



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# El efecto de la exposición a pantallas en el dibujo infantil de los niños y niñas de 4 a 5 años

---

**Claudia Beatriz Rodríguez García**

**TRABAJO FINAL DE GRADO**

Universidad de Barcelona  
Facultad de Educación  
Grado en Maestro de Educación Infantil

Tutora: Núria Castellano Solé  
Curso 2024-2025  
Barcelona, 16 de junio, 2025

Modalidad A  
Ámbito Temático: El niño de 0 a 6 años

"幅画是一首无言的诗"  
(Fú huà shì yī shǒu wú yán de shī)  
(Un dibujo es un poema sin palabras)

— Proverbio chino

**Resumen:**

La presencia cada vez mayor de pantallas en la vida cotidiana de las criaturas nos lleva a cuestionarnos su impacto en el desarrollo infantil, especialmente en etapas sensibles como la comprendida entre los 4 y 5 años. En esta franja de edad, el dibujo se presenta como una herramienta esencial para la expresión, la creatividad y la construcción del pensamiento simbólico. A partir de esta preocupación, nos propusimos analizar cómo la exposición a pantallas influye en el dibujo infantil en un contexto donde la tecnología media de forma creciente las experiencias de juego y aprendizaje.

Diseñamos una investigación de carácter cualitativo, descriptivo y comparativo, centrada en el análisis de 40 dibujos realizados por niños y niñas de 14 de tres centros educativos y organizamos la muestra en tres grupos diferenciados según los puntajes en el *Test del Dibujo de la Figura Humana*. Esta metodología nos permitió observar las características gráficas de los dibujos desde una perspectiva integral, considerando tanto los aspectos formales como los expresivos.

Los resultados obtenidos evidencian diferencias entre los grupos. Los dibujos del grupo con menor exposición a pantallas presentan mayor espontaneidad, variedad de trazos, coherencia estructural y presencia de elementos narrativos. Por el contrario, los dibujos de los grupos con mayor exposición tienden a mostrar formas más estandarizadas, menor complejidad gráfica y una expresividad más limitada. Estos hallazgos nos llevan a pensar que una exposición prolongada a pantallas limita el desarrollo gráfico natural y afecta la capacidad creativa de las criaturas.

A partir del análisis realizado, concluimos la necesidad de reflexionar críticamente sobre el uso de las pantallas en la primera infancia. Este estudio invita a revalorizar el espacio de creación libre, proponiendo una mirada crítica que recupere el valor del trazo espontáneo, el juego simbólico y la expresión artística como pilares del desarrollo integral.

**Palabras clave:**

dibujos infantiles; efectos de la televisión en la sociedad; creatividad en niños; grafomotricidad; educación infantil

**Abstract:**

The increasing presence of screens in children's daily lives leads us to question their impact on child development, especially during sensitive stages such as between the ages of 4 and 5. At this age, drawing emerges as an essential tool for expression, creativity, and the development of symbolic thinking. From this concern, we set out to analyze how screen exposure influences children's drawings in a context where technology increasingly mediates their play and learning experiences.

We designed a qualitative, descriptive, and comparative study focused on analyzing 40 drawings made by 14 children from three educational centers. The sample was organized into three distinct groups according to their scores on the *Human Figure Drawing Test*. This methodology allowed us to observe the graphic characteristics of the drawings from a comprehensive perspective, taking into account both formal and expressive aspects.

The results reveal differences among the groups. The drawings from the group with lower screen exposure show greater spontaneity, a wider variety of strokes, structural coherence, and the presence of narrative elements. In contrast, the drawings from the groups with higher exposure tend to display more standardized forms, lower graphic complexity, and more limited expressiveness. These findings suggest that prolonged screen exposure may restrict natural graphic development and affect children's creative capacities.

Based on the analysis conducted, we conclude that there is a need for critical reflection on screen use in early childhood. This study invites us to revalue the space for free creation, proposing a critical perspective that reclaims the importance of spontaneous drawing, symbolic play, and artistic expression as key pillars of integral development.

**Keywords:**

children's drawing; effects of television on society; creative ability in children; graphomotor skills; preschool education

## Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>2</b>
2.1. La importancia del dibujo infantil.....	2
2.2. La evolución del dibujo infantil en la etapa 3-6 años.....	3
2.3. El Test del Dibujo de la Figura Humana de Goodenough (1926).....	4
2.4. Los efectos de las pantallas en los niños.....	4
2.4.1. La grafomotricidad.....	5
2.4.2. Imágenes mentales.....	5
2.4.3. La imaginación creativa.....	6
2.4.4. La atención.....	7
2.5. Los efectos de ciertas series de televisión.....	7
2.6. Uso de pantallas y dibujo infantil.....	8
<b>3. Objetivos del estudio.....</b>	<b>9</b>
<b>4. Metodología del trabajo.....</b>	<b>11</b>
4.1. Contexto y participantes.....	12
4.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	14
4.3. Procedimiento de recogida de datos.....	15
4.4. Análisis de los datos.....	18
<b>5. Resultados.....</b>	<b>19</b>
5.1. Resultados obtenidos.....	19
5.1.1. Características de los dibujos.....	19
5.1.2. Encuesta.....	22
5.2. Interpretación y discusión.....	24
5.2.1. Características de los dibujos.....	24
5.2.2. Hábitos de consumo.....	26
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>28</b>
<b>7. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>31</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>34</b>

posar la paginació dels annexos no està bé

## 1. Introducción

En la actualidad, el uso de dispositivos electrónicos forma parte del día a día de muchos niños<sup>1</sup> desde edades muy tempranas. Este fenómeno ha generado diversas inquietudes sobre sus posibles efectos en el desarrollo infantil, especialmente en áreas clave como la creatividad, la motricidad fina y la capacidad de concentración.

El objetivo principal de esta investigación es analizar cómo afecta la exposición a pantallas en el dibujo infantil de los niños de 4 a 5 años, una etapa crucial para el desarrollo de la imaginación y la motricidad fina. Existen investigaciones previas que han analizado los efectos de la tecnología en niños de 5 años o más, como la que presentan Winterstein y Jungwirth (2006) o Christakis et al. (2004). Aun así, consideramos que hay una falta de estudios centrados en niños de 4 a 5 años. Esto nos lleva a investigar si los efectos observados en grupos de mayor edad también se manifiestan en una etapa más temprana. Por otro lado, la creciente presencia de dispositivos digitales en la vida de los más pequeños plantea la pregunta de si esta exposición podría estar modificando la forma en que expresan su mundo a través del dibujo, o dicho de otra forma, resulta necesario analizar en profundidad cómo esta exposición puede estar influyendo en distintos aspectos del desarrollo infantil, en particular al dibujo. Este es una manifestación clave durante la etapa de educación infantil, ya que constituye una vía de expresión emocional, cognitiva y motriz, permitiendo a los niños representar el mundo que los rodea, organizar sus ideas, y desarrollar habilidades relacionadas con la percepción, la coordinación y la creatividad.

Atendiendo a lo planteado, la realización de este estudio surge porque desde hace tiempo nos llama profundamente la atención cómo ha cambiado la forma en que los más pequeños se entretienen. Destacamos, por ejemplo, como en los espacios públicos, en trayectos en transporte público, en cafeterías, restaurantes o incluso en la sala de espera del médico, es habitual ver a niños de edades cada vez más tempranas utilizar dispositivos móviles para ver vídeos o jugar. Estas escenas, que ya forman parte del paisaje cotidiano, contrastan con la que se observaba hace unos años, en los que se ofrecían, en esos mismos contextos, alternativas como lápices y un cuaderno para dibujar. Esta actividad, no solo era una vía de expresión, sino que constituía una fuente de entretenimiento reforzado por el entorno. A partir de esta inquietud personal y observación cotidiana, surge la elección del tema de este trabajo de fin de grado. Con una intención crítica y reflexiva sobre una realidad que cada vez está más presente en la vida de los más pequeños e infiere en las aulas.

---

<sup>1</sup> En este trabajo se utiliza el masculino genérico (“niños”, “alumnos”, etc.) como forma no marcada para referirse a personas de todos los géneros, de acuerdo con el *Libro de Estilo* de la Universitat de Barcelona. <https://www.ub.edu/livre-estil/criteri.php?id=2738>. La UB recomienda esta opción en contextos académicos para facilitar la lectura, cuando no hay una intención específica de visibilización de género.

Como hemos mencionado, el objetivo principal que planteamos es analizar cómo afecta la exposición a pantallas en el dibujo infantil de los niños de 4 a 5 años. De este, derivan tres objetivos específicos: el primero de ellos responde a la identificación de las características propias de los dibujos realizados por los niños y niñas de entre 4 y 5 años. El segundo atiende a la comparación de los dibujos de aquellos con mayor exposición a pantallas con los de los que tienen un uso más reducido de estas tecnologías y, por último, el tercer objetivo recoge el análisis de los diferentes dibujos en profundidad.

A continuación, presentamos la estructura que vertebra el estudio que presentamos que se compone de cinco capítulos. En el primero de ellos, desarrollamos el marco teórico, en el que contextualizamos el problema y analizamos estudios previos sobre el desarrollo infantil y el impacto de la tecnología. A continuación, seguimos con un segundo capítulo en el que explicamos los objetivos que nos proponemos con esta investigación. Seguimos con un tercer capítulo que aborda la metodología que hemos desarrollado. En este describimos la muestra, las herramientas y los procedimientos empleados. En el cuarto capítulo presentamos los resultados analizados, fruto de las encuestas a los diferentes entornos de cuidado y los dibujos de los niños. Por último, el quinto capítulo se caracteriza por recoger la discusión, las conclusiones e implicaciones educativas de la investigación. Además, incorporamos en este capítulo las limitaciones que presenta la investigación y futuras líneas de investigación.

## **2. Marco teórico**

Desde el diálogo teórico fundamentamos la relación entre el dibujo infantil y los múltiples factores que inciden en su desarrollo, con especial énfasis en la intersección con el uso de pantallas en la etapa de 4 a 5 años. Por este motivo, abordamos distintas perspectivas teóricas como la de Goodenough (1926) y Lowenfeld y Brittain (1972, 1980); y empíricas como la de Méndez (2007) y Einarsdottir et al. (2009), que presentan la evolución del dibujo en niños, así como los elementos cognitivos, emocionales y motrices implicados en esta actividad. Asimismo, exponemos el uso del dibujo como herramienta de evaluación y expresión simbólica, sin perder de vista los desafíos actuales que plantea el entorno digital. En suma, esta revisión permite comprender la complejidad del dibujo como manifestación del desarrollo integral y establecer una base sólida para interpretar la relación entre la exposición a pantallas y el dibujo.

### **2.1. La importancia del dibujo infantil**

El dibujo infantil ha sido considerado desde hace décadas como una vía de expresión integral del niño. Según Einarsdottir et al. (2009), los dibujos constituyen una gran herramienta para atender las perspectivas infantiles y el acceso a su mundo simbólico.

Lejos de ser una simple manifestación artística, el dibujo en la infancia temprana es una forma de comunicación que revela aspectos emocionales, cognitivos, culturales y sociales del desarrollo. Esta idea se profundiza en el trabajo de Cox (2005, citado en Einarsdottir et al., 2009), quien argumenta que el dibujo no debe ser entendido únicamente como una representación visual, sino como un proceso activo de pensamiento. Dibujar es, por tanto, una forma de pensar con las manos que permite la construcción de significado y el desarrollo de competencias simbólicas. En consecuencia, los dibujos permiten a los niños construir su identidad personal y social, actuando como un reflejo de sus vivencias, aspiraciones y relaciones (Hall, 2020).

En esta misma línea, Fabris et al. (2023) sostienen que los dibujos son, además, una herramienta válida para la investigación educativa, siempre que se consideren las narrativas que los acompañan. La interpretación del dibujo debe, por ende, contemplar no solo la imagen final, sino también el proceso, las verbalizaciones del niño y su contexto sociocultural. En este sentido, es importante tener en cuenta que el contenido de los dibujos puede diferir significativamente de los relatos verbales de los niños, mostrando información latente que no siempre emerge en conversaciones directas (Iordanou et al., 2021).

Comprender la relevancia del dibujo infantil como medio de expresión simbólica y herramienta educativa lleva, necesariamente, a explorar cómo se desarrolla esta capacidad durante los primeros años de vida, en concreto en la etapa 3-6.

## **2.2. La evolución del dibujo infantil en la etapa 3-6 años**

A partir de su valor expresivo y educativo, resulta pertinente examinar cómo se manifiesta y transforma el dibujo durante los primeros años del desarrollo infantil. Por este motivo, la evolución del dibujo infantil ha sido ampliamente estudiada por diferentes autores a lo largo de los siglos XX y XXI. Entre las contribuciones más influyentes destacamos las de Lowenfeld y Brittain (1972, 1980) que establecieron una secuencia de etapas gráficas que aún hoy son una referencia. Estas etapas son: etapa del garabateo (2-4 años), etapa preesquemática (4-7 años) y etapa esquemática (7-9 años). En nuestro caso, nos centramos en la etapa preesquemática, que abarca el rango de edad diana de este estudio (4-5 años), destacamos que los niños comienzan a construir formas reconocibles, representando figuras humanas con cabezas circulares y apéndices lineales, y experimentan con la simetría, la proporción y el espacio.

En complemento a esta visión evolutiva, Méndez (2007), en su estudio sobre el desarrollo gráfico desde una perspectiva constructivista y ambientalista, añade que estas etapas no deben entenderse de forma rígida, ya que el desarrollo gráfico está mediado por factores internos –como es la madurez neuropsicológica– y externos –entendidos como los

estímulos ambientales, apoyo adulto y exposición a modelos—. En este sentido, la teoría ambientalista considera, entre otros aspectos, que los contextos visuales y culturales aceleran o frenan el avance gráfico. Es decir, se trata de un fenómeno contextual. En defensa del contexto, también destacamos la importancia del entorno creativo: un ambiente rico en materiales, estímulos y la libertad de expresión favorece una evolución sana del dibujo infantil (Lowenfeld y Brittain, 1972, 1980).

Es por ello que debemos añadir que Kellogg (1979), desde un enfoque más psicomotor, observó que existen patrones universales de desarrollo gráfico que evolucionan desde formas simples —círculos, cruces— hacia estructuras más complejas. Esta evolución, sin embargo, puede verse interrumpida o modificada por factores externos, como la sobreexposición a estímulos visuales de alta velocidad y escasa exigencia cognitiva, como ocurre en muchos programas actuales (Christakis, 2011).

Desde esta perspectiva evolutiva y contextual del dibujo infantil, resulta pertinente incorporar herramientas que permitan evaluar el desarrollo gráfico y cognitivo de los niños, como es el caso del *Test del Dibujo de la Figura Humana* (Goodenough, 1926).

