/educacionBA

Sinergia
para el *aprendizaje*

Aprender en tiempos de pantallas

Octubre 2026

Buenos Aires Ciudad

Jefe de Gobierno
Jorge Macri

Ministra de Educación
Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete
Lorena Aguirre Gómez Corta

Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa
Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje
Inés Cruzalegui

Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos
Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa
Federico Tuffano

Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa
Samanta Bonelli

Directora General de Educación de Gestión Estatal
Nancy Sorfo

Directora General de Educación de Gestión Privada
Nora Ruth Lima

Directora General de Sistema de Formación Docente
Graciela Uequin

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE)
Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

Directora Ejecutiva
Samanta Bonelli

Jefe de Gabinete de Asesores
Jonathan Modernel

Gabinete de Asesores
Andrés Aguirre, Azul Fourcade, Malena Acuña, María Eugenia Bucciarelli, y Rocío Rodriguez Biasotti.

Coordinación General de Evaluación de Aprendizajes
Lorena Landeo

Coordinación General de Investigación Aplicada y Gestión de la Evidencia
Paula González Giqueaux

Coordinación General de Datos, Estadística e Indicadores Educativos
Sofía Muhafra

Coordinación General de Evaluación de Programas y Políticas
Agostina Giovanardi

Coordinador General Técnica, Administrativa y Legal
Luis Zipitria

Agradecimientos

Esta publicación es fruto del trabajo colectivo de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Se agradece especialmente a María Belén Trejo por la redacción, compilación e integración del cuerpo de investigaciones que estructuran este documento y se hace extensivo a los especialistas, investigadores, asesores, diseñadores y editores que contribuyeron con sus lecturas atentas, revisiones y valiosas sugerencias.

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación.

Carlos H. Perette 750, piso 7

(C1104BLJ) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

+54 11 6076-6000 int. 7193

buenosaires.gob.ar/gcaba_historico/educacion/unidad-de-evaluacion-integral-de-la-calidad-y-equidad-educativa

El acceso a teléfonos inteligentes está cada vez más extendido entre niños y adolescentes, un fenómeno que se observa en la Ciudad de Buenos Aires y a nivel internacional. Las investigaciones sobre distintos aspectos del asunto aportan perspectivas sobre un asunto complejo y multifacético. Este documento sistematiza investigaciones previas a partir de algunas preguntas.

- **¿Qué se conoce sobre la tenencia y el acceso a teléfonos inteligentes en niños y adolescentes en la Ciudad de Buenos Aires dentro y fuera de la escuela?** La edad promedio de acceso al primer teléfono inteligente propio en Argentina es 9,6 años. Adolescentes de 1° y 4° año de secundaria lo usan en promedio 6 horas 10 minutos diarias.
- **¿Qué efectos produce la incorporación de estas tecnologías digitales en la vida cotidiana de niños y adolescentes?** La masificación de teléfonos inteligentes incide en diferentes aristas de la vida cotidiana de niños y adolescentes como la sociabilidad, el ocio, el acceso a la información, el bienestar socioemocional.
- **El uso cada vez más frecuente y extendido de celulares ¿produce efectos sobre el rendimiento académico?** Los resultados no identifican una relación lineal ni uniforme sino correlaciones diferenciales en los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas variables según tipos de uso de celulares, momentos y nivel socioeconómico.
- **¿Qué ocurre con la convivencia y el clima escolar en relación a la tenencia y uso de teléfonos inteligentes en ámbitos educativos?** A partir de la implementación de medidas de regulación de uso de teléfonos inteligentes en ámbitos escolares, actores como directivos, docentes y estudiantes identifican cambios en la cotidianeidad escolar como la reducción de llamados de atención y mayor concentración en clase.
- **¿Qué relaciones pueden establecerse entre el uso de celulares y el bienestar estudiantil?** FEPBA y TESBA 2025 reportan señales tempranas de malestar y emociones negativas asociadas al uso de dispositivos digitales como dificultad para dejar el celular (52,4% en primaria y 53% en secundaria); ganas de llorar/tristeza (50% en primaria y 60% en secundaria).
- **Cuando el celular ingresa a la escuela, ¿regulación, acuerdos de uso o prohibición?** Para marzo de 2026 el 58% de los sistemas educativos del mundo contaba con medidas de regulación, ya sea a nivel jurisdiccional como nacional.
- **¿Cómo se ponen en práctica políticas integrales de educación, cuidado y prevención en la Ciudad de Buenos Aires?** Desde 2024, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires desarrolla líneas de política que articulan regulación, prevención, formación, acompañamiento e intervención institucional con el objetivo de fortalecer las capacidades de estudiantes, docentes, equipos directivos y familias para reconocer riesgos, construir pautas de convivencia, actuar ante situaciones de vulneración de derechos y desarrollar prácticas digitales críticas, seguras y responsables.

