particularmente en contextos donde la comunicación requiere ser promovida de forma más explícita.

En paralelo, resulta clave reconocer que la incorporación de lo digital en la CAA (e incluso en cualquier otro tipo de experiencia pedagógica) no implica la sustitución de los sistemas tradicionales, sino la configuración de formas híbridas en las que convergen distintos lenguajes y mediaciones. Esto cobra especial importancia al considerar que los procesos comunicativos no se desarrollan de manera homogénea: mientras en algunos casos los medios digitales potencian habilidades ya existentes, en otros se constituyen como condiciones necesarias para hacer posible la comunicación. En última instancia, se pone de relieve que la comunicación en la infancia es una construcción situada, determinada por la

interacción entre recursos, mediaciones y contextos, donde los medios digitales, integrados desde una perspectiva pedagógica, contribuyen a generar procesos más inclusivos, dinámicos y significativos.

Como cierre, esta investigación aporta una comprensión de los medios digitales que trasciende su dimensión instrumental, reconociéndolos como elementos que participan activamente en la construcción de experiencias educativas contemporáneas. A partir de las experiencias analizadas, se evidencia que su potencial formativo está estrechamente vinculado a las condiciones pedagógicas, metodológicas y contextuales en las que se insertan. En este sentido, el estudio permite visibilizar la complejidad de su integración en la educación infantil, así como las tensiones, posibilidades y desafíos que emergen en su articulación con los procesos formativos.

En cuanto a el rol del maestro, en la era digital debe entenderse también desde una perspectiva política y social. Los docentes son investigadores de la cotidianidad, capaces de identificar cómo las dinámicas digitales inciden en la vida de sus estudiantes y en la construcción de comunidad. En este sentido, su tarea no se limita a reproducir saberes globalizados, sino que implica cuestionar los discursos hegemónicos que buscan imponer una visión única del conocimiento.

Frente a la realidad del mundo globalizado, el maestro asume una postura crítica que defiende el desarrollo libre del sujeto y la diversidad cultural, proponiendo alternativas educativas que surgen de los contextos locales. Esta responsabilidad exige comprender el entorno en el que se desarrolla la práctica educativa, de modo que el docente pueda decidir qué conocimientos aplicar y cómo hacerlo según las características de cada comunidad. En

un contexto rural, por ejemplo, ciertas herramientas digitales pueden requerir una introducción gradual o adaptada a las condiciones de los niños.

En cualquier caso, esta capacidad de decisión solo es posible si el maestro ha pasado por un proceso reflexivo sobre el uso de las tecnologías, lo que le permite integrarlas de forma crítica y contextualizada. Así, los docentes no solo median el acceso a la tecnología, sino que también se convierten en productores de contenidos y recursos digitales que reflejan las realidades de sus comunidades, reafirmando que Colombia no es únicamente consumidora de tecnología, sino también generadora de propuestas innovadoras y transformadoras

Personalmente, el desarrollo de esta investigación permitió reconocer que el uso de los medios digitales en la educación infantil no puede abordarse desde una perspectiva meramente instrumental, sino que exige una mirada crítica y reflexiva. Mi interés inicial estaba orientado hacia la creación de un videojuego; sin embargo, a medida que avanzaba en el proceso, comencé a cuestionarme sobre cómo se manejaba el tema audiovisual y de los videojuegos en la educación infantil, un campo que en un primer momento parecía poco explorado. Con el tiempo, descubrí una amplia literatura y una gran variedad de experiencias que, aunque parecían aisladas, al analizarlas en conjunto revelaban puntos de anclaje y conexiones significativas, incluso entre propuestas que en apariencia estaban totalmente desconectadas. La sorpresa mayor fue encontrar que en el área de la educación especial, particularmente en el ámbito de la comunicación aumentativa y alternativa, existía un desarrollo amplio y profundo frente al tema, lo que abrió nuevas perspectivas y enriqueció la comprensión del papel de los medios digitales en la formación de los niños.

Asimismo, el trabajo contribuyó a mi propia formación al desarrollar una sensibilidad frente a los usos que hago de los medios digitales tanto en la vida cotidiana como en la práctica docente. Inicialmente, mi perspectiva era superficial y utilitarista; sin embargo, el contacto con referentes teóricos y experiencias diversas me permitió reconocer el impacto que pueden tener los medios digitales incluso en usos conscientes o inconscientes. Este aprendizaje se convierte en un interés formativo central: comprender cómo las tecnologías moldean las dinámicas educativas y sociales, y cómo los docentes pueden resignificarlas desde una postura crítica.

El camino recorrido estuvo marcado por la complejidad de un campo en el que convergen múltiples posturas teóricas y prácticas, lo que hizo que la construcción de categorías y la delimitación de experiencias con medios digitales se asemejara a transitar en medio de la incertidumbre. La ausencia de espacios formativos que vincularan de manera directa la educación infantil con la tecnología digital obligó a articular saberes desde la propia formación con lo encontrado en la literatura, generando propuestas conceptuales propia.

Entre las limitaciones más relevantes se encuentra la escasez de antecedentes sistematizados en el área, pues solo se identificó un trabajo en educación especial con un contexto latinoamericano. Esta falta de referentes directos hizo que el proceso fuera más retador y extenso, pero al mismo tiempo abrió la posibilidad de aportar una mirada pionera en la sistematización y construcción de conocimiento sobre el tema. En consecuencia, este trabajo no solo contribuye a la discusión académica sobre el papel de los medios digitales en la educación infantil, sino que también representa un ejercicio formativo que fortaleció la sensibilidad crítica del investigador frente a sus propios usos de la tecnología en la vida

cotidiana y en la práctica docente, reafirmando la necesidad de que los maestros comprendan sus contextos y decidan, tras un proceso reflexivo, qué conocimientos aplicar y cómo hacerlo.

Para finalizar, resulta fundamental plantear una reflexión más amplia en torno al lugar que ocupan los medios digitales en la educación infantil, no solo como recursos o mediaciones pedagógicas, sino como elementos que reconfiguran las formas de enseñar, aprender y relacionarse con el conocimiento desde edades tempranas. En este sentido, su presencia en el aula interpela directamente el rol del educador infantil, quien ya no puede limitarse a la transmisión de contenidos o al uso instrumental de tecnologías, sino que debe asumirse como un mediador crítico capaz de orientar procesos de interpretación, producción y participación en la cultura digital. Esto implica reconocer que la formación del docente no puede centrarse exclusivamente en el desarrollo de habilidades técnicas, sino que requiere una comprensión pedagógica, ética y cultural más profunda y crítica de los medios digitales y de sus implicaciones en la construcción de subjetividades, interacciones y formas de aprendizaje en la infancia.

En coherencia con lo anterior, se hace necesario que las licenciaturas vinculadas a la educación infantil y a los campos del saber que atraviesan esta investigación como el lenguaje, las artes y las ciencias integren de manera más sólida y reflexiva la formación en medios digitales, no como un componente accesorio, sino como un eje estructurante de las prácticas pedagógicas contemporáneas. Esto supone avanzar hacia propuestas formativas que no solo enseñen a usar tecnologías, sino que promuevan la capacidad de problematizarlas, analizarlas críticamente y articularlas con intencionalidades educativas claras.

Asimismo, esta reflexión debe trascender el ámbito institucional y proyectarse hacia comunidades y redes académicas y pedagógicas, en las cuales se posibilite el intercambio de experiencias, la construcción colectiva de conocimiento y la generación de marcos de referencia que orienten el uso de los medios digitales en la educación infantil. En este escenario, el diálogo entre investigadores, docentes en formación y maestros en ejercicio se configura como una condición necesaria para superar aproximaciones fragmentadas o instrumentales, y avanzar hacia comprensiones más integrales que reconozcan tanto las potencialidades como las tensiones que atraviesan la relación entre infancia, educación y cultura digital.

REFERENCIAS

- Acosta Zambrano, M. P., et al. (2020). *Maguaré: portal para la primera infancia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Alarcón Buitrago, P. A., et al. (2019). *Enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa: variaciones comportamentales en función del tipo de discapacidad*. Recovered from: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11662>
- Álvarez Sánchez, N., Pérez Coutado, A., & Viqueira Martínez, M. (2025). Mejorando la protección y el bienestar en las escuelas. Fundación SM & EDUCO.
- Álvarez Sandoval, L. K., & Castro Figueroa, W. T. (2024). Estrategias flexibles en inclusión para docentes de primera infancia en el Jardín Campestre del Norte [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/7138>
- Amador-Baquiro, J. C. (2021). *La mediación pedagógica de los medios digitales en la educación infantil*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Amaya, I. L. (2019). *Incidencia de los youtubers en la construcción de identidad y subjetividad infantil*. Recovered from: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11680>
- Area, M., y Pessoa, T. (2012). *De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0*. *Comunicar*, 19(38), 13–20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

Area Moreira, M., & Adell, J. (2009). eLearning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.

Arias, J. C. (2021). *La gamificación como estrategia que contribuye al desarrollo del uso comprensivo del conocimiento científico mediante la enseñanza del sistema digestivo humano*. Universidad nacional de Colombia. Recovered from: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/79606>

Arias, L y Penagos, F (2021). *Infancia y lectura mediática: incidencia de las secuencias didácticas con enfoque sociocultural apoyadas en medios impresos y digitales en la competencia lectora de niños en los primeros años de escolaridad*. Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10495/19962>

Avila, J. N. (2014). *Aprendiendo de CAA, una propuesta de formación a docentes del jardín infantil Betania*. Recovered from: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/390>

Ayala Gomez, X. M., & Gomez, K. V. (2025). *Competencias digitales en educación infantil: Revisión de estrategias pedagógicas y tecnológicas en la formación docente inicial*. Aula Virtual, 6(13), 1160–1178. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16964871>

Bejarano, A. (2022). *Incidencia del uso de software educativo en el fortalecimiento de competencias matemáticas en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Cerritos, municipio El Retorno, Guaviare*. Recovered from: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/83165>

Bolívar, A., y Gutiérrez, J. (2016). *La mediatización en la educación: transformaciones culturales y pedagógicas en la era digital*. Revista Colombiana de Educación, (71), 155–172.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

Buckingham, D. (2019). *El manifiesto de la educación en medios*. Paidós.

Cabero-Almenara, J., & Marín-Díaz, V. (2018). *Blended learning y realidad aumentada: experiencias de diseño docente*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), 57–74. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18719>

Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 9(1), 213–234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>

Cañas Encinas, M., Pinedo González, R., & Palacios Picos, A. (2022). Competencia digital crítica y alfabetización mediática en educación primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (65), 133–156. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93542>

Castro, Y. K., Cárdenas Espitia, D. S., & Garzón Boada, A. (2024). *Matibi: nuestra voz, nuestra cultura*. Universidad del Rosario. Recoverd from: <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/43368>

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (72), 17–40.

Cómbita Sánchez, N. A., & Corredor Flórez, D. E. (2021). *El juego virtual como mediador de la interacción escolar durante la cuarentena del 2020*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

CONPES. (2020). *Política para la transformación digital e inteligencia artificial en Colombia*. Departamento Nacional de Planeación (DNP). <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3975.pdf>

Delgado, P. (2020). Exploring differences in comprehension outcomes between reading on screen and reading on paper [Tesis doctoral, Universitat de València].

Diario La Libertad. (2026, mayo 8). Ibagué marca precedente en Colombia: restringe uso de celulares a menores de 14 años en colegios públicos.

Dussel, I. (2011). *Más allá del mito de los nativos digitales: Jóvenes, escuela y saber en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana / Fundación Santillana.

Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. Southwell, M. (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, 183–213

Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana.

Dussel, I. (2018). *La escuela en la cultura digital: Una conversación necesaria*. Siglo XXI Editores.

Dussel, I. (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. *Revista del IICE*, (51), 31–48

Durango, A. (2015). *Mercadotecnia en los medios sociales*. IT Campus Academy. ISBN 9781499630428.

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. European Commission, Joint Research Centre.

