



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Licenciatura en Psicopedagogía modalidad distancia

"Influencia del tiempo en pantalla en el desarrollo del lenguaje infantil (3 a 5 años)"

Estudiante: Julieta Belen Terrazas

Legajo: 41013

Director/es: Claudia Alejandra Galilea

Trabajo Final de Integración para acceder al título de
Licenciada en Psicopedagogía.

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

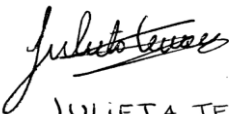
Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [x]

A partir de otra fecha, especificar:

Lugar y fecha: 01/06/2026

Firma y aclaración del autor:


JULIETA TERRAZAS

Índice

Resumen	2
1.Introducción	3
1.1 Delimitación del objeto de estudio	3
1.2 Fundamentación	4
1.3 Planteamiento del problema	6
1.4 Objetivos	6
1.5 Objetivos específicos.....	6
2. Estado del Arte.....	6
3.Marco Teórico.....	14
3.1 Medios digitales	14
3.2.Desarrollo del lenguaje en la infancia.....	16
3.2.1.Teoría innatista	16
3.2.2.Conductismo	17
3.2.3.Teoría Psicogenética de Piaget	17
3.2.4.Teoría sociocultural.....	18
3.2.5. Teoría de Bruner	18
3.2.6. Teoría funcional	19
3.3. El lenguaje y sus componentes	19
3.3.1. Sintaxis	20
3.3.2. Morfología.....	20
3.3.3. Fonología.....	20
3.3.4. Semántica.....	21
3.4. Bases del desarrollo infantil	22
3.4.1. Influencia de las pantallas.....	25
4.Método	31
5.Resultados	33
6.Conclusiones.....	36
7.Aportes y contribuciones de la investigación.....	36
8.Limitación de la investigación	37
9. Líneas de investigación futuras	38
10. Referencias Bibliográficas	39

Influencia del tiempo en pantalla en el desarrollo del lenguaje infantil (3 a 5 años)

Resumen

El desarrollo del lenguaje en la primera infancia se encuentra atravesado por el creciente uso de dispositivos digitales en la actualidad. A su vez, el lenguaje como función y condición de posibilidad para el aprendizaje y desarrollo psicológico (Vygotsky, 1995), se encuentra interpelada por esta nueva realidad. El presente trabajo constituye una Investigación teórica (revisión bibliográfica) según lo establecido en el Reglamento de Trabajo Final Integrador de la UFLO (Res. CS 155/2025, Art. 18), con el objetivo de analizar la relación entre el tiempo de pantalla y el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años. Se busca comprender cómo el primero afecta los mecanismos implicados en el segundo, en esta etapa fundamental para su adquisición. Teniendo en cuenta que hoy los niños utilizan dispositivos móviles a edades cada vez más tempranas, se pretende indagar cómo esta realidad interfiere en el desarrollo lingüístico de los niños.

Desde la psicopedagogía, se entiende que el lenguaje es una función fundamental que permite no solo hablar y codificar, sino también aprender, simbolizar, comprender y conocer el mundo externo e interno. A su vez, posibilita socializar, entablar vínculos, regular la conducta y generar empatía. La psicopedagogía, no desconoce que la tecnología es un fenómeno irreversible y que puede ser utilizada de manera favorable en contextos educativos, pero también advierte sobre la importancia de devolver el protagonismo a los niños en sus procesos de aprendizaje. Se trata de promover intervenciones psicopedagógicas oportunas para fomentar el aprendizaje activo, sin descalificar la tecnología, y generar, junto con las familias, momentos compartidos en los que el lenguaje y la interacción cara a cara siguen siendo el centro del desarrollo infantil. Los hallazgos indican que el tiempo de pantalla pasivo se asocia con menor vocabulario expresivo y menor calidad de interacciones verbales familiares. En consecuencia, se concluye que la influencia del tiempo de pantalla en el desarrollo del lenguaje depende, en mayor medida, de la forma de uso de los

dispositivos y del contexto en el que se encuentren los niños. Desde la psicopedagogía, estos resultados permiten orientar intervenciones preventivas y promover el uso crítico de pantallas en entornos familiares y educativos.

Para llevar a cabo el siguiente trabajo, se realizó la búsqueda de documentos en las siguientes bases de datos: Scielo, Dialnet, Medline, PubMed, PsycINFO, JAMA Pediatrics y Google académico.

Palabras clave: Desarrollo del lenguaje, tiempo en pantalla, neuroplasticidad, medios digitales, componentes del lenguaje, vínculos.

1.Introducción

1.1 Delimitación del objeto de estudio

La siguiente investigación constituye una Investigación Teórica cuyo objetivo es sintetizar la evidencia sobre la influencia del tiempo de pantalla en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años, diferenciando las exposición pasiva y activa frente a las mismas. Para ello, se busca aportar claridad conceptual que permita mejorar la comprensión de los mecanismos que subyacen a la relación entre tecnología y lenguaje, siendo esta última imprescindible para el desarrollo infantil.

Desde una perspectiva psicopedagógica, entendemos al lenguaje como una habilidad cognitiva esencial, que permite simbolizar, acceder a la lectoescritura, conocer sobre el mundo y actuar en él. Por lo tanto, comprender esta temática resulta fundamental no solo para prevenir dificultades del aprendizaje, sino también para generar intervenciones pertinentes y brindar orientación a las familias y a las escuelas sobre el uso de pantallas.

El lenguaje, es una habilidad cognitiva importante que sienta las bases para el aprendizaje y la interacción social a lo largo de toda la vida. Como señala Santamaría (2023), constituye el medio para comprender y comunicarse con los demás. Asimismo, Borzone, Silva y Rosemberg (2001) mencionan que, mediante el diálogo, la observación y participación, los niños desarrollan elementos

que propician la adquisición de su lengua, junto con el apoyo de los adultos. De esta manera, logran activamente construir el lenguaje, no solo como un medio para comunicarse con otros, sino para representarse internamente el mundo. Existen evidencias que demuestran la existencia de períodos sensibles en la infancia para la adquisición de competencias lingüísticas, durante los cuales el intercambio con el entorno resulta imprescindible (Changeux, 1983, como se citó en Cerdá, 2009, p. 23) invitando así a considerar su valor en tanto constituye un eje central en la presente investigación.

1.2 Fundamentación

El creciente uso de la tecnología se encuentra ligada a la vida cotidiana de las personas. Su incorporación a edades más tempranas genera preocupaciones sobre el desarrollo integral de los niños, especialmente en el desarrollo del lenguaje (Waisman et al., 2018), siendo este último una herramienta de comunicación y una base sólida en la que se sostienen futuros aprendizajes. Siguiendo el enfoque sociocultural de Vygotsky (1995), el lenguaje se desarrolla en interacción con el entorno y por lo tanto, es importante analizar cómo la irrupción actual de las tecnologías digitales introduce nuevas dinámicas que pueden afectar la riqueza del intercambio lingüístico, puesto que, entre los 3 a 5 años, el lenguaje de los niños se expande notablemente y se vuelve más complejo, incorporando así nuevas palabras y conceptos. Borzone et al. (2001) señalan que a los 4 años los niños comienzan a construir las estructuras más importantes de la gramática y adquieren un vocabulario mucho más amplio. Asimismo, pueden ser comprendidos por personas ajenas a su entorno y dominan estrategias gramaticales básicas en tanto formulan preguntas y utilizan el lenguaje con distintos fines, como el uso diferencial para dirigirse a niños o adultos (Borzone et al. 2001, p.119)

El lenguaje y la socialización tienen carácter bidireccional, ya que el primero se desarrolla y enriquece a través del segundo y a su vez, la hace posible. Como mencionan las mismas autoras:

El aprendizaje del lenguaje no es independiente del proceso de socialización. Todos los aprendizajes infantiles vinculados a la socialización se van configurando a partir del lenguaje. A la vez, el lenguaje se desarrolla cuando se usa en estas actividades e interacciones sociales. Los conocimientos, las habilidades y los comportamientos que se desarrollan durante la socialización están moldeados por el lenguaje y, a la vez, ellos son “el motor” para que el lenguaje se desarrolle. (Borzone & Rosemberg, 2010. p.2)

En este marco, el tiempo mayor en pantalla podría limitar las interacciones sociales, lo cual impactaría en el desarrollo de las conversaciones y la adquisición del vocabulario.

Se entiende por tiempo en pantalla, la cantidad de horas que un niño permanece frente a dispositivos. Dentro de este concepto, se diferencian dos tipos: el pasivo, el cual no requiere gasto de energía como mirar la televisión, utilizar tablets o teléfonos, y, el activo, que involucra interacción con el material utilizado, por ejemplo, al momento de jugar (Massaroni et al., 2023)

Ante esto, la Asociación Española de Pediatría (2024), recomienda evitar la exposición a pantallas hasta los 6 años, advirtiendo sobre riesgos cognitivos y conductuales, siendo que durante los primeros años, el cerebro presenta mayor sensibilidad a las experiencias del entorno (Narbona y Müller, 2001). Desde la psicopedagogía, conocer esta influencia permite brindar información preventiva y generar intervenciones que reduzcan las posibles consecuencias negativas potenciando los procesos de aprendizaje.

Se espera que la revisión teórica identifique una mayor cantidad de trabajos que asocian el mayor tiempo de pantalla con dificultades en el desarrollo del lenguaje. No obstante, se sostiene que una parte de la literatura podría destacar aspectos positivos del tiempo de pantalla activo, dependiendo del contenido. Por eso mismo, este trabajo aporta a la disciplina psicopedagógica una síntesis actualizada de la evidencia sobre tiempo de pantalla y lenguaje. Asimismo, ofrece elementos para la orientación a familias y docentes, y sienta bases metodológicas para futuras investigaciones empíricas en el contexto local.

1.3 Planteamiento del problema

El avance tecnológico y la incorporación temprana de pantallas en la vida cotidiana de los niños plantean interrogantes sobre cómo estas prácticas afectan el desarrollo lingüístico en una etapa (3 a 5 años).

Frente a lo expuesto, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre la duración de tiempo de pantalla y el desarrollo del lenguaje, en niños de 3 a 5 años?

1.4 Objetivos

Analizar la relación del tiempo de pantalla con el desarrollo del lenguaje infantil de 3 a 5 años.