- **¿De qué maneras los lineamientos políticos orientan acciones en las instituciones?** A partir de la implementación de estas medidas, 9 de cada 10 escuelas implementan pautas de uso y 31% de los estudiantes de 3° año de secundaria indica haber reducido el uso de teléfonos inteligentes en la escuela para entretenimiento en 2025. Al momento, las familias de 107.429 estudiantes adhirieron al “Compromiso familiar por estudiantes sin celular”, 9 de cada 10 familias adheridas de nivel inicial y primario propiciaron la demora de acceso a estos equipos y entre las medidas de regulación priman fijar horarios (75%) y supervisión de contenidos (53,8%).

Presentación

La masificación de nuevas tecnologías digitales, particularmente teléfonos inteligentes, es un fenómeno que trasciende al ámbito de la Ciudad de Buenos Aires y tiene efectos en múltiples dimensiones de la vida contemporánea: en las formas de sociabilidad, en los hábitos cotidianos, en el acceso a la información, en el desarrollo de nuevas capacidades, en la delegación de funciones ejecutivas, entre otras.

En la Ciudad de Buenos Aires, en 2025 las evaluaciones FEPBA y TESBA registraron que el 92% de los niños de 7° grado de nivel primario y el 97% de los adolescentes de 3° año de la secundaria disponen de un teléfono inteligente propio que usan diariamente.

Los impactos directos e indirectos de estos equipos en el ámbito escolar concitan la atención de investigadores, autoridades educativas y actores escolares. En esta línea, entre 2024 y 2026, el Ministerio de Educación del GCBA avanzó en el estudio del alcance de estas tecnologías y en los impactos sobre la actividad escolar a partir de construcción sistemática de información, así como en la formulación de encuadres que atiendan esta problemática a partir de intervenciones con distinto nivel de incidencia en las instituciones educativas. Los datos obtenidos y las medidas adoptadas proporcionan un marco dentro del cual inscribir prácticas y discusiones contemporáneas.

En este período, la respuesta del Ministerio de Educación de la Ciudad se amplió progresivamente desde la regulación del uso de dispositivos personales en la escuela hacia una política integral de Protección Digital Infantil y Adolescente (PDIyA). En paralelo, la incorporación creciente de la inteligencia artificial a las prácticas sociales y educativas en el marco del Plan de Bialfabetización potenciado por IA, encuadrado en Buenos Aires Aprende plantea nuevos desafíos vinculados con el acceso a la información, la privacidad, la seguridad, el pensamiento crítico y el desarrollo de capacidades para un uso ético y responsable de estas herramientas. Estas líneas de trabajo parten de la premisa de que la protección de niños y adolescentes en los entornos digitales requiere combinar marcos regulatorios, propuestas pedagógicas, formación de los adultos responsables y estrategias de cuidado sostenidas en el tiempo.

El objeto de estas páginas es presentar un estado del arte sintético que incluye aportes de investigaciones internacionales así como también resultados de indagaciones desarrolladas a nivel local con especial énfasis en los aportes de equipos de la Unidad de Evaluación

Integral de la Calidad y la Equidad Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires entre 2024 y 2026.

El texto se organiza a partir de ejes que integran producciones académicas e investigaciones recientes