

NOTA INFORMATIVA

No. 25.37 – junio 2025

Uso de pantallas por parte de niños de 3 a 4 años: prácticas y vínculos con los aprendizajes

- ▶ En 2022, el 75% de los estudiantes del primer año del jardín infantil miran pantallas o juegan en pantallas. El 45% de ellos tiene al menos un acceso digital dedicado a ellos y el 15% posee su propia tableta. Uno de cada dos estudiantes tiene acceso regular a pantallas "para ver" y uno de cada diez estudiantes "para jugar". Este acceso varía de acuerdo con las características sociodemográficas de los estudiantes. Entre los hijos de trabajadores no calificados, el 21% posee una tableta, en comparación con el 7% de los hijos de ejecutivos o directores de empresas. La frecuencia de juego regular en las pantallas es tres veces mayor en el primero. Estas disparidades aumentan cuando el acceso se realiza durante los días escolares. El uso de la pantalla también está relacionado con el diploma de la madre, el origen migratorio de los alumnos y la estructura y tamaño de su familia. Con características sociodemográficas equivalentes, los estudiantes que juegan regularmente en pantallas en días escolares tienen puntajes de lenguaje que son 22 puntos estándar más bajos, 14 puntos más bajos en matemáticas y 12 puntos más bajos en habilidades transversales. Aquellos que miran regularmente pantallas en los días escolares también tienen puntuaciones más bajas, pero en menor medida. Cuando el uso de las pantallas se supervisa y se complementa con otras actividades, el vínculo con las puntuaciones más bajas se atenúa, o incluso se anula para las habilidades transversales y las matemáticas. En contraste con la práctica en los días escolares, los puntajes de los estudiantes que juegan regularmente en pantallas fuera de los días escolares son más altos que los de los estudiantes que nunca o casi nunca juegan, independientemente del área evaluada.

Ministerio de Educación Nacional, Educación Superior e Investigación

Directora de la publicación: Magda Tomasini

Autor: Meriam Barhoumi (DEPP-A2)

Edición: Johanna Sztanke

Diagramación: Anthony Fruchart, Frédéric Voiret

ISSN electrónico 2431-7632

Traducción: Michaël Canu / Red Neuroeducación

Aplicada (michael.canu@univ-perp.fr)

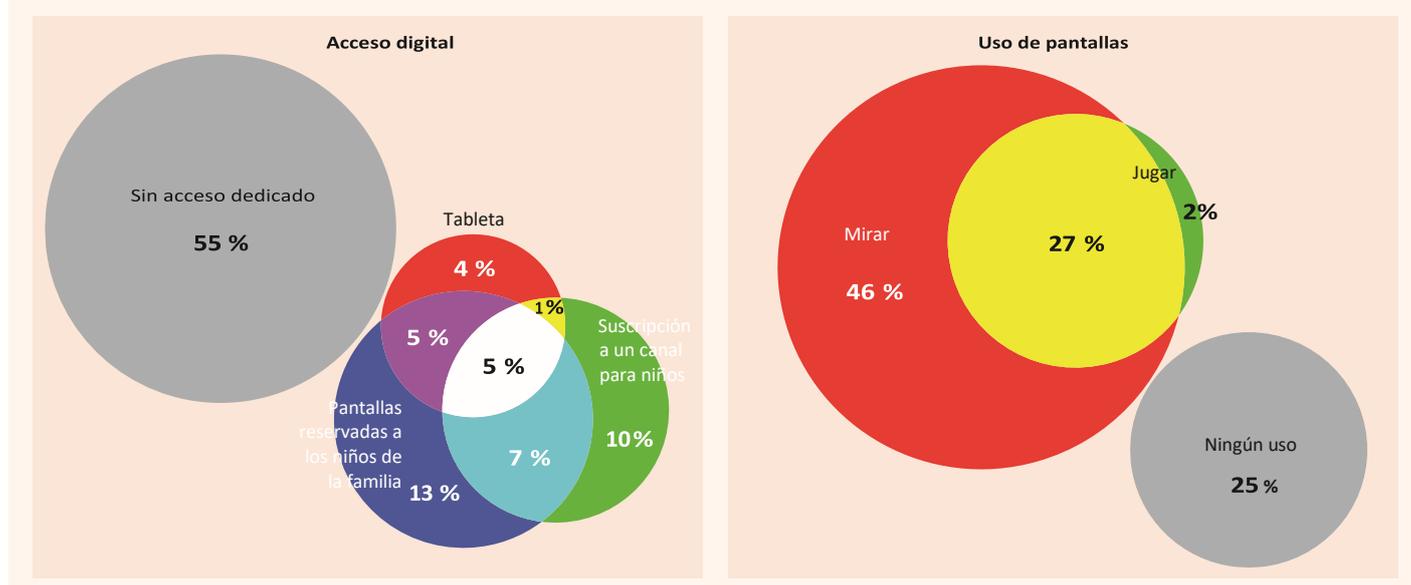
Este estudio utiliza datos del Panel 2021 y analiza el perfil de los niños de 3 a 4 años en preescolar en 2021 (ver metodología online). Está interesada en la asociación entre las prácticas relacionadas con el uso de pantallas (televisión, tableta, ordenador, celulares, consola de