1.5 Objetivos específicos

1. Examinar sistemáticamente la literatura científica que asocia el tiempo de duración de pantalla y el desarrollo del lenguaje, en edades comprendidas de 3 a 5 años.
2. Identificar, a partir de los estudios obtenidos, cómo impacta el tiempo pantalla en el desarrollo del lenguaje.
3. Describir la distinción que realizan los estudios entre tiempo de pantalla pasivo y activo y cómo se relacionan estos con el lenguaje de los niños.

2. Estado del arte

En el contexto actual, la vida de los niños se encuentra atravesada por diversos dispositivos tales como teléfonos celulares, tablets y computadoras. La nueva infancia se encuentra atravesada

por nuevas formas de vivir y relacionarse con estos dispositivos, lo cual sugiere investigar cuales son los efectos que podrían presentarse a nivel cognitivo y social en dicha población.

En base a lo expuesto, se presentarán diez investigaciones relacionadas a esta problemática que abordan tanto los riesgos como los beneficios dependiendo del contexto, tipo de uso y calidad.

El primer estudio a presentar, de carácter descriptivo, exploratorio y transversal, fue realizado en Brasil por Nobre et al. (2021) llamado "Determining factors in children's screen time in early childhood" con una muestra de 180 niños de 24 a 42 meses. El objetivo fue identificar los factores asociados al tiempo de pantalla y su relación con el desarrollo del lenguaje en niños de 24 a 42 meses. La problemática surgió a partir del aumento del uso de pantallas en niños y la necesidad de comprender su relación con el nivel socioeconómico y el desarrollo del lenguaje, teniendo en cuenta las recomendaciones (2 horas diarias) sugeridas por la Academia Americana de Pediatría (AAP). Los datos se recolectaron a través de cuestionarios a padres y mostraron que el 63% de los niños pasaban más de 2 horas frente a los dispositivos y en relación con la preferencia de estos, la televisión resultó ser el dispositivo más frecuentado (61%) seguido los smartphones (41%) y las tablets (22%). Con respecto al nivel socioeconómico, un mayor nivel se relacionaba con un mejor desarrollo del lenguaje expresivo así como mayores tiempos en pantalla (Nobre, et al. 2021). Esto significa que niños con un mayor nivel socioeconómico presentaban 3,5 veces más probabilidades de superar dos horas diarias de pantallas y que aquellos con mejor desarrollo del lenguaje expresivo presentaban 3,57 veces más probabilidades de tener una mayor exposición. Estos resultados, aunque contraintuitivos y diferentes de las recomendaciones de AAP, permiten concluir que, en contextos de nivel socioeconómico alto, los medios digitales podrían asociarse positivamente con el lenguaje expresivo. No obstante, resulta relevante resaltar las limitaciones de los cuestionarios con respecto a los sesgos cognitivos y subjetividad de los padres.

Megan Gath et al. (2023) realizaron un estudio transversal y correlacional llamado "Preschoolers' screen time and reduced opportunities for quality interaction: Associations with

language development and parent-child closeness”, llevado a cabo en Nueva Zelanda con niños de 3 a 5 años. Partieron de la problemática sobre aumento del tiempo de pantalla en preescolares y su posible efecto en el desarrollo del lenguaje y vínculos afectivos, desplazando interacciones de calidad como la lectura compartida y conversaciones cara a cara. El propósito de dicha investigación fue explorar si el uso del tiempo de pantalla se asociaba con el desplazamiento de actividades mencionadas anteriormente, así como las habilidades lingüísticas de los niños. La muestra del estudio estuvo conformada por 84 padres (94% madres) y sus hijos, quienes asistían a centros de educación infantil en Nueva Zelanda. Los instrumentos utilizados fueron encuestas a padres y evaluación del lenguaje con la subescala Recalling Sentences del CELF-P2 y la comprensión del lenguaje mediante una tarea de recuento de una historia. Como resultados, los niños que obtuvieron puntuaciones más bajas en relación a la producción y comprensión del lenguaje, fueron aquellos que pasaban más tiempo frente a las pantallas, lo que se asociaba con menos momentos de lectura compartida.

Contreras Silva et al. (2023) realizaron el estudio "Impacto del uso de dispositivos electrónicos a edad temprana en el lenguaje" en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en México. Con un diseño observacional, transversal y comparativo, aplicaron la Escala de Desarrollo Infantil (EDI) a 269 niños de 6 a 60 meses. Los resultados mostraron que el 16,4% presentaba rezagos en el desarrollo. Los motivos principales del uso de dispositivos fueron el entretenimiento (66,6%) y permitir que los adultos realizaran tareas domésticas (53,2%). Se encontró una diferencia estadísticamente significativa en el acceso personal al celular: 73,3% en el grupo con retraso frente a 48,7% en el grupo con desarrollo adecuado. Los autores concluyeron que el tiempo de pantalla constituye un factor de riesgo para presentar retrasos en el desarrollo del lenguaje, independientemente de otras variables.

Rayce et al. (2024) en su estudio transversal “Mobile device screen time is associated with poorer language development among toddlers: results from a large-scale survey” realizado en

Dinamarca con más de 31.000 niños de 2 y 3 años, tuvieron como propósito examinar la asociación entre el tiempo de pantalla y el desarrollo del lenguaje. Los resultados mostraron que una hora o más de pantalla móvil al día se asocia con peores puntuaciones en comprensión y expresión. Si bien los datos se obtuvieron a través de encuestas parentales, lo que implica posibles sesgos de memoria, el tamaño de la muestra brinda evidencia relevante a nivel poblacional. El desarrollo del lenguaje se midió con subescalas del cuestionario FTF-Toddlers. Un hallazgo adicional indicó que los niños con menos de una hora diaria de pantalla y que reciben lectura de forma frecuente presentaron un menor riesgo de dificultades en la comprensión del lenguaje, lo que sugiere que la lectura actúa como un factor protector frente a las pantallas (Rayce, Okholm & Flensburg-Madsen, 2024, p. 8)

Por su parte, Gath et al. (2025) en su estudio "Longitudinal Associations Between Screen Time and Children's Language, Early Educational Skills, and Peer Social Functioning", realizaron una investigación longitudinal en Nueva Zelanda utilizando datos de 6.281 niños del estudio Growing Up in New Zealand. El objetivo fue examinar las asociaciones entre la exposición a pantallas durante la primera infancia (2 a 4,5 años) y el desarrollo posterior del lenguaje, las habilidades educativas y el funcionamiento social con los pares (a los 4,5 y 8 años). El estudio indagó en la cantidad de tiempo de pantalla y no en su calidad. Se controlaron los factores sociodemográficos y familiares, la privación socioeconómica y la asistencia al cuidado infantil. A pesar de ello, las asociaciones negativas de las pantallas sobre el desarrollo del lenguaje, las habilidades educativas y las relaciones con pares persistían. De esta forma, el tiempo de pantalla se asoció longitudinalmente con niveles inferiores de vocabulario, comunicación, escritura, habilidad numérica y fluidez lectora, así como con mayores dificultades con los pares. Las dificultades con los pares se midieron a partir de la subescala de problemas con pares del Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ), obteniendo como resultado niños con tendencia a jugar solos, lo que podría repercutir en su capacidad de generar amistades. En concreto, pasar más de 1,5 horas diarias en pantalla directa a los 2 años se asoció con puntuaciones bajas en lenguaje, mientras que 2,5 horas diarias a los 4,5 años se asoció con mayores dificultades para vincularse con sus pares a los 8 años.

Irene Cadime et al. (2025) en su estudio "The interplay between digital media, shared book reading and sleeping problems in early language development" en Portugal, tuvieron el objetivo de conocer si la exposición a medios digitales (tiempo de pantalla y videollamadas) afecta el desarrollo del lenguaje. El objetivo no era solo estudiar los dispositivos de forma aislada, sino comprender cómo estos interactúan con otros factores importantes del desarrollo como la lectura compartida, los problemas de sueño y el nivel educativo de los padres. En la muestra participaron 362 familias con niños entre 30 y 41 meses de edad. La evaluación se realizó mediante el inventario MacArthur-Bates Communicative Development Inventory III (CDI-III), específicamente las subescalas de vocabulario y complejidad sintáctica. En relación a la lectura compartida, se consultó a los padres la frecuencia de esta actividad en los últimos 30 días, igualmente para la frecuencia de videollamadas y problemas de sueño. En relación a la exposición de pantallas, se evaluó considerando el tiempo frente a televisión, celulares y tablets. Como resultados obtenidos en relación a las prácticas del hogar, más del 50% de las familias informaron una frecuencia de actividades de lectura compartida superior de 3 veces por semana y un 67% de los padres afirmaban que sus hijos participaban en videollamadas al menos una vez al día. En los niños estudiados, el promedio de horas frente a pantalla fue de 2 a 3,23 horas por día. No obstante, los niños cuyos padres contaban con estudios terciarios y/o universitarios pasaban menos tiempo frente a ellas y, la lectura compartida de libros, constituía una práctica más frecuente en este grupo. Finalmente, el artículo concluye que ni la exposición a pantallas ni las videollamadas se asociaron significativamente con el desarrollo del lenguaje. El único predictor significativo fue la lectura compartida de libros.

Gago-Galvagno et al. (2025) realizaron un estudio descriptivo y correlacional llamado "Use of screens, books and adults' interactions on toddler's language and motor skills: A cross-cultural study among 19 Latin American countries from different SES" de tipo transversal, sobre el uso de pantallas en niños de 12 a 48 meses. La muestra estuvo conformada por países provenientes del continente americano, pertenecientes a América Latina (Argentina, México, Brasil, entre otros). El objetivo

principal de la investigación era describir el uso de pantalla en niños y su relación con el desarrollo motor y del lenguaje, teniendo en consideración factores como el nivel socioeconómico, el tipo de contenido y el uso compartido de dispositivos entre niños y adultos. La recolección de datos se obtuvo mediante encuestas online y presenciales en donde participaron 1878 cuidadores y niños entre 12 y 48 meses de edad. Las variables utilizadas fueron el uso de pantallas, de libros, el tipo de contenido, uso compartido con padres, hitos del desarrollo y el contexto socioeconómico de la familia. Los resultados arrojaron que los niños utilizaban más pantallas de lo recomendado (1 hora diaria), siendo la TV de fondo la más consumida, colocando a los celulares en segundo lugar. Estos dispositivos se asociaron negativamente con el desarrollo del lenguaje y motor, mientras que, el uso de libros y el compartir pantallas con adultos se asoció a un mejor vocabulario. El nivel socioeconómico de la familia fue un factor influyente en el acceso a la lectura de libros. Debido a esto, se encontraron asociaciones negativas entre el tiempo de pantalla y el lenguaje. Los autores mencionan que, las asociaciones negativas fueron bajas y variaron en relación a los tipos de pantalla, ya que estas se dan en formas diferentes y los efectos podrían hacerse evidentes en etapas posteriores del desarrollo, cuando el lenguaje requiere mayor complejidad. Como información adicional, el contenido educativo se asoció con mejores habilidades lingüísticas por sobre la música. En cuanto a las limitaciones de estudio, el mismo fue de corte transversal y se centró en niños de 12 a 48 meses, lo cual implica que los efectos de las pantallas podrían reflejarse con mayor claridad en etapas posteriores. Además, los reportes fueron parentales por lo que influye en cuanto a sesgos o deseabilidad social sobre la información.