### **2.3. El Test del Dibujo de la Figura Humana de Goodenough (1926)**

En este marco de comprensión del desarrollo gráfico infantil, el *Test del Dibujo de la Figura Humana* (Goodenough, 1926) ha sido una herramienta fundamental para evaluar la madurez cognitiva infantil a partir de una tarea de dibujo. Su premisa básica es que el nivel de detalle y proporción con el que un niño representa una figura humana está relacionado con su edad mental. Cada elemento añadido como cabeza, extremidades, rasgos faciales, proporción corporal, etc. aumenta la puntuación total, infiriendo sobre el desarrollo intelectual.

Es destacable el estudio de Winterstein y Jungwirth (2006) en el que evaluaron 1.859 dibujos de niños en edad preescolar utilizando una modificación de esta prueba. Los resultados mostraron una clara relación entre el tiempo de exposición a la televisión y un rendimiento inferior en el test, con los niños que veían más de 90 minutos de televisión diarios obteniendo puntuaciones significativamente más bajas.

En conclusión, este tipo de pruebas gráficas no solo permite evaluar el desarrollo cognitivo, sino que también invita a reflexionar sobre los diversos factores externos que condicionan dicho desarrollo, como es el caso del creciente uso de las pantallas en la infancia.

### **2.4. Los efectos de las pantallas en los niños**

Dado que el *Test del Dibujo de la Figura Humana* (Goodenough, 1926) permite valorar el desarrollo cognitivo infantil a través de la expresión gráfica, resulta pertinente considerar otros factores que puedan influir en estas habilidades, como el uso de pantallas. Por ello,

resulta necesario ampliar la mirada y explorar cómo las pantallas influyen en otras funciones cognitivas y creativas fundamentales para el desarrollo gráfico. A continuación, exponemos los efectos que las pantallas tienen sobre la grafomotricidad, la capacidad de generar imágenes mentales, la imaginación creativa, la atención y las funciones ejecutivas.

#### *2.4.1. La grafomotricidad*

Entre las habilidades más comprometidas por el uso excesivo de pantallas se encuentra la grafomotricidad; entendida como el conjunto de habilidades motoras finas necesarias para la escritura y el dibujo. Por tanto, resulta fundamental profundizar en este aspecto que subyacen a la ejecución del dibujo. Esta se ve afectada por el uso de pantallas, ya que estas no promueven el uso activo y preciso de las manos. Concluimos, por tanto, que los niños que pasan más tiempo frente a pantallas tienen un menor desarrollo de la motricidad fina. Dicha disminución en el desarrollo de la motricidad fina se debe a que actividades como deslizar o pulsar con un dedo no estimulan la musculatura intrínseca de la mano ni favorecen la coordinación óculo-manual necesaria para dibujar con precisión (Martzog y Suggate, 2022). Así mismo, un análisis más amplio sobre la salud infantil sostiene que el exceso de tiempo frente a pantallas está vinculado a una disminución de la actividad física general y a problemas en el desarrollo psicomotor, incluyendo la escritura y el dibujo. En un contexto en el cual la educación infantil enfatiza el desarrollo de habilidades previas a la lectoescritura, esta afectación resulta particularmente preocupante (Fung Fallas et al., 2020).

#### *2.4.2. Imágenes mentales*

Más allá de las habilidades motoras finas necesarias para el dibujo, también intervienen procesos cognitivos internos que son fundamentales para la producción gráfica infantil. El imaginario mental, entendido como la capacidad de crear imágenes internas sin necesidad de estímulos externos, constituye un aspecto central del desarrollo cognitivo infantil. Esta habilidad permite a los niños representar mentalmente objetos, personas, escenarios y situaciones, lo cual influye directamente en su desempeño en actividades como el dibujo, la lectura y el juego simbólico.

En este sentido, Suggate y Martzog (2020) hallaron que la exposición a pantallas afecta negativamente la imaginación mental de las criaturas. Específicamente, encontraron que el tiempo de pantalla en el primer punto de medición predecía una menor capacidad de imaginación en el segundo punto. Este resultado respalda la conocida "hipótesis de reducción" (Valkenburg y van der Voort, 1994, p. 317), que sostiene que los medios digitales, al proporcionar imágenes visuales ya elaboradas, disminuyen la necesidad de los niños de generar representaciones mentales propias. En otras palabras, al ser expuestos de

manera continua a imágenes externas, los niños pierden oportunidades de ejercitar su imaginación interna, lo que repercute en su creatividad y en la capacidad simbólica de sus dibujos. Por contra, el estudio no encontró una relación significativa entre el tiempo de pantalla y la velocidad de procesamiento de imágenes mentales. Este resultado va en contra de la "hipótesis de estimulación" (Valkenburg y van der Voort, 1994, p. 317), la cual plantea que los medios digitales podrían aumentar la agilidad mental debido a su rapidez y dinamismo. Además, observaron que tanto los medios pasivos, como la televisión; como los activos, como los videojuegos, mostraban efectos similares en cuanto a la imaginación mental. A pesar de que los videojuegos implican cierto grado de interacción, estos no demostraron beneficios significativos en comparación con los medios pasivos. Este hallazgo resulta particularmente interesante, ya que contradice la noción común de que los videojuegos, al requerir acción por parte del usuario, fomentan habilidades cognitivas superiores. Finalmente destacan que la imaginación mental es un proceso multifactorial, influenciado también por variables como la edad, el nivel de vocabulario y la memoria de trabajo. Estos factores actúan conjuntamente con el tiempo de exposición a pantallas, modulando su impacto (Suggate y Martzog, 2020). Así, la disminución en la capacidad de generar imágenes mentales no puede atribuirse únicamente al uso de pantallas, pero estas sí representan un factor de riesgo significativo que debe ser considerado en contextos educativos y familiares.

#### *2.4.3. La imaginación creativa*

A partir de la relación entre la exposición a pantallas y la capacidad de generar imágenes mentales, resulta pertinente que profundicemos en cómo este fenómeno incide también en un aspecto estrechamente vinculado: la imaginación creativa, entendida como la capacidad de transformar esas imágenes internas en producciones simbólicas originales, como el dibujo. La creatividad es una de las competencias más valiosas que se desarrollan durante la infancia, y el dibujo constituye una de sus expresiones más visibles. Según Fabris et al. (2023), los entornos ricos en experiencias sensoriales y simbólicas fomentan una imaginación creativa diversa y profunda, mientras que los contextos donde prevalece la recepción pasiva de estímulos limitan esta capacidad. En este sentido, los contenidos mediáticos que no promueven la participación activa o el pensamiento divergente pueden restringir la creatividad infantil.

De manera complementaria, Iordanou et al. (2021), en su estudio sobre dibujo y memoria, destacan que el dibujo permite representar ideas que los niños no siempre verbalizan, funcionando como una extensión de su pensamiento simbólico. La sobreexposición a pantallas tiende a homogeneizar las representaciones infantiles, haciendo que los niños dibujen personajes o escenas que han visto en televisión, en lugar de crear desde su

mundo interno. Valkenburg y van der Voort (1994) también advierten que el tiempo dedicado a ver televisión se correlaciona negativamente con las puntuaciones en tareas de imaginación y pensamiento creativo, especialmente en edades tempranas.

#### 2.4.4. La atención

Ahora bien, para que la imaginación creativa pueda materializarse en producciones gráficas ricas y simbólicamente elaboradas, es indispensable otro componente cognitivo fundamental: la atención. En este sentido, resulta necesario que exploremos cómo la capacidad atencional se ve influida por el consumo de pantallas, y cómo dicha influencia condiciona también la calidad y coherencia de los dibujos infantiles. Diversos estudios señalan la relación entre el uso excesivo de pantallas y la alteración de la atención infantil. A este respecto, Christakis et al. (2004), en un estudio longitudinal, encontraron que cada hora diaria adicional de televisión vista por niños menores de tres años incrementa el riesgo de problemas atencionales a los siete años. Además, se refuerza esta hipótesis al destacar cómo la estructura hiperestimulante de los programas digitales fomenta un estilo atencional fragmentado y dificultoso de sostener, incompatible con actividades como el dibujo que requieren concentración prolongada y pensamiento secuencial (Anderson y Subrahmanyam, 2017).

Por otro lado, en un artículo publicado el 10 de febrero del año 2025 para la BBC titulado *Pre-school children's screen time at 'crisis point'*, se subraya que el tiempo de pantalla en la etapa preescolar ha alcanzado niveles críticos, afectando no solo la atención, sino también la conducta y las relaciones sociales (García, 2025). La consecuencia para el desarrollo gráfico es directa: la falta de atención sostenida impide que el niño elabore representaciones coherentes, planifique el espacio de la hoja o mantenga una narrativa visual durante el proceso del dibujo.

En definitiva, una atención sostenida es clave para que los niños puedan desplegar todo su potencial gráfico y simbólico. Sin embargo, esta capacidad puede verse comprometida no solo por la cantidad de tiempo frente a pantallas, sino también —y de forma especialmente relevante— por las características del contenido visualizado. Por ello, planteamos cómo ciertos formatos de series de televisión inciden directamente en el desarrollo de habilidades cognitivas implicadas en el dibujo infantil.

#### 2.5. Los efectos de ciertas series de televisión

Es importante señalar que todos los contenidos televisivos no afectan de la misma forma al desarrollo infantil. Las características del contenido son clave para entender su impacto. Se ha encontrado que las series con cambios de escena muy rápidos, edición fragmentada y falta de coherencia narrativa provocan alteraciones inmediatas en la atención, la

planificación y la memoria de trabajo, habilidades fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo gráfico (Huber et al., 2018 y Lillard et al. 2015). A modo de ejemplo, se compararon los efectos de una serie con alto ritmo de edición, como *SpongeBob SquarePants* (Stephen Hillenburg, 1999 - presente), frente a una más lenta y narrativa como *Caillou* (Christine L'Hereux y H  l  ne Desputeaux, 1997 - 2010), y observaron que la primera provocaba un deterioro mayor y más inmediato en las funciones ejecutivas de los niños –que incluyen la inhibición de conducta y la flexibilidad cognitiva entre otras (Diamond, 2013)–. Así mismo, se ha demostrado que incluso una exposición breve (9 minutos) a una serie de ritmo rápido puede provocar descensos significativos en pruebas de funciones ejecutivas. En consecuencia, tiene implicaciones directas en contextos educativos, donde se espera que los alumnos mantengan la atención y planifiquen sus acciones, como ocurre durante la elaboración de un dibujo (Lillard et al., 2015). Estos resultados deben ser tenidos en cuenta en el momento de seleccionar el contenido que visualizan los niños, así como el tiempo que se dedica a dicha actividad. Los contenidos con ritmo pausado, narrativa clara y con propósito educativo pueden ser integrados en el currículo si se acompañan de una mediación adulta adecuada y si no sustituyen otras actividades fundamentales, como el dibujo, el juego simbólico o la interacción social (Lillard et al., 2015). En esta línea, Christakis (2011) refuerza esta perspectiva al indicar que no es solo el tiempo de exposición lo que determina los efectos sobre el desarrollo, sino la naturaleza de los contenidos, en especial sus "características formales" (Christakis, 2011, p. 772), como el ritmo, los cortes de escena y la continuidad narrativa. Christakis (2011) sostiene que algunos programas como, *SpongeBob SquarePants* (Stephen Hillenburg, 1999 - actualidad), presentan una edición tan surrealista y rápida que pueden producir un estado de sobreestimulación. Por tanto, afectan a la capacidad de regulación del niño. La llamada "hipótesis de la sobreestimulación" (Christakis, 2011, p. 772) plantea que contenidos como los descritos generan déficits, tanto a corto como a largo plazo, en las funciones ejecutivas, incluso en exposiciones breves.

A partir de este análisis sobre los efectos específicos de ciertos contenidos televisivos, resulta necesario ampliar la mirada hacia el uso generalizado de pantallas y su impacto en una habilidad concreta: el dibujo infantil.

## **2.6. Uso de pantallas y dibujo infantil**

Tras haber explorado cómo ciertos contenidos televisivos pueden influir de forma diferenciada en el desarrollo cognitivo y atencional de los niños, resulta pertinente centrarnos ahora en un estudio que analiza de manera específica la relación entre el uso generalizado de pantallas y las habilidades gráficas infantiles, como el dibujo. El estudio realizado por Winterstein y Jungwirth (2006) constituye uno de los antecedentes empíricos

más sólidos para establecer una relación clara entre la exposición a pantallas y el desarrollo cognitivo de niños en edad preescolar. Esta investigación se llevó a cabo con niños de 5 a 6 años mediante la *Prueba de Signos Humanos* (MZT, *Mensch-Zeichentest* de sus siglas en alemán), una versión adaptada del *Test del Dibujo de la Figura Humana* propuesto inicialmente por Goodenough (1926).

En este sentido, el hallazgo más destacado del estudio fue la relación entre el tiempo de exposición diaria a pantallas y los resultados obtenidos en la MZT. Los participantes que veían menos de 30 minutos diarios de televisión obtuvieron puntuaciones significativamente más altas, mientras que aquellos que superaban los 180 minutos diarios descendían notablemente en su rendimiento. Además, se observó que los errores en la representación de la cantidad de dedos eran significativamente más frecuentes en los grupos con mayor exposición. Bajo tales resultados, Winterstein y Jungwirth (2006) recomiendan limitar el uso de medios digitales a un máximo de 30 minutos diarios para niños en edad preescolar, en línea con las recomendaciones del Centro Federal de Educación Sanitaria (BzgA, *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung* de sus siglas en alemán). Por lo tanto, la implicación para la educación infantil se evidencia, ya que la sobreexposición a pantallas no solo limita el tiempo dedicado a actividades creativas como el dibujo, sino que afecta directamente las habilidades cognitivas necesarias para su desarrollo.

En resumen, a partir del análisis detallado de la literatura revisada, afirmamos que el dibujo infantil es una manifestación compleja y multifactorial del desarrollo integral del niño. A través del dibujo, se expresan aspectos cognitivos —organización espacial, atención y memoria—, emocionales —autoconcepto e identidad—, motrices —grafomotricidad— y simbólicos —imaginación y creatividad—. La exposición prolongada a pantallas, especialmente cuando se trata de contenidos poco adecuados o de un tiempo excesivo, compromete directamente estas dimensiones, generando efectos medibles en la calidad del dibujo infantil.

Con todo y con eso, debemos añadir que se ha demostrado que estos efectos no son homogéneos, sino que varían en función de la duración de la exposición, la edad del niño, el tipo de contenido y el contexto. La evidencia empírica, aportada por autores como Winterstein y Jungwirth (2006), Suggate y Martzog (2020, 2022) y Huber et al. (2018), entre otros, pone de manifiesto la urgencia de revisar las prácticas familiares y escolares relacionadas con el uso de pantallas en la infancia.