videojuegos, etc.) fuera de la escuela y sus habilidades transversales, sus habilidades lingüísticas y las de matemáticas.

En 2022, el 45% de los alumnos del primer año del jardín infantil tienen al menos un acceso

digital dedicado a ellos y el 75% mira o juega en pantallas. El 15% de los estudiantes tiene su propia tableta, el 30% tiene acceso a una pantalla reservada para los niños de la familia y el 23% está suscrito a un canal infantil. Sus prácticas

1 Distribución de los alumnos del prejardín/jardín según el acceso y uso de pantallas (en %)



Interpretación: en 2022, el 55% de los alumnos de preescolar no tiene tableta propia, no tiene suscripción a un canal infantil y no tiene acceso a una pantalla reservada para los niños de la familia. El 7% no tiene tableta propia, pero tiene acceso a otra pantalla reservada para los niños de la familia y tiene una suscripción a un canal infantil.

Cobertura: Francia excluyendo Mayotte, estudiantes matriculados en la sección preescolar en septiembre de 2021.

Fuente: DEPP, Panel de Estudiantes reclutados en 2021, Encuesta Familiar 2022.

relacionadas con las pantallas están dominados principalmente por mirar, en lugar de jugar. De hecho, tres cuartas partes de los niños miran pantallas y el 50% de ellos lo hacen regularmente, mientras que el 29% de los niños juegan en pantallas, el 10% de ellos regularmente (ver Figura 4 en línea). Durante los días escolares, el acceso a las pantallas para jugar sigue siendo poco frecuente: el 4% de los niños juega regularmente y el 17% ocasionalmente (véase la Figura 5 en línea). Esta práctica es más frecuente fuera de los días lectivos (miércoles si no hay lección, fin de semana o vacaciones escolares), donde el 10% de los niños juega regularmente y el 19% de vez en cuando. El acceso a las pantallas para ver también varía según el calendario escolar, pero en menor medida: el 36% de los niños ve pantallas regularmente en días escolares y el 39% lo hace con la misma frecuencia en los días sin escuela.

Los hijos de las madres más educadas tienen menos acceso a las pantallas

El acceso a las pantallas varía en función de las características del entorno familiar de los estudiantes: el 30% de los hijos de madres sin diploma posee una tableta y el 32% tiene acceso a un canal infantil, frente al 6% y el 16% respectivamente de los hijos de madres con un bachillerato + 4 o más (ver Figura 6 en línea). Las disparidades en el uso entre los dos grupos también son pronunciadas: el 85% de los niños cuya madre tiene un bachillerato + 4 o más nunca juegan, en comparación con el 52% de los niños cuya madre no tiene un diploma. El juego regular es seis veces más común entre estos últimos. Estas observaciones son las mismas cuando se miran las pantallas, aunque con diferencias mucho menores. Teniendo en cuenta el resto de características del alumnado, así como sus actividades fuera del horario escolar, el diploma de madre es la dimensión más vinculada al acceso de los niños a las pantallas: tener una madre con un bachillerato + 4 o superior se asocia a una reducción de 11 puntos en la probabilidad de poseer una tableta y una reducción de 10 puntos en la probabilidad de mirar pantallas regularmente durante el día (ver Figura 7 en línea). En comparación con los padres no universitarios, los padres universitarios se destacan por una estrategia educativa de mantener las pantallas a distancia (Diter y Octubre, 2022). La categoría socio-profesional también es un factor diferenciador: el 21% de los hijos de trabajadores no cualificados posee una tableta, frente al 7% de los hijos de ejecutivos o directores de empresas. Son los hijos de agricultores los que poseen una tableta con menos frecuencia (5%). Este hallazgo se