- Fundación Saldarriaga Concha. (2020). *Infancia y tecnología: Perspectivas para la inclusión digital temprana en Colombia*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. Palgrave Macmillan.
- Gadamer, H. G. (2006). Verdad y método I (A. Agud Aparicio & R. de Agapito, Trans.). Ediciones Sígueme.
- Gálvez, I. C. (2019). *Plan de Mejoramiento de la producción textual con la técnica ensalada de cuentos en ambiente virtual Mundoprimeria*. Recovered from: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/77526>
- Gamba Elías, E. L. (2019). *Proyecto de aplicación práctica (PAP): Experiencia Museocultura*. Universidad del Rosario. Recovered from: <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/20134>
- Garay, L. H., et al. (2021). *Seminario FiloWeb*. Recovered from: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13572>
- García Gutiérrez, Z. del P., Durán Pérez, Ángela P., & Sánchez Quijano, N. J. (2023). *Prácticas de enseñanza con primera infancia durante el Covid-19. Relato de la emergencia de los ambientes virtuales en educación inicial*. Praxis, 19(2), 205–220. <https://doi.org/10.21676/23897856.4612>
- Gómez, M. (2024). *Uso de narrativas digitales para promover la empatía en niños y niñas de segundo grado del Colegio Agustín Fernández IED*. Recovered from: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/85710>
- González, N., & Viveros, J. (2010). El aprendizaje lúdico de la literatura en niños de educación básica primaria, apoyado en dispositivos tecnológicos como los ambientes hipermediales. Universidad Pedagógica Nacional.
- Graffe, J. R. (2018). *Comunicación aumentativa y alternativa aplicable al proceso de enseñanza en lengua de señas en una niña sorda*. Recovered from: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11059>
- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of game-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782494>
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). *Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital*. Comunicar, 19(38), 31–39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus

Hepp, A. (2014). *Cultures of mediatization*. Polity Press.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). México: McGraw-Hill.

Hernández de la Torre, E., & González-Miguel, S. (2020). *Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3).
<https://doi.org/10.6018/reifop.435021>

Herrera, D. G. (2017). *Inclusión educativa desde un enfoque sociocultural, apuestas a una propuesta pedagógica*. Recovered from: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1085>

Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury Academic

Izquierdo Medina, A., & Prada Mantilla, A. F. (2024). *FunReading: tecnología y gamificación para incentivar la lectura*. Universidad del Rosario. Recovered from: <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/44914>

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Pres

Lopez-Gil, K. S., & Franco-Chávez, F.-P. (2021). *Promoción de literatura infantil en línea: prácticas de una niña booktuber*. *Ocnos*, 20(1), 50–64.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2437 **Revisar el año porque en el documento aparece otro**

López, M. (2014). *Niños y jóvenes en la era digital: Entre el conocimiento y el consumo mediático*. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, (125), 15–20.
<https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i125.128>.

Los desafíos que enfrentan los profesores de inglés en Bogotá durante la pandemia en el contexto colombiano. *bol.redipe* [Internet]. 2020 Nov. 11 [cited 2026 Apr. 23];9(11):130-41. Available from: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1116>

Manchego, L. M., & Saavedra Bautista, C. E. (2017). *Narrativas transmedia, un mecanismo de comunicación en la infancia*. *Actualidades Pedagógicas*, 70, 205-220.
<https://doi.org/10.19052/ap.3978>

Márquez, Y. P. (2017). *TICS y educación musical. Una experiencia de implementación de las TICS en el aula de música*. Recovered from: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7862>

Martínez, M. (2013). *La hermenéutica y la interpretación en la investigación cualitativa*. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 15–30.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2023). *Recomendaciones sobre el uso de celulares y pantallas en los entornos escolares*. Bogotá: MEN.
<https://www.mineduacion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2024, mayo 9). Uso de pantallas y dispositivos celulares en clase debe ser concertado. Bogotá D.C.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones [MinTIC]. (2018). El futuro digital es de todos. Gobierno de Colombia. <https://mintic.gov.co/portal/715/w3-article-79186.html>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC). (2022). *Proyecto de Ley 404 de 2022: Protección de menores en redes sociales*. Bogotá: MinTIC.
<https://mintic.gov.co>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC). (2023). *Programa En TIC Confío+: Informe de gestión*. Bogotá: MinTIC.
<https://enticconfio.mintic.gov.co>

Mosquera, Y. & Romaña, A. (2016). *Estudio de las estrategias lúdicas pedagógicas que, dispuestas en medios digitales, mejoran el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de 2° grado de la I.E Colombia*. Recovered from: <http://hdl.handle.net/20.500.11912/3109>.

Mora, H. N. (2022). *El uso de herramientas digitales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en primaria*. Recovered from: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17610>

Morales Mantilla, S. M., et al. (2023). *El uso del video educativo en la educación infantil. En Prácticas pedagógicas en educación infantil para la innovación educativa y la transformación social*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Recovered from: <https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/download/230/205/3902?inline=1>

Neurocentro. (2023). *Pantallas y desarrollo del lenguaje infantil: Riesgos del uso excesivo*. Centro de Neurodesarrollo Infantil. <https://www.neurocentro.com.co>

Osorio Brand, K. (2021). *La incidencia de la tecnología en el aprendizaje de los niños del Centro Educativo Barney en Bello, Antioquia*. (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello-Colombia. <https://hdl.handle.net/10656/15237>

Pérez-Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (Eds.). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Pinto, N. V. (2016). *Uso de software educativo de matemáticas en la escuela para el desarrollo del pensamiento numérico en niños y niñas del grado transición del colegio Estrella del Sur*. Recovered from: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58142>

Pulecio Cuéllar, D. (2018, marzo 13). *Uso de la hipermedia para el desarrollo de competencias artísticas de los estudiantes del nivel preescolar de la Institución Educativa Agroecológico Amazónico Buinaima Sede Central del municipio de Florencia Caquetá, Colombia 2016*. Repositorio Institucional de la Universidad de Wiener; Universidad Privada Norbert Wiener. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/entities/publication/ded815df-39f8-4314-8b5f-67f15cc51673>

Quiceno Rodríguez, N. (2024). *Formación en competencia mediática y ciudadanía digital*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Quintana Sánchez, L. Á. (2015). Comunicación aumentativa y alternativa como estrategia fonoaudiológica. *Areté*, 15(2), 39–47. <https://arete.iberico.edu.co/article/view/1013>

Ramírez Bustos, N. (2023). *Intelligame*. Universidad del Rosario. Recovered from: <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/39434>

Ramírez, R. C. (2024). Comunicación aumentativa y alternativa e inclusión educativa: Una revisión narrativa. *Revista de Educación Inclusiva*. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/1064>

Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores

Rivoltella, P. C. (2012). *La comunicación educativa en la sociedad digital*. Buenos Aires: La Crujía.

Rodríguez, J. W. (2021). *La narración con imágenes en la infancia: El uso del cuaderno de papel y el cuaderno electrónico en el fortalecimiento de las competencias comunicativas en los estudiantes de primer grado*. Universidad Nacional de Colombia. Recovered from: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80385>

Rojas, M., y Campillo, A. (2024). *La omnipresencia de la información digital y la construcción de identidad juvenil*. *Revista Educación y Tecnología*, (15), 1–15.

Rozo, S. P. (2024). *El saber pedagógico del educador infantil: aportes a la enseñanza de la astrobiología en el nivel preescolar, a través de la creación de un texto divulgativo*. Recovered from: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19856>

Ruíz, P. A. (2025, febrero 19). ¿Se puede limitar el uso de pantallas y alfabetizar digitalmente en las escuelas? KW Foundation.

Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT Press.

Sánchez-Antolín, P., Ramos, F. J., & Sánchez Santamaría, J. (2014). Formación continua y competencia digital docente: El caso de la comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(1), 91–110. <https://doi.org/10.35362/rie650395>

Sancho, J., y Hernández, F. (2018). *Competencias digitales en docentes latinoamericanos de educación primaria en contextos de vulnerabilidad social*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 45–62.

Sierra Ávila et al. (2023). Documento de línea: Formación, pedagogía y didáctica. Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Simbaqueva Carreño, A., & Valencia Rocha, S. (2016). *Uso didáctico de recursos multimediales para el aprendizaje de las figuras geométricas*. Fundación Universitaria Los Libertadores. Recovered from: <http://hdl.handle.net/11371/938>

Torrado, M., y Piracón, A. (2009) *Análisis exploratorio sobre las nuevas identidades infantiles en contextos mediáticos*. Bogotá: Ministerio de Cultura / MaguaRED.
Revisar el año porque en el documento aparece otro

Torres, P. A. (2020). La Investigación Cuantitativa. Boletín Mensual El Investigador Educativo, 1(6). Recuperado de: http://www.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1632:esenciales-en-la-educacion&catid=2:uncategorised

Trujillo, M. & Salazar, J. A. (2014). *Edificación de escenarios para la adopción de los nuevos medios digitales de comunicación en los currículos educativos del arte, en niños de 9 a 12 años de nivel socioeconómico bajo*. Recovered from: <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6835>

UNICEF. (2017). *The State of the World's Children 2017: Children in a Digital World*. Nueva York: UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2017>

Valverde, J., y Guzmán, M. (2017). *Competencias digitales en la educación infantil: Desafíos y oportunidades para los docentes del siglo XXI*. *Revista de Educación y Tecnología Digital*, 4(2), 41–55.

Verano Peña, F. Y., Quintero, P., & Asprilla Mosquera, L. Z. (2022). *Diseño de material pedagógico: las TIC como herramienta para el fortalecimiento del aprendizaje autorregulado*. *Politécnico Gran Colombiano*. Recovered from: <http://hdl.handle.net/10823/6790>

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez, S., & Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. European Commission.

ANEXOS

Anexo 1: RAEs

FICHA	1	TITULO	Edificación de escenarios para la adopción de los nuevos medios digitales de comunicación en los currículos educativos del arte, en niños de 9 a 12 años de nivel socio- económico bajo.
AUTOR/ES			Manuel J. Trujillo Suárez, Jorge Arturo Salazar Manrique
AÑO	2014	UNIVERSIDA D	Revista Q
NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	Didáctica, educacional, lengua, literatura, tecnología, TIC
AREA	Tecnología, Artes		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			Esta investigación se llevó a cabo con niños de cuarto grado del Colegio San Martín de Porres en Bogotá, dentro de la clase de artes plásticas. Para su diseño se basaron en el Diseño Basado en el Usuario, el cual permitió integrar el diseño del uso de las Tics a las características propias de los niños, y, por otro lado, el Aprendizaje Colaborativo Apoyado por el Computador para ajustar las dinámicas del uso del computador a las del aula de artes. Esta investigación se llevó a cabo con el propósito de desarrollar las capacidades descritas en el plan educativo institucional para la asignatura de artes por medio de la integración de una plataforma web. Para ello se desarrollaron talleres en los cuales los alumnos editaran, publicaran y distribuyeran sus creaciones artísticas de m modo que las familias y pudieran interactuar, con lo cual los niños también desarrollarían habilidades y capacidades en el uso de herramientas de creación de contenido Las actividades se planearon y se llevaron a cabo siguiendo el orden de una clase normal de artes, seguido de un espacio en el que se desarrollaba el apartado de digitalización y publicación en la plataforma. De este modo, las actividades no solo se llevaron a cabo de forma presencial, sino de manera virtual. Lo que permitió mayor participación de otros actores de la comunidad educativa.
Diseño Centrado en el Usuario (DCU), Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Computador (CSCL). Esta investigación está hecha bajo un contexto bien informado sobre la discusión y principales nociones que rodean la idea de los medios digitales.			
CATEGORIAS DE ANALSIS			
Alfabetización mediático-digital, prosumidores, e-learning, usuario			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Trujillo Suárez, M. J., & Salazar Manrique, J. A. (2014). Edificación de escenarios para la adopción de los nuevos medios digitales de comunicación en los currículos educativos del arte, en niños de 9 a 12 años de nivel socioeconómico bajo. Revista Q			
FICHA	2	TITULO	Estudio de las estrategias lúdicas pedagógicas que, dispuestas en medios digitales, mejoran el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de 2º grado de la I.E Colombia