### **3. Objetivos del estudio**

El objetivo general de este trabajo es analizar cómo afecta la exposición a pantallas en el

dibujo infantil de los niños y niñas de entre 4 y 5 años.

Para alcanzar este objetivo general, nos planteamos tres objetivos específicos, que permitirán abordar el problema de investigación de forma estructurada y detallada.

- Objetivo específico 1: Identificar las características propias de los dibujos realizados por los niños y niñas de entre 4 y 5 años, atendiendo a aspectos como el trazo, el uso del espacio, el nivel de detalle, la proporción y la organización compositiva.
- Objetivo específico 2: Comparar los dibujos de aquellos niños que pasan menos tiempo frente a pantallas con los de aquellos que están expuestos durante más tiempo a dispositivos electrónicos.
- Objetivo específico 3: Analizar los diferentes dibujos en profundidad, no solo desde una perspectiva técnica o formal, sino también considerando su valor expresivo y simbólico.

El objetivo general que planteamos está alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) marcados por la Agenda 2030. En concreto, consideramos que el objetivo de análisis de la afectación a la exposición a pantallas en el dibujo infantil de los niños y niñas de entre 4 y 5 años se vincula con los ODS 3: Salud y bienestar y ODS 4: Educación de calidad. El objetivo general se vincula con el ODS 3, ya que la exposición prolongada a pantallas puede tener implicaciones en el desarrollo neurológico, emocional y visual de la infancia, aspectos clave del bienestar infantil. También se relaciona con el ODS 4 porque busca comprender cómo los hábitos tecnológicos influyen en el desarrollo de competencias expresivas y cognitivas tempranas, fundamentales para una educación de calidad. A continuación, concretamos cada uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a los que hacemos referencia para evidenciar su vinculación con nuestro estudio.

El ODS 3: Salud y bienestar, busca garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades. En particular, nuestra investigación se vincula con la meta 3.4, que plantea reducir en un tercio la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles mediante la prevención y el tratamiento, y promover la salud mental y el bienestar. Aunque nuestro estudio no se enfoca directamente en enfermedades, sí contribuye a la promoción del bienestar infantil, ya que el uso excesivo de pantallas puede afectar de manera negativa aspectos físicos, emocionales y cognitivos del desarrollo en la primera infancia. En este sentido, el trabajo apoya la concienciación y prevención de posibles efectos adversos desde una etapa temprana. Asimismo, se relaciona con la meta 3.5, que propone reforzar la prevención y el tratamiento del uso nocivo de sustancias, incluido el uso indebido de estupefacientes y el consumo nocivo de alcohol. Aunque esta meta se refiere específicamente a sustancias, puede ampliarse por analogía a la prevención del uso

excesivo de tecnología en la infancia, un tema cada vez más relevante en el estudio del bienestar infantil y del desarrollo saludable.

El ODS 4: Educación de calidad, busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En este marco, nuestra investigación se relaciona con la meta 4.2, que plantea garantizar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria. Nuestro objetivo se centra precisamente en un grupo de edad correspondiente a la primera infancia, y el análisis del desarrollo gráfico infantil se vincula directamente con la calidad de la educación inicial y el desarrollo integral del niño. Comprender cómo influyen los hábitos tecnológicos en esta etapa temprana puede contribuir a mejorar prácticas pedagógicas y de cuidado. Además, se alinea con la meta 4.7, orientada a asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible. En este sentido, nuestra investigación aporta evidencia sobre cómo el entorno digital impacta en el desarrollo infantil, lo que puede favorecer decisiones educativas y sociales más informadas y sostenibles.

#### **4. Metodología del trabajo**

Para esta investigación, adoptamos un enfoque metodológico mixto, combinando estrategias cualitativas y cuantitativas que permiten explorar la relación entre la exposición a pantallas y el dibujo infantil. En este marco, incorporamos el análisis documental como técnica complementaria que nos permite contextualizar el fenómeno a través del estudio de documentos escritos. Esta herramienta de bajo coste, facilita la triangulación de datos, aunque debemos tener en cuenta limitaciones como la parcialidad o el acceso restringido a ciertos textos (Sanz, 2011).

Por un lado, hemos utilizado un enfoque cualitativo orientado a interpretar el dibujo como una forma de expresión simbólica y emocional propia de la etapa infantil a través de la indagación oral. Este enfoque nos ha permitido observar las producciones gráficas desde una mirada comprensiva, centrada en la subjetividad de los participantes, el contexto del aula y la interacción con el entorno escolar. Tal como señalan Flick (2012) y Denzin y Lincoln (2011), la investigación cualitativa busca captar el sentido de las experiencias humanas en su complejidad, reconociendo que los fenómenos educativos no pueden reducirse únicamente a datos medibles. Por ello, la observación directa y participante en las aulas de I4 ha sido fundamental para captar matices del proceso de dibujo a partir de dimensiones de observación como: *la actitud, la autonomía o la interacción con los materiales*, aspectos que la metodología cuantitativa dificulta su registro.

Por otro lado, el enfoque cuantitativo nos ha facilitado establecer relaciones comparables entre la exposición a pantallas y determinadas características formales de los dibujos. Para ello, hemos utilizado el análisis de contenido cuantitativo como técnica principal. A través de la codificación de elementos gráficos, por ejemplo, la presencia o ausencia de rasgos anatómicos como cuello, dedos o pies, y del análisis de encuestas dirigidas a las familias o entorno de cuidado<sup>2</sup>, hemos generado datos estadísticos que permiten clasificar a los participantes en función del nivel de exposición a pantallas (bajo, medio o alto). Este análisis permite identificar patrones y tendencias en el desarrollo gráfico infantil, tal y como proponen autores como Hernández et al. (2014), quienes destacan que el enfoque cuantitativo resulta útil para medir variables específicas y establecer comparaciones entre grupos.

Este diseño metodológico mixto nos permite, por tanto, triangular la información recogida tal y como proponen Jick (1979) y Patton (2015), aportando robustez al estudio al integrar distintas perspectivas y fuentes de datos.

#### **4.1. Contexto y participantes**

Esta investigación se ha llevado a cabo en tres centros educativos de la ciudad de Barcelona, todos ellos con contextos diversos pero enmarcados dentro del sistema educativo catalán: A, B y C. Estos centros ofrecen educación infantil dentro del segundo ciclo (etapas I3, I4 e I5), y han permitido el acceso a las aulas de I4 para la realización de nuestra investigación. Además, la diversidad de los tres entornos escolares ha enriquecido la recogida de datos, permitiendo un análisis amplio.

La escuela A es pública y está situada en el barrio del Poblenou. La escuela participa activamente en varios proyectos del entorno que favorecen el vínculo entre el alumnado y la comunidad del barrio. Estos proyectos tienen como objetivo enriquecer la experiencia educativa, fomentar la inclusión y promover una educación más allá de las aulas, aprovechando los recursos y las colaboraciones con entidades locales. La enseñanza se basa en dos ejes: crecimiento personal y crecimiento intelectual. El primero incluye el desarrollo de habilidades sociales, la gestión de las emociones y la comunicación efectiva. El segundo fomenta el razonamiento lógico, el espíritu crítico, la creatividad y el aprendizaje compartido, participando en actividades prácticas como talleres creativos, juegos y proyectos interdisciplinarios.

La escuela B es pública y se encuentra en el barrio del Clot-Camp de l'Arpa. Está

---

<sup>2</sup> Utilizamos las expresiones *entorno de cuidado* con el fin de reconocer la diversidad de contextos en los que se crían los niños. Esta elección responde al objetivo de no asumir que todos viven en estructuras familiares tradicionales, y de incluir de manera respetuosa a quienes crecen en otros tipos de cuidados afectivos y cotidianos.

fuertemente vinculada a su barrio, con el que colabora activamente a través de entidades locales como bibliotecas, centros cívicos e institutos, consolidándose como una escuela arraigada en su comunidad. Su proyecto educativo apuesta por el desarrollo integral del alumnado mediante metodologías activas e innovadoras (trabajo por proyectos, Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC, *Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement*, de sus siglas en catalán), robótica, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, *Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres* de sus siglas en catalán), rincones, talleres y aprendizaje cooperativo), que colocan al niño en el centro del proceso de aprendizaje. Fomenta valores como el pensamiento crítico, la empatía, la autonomía y la sostenibilidad. La relación con las familias es constante y participativa, impulsada por el trabajo conjunto con la Asociación de Familias (AFA, *Associació de Famílies* de sus siglas en catalán), que enriquece la vida escolar con actividades y propuestas.

La escuela C es un centro concertado que se sitúa en el barrio de Horta-Guinardó. El centro se caracteriza por ser una escuela cristiana de iniciativa social, comprometida con la educación integral de sus alumnos. Promueve una formación basada en valores evangélicos, abierta a todos, sin discriminación y con respeto a la diversidad cultural y religiosa de las familias. Su modelo educativo tiene como finalidad el desarrollo pleno de la personalidad del alumno, integrando aspectos académicos, humanos, sociales y espirituales. La escuela se define como un espacio de aprendizaje y convivencia que favorece el protagonismo del alumno en su proceso de crecimiento personal. Esto se realiza mediante un acompañamiento cercano, tanto educativo como pastoral, en un clima de diálogo, acogida, respeto mutuo y participación activa.

La selección de estos centros responde a criterios estratégicos que permiten enriquecer nuestra investigación desde una perspectiva comparativa y representativa de diferentes realidades sociales, pedagógicas y culturales dentro del sistema educativo catalán. A pesar de sus diferencias de titularidad y contexto, las tres escuelas comparten una serie de rasgos fundamentales: un compromiso firme con la inclusión y la equidad, el impulso de metodologías activas centradas en el alumno, una visión educativa integral que abarca tanto el desarrollo académico como personal, emocional y social, y una estrecha vinculación con su entorno comunitario. Así mismo, todas promueven la participación de las familias, el trabajo colaborativo entre docentes y la mejora continua a través de procesos de reflexión, formación y evaluación.

Los participantes de esta investigación han sido un total de 40 niños y niñas de 4 años, con edades comprendidas entre los 4 y los 5 años, distribuidos entre los tres centros. Asimismo, el *Test del Dibujo de la Figura Humana* (Goodenough, 1926) no se realizó en niños con

discapacidades mentales y físicas significativas o discapacidades visuales no corregidas, ya que así lo hicieron Winterstein y Jungwirth (2006).

#### 4.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En este apartado detallamos las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos durante la fase práctica del estudio. Hemos establecido tres líneas de análisis centradas en la observación directa del alumnado de I4 y la aplicación de encuestas a las familias o entorno de cuidado. Así, la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos nos permite obtener una visión amplia y contextualizada del fenómeno.

Diseñamos la fase de recogida de datos para recoger tanto la producción gráfica como el contexto digital de cada participante. La actividad principal fue la elaboración de un dibujo libre a partir de la consigna única: “*Dibuja a una persona*”. Así mismo, las familias o entorno de cuidado completaron una encuesta que incluía preguntas sobre el tiempo de exposición a pantallas, los dispositivos utilizados, los contenidos consumidos y el idioma de visualización.

Realizamos la observación directa en el aula en silencio. Registramos todas las observaciones relevantes —como el uso de goma, el cambio de hoja, las dudas expresadas, interrupciones o cualquier comportamiento destacable— en un registro individual de observaciones por participante, elaborado *in situ* durante la aplicación de la prueba en cada centro. Completamos este registro siguiendo criterios previamente definidos con base en las indicaciones de Harris (1991) que contemplaban: 1) la necesidad de repetir el dibujo, 2) la realización de dibujos incompletos y la respuesta del niño ante la consigna de rehacerlos, 3) la solicitud de instrucciones adicionales y el modo en que fueron gestionadas, y 4) el uso de materiales adicionales como la goma de borrar.

En una escuela un niño preguntó: “¿Puedo borrar?”. Se lo permitimos y registramos la incidencia en la parte trasera de la hoja. Otros dibujaron a más de una persona y les hicimos escoger aquella que les gustara más. Estas incidencias también fueron registradas.

Las encuestas a las familias o entorno de cuidado nos permitieron establecer tres niveles de exposición a pantallas: baja, media y alta. Este criterio fue esencial para la comparación posterior. Integramos la información en una tabla cruzada que relaciona hábitos tecnológicos con las puntuaciones de los dibujos en el *Test del Dibujo de la Figura Humana* (Goodenough, 1926), el cual tiene en cuenta la presencia de ciertas partes del cuerpo como el cuello, el número de dedos correcto, etc.

La Tabla 1 resume los objetivos específicos, los informantes principales, las técnicas empleadas y el tipo de información recogida en cada caso.

**Tabla 1**  
*Técnicas para la fase etnográfica*

OBJETIVO	INFORMANTE PRINCIPAL	TÉCNICA DE RECOGIDA	INFORMACIÓN A RECOGER
<b>1. ANALIZAR CÓMO AFECTA LA EXPOSICIÓN A PANTALLAS EN EL DIBUJO INFANTIL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 5 AÑOS</b>			
1.1. Identificar las características de los dibujos de los niños y niñas.	Niños	Diario de anécdotas	- Presencia o ausencia de rasgos anatómicos: cabeza, pelo en la cabeza, ojos, nariz, boca, orejas, cuello, tronco, cuerpo, brazos, dedos, piernas y pies
1.2. Comparar los dibujos de los niños y niñas que menos rato están enfrente de pantallas con aquellos que más rato están.	Niños	Identificación de elementos	- Trazo - Uso del espacio - Proporción - Nivel de detalles - Organización compositiva - Uso de la goma - Repetición del dibujo
	Familias o entorno de cuidado	Encuesta	- Idiomas hablados por los participantes - Tiempo de exposición diario a pantallas. - Dispositivos usados - Cuando usa los dispositivos - Programas que visualiza - Idioma de visualización de los programas - Actividades que realizan mientras consumen contenido visual
1.3. Analizar los diferentes dibujos de los niños y niñas.	Niños	Examinación de los dibujos	- Diferencias en la autonomía emocional y regulación de sentimientos - Capacidad de planificación y organización - Nivel de iniciativa y dependencia del adulto en tareas asignadas

Nota: Fuente de elaboración propia

#### **4.3. Procedimiento de recogida de datos**

Desarrollamos el procedimiento de recogida de datos de esta investigación en 3 fases planificadas que describimos a continuación.