confirma con características comparables: un hijo de agricultores tiene una probabilidad de tener una tableta 10 puntos menor que la de un hijo de trabajadores no cualificados, mientras que un hijo de gerentes tiene una probabilidad 6 puntos menor. Las mismas disparidades se observan para el acceso a una pantalla reservada a los hijos de la familia, aunque son ligeramente menos pronunciadas. Por otro lado, para la suscripción a un canal infantil, las diferencias entre los orígenes sociales no son significativas y solo los hijos de agricultores tienen una probabilidad menor que los hijos de trabajadores no cualificados de tener dicha suscripción.

La frecuencia de los juegos de pantalla regulares es tres veces mayor entre los hijos de trabajadores no cualificados que entre los gerentes

Respecto al uso de la pantalla, ver o jugar regularmente es más común entre los niños de entornos sociales menos privilegiados que entre los de entornos más favorecidos. Esta disparidad es aún más marcada para el juego. De hecho, la frecuencia de los juegos de pantalla regulares es tres veces mayor entre los hijos de trabajadores no cualificados que entre los hijos de gerentes o gerentes de empresas. Las disparidades también son visibles cuando se trata de mirar pantallas con regularidad, aunque son relativamente menos pronunciadas: el 55% de los hijos de trabajadores no cualificados miran pantallas con regularidad, en comparación con el 42% de los hijos de gerentes y líderes empresariales.

El uso más frecuente de pantallas entre los niños de entornos sociales menos favorecidos está relacionado con el de sus familias (Diter y Octubre, 2022). Sin embargo, estas últimas se caracterizan por un uso más frecuente de pantallas en comparación con las familias más favorecidas. Esto puede llenar un vacío en la exposición a ciertas tecnologías en el entorno profesional de los padres, permitiéndoles acceder a la información, el conocimiento y la cultura digital, acercándolos a la modernidad a la que su actividad profesional no los familiariza (Pasquier, 2018). Estas disparidades varían según el período escolar. De hecho, la brecha entre los niños de entornos más y menos favorecidos es particularmente marcada cuando se trata de "mirar pantallas" en los días escolares (véase la Figura 8 en línea). Así, la diferencia de 17 puntos entre los hijos de trabajadores no cualificados y los de directivos o empresarios que miran regularmente pantallas en los días escolares se ha reducido, excluidos los días escolares, a 10 puntos, en particular debido al aumento de esta

práctica entre los niños de entornos más favorecidos durante los períodos fuera de la escuela. Por el contrario, en el caso de los juegos en pantalla, la brecha entre los dos grupos sociales es más pronunciada fuera de la jornada escolar (9 puntos) que durante la escuela (5 puntos). Esto puede explicarse por un uso más frecuente de las pantallas durante los fines de semana y las vacaciones para los niños de entornos menos privilegiados, a diferencia de los niños de entornos más privilegiados, cuyo acceso a las pantallas para jugar parece estar menos vinculado a la restricción del período escolar. Con características comparables, las diferencias entre los grupos sociales persisten.

Los niños de hogares menos acomodados tienen más probabilidades de tener una tableta que los de hogares más acomodados