Por su parte, Yang et al. (2023) plantean que no es únicamente el tiempo frente a las pantallas lo que influye en el desarrollo cognitivo, sino el contexto de su uso. Su estudio, llamado "Associations of screen use with cognitive development in early childhood: the ELFE birth cohort", de diseño longitudinal y transversal, fue llevado a cabo en Francia, dentro de la cohorte nacional del nacimiento ELFE (Etude Longitudinale France depuis l'Enfance). El estudio, se realizó en 349 hospitales de maternidad seleccionados aleatoriamente, con una población de 18.329 niños a los

cuales se realizó un seguimiento a los 2 meses, 1 año, 2 años, 3,5 años y 5,5 años. El objetivo fue evaluar las asociaciones transversales y longitudinales del uso de pantallas con el desarrollo de niños de 2 a 5,5 años. Los padres informaron sobre el tiempo y el contexto del uso de pantallas. En relación a los instrumentos de estudio, se utilizaron 8 subdominios de la prueba CDI y la subprueba de Similitudes de Imágenes de las Escalas de Habilidad Británicas (PS). Los resultados principales demostraron que el 41,4% de niños de 2 años expuestos a la televisión durante las comidas familiares obtuvieron un menor puntaje en lenguaje expresivo. A su vez, el tiempo diario de uso de pantalla aumentó de 50 minutos a los 2 años, a más de 1 hora y 20 minutos a los 5 años. Sin embargo, la presencia de la televisión encendida durante las comidas familiares tuvo un efecto significativo mucho mayor que el aumento de 1 hora diaria recién mencionada, ya que repercute directamente en las interacciones de padres e hijos, las cuales son importantes para el desarrollo del lenguaje.

Wan, X. et al. (2025) llevaron adelante una investigación llamada “Analysis of the impact of parents' electronic screen time habits, young children's screen exposure and parent-child interaction on language development delay in young children” en China. El objetivo del mismo fue evaluar cómo los hábitos de uso de pantallas tanto de los padres como los hijos influyen en el riesgo de retraso del desarrollo del lenguaje en niños (RDL). La metodología se basó en un diseño retrospectivo de casos y controles que incluyó a niños pequeños que recibieron chequeos médicos en un hospital. El tiempo de pantalla de padres e hijos fue medido durante siete días a través de la herramienta de experiencia de Niños y Familias (CAFÉ). La calidad de interacciones entre padres e hijos se evaluó mediante la escala de enseñanza de evaluación de enfermería infantil (NCATS). Entre 296 niños (113 con RDL, 106 sin RDL), los padres del grupo RDL pasaron mayor tiempo diario frente a pantallas (padres: +0,34 h; madres: +0,32 h) y tuvieron un mayor tiempo de entretenimiento (+12,07 min). Los niños con RDL mostraron una exposición promedio más prolongada (+0,4 h), superando ampliamente al grupo de control. El grupo RDL tuvo menor frecuencia de interacción (más de 3 veces a la semana: 16,81% frente a 30,19%), menores tasas de narración de cuentos (13,27% frente

a 31,13%) y puntuaciones NCATS más bajas (96,52 frente a 99,45). Los resultados demuestran que el uso de dispositivos por parte de los padres impacta en los intercambios verbales espontáneos y en la capacidad de respuesta hacia los niños (Wan et al., 2025). A su vez, se descubrió que existen diferencias entre el tipo de actividad digital utilizada, puesto que el entretenimiento requiere de una mayor implicación cognitiva y reduce de manera más significativa la disponibilidad de los padres hacia sus hijos, en comparación a otras aplicaciones. Los niños con retrasos en el desarrollo del lenguaje, presentaban promedios diarios más altos de exposición en comparación a los que no presentaban retrasos. Incluso el contenido educativo de alta calidad no reemplaza la interacción real con los cuidadores. La NCATS reveló que la narración de cuentos reduce el riesgo de retraso en el lenguaje y por lo tanto, las dificultades en este último, pueden ser consecuencia del exceso de dispositivos como la falta de tiempo para interactuar de manera espontánea y no atender a las señales no verbales de los niños.

Cabe destacar que dicho estudio pone de manifiesto la relevancia de la importancia del contexto ambiental como el estrés excesivo de padres e hijos y la disminución de las interacciones de calidad en el riesgo de desarrollar dificultades de aprendizaje. Asimismo destacó la necesidad de intervenir dichas conductas a nivel familiar.

En el estudio de Sundqvist et al. (2024), de la Universidad de Linköping en Suecia, se plantearon realizar un estudio longitudinal orientado a establecer una relación predictiva entre la exposición a pantallas y el desarrollo del lenguaje. Para ello, estudiaron dos direcciones: por un lado, si el tiempo de pantalla registrado a los 2 años predecía el vocabulario alcanzado a los 5 años y, por el otro, si el nivel de vocabulario a los 2 años predecía el mayor uso de pantalla a los 5. La muestra estuvo compuesta por 72 niños evaluados en tres momentos (10 meses, 2 años y 5 años). La metodología utilizada fueron cuestionarios parentales (versiones suecas del CDI) para medir vocabulario receptivo y productivo, el test PPVT para vocabulario receptivo a los 5 años, y el cuestionario Media Assessment para estimar el tiempo diario de pantalla. Los resultados mostraron

una asociación negativa entre el tiempo de pantalla y las puntuaciones de vocabulario en todas las edades. A los 2 años, específicamente, se encontró que los niños con menor vocabulario eran también quienes más pantallas utilizaban en ese momento. Mediante un modelo de rezagos cruzados, los autores encontraron que el tiempo de pantalla a los 2 años predecía significativamente un menor vocabulario a los 5 años, mientras que un menor vocabulario a los 2 años no predecía el uso posterior de pantallas a los 5 años. Estos hallazgos confirman una asociación predictiva negativa entre la exposición temprana a pantallas y el desarrollo del vocabulario infantil.

En síntesis, los estudios muestran con claridad que el uso de dispositivos afectan negativamente el lenguaje de los niños en diferentes aspectos, sin embargo, se mencionan resultados positivos si estos son utilizados con un adulto que medie activamente. Por lo tanto, esta influencia se relaciona más con el tipo de uso y el desplazamiento de las interacciones cara a cara.

3.Marco Teórico

3.1 Medios digitales

En la actualidad, las infancias se encuentran atravesadas fuertemente por el uso de medios digitales, el cual se acrecienta rápidamente, principalmente a partir de los 3 años, lo cual conlleva a considerar esta variable en el estudio del desarrollo infantil, dado que las tecnologías digitales constituyen un elemento presente en los contextos de crianza, educativos y socialización de generaciones actuales y futuras. Ante esto, Virginia Sáez (2023) plantea que los medios digitales reproducen y permiten la circulación de nuevos saberes. Según la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP, 2020), los medios digitales incluyen una amplia gama de dispositivos (smartphones, tablets, computadoras, televisores) y contenidos (videos, aplicaciones, redes sociales). De esta manera, no solo facilitan de forma sencilla el acceso directo a la información, sino que también permiten crear nuevas formas de relaciones interpersonales y aprendizajes. No obstante, los niños necesitan

aprender mediante la interacción con otras personas y a tiempos más lentos que los que vemos en los medios digitales.

Por lo tanto, el uso de pantallas se introduce cada vez de manera más temprana en la vida de los niños, a pesar de las recomendaciones vigentes. Actualmente, la televisión sigue ocupando un lugar importante en el entretenimiento, sobre todo en las personas mayores. Sin embargo, niños y adolescentes muestran mayor preferencia hacia el teléfono móvil, puesto que estos dispositivos pueden desplazarse (Melamud y Waisman, 2019). Asimismo, participan habitualmente en más de dos formas de visualización al mismo tiempo, ya que mientras se mira un programa o película, al mismo tiempo se puede estar con el teléfono móvil. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) del año 2024, se observa una masividad de personas que utilizan el celular, mientras que el uso de computadoras se mantiene en descenso, alcanzando solo a 37 de cada 100 personas. En cuanto a los niños, la integración digital comienza a edades tempranas, entre los 4 y 12 años. En consonancia a esto, la Organización Mundial de la Salud (2019) no recomienda que niños menores de dos años utilicen pantallas, debido a que este periodo es extremadamente sensible para el desarrollo integral, priorizando únicamente interacciones cara a cara. Asimismo, menores de cinco años deben pasar menos tiempo sentados mirando pantallas, priorizando el descanso y el tiempo de juego.

Por su parte, la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP), desde el año 2018, aconseja:

- Niños menores de 2 años: no deben estar expuestos a ningún tipo de pantalla debido a su inmadurez psíquica.
- Entre 2 y 5 años: se recomienda pasar un máximo de entre media y una hora de pantallas al día, siempre bajo la supervisión del adulto para decodificar la información e interpretar contenidos.
- Entre 5 y 12 años: el tiempo se podría extender a una hora y media, preferentemente acompañados por adultos.

La SAP advierte que niños menores de 2 años no deberían utilizar teléfonos móviles, ya que esto podría impactar en el desarrollo sano del cerebro, en especial en la etapa posterior que incluye de los 3 a los 5 años. Asimismo, sostienen que estar expuesto de forma prolongada a medios digitales se asocia con varios síntomas psicofísicos tales como: aislamiento social, alteración de la atención e hiperactividad, problemas del sueño, trastornos de ansiedad y depresión. Aún más, la exposición a la televisión de fondo reduce la cantidad y calidad de las interacciones sociales entre el niño y sus cuidadores, dejando de lado los momentos de juego. Finalmente, advierten que esto afecta la adquisición del lenguaje y las funciones ejecutivas. Estas advertencias cobran relevancia cuando se analiza el impacto del tiempo de pantalla en el desarrollo del lenguaje infantil, particularmente entre los 3 y 5 años, etapa de mayor sensibilidad al ambiente. Por lo tanto, para comprender por qué las pantallas pueden interferir en este proceso, es necesario mencionar las principales teorías en la adquisición del lenguaje y las bases del desarrollo infantil.