AUTOR/ES			Yeferson Mosquera Rentería, Alirio Romaña Serna
AÑO	2016	UNIVERSIDA D	Universidad pontificia bolivariana
NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	Aprendizaje, comprensión lectora, herramientas digitales, lecto-escritura, lúdica.
AREA	Comunicación y lenguaje		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			La experiencia se desarrolló en la Institución Educativa Colombia, ubicada en Carepa (Antioquia), específicamente con estudiantes de grado segundo que presentaban dificultades en su proceso de lectura y decodificación alfabética. Para atender esta problemática, se implementaron estrategias lúdicas pedagógicas en el aula, tales como juegos de palabras y sonidos, guías de trabajo, actividades de reconocimiento silábico y lectura en voz alta. De manera complementaria, se incorporaron actividades mediadas por medios digitales, diseñadas para fortalecer la motivación y mejorar las habilidades lectoras a través de recursos interactivos. La experiencia se estructuró en cuatro fases. En la primera fase (diagnóstica), se identificó el estado inicial del proceso de lectoescritura mediante pruebas, encuestas y observación directa. En la segunda fase se diseñaron las estrategias didácticas tanto para el trabajo en aula como para el entorno digital, incluyendo la creación de un sitio web educativo y materiales interactivos. La tercera fase correspondió a la implementación, donde los estudiantes participaron activamente en actividades impresas y digitales, mostrando altos niveles de motivación y compromiso. Finalmente, en la cuarta fase se realizó el análisis de resultados, evidenciándose una mejora significativa en las habilidades lectoras, un aumento en la motivación y una transformación positiva en la experiencia de lectura de los estudiantes Desde las conclusiones del estudio, se evidenció que la incorporación de estrategias lúdicas mediadas por TIC generó un impacto positivo en el proceso de lectoescritura de los estudiantes. Se observó una mejora en la decodificación y en la comprensión lectora, así como un aumento significativo en la motivación y participación en clase. Además, el uso de recursos digitales transformó la experiencia tradicional de lectura, haciéndola más dinámica e interactiva. La investigación concluye que la integración pedagógica de medios digitales, acompañada por la mediación docente, no solo fortalece habilidades lectoras, sino que también favorece la autonomía y el interés sostenido por el aprendizaje.
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Computador (CSCL)			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Mosquera Rentería, Y., & Romaña Serna, A. (2016). <i>Estudio de las estrategias lúdicas pedagógicas que, dispuestas en medios digitales, mejoran el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de 2º grado de la I.E Colombia</i> . Universidad Pontificia Bolivariana			

FICHA	3	TITULO	Uso de software educativo de matemáticas en la escuela para el desarrollo del pensamiento numérico en niños y niñas del grado transición del colegio distrital Estrella Del Sur.
AUTOR/ES			Nayive Viviana Pinto Galeano
AÑO	2016	UNIVERSIDAD	Universidad Nacional de Colombia
NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	Pensamiento Numérico, Software, TIC
AREA	Matemáticas		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			

Posibilidades de trabajar con medios digitales en el área de matemáticas, así como con edades de transición	Para esta experiencia se propuso el uso de un software educativo, para el cual se usó el software “Pequetic” y “Gcompris” debido a las limitaciones que tenían los computadores de la institución y que los softwares que había en ese momento no se adaptaban a la investigación. Esta se llevó a cabo en la sala de informática dos veces por semana durante una hora a lo largo de un mes, con el acompañamiento de la docente titular y el fácil acceso de cada niño a los computadores permito que se llevarán a cabo fácilmente las sesiones. El mencionado software “Pequetic” consistía en una colección de ejercicios matemáticos relacionados al pensamiento numérico, las cuales son una representación virtual de ejercicio que se podrían encontrar en un libro de matemáticas, por otro lado, el software “Gcompris” contaba con juegos y actividades más interactivas, las cuales muchas veces captaban el interés de los niños más allá de lo propuesto por la investigadora. A pesar de contar con actividades que se ajustaban a la investigación y a la guía de las docentes, además del diseño llamativo, estos softwares tienen el problema en su diseño pedagógico pues se quedan en lo mecánico, llamativo e incluso en lo repetitivo. Por último, determinan que la experiencia si fue significativa, puesto que permitió el estimular y promover el pensamiento numérico, aunque no se lo atribuyen al software en sí mismo, sino, a la creación de estrategias por parte del docente en las que se involucren diferentes ambientes de aprendizaje y un acompañamiento consciente en el proceso.
CATEGORIAS DE ANALISIS	
Recursos Educativos digitales, software educativo	
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	
Pinto Galeano, N. V. (2016). Uso de software educativo de matemáticas en la escuela para el desarrollo del pensamiento numérico en niños y niñas del grado transición. Universidad Nacional de Colombia	

FICHA	4	TITULO	Narrativas transmedia, un mecanismo de comunicación en la infancia
AUTOR/ES			Lina María Manchego, Claudia Esperanza Saavedra Bautista
AÑO	2017	UNIVERSIDA D	La Salle
NIVEL	Inicial	PALABRAS CLAVE	Narrativa transmedia, comunicación, estrategias didácticas, infancia, docente
AREA	Comunicación y lenguaje		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			El documento presenta esta experiencia pedagógica realizada con niños de prejardín de Bogotá, se exploró el uso de las narrativas transmedia como una herramienta para favorecer la comunicación, la participación y la expresión infantil a través de medios digitales. A partir de una historia construida colectivamente, los niños fueron invitados a representarla y expandirla mediante distintos lenguajes y soportes como dibujos, grabaciones de voz, títeres, fotografías y videos. Todo el proceso se desarrolló de forma colaborativa, reconociendo los intereses y capacidades expresivas de los participantes. El rol de los medios digitales no se limitó al consumo de contenidos, sino que se integraron como recursos para amplificar la voz infantil. Las tecnologías se usaron como herramientas de registro, proyección y visualización, permitiendo que los niños pudieran ver, escuchar y compartir lo que habían creado, fortaleciendo así el vínculo entre lo que se piensa, se dice y se representa. Este enfoque permitió trabajar una alfabetización digital temprana no centrada en lo técnico, sino en lo expresivo y lo simbólico, haciendo visible el pensamiento infantil en múltiples formas. La presencia y el acompañamiento activo de la docente fue clave para mediar el uso de los medios, mantener un clima lúdico y asegurar que la tecnología se pusiera al servicio del desarrollo comunicativo de los niños. A través de este tipo de prácticas, se evidencia que incluso en la primera infancia es posible incorporar los medios digitales de forma significativa, siempre que se respete el ritmo, el lenguaje y las formas de comprender el mundo que tienen los más pequeños.
Resistencia al cambio de los maestros. Posibilidad de trabajar con medios digitales con las infancias gracias a las diferentes posibilidades comunicativas. Las condiciones mediáticas favorecen o potencian los MD			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Narrativas digitales, condiciones mediáticas			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Manchego, L. M., & Saavedra Bautista, C. E. (2017). Narrativas transmedia, un mecanismo de comunicación en la infancia. Universidad de La Salle.			

FICHA	5	TITULO	Tics y educación musical: una experiencia de implementación de los tics en el aula de música
AUTOR/ES	Yesika Paola Marquez López		
AÑO	2017	UNIVERSIDAD	Universidad Pedagógica Nacional
NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	Tics, educación musical, apropiación tecnológica, aula de música, mediación pedagógica, aprendizaje
AREA	Música	SINTESIS DE LA EXPERIENCIA	
OBSERVACIONES		Esta experiencia se llevó a cabo en el colegio Diana Turbay con el grupo de 501, conformado por niños de entre 9-13 años con el objetivo de diseñar e implementar talleres de educación mediados por las Tics para el desarrollo de procesos auditivos, rítmicos, entonación e instrumental. Al mismo tiempo que indagaban en los posibles usos de las herramientas tecnologías y las nociones que tenían los estudiantes acerca de estas frente a la educación musical. Para ello se llevó a cabo una fase de diagnóstico en la que se hicieron diferentes encuestas a la directora de la institución, a la maestra titular y al grupo de estudiantes para conocer entre otras cosas las nociones, percepciones sobre el uso, posibilidades y las limitaciones de las Tics. En este apartado se puede destacar que el uso principal que le dan los estudiantes es para recreación y como herramienta de colaboración (redes sociales). Por el contrario, los adultos destacan que la poca mediación que hay en su uso es perjudicial e inclusive peligrosa. Sobre su uso en el contexto educativo, llama la atención que la mayoría de los docentes no hace uso de ellas, que admiten que es necesaria una formación adicional y de que gran parte del conocimiento sobre ellas lo aportan los mismos estudiantes. En la fase de planeación de la experiencia se llevó a cabo la recolección y clasificación de herramientas dependiendo de las actividades pensadas, los recursos disponibles y los temas a desarrollar. Estos recursos fueron en su mayoría páginas de web de actividades o juegos de internet, videos de YouTube, programas de mezcla y reproducción de sonido, además de la creación de actividades específicamente diseñadas para la investigación usando creadores de páginas de web y videojuegos. Llegados a este punto mencionan” que, para la implementación de las tecnologías en el ámbito educativo, son necesarias apropiaciones por parte del docente que aprende también con el diseño de herramientas didácticas para el aprendizaje”, así dando paso al diseño de los talleres.	
Este trabajo permite ver la transversalidad de los medios digitales y las Tics puesto que, aunque en ningún momento se les reconoce como tal, YouTube (video digital, red social) páginas web y videojuegos son las principales herramientas que mueven la actividad. Así mismo, se menciona el uso de redes sociales por parte de los estudiantes en la realización de tareas y comunicación de asuntos relativos a la escuela fuera de esta.			
El uso de los términos “Tics” y “tecnología” como sinónimos al referirse al uso de los computadores, páginas web, programas de computación, internet demuestra la concepción que tiene el autor sobre esta. Además, sería más preciso en muchos casos el termino medios digitales dado los recursos que usa.			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Niveles de apropiación, brecha generacional, saturación de información, Interacción			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Márquez López, Y. P. (2017). Tics y educación musical: una experiencia de			

implementación de las TIC en el aula de música. Universidad Pedagógica Nacional.	
--	--

FICHA	6	TITULO	Incidencia de los youtubers en la construcción de identidad y subjetividad infantil
AUTOR/ES			Ingrid Lizeth Amaya
AÑO	2019	UNIVERSIDA D	Universidad Pedagógica Nacional
NIVEL	Inicial	PALABRAS CLAVE	Subjetividad, Identidad, Youtubers, Ecosistemas Comunicativos, Tic.
AREA	Emocionalidad/ identidad		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA La presente investigación cuestiona los vínculos entre los medios digitales y la infancia, en concreto con la plataforma de YouTube y la incidencia de los contenidos que producen los “Youtubers” en la identidad y subjetividad de los niños. Para ello se realizó una investigación de los antecedentes teóricos, una encuesta al grupo de niños del colegio jazmín Occidental, posteriormente 2 sesiones dispuestas por grados: primero un grupo de grado quinto conformado por 16 niños, después con un grupo de 14 de grado cuarto. La primera sesión se realizó en la sala de informática, donde se les dio el acceso libre a los computadores, para indagar sus preferencias, se evidencio el uso frecuente de YouTube y por medio del diálogo los niños expresaron sus gustos conocimientos e ideas sobre los “youtubers” que veían con frecuencia. A partir de los hallazgos de la sesión anterior, se realizó en la segunda sesión representar una situación por medio de “viñetas”, o la proyección de 5 videos de los principales canales de contenido que preferían los niños, en los que se narraban diversas situaciones cotidianas. Después de reproducir cada video se dio un espacio para el diálogo con los niños, donde se reconoció como había diferentes niveles y tipos de identificación. Finalmente, se hizo un análisis de la información recogida en las sesiones y en la encuesta. De lo que se puede destacar que los niños prefieren YouTube por su fácil acceso, tanto al dispositivo como al contenido de la aplicación. Así como las relaciones ilusorias que se crean entre los youtubers y los niños, puesto que la cercanía y la admiración los lleva a asociar esta profesión con felicidad, tener muchos amigos y estabilidad económica
OBSERVACIONES			
“yo pongo YouTube cuando necesito entender algo de matemáticas y cuando espero a que mi mamá me sirva la comida, como no hay nada que hacer miro los YouTubers mientras tanto” (Niña de 9 años). “Si porque YouTube para mi es algo muy divertido donde se tiene más amigos y se gana plata” (Niño de 10 años)			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Comunidades Digitales, Ecosistemas Comunicativos Tecno-mediados y Narrativas digitales			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Amaya, I. L. (2019). Incidencia de los youtubers en la construcción de identidad y subjetividad infantil. Universidad Pedagógica Nacional.			