El 26% de los niños cuyas familias ganan menos de 1.600¹ euros al mes poseen una tableta, frente al 7% de aquellos cuyas familias ganan 4.000 euros o más. Con características iguales, este vínculo sigue siendo significativo. Esto puede explicarse por el hecho de que los niños de familias más adineradas ya tienen acceso a otros medios digitales disponibles en casa, ya que estas familias están mejor equipadas que aquellas con ingresos más bajos (Barómetro Digital 2022, Credoc). Aunque, en igualdad de condiciones, las prácticas relacionadas con los juegos de pantalla no difieren entre los dos grupos, los niños de familias de altos ingresos miran las pantallas con más frecuencia. Las prácticas también están vinculadas al origen migratorio de los niños. Aquellos con padres inmigrantes son relativamente más propensos a poseer una tableta que aquellos cuyos padres no son inmigrantes (26%, en comparación con el 12%) o a tener acceso a una pantalla reservada para los niños de la familia (42%, en comparación con el 27%). Más de ellos miran una pantalla de vez en cuando en los días escolares (39% frente a 28%), pero menos lo hacen con regularidad (33% frente a 37%). Jugar en pantallas en días escolares es más común entre los niños con padres inmigrantes (el 28% lo hace de vez en cuando y el 8% tiene práctica regular), que entre aquellos cuyos padres no son inmigrantes (14% de vez en cuando y 3% regularmente). Estos vínculos entre el origen de la migración y el acceso a las pantallas se observan en el origen social y otras características comparables. El tamaño y la estructura de la familia también se asocian con las prácticas digitales de los niños, pero en menor medida que otros factores socioeconómicos. Por ejemplo, la probabilidad de que un hijo único tenga una tableta es 3 puntos mayor que la de un hijo con un hermano. El tamaño de la familia no afecta

¹ El salario mínimo es de 1400 euros al mes en Francia.

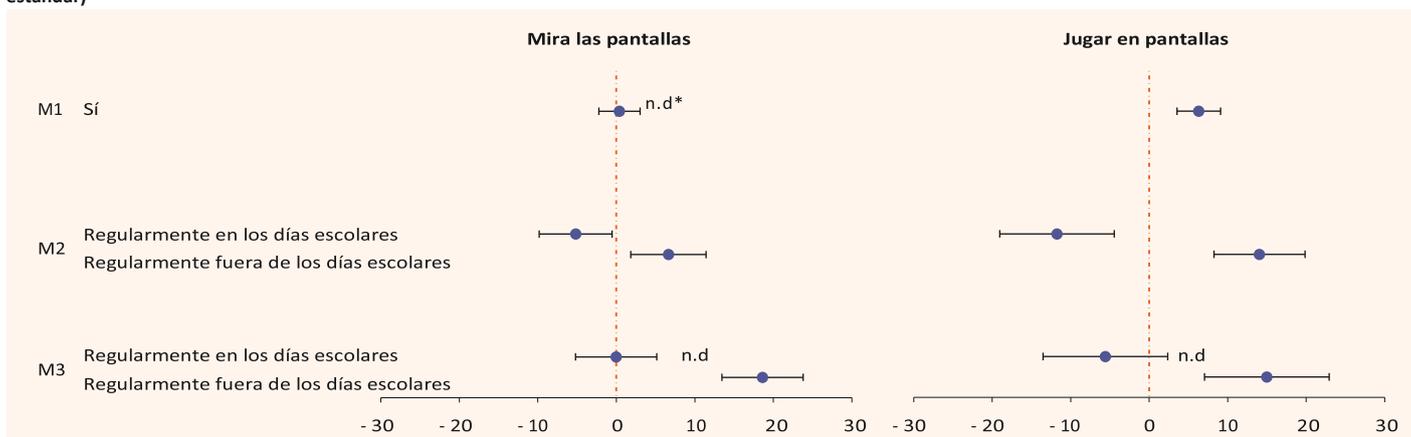
significativamente el uso de las pantallas para "mirar". Por otro lado, cuanto más grande es la familia, mayor es la probabilidad de que el niño juegue en pantallas, incluso en días escolares. Un niño que vive con uno solo de los padres también tiene una probabilidad ligeramente mayor de ver o jugar en pantallas en comparación con un niño que vive con ambos padres. Estos resultados pueden explicarse por la falta de tiempo que estas familias pueden dedicar a su hijo, lo que les lleva a utilizar con mayor frecuencia las pantallas como medio de distracción u ocupación (Diter y Octubre, 2022). Sin embargo, estas diferencias siguen siendo limitadas: con características comparables, la diferencia es de 3 puntos para "mirar" pantallas y de 2 puntos para "jugar", sin diferencias significativas para jugar en pantallas en días escolares. Las actividades fuera del horario escolar también influyen en las prácticas digitales de los estudiantes, especialmente en los días escolares. Con características comparables, los estudiantes matriculados en la biblioteca tienen una probabilidad 7 puntos menor de jugar regularmente en pantallas durante los días escolares en comparación con aquellos que no están inscritos en la biblioteca. Del mismo modo, los estudiantes que se suscriben a una revista tienen una probabilidad 6 puntos menor que los que no lo hacen.