3.2.Desarrollo del lenguaje en la infancia

El lenguaje es mucho más que una herramienta de comunicación, pues según Rosselli et al (2010) “es un proceso lento que se hace evidente cuando el bebe inicia su interacción con el adulto a escasos meses de vida” (p.29). Ante ello, diversos marcos teóricos fueron desarrollados para explicar su génesis y complejidad como los que se presentan a continuación.

3.2.1.Teoría innatista

Desde esta teoría, Chomsky (1984), lingüista y filósofo estadounidense, explica que el lenguaje es un componente innato de la mente humana (p. 16), el cual se concibe como un Dispositivo para la Adquisición del lenguaje (LAD). Esta tiene la facultad de recibir el input lingüístico y procesar los principios de la gramática, que le permite a los niños crear estructuras sintácticas correctas, incluyendo la manera en la que deben usarse y comprenderse. En la infancia, el desarrollo no consiste en un aprendizaje de reglas, sino que se produce a través de un proceso deductivo y sin

instrucción específica (González del Yerro, A. 2018. p.23), es decir, se crea más allá de la voluntad individual.

3.2.2. Conductismo

Skinner (1971), uno de los principales referentes del conductismo, desarrolló la teoría del condicionamiento operante, según la cual el comportamiento se rige por la asociación de experiencias. En estas, las personas tienden a repetir conductas que les agradan y a rechazar aquellas que se alejan de sus deseos. De esta manera, la relevancia de la experiencia y los refuerzos son los que determinan la conducta, negando así la influencia de los procesos mentales subjetivos en la conducta. Para esta corriente, el lenguaje es una habilidad que debe ser aprendida y, por lo tanto, se encuentra bajo el control de los estímulos del entorno (Aparicio Aznar e Igualada, 2019, p. 15). En concreto, el lenguaje se produce por mecanismos de condicionamiento, a través de la imitación del habla de los padres, quienes serán los encargados de premiar o castigar los enunciados de sus hijos mediante refuerzos. Esta corriente, no tiene en consideración las dimensiones afectivas, emocionales e interpersonales del sujeto.

3.2.3. Teoría Psicogenética de Piaget

Jean Piaget (1991) epistemólogo suizo y el máximo referente de la teoría constructivista, concibe al lenguaje como producto del desarrollo de la inteligencia, que se sucede a través de diferentes etapas. Por consiguiente, lo define como una manifestación de la función simbólica, es decir, de la capacidad que emerge en un momento particular del desarrollo, siendo este en concreto, el estadio preoperacional, que se sucede aproximadamente entre los 2 a 7 años. En esta etapa, el niño comienza a desarrollar la capacidad de representar mentalmente objetos, personas o acontecimientos que no se encuentran dentro de su campo perceptivo. Es a partir de allí que se sucede el desarrollo, de la ya mencionada función simbólica, que se expresa a través de diversas manifestaciones tales como la imitación, el juego simbólico, el dibujo, la imagen mental y en

particular el lenguaje. De este modo, Piaget sostiene que este último no se desarrolla de manera aislada, sino que forma parte de un proceso más amplio de simbolización, ligado al desarrollo cognitivo, permitiendo de esta manera que el niño pueda conectarse con los demás de una manera más íntima, puesto que comienzan a experimentar sentimientos interindividuales y una efectividad mayor.

3.2.4. Teoría sociocultural

Por su parte, Vygotsky (1995), psicólogo ruso, realizó grandes aportes al desarrollo de la Psicología y postuló que el origen del lenguaje es un proceso sociocultural. En su teoría, explica que el lenguaje y el pensamiento van por dos caminos distintos que luego convergen. El primero, es el plano interpsicológico, en el cual el niño participa en interacciones lingüísticas con los adultos. Luego, el lenguaje se interioriza en el plano intrapsicológico, dando lugar al lenguaje interiorizado, donde el niño comienza a utilizar el lenguaje en función de sus necesidades. A partir de ello, Vygotsky, desarrolla el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, que alude a la distancia entre el potencial de aprendizaje del niño, en tanto a lo que el niño es capaz de aprender con total autonomía, y lo que es capaz de aprender con la guía de un adulto. Es ello que, este concepto resulta fundamental en el ámbito del lenguaje, ya que explica la importancia del acompañamiento de un adulto que lo guía en su desarrollo.

3.2.5. Teoría de Bruner

Bruner (1986), psicólogo estadounidense de gran influencia en las teorías del aprendizaje, sugiere la existencia de un Sistema de Apoyo para la adquisición del lenguaje (LASS), el cual se desarrolla a partir de rutinas y situaciones cotidianas, en donde el adulto guía al niño a través de una comunicación efectiva y armónica. Estas interacciones deben ser facilitadas por los adultos a través de contextos que favorezcan la atención conjunta sobre un mismo objeto o situación,

mientras se comenta sobre ello. Por lo tanto, el adulto es quien habla con el niño y también el que organiza, espera, reformula y expande el vocabulario de este.

3.2.6. Teoría funcional

Halliday (1979), principal referente de la lingüística pragmática, sostiene que el lenguaje sirve para intercambiar significados y, por lo tanto, no puede comprenderse por fuera de la cultura que lo produce y en la cual se utiliza. En consecuencia, la adquisición del lenguaje es un proceso en el cual los niños aprenden a significar el mundo, en el contexto específico en el que se encuentran. Desde esta teoría, el rol de los niños es activo, ya que colabora con otros en sus intentos de comunicar y, este proceso surge desde los primeros momentos de vida. Para finalizar, se puede establecer que las teorías recientemente mencionadas, explican el origen del lenguaje mediante posturas genéticas, conductuales y contextuales. Considerando el posicionamiento teórico del presente trabajo, las mismas son consideradas en su conjunto y no de manera individual, es decir, son pensadas desde la perspectiva del paradigma de la complejidad planteado por Morin (1990). Esta última, ofrece una mirada de la realidad desde la multidimensionalidad y la multicausalidad, por lo cual permite pensar al lenguaje como una red compuesta por una heterogeneidad de componentes que interactúan entre sí. Por lo tanto, para comprenderlo necesitamos tener en cuenta los múltiples factores que lo atraviesan, es decir que se debe partir del diálogo y la interconexión entre factores biológicos, sociales y culturales que lo atraviesan así como del creciente protagonismo de los medios digitales.

3.3. El lenguaje y sus componentes

En lo que respecta a la estructura del lenguaje, se puede establecer que está compuesto por subsistemas interdependientes puesto que el logro de uno facilita el del otro. (Berk, 1999, p. 462). Es así como, los sonidos, palabras y estructuras adquieren significado dentro del sistema y no de manera aislada. Desde allí que, Owens (2003), propone dividir el lenguaje en tres componentes:

forma, contenido y uso, pues el acto de comunicar implica mucho más que decir palabras, ya que, cuando se habla se construyen significados a partir de una organización de sonidos, estructuras y oraciones. A continuación, se detallan cada uno de estos componentes.

3.3.1. Sintaxis

La sintaxis hace referencia a las reglas que estructuran y organizan las palabras para formar oraciones. Estas reglas, establecen el orden y las relaciones gramaticales entre ellas. A su vez, permite clasificar oraciones según su estructura y función, pudiendo ser declarativas, interrogativas, exclamativas o imperativas. Entre los 3 y 5 años, los niños se comunican de diferentes formas además de palabras y a su vez, combinan frases simples con reglas sintácticas. Gracias a ello, pueden formar frases más largas y complejas, así como incrementar su tiempo de escucha, convirtiéndose en participantes más hábiles en las conversaciones. (Berk 1990).

3.3.2. Morfología

La morfología estudia la estructura interna de las palabras. Su unidad mínima está conformada por el morfema, que se corresponde a la raíz, es decir, a la unidad mínima que refiere al significado de esta. A esta última, se le pueden agregar diferentes terminaciones gramaticales como género, número o tiempo verbal. Entre los 3 y 5 años, los niños comienzan a denominar progresivamente las reglas morfológicas aunque todavía cometen errores puesto que “el desarrollo morfológico no es la frecuencia de uso en el entorno del niño, sino la relación cognitiva entre la complejidad sintáctica y la semántica” (Owens, 2003. p.296).

3.3.3. Fonología

En principio, el componente fonológico hace referencia a los sonidos del habla (fonemas) y a la manera en que estos se combinan para formar palabras. Entre los 3 a 5 años, los niños ya han

adquirido la mayoría de los fonemas del sistema lingüístico. No obstante, pueden presentar dificultades articulatorias, especialmente en fonemas o estructuras silábicas más complejas (Borzone, Silva & Rosemberg, 2009, p. 10).

3.3.4. Semántica

La semántica se relaciona con el significado de las palabras y su combinación, por lo cual supone las relaciones entre el lenguaje, lo que acontece y las propias interpretaciones sobre aquello. Owens (2003), menciona que las palabras que utilizamos no representan la realidad, sino más bien nuestras propias ideas sobre ella en tanto no existe una única forma de interpretarla, como no existen personas iguales. En niños de 3 a 5 años, no solo se aprenden nuevas palabras sino que comienzan a interpretar sus significados a partir del contexto.

3.3.5. Pragmática

Diversos autores han señalado que el lenguaje no se adquiere por exposición a palabras, sino por la participación en intercambios comunicativos, donde el adulto responde de manera oportuna y ajustada a los intentos del niño. De acuerdo con Owens (2003), la pragmática del lenguaje se utiliza a partir del interés de influir sobre los demás o brindar información en un contexto específico, es decir, considerando las situaciones reales y cotidianas en las que se utiliza. A su vez, incluye aspectos implícitos como aprender a esperar el turno de hablar y seguir en línea con un tema de conversación. Asimismo, la pragmática se encuentra conformada por la sintaxis y la morfología, y participa en el proceso de construcción de la comprensión del lenguaje no verbal, como los tonos de voz y gestos que acompañan su lenguaje (Berk, 1999, p.461). Por lo tanto, se entiende que se pone en juego al momento de conversar con otros, en donde la escucha, el ritmo y el intercambio juegan un papel central.