En una primera fase, llevamos a cabo el contacto inicial con los tres centros educativos participantes. Este primer acercamiento se realizó a través de correos electrónicos dirigidos a la dirección de cada centro, donde se les explicó el propósito del trabajo de investigación,

los objetivos generales y específicos, así como la metodología prevista. Una vez obtenida la aprobación por parte de los equipos directivos (véase *anexo 1*), establecimos un calendario de intervención adaptado a la disponibilidad de cada escuela y de sus respectivas aulas de I4. Posteriormente, desde cada centro se envió un comunicado informativo a las familias o entorno de cuidado del alumnado de I4, en el cual se explicaba el propósito de la investigación, los objetivos que se perseguían, la actividad que se realizaría con los niños y el tipo de datos que se recogerían. Junto a este comunicado, se repartió una encuesta – en catalán, ya que es la lengua vehicular de los centros– dirigida a las familias o entorno de cuidado, que incluía preguntas relacionadas con los hábitos de consumo de pantallas de sus hijos e hijas. Las familias interesadas en participar rellenaron la encuesta de forma voluntaria. Dicho cuestionario constaba de 8 preguntas (véase *anexo 2*), muchas de ellas iguales a las que hicieron Winterstein y Jungwirth (2006) en su estudio. Esta información fue esencial para clasificar a los participantes según su nivel de exposición a pantallas y contextualizar los datos recogidos a través de los dibujos.

En una segunda fase, procedimos a la visita presencial a cada uno de los centros educativos, donde realizamos, en una sola sesión, la actividad principal de la investigación con los niños y niñas. Durante estas sesiones, propusimos al alumnado de I4 una tarea gráfica: “*dibujar a una persona*”. Esta consigna fue clara, directa y uniforme en todos los centros. No se ofrecieron ejemplos ni explicaciones adicionales, con el fin de garantizar la espontaneidad y evitar cualquier tipo de influencia en la elaboración del dibujo. La actividad se llevó a cabo en el entorno habitual del aula, con el objetivo de construir el *rapport* con los niños. Los participantes realizaron el dibujo de forma individual, utilizando hojas en blanco y un lápiz común de color negro. La actividad se desarrolló de manera libre, sin nuestra intervención directa, permitiendo que cada alumno se expresara según su propio nivel de desarrollo y estilo personal.

Para asegurar una correcta aplicación, establecimos una serie de condiciones y normas que se respetaron en todos los centros y que responden a las normas para llevar a cabo el test (Harris, 1991):

- Nuestra actitud: durante toda la actividad, adoptamos una actitud simpática, cercana y afectuosa, con el objetivo de crear un ambiente de confianza y seguridad que facilitará la libre expresión del alumnado a través del dibujo. Evitamos cualquier comentario valorativo o crítico hacia las creaciones de los participantes.
- Condiciones de prueba: tomamos precauciones para evitar la copia entre compañeros. En la A, los sujetos realizaron el dibujo en grupos reducidos de cinco. En las escuelas B y C, la disposición de las mesas permitió que los participantes

estuvieran suficientemente separados entre sí como para trabajar de forma autónoma.

- Material utilizado: ofrecimos a cada niño y niña una hoja de papel en blanco y un lápiz común de color negro. En los casos en que se solicitó el uso de goma, se permitió su utilización y registramos la incidencia.
- Control durante la actividad: mientras los participantes realizaban la tarea, recorrimos el aula para comprobar que se respetara la consigna y evitar que se compartieran o comentaran los dibujos entre compañeros. Cuando esto ocurría, interveníamos con frases como “*No hablamos ahora de los dibujos, después los podemos poner en común*”, manteniendo siempre un tono amable. Ofrecíamos únicamente estímulos generales, como “*Estáis trabajando muy bien*” o “*Me gustan mucho vuestros dibujos*”, sin realizar valoraciones individuales ni dar indicaciones específicas.

Ante las situaciones que planteamos a continuación seguimos las indicaciones de Harris (1991):

- Si un niño estropeaba su dibujo, se le ofrecerá una hoja nueva en blanco para que pueda realizar un nuevo dibujo.
- Si realizaba un busto (solo la parte superior del cuerpo), se le pedía que hiciera otro dibujo de “*una persona de cuerpo entero*”<sup>3</sup>.
- Si se solicitaban más instrucciones, como por ejemplo si la persona dibujada debía estar haciendo algo específico, se respondía siempre: “*Haz lo que te parezca mejor*”, evitando respuestas cerradas o directivas como “*sí*” o “*no*”.

Así mismo, en el caso de que un niño realizara varios dibujos, para la evaluación se le preguntaba cuál prefería conservar, y ese fue el que se utilizó para el análisis. Esto ocurrió dos veces.

Finalmente, recogimos los dibujos y, detrás de cada uno, pusimos el nombre del participante y a quien había dibujado. Los datos obtenidos de los cuestionarios y los dibujos se organizaron posteriormente para su análisis, permitiendo establecer relaciones entre el nivel de exposición a pantallas y las características gráficas observadas en las producciones de los niños.

---

<sup>3</sup> La expresión “*una persona de cuerpo entero*” fue utilizada con el único objetivo de que los niños y niñas comprendieran que se esperaba un dibujo que incluyera el cuerpo completo, es decir, con piernas y pies. En ningún momento se ofrecieron ejemplos ni se dieron pistas sobre cómo debía ser la figura representada, para no condicionar su creatividad ni su interpretación. Esta formulación no tuvo la intención de excluir o discriminar a personas con discapacidad; se trató únicamente de una guía comprensible para la edad de los participantes.

#### 4.4. Análisis de los datos

Para este trabajo optamos por una metodología de análisis de tipo cualitativo así como cuantitativo (Sanz, 2011), ya que el objetivo principal era analizar cómo afecta la exposición a pantallas en el dibujo infantil de los niños y niñas de 4 a 5 años. El análisis se basó en el estudio de los dibujos realizados por el alumnado participante, así como en la información proporcionada por sus familias o entorno de cuidado mediante cuestionarios sobre los hábitos de uso de pantallas.

En relación con la información recopilada a través de la encuesta, en aquellos casos en que no se proporcionó una respuesta concreta sobre el consumo diario, o cuando las respuestas resultaron ser demasiado ambiguas, se procedió a realizar una estimación promedio del tiempo de consumo. Por ejemplo, si se indicaba que el participante pasaba entre 1 y 2 horas, pero no se especificaba un tiempo exacto, se estimó un consumo de 1 hora y 30 minutos. De manera similar, si se proporcionaba un rango más acotado, como entre 30 y 40 minutos, se tomó como valor estimado un promedio de 35 minutos.

En cuanto a los dibujos, establecimos una serie de categorías de análisis tales como la representación de la figura humana, la ubicación espacial, la proporción, la creatividad y el nivel de detalle. Estas categorías nos permitieron identificar patrones comunes y diferencias entre el grupo de sujetos con mayor consumo de pantallas y aquellos con un uso más moderado o reducido. A través de la comparación sistemática de los dibujos, buscamos relaciones entre el nivel de exposición a las pantallas y las características formales y expresivas de los dibujos.

Para evaluar los dibujos, valoramos los siguientes criterios, otorgando 1 punto si se veía reflejado en el dibujo y 0 puntos si no estaba representado:

1. Cabeza: no mayor que la mitad de la longitud del torso.
2. Cabello de la cabeza: algunos garabatos en la forma diseñada artísticamente
3. Ojos: punto, círculo o diseño más fino.
4. Nariz: punta, línea o forma plástica
5. Boca: representada como una línea o tridimensionalmente.
6. Orejas: punto, semicírculo o círculo.
7. Cuello: Ejecución lineal o plástica
8. Tronco: forma redonda o cuadrada
9. Cuerpo: diseño del tronco, más largo que ancho.
10. Brazos: de doble contorno.

11. Dedo: forma de línea o ejecución plástica, número correcto de dedos en ambos lados
12. Piernas: doble contorno
13. Pies: cualquier representación será contada

## **5. Resultados**

En este apartado exponemos los resultados obtenidos del estudio, con el objetivo de responder a las preguntas de investigación y analizar las posibles relaciones entre el consumo de pantallas y la calidad del dibujo infantil. Para ello, hemos organizado los datos en dos secciones principales: por un lado, se describen las características formales y simbólicas de los dibujos realizados por los niños participantes; por otro, se presentan los resultados de las encuestas, centradas en los hábitos de consumo de contenidos digitales y otras variables contextuales relevantes. Esta estructura facilita una lectura comprensiva y comparativa que permitirá, en el siguiente apartado, interpretar en profundidad los hallazgos a la luz del marco teórico revisado.

### **5.1. Resultados obtenidos**

A continuación se presentan los resultados que hemos obtenido en el estudio, los cuales se han organizado en dos grandes categorías para facilitar su análisis y comprensión. La primera categoría se centra en las características de los dibujos, abarcando aspectos como la orientación del papel, el personaje representado, el tamaño del dibujo, su colocación en la hoja y la clase a la que pertenecen. La segunda categoría corresponde a los resultados derivados de las encuestas, que incluyen información sobre los hábitos de consumo de pantallas y otras variables contextuales relevantes. Esta estructura permite establecer relaciones entre la producción gráfica infantil y su entorno mediático y familiar.

#### *5.1.1. Características de los dibujos*

##### **Orientación del papel**

De los 40 dibujos analizados, 24 (60%) fueron realizados en orientación horizontal y 16 (40%) en vertical. Esta elección puede estar relacionada con la comodidad visual o la costumbre, aunque no identificamos diferencias significativas en la calidad gráfica según la orientación elegida.

##### **Personaje representado**

La mayoría de los participantes (*véase anexo 3.1.*) optaron por dibujarse a sí mismos (27,5%), seguidos por compañeros de clase (25%), la madre (20%), el padre (12,5%), hermanos/as (7,5%), profesorado (2,5%), abuelos (2,5%) y personajes de ficción (2,5%).

Esto refleja una tendencia a representar entornos familiares inmediatos, con predominancia de figuras humanas reales y cercanas.

### **Tamaño del dibujo (según el *Test del Dibujo de la Figura Humana* de Machover (1949))**

Se clasificaron los dibujos según la siguiente escala:

- Muy grandes (+20 cm): 4
- Grandes (15–20 cm): 4
- Medianos (9–14 cm): 18
- Pequeños (5–9 cm): 7
- Muy pequeños (-5 cm): 7

En total, el 45% de los dibujos se sitúa en la categoría media, mientras que un 35% presentó tamaños fuera del rango considerado normal.

### **Colocación del dibujo en la hoja**

Se evaluó la posición del dibujo en relación con el centro del papel:

- En el centro: 7
- Mitad superior: 8
- Mitad inferior: 10
- Zona izquierda: 8
- Zona derecha: 3
- Zona izquierda superior: 2
- Zona derecha inferior: 2

Los resultados muestran una tendencia a evitar la colocación centrada, siendo más frecuente el posicionamiento hacia la mitad inferior (25%), la zona izquierda (20%) y la mitad superior (20%).

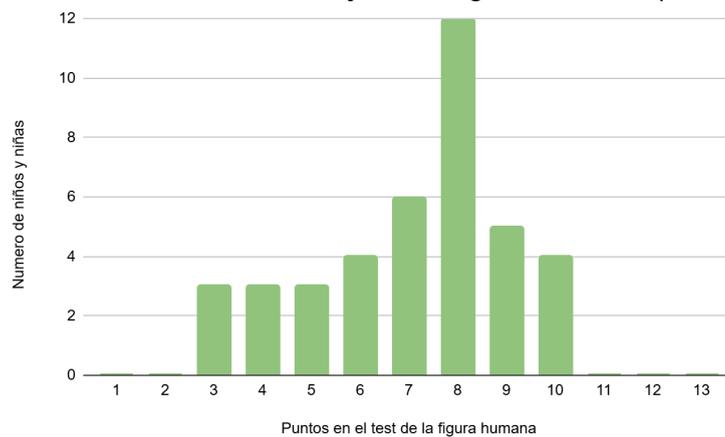
### **Clases**

Por otra parte, clasificamos los dibujos de los participantes en tres clases según los puntajes en el *Test del Dibujo de la Figura Humana* (Goodenough, 1926) (véase *anexo 3.1. para visualizar los dibujos y sus puntos*): Clase 1: 1-7 puntos, Clase 2: 8 -9 puntos y Clase 3: 10 - 11 puntos.

El Gráfico 1 muestra una tabla con la distribución de resultados en el Test del Dibujo de la Figura Humana. En ella, se aprecia que el valor que más se repite es el 8, seguido, de lejos, por el 7 y 9.

### Gráfico 1

Distribución de resultados en el Test de Dibujo de la figura Humana (Goodenough, 1926)



Seguidamente, en la Tabla 2, se observa una tabla con ejemplos de los dibujos según la clase a la que pertenecen en función del número de puntos que obtuvieron en el *Test del Dibujo de la Figura Humana* (Goodenough, 1926) (véanse anexos 3.2. y 3.3. para visualizar todos los dibujos).

Tabla 2

Clasificación de dibujos según su clase

Clase
1
2
3

Nota: Fuente de elaboración propia

El análisis cualitativo revela que los dibujos de los participantes de la Clase 3 se caracterizan por un mayor nivel de detalle, incorporación de elementos complementarios (ropa, emociones, accesorios), y una planificación más evidente.

En contraste, en la Clase 1 se evidencia una representación más esquemática y reducida,

con menor variedad gráfica y ausencia de elementos narrativos. Muchos de estos dibujos muestran poca personalización o simbolización emocional. Esto podría vincularse con una menor activación del pensamiento simbólico.

Los niños de Clase 2 presentan una combinación de ambos perfiles, con dibujos que si bien son técnicamente correctos, en algunos casos carecen de riqueza simbólica.

### 5.1.2. Encuesta

Por otro lado, también se llevaron a cabo encuestas a las familias o entorno de cuidado por tal de conocer los hábitos de consumo de pantallas de los participantes. La Tabla 3 muestra la media de tiempo de exposición a pantallas de cada grupo, así como el número de sujetos por grupo y la media de puntuación obtenida en el *Test del Dibujo de la Figura Humana*:

**Tabla 3**  
*Media de exposición a pantallas y de puntos en el Test del Dibujo de la Figura Humana (Goodenough, 1926)*

Clase	Número de niños y niñas	Tiempo medio de exposición	Media de puntos (sobre 13)
1	19	51,39 minutos	5,3
2	17	50,47 minutos	8,2
3	4	35,52 minutos	10

Nota: *Fuente de elaboración propia*

Los resultados muestran que los niños con mayor puntuación en el test (Clase 3) son también quienes presentan un menor tiempo medio de exposición a pantallas. En cambio, los niños de Clase 1, con puntuaciones más bajas, tienen una media de consumo más elevada. Esta relación inversa entre el tiempo frente a pantallas y la calidad técnica del dibujo resulta significativa y sugiere que una menor exposición podría favorecer un desarrollo gráfico más completo. Además, comprobamos que un 25% de los niños pasan más de 90 minutos diarios frente a pantallas (*véase anexos 4 para respuestas del cuestionario*), lo que supera las recomendaciones actuales de tiempo máximo para la etapa infantil. Dentro de este grupo, el 75% presenta puntuaciones bajas o medias en el test gráfico, así como una alta incidencia de dibujos con baja carga simbólica o escasa originalidad.