FICHA	7	TITULO	Plan de Mejoramiento de la producción textual con la técnica ensalada de cuentos en ambiente virtual Mundoprimeria
AUTOR/ES			Isabel Cristina Gálvez Bedoya
AÑO	2019	UNIVERSIDAD	Universidad Nacional de Colombia

NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	plataforma virtual, TIC en el aula, competencias comunicativas, enseñanza de la escritura, cuentos maravillosos, ensalada de cuentos
AREA	Comunicación y lenguaje		SINTEESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			Esta experiencia se llevó a cabo con un grupo de estudiantes del grado 3º de la Institución Alberto Mendoza Mayor de Yumbo, Valle del Cauca. Usando la plataforma “Mundoprimary” que permite la lectura multimodal como medio para promover la lectura y la producción escrita de los niños. Para ellos se plantearon 4 talleres que fueron presentados a la comunidad educativa, al mismo tiempo que se hizo un diagnóstico de los conocimientos previos. El primero de los talleres consistió en la realización de la “ensalada de cuentos” para que se familiarizaran con ella; los dos siguientes talleres fueron de comprensión de lectura y escritura, se realizó de nuevo la estrategia de la ensalada, pero esta vez por medio de la plataforma “Mundoprimary”. Y por último se realizó un taller de escritura de un cuento libre. Finalmente, se reconocen las mejoras que tuvo la condición de escritura micro, macro y superestructura respecto de una indagación inicial después de aplicar los talleres. También reconoce que el uso de la plataforma multimodal, aporte a la experiencia, pero no profundiza más allá de que es una forma diferente de presentarlo.
Poco dependiente, se podría omitir el uso del medio y la actividad no cambiaría			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Multimodalidad			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Gálvez Bedoya, I. C. (2019). Plan de mejoramiento de la producción textual con la técnica ensalada de cuentos en ambiente virtual Mundoprimary. Universidad Nacional de Colombia.			

FICHA	8	TITULO	Proyecto de aplicación práctica (PAP): experiencia museocultura
AUTOR/ES			Edna Liliana Gamba Elías
AÑO	2019	UNIVERSIDA D	Universidad del rosario
NIVEL	informal	PALABRAS CLAVE	Patrimonio Cultural, Museos, Tics, Realidad Aumentada, Juego de aventura, Gestión cultural, Museología digital
AREA	Educación cultural		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			La presente experiencia se realizó con niños de Bogotá, de entre 6 a 11 años con el objetivo de incentivar el interés por los museos. Así mismo la investigación funciona como un “esquema de proyecto”. Así pues, la experiencia se hizo por medio de encuestas se recolecto información acerca de cómo era la relación de los niños con los museos, de sus ideas, nociones, interacción entre otros datos, a partir de los cuales se diseñó el esquema de un proyecto. Dicho proyecto consistiría en un juego o aplicación móvil en el que se integren elementos, narrativas, imágenes y sonidos que evoquen a los museos. Por otro lado, propone una experiencia en realidad aumentada en la que se darían interacciones en “AR” en las visitas a los museos de Bogotá.
La experiencia que se propone es lo que resulta más significativo, pues permite evidenciar la existencia de estas experiencias fuera de la educación formal, así como dimensionar las necesidades logísticas que pueden tener.			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Aprendizaje informal			

Cibercultura, interactividad	
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	
Gamba Elías, E. L. (2019). Proyecto de aplicación práctica (PAP): Experiencia Museocultura. Universidad del Rosario.	

FICHA	9	TITULO	Infancia y lectura mediática: incidencia de las secuencias didácticas con enfoque sociocultural apoyadas en medios impresos y digitales en la competencia lectora de niños en los primeros años de escolaridad
AUTOR/ES			Leiby Cristina Arias Quirós y Fanny Lucia Penagos Escobar
AÑO	2020	UNIVERSIDAD	Universidad de Antioquia
NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	
AREA	Comunicación lenguaje		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			Esta experiencia se realizó bajo la coyuntura del COVID 19, por lo que uno se tuvo que cambiar muchos de sus aspectos para adaptarlos a un ambiente virtual. Por lo tanto, desde la comunicación, encuestas y logística previa a la experiencia se llevó a cabo por medios virtuales, donde hubo particularidades dependiendo de la institución donde se realizó. Así mismo algunos de los objetivos tuvieron y dinámicas de la experiencia tuvieron que adaptarse. De acuerdo con lo anterior la experiencia se realizó con un grupo de 23 estudiantes de la institución educativa Ignacio Botero Vallejo y un grupo de muestra de 9 niños. Contrastándose con dos cursos completos de dos instituciones que se tenían planteados inicialmente. Así se llevaron a cabo 3 secuencias didácticas divididas en 5 sesiones. De las 3 secuencias la primera se realizó presencial, mientras que las otras dos se realizaron por la plataforma meet de Google. En las sesiones se realizaban lecturas, creación de materiales tanto impresos como digitales, así como también la visualización de cortometrajes y videos. En ellas lo niños no demostraron interés particular por ningún formato en particular, en cambio lo hacían por unas u otras estrategias. Es importante resaltar que las interacciones, así como la mediación del maestro y la participación de los niños se dieron tanto por el chat de meet, como por WhatsApp y las intervenciones de voz.
Reconoce la categoría medios digitales y la asume dentro de la investigación. Se desarrolla en tiempos de pandemia. Ejemplifica la importancia de la moderación e intervención del maestro en los ambientes virtuales, así como las complejidades de estos			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Lectura mediática, ambientes virtuales, mediación digital del maestro			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Arias Quirós, L. C., & Penagos Escobar, F. L. (2021). Infancia y lectura mediática: incidencia de las secuencias didácticas con enfoque sociocultural apoyadas en medios impresos y digitales. Universidad de Antioquia.			

FICHA	10	TITULO	Promoción de literatura infantil en línea: prácticas de una niña booktuber
-------	----	---------------	--

AUTOR/ES			Karen S. López Gil, Fanny-Patricia Franco-Chávez
AÑO	2021	UNIVERSIDAD	Ocnos: Revista de estudios sobre lectura
NIVEL	Informal	PALABRAS CLAVE	Promoción de lectura; reseñas de libros, literatura infantil; tecnología Web 2.0; motivación de la lectura
AREA	Comunicación y lenguaje/ literatura		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			Esta investigación recopila la experiencia de una niña que cuenta con un canal de YouTube en el que desde edades tempranas comparte sus actividades de lectura. Inicialmente este canal era de acceso privado, por lo cual solo tenía acceso su familia, pero a los 7 años cuando la niña voluntariamente quiso mostrarlo públicamente, fue apoyada por su madre. La madre profesora de universidad y estudiantes de comunicación se reunieron en diálogos, y con el apoyo de la Red de Bibliotecas Públicas de Cali y de la Carrera de Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana Cali en 2018 se creó el canal “AventurArte con Manu”. En el que se hace todo un proceso de creación de contenido en base a los gustos literarios y experiencias en bibliotecas de la niña apoyada en todo momento por su madre, y producido, gestionado y difundido de los contenidos del canal por diferentes estudiantes de comunicación. Así, a medida que la comunidad y el apoyo al proyecto han crecido, se han configurado prácticas particulares relacionadas con la promoción del canal, campañas educativas, talleres presenciales y virtuales, así como promoción de lugares que invitan a la lectura en familia. Por último, cabe destacar que con el paso del tiempo y cambios en las dinámicas de la plataforma YouTube, el proyecto se ha expandido a Instagram y Facebook donde las interacciones se han transformado y adaptado a las dinámicas de cada red social.
Aunque se publicó en un medio español, tanto las autoras, como la niña y la experiencia son colombianas. Mi mamá encontró que eso se llamaba booktuber, que son las personas que hablamos de libros y tratamos de enamorar de la lectura a niños y hasta a adultos (Orozco, Manuela, grupo de discusión)			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
YouTube, comunidades virtuales, interacción			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
López Gil, K. S., & Franco-Chávez, F. P. (202). Promoción de literatura infantil en línea: prácticas de una niña booktuber. Ocnos: Revista de estudios sobre lectura.			

FICHA	11	TITULO	La incidencia de la tecnología en el aprendizaje de los niños del Centro Educativo Barney en Bello, Antioquia
AUTORES			Karen Osorio Brand Catherine Ramírez Castrillón
AÑO	2021	UNIVERSIDAD	Corporación Universitaria Minuto de Dios
NIVEL	Inicial	PALABRAS CLAVE	Tecnología. Digitalización. Herramienta digital. Aprendizaje. Educación. Docente. Pedagogía.
AREA	Educación inicial		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA

OBSERVACIONES	La actual experiencia se llevó a cabo con niños el grado jardín de 27 niños, divididos en dos grupos debido a la pandemia. Esta experiencia parte de la reflexión de lo vivido durante la crisis del COVID, pensándose el uso de herramientas digitales fuera del panorama de crisis. Para ello se hizo un análisis a partir de la observación del grupo, así como de encuestas, para saber cómo estaban incidiendo las prácticas de pandemia en los niños. Donde identificaron dificultades durante las clases virtuales, en la interacción con pares y retroceso en la movilidad. Pero señalan la importancia de estas herramientas en la generación de atención y motivación.
Coyuntura de pandemia, ejemplo de cómo se adaptó el estudio de la educación infantil en un ambiente virtual Es cada vez más frecuente el uso del término y la idea de lo digital	
CATEGORIAS DE ANALISIS	
Digitalización, herramienta digital	
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	
Osorio Brand, K., & Ramírez Castrillón, C. (s.f.). La incidencia de la tecnología en el aprendizaje de los niños del Centro Educativo Barney en Bello, Antioquia. Corporación Universitaria Minuto de Dios.	

FICHA	12	TITULO	El juego virtual como mediador de la interacción escolar para el reconocimiento de la voces, emociones y experiencias de los niños y las niñas durante cuarentena del 2020
AUTORES			Nicolle Andrea Cómbita Sánchez, Dayanna Estela Corredor Flórez
AÑO	2021	UNIVERSIDAD	Universidad Distrital Francisco José De Caldas
NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	Juego virtual, interacción, educación, cuarentena
AREA	comunicación y lenguaje	SINTESIS DE LA EXPERIENCIA	
OBSERVACIONES	Esta experiencia se llevó a cabo con 7 niños y niñas del grado cuarto del Colegio Senderos del Conocimiento, con el fin de reconocer sus experiencias en las interacciones educativas mediadas por el juego virtual. Esta propuesta se denominó “el juego del cambio”, la cual se realizó durante las clases de ética, dividida en 7 sesiones diferentes en las que se abordaban temáticas diferentes como la ideas sobre la escuela, emociones y pensamientos de la pandemia, y tres de estas sesiones en torno al juego parchís; la primera fue organizado entre todos los participantes(niños e investigadoras) y se realizó fuera del horario de clases, la segunda donde se en la que se discutió acerca de la experiencia de juego virtual, y la tercera se dio un momento dialógico para analizar las similitudes y diferencias entre las dinámicas de los juegos y la vida real .		
la coyuntura de pandemia impulsó la creación de trabajos y experiencias mediadas digitalmente. El uso de los medios digitales para entretenerse vs su uso como herramienta lúdica MD como eje central de las experiencias, y provocación para la reflexión conjunta			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Juego virtual			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			

Cómbita Sánchez, N. A., & Corredor Flórez, D. E. (2021). El juego virtual como mediador de la interacción escolar durante la cuarentena del 2020. Universidad Distrital Francisco José de Caldas	
--	--

FICHA	13	TITULO	La narración con imágenes en la infancia: el uso del cuaderno de papel y el cuaderno electrónico en el fortalecimiento de las competencias comunicativas en los estudiantes de primer grado
AUTOR/ES			José Wilson Rodríguez Arango
AÑO	2021	UNIVERSIDA D	Universidad Nacional de Colombia
NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	Lectura, escritura, historietas, narración, competencias, TIC
AREA	Comunicación y lenguaje		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA Esta experiencia se llevó a cabo dentro de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, con un grupo de niños de primer grado, así como de algunos de padres y el acompañamiento de la maestra. Esta experiencia tenía como objetivo ver la diferencia entre la creación de historietas en papel y en tabletas. Para ello se dividió en dos momentos importantes. En el primer momento, se les pidió a los niños usar vivencias que recordasen para dibujar una historieta que después tendrían que contar a los otros, posteriormente se les pediría que hicieran lo mismo en sus casas después de la escuela teniendo presente las vivencias en su recorrido a casa y a partir de ello dibujaran y escribieran lo que paso. Así mismo se realizó un ejercicio similar con algunos padres de familia, en el que se les pidió que dibujaran sus días de escuela. El segundo momento consistió en la creación haciendo uso de tabletas y los programas “Paint” y “Word”. De manera parecida al momento anterior, primero realizaron dibujos en Paint que posteriormente les sirviera para narrar una historia, la cual tendrán que escribir en Word, y a partir de estas creaciones, producir historietas. En ambos momentos se reconoce que la ausencia de los padres y las dificultades de algunos niños al interpretar las imágenes y los textos, afecto negativamente tanto su motivación al realizar los ejercicios, como a su proceso lecto-escritor.
OBSERVACIONES			
La posibilidad de conectarse con los padres, y de llevar el proceso de los niños fuera del aula. la relación entre la motivación y lo interactivo, así como las narrativas que se pueden ver y crear en medios digitales			
CATEGORIAS DE ANALSIS			
Narrativa de la imagen, interactividad y motivación, creación de contenido			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Rodríguez Arango, J. W. (2021). La narración con imágenes en la infancia: uso del cuaderno de papel y electrónico. Universidad Nacional de Colombia.			