En conclusión, el desarrollo del lenguaje entre los 3 y los 5 años no debe entenderse como la simple suma de sus componentes que lo estructuran, sino como un proceso que forma parte de la socialización. Es en el intercambio con el otro donde estas estructuras cobran sentido, permitiendo una retroalimentación constante, en la cual el niño participa activamente de su desarrollo lingüístico. En ese sentido, el lenguaje actúa no sólo como instrumento sino también como objetivo en sí mismo para el desarrollo cognitivo y social, en tanto se reconoce que el mismo es sumamente valioso y permite el desarrollo de aspectos como el discurso, la complejidad sintáctica y la precisión del vocabulario (Borzone, S. y Rosemberg, C. 2010, p. 3). A modo de cierre, se puede establecer que a partir de los 3 años, se observan grandes avances en los componentes del lenguaje, lo que constituye un progreso en la complejidad del vocabulario, aunque dichas edades son aproximadas y entendidas dentro de la individualidad de cada niño.

3.4. Bases del desarrollo infantil

El desarrollo infantil es un proceso en el cual suceden diversos cambios a nivel cognitivo, físico, social y emocional, que surgen de la interacción dinámica de factores genéticos y ambientales, siendo que las experiencias tempranas constituyen un aspecto fundamental en la organización del sistema nervioso y la adquisición de funciones superiores. Estas últimas, según Luria (citado en García Rodríguez y González Ramírez, 2014), son el resultado de un complejo desarrollo histórico-social pues permiten procesos de autorregulación, resolución de problemas, abstracción, memoria y, entre ellas, el lenguaje.

Desde el punto de vista neurológico, este desarrollo incluye procesos de neurogénesis y maduración progresiva del cerebro. La neurogénesis se inicia, tal como señala Rosselli et al. (2010), a partir de las 20 semanas de gestación y consiste en la creación de neuronas. En esta etapa, el entorno intrauterino actúa como el primer espacio de desarrollo del bebé y se extiende hasta la primera infancia. Posteriormente, comienza el crecimiento neuronal y maduración, que progresan

hasta la adultez con la consolidación de regiones cerebrales más complejas. Estos cambios sientan las bases para el aprendizaje, el cual es posible gracias al proceso de neuroplasticidad del cerebro. Este último, en términos de Saborido (2017), opera en el sistema nervioso impidiendo la rigidez, volviéndolo plástico y flexible, comprendiendo así diversos mecanismos, como la neurogénesis y la sinaptogénesis, en la cual se forman conexiones entre las células, mientras que otras conexiones se descartan, priorizando la función adaptativa. Este proceso forma parte del aprendizaje y resulta especialmente activo en periodos de la infancia, siendo esta una etapa en la que el cerebro experimenta un crecimiento exponencial y una gran sensibilidad frente a estímulos del entorno.

En particular, los niños entre 3 y 5 años se caracterizan por ser más vulnerables frente a las condiciones ambientales. Por ello, las experiencias subjetivas en ese periodo inicial desempeñan un papel relevante, ya que pueden potenciar o dificultar el aprendizaje. Más aún, siguiendo a Owens (2003), él mismo señala que a partir de los 3 años el lenguaje se vuelve más complejo, ya que en esta etapa, los niños alcanzan gran movilidad y sienten mayor curiosidad por el mundo, lo cual repercute en su autonomía y en la riqueza de los procesos léxicos. A su vez, crecen sus procesos de simbolización y la capacidad para recordar hechos y resolver problemas.

Continuando con este autor, a partir de los 3 años el lenguaje comienza a ser una herramienta para conversar, explorar y preguntar, lo que representa una gran oportunidad para aprender. Para ello, es necesario tener en cuenta que estos aprendizajes dependen de otros factores, incluyendo el “input ambiental”. Este concepto se refiere, desde la perspectiva de Catherine Snow (2002), al modo, frecuencia y adecuación del lenguaje al que se encuentre expuesto el niño, ya que constituye un predictor fundamental para el desarrollo de este, puesto que la mejor forma de estar en contacto con el vocabulario y las ideas nuevas es hablar con adultos (Snow, 2002. p.28). Esto implica que para comenzar a introducir a los niños en un lenguaje más rico y complejo, se requiere de la predisposición y participación de los adultos de su entorno.

En consonancia con lo anterior, la influencia de los adultos en el desarrollo del lenguaje es un factor imprescindible. Tomasello (2013), sostiene que el lenguaje se construye en situaciones de interacción conjunta, ya que los niños aprenden palabras y reglas gramaticales no por mera repetición, sino porque comparten un terreno conceptual común (Clark, 1996, como se citó en Tomasello, 2013). Este, se sostiene en una intencionalidad compartida, en el contacto cara a cara. Los niños logran diferenciar las metas comunicativas de los adultos y seleccionan respuestas sintonizadas al contexto. Este proceso exige una participación donde se pone en juego la flexibilidad cognitiva y la atención hacia el contacto real, la mirada y gestos entre las personas.

A partir de los 4 años, los niños ya son intérpretes de lo que otros piensan, creen y conocen, lo que se denomina “Teoría de la mente”. Dicha teoría hace referencia a la habilidad que tienen las personas para interpretar las intenciones y sentimientos de otros, lo que supone una cualidad importante para el desarrollo de la empatía y la comunicación en general (Tirapu-Ustárriz et al., 2007). En consideración a ello, se puede establecer que el lenguaje se desarrolla a partir de prácticas concretas y funciona como un recurso social. La creación de este espacio concreto, permite que la comunicación sea entendida con escasas palabras como, por ejemplo, cuando un padre le dice al niño que guarde sus juguetes y el niño comprende la instrucción, no solo por el significado de las palabras, sino porque comparten un terreno conceptual común con el adulto, entendiendo que esa acción es el paso previo a una meta compartida, como puede ser el momento de almorzar. Otro ejemplo valioso, es el de los momentos de lectura compartida, ya que, cuando un niño y un adulto leen juntos, ambos sostienen la atención en las imágenes y pueden llegar a nombrar objetos en el marco de una dinámica de conversación. Por lo tanto, la lectura de cuentos es una actividad enriquecedora para esta etapa, en tanto se hace posible intercambios y una retroalimentación que permite fomentar la iniciativa por parte del niño para mirar, preguntar y nombrar.

Por su parte, Vicenc Torrens (2019), menciona el concepto de responsividad para referirse a aquello que sucede dentro de la interacción entre el niño y el adulto, en relación con la

temporalidad y la semántica. Por un lado, implica que el adulto responda de manera próxima en el tiempo a la emisión del niño y, por el otro, que esa respuesta tenga relación de sentido con lo que el niño expresó. En palabras del autor: “las respuestas maternas responsivas favorecen el desarrollo comunicativo y lingüístico por tratarse de respuestas contiguas, contingentes, didácticas y multimodales” (Tamis-Lemonda et al. cómo se citó en Vicenc Torrens, p26). Por lo tanto, una conducta responsiva y contingente implica una respuesta rápida y ajustada a la iniciativa, deseos y focos de atención y acción de los niños. En otras palabras, entre aquello que emite el niño y aquello que responde un adulto debe existir una conexión, ya que este hecho facilita el aprendizaje. Por su parte, el carácter didáctico y multimodal de las interacciones se refiere a las estrategias de denominación, descripción o pregunta, así como a comportamientos verbales y no verbales como señalar, ofrecer y mirar.

3.4.1. Influencia de las pantallas

En la actualidad, este proceso de interacción cara a cara recientemente explicado, se ve afectado por la presencia de pantallas, puesto que la presencia de niños frente a las mismas promueve formas de aprendizaje pasivo, en las que la interacción con otros disminuye, ya que no se crea espacio para negociar significados ni realizar el esfuerzo cognitivo que implica aprender la complejidad del lenguaje. De esta manera, la contingencia disminuye y prevalecen sonidos rápidos e imágenes estimulantes que no se ajustan a los intentos comunicativos del niño como sucede en la vida real. Teniendo en consideración que los ritmos vinculares y la capacidad de andamiaje o zona de desarrollo proximal para favorecer sus conocimientos lingüísticos forman parte de la vida real del niño y no de la tecnología, en consecuencia no prevalece la espera, ni los turnos, ni tampoco rostros para interpretar. Desde esta perspectiva, el tiempo en pantalla pasivo interrumpe oportunidades enriquecedoras que promueven la comunicación, en tanto el niño se posiciona como espectador, sin participación con el contenido, ni mediación adulta. Ejemplos de ello son mirar televisión, jugar a videojuegos en dispositivos móviles de manera solitaria. Diversos estudios demostraron que el

tiempo de pantalla pasivo se asocia a un menor vocabulario expresivo y menor comprensión lingüística (Rayce et al., 2024; Gath et al., 2023). En ese sentido, la pasividad no solo afecta la cantidad de palabras adquiridas, sino la riqueza de los intercambios en las interacciones sociales.

En lo que respecta a la comunicación cara a cara, esta tiene el propósito de generar una conexión con otro, en la cual la intersubjetividad requiere una bidireccionalidad de mensajes para interpretar la intención de ese otro. Estos procesos se sostienen en la interacción compartida tales como bañarse, comer o pasear, donde el foco de la atención conjunta permite la adquisición de nuevos conceptos y palabras, como también la creación de nuevos significados. Es así como, la interacción entre humanos se sostiene de un contexto y la intención necesaria para que el lenguaje pueda desarrollarse. No obstante, el uso activo de medios digitales puede tener efectos positivos cuando el niño interactúa con el contenido y cuenta con la mediación del adulto. En esos casos, el adulto guía, explica y amplía el vocabulario, transformando la experiencia digital en un espacio compartido. La diferencia entre consumo pasivo y activo, puede suponer una diferencia significativa entre ambas, ya que en el primer caso, es el niño quien utiliza el dispositivo por sí solo, mientras que en el segundo se utiliza bajo una supervisión adulta adecuada, fomentando el aprendizaje.

El desarrollo del lenguaje emerge del encuentro directo y hoy se encuentra desplazada por dispositivos tecnológicos que se caracterizan por estímulos auditivos y visuales que captan la atención y obstaculizan las oportunidades de encuentro. Haidt (2024), destaca que cuando los niños comienzan a hablar existe una riqueza de posibilidades para la sintonización, permitiendo que la conexión se vuelva más profunda, sentando las bases para la autorregulación y el desarrollo de habilidades sociales. (Haidt, J. p,74). En ese sentido, coincide con lo planteado por Tomasello (2013) al atribuir un valor al intercambio directo y físico como una parte evolutiva de los seres humanos. En contraste, la digitalidad y las redes sociales generan un entorno asincrónico que impide estar físicamente disponible, lo que podría afectar experiencias tales como la atención conjunta de lectura y juegos en grupo. De hecho, los smartphones y otros dispositivos digitales aportan muchas

experiencias interesantes a los niños y adolescentes que reducen el interés en todas las formas de experiencia sin pantallas. (Haidt, J. p, 126).