Así mismo, observamos que los dibujos de Clase 3 eran más estructurados, proporcionados y completos, mientras que los de Clase 1 mostraban mayor dispersión, ausencia de partes corporales esenciales y simplificación extrema.

Por otro lado, además del tiempo de exposición, el cuestionario incluyó otras variables que complementan la comprensión del contexto digital de cada participante y que, algunas de

ellas, también se realizaron en el estudio de Winterstein y Jungwirth (2006).

El 27,5% de los niños (véase anexo 4.1) crecen en un entorno multilingüe (tres o más idiomas). Este grupo presenta una media diaria de exposición a pantallas de 59 minutos, ligeramente superior al promedio general de 52 minutos. No obstante, no identificamos diferencias significativas en la puntuación gráfica media obtenida en el *Test del Dibujo de la Figura Humana* entre niños monolingües, bilingües y multilingües.

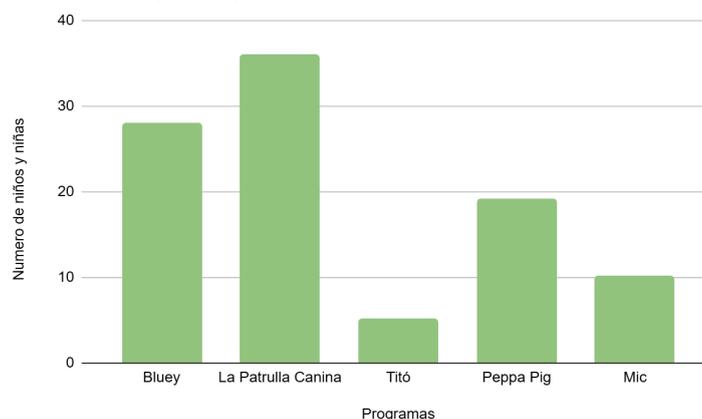
El 100% de los sujetos utilizaron la televisión como principal dispositivo para el consumo de contenidos audiovisuales. El 35% complementó este uso con tabletas, mientras que un 20% hizo uso ocasional de teléfonos móviles u ordenadores portátiles (véase anexo 4.4.). La mayoría (82,5%) accede a estos dispositivos exclusivamente en el hogar, aunque un pequeño grupo (17,5%) también los utiliza en otros entornos como el coche, restaurantes o desplazamientos (véase anexo 4.5).

En cuanto al tipo de contenido (véase anexo 4.6), el 100% de los sujetos consume dibujos animados de forma habitual, mientras que un 20% también ve películas infantiles, y un 7,5% utiliza *YouTube* para acceder a vídeos de corta duración o programas de entretenimiento.

El Gráfico 2, muestra una tabla con los programas de televisión que los participantes de la investigación consumen (véase anexo 4.6). Cabe destacar que Bluey tiene 16 cambios de plano por minuto; La Patrulla Canina tiene 25; Titó tiene 3; Peppa Pig tiene 13 y Mic tiene 6.

## Gráfico 2

Programas que consumen los participantes



Se tiene que tener en cuenta que no todas las familias especificaron el tipo de programas que consumen sus hijos e hijas y, por tanto, el número que refleja la gráfica es solo de aquellas familias que especificaron el programa, ya que varias contestaron “*dibujos animados*”, “*películas Disney*”, etc.

El idioma predominante de visionado fue el castellano (82,5%), seguido por el catalán (65%). Además, un 30% de los niños consume ocasionalmente contenidos en inglés, y un 10% en francés, alemán u holandés (véase anexo 4.7). Este contexto refleja una exposición

multilingüe que puede influir tanto en el aprendizaje lingüístico como en los hábitos de consumo.

En relación a la conducta frente a la pantalla (véanse anexos 4.8. y 4.9.), el 55% de los sujetos permanece quieto durante toda la sesión y el 45% realiza otras actividades durante el visionado. De este grupo, el 22,5% alterna entre mirar y realizar otra actividad como pintar o jugar, el 17,5% se desplaza por la habitación, el 7,5% baila, y un 2,5% ayuda en tareas domésticas.

Por último, en el estudio de referencia se observó que los sujetos expuestos a menos de 30 minutos de pantalla diaria obtenían una media de 10,4 puntos, mientras que los que consumían más de 180 minutos descendían a 6,4 puntos. En nuestro estudio, aunque el rango de consumo es menor, se replica la tendencia general: los niños que ven menos pantallas presentan puntuaciones más altas en el *Test del Dibujo de la Figura Humana* (Goodenough, 1926) (Clase 3).

Además, los resultados coinciden en que una mayor exposición se relaciona con producciones más simples, menos creativas y menos expresivas. La influencia del entorno digital parece reducir la espontaneidad simbólica y limitar la capacidad narrativa y emocional del dibujo infantil.

## **5.2. Interpretación y discusión**

Una vez expuestos los resultados obtenidos en esta investigación, en este apartado analizaremos en profundidad los resultados. La interpretación y discusión se organizan en dos grandes bloques que siguen el mismo orden que el apartado anterior: en primer lugar, se examinan las características de los dibujos infantiles. En segundo lugar, se interpreta la información recogida a través de las encuestas, con especial atención a las variables relacionadas con el uso de pantallas (tiempo, dispositivos, momentos de uso, contenido e idioma, entre otros).

Este análisis nos permite establecer conexiones entre los hábitos digitales de los niños y su desarrollo gráfico, identificando posibles influencias y patrones. Así, buscamos no solo explicar los resultados obtenidos, sino también contextualizarlos en relación con investigaciones previas y con las implicaciones educativas que de ellos se derivan.

### **5.2.1. Características de los dibujos**

En cuanto al análisis gráfico, aunque no hallamos diferencias significativas en la calidad gráfica según la orientación del papel, la preferencia por el formato horizontal podría interpretarse como una elección relacionada con la comodidad visual y motora, especialmente en edades tempranas. Esta inclinación también podría estar influida por la visualización frecuente de contenidos en pantallas horizontales, como tabletas o televisores.

Así mismo, la elección predominante de figuras cercanas (uno/a mismo/a, madre, padre, compañeros/as) indica un vínculo afectivo con el entorno inmediato, lo cual es coherente con lo planteado por Einarsdottir et al. (2009) y Hall (2020), quienes destacan el dibujo como proyección del mundo emocional infantil. La baja presencia de personajes de ficción sugiere que, a pesar de la exposición a pantallas, aún predomina la representación del entorno real.

No obstante, esta observación merece ser matizada a la luz de los resultados: aunque el entorno mediático forma parte del imaginario infantil, la representación mayoritaria de figuras reales (97,5%) frente a un escaso 2,5% de personajes ficticios indica que, incluso entre niños con niveles altos de consumo digital, las figuras emocionales y reales siguen teniendo un peso simbólico dominante en el dibujo. Esto refuta parcialmente la hipótesis de que los contenidos digitales estén reemplazando al entorno inmediato como fuente primaria de representación simbólica.

En cuanto al tamaño de las figuras, los tamaños medianos fueron los más frecuentes, lo cual se asocia con niveles promedio de autoconfianza y normalidad gráfica según Machover (1949). Sin embargo, el hecho de que los niños tiendan a dibujar en tamaños mayores que las niñas –lo cual se alinea con la observación de Machover (1949) sobre la relación entre el tamaño y la autoconfianza o expresividad– podría estar relacionado con estereotipos de género o con diferencias en el desarrollo visomotor.

Por su parte, el uso de zonas periféricas (mitad inferior, izquierda o superior) y la evitación del centro podrían indicar cierta inseguridad o falta de planificación, tal como sugiere el enfoque proyectivo de la ubicación en el papel. Esta dispersión espacial se relaciona también con los niveles más bajos de puntuación observados en la Clase 1.

Sin embargo, cabe destacar que esta relación entre ubicación espacial periférica y baja calidad gráfica no es exclusiva de los dibujos de Clase 1: también se observaron dibujos situados en zonas no centrales dentro de las Clases 2 y 3, lo cual indica que la ubicación en la hoja no siempre corresponde de forma directa con una menor simbolización o planificación. Por tanto, si bien la colocación del dibujo puede ser un indicador de organización o seguridad, no debe interpretarse como un factor determinante en la calidad simbólica sin considerar otros elementos compositivos y expresivos.

La comparación entre Clases 1, 2 y 3 evidencia una progresión en el desarrollo gráfico, donde la Clase 3 presenta mayor simbolización, proporción y riqueza expresiva. Este patrón coincide con lo descrito por Hall (2020) y Fabris et al. (2023), quienes asocian una mejor calidad gráfica con contextos ricos en estimulación simbólica y menor exposición pasiva a pantallas.

De hecho, pudimos observar que los niños que presentan una menor exposición a pantallas tienden a realizar dibujos más expresivos, en los que se representa no solo una figura humana, sino también emociones y detalles personales. Este tipo de producción se alinea con la concepción del dibujo como una herramienta para pensar con las manos, una actividad que implica representación simbólica, imaginación y construcción de significado.

Por el contrario, entre los participantes con mayor consumo de pantallas identificamos una tendencia a la repetición de modelos estandarizados, lo que refleja una menor elaboración simbólica. Esta homogeneización en los contenidos gráficos coincide con las observaciones de Valkenburg y van der Voort (1994), quienes advierten que el uso excesivo de televisión puede reducir la creatividad espontánea e incrementar las representaciones imitativas.

No obstante, esta tendencia no se manifestó de manera categórica en todos los casos. Por ejemplo, algunos niños con una media de exposición superior a los 50 minutos lograron dibujos clasificados en Clase 2, con puntuaciones de 8 y 9 puntos, lo que pone de manifiesto que el nivel de calidad gráfica no depende exclusivamente del tiempo de exposición. Así, aunque el consumo excesivo puede ser un factor de riesgo, su impacto está modulado por otros aspectos como el tipo de contenido, el entorno familiar y educativo, y la propia disposición del niño hacia el dibujo. Esta complejidad invita a evitar interpretaciones simplistas o deterministas.

### *5.2.2. Hábitos de consumo*

En primer lugar, los datos muestran una relación inversa entre el tiempo de exposición y la calidad del dibujo: a mayor tiempo frente a pantallas, menor puntuación gráfica. Este hallazgo es coherente con los resultados de Winterstein y Jungwirth (2006), que vinculan la sobreexposición con representaciones más pobres y esquemáticas. También respalda lo señalado por Lillard et al. (2015) sobre la disminución de funciones ejecutivas (como atención y planificación) en contextos de alto consumo digital.

En línea con estos resultados, también destacamos la menor riqueza simbólica en los dibujos de los sujetos con mayor consumo de pantallas. Este aspecto se relaciona directamente con lo planteado por Suggate y Martzog (2020, 2022), quienes concluyen que el tiempo de pantalla influye negativamente en la capacidad de generar imágenes mentales. Según estos autores, los contenidos digitales, al proporcionar imágenes ya elaboradas, reducen la necesidad de imaginación activa por parte del niño. En nuestro estudio, los participantes con menor exposición demostraron mayor capacidad de crear personajes.

Además, la televisión sigue siendo el dispositivo más usado, pero el uso combinado con tabletas o móviles plantea un escenario de sobreestimulación multisensorial. Estos dispositivos, al facilitar un acceso inmediato y continuo al contenido, pueden afectar la

capacidad de espera, concentración y procesamiento secuencial, habilidades fundamentales en la ejecución de dibujos detallados.

Así mismo, el hecho de que los niños accedan a pantallas en momentos como desplazamientos o comidas refuerza la presencia ubicua de lo digital en la rutina. Esta falta de tiempo para el juego libre y actividades simbólicas podría estar limitando la consolidación de habilidades motrices y creativas, como indican Suggate y Martzog (2020).

Por otro lado, tal como indican Huber et al. (2018) y Christakis (2011), no es solo el tiempo de exposición el que afecta, sino las características formales del contenido. En nuestra investigación no se desagregaron los tipos de contenido con suficiente detalle, pero los datos cualitativos recogidos a través de las encuestas muestran que muchos de los niños más expuestos consumen series de ritmo rápido y alta fragmentación. Los programas con alto ritmo de cambio de planos (La Patrulla Canina, Peppa Pig) dificultan la atención sostenida y fomentan un procesamiento superficial. En cambio, contenidos más pausados (como Titó o Mic) podrían favorecer una mayor internalización narrativa. Este contraste respalda la necesidad de promover un consumo más consciente y mediado por el adulto.

Ahora bien, también se identificaron elementos que refutan parte de la hipótesis general. Por ejemplo, el grupo de niños multilingües (27,5%), pese a presentar una media de exposición a pantallas superior al promedio general (59 minutos frente a 52), no mostró puntuaciones gráficas inferiores. Esto sugiere que la exposición digital, en este subgrupo, no necesariamente implica un deterioro en la calidad del dibujo, posiblemente gracias a otros factores protectores como un ambiente lingüístico rico, mayor estimulación verbal o una mediación parental más activa.

Además, aunque se considera que la conducta pasiva durante el visionado puede ser un indicador de menor activación cognitiva, los datos muestran que un 45% de los niños no permanecía quieto durante el uso de pantallas, lo cual podría interpretarse como un intento espontáneo de autorregulación o una integración del contenido audiovisual en el juego activo. Esto relativiza la idea de que la exposición a pantallas genere únicamente efectos negativos: en algunos casos, puede coexistir con movimientos, juegos paralelos o verbalizaciones que implican un uso más activo del contenido.

Asimismo, si bien los datos reflejan que los niños de Clase 3 tienen una menor media de exposición (35,52 minutos), también es cierto que este grupo representa solo el 10% de la muestra, mientras que el grupo más numeroso (Clase 1) con 19 niños tenía un tiempo medio no significativamente mayor (51,39 minutos). Esta diferencia temporal, aunque consistente, no es lo suficientemente amplia como para concluir que el consumo digital sea el único factor determinante del rendimiento gráfico. En otras palabras, aunque el tiempo de

exposición se correlaciona con la puntuación, la relación no es lineal ni universal.

Finalmente, es importante señalar que el 100% de los participantes consumía televisión, independientemente de su clase gráfica, lo que indica que la simple exposición a pantallas no es suficiente para explicar las diferencias en el desarrollo gráfico. Es necesario considerar también la calidad del contenido, el contexto de visualización, la interacción adulta y las oportunidades de juego y creación analógica como variables mediadoras clave.