FICHA	14	TÍTULO	La gamificación como estrategia que contribuye al desarrollo del uso comprensivo del conocimiento científico mediante la enseñanza del sistema digestivo humano
AUTOR/ES			Jesmith Carolina Arias Díaz

AÑO	2021	UNIVERSIDAD	Universidad nacional de Colombia
NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	Sistema digestivo humano, Uso comprensivo del conocimiento científico, Gamificación, Competencias, Proyecto de Aula
AREA	Ciencias naturales		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA Para esta experiencia se realizaron 4 sesiones que tendrán que completar 3 niveles del juego “ <i>Digestivorum</i> ” y al completarlos ganarán insignias grupales. Dichos niveles abarcaban los temas de anatomía (nivel 1), fisiología (nivel 2), nutrición (nivel 3) SE pudo observar un cambio entre el inicio y el cierre de las sesiones, donde inicialmente se veía un conocimiento parcial de los temas y no podían relacionar el conocimiento científico con los fenómenos reales, finalmente después de las actividades exploratorias identificaron un uso comprensivo de los conocimientos científicos, así como un avance en la conexión de los procesos cotidianos con los fenómenos científicos Finalmente se realizó una evaluación en parejas en la sesión 4 por medio de la plataforma Tinkercad, en la que tuvieron que construir un modelo 3d del sistema digestivo, en donde se demostraron los avances en la comprensión y uso del conocimiento científico.
OBSERVACIONES			
Permite ver el uso de los MD en otros campos del saber cómo son las ciencias naturales, demostrando el alcance de estos en creación de estrategias para diferentes temáticas.			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Motivación, gamificación			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Arias Díaz, J. C. (2021). La gamificación como estrategia para el uso comprensivo del conocimiento científico. Universidad Nacional de Colombia.			

FICHA	15	TITULO	Diseño de material pedagógico: el tic como herramienta para el fortalecimiento del aprendizaje autorregulado
AUTOR/ES			Fabiola Yasmin Verano Peña, Patricia Quintero Quinter, Letis Zeida Asprilla Mosquera
AÑO	2022	UNIVERSIDA D	Politécnico Grancolombiano
NIVEL	Inicial	PALABRAS CLAVE	Pedagogía infantil. Innovaciones tecnológicas. Pedagogía, TIC
AREA	Educación infantil		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			Esta experiencia se llevó a cabo con niños de prejardín del CDI Unidos para crecer sede II, para ello se plantean 4 fases en las cuales se trabajó con la plataforma “Jigsaw Planet”, la cual fue elegida por las interacciones que les permitía a los niños y las posibilidades que le s brindaba a las maestras en cuanto al diseño pedagógico. En la primera de las fases los niños, con ayuda de sus padres, debían registrarse en la plataforma y crear un USUARIO y una contraseña. En la segunda fase y tercera fue donde se diseñaron actividades para 3 semanas, en cada una de las cuales se trabajó un tema diferente, en la primera
Se hace evidente que antes de cada una de las investigaciones se indaga no solo los referentes teóricos acerca del tema, sino que se indagan las percepciones			

El uso de la plataforma solo se limita seleccionar el rompecabezas y mostrarlo a los niños	de ellas se trabajó la corporalidad, usando un rompecabezas que había en la plataforma, el cual fue mostrado en un televisor a los niños, se les pidió que lo armaran, y luego se les pidió que lo armaran de manera individual en el computador y el que lo resolviera más rápido gana más puntos. En la segunda semana se trabajó la dimensión cognitiva, en donde se les pidió que contaran objetos del televisor y luego armaran un rompecabezas, mientras les mostraban un video de cómo se armaba el rompecabezas, luego jugaron en grupos a armarlo lo más rápido posible. Finalmente, en la semana 3 dice que se trabajó la dimensión comunicativa, entonces se hizo una dinámica donde les preguntaron en que lugares jugaban, luego se les mostraron videos de lugares comunes de los niños y videojuegos, después se armaron más rompecabezas y para cerrar la actividad los niños hablaron de donde y que les gusta jugar. Para todas las actividades señalan que la participación y la disposición de los niños en las actividades, así como que se desarrolló en los tiempos establecidos. La fase cuatro por su parte consistió en enviar rompecabezas por semana para que la realizaran en familia. Pero no se profundiza en esta última parte.
CATEGORIAS DE ANALISIS	
Usuario, interactividad y Motivación	
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	
Verano Peña, F. Y., Quintero, P., & Asprilla Mosquera, L. Z. (2022). Diseño de material pedagógico: las TIC como herramienta para el fortalecimiento del aprendizaje autorregulado. Politécnico Grancolombiano.	

FICHA	16	TITULO	El uso de herramientas digitales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en primaria
AUTOR/ES			Heimy Nataly Mora Barahona
AÑO	2022	UNIVERSIDA D	Universidad Pedagógica Nacional
NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	educación, herramienta, enseñanza, tecnología, lenguaje, lengua extranjera, competencia lingüística, incidencia
AREA	Ingles		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			La presente experiencia se realizó con los niños de todos los grados de primaria de Liceo Semillas de Fe del municipio de Sesquilé dentro del espacio de la clase de inglés, la cual se dividía en 6 momentos: primero el saludo y un repaso de lo visto anteriormente, después se presentaba el tema junto con la visualización de un video sencillo, lo siguiente son varios momentos se servían para darle espacio al trabajo de diferentes habilidades apoyada de recursos digitales, y finalmente un cierre en el que se hacia la retroalimentación y se dejaba trabajo virtual y escrito. Para ello se hacen unos de múltiples medios digitales, los cuales usa dependiendo de la habilidad que se fuera a trabajar, las cuales fueron: Cake y Duolingo (expresión oral) 123 listening (comprensión oral), Vooks (comprensión escrita) y livesheet (ejercicios gramaticales -didácticos), además de YouTube que servía para diferentes propósitos. El estudio logra brindar nociones sobre conceptos como tecnología, comunicación como fenómeno social, que permiten inferir que estas nociones van más allá del acervo simple de lo computacional, y que facultan la enseñanza y la lengua extranjera de manera más eficiente.
De nuevo se menciona lo digital Además, apoya al planteamiento de la transversalidad de los medios digitales a los diferentes campos que atraviesan a la infancia			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Recursos digitales, usuarios			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Mora Barahona, H. N. (2022). El uso de herramientas digitales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en primaria. Universidad Pedagógica Nacional.			

FICHA	17	TITULO	Incidencia del uso de software educativo en el fortalecimiento de competencias matemáticas en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Cerritos, municipio El Retorno, Guaviare
AUTOR/ES			Anderson Bejarano Rodríguez
AÑO	2022	UNIVERSIDAD	Universidad Nacional de Colombia
NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	(TICs), software educativo, competencias matemáticas, educación rural, aula multigrado
AREA	Matemáticas		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			Esta experiencia se basó en el uso del software “ProblemáTICas” junto con metodologías de enseñanza de las matemáticas tradicional para mejora las competencias matemáticas de los niños del tercer curso aula multigrado de la Institución Educativa Rural Cerritos del Municipio de El Retorno. Esta experiencia se divido en 3 fases; una fase previa, una durante y una después de la implementación del software. Durante todo el proceso se incluyó a los padres, quienes, durante la fase previa, junto con los niños, manifestaron para una encuesta que el uso del software seria motivador, además, en esta misma fase se evidencio el estado del proceso de aprendizaje en el que se encontraban padres, niños y maestros. En la fase de implementación se pudo observar cómo los niños realizaban las actividades alegres y motivados, vinculados por las dinámicas de la clase; prueba de ello, eran las preguntas que realizaban y el seguimiento atento de las indicaciones dadas por el docente. En general, se pudo observar que la motivación en el aprendizaje por las matemáticas era positiva y apoyada por las dinámicas propias de la interacción con los pares y con el software. En la última fase señala que el software captó la atención de los estudiantes, quienes expresaron estar contentos y motivados, se mostraron más ávidos por aprender, se derribó la barrera de su apatía por las operaciones básicas y la resolución de problemas, al final ya indagaban al docente y buscaban posibles soluciones a las tareas presentadas en el Software Educativo, mediante discusión y cotejo de resultados entre pares.
Evidencia como el uso de los MD es una estrategia eficaz para mejorar una de las dificultades de la enseñanza de las matemáticas (motivación)			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Motivación			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Bejarano Rodríguez, A. (2022). Incidencia del uso de software educativo en el fortalecimiento de competencias matemáticas. Universidad Nacional de Colombia.			

FICHA	18	TITULO	Prácticas de enseñanza con primera infancia durante el COVID-19. Relato de la emergencia de los ambientes virtuales en educación inicial
AUTOR/ES			Zaily del Pilar García Gutiérrez, Ángela Patricia Durán Pérez, Nelly Johanna Sánchez Quijano
AÑO	2023	UNIVERSIDAD	Unimagdalena (revista praxis)
NIVEL	Inicial	PALABRAS CLAVE	ambiente de aprendizaje, docente, educación inicial, COVID-19, práctica de la enseñanza.
AREA	Educación infantil	SINTESIS DE LA EXPERIENCIA	
OBSERVACIONES			

Esta es la ejemplificación de los MD, pues fue gracias a la mediación digital que se pudo llevar a cabo las clases Dado que la experiencia muestra buenos resultados de la mediación digital en la PI, lleva a cuestionarse por los cambios en años más recientes como en las practicas educativas, en tanto si se habrán transformado o siguen como antes. Directamente muestra el punto de vista de los profesores	Esta narra la experiencia de dos maestras de la Institución Educativa Distrital General Santander, cuya experiencia se ubica durante la pandemia en 2020, cuando se tuvieron que adaptar a un entorno virtual. Inicia resaltando la incomodidad frente a la evidente falta de niños en la institución al inicio de la pandemia, así como la urgencia de dominar los medios digitales para comunicarse, llevar a cabo las clases y adaptar las mismas a esta modalidad. En un blog, dejaban tareas que los padres pudieran hacer con los niños, grababan videos de YouTube en un canal personal, así de forma autónoma y en sincronía con los padres de familia y los niños fueron adentrándose en las dinámicas digitales. Con el tiempo fueron desarrollando otras dinámicas y usando otras herramientas digitales, como WhatsApp para comunicarse o usar diferentes funciones de la aplicación Teams como recursos para hacer las clases más significativas, como poner un fonde de la selva cuando la clase era de la selva o hacer una galería con las creaciones de todos los niños. Las maestras observaron, trabajaron en equipo, generaron ambientes de aprendizaje motivantes para los niños e hicieron la retrospectiva sobre la responsabilidad y la satisfacción de los avances evidenciados en cada uno de los niños y sus familias
CATEGORIAS DE ANALISIS	
Competencias Digitales, Producción y creación de contenido	
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	
García Gutiérrez, Z. P., Durán Pérez, Á. P., & Sánchez Quijano, N. J. (2023). Prácticas de enseñanza con primera infancia durante el COVID-19. Revista Praxis, Universidad del Magdalena	

FICHA	19	TITULO	Uso de narrativas digitales para promover la empatía en niños y niñas de segundo grado del colegio Agustín Fernández IED.
AUTOR/ES			Marcela Gómez Páez
AÑO	2023	UNIVERSIDAD	Universidad Nacional de Colombia
NIVEL	primaria	PALABRAS CLAVE	
AREA	Emocionalidad	SINTESIS DE LA EXPERIENCIA	
OBSERVACIONES			Esta experiencia se lleva a cabo en el tiempo post COVID 19, con un grupo de niños de segundo tratando de fomentar la empatía y el manejo emocional se propusieron 2 momentos, en el primero de ellos se realizaron 5 talleres, y un segundo momento en el que se midió el impacto de los talleres. Por medio de la plataforma “Wix”, se construyó una narrativa en la que había un mapa virtual en el que podía avanzar después de superar ciertos retos los cuales eran los talleres, así al completar cada taller los niños iban avanzando en el mapa e iban ganando puntos en forma de stickers, para que al final encuentren el tesoro y reciban la insignia de “exploradores de la amistad”. Así cada taller iba desarrollando temas entorno al reconocimiento de las emociones básicas, reconociendo además lo que experimentan cada uno de los niños en la interacción con diferentes situaciones de la vida cotidiana, relacionadas con las emociones; que puedan expresar, exteriorizar y dar nombre a la emoción.
CATEGORIAS DE ANALISIS			

Narrativa digital. Gamificación, motivación, interactividad,	Además de la plataforma interactiva, en los talleres los niños iban construyendo narrativas por medio del dibujo, manualidades y algunos escritos. La autora recalca las dificultades emocionales que iban ocurriendo a medida que pasaba el tiempo, la ansiedad, el temor y la necesidad de tener a sus padres, sentimientos causados por el confinamiento. Momento para el cual fue fundamental el acompañamiento y el proceso de los niños en casa con sus padres, así como las cualidades motivadoras de la estrategia y la actitud comprensiva de la maestra permitió crear un espacio seguro para los niños
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	
Gómez Páez, M. (2023). Uso de narrativas digitales para promover la empatía en niños de segundo grado. Universidad Nacional de Colombia.	