Jugar regularmente en pantallas en días escolares está relacionado con puntuaciones más bajas, especialmente en lenguaje

Independientemente del ángulo analizado, los estudiantes con acceso dedicado a las pantallas obtienen puntuaciones medias más bajas en competencias transversales, matemáticas y lenguaje que aquellos que nunca o casi nunca tienen este acceso gratuito (véase la Figura 9 en línea). Al analizar las puntuaciones medias de los alumnos en función del tipo de uso de las pantallas, se desprenden tres grandes conclusiones (véase la Figura 10 en línea). En primer lugar, el vínculo entre el uso de la pantalla y las puntuaciones es menos importante para las habilidades transversales que en el lenguaje o las matemáticas. Luego, para las tres habilidades evaluadas, las diferencias en las puntuaciones medias son más marcadas para "jugar" que para "mirar" pantallas. Por último, las diferencias son más pronunciadas en los días escolares en comparación con los días fuera de la escuela. Para ir más allá de analizar las puntuaciones medias de cada grupo, es fundamental tener en cuenta las características socioeconómicas de las familias de los estudiantes. De hecho, estos factores no son independientes entre sí y pueden interactuar de manera compleja con el uso de la pantalla y el rendimiento escolar. Por ejemplo, el hecho de que los niños de familias desfavorecidas utilicen mucho más las pantallas puede ser un factor que aumente las desigualdades en el desarrollo del lenguaje y las capacidades cognitivas entre niños de diferentes orígenes sociales (Poncet *et al.*, 2022).

Del mismo modo, las puntuaciones académicas de los estudiantes de la sección de preescolar están vinculadas al origen social y al género (Cioldi *et al.*, 2025), pero el uso de pantallas también puede variar según estos mismos factores. Para comprender mejor la clara relación entre el uso de pantallas y las habilidades de los alumnos en preescolar, es necesario controlar estos otros aspectos. Se implementaron regresiones, lo que permitió aislar la clara asociación entre el uso de pantallas y el aprendizaje, teniendo en cuenta la influencia de otras variables socioeconómicas y demográficas (ver metodología en línea). Si bien el análisis sigue siendo correlacional, la consideración de múltiples variables permite abordar estos vínculos directos como efectos, sin que este análisis implique causalidad directa (ver metodología en línea). Debido a que las puntuaciones están estandarizadas, las diferencias entre los grupos se expresan como porcentajes de desviación estándar, llamados "puntos de desviación estándar". Con características socioeconómicas y demográficas comparables (modelo M1, ver metodología en línea), el uso de pantallas se asocia débilmente con el rendimiento de los alumnos en la sección preescolar. Así, jugar en pantallas se vincula con un mayor rendimiento en habilidades transversales, con una desviación de 6 puntos estándar, y en matemáticas, con una desviación de 4 puntos estándar. La relación con el rendimiento lingüístico no es significativa ↘ Figuras 2 y 3 (y véase la Figura 11 en línea). Mirar pantallas se asocia con 3 puntos estándar menos rendimiento en matemáticas, pero el vínculo no lo está

↘ 2 Relación clara entre el uso de la pantalla y la puntuación media en competencias transversales de los alumnos de la sección de preescolar (en % de desviación estándar)



Lectura: mirar pantallas con regularidad en días lectivos se asocia a un puntaje promedio en competencias transversales que es un 5% menor en primer grado en los estudiantes de preescolar.