## **6. Conclusiones**

Este trabajo tuvo como finalidad principal analizar cómo afecta la exposición a pantallas al dibujo infantil en niños y niñas de entre 4 y 5 años. Para responder a este objetivo general, nos planteamos tres objetivos específicos que guiaron nuestra investigación.

En primer lugar, el objetivo de identificar las características propias del dibujo infantil en esta franja de edad nos permitió observar aspectos clave como el trazo, el uso del espacio, la proporción, el nivel de detalle y la organización compositiva. En general, se constató que el dibujo de los niños y niñas de 4 a 5 años se sitúa en la etapa preesquemática, con una fuerte tendencia a la representación de formas humanas simplificadas. Sin embargo, durante el análisis emergieron diferencias significativas entre los grupos, lo que nos llevó a matizar esta caracterización general y considerar la influencia de factores contextuales, entre ellos, la exposición a pantallas.

A continuación, el segundo objetivo, centrado en comparar los dibujos de niños y niñas según su nivel de exposición a pantallas, arrojó resultados muy esclarecedores. Observamos que aquellos participantes con menor exposición presentaban dibujos más ricos gráficamente, con mayor espontaneidad en el trazo y coherencia. En contraposición, los dibujos de los sujetos con mayor exposición a dispositivos electrónicos tendían a mostrar formas más rígidas, estandarizadas y menos elaboradas desde el punto de vista simbólico, lo cual apunta a una posible influencia de modelos visuales externos que podrían limitar la elaboración personal del contenido gráfico.

En relación con el tercer objetivo, que proponía un análisis más profundo del valor expresivo y simbólico de los dibujos, se evidenció que el dibujo infantil constituye una forma de expresión subjetiva fundamental, cargada de elementos emocionales y narrativos. En los dibujos del grupo con menor exposición a pantallas se apreció una mayor riqueza simbólica y una conexión más directa entre lo representado y el mundo interno del niño. En cambio, entre quienes presentaban una mayor exposición, se identificó una tendencia hacia la repetición de estereotipos visuales y una menor complejidad narrativa.

A partir de estos objetivos, extraemos varias conclusiones importantes. En primer lugar, confirmamos que el dibujo infantil no es solo una actividad plástica, sino una herramienta

central para el desarrollo cognitivo, emocional y motriz. Tal como afirman Einarsdottir et al. (2009) y Hall (2020), dibujar permite a los niños organizar sus pensamientos, expresar emociones y explorar su mundo simbólico. Desde esta perspectiva, el dibujo debe ocupar un lugar relevante tanto en los contextos educativos como en el ámbito familiar.

Por otro lado, como refuerzan Martzog y Suggate (2022) y Winterstein y Jungwirth (2006), entre otros, el análisis de los dibujos evidencia que el uso excesivo de pantallas podría tener un efecto limitante en la capacidad gráfica y expresiva del niño. Las criaturas con mayor consumo de pantallas mostraron una tendencia a la rigidez formal y a la escasa carga simbólica en sus producciones gráficas. En cambio, aquellas con un uso más moderado o reducido de dispositivos electrónicos elaboraron dibujos más ricos en detalles, contenido emocional y creatividad, lo cual puede estar indicando una mayor implicación activa del niño en el proceso creativo y una relación más íntima entre lo que dibujan y su mundo interno.

Esto nos lleva a la reflexión de la pregunta inicial: ¿puede la exposición a pantallas estar afectando al dibujo infantil? Los resultados obtenidos sugieren que sí, en tanto que, si bien no todos los aspectos del dibujo se ven afectados por igual, sí que constatamos un patrón que asocia la exposición elevada a pantallas con producciones gráficas más empobrecidas en ciertos aspectos clave del desarrollo gráfico. Sin embargo, esta afirmación debe entenderse con matices: no se trata de demonizar el uso de pantallas, sino de considerar variables como el tiempo de exposición y la calidad del contenido, y el equilibrio con otras actividades significativas como el juego libre, la lectura o el dibujo espontáneo.

En este sentido, una de las principales aportaciones de este trabajo es la necesidad de promover un uso consciente, moderado y contextualizado de la tecnología en la infancia. Frente a un entorno cada vez más digitalizado, consideramos fundamental fomentar experiencias de expresión simbólica y sensorial que favorezcan el desarrollo del pensamiento creativo y la motricidad fina, entre ellas el dibujo.

Desde una perspectiva educativa, nuestros hallazgos implican la necesidad de que los docentes de educación infantil fomenten entornos estimulantes a nivel gráfico, emocional y visual, donde el dibujo se valore como una herramienta clave para el desarrollo cognitivo y emocional, más allá de su dimensión estética. También consideramos esencial que familias y educadores mantengan un diálogo abierto sobre el uso de la tecnología, estableciendo límites y acuerdos que respeten los ritmos naturales de desarrollo de cada niño.

Reconocemos la complejidad del fenómeno estudiado, lo que nos lleva a ser cautelosos al interpretar los resultados. Aunque identificamos tendencias claras, no las consideramos verdades absolutas ni aplicables a todos los contextos, pues el dibujo infantil está influido por muchos factores como el entorno familiar, el estilo de crianza, las oportunidades de

exploración plástica, la personalidad del niño y su estado emocional al dibujar. Esta diversidad de variables subraya la necesidad de continuar con estudios longitudinales que observen la evolución del dibujo infantil en relación con el uso de pantallas, así como investigaciones con muestras más amplias y representativas que validen y complementen nuestras conclusiones.

Debemos reconocer las limitaciones de nuestro estudio, ya que, como toda investigación, nuestro trabajo estuvo condicionado por factores que pudieron influir en los resultados. Entre ellas están el tamaño reducido de la muestra, la dificultad para controlar todas las variables relacionadas con la exposición a pantallas y la subjetividad del análisis cualitativo de los dibujos. Sin embargo, estas limitaciones no disminuyen el valor de nuestros hallazgos, sino que nos motivan a seguir explorando metodologías que combinen análisis cualitativo y cuantitativo, para obtener resultados más sólidos y generalizables. También resaltamos la necesidad de diseñar intervenciones educativas que, basadas en nuestros conocimientos, ofrezcan pautas concretas para fomentar el desarrollo gráfico en entornos donde el uso de pantallas sea habitual.

Por ello, esta investigación abre la puerta a futuras líneas de estudio que podrían abordar cuestiones como la influencia específica de ciertos contenidos audiovisuales en el dibujo infantil, las diferencias entre el uso pasivo y activo de la tecnología, o el papel de las aplicaciones digitales de dibujo en el desarrollo gráfico de los niños. También sería interesante profundizar en la perspectiva de las familias, explorando sus percepciones sobre el uso de pantallas y su implicación en las actividades gráficas de sus hijos e hijas, así como comparar contextos culturales diversos para observar cómo varía la relación entre pantallas y dibujo en función de los valores, prácticas educativas, etc.

Además de los hallazgos empíricos, nuestro trabajo ha supuesto una experiencia de aprendizaje significativa en el ámbito personal y profesional, al permitirnos una inmersión profunda en una temática de gran actualidad y relevancia. A lo largo del proceso investigativo hemos podido desarrollar una mayor comprensión del valor del dibujo como manifestación integral del desarrollo infantil y de los retos que plantea la convivencia entre tecnologías digitales y procesos creativos en la infancia. Esta experiencia ha reforzado la convicción de que la labor educativa debe estar siempre sustentada en una mirada crítica y reflexiva. Debemos apostar por un acompañamiento respetuoso, informado y activo del niño en su relación con el entorno digital. Asimismo, es evidente la importancia de una formación sólida y actualizada en el ámbito de la educación infantil. La capacitación de los futuros docentes para interpretar los dibujos de sus alumnos no solo como productos estéticos, sino como fuentes de información sobre su desarrollo y bienestar emocional permite enriquecer la práctica pedagógica y establecer vínculos más significativos con cada niño.

## 7. Referencias bibliográficas

- Anderson, D. R., y Subrahmanyam, K. (2017). Digital Screen Media and Cognitive Development. *Pediatrics (Evanston)*, 140(Suppl 2), S57–S61. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C>.
- Christakis, D. A. (2011). The effects of fast-paced cartoons. *Pediatrics (Evanston)*, 128(4), 772–774. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2071>.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L. y McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *PEDIATRICS*, 113(4), 708-713. <https://doi.org/10.1542/peds.113.4.708>.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4ª ed.). SAGE Publications.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., y Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217–232. <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>.
- Fabris, M. A., Lange-Küttner, C., Shiakou, M., y Longobardi, C. (2023). Editorial: Children's drawings: evidence-based research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14, 1250556–1250556. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1250556>.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fung Fallas, M. P., Delgado Castro, L. G., y Rojas Mora, E. J. (2020). Impacto del tiempo de pantalla en la salud de niños y adolescentes. *Revista Médica Sinergia*, 5(6). <https://doi.org/10.31434/rms.v5i6.370>.
- Garcia, A. (2025). Pre-school children's screen time at 'crisis point'. *BBC*. <https://www.bbc.com/news/articles/ce3lpgn5yjko>.
- Goodenough, F. L. (1926). *Measurement of Intelligence by Drawings*. Chicago: World Book.
- Goodenough, F. L. (1951). *Test de inteligencia infantil*. Paidós.
- Hall, E. H. (2020). My rocket: Young children's identity construction through drawing. *International Journal of Education & the Arts*, 21(28). <http://doi.org/10.26209/ijea21n28>.
- Harris, D. B. (1991). *El Test de Goodenough : revisión, ampliación y actualización* (2a ed). Paidós.

- Hernández, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hillenburg, S. (Productor ejecutivo). (1999 - presente). *SpongeBob SquarePants* [Serie de Televisión]. United Plankton Pictures; Nickelodeon Animation Studio.
- Huber, B., Yeates, M., Meyer, D., Fleckhammer, L. y Kaufman, J. (2018). The effects of screen media content on young children's executive functioning. *JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY*, 175, 72-85. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.01.006>.
- Iordanou, C., Allen, M. L., y Warmelink, L. (2021). Drawing and Memory: What is the Content of Children's Drawings and How Does it Differ From Their Verbal Reports? *Empirical Studies of the Arts*, 40(2), 245–258. <https://doi.org/10.1177/02762374211047971>.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602–611. <https://doi.org/10.2307/2392366>
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cincel, S. A.
- L'Hereux, C., y Desputeaux, H. (Productores ejecutivos). (1997 - 2010). *Caillou* [Serie de Televisión]. Cookie Jar Entertainment; Clockwork Zoo.
- Lillard, A. S., Drell, M. B., Richey, E. M., Boguszewski, K. y Smith, E. D. (2015). Further Examination of the Immediate Impact of Television on Children's Executive Function. *DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*, 51(6), 792-805. <https://doi.org/10.1037/a0039097>.
- Lowenfeld, V., y Brittain, W. L. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Lowenfeld, V., y Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora* (2a ed.). Kapelusz.
- Machover, K. (1949). *Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana*. La Habana: Cultural.
- Martzog, P., y Suggate, S. P. (2022). Screen media are associated with fine motor skill development in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 363–373. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.03.010>.
- Méndez, P. Q. (2007). Etapas gráficas de desarrollo del dibujo infantil, entre el constructivismo y el ambientalismo. *Papeles salmantinos de educación*, 9, 255-281. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2525835>.
- Organización Mundial de la Salud. (24 de abril de 2019). *Para crecer sanos, los niños tienen que pasar menos tiempo sentados y jugar más*.

<https://www.who.int/es/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Sanz, J. (2011). *Guia pràctica 8. La metodologia qualitativa en l'avaluació de polítiques públiques. Col·lecció Ivàlua de guies pràctiques sobre avaluació de polítiques públiques. Ivàlua*
- Suggate, S. P., y Martzog, P. (2020). Screen-time influences children's mental imagery performance. *Developmental Science*, 23(6), 1-13. <https://doi.org/10.1111/desc.12978>.
- Suggate, S. P., y Martzog, P. (2022). Preschool screen-media usage predicts mental imagery two years later. *Early Child Development and Care*, 192(10), 1659–1672. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1924164>.
- Valkenburg, P. M., y van der Voort, T. H. A. (1994). Influence of TV on daydreaming and creative imagination: A review of research. *Psychological Bulletin*, 116(2), 316–339. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1037/0033-2909.116.2.316>.
- Winterstein, P., y Jungwirth, R. J. (2006). Medienkonsum und Passivrauchen bei Vorschulkindern: Risikofaktoren für die kognitive Entwicklung? *Kinder-Und Jugendarzt*, 37(4), 205–211.

# **Anexos**

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1. Petición de acogida en el centro.....</b>	<b>1</b>
<b>Anexo 2. Cuestionario.....</b>	<b>2</b>
<b>Anexo 3. Dibujos.....</b>	<b>5</b>
Anexo 3.1. Tabla de dibujos analizada.....	5
Anexo 3.2. Clase 1.....	19
Anexo 3.3. Clase 2.....	20
<b>Anexo 4. Respuestas del cuestionario.....</b>	<b>21</b>
Anexo 4.1. Cantidad de idiomas que hablan los participantes.....	21
Anexo 4.2. Estimación del tiempo diario frente a pantallas de los participantes.....	21
Anexo 4.3. Precisión del tiempo diario de exposición a pantallas.....	21
Anexo 4.4. Tipo de dispositivos que utilizan los participantes.....	23
Anexo 4.5. Cuando utilizan los participantes los dispositivos.....	23
Anexo 4.6. Contenidos audiovisuales que consumen los participantes.....	23
Anexo 4.7. Idiomas en que los participantes ven los programas.....	25
Anexo 4.8. Conducta de los participantes frente a la pantalla.....	25
Anexo 4.9. Acciones de los participantes cuando no permanecen quietos frente a la pantalla.....	25

# Anexo 1. Petición de acogida en el centro

Petició d'acollida en centres. TFG de Infantil 2024-2025



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Deganat

Facultat d'Educació

Pg. Vall d'Hebron, 171  
Edifici Migdia I, planta 3  
08035 Barcelona

tel. +34 93 4035122  
deganat.educacio@ub.edu  
www.ub.edu/educacio

Benvolgut/da

En la fase final dels ensenyaments de Grau en Mestre d'Educació Infantil i Mestre d'Educació Primària, els estudiants han de realitzar un Treball de Fi de Grau.

Una de les modalitats d'aquest treball requereix que els estudiants portin a terme l'estudi d'un fet educatiu en un context formal o no formal. Aquesta tasca implica la possibilitat d'accedir a un centre o institució per poder fer una observació externa i, si és el cas, implementar una proposta educativa prèviament pactada.