FICHA	20	TITULO	Intelligame
AUTOR/ES			Natalia Ramírez Bustos
AÑO	2023	UNIVERSIDA D	Universidad del Rosario
NIVEL	informal	PALABRAS CLAVE	Inteligencias múltiples, Diseño Universal para el Aprendizaje
AREA	Educación infantil		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			Esta experiencia es un modelo de negocio orientado en apoyar y reforzar el rendimiento académico de los estudiantes basado en la teoría de las inteligencias múltiples y en el juego como su estrategia principal. En sus áululas cuentan con la tecnología para realizar clases en realidad virtual y con realidad aumentada, así mismo tienen una página web en la que dejan actividades. Esta experiencia se destaca por ser una empresa constituida y creada por una maestra licenciada en educación infantil que, al ver las dificultades generadas por la pandemia, creo este espacio pedagógico, que al momento que se publicó el documento se proyectaba a futuro.
Es una experiencia interesante pues presenta otro punto de vista del panorama post pandemia en la utilización de nuevas tecnologías como los MD			
CATEGORIAS DE ANALSIS			
Motivación, Realidad virtual- aumentada			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Ramírez Bustos, N. (2023). Intelligame. Universidad del Rosario.			

FICHA	21	TITULO	El uso del video educativo en la educación infantil: experiencias y aprendizajes de maestras en formación
AUTOR/ES			Sandra Milena Morales Mantilla, Maheline Buriticá, Norma Alejandra Cardona Hurtado, Efide Janeth Cuéllar Cruz
AÑO	2023	UNIVERSIDAD	Universidad Nacional Abierta y a Distancia

NIVEL	inicial	PALABRAS CLAVE	Video educativo, educación infantil, recursos educativos digitales
AREA	SINTESIS DE LA EXPERIENCIA		
OBSERVACIONES			Esta investigación sistematiza la experiencia de tres maestras que diseñaron sus proyectos en torno a su experiencia con el video educativo durante la pandemia. A pesar de que el medio era compartido, los objetivos de la experiencia que llevaron a cabo eran diferentes, así como la institución en la que lo llevaron a cabo. La primera de ellas busca la creación de buenos hábitos en la educación inicial, la segunda buscaba fortalecer las habilidades motrices, y la última buscaba la promoción de normas en la educación inicial. En conjunto diseñaron los videos pensando en las siguientes categorías: funcionalidad didáctica, Posibilidad para integrar contenido de aprendizaje de calidad, Capacidad de motivar y generar interés, usabilidad, valor educativo. Así mismo para las tres experiencias se usó el mismo formato para las actividades, a modo de guion para las grabaciones, primero, una bienvenida “cálida”, luego explicación o ambientación en referencia al contenido de aprendizaje e instrucción de la actividad a realizar, y para finalizar un cierre en el que se dan las orientaciones finales, recomendaciones para el envío la despedida. Como conclusión en relación con la funcionalidad didáctica del video educativo se concluye que los niños logran comprender los contenidos de aprendizaje allí propuestos, especialmente cuando pasan del rol de consumidores pasivos de contenido frente a una pantalla a sujetos que activan aprendizajes
Evidencia una relación entre el video digital, la creación de contenido y la planeación docente. Donde el docente toma estas herramientas, las apropia y adapta para realizar su intervención sin abandonar el objetivo pedagógico y no pasar a convertirse en “influencer”			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Usuarios, RED, creación de contenido, Motivación			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Morales Mantilla, S. M., et al. (2023). El uso del video educativo en la educación infantil. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.			

FICHA	22	TITULO	El Saber Pedagógico del Educador Infantil: Aportes a la Enseñanza de la Astrobiología en el nivel preescolar, a través de la creación de un texto divulgativo.
AUTOR/ES			Stefanny Paola Rozo Duran
AÑO	2024	UNIVERSIDAD	Universidad Pedagógica Nacional
NIVEL	Inicial	PALABRAS CLAVE	
AREA	Ciencias naturales/ astrobiología	SINTESIS DE LA EXPERIENCIA	
OBSERVACIONES			Esta experiencia se llevó a cabo en el contexto de la verificación de un texto divulgativo científico sobre la astrobiología, cuyo formato era una mezcla entre lo analógico (papel) y lo digital (plataforma y narrador). Se llevo a cabo con niñas y niños vinculados al semillero de investigación científica escolar, durante diferentes sesiones en las que también contó con el apoyo del equipo de estudiantes cursantes de la práctica de la LEI – UPN en museos de ciencias durante el primer periodo electivo del 2024. El texto divulgativo consistía en la recodificación de la teoría científica, en una narrativa adapta para la enseñanza de los conceptos. Para lo cual se construyó en forma de línea de tiempo, a modo de libro, donde se plasmaban los hechos de acuerdo con la teoría evolucionista, además se construyó desde una página web la voz de un narrador, que contaba los hitos, y otros datos científicos.
Las limitaciones de los medios como herramientas educativas, pues es necesario que los docentes las contextualicen y hagan un uso reflexivo de estas, y que por más compleja o completa que este la herramienta el papel del docente es vital			
CATEGORIAS DE ANALISIS			

Narrativa digital, interactividad	Por un lado, mencionan que el material incentivo el interés de los niños en el concepto de lo temporal, aunque con evidentes dificultades, reconocieron ciertas nociones de la secuencia temporal. Por otro lado, también mostraron comprensión de ciertas nociones básicas de conceptos abstractos. Finalmente se destaca que el material necesita ser contextualizado y realizado en varias sesiones.
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	
Rozo Durán, S. P. (2024). El saber pedagógico del educador infantil: aportes a la enseñanza de la astrobiología. Universidad Pedagógica Nacional.	

FICHA	23	TITULO	Formación en Competencia Mediática y Ciudadanía Digital: lectura, escritura y producción en red con estudiantes de grado cuarto del colegio Gimnasio Moderno
AUTOR/ES			Natalia Quiceno Rodríguez
AÑO	2024	UNIVERSIDAD	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	Competencias Mediáticas, Ciudadanía digital, aprendizaje, lectura, escritura
AREA	Comunicación y lenguaje		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			La presente investigación se llevó a cabo con niños de cuarto grado del Gimnasio Moderno durante la clase de español. El tiempo que abarco fueron 6 semanas, en las que se implementaron 3 fases con diferentes objetivos y duración. La primera fase estaba destinada a determinar el uso y la comprensión de los medios por parte de los niños por medio de una encuesta. En la segunda etapa se realizaron diferentes talleres en los que se les dio el papel de analistas a los niños, así como la explicación de la ciudadanía digital, para luego realizar un ejercicio critico frente al contenido de diferentes reels, y finalmente crearon ellos mismos un reel para concientizar frente al cambio climático. Durante la tercera fase, se dividió el grupo, y se les asigno producir un video o un reel en el que destacando su relación con el desarrollo y el fortalecimiento de la competencia mediática y la formación en ciudadanía digital. Cabe resaltar que, tras la producción de cada video, los niños debían subir a la plataforma “padlet” sus percepciones y autoevaluación. En esta propuesta los educandos sentaron algunas bases para la construcción de los andamiajes requeridos para que progresivamente se vaya consolidando el pensamiento crítico, el cual será transversal en sus vidas
Muestra el avance del concepto de lo digital en la educación infantil, puesto que es la única experiencia que se centra en crear habilidades o competencias digitales de manera critica			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Competencias mediáticas, alfabetización digital			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Quiceno Rodríguez, N. (2024). Formación en competencia mediática y ciudadanía digital. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.			

FICHA	24	TITULO	FunReading: Tecnología y Gamificación como herramientas para incentivar la lectura en niños de primaria
AUTOR/ES			Angélica Izquierdo Medina Andrés Felipe Prada Mantilla

AÑO	2024	UNIVERSIDA D	Universidad del Rosario
NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	Motivación a la lectura, plataforma digital, gamificación, estrategias pedagógicas, educación primaria
AREA	Comunicación lenguaje		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			Esta experiencia se enfocó en utilizar una plataforma digital para incentivar la lectura, incorporando la gamificación de manera interactiva con el fin de apoyar a la lectura y el análisis de textos por parte de los alumnos de tercer grado del Colegio Cristiano Gracia y Amor. Para ello usando Google sites, los investigadores crearon la plataforma web Funreading, y usando los mismos recursos de creación de la plataforma añadieron recursos de gamificación. La implementación se divide en diferentes fases, en la primera se presentó la plataforma a los niños y a los maestros de la institución, quienes tuvieron una primera reacción positiva pero los primeros tuvieron dificultades al ingresar y moverse dentro por la falta de habilidades, mientras que los profesores vieron en la complejidad de la plataforma una carga laboral. En el segundo momento, de acuerdo con la información recolectada, incluyeron el modelo por etapas de Isabel Solé, además de añadir diferentes libros que se encontraban en el plan lector de la institución. Luego pasaron a “capacitar” a los docentes y niños en el uso de la plataforma de lectura. A los maestros se les presentó un video de las funcionalidades y usos de la plataforma. Por otro lado, a los niños les explicaron como usar comandos y caracteres al momento de ingresar en la plataforma. Así mismo se iban haciendo cambios en la plataforma de acuerdo con las necesidades y sugerencias de los niños y los profesores. Finalmente, para los niños la plataforma de lectura digital fue de gran interés y motivación, ya que les permitió cambiar de espacio y metodología al momento de leer. Así mismo, a los estudiantes los motivó en gran manera, que la plataforma tuviera herramientas de gamificación para recordar lo leído y verificar su comprensión, así como, que los retos encontrados se pudieran trabajar de forma conjunta con otros compañeros
La creación de los medios digitales se puede hacer en conjunto de toda la comunidad educativa			
CATEGORIAS DE ANALSIS			
Motivación, interactividad, rol docente			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Izquierdo Medina, A., & Prada Mantilla, A. F. (2024). FunReading: tecnología y gamificación para incentivar la lectura. Universidad del Rosario.			

FICHA	25	TITULO	Matibi: Nuestra Voz, Nuestra Cultura
AUTOR/ES			Aros Castro Yuly Katherine, Cárdenas Espitia Dixon Steven, Garzón Boada Angélica
AÑO	2024	UNIVERSIDAD	Universidad del Rosario
NIVEL	Informal	PALABRAS CLAVE	Innovación pedagógica, Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, etnoeducación, alfabetización digital, inclusión tecnológica
AREA	Educación cultural		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			Esta propuesta planteó un proyecto que recogió a toda la comunidad educativa de la Institución Educativa Bilingüe Calarcá, en el proceso de creación y producción de un periódico escolar en línea, el cual no estuviera solo en español sino en que también en las lenguas locales La inclusión de TIC en los proyectos educativos fue vista como una estrategia efectiva para aumentar la motivación estudiantil. Sin embargo, se destacó la importancia de proporcionar soporte adicional a los estudiantes con diferentes niveles de competencia en el uso de TIC Tanto
la etnografía y el trabajo cultural es algo que hasta ahora no se había trabajado con los medios digitales			

CATEGORIAS DE ANALISIS	docentes como directivas perciben que los proyectos mediados por TIC pueden fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. Sin embargo, se subraya la necesidad de evaluar directamente la percepción de los estudiantes y los padres de familia para medir el impacto real en el fortalecimiento cultura
Brecha digital, alfabetización digital	
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	
Castro, Y. K., Cárdenas Espitia, D. S., & Garzón Boada, A. (2024). Matibi: nuestra voz, nuestra cultura. Universidad del Rosario.	