* n.s: Coeficiente estadísticamente insignificante en el modelo

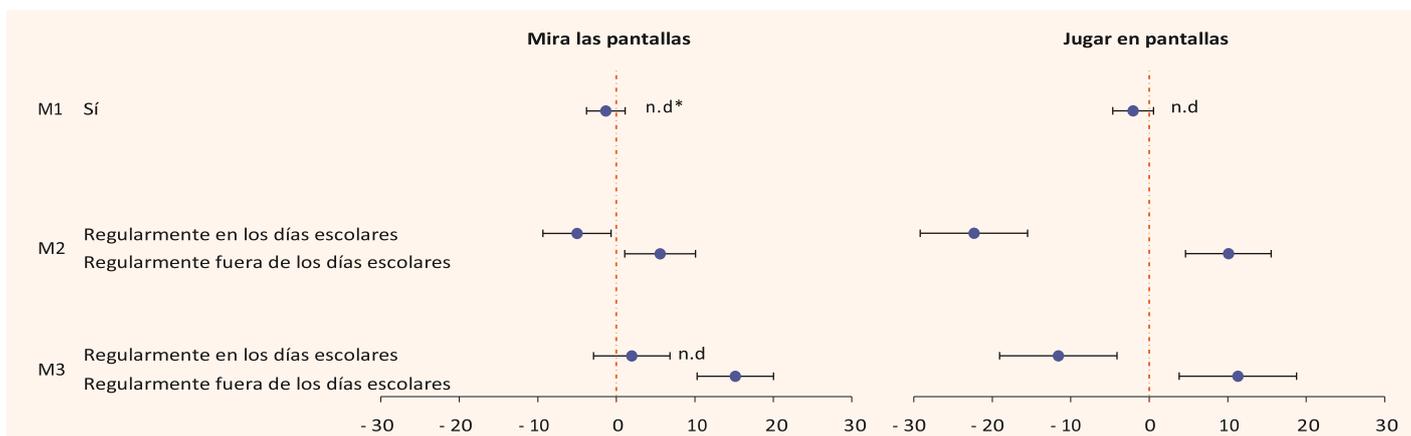
Nota: Las estimaciones de la relación neta entre el uso de la pantalla y las puntuaciones transversales de habilidades (en azul), así como los intervalos de confianza del 95% (rasgos) provienen de modelos de regresión lineal generalizados (véase la Figura 12 en línea y la Metodología en línea). A continuación, se estandarizaron los coeficientes de estos modelos, para representar el cambio porcentual en la desviación estándar de la puntuación en las habilidades transversales en función del uso de la pantalla. El **modelo M1** controla las características sociodemográficas de los estudiantes. El **modelo M2** tiene en cuenta la frecuencia y el momento del uso de la pantalla, al tiempo que controla las variables sociodemográficas. El **modelo M3** difiere del modelo M2 en que incluye otros factores, como el control parental del acceso a la pantalla y otras actividades realizadas por los niños.

Cobertura: Francia excluyendo Mayotte, estudiantes matriculados en la sección preescolar en septiembre de 2021.

Fuente: DEPP, Panel de Estudiantes reclutados en 2021, Encuesta Familiar 2022.

Ref.: Nota informativa, n° 25.37. DEPP

3 Relación clara entre el uso de la pantalla y la puntuación media de los alumnos en la sección de preescolar (en % de desviación estándar)



Lectura: Mirar pantallas con regularidad en los días escolares se asocia con un puntaje promedio de lenguaje un 1% más bajo en los estudiantes en edad preescolar.

* n.s: Coeficiente estadísticamente insignificante en el modelo

Nota: Las estimaciones de la relación neta entre el uso de la pantalla y las puntuaciones del lenguaje (en azul), así como los intervalos de confianza del 95% (rasgos) provienen de modelos de regresión lineal generalizados (ver Figura 14 en línea y metodología en línea). A continuación, se estandarizaron los coeficientes de estos modelos para representar el cambio porcentual en la desviación estándar de la puntuación francesa en función del uso de pantallas.

Cobertura: Francia excluyendo Mayotte, estudiantes matriculados en la sección preescolar en septiembre de 2021.

Fuente: DEPP, Panel de Estudiantes reclutados en 2021, Encuesta Familiar 2022.

Ref.: Nota informativa, n° 25.37. DEPP

significativo para el rendimiento lingüístico o para el rendimiento en competencias transversales.