Marian Rojas Estapé (2024), menciona que el uso de pantallas comenzó con el fin de conectar con otras personas y de ser más eficientes, sin embargo, sostiene que el mal uso de esta herramienta es perjudicial para entablar relaciones sociales, ya que las redes sociales presentan como finalidad obtener la atención de las personas el mayor tiempo posible. En ese sentido, es lógico que los adultos se encuentren más distraídos, con menos motivación para interactuar cara a cara, lo que repercute en el contacto físico con sus hijos y la interacción conjunta. Como menciona Estapé (2024), las pantallas actúan como un mecanismo de gratificación instantánea que impacta en el sistema de recompensa. Esto implica que otras actividades como la interacción humana resultan poco motivadoras o costosas para el sistema nervioso en comparación con las pantallas más estimulantes. Por lo tanto, las pantallas afectan el vínculo padre-hijos ya que en él interfieren sonidos e interrupciones constantes que fragmentan la atención y desgastan la energía para atender a los niños.

Para comprender cómo la digitalización del mundo actual genera un desplazamiento de las interacciones cara a cara, es importante comprender qué mecanismos neurológicos subyacen a esta nueva realidad. Como señala Lembke (2023) desde las neurociencias, vivimos en un entorno rodeado de información digital donde las aplicaciones y redes sociales nos atrapan de manera constante debido a que estas se crearon para generar picos de dopamina (hormona del placer) mediante la novedad y la predictibilidad de la recompensa (scroll, refuerzo visual, likes). Estas aplicaciones no conllevan esfuerzo ni reciprocidad, dejando así a las personas en un estado de pasividad. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la adquisición del lenguaje y su desarrollo requieren del esfuerzo.

Si bien el concepto de contingencia anteriormente desarrollado explica la condición necesaria y favorable para la comunicación de los niños, es necesario comprender lo que generan las

pantallas y medios digitales para capturar la atención de los niños y adultos, despojándolos de la capacidad de decisión, lo que significa que no se trataría de un desinterés por parte de los padres ni de los niños.

A partir de esto último, se puede tomar los aportes de Marc Prensky (como se citó en Lesta y Tachella Prado, 2015, p. 4) quien clasifica a las personas en dos categorías: nativos digitales e inmigrantes digitales. Los primeros, son aquellos quienes crecieron en un mundo totalmente digitalizado y procesan la información de manera distinta, prefieren la rapidez, la multitarea y el acceso aleatorio a los contenidos. Mientras que, los segundos son quienes se fueron adaptando a ella al llegar a la adultez. Este concepto de clasificación supone que los niños por nacer en esta época rodeada de pantallas, tienen capacidades innatas y competencias digitales para manejarse de manera autónoma y eficaz con los medios digitales (García et al., 2007). Sin embargo, Michel Desmurget (2020) en su obra *La fábrica de cretinos digitales*, cuestiona esta idea y sostiene que la supuesta destreza infantil no es más que una ilusión derivada de interfaces cada vez más simplificadas. Al respecto, el autor señala que “el mito del nativo digital va ligado a menudo a la sorprendente quimera del niño mutante, que sostiene que nuestros neoprodigios de lo digital tienen un cerebro diferente, moldeado para una forma de pensamiento más fluida y más rápida (p. 50).”

El principal pilar sobre el que se apoya esta idea es el ámbito de los videojuegos. Varios estudios realizados mediante tecnologías médicas de diagnóstico por imagen, han demostrado que el cerebro de los jugadores presenta ciertas diferencias morfológicas localizadas con respecto al cerebro de cualquier otro (Desmurget, 2020, p. 50). Los niños no tienen capacidades de regular su conducta, ya que la corteza prefrontal capaz de controlar impulsos y tomar decisiones, aún no se encuentra desarrollada (Haidt, J. 2024).

Más allá de estos efectos específicos sobre el lenguaje, es necesario considerar el impacto de las pantallas en la constitución subjetiva del niño. Beatriz Janin (2025), en su artículo, menciona que cuando los niños están frente a las pantallas, se encuentran en estado pasivo hipnótico. Esta

preferencia genera una disminución en el área vincular, donde el cruce de miradas, juegos, conversaciones o simplemente compartir momentos de descanso y conexión con otros, no resulta ser tan gratificante y placentera como lo que ofrecen estos dispositivos. Si bien se espera que los adultos puedan mediar y regular el uso de estas herramientas, resulta paradójico pensar que los adultos no están exentos de estos efectos de la era digital, siendo que estos pasan horas consultando redes sociales y contestando mensajes de manera frecuente, quedando pendientes de ellos a pesar de que sus hijos se encuentren presentes. Según la autora, esto es resultado de la inmediatez, la búsqueda de soluciones rápidas, que disminuye la capacidad de pensar y tomar decisiones conscientes, menos reactivas.

Con respecto al área vincular, Janin (2025), menciona que en principio, las palabras de los adultos son ruidos que el niño irá asociando al placer y displacer, en tanto algunas palabras funcionan como caricias y otras como palizas, que van siguiendo un ritmo que se construye a través de esos cuidados. Estas palabras se diferencian de las palabras y sonidos provenientes de la televisión, tablets y teléfonos que no portan vínculos amorosos. Esta prevalencia de imágenes sobre las palabras, puede producir retrasos en el lenguaje tal como se mencionó en las investigaciones expuestas. Se produce así un desplazamiento de la atención conjunta, ya que como menciona la autora “más que un mundo de palabras les ofrecemos un universo de imágenes, en el que los flujos de información son muy veloces y en los que no hay tiempo para el pensamiento, para la construcción de un proceso secundario” (Janin, 2025. p,71). Es así cómo queda afectado el desarrollo del lenguaje, ya que el niño requiere de la voz humana real, a través de la cual se transmiten los afectos, es decir, el componente emocional que no se encuentra en dispositivos móviles. Además, la autora menciona que la motricidad y el movimiento supone un requisito del pensamiento. A partir de la era digital, los niños se encuentran rodeados de estímulos que los ubica en un lugar pasivo y sin posibilidad de desplegar su motricidad. Los mismos padres buscan estos resultados de pasividad en los niños ya que ellos necesitan cumplir con demandas laborales,

exigencias domésticas, gestionar su estrés y descanso a través de la gratificación instantánea que regalan las redes sociales. Al respecto, la autora advierte que:

El niño que no se apropia de sus posibilidades motrices, si no las ejercita, si no arma una representación de sí mismo en movimiento, el riesgo es que no pueda moverse armónicamente o que quede en un estado de excitación y corra sin ninguna meta (Janin, 2025, p. 73).

En ese sentido, Janin (2025) sostiene que, si bien la inmadurez de la corteza prefrontal y la plasticidad cerebral explican la vulnerabilidad biológica ante las pantallas, es en el terreno de la intersubjetividad donde se juega la verdadera constitución del psiquismo. Como se expresó previamente, el lenguaje se va construyendo a través del vínculo amoroso y empático con el adulto, el cual se encuentra actualmente debilitado. Si falta la presencia física y la entonación emocional, el lenguaje corre el riesgo de vaciarse de sentido, convirtiéndose en una repetición de estímulos auditivos sin conexión. En relación con esto, la autora menciona que el adulto, atrapado por su propio dispositivo, no establece una conexión visual con sus hijos. Sin embargo, el niño necesita de la intersubjetividad a través de la mirada del otro para existir como sujeto.

Por lo tanto, el desafío actual no es solo pedagógico, sino biológico y vincular. Resulta necesario recuperar el espacio de la palabra compartida, la lectura de cuentos, el juego simbólico y fundamentalmente la presencia del adulto como el "andamiaje" que permita que el niño pase de ser un receptor pasivo de información a ser un sujeto activo en su desarrollo.

En este aspecto, Silvia Bleichmar (2005), refiere que la subjetividad es el resultado de cómo la cultura se determina para que se pueda encajar y vivir en los lugares e instituciones donde la persona es recibida. Según la autora, las personas construyen su subjetividad a partir de otros que las introducen en una cultura atravesada por una realidad contextual y política. Bajo esta perspectiva, se puede interpretar que la irrupción de los dispositivos digitales en la vida cotidiana

pone en tensión estos procesos, especialmente cuando el objeto tecnológico se interpone en la mirada o reemplaza la mediación humana necesaria para la capacidad de simbolizar. En palabras de la autora:

Así, familia significa alguien que respalde y alguien que se siente respaldado; no en el sentido de la pareja, sino con una convicción de asimetrías y responsabilidades. Es decir, que se estructuren los roles de tal manera que permita que aquel que respalda sea quien se siente responsable de la supervivencia y desarrollo simbólico, de la evitación del sufrimiento del respaldado en los términos que las posibilidades de vida que puede sostener le brinden. (Bleichmar, 2005, p. 45)

A modo de cierre de este apartado, se puede considerar que a partir de estos abordajes teóricos, es posible realizar una lectura del contexto actual en pos de analizar cuál es el futuro en relación con las nuevas subjetividades atravesadas por pantallas, que lejos están de promover la empatía, el reconocimiento del otro y la capacidad de simbolizar. Es importante recordar que estas funciones devienen del contacto humano y de la guía de otros cuidadores que enseñan a mirar, pensar, dialogar, proyectar, es decir a utilizar el lenguaje. Por lo tanto, desde esta perspectiva, se puede establecer que el desarrollo del lenguaje no depende de un solo factor, sino de una red de interacciones donde el contexto, la disponibilidad del adulto y la calidad del vínculo son condiciones necesarias.

4. Método

El siguiente trabajo tiene como objetivo explorar la influencia del tiempo de pantalla en el desarrollo del lenguaje, en niños de 3 a 5 años. Para ello, se llevará a cabo una revisión conceptual en tanto implica, según Hernández Sampieri (2014), detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y

recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación (p. 61).

Para llevar a cabo el siguiente trabajo, las fuentes de acceso serán primarias y secundarias. Las primeras, proporcionan datos de primera mano, ya que se trata de documentos que incluyen los resultados de los estudios correspondientes” (Hernández Sampieri, 2014, p.61). Dichas fuentes nos permiten acceder a los hallazgos empíricos, sin interpretaciones intermedias, lo cual es importante para recuperar evidencia directa sobre el tema de estudio. Con respecto a las fuentes secundarias, suponen listas, compilaciones y resúmenes de referencias o fuentes primarias publicadas en un área de conocimiento en particular. Es decir, procesan información de primera mano” (Dankhe, 1989, como se citó en Sampieri 2014, p. 66). Estas permiten obtener una visión global y entender cómo se ha sintetizado el conocimiento existente.