Per tot això, demanen el seu consentiment per tal que un dels nostres estudiants pugui realitzar un estudi de les característiques esmentades en el centre que vostè dirigeix. En cap cas aquest estudi compromet el personal del centre i/o institució a assessorar l'estudiant ni a realitzar cap avaluació de la seva tasca. Les dades de les observacions i anàlisis seran tractades de forma confidencial, i es protegirà l'anonimat de les persones implicades.

Li fem arribar una petició formal d'acollida, amb les dades de l'estudiant i signat per la cap d'estudis, Dra. Berta Palou Julián, i li preguem que, a fi de deixar constància del seu consentiment, signi també aquest document, que l'estudiant farà arribar al seu tutor o a la tutora de la universitat.

Rebi una cordial salutació i el meu agraïment per la seva col·laboració.

SUSANA  
ARANEGA  
ESPAÑOL -  
DNI  
37277236D  
Susanna Aránega  
Vicedegana d'Afers Acadèmics

Firmado  
digitalmente por  
SUSANA ARANEGA  
ESPAÑOL - DNI  
37277236D  
Fecha: 2025.01.15  
16:22:13 +01'00'



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**BERTA PALOU JULIÁN**

Cap d'estudis del Grau de Mestre d'Educació Infantil

**SOL·LICITA** a.....

el vistiplau perquè l'estudiant.....  
matriculat/da a l'assignatura Treball de Fi de Grau de Mestre d'Educació Infantil pugui  
assistir com a observador/a en el centre que dirigeix durant el període.....

BERTA  
PALOU  
JULIAN - DNI  
38116559Q  
Fecha: 2025.01.15  
15:08:39 +01'00'

Firmado  
digitalmente por  
BERTA PALOU  
JULIAN - DNI  
38116559Q  
Fecha: 2025.01.15  
15:08:39 +01'00'

Signatura: Dra. BERTA PALOU JULIÁN

**ACEPTACIÓ**

Signatura: .....

Barcelona, ..... de ..... de 2025

## Anexo 2. Cuestionario



### L'efecte de l'exposició a pantalles en el dibuix infantil dels infants de 4 a 5 anys

Em dic **Claudia Beatriz Rodríguez García** i soc una estudiant de 4t del **Grau en Educació Infantil** en la **Universitat de Barcelona**.

Actualment, em trobo desenvolupant el meu **Treball de Fi de Grau (TFG)**, titulat "L'efecte de l'exposició a pantalles en el dibuix infantil dels nens i nenes de 4 a 5 anys". Aquest estudi es basa en una recerca prèvia realitzada a Alemanya, on es va trobar una **correlació entre l'ús de pantalles i el dibuix infantil** en infants de 5 a 6 anys.

El meu objectiu amb aquest treball és comprovar si aquest efecte també s'observa en nens i nenes de 4 a 5 anys. Per a això, necessito que **s'empleni aquest formulari** i, posteriorment, se li demanarà al seu fill/a que **dibuixi a una persona**.

\* Indica que la pregunta es obligatoria

Quants idiomes parla el seu fill/a? \*

- 1
- 2
- 3
- 4
- Més de 4

D'entre aquestes franges, quant temps al dia, aproximadament, està el seu fill/a davant d'una pantalla? \*

- Menys d'1 hora
- D'1 a 2 hores
- De 2 a 3 hores
- De 3 a 4 hores
- De 4 a 5 hores
- Més de 5 hores

En relació amb la pregunta anterior, podria precisar el temps?

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Quin dispositiu/s utilitza? \*

- Televisió
- Mòbil
- Tauleta
- Otro: \_\_\_\_\_

Quan els utilitza? \*

- A casa
- Al transport
- A bars, restaurants, etc.
- Otro: \_\_\_\_\_

Quins programes veu? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

En quin idioma els veu? \*

- Castellà
- Català
- Anglès
- Otro: \_\_\_\_\_

Mentre el seu fill està enfront de la pantalla, està tot el temps quiet? \*

- Sí
- No

Si la resposta a la pregunta anterior és "no", què fa?

Tu respuesta

---

Nom del seu fill/a \*

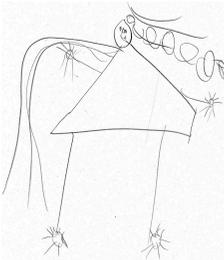
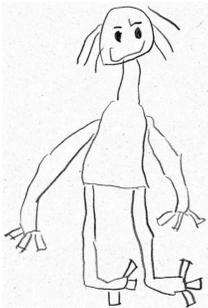
Aquesta pregunta és únicament per a contrastar el dibuix del seu fill/a amb els resultats.  
La identitat no serà compartida amb tercers.

Tu respuesta

---

### Anexo 3. Dibujos

#### Anexo 3.1. Tabla de dibujos analizada

Dibujo	Nº de participante	A quien ha dibujado	Puntuación y clase	Horas de pantalla
	1	Frozen	Total: 8 / 13 Clase 2	Menos de 1 hora
	2	Padre	Total: 9 / 13 Clase 2	Menos de 1 hora
	3	A ella misma	Total: 10 / 13 Clase 3	Menos de 1 hora



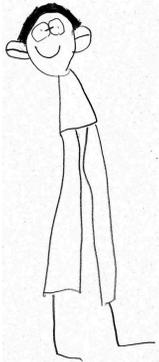
4

A él mismo

Total: 9 / 13  
Clase 2

De 1 a 2 horas

---



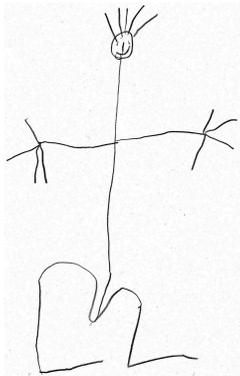
5

A ella misma

Total: 8 / 13  
Clase 2

Menos de 1 hora

---



6

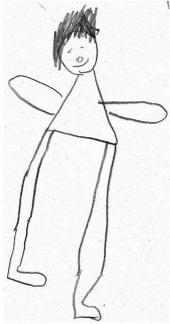
Padre

Total: 8 / 13  
Clase 2

De 1 a 2 horas

---

	7	Hermana	Total: 5 / 13 Clase 1	Menos de 1 hora
	8	Madre	Total: 5 / 13 Clase 1	De 2 a 3 horas
	9	A su profesora	Total: 9 / 13 Clase 2	Menos de 1 hora



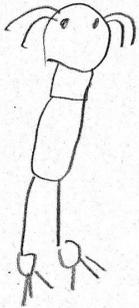
10

Madre

Total: 8 / 13  
Clase 2

Menos de 1 hora

---



11

A ella misma

Total: 7 / 13  
Clase 1

Menos de 1 hora

---



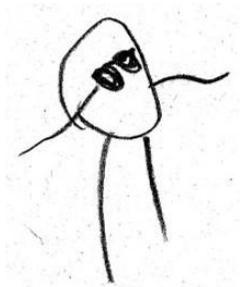
12

A ella misma

Total: 10 / 13  
Clase 3

Menos de 1 hora

---



13

A ella misma

Total: 4 / 13  
Clase 1

Menos de 1 hora

---



14

Compañera de clase

Total: 7 / 13  
Clase 1

Menos de 1 hora

---



15

A él mismo

Total: 3 / 13  
Clase 1

Menos de 1 hora

---



16

Compañera de clase

Total: 7 / 13  
Clase 1

Menos de 1 hora

---



17

Padre

Total: 4 / 13  
Clase 1

Menos de 1 hora

---



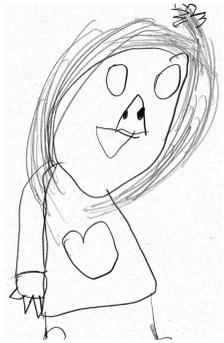
18

Abuelo

Total: 6 / 13  
Clase 1

De 1 a 2 horas

---



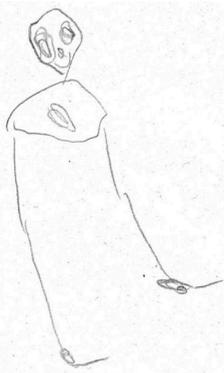
19

A ella misma

Total: 8 / 13  
Clase 2

Menos de 1 hora

---



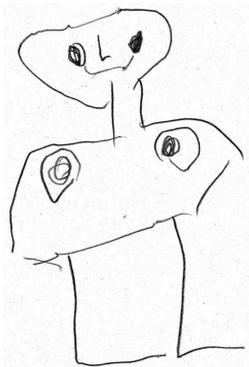
20

Hermana

Total: 6 / 13  
Clase 1

De 2 a 3 horas

---



21

Padre

Total: 7 / 13  
Clase 1

Menos de 1 hora

---



22

Madre

Total: 8 / 13  
Clase 2

Menos de 1 hora

---



23

Compañera de clase

Total: 9 / 13  
Clase 2

Menos de 1 hora

---



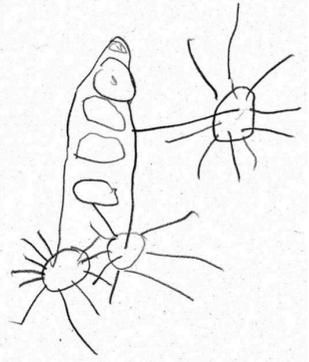
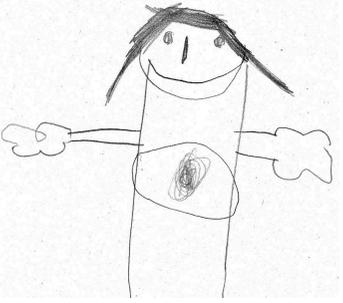
24

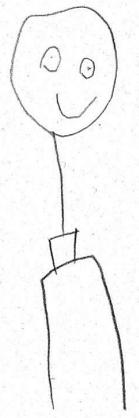
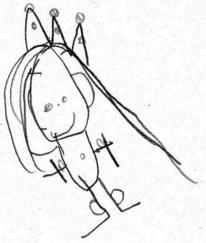
Madre

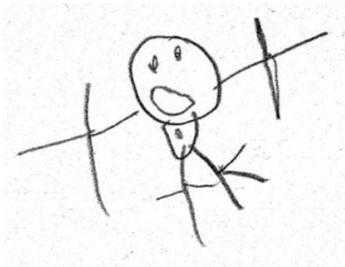
Total: 8 / 13  
Clase 2

Menos de 1 hora

---

	25	Compañero de clase	Total: 2 / 13 Clase 1	Menos de 1 hora
	26	Padre	Total: 5 / 13 Clase 1	Menos de 1 hora
	27	Madre	Total: 8 / 13 Clase 2	Menos de 1 hora

	28	Compañera de clase	Total: 4 / 13 Clase 1	Menos de 1 hora
	29	Compañera de clase	Total: 9 / 13 Clase 2	De 1 a 2 horas
	30	Madre	Total: 8 / 13 Clase 2	Menos de 1 hora



31

Madre

Total: 6 / 13  
Clase 1

Menos de 1 hora

---



32

Padre

Total: 7 / 13  
Clase 1

De 1 a 2 horas

---



33

A ella misma

Total: 8 / 13  
Clase 2

Menos de 1 hora

---



34

Hermana

Total: 8 / 13  
Clase 2

Menos de 1 hora

---



35

A él mismo

Total: 6 / 13  
Clase 1

Menos de 1 hora

---



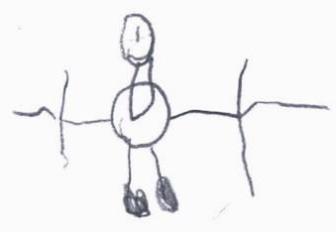
36

A él mismo

Total: 9 / 13  
Clase 2

De 1 a 2 horas

---

	37	Compañera clase	Total: 10 / 13 Clase 3	Menos de 1 hora
	38	Compañera de clase	Total: 7 / 13 Clase 1	De 1 a 2 horas
	39	Compañero clase	Total: 3 / 13 Clase 1	De 1 a 2 horas



40

Compañero clase

Total: 10 / 13  
Clase 3

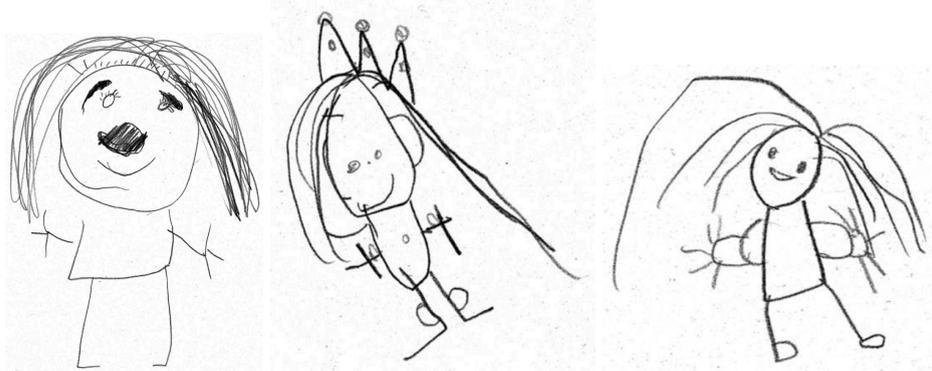
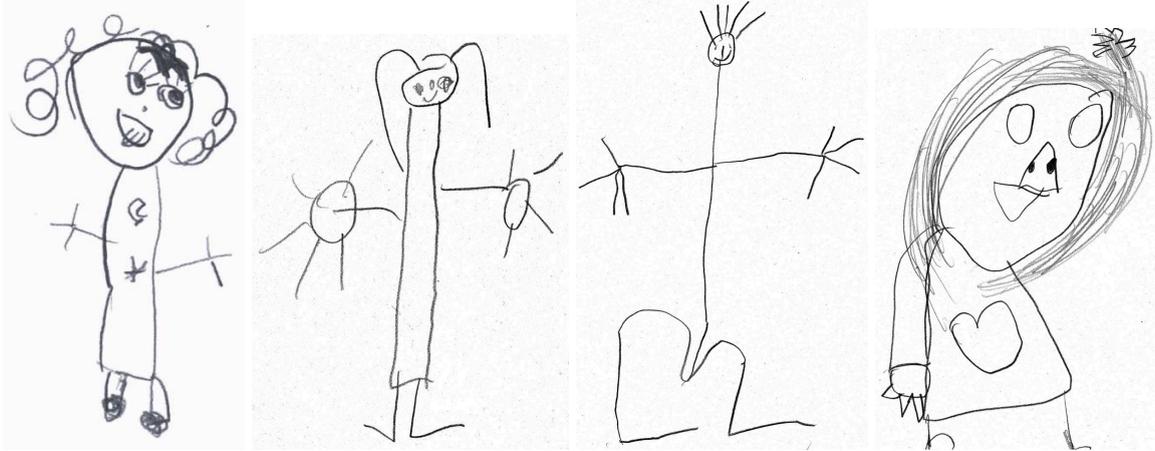
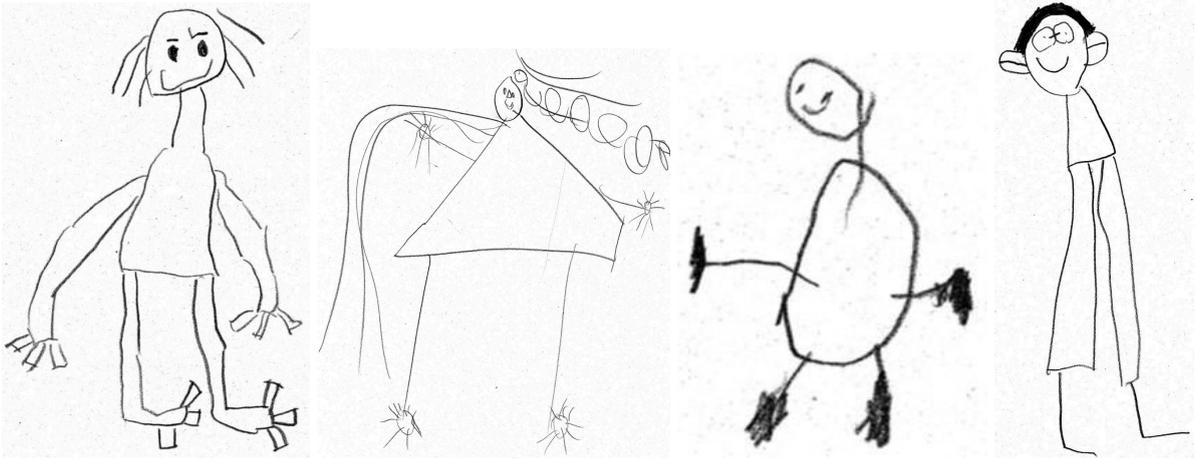
Menos de 1 hora