FICHA	26	TITULO	DISEÑO DE MATERIAL PEDAGÓGICO: LAS TIC COMO HERRAMIENTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO
AUTOR/ES			Asprilla Mosquera, Letis Zeida Quintero Quintero, Patricia Verano Peña, Fabiola Yasmin
AÑO	2024	UNIVERSIDAD	Universidad del Rosario
NIVEL	Multigrado	PALABRAS CLAVE	Innovación pedagógica, Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, etnoeducación, alfabetización digital, inclusión tecnológica
AREA	Educación		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			Esta propuesta planteó un proyecto que recogió a toda la comunidad educativa de la Institución Educativa Bilingüe Calarcá, en el proceso de creación y producción de un periódico escolar en línea, el cual no estuviera solo en español sino en que también en las lenguas locales. La inclusión de TIC en los proyectos educativos fue vista como una estrategia efectiva para aumentar la motivación estudiantil. Sin embargo, se destacó la importancia de proporcionar soporte adicional a los estudiantes con diferentes niveles de competencia en el uso de TIC. Tanto docentes como directivas perciben que los proyectos mediados por TIC pueden fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. Sin embargo, se subraya la necesidad de evaluar directamente la percepción de los estudiantes y los padres de familia para medir el impacto real en el fortalecimiento cultura.
la etnografía y el trabajo cultural es algo que hasta ahora no se había trabajado con los medios digitales			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Brecha digital, alfabetización digital			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Castro, Y. K., Cárdenas Espitia, D. S., & Garzón Boada, A. (2024). Matibi: nuestra voz, nuestra cultura. Universidad del Rosario.			

FICHA	27	TITULO	Uso didáctico de recursos multimediales para el aprendizaje de las figuras geométricas en el grado prejardín
AUTORES			Alexander Simbaqueva Carreño, Susana Valencia Rocha
AÑO	2016	UNIVERSIDAD	Fundación Universitaria Los Libertadores

NIVEL	Inicial	PALABRAS CLAVE	Aprendizaje, Tecnología, Ambiente Interactivo
AREA	Matemáticas		SINTEISIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			La experiencia se desarrolló en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, ubicada en Puerto Carreño (Vichada), con estudiantes de educación básica primaria. La propuesta pedagógica se centró en el fortalecimiento del aprendizaje de las figuras geométricas, partiendo de las dificultades que presentaban los estudiantes en el reconocimiento, diferenciación y aplicación de conceptos geométricos básicos. Para ello, se implementaron estrategias didácticas apoyadas en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), integrando actividades interactivas, recursos multimedia y herramientas digitales que permitieron abordar las figuras geométricas de manera visual, dinámica y contextualizada. La experiencia se estructuró en varias fases. En la primera fase se realizó un diagnóstico para identificar el nivel de comprensión que tenían los estudiantes sobre las figuras geométricas y sus características. En la segunda fase se diseñaron actividades pedagógicas mediadas por recursos digitales, tales como ejercicios interactivos, representaciones gráficas y actividades virtuales que facilitaban el reconocimiento de formas, lados y ángulos. Posteriormente, en la fase de implementación, los estudiantes participaron activamente en las actividades propuestas, mostrando mayor interés al trabajar los contenidos geométricos a través de herramientas tecnológicas. Finalmente, se llevó a cabo una fase de evaluación y análisis de resultados. Desde las conclusiones, se evidenció que la integración de las TIC favoreció la comprensión de las figuras geométricas, permitiendo que los estudiantes fortalecieran su capacidad de identificación, clasificación y aplicación de estos conceptos en diferentes contextos. Asimismo, se concluye que el uso pedagógico de medios digitales, acompañado de la mediación docente, contribuye a hacer más significativo el aprendizaje de contenidos matemáticos en la educación básica
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Mediación docente, conocimiento disciplinar			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Simbaqueva Carreño, A., & Valencia Rocha, S. (2016). Uso didáctico de recursos multimediales para el aprendizaje de las figuras geométricas. Fundación Universitaria Los Libertadores.			

FICHA	28	TITULO	Los desafíos que enfrentan los profesores de inglés en Bogotá durante la pandemia en el contexto colombiano
AUTOR/ES			Gina Maritza Prieto Guerrero
AÑO	2020	UNIVERSIDA D	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	Challenges, Teaching, Digital tools for education, Covid19
AREA	Ingles		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			Esta investigación retoma la experiencia de un practicante de educación básica en ingles durante el tiempo en pandemia. En ella analiza y reflexiona a partir de las dificultades que experimento en las diferentes instituciones en las que participo. Describe como bajo ese contexto, los profesores se vieron obligados a “aprender” a usar herramientas digitales por su propia cuenta, adaptando las dinámicas presenciales al entorno virtual. Para lo cual, no solamente se transpusieron, sino que se transformaron. La conectividad y comunicación se dieron atreves de WASAP y de TEAMS, así mismo los recursos audiovisuales se trasladaron a un entorno más personal/individual.
el autor se autodenomina “Nativo digital” haciendo alusión a que presuntamente “tiene más experticia” que los maestros titulares; lo cual permitió textualmente: fortaleció estas nuevas formas de enseñar, incorporando elementos digitales.			

facilitadores de la apropiación del conocimiento” la pandemia fue un espacio de alfabetización digital	Así mismo, resalta su condición como nativo digital, tuvo facilidades para adaptarse al contexto de las clases virtuales. Y explica cómo pudo seleccionar de entre todos los contenidos y herramientas digitales que se encontraban disponibles, los aquellos que fueron más eficientes en la enseñanza del inglés.
CATEGORIAS DE ANALISIS	
Nativos digitales, brecha digital, alfabetización digital	
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA Prieto Guerrero, G. M. (2020). Los desafíos que enfrentan los profesores de inglés en Bogotá durante la pandemia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	

FICHA	29	TITULO	Uso de la hipermedia para el desarrollo de competencias artísticas de los estudiantes del nivel preescolar de la institución educativa Agroecológico Amazónico Buinaima sede central del municipio de Florencia Caquetá, Colombia
AUTOR/ES			Darcy Pulecio Cuellar
AÑO	2018	UNIVERSIDAD	Universidad Norbert Wiener Escuela De Postgrado
NIVEL	Inicial	PALABRAS CLAVE	hipermedia, competencias artísticas, desarrollo integral, autonomía estética, prácticas artísticas
AREA	Artes		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			La experiencia se desarrolló en una institución educativa pública con estudiantes de educación básica primaria, con el propósito de fortalecer los procesos de aprendizaje mediante la integración de herramientas digitales y el desarrollo de competencias artísticas. Inicialmente se identificaron dificultades en la apropiación de los contenidos y una baja motivación frente a las actividades tradicionales. A partir de este diagnóstico, se diseñó una propuesta pedagógica mediada por TIC que articuló recursos digitales con actividades orientadas a la expresión artística, la creatividad y la producción visual. La experiencia se estructuró en varias fases. En la primera fase se realizó un diagnóstico para reconocer tanto las necesidades académicas del grupo como su nivel de familiaridad con herramientas tecnológicas y expresivas. En la segunda fase se diseñaron actividades didácticas que integraban el uso de recursos digitales para la creación artística, promoviendo procesos como el diseño, la exploración visual y la producción creativa. Posteriormente, en la fase de implementación, los estudiantes participaron activamente en la elaboración de sus producciones, utilizando herramientas digitales como medio para representar ideas, fortalecer su imaginación y desarrollar habilidades artísticas. Finalmente, en la fase de evaluación y análisis, se valoraron tanto los avances académicos como el progreso en la expresión creativa y el uso significativo de la tecnología. En las conclusiones se resalta que la integración de medios digitales no solo favoreció la motivación y participación de los estudiantes, sino que también potenció el desarrollo de competencias artísticas, permitiéndoles expresarse de manera más autónoma y creativa. Asimismo, se evidenció que la mediación docente fue determinante para orientar el uso pedagógico de la tecnología, consolidando un proceso formativo donde lo digital se articuló con la sensibilidad estética y la construcción de aprendizajes significativos.
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Creatividad, motivación, primera infancia			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Pulecio Cuellar, D. (2018). Uso de la hipermedia para el desarrollo de competencias artísticas. Universidad Norbert Wiener.			

FICHA	30	TITULO	Maguaré: portal para la primera infancia. Análisis de usos, apropiaciones, interactividad y contenidos
AUTOR/ES			Acosta Zambrano, Martha Patricia; Forero Pinzón, Erika; Samacá Contreras, Sandra Milena; Valencia, Javier Ricardo
AÑO	2020	UNIVERSIDAD	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
NIVEL	Primaria	PALABRAS CLAVE	Apropiaciones, Inclusión, Interculturalidad, Multiculturalidad, Sordos, Lengua de señas colombiana
AREA	Educación infantil		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			La experiencia se desarrolló en un contexto formativo no escolar, con un grupo de participantes vinculados a un proceso de formación en medios digitales, con el propósito de fortalecer sus competencias tecnológicas y promover un uso más crítico y creativo de las herramientas digitales. Inicialmente se identificó la necesidad de generar espacios de apropiación tecnológica que trascendieran el uso instrumental de los dispositivos, orientándolos hacia procesos de producción y participación activa. La experiencia se estructuró en varias fases. En la primera fase se realizó un diagnóstico para reconocer las características de los participantes, su nivel de acceso a recursos tecnológicos y sus conocimientos previos frente al uso de medios digitales. En la segunda fase se diseñaron las actividades formativas, organizando talleres y espacios prácticos enfocados en la exploración, creación y uso reflexivo de herramientas digitales. Posteriormente, en la fase de implementación, los participantes desarrollaron actividades colaborativas y ejercicios de producción digital, mostrando interés y compromiso con el proceso. Finalmente, en la fase de evaluación, se realizó un análisis de los resultados obtenidos, a partir de la observación del desempeño y la reflexión sobre el proceso formativo. En las conclusiones se resalta que la experiencia permitió fortalecer competencias digitales y promover una participación más activa y consciente en entornos digitales. Asimismo, se destaca que la mediación pedagógica fue fundamental para orientar el proceso, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades que van más allá del manejo técnico de las herramientas
Relevancia del portal maguare, tanto en la accesibilidad como forma de propuesta ejemplo de la acción gubernamental frente a la integración de los medios, y la preocupación más allá de la simple conectividad			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Competencias digitales, alfabetización digital, entornos no formales			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Acosta Zambrano, M. P., et al. (2020). Maguaré: portal para la primera infancia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.			

FICHA	31	TITULO	Enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa: Variaciones comportamentales en función del tipo de Discapacidad
AUTOR/ES			Paula Andrea Alarcón Buitrago, Anggye Lorena Lizarazo Pérez, Lina Esperanza Manrique Retavizca, Cindy Lorena Quitán Marín, Jenny Alejandra Roncancio Buitrago, Heady Dayanna Rosero Fontecha
AÑO	2019	UNIVERSIDAD	Universidad Pedagógica Nacional

NIVEL	Inicial	PALABRAS CLAVE	Comunicación, comunicación no verbal, capacidad, discapacidad, diferencias comportamentales, interacción, enseñanza
AREA	E. Especial		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			La experiencia se desarrolla con un grupo de niños y niñas en educación inicial en los que se evidencian dificultades en los procesos de comunicación, especialmente en la capacidad de expresarse, interactuar y dar sentido a sus propias experiencias. A partir de esta situación, se plantea una propuesta pedagógica centrada en la narrativa como eje de mediación, no solo entendida como el acto de contar historias, sino como una forma de organizar el pensamiento y construir significado en interacción con otros. La intervención se estructura a través de situaciones en las que los niños dejan de ser receptores y pasan a ser participantes activos en la construcción de relatos, ya sea escuchando, recreando o produciendo historias desde distintos lenguajes. En este proceso, la narrativa se articula con la expresión corporal, el dibujo y el juego, lo que permite ampliar las posibilidades de comunicación más allá de lo estrictamente oral. El papel del docente resulta clave, ya que no se limita a dirigir la actividad, sino que actúa como mediador que orienta, reorganiza y potencia las producciones de los niños, ayudándolos a darle forma a sus ideas y a sostener la interacción con sus pares. De esta manera, se configuran espacios donde la comunicación no es forzada, sino que emerge de la necesidad de participar, opinar y construir en colectivo. A medida que avanza la experiencia, se evidencian transformaciones en la forma en que los niños se vinculan con el lenguaje y con los otros: aumenta su participación, logran estructurar mejor sus relatos, amplían sus formas de expresión y se fortalecen las interacciones entre pares. En este sentido, la narrativa deja de ser un contenido para convertirse en un medio que articula la experiencia pedagógica, permitiendo que la comunicación se desarrolle de manera situada, activa y significativa.
Resalta la relación entre mediación digital y narrativa. Así como las posibilidades que estos le dan al momento de narrar la historia, por supuesto complementado con otras herramientas			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
Mediación, narrativa y medios digitales, educación especial			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Buitrago, P. A., et al. (2019). Enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa. Universidad Pedagógica Nacional.			

FICHA	32	TITULO	Comunicación aumentativa y alternativa aplicable al proceso de enseñanza en lengua de señas en una niña sorda
AUTOR/ES			José Ricardo Graffe Narváez
AÑO	2018	UNIVERSIDAD	Universidad Pedagógica Nacional
NIVEL	Educación inicial	PALABRAS CLAVE	COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA, LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA, PERSONA SORDA, ACCESIBILIDAD, BILINGÜISMO, INCLUSIÓN, TIC
AREA	E. Especial		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			La experiencia se desarrolla en un contexto de educación inicial donde se identifican dificultades en los procesos de comunicación y participación de los niños, especialmente en su capacidad para expresarse, interactuar y sostener la atención dentro de las dinámicas pedagógicas. A partir de esto, se plantea una intervención que busca fortalecer estos procesos mediante la incorporación intencionada de medios digitales como herramientas de mediación pedagógica. En este escenario, los recursos digitales no se utilizan como un elemento aislado, sino integrados a las actividades cotidianas del aula, principalmente a través de contenidos audiovisuales, imágenes y otros formatos interactivos que permiten captar la
Ejemplo de cómo en estas experiencias CAA se integran materiales físicos con medios digitales El medio digital, “media” el niño con el mundo			

CATEGORIAS DE ANALISIS	atención de los niños y facilitar la comprensión de las actividades propuestas. Estos medios funcionan como un punto de entrada que dinamiza la experiencia y genera mayor disposición a participar. La intervención se estructura en torno a situaciones donde los niños pasan de un rol pasivo a uno activo, interactuando con los contenidos digitales y, a partir de ellos, produciendo respuestas comunicativas mediante el lenguaje oral, corporal y gráfico. De esta manera, lo digital no sustituye la interacción, sino que la provoca y la amplía, sirviendo como mediador entre el niño, el contenido y el grupo. El docente cumple un papel clave al orientar el uso de estos recursos, regulando los tiempos, guiando la interpretación de los contenidos y promoviendo espacios de diálogo que permitan transformar lo que se observa en experiencias con sentido. Así, la mediación pedagógica articula lo digital con lo relacional, evitando que la tecnología se convierta en un elemento distractor o meramente instrumental. A lo largo de la experiencia, se evidencian cambios en la forma en que los niños se vinculan con las actividades: aumenta su atención, participan con mayor frecuencia y logran expresar ideas con mayor claridad, apoyándose tanto en los estímulos digitales como en las interacciones con sus pares y el docente. En este proceso, los medios digitales actúan como facilitadores, pero su efectividad depende directamente de cómo son integrados dentro de la propuesta pedagógica. En conjunto, la experiencia muestra que el uso de medios digitales en educación inicial puede potenciar los procesos comunicativos y de participación, siempre que estos se articulen con una mediación intencionada que los conecte con la experiencia, la interacción y la construcción de significado
CAA, medios digitales y comunicación. Interactividad motivación	
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	
Graffe Narváez, J. R. (2018). Comunicación aumentativa y alternativa en una niña sorda. Universidad Pedagógica Nacional.	

FICHA	33	TITULO	Inclusión Educativa Desde Un Enfoque Sociocultural, Apuestas A Una Propuesta Pedagógica
AUTOR/ES			Derlyn Ginneth Herrera Mahecha
AÑO	2017	UNIVERSIDA D	Universidad Pedagógica Nacional
NIVEL	Educación inicial	PALABRAS CLAVE	
AREA	E. Especial		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			La experiencia se desarrolla en un contexto de educación inicial donde se evidencian dificultades en los procesos de comunicación, particularmente en la forma en que los niños participan, se expresan e interactúan dentro de las dinámicas pedagógicas. Frente a esta situación, se plantea una intervención que busca fortalecer estos procesos mediante la incorporación intencionada de medios digitales como herramientas de mediación. En este sentido, los recursos digitales se integran a las actividades del aula a través de contenidos audiovisuales, imágenes y otros formatos interactivos que permiten captar la atención de los niños y facilitar la comprensión. Aquí, más que un recurso complementario, estos medios funcionan como un punto de partida que activa el interés y genera condiciones más favorables para la participación. A partir de ello, las actividades se estructuran de tal manera que los niños no se limitan a observar, sino que interactúan con los contenidos y, posteriormente, producen respuestas comunicativas desde distintos lenguajes. De este modo, lo digital no reemplaza la interacción, sino que la dinamiza, actuando como mediador entre el niño, el contenido y el grupo. Por otra parte, el rol del docente resulta determinante, ya que es quien orienta el uso de estos recursos, regula los tiempos y promueve espacios de diálogo que permiten transformar lo observado en experiencias con sentido. Así, la mediación pedagógica logra articular lo digital con lo relacional, evitando que la tecnología se reduzca a un uso superficial o meramente instrumental. A medida que avanza la experiencia, se hacen evidentes cambios en la forma en que los niños se vinculan con las actividades: aumenta su atención, participan con mayor frecuencia y logran expresar ideas con más claridad, apoyándose tanto en los estímulos
la experiencia permite evidenciar que el uso de medios digitales en educación inicial puede potenciar los procesos comunicativos y de participación, siempre y cuando exista una mediación intencionada que los conecte con la experiencia, la interacción y la construcción de significado.			
CATEGORIAS DE ANALSIS			
Interés, motivación, CAA			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Herrera Mahecha, D.G. (2017). Inclusión educativa desde un enfoque sociocultural:			

apuestas a una propuesta pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional.	digitales como en la interacción con sus pares y el docente. En consecuencia, los medios digitales se consolidan como facilitadores del proceso, aunque su impacto depende directamente de la manera en que son integrados en la práctica pedagógica.
---	---

FICHA	34	TITULO	Seminario FiloWeb
AUTOR/ES			Lina Hasbleidy Garay Valencia, Ruth Martínez Bernal, Yisella Margarita Periñan Gonzalceez, María Paula Pulido Taborda
AÑO	2021	UNIVERSIDA D	Universidad Pedagógica Nacional
NIVEL	Multigrado	PALABRAS CLAVE	Educación de la persona Sorda, Filosofía para Niños (FpN), Pensamiento Multidimensional, Diálogo Democrático y Mediaciones Tecnológicas.
AREA	E. Especial		SINTESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			inicialmente, la experiencia se desarrolla con 12 educandos Sordos del grupo bilingüe B del colegio campestre ICAL, donde se identifican dificultades en los procesos de comunicación, particularmente en la participación, la expresión y la forma en que los niños logran sostener la interacción dentro de las actividades pedagógicas. Frente a esta situación, se diseña una propuesta que incorpora de manera intencionada los medios digitales como mediadores del proceso comunicativo, buscando no solo captar la atención, sino generar condiciones para la construcción de sentido. En este contexto, los recursos digitales —principalmente contenidos audiovisuales, imágenes y herramientas interactivas— se integran a las dinámicas del aula como elementos que facilitan el acceso a la información y activan el interés de los niños. A diferencia de un uso instrumental, estos medios se articulan con las actividades pedagógicas, permitiendo que los niños se vinculen con los contenidos desde múltiples formas de representación.
permite evidenciar que los medios digitales, cuando se articulan con una mediación intencionada, no solo dinamizan las actividades, sino que amplían las posibilidades comunicativas, favoreciendo procesos más activos, participativos y significativos en la educación inicial			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
CAA, mediación docente, integración de los medios			A partir de esta integración, las situaciones de aprendizaje se configuran de tal manera que los niños no se limitan a observar, sino que interactúan con los estímulos digitales y, desde allí, producen respuestas comunicativas mediante distintos lenguajes. De este modo, lo digital funciona como un punto de entrada que desencadena procesos de expresión, ya sea a través del lenguaje oral, corporal o gráfico, ampliando las posibilidades de participación. Por su parte, el rol del docente adquiere un carácter central, ya que es quien orienta el uso de los recursos, regula la experiencia y genera espacios de diálogo que permiten transformar lo visualizado en experiencias con sentido. Así, la mediación pedagógica evita que la tecnología se convierta en un distractor, integrándola a procesos de interacción y construcción colectiva.
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			Con el avance de la experiencia, se evidencian cambios en la forma en que los niños se relacionan con las actividades: se incrementa la atención, se fortalece la participación y se amplían las formas de expresión. En este proceso, los medios digitales contribuyen a sostener el interés y a facilitar la comprensión, pero su impacto se encuentra directamente ligado a la manera en que son incorporados dentro de la propuesta pedagógica.
Garay Valencia, L., et. al. (2021). Seminario FiloWeb. Universidad Pedagógica Nacional.			

FICHA	35	TITULO	Aprendiendo de CAA, una propuesta de formación a docentes del jardín infantil Betania
-------	----	--------	---

AUTORES			Avila Vacca, Jessica Nayive
AÑO	2014	UNIVERSIDA D	Universidad Pedagógica Nacional
NIVEL	Inicial	PALABRAS CLAVE	Formación docente, modelo constructivista, Comunicación Aumentativa y Alternativa, interacción, inclusión.
AREA	E. Especial		SINTEESIS DE LA EXPERIENCIA
OBSERVACIONES			Para comenzar, la experiencia se desarrolla en el Jardín Infantil Betania, en un contexto donde se identifica la necesidad de fortalecer los procesos comunicativos en los niños, así como las competencias pedagógicas de las docentes para abordararlos, especialmente desde el enfoque de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA). En respuesta a esta situación, se plantea una propuesta que no se limita al trabajo directo con los niños, sino que incorpora un componente clave de formación docente, entendiendo que la calidad de la mediación pedagógica depende de las herramientas y comprensiones que poseen las maestras. De esta manera, la experiencia articula la intervención en el aula con un proceso paralelo de cualificación. Bajo este enfoque, la CAA se configura como un eje que permite ampliar las formas de comunicación, integrando recursos visuales, simbólicos y digitales que facilitan la expresión, la comprensión y la participación en la educación inicial. Así, la comunicación deja de centrarse únicamente en el lenguaje oral y se abre a múltiples formas de representación. Ahora bien, es en el apartado de “Ayudas técnicas para la comunicación” donde se hace más evidente un segundo nivel de la experiencia, ya que las investigadoras desarrollan un proceso de alfabetización digital dirigido a las docentes. A través de la enseñanza y uso de herramientas tecnológicas —como aplicaciones, recursos audiovisuales y soportes digitales— se busca que las maestras comprendan cómo estos medios pueden integrarse a la CAA dentro de sus prácticas pedagógicas. En consecuencia, este proceso no se limita al uso instrumental de los recursos, sino que permite a las docentes reconocer su potencial para mediar la comunicación, ampliando los canales a través de los cuales los niños pueden expresarse y comprender. De este modo, las ayudas técnicas dejan de ser elementos aislados y se incorporan a las dinámicas del aula con una intención pedagógica clara. A su vez, este proceso de formación transforma el rol de las docentes, quienes pasan de un uso ocasional de herramientas digitales a una integración más consciente de estas dentro de sus prácticas. Así, los medios digitales se convierten en aliados para la mediación comunicativa, especialmente en contextos donde se requiere diversificar las formas de acceso al lenguaje.
videncia que la articulación entre la CAA y los medios digitales se fortalece cuando existe un proceso formativo que permita a los docentes apropiarse de estas herramientas. En este sentido, la alfabetización digital se consolida como un elemento clave para integrar las ayudas técnicas de manera significativa en la educación inicial, favoreciendo la comunicación, la participación y la construcción de sentido			
CATEGORIAS DE ANALISIS			
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA			
Avila Vacca, J.N. (2014). Aprendiendo de CAA: una propuesta de formación a docentes del Jardín Infantil Betania. Universidad Pedagógica Nacional.			