La obtención de datos para responder a la pregunta de investigación se realizará a partir de las siguientes bases de datos: Medline, PubMed, PsycINFO, Dialnet, JAMA Pediatrics y Google Académico. Se utilizarán palabras clave como desarrollo del lenguaje, tiempo en pantalla y medios digitales

Se utilizaron palabras clave como “Desarrollo del lenguaje” “exposición a la tecnología en niños” “tiempo de pantalla”, “uso de pantallas en la infancia”, con el objetivo de optimizar la búsqueda, logrando así, una mayor precisión en la selección de referencias apropiadas (Hernández Sampieri, 2014, p. 62).

En relación con el área geográfica de los estudios, se utilizarán investigaciones nacionales e internacionales provenientes de diferentes países de Europa, Asia, y America latina. Para los estudios internacionales, se priorizará aquellos publicados en inglés y español.

En relación a los criterios de inclusión y exclusión, se incluirá estudios empíricos que evalúen el tiempo de exposición a pantallas, edad comprendida entre los 3-5 años y variables dimensionales

del lenguaje. Como criterio de exclusión no se tomarán estudios en niños con trastornos del desarrollo o patologías. En cuanto al rango de publicación, la búsqueda comprenderá los años 2021 a 2026 para asegurar la actualidad de la información, dada la rápida evolución de la tecnología y su impacto en el desarrollo infantil. Posteriormente, se procederá a revisar la lectura de artículos completos y se extraerán datos que incluyan autor, año, país, diseño muestra, edad de los niños, instrumentos de medición del lenguaje, tiempo en pantalla, principales resultados y limitaciones.

Se realizará un análisis cualitativo de los resultados, organizando los hallazgos en categorías temáticas para su interpretación.

5.Resultados

El propósito de este trabajo fue revisar, desde una perspectiva psicopedagógica, la influencia del tiempo en pantalla en el desarrollo del lenguaje de niños de 3 a 5 años. El supuesto básico que me orientó fue encontrar una mayoría de estudios que asocian un mayor tiempo de pantalla con dificultades en el lenguaje, aunque anticipaba que parte de la literatura podría destacar aspectos positivos, dependiendo del tipo de uso, como cuando el niño interactúa con pantallas de manera activa, siendo guiado por un adulto. Con este camino trazado, organicé la revisión conceptual en base a tres objetivos que orientaron el análisis y que me permitieron llegar a una síntesis comprensiva del tema.

En relación con el primer objetivo, orientado a examinar sistemáticamente la literatura científica que asocia el tiempo de duración de pantalla y el desarrollo del lenguaje, en edades comprendidas de 3 a 5 años, la revisión mostró que la mayoría de los estudios asocian de manera negativa el uso de pantallas en la primera infancia. Las investigaciones revisadas provienen de diversos países como Nueva Zelanda, Dinamarca, México, Francia, China, Suecia y varios de América Latina, y aportan evidencia consistente sobre el efecto que tienen las pantallas en el vocabulario de los niños, tanto en su aspecto comprensivo como expresivo. Algunos trabajos longitudinales añaden

que esta relación es predictiva, por lo cual el tiempo de pantalla a edades tempranas anticipa un menor desarrollo del lenguaje en edades posteriores. No obstante, también aparecen matices y variables que no son menores, como el nivel socioeconómico y el contexto familiar. Por ejemplo, algunos estudios encontraron que el uso de dispositivos podría asociarse con un mejor lenguaje expresivo en familias con un nivel socioeconómico más alto. Este hallazgo, sugiere que la calidad del entorno y la mediación adulta podrían modificar el sentido de la asociación.

Al avanzar en el segundo objetivo, centrado en identificar específicamente cómo impacta el tiempo de pantalla en el desarrollo del lenguaje, se halló que el tiempo de pantalla afecta tanto la cantidad como la calidad de las interacciones cara a cara con los adultos. Los niños que pasan muchas horas frente a estos dispositivos, suelen tener menos oportunidades para lecturas compartidas y conversaciones espontáneas. Con respecto a esto, la televisión encendida durante las comidas familiares tiene un efecto negativo sobre el lenguaje expresivo, incluso mayor que el incremento de una hora diaria de pantalla, porque interfiere directamente en un momento donde el intercambio entre padres e hijos podría favorecerse. Esto llevó a remarcar en las investigaciones la importancia del rol y las conductas de los padres, siendo que estos también pasan varias horas sumergidos en pantallas y, lo que no es menor, en actividades de entretenimiento que demandan mayor implicación cognitiva. Esto genera menor disponibilidad para interactuar y menor respuesta a las señales verbales y no verbales de sus hijos. Cabe destacar nuevamente que el nivel socioeconómico y educativo de las familias modula de manera significativa esta dinámica, puesto que se observó que los padres que cuentan con estudios superiores tienden a realizar con mayor frecuencia lectura compartida con sus hijos, mientras que, en contextos más vulnerables, las pantallas suelen ocupar un lugar central como fuente de entretenimiento. De manera clara y consistente, los estudios muestran que la lectura compartida constituye un factor que disminuye las dificultades lingüísticas derivadas del tiempo de pantalla, y en algunos casos resultó ser un predictor fundamental del desarrollo del lenguaje.

En cuanto al tercer objetivo, que buscaba identificar la diferencia entre el tiempo de pantalla pasivo y activo, la literatura revisada muestra que no todo tiempo de pantalla es igual y que sus efectos dependen del contexto. Por un lado, el tiempo pasivo supone una exposición sin mediación adulta, donde el niño no utiliza recursos cognitivos que acompañan la actividad. Este tipo de uso, se asocia con un menor vocabulario comprensivo y expresivo, y con un mayor riesgo de dificultades en el lenguaje. Por otro lado, el tiempo activo, supone una interacción con aplicaciones educativas, juegos y contenidos de calidad, y en el cual se encuentra implicado un adulto que acompaña, comenta y amplía lo visualizado mediante el vocabulario, lo cual puede transformar la experiencia en un aspecto positivo. Si bien este hallazgo permite no crear prejuicios anticipados sobre los dispositivos móviles, es necesario advertir que varios estudios señalan que incluso el contenido educativo abordado de esta manera, no reemplaza la interacción real con los adultos. Los niños que comienzan con una exposición temprana y prolongada a pantallas no solo presentan un menor desarrollo del lenguaje, sino también una mayor inclinación hacia los estímulos digitales por sobre las experiencias de interacción en entornos reales, en tanto estas últimas requieren de un mayor esfuerzo cognitivo, ya que ponen en juego aspectos implícitos del lenguaje como esforzarse para expresar ideas y reformularse si el otro no comprende, promoviendo la empatía.

En conclusión, la revisión realizada permitió comprender que la influencia del tiempo de pantalla en el desarrollo del lenguaje de niños de 3 a 5 años no puede explicarse únicamente a partir de la duración o del tipo de exposición, sino que debe considerarse dentro de un contexto familiar y socioeconómico específico. Aún más, las condiciones de vida de las familias, los hábitos de uso de los padres, el estrés por demanda de trabajo, el nivel educativo y el acceso a recursos culturales, son aspectos que pueden aumentar o disminuir el impacto del uso de pantallas. Esto significa que el problema no son las pantallas en sí mismas, sino cómo se usan, el tiempo destinado a ellas, el contexto socioeconómico y las actividades de interacción diaria que resultan desplazadas por dichos dispositivos.

6.Conclusiones

En conclusión, la bibliografía revisada permitió precisar que el uso inadecuado de los dispositivos repercute de manera negativa en el desarrollo del lenguaje de los niños de 3 a 5 años, una etapa en la que comienza a llevarse adelante un proceso de desarrollo del lenguaje más enriquecedor. La mayoría de los estudios asocian el mayor tiempo de pantalla con dificultades en el lenguaje, pero también emerge la importancia del tipo de uso y del contexto familiar y socioeconómico como variable de estudio. Por lo tanto, el desafío no es eliminar las pantallas, sino promover su uso adecuado y regulado por los adultos, asegurando que sean ellos quienes acompañen el desarrollo del lenguaje de los niños y no las pantallas y, sobre todo, devolver el protagonismo a los niños en sus procesos de aprendizaje.

7.Aportes y contribuciones de la investigación

Para la psicopedagogía, estos hallazgos permiten pensar el rol psicopedagógico desde la prevención y promoción, especialmente en el diseño de intervenciones psicoeducativas para orientar a las familias, docentes y otros ámbitos sociales en los que los niños participan. Se trata de fomentar un uso consciente de las pantallas, acompañado y supervisado, y de trabajar sobre la importancia de que estas no reemplazan las interacciones humanas, especialmente la lectura y la conversación cotidiana. Para abordarlo, es necesario posicionarnos desde un lugar de escucha y contención, donde los adultos puedan reconocerse como actores partícipes del desarrollo de los niños y donde se pueda fomentar la autoconciencia sobre sus propios comportamientos y hábitos, siempre teniendo en cuenta la realidad económica y contextual en la que se encuentran, puesto que las intervenciones tienen que ser situadas al contexto socioeconómico del país y específico de las familias. Asimismo, se debe orientar sobre la estimulación del lenguaje a partir de acciones concretas que inviten a los niños a interactuar con el entorno real, como los juegos al aire libre,

contacto con la naturaleza, a partir de disparadores que inviten a la conversación y exploración del entorno.

Asimismo, se podrían generar talleres con el objetivo de generar mayor interés por la lectura, ofreciendo a las familias estrategias sencillas como leer en voz alta, inventar cuentos, visitar bibliotecas, partiendo de intervenciones situadas, que fomenten la accesibilidad a libros en contextos que supongan una dificultad económica. En relación con el ámbito escolar, se podrían generar talleres de ESI o juegotecas comunitarias, en los cuales participen las familias con el fin de promover el cuidado de la salud, incluyendo el descanso mental y el juego en contextos reales como parte del desarrollo saludable de los niños. Allí mismo, se podría abordar cómo el uso elevado de pantallas afecta no solo el lenguaje, sino también el descanso, la atención, la regulación emocional y el vínculo con el propio cuerpo, remarcando la importancia del ejercicio físico tanto en niños como adultos.