---

Anexo 3.2. Clase 1



Anexo 3.3. Clase 2

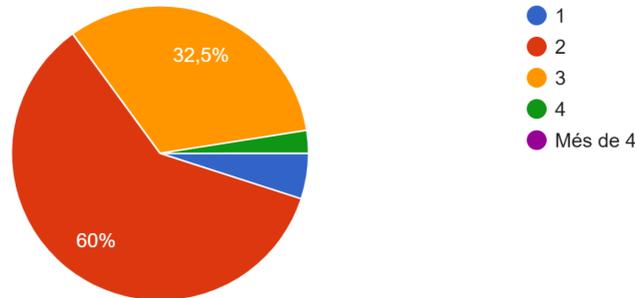


## Anexo 4. Respuestas del cuestionario

### Anexo 4.1. Cantidad de idiomas que hablan los participantes

Quants idiomes parla el seu fill/a?

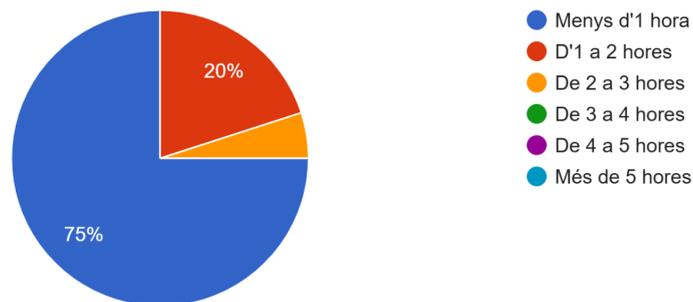
40 respuestas



### Anexo 4.2. Estimación del tiempo diario frente a pantallas de los participantes

D'entre aquestes franges, quant temps al dia, aproximadament, està el seu fill/a davant d'una pantalla?

40 respuestas



### Anexo 4.3. Precisión del tiempo diario de exposición a pantallas

En relació amb la pregunta anterior, podria precisar el temps?

1.5 horas

Cero

2h cap de setmana

Entre setmana cap pantalla. Caps de setmana 2h al dia

Mitad hora

una vez a la semana miramos una peli en familia

Entre setmana, si mira la tele, ho fa 1 dia a la setmana 1hora com a molt, però no passa cada setmana. I tenim pactat amb ell que si la mira entre setmana, només és aquell dia i ja no la torna a veure fins el cap de setmana. I el cap de setmana, entre els dos dies potser la mira 1:30h/2h. Però hi ha caps de setmana que potser no la veu perquè no parem per casa...

30 minuts

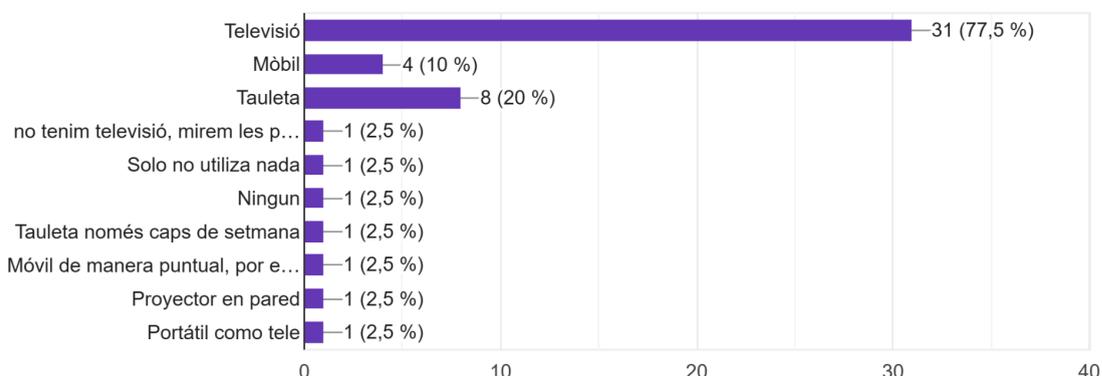
Al voltant d'una hora.

30 minutos a la semana
Entre 1 i 2 hores setmanals
Hi ha dies q no la veu
Depende del día. La mayoría nunca. A veces una película y puede ser un hora
30 min
Por la tarde un rato y la noche un raton
Solo una o dos veces por semana ve pantallas - normalmente una película o varios capítulos de alguna sería (bluey o paw patrol)
Solo una o dos veces por semana ve pantallas - normalmente una película o varios capítulos de alguna sería (bluey o paw patrol)
Li posem dibuixos per esmorzar i mitja hora abans de sopar.
només miren tele els caps de setmana. Una película com a molt.
30 min
3 horas aprox
30 minuts
30-40 min
Tenemos acordado que entre semana no hay tele, pero de jueves a domingo, según los días, puede estar con máximo 2 veces 1h30 en un mismo día (por ejemplo por la mañana y durante la siesta de su hermano) y como mínimo ratos de media hora/1h
20 min
A casa, 20-30 minuts, entre setmana, pero no necessariament tots els dies. El cap de setmana entre 1 i 2 hores, si no sortim.
During the school week 17-18 pm and during the weekend 10-11 am and 15-16 pm
Normalmente no tiene acceso a la pantalla durante la semana (excepto en raras ocasiones). El fin de semana tampoco es todas las semanas ni todos los días.
De lunes a viernes nada. Sábado y domingo 1h cada día aprox.
40' por la mañana 1h por la tarde
no la mira cada dia. De vegades 30 minuts de dibuixos i al cap de setmana, una pel·licula sencera
Hora i quart
1h 30 min
Entre setmana 30-40 min tele, el cap de setmana tipus 2 hores en varies franges si veiem una película. Mai mobil, nomes tele
45 min aprox
1 hora
No llega a media hora

#### Anexo 4.4. Tipo de dispositivos que utilizan los participantes

Quin dispositiu/s utilitza?

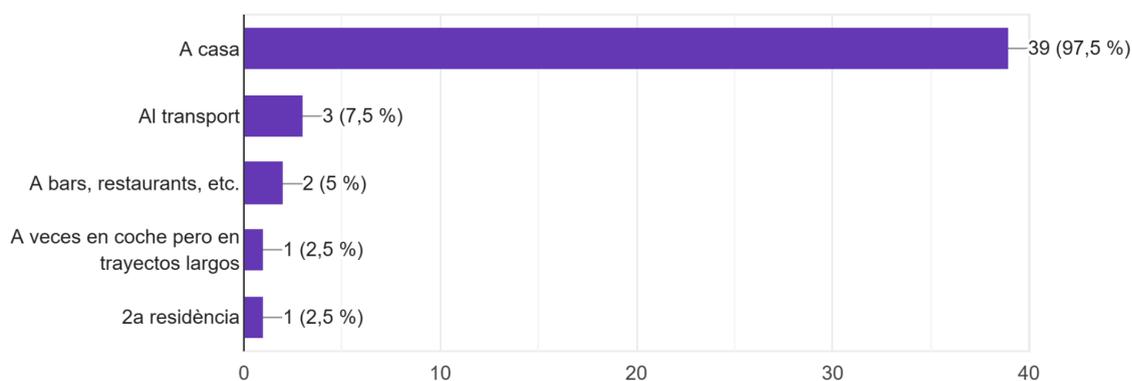
40 respuestas



#### Anexo 4.5. Cuando utilizan los participantes los dispositivos

Quan els utilitza?

40 respuestas



#### Anexo 4.6. Contenidos audiovisuales que consumen los participantes

Quins programes veu?

Programes infantils educatius ( bluey, numberblocks,color looks y super3)

Simón lapin, Shaun the sheep

Titó, bluey, el món del pot petit, patrulla peluda

Dibuixos

Dibuixos (bluey, pelis de disney, spidey...)

Dibujos animados

Titó, Mic, La Patrulla Peluda, Buey, documentals d'animals, alguna pel·lícula (però no li agraden gaire)

Info k, sèrie de dibuixos

Dibuixos

Connie, peppa pig

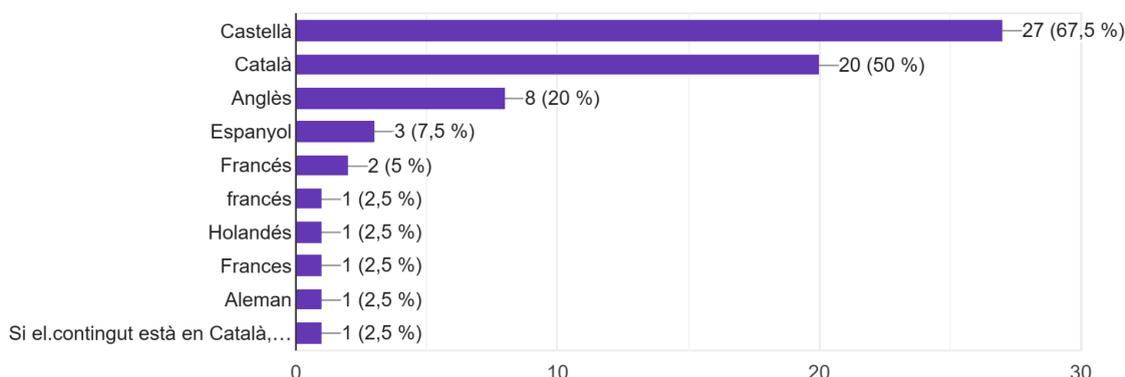
Dibuixos

Gabby's dollhouse, mic, Titó
Dibuixos animats i al gin vídeo de you Tube
Películas de Disney, Tito, Pepa pig,
Dibuixos animats
Películas infantiles
Bluey, paw patrol. Películas animadas (Frozen!!)
Bluey, paw patrol. Películas animadas (Frozen!!)
Doraemon
pelis infantiles.
Programa infantil, pel.licules
Dibujos o pelis animadas (bluey, gabi gato, pelis de Disney)
Dibuixos
COM nens jugan amb paw patrol o figuras de Pepa pig
Dibujos animados sobretodo, juegos de mariobross y programas para niños de dibujo o manualidades
Dibuixos infantiles. Concursos culturals.
Dibuixos animats
Children education shows, cartoons, youtube
Patrulha canina/Bluey
Patrulla canina, Peppa Pig, Bluey
Tablet dibus y divulgación YouTube Kids y TV dibujos y pelis Netflix
programes de TV3 i de la televisió publica belga
Dibuixos
Dibuixos educatius i cançons infantils
Dibuixos
Dibuixos TV. Música youtube. Tiktok
Dibuixos: Bluey, casa muñecas de gaby, vampirina
Divuixos animats
Dibuixos
La granja de zenon
Dibuixos, pelocules

#### Anexo 4.7. Idiomas en que los participantes ven los programas

En quin idioma els veu?

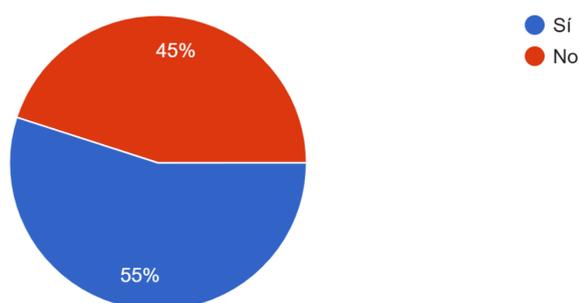
40 respuestas



#### Anexo 4.8. Conducta de los participantes frente a la pantalla

Mentre el seu fill està davant de la pantalla, està tota l'estona quiet?

40 respuestas



#### Anexo 4.9. Acciones de los participantes cuando no permanecen quietos frente a la pantalla

Si la resposta a la pregunta anterior és "no", què fa?

Moltes vegades està jugant de mentre que les veu i d.altres esta asseguda

Salta pel sofà, canvia de lloc...

Es mou pel sofa

Pot, moure's a vegades segons el que estigui passant a la història, sobretot quan veu la patrulla peluda. Saltar, botar, segons el que estiguin aconseguint els personatges...

Juga, pinta...

Dibuixa, juga, balla...

Por las tardes la tele está de fondo y aveces si la mira y aveces se va a jugar o a pintar

Si li agrada l'episodi si esta quiet. Si l'aborreix m'ajuda a fer coses.

A vegades quiet tota l'estona i a vegades de peu amb moviments

---

puede estar muy quieta si está cansada, en esta caso se lo ponemos incluso para que descanse, para que pare un rato, pero también puede perder el interés y ponerse a escalar el sofá y hacer el pino

---

Riu, comenta

---

Se levanta, se sienta, se cambia de posición...

---

juga, xerra, passeja

---

Cuan ja es cansa de veure la tele, i comença a jugar amb les seves joguines, O a cantar i ballar

---

Ballar

---

Juga

---

La pantalla suele quedar de fondo, mientras juega con algo

---

S'aixeca, pregunta que fas, etc...

---