Sin embargo, estas asociaciones limitadas ocultan dinámicas más complejas cuando tenemos en cuenta la frecuencia de uso de la pantalla y la distinción entre este uso durante la jornada escolar y fuera de ella. De hecho, cuando estos elementos se integran (modelo M2, ver metodología en línea), los vínculos entre el uso de la pantalla y el rendimiento de los estudiantes se vuelven más pronunciados: jugar regularmente en pantallas durante los días escolares se relaciona con una puntuación promedio 12 puntos estándar más baja en habilidades transversales y 14 puntos más baja en matemáticas. El vínculo es aún más pronunciado para el idioma, con una puntuación media de 22 puntos estándar más baja. La relación entre "mirar" pantallas y puntuaciones también es significativa para las tres áreas de competencias evaluadas, pero menos importante que la de "jugar", con 9 puntos de desviación estándar menos en matemáticas y 5 puntos menos en lenguaje y habilidades transversales.

El uso supervisado de pantallas fuera de la jornada escolar está relacionado con un mayor rendimiento en lenguaje y matemáticas

Estos vínculos negativos entre el uso de pantallas en días escolares y las puntuaciones parecen estar asociados en gran medida a la falta de alternativas para estimular u ocupar a los niños, especialmente cuando este uso no está supervisado ni estructurado (Martinot *et al.*, 2021). Además, tener en cuenta otros factores en el análisis, como la supervisión de estos usos y la provisión de actividades alternativas, atenúa o incluso absorbe estas correlaciones. Cuando se regula el uso de la

pantalla, por ejemplo, con horarios definidos del día y contenidos controlados, y se complementa con otras actividades como juegos de mesa, tiempo de lectura, registro en la biblioteca o actividades manuales o culturales, los vínculos negativos con el rendimiento académico se reducen considerablemente (modelo M3, ver metodología en línea). La integración de estas variables muestra que la relación entre la visualización regular de pantallas durante los días escolares y las puntuaciones en los tres dominios evaluados ya no es significativa. Además, el vínculo entre "jugar" en pantallas y el rendimiento en habilidades transversales y matemáticas se vuelve insignificante. En el lenguaje, el vínculo sigue siendo negativo, pero se reduce casi a la mitad, pasando de una desviación de 22 puntos estándar a 12 puntos estándar. Este vínculo con la puntuación del rendimiento lingüístico puede explicarse por el importante papel de los primeros años de vida en el desarrollo del lenguaje. El tiempo excesivo frente a la pantalla podría sustituir a otras actividades beneficiosas, como las interacciones sociales, que podrían dañar indirectamente el lenguaje de los niños (Yang *et al.*, 2024). A diferencia del uso de pantallas en los días escolares, la participación en actividades digitales en los días en que los estudiantes de la sección de preescolar no están en la escuela se asocia positivamente con su desempeño en habilidades transversales, matemáticas y lenguaje. Este vínculo es más importante cuando los estudiantes juegan en pantallas que cuando las ven: los estudiantes que juegan regularmente en pantallas fuera de la jornada escolar tienen 14 puntos estándar más en habilidades transversales que los que no juegan

nunca, o casi nunca. Puntúan 13 puntos más en matemáticas y 10 puntos más en lengua (modelo M2, ver metodología en línea). Mirar pantallas con regularidad fuera de la jornada escolar se asocia con una puntuación media más alta de 7 puntos de desviación estándar en habilidades transversales y de 6 puntos en lengua y matemáticas. Estos vínculos positivos se acentúan cuando se "miran" las pantallas, cuando se regula el uso y cuando se integra en el análisis la práctica de otras actividades. Así, con iguales características y teniendo en cuenta el control del acceso a las pantallas, así como el resto de actividades prácticas de los alumnos, quienes miran regularmente las pantallas obtienen una puntuación en competencias transversales y matemáticas 19 puntos estándar superior a la de un alumno que nunca o casi nunca mira las pantallas (modelo M3, ver metodología en línea).

La puntuación en lengua es 15 puntos superior. Los vínculos positivos entre "jugar" en pantallas fuera de la jornada escolar y las puntuaciones se mantienen bastante estables si se tienen en cuenta estos factores: 15 puntos estándar para las competencias transversales, 13 puntos para las habilidades matemáticas y 11 puntos para el lenguaje. Así, el uso de pantallas, controladas y supervisadas, se asociaría con habilidades perceptivas, atencionales y cognitivas más desarrolladas, así como con mejores habilidades académicas en niños en edad escolar (Borst, 2019).

PARA SABER MÁS
Encuentre la Nota Informativa 25.37, sus cifras y datos adicionales en:
education.gouv.fr/notes-d-information