Finalmente, cabe destacar que la práctica psicopedagógica implica trabajar con otros profesionales y con las instituciones que participan de la vida de los niños y, por lo tanto, resulta fundamental la actualización constante del área y estar atentos a los cambios tecnológicos actuales y los que están por llegar.

8. Limitación de la investigación

Esta investigación presenta ciertas limitaciones que es indispensable conocer, ya que permiten comprender el alcance de los resultados obtenidos y abrir nuevas líneas de investigación futuras.

En primer lugar, en relación con la zona geográfica, los estudios revisados provienen de diferentes países, donde las culturas, los modelos de crianza y el acceso a la tecnología suponen modos diferentes. Por lo tanto, los resultados no pueden generalizarse de ningún modo, ya que lo que ocurre en un contexto socioeconómico o cultural específico puede diferir de otros.

Asimismo, si bien las muestras de dichos trabajos empíricos suelen ser amplias, los estudios se basan en cuestionarios que podrían presentar sesgos cognitivos por parte de los familiares al responder. Los padres pueden subestimar o sobreestimar el tiempo real de uso de pantallas debido a la falta de registro y a la dificultad para evocarlo.

9. Líneas de investigación futuras

La presente investigación, al centrarse en una revisión teórica, permitió abrir líneas de investigación que podrían tomarse como puentes para futuras investigaciones, especialmente desde una mirada psicopedagógica situada en el contexto local.

Una primera línea posible, se relaciona con la necesidad de realizar estudios empíricos en Argentina que permitan contrastar los hallazgos teóricos en contextos educativos y con la participación de profesionales de la psicopedagogía. Esto permitiría crear intervenciones y orientaciones para padres y docentes que prioricen el vínculo temprano y significativo con libros, el juego y la exploración. Estas propuestas no rechazan la presencia de dispositivos, sino que los incluyen, siempre con una adecuada mediación docente y familiar, que permita ampliar y enriquecer su uso. De esta manera, se podría fomentar el uso crítico y educar para que los niños sean capaces de entender y fomentar un uso reflexivo y creativo de las tecnologías digitales, favoreciendo así su autonomía e independencia progresiva.

Otra línea de investigación podría ser estudiar en profundidad los contenidos digitales que se ofrecen para esta franja etaria y su influencia en el desarrollo del lenguaje tanto expresivo como comprensivo, haciendo partícipes a profesionales de la salud en dichas investigaciones. En la misma línea, se podría proponer el desarrollo de una plataforma única para niños que incluya asesoramiento digital para seleccionar juegos digitales específicos y apropiados para la edad o las características del niño. Si bien no se puede clasificar el perfil cognitivo cada niño en particular, si se podría orientar acerca de los hitos del desarrollo y funciones ejecutivas de manera preventiva,

donde el conocimiento funcione como puente para la toma de decisiones conscientes. La propuesta buscaría no sólo describir qué procesos cognitivos están implicados en cada tipo de juego, sino también cómo acompañar desde el rol de los padres. En este sentido, la aplicación funcionaría como una herramienta que permite transformar el uso recreativo de tecnologías digitales en oportunidades de interacción, aprendizaje y acompañamiento familiar.

Estas propuestas tendrían el objetivo de acompañar a las familias y a las comunidades educativas en general en el marco de la psicopedagogía, orientando, generando puentes y facilitando estrategias que favorezcan el uso responsable, educativo y significativo de los medios digitales actuales.

10. Referencias Bibliográficas

- Aparici Aznar, M., Igualada, A. (2019). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia* (Ed). Editorial UOC. <https://elibro.net/es/lc/uflo/titulos/106676>
- Bal, M., Kara Aydemir, A. G., Tepetaş Cengiz, G. Ş., y Altındağ, A. (2024). *Examining the relationship between language development, executive function, and screen time: A systematic review*. PLOS ONE, 19(12), e0314540. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314540>
- Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente* (4a ed.). Prentice Hall Iberia.
- Bleichmar, S. (2005). *Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate*. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
<https://www.argentina.gob.ar/salud/hospitalbonaparte/formacion/introduccion-al-pensamiento-de-silvia-bleichmar>
- Borzzone de Manrique, A. M. y Rosemberg, C. R (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?*. AIQUE

- Bruner, J. (1986). *El Habla del niño: Aprendiendo a usar el lenguaje*. Paidós.
- Burns, M. S., Griffin, P., y Snow, C. E. (Eds.). (2000). *Un buen comienzo: guía para promover la lectura en la infancia*. Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública.
- Cadime, I. Santos, A. L. Ribeiro, L. y Martín-Aragoneses, M. T. (2025). *La interacción entre medios digitales, lectura compartida y problemas para dormir en el desarrollo lingüístico temprano*. Educación XX1, 28(2), 123-146. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39861>
- Calió, M. C. (2025). Unidad 2: *La oralidad y el desarrollo del lenguaje*. Universidad de Flores.
- Cerdá, L. (2009). *Avatares de los aprendizajes*. Miño y Dávila.
- Chomsky, N. (1984). *Reflexiones sobre el lenguaje: Sobre la capacidad cognitiva*. Planeta-Agostini.
- Contreras-Silva M. Y., Álvarez Villalobos, N. A., León-Gutiérrez, H., Elizondo-Omaña, G.G., Navarrete-Floriano, G. y Romo-Salazar, J. C. (2023). *Impacto del uso de dispositivos electrónicos a temprana edad en el lenguaje*. Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social, 61(4), 427-432 . <https://doi.org/10.5281/zenodo.8200118>
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales: Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Ediciones Península.
- Gago-Galvagno LG, Elgier AM, Tabullo AJ, Huairé-Inacio EJ, Herrera-Alvarez AM, Zambrano-Villalba C, et al. (2025) Use of screens, books and adults' interactions on toddler's language and motor skills: A cross-cultural study among 19 Latin American countries from different SES. PLoS ONE 20(2): e0314569. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314569>
- García, F., Portillo, J., Romo, J. y Benito, M. (2007). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. Universidad del País Vasco.

- García Rodríguez, R. E., y González Ramírez, V. (2014). *Las funciones psíquicas superiores, la corteza cerebral y la cultura: Reflexiones a partir del pensamiento de A. R. Luria*. En-claves del pensamiento.
- Gath, M., Horwood, L. J., Gillon, G., McNeill, B. y Woodward, L. J. (2026). Longitudinal Associations Between Screen Time and Children's Language, Early Educational Skills,
- González del Yerro, A. (s,f). Perspectivas teóricas sobre la adquisición del lenguaje. Universidad Autónoma de Madrid.
- Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa: Por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*. Deusto.
- Halliday, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del signi*Hernández *ficado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH: Cuarto trimestre de 2024.
- https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_25FD0D0C4A71.pdf
- Janin, B. (2025). Las nuevas tecnologías y la constitución subjetiva. *Cuestiones de Infancia*, 26(2), 1-10. <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/infancia/article/view/2011/2035>
- Lembke, A. (2023). *Generación dopamina: Encontrar el equilibrio en la era de la gratificación instantánea*. Plaza & Janés.
- Lesta, M. L., & Tachella Prado, D. (2015). *Nativos Digitales vs. Inmigrantes Digitales ¿Una definición posible?*. VIII Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC.

- Massaroni, V., Delle Donne, V., Marra, C., Arcangeli, V., y Chieffo, D. P. R. (2023). *The Relationship between Language and Technology: How Screen Time Affects Language Development in Early Life* A Systematic Review. *Brain Sciences*, 14(1), 1-19.
<https://doi.org/10.3390/brainsci14010027>
- Morin, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Narbona, J. y Muller, C. (2003). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal evaluación y trastornos*. (2a ed.). Masson, S.A.
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje* (5ª ed.). Pearson Educación.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Institución Educativa SEK.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Institución Educativa SEK.
- Rayce, S. B., Okholm, G. T., & Flensburg-Madsen, T. (2024). *Mobile device screen time is associated with poorer language development among toddlers: results from a large-scale survey*. *BMC Public Health*, 24(1050), 1-13. <https://link.springer.com/article/10.1186/s12889-024-18447-4>
- Rojas Estapé, M. (2024). *Recupera tu mente, conquista tu vida*. Espasa.
- Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Editorial El Manual Moderno.
- Saborido Martín, A. I. (2017). *Neuroplasticidad y aprendizaje: el papel en el desarrollo de la atención, memoria y lenguaje*. Universidad de Salamanca.
https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/134257/TG_SaboridoMartinAI_Neuroplasticidadyaprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Saez, V., & Cappadona, A. P. (Coords.). (2023). Enseñar y aprender con medios digitales: Orientaciones para una mirada reflexiva. Facultad de Filosofía y Letras.
- Sociedad Argentina de Pediatría. (2018). Guía de uso de pantallas para las familias. Recomendaciones de la Subcomisión de TIC. <https://www.sap.org.ar/novedades/616/uso-de-pantallas-y-tecnologia.html>
- Sundqvist, A., Barr, R., Heimann, M., Birberg-Thornberg, U., y Koch, F. S. (2024). A longitudinal study of the relationship between children 's exposure to screen media and vocabulary development. *Acta Paediatrica*, 113(3), 517–522. <https://doi.org/10.1111/apa.17047>
- Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489. https://www.catedraautismeudg.com/data/articles_cientifics/5/0ff0534e8d1b4980986ed2c1d9e4aa13-que-es-la-teoria-de-la-mente.pdf
- Tomasello, M. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Katz Editores.
- Torrens, V. (Ed.). (2018). *La adquisición del lenguaje*. Pearson.
- Vygotsky, L. S (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Prólogo del Profesor Itzigsohn, Fausto.
- Waisman, I., Hidalgo, E., y Rossi, M. L. (2018). *Uso de pantallas en niños pequeños en una ciudad de Argentina*. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 116(2), 186-e195. <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2018.e186>
- Wan, X., Kang, X., Chen, S., Du, J., Yan, F., & Bai, Y. (2025). Analysis of the impact of parents' electronic screen time habits, young children's screen exposure and parent-child interaction on language development delay in young children. *Frontiers in Pediatrics*, 13, 1667048. <https://doi.org/10.3389/fped.2025.1667048>

Wan, X., Kang, X., Chen, S., Du, J., Yan, F., y Bai, Y. (2025). *Analysis of the impact of parents' electronic screen time habits, young children's screen exposure and parent-child interaction on language development delay in young children. Frontiers in Pediatrics.*

<https://doi.org/10.3389/fped.2025.1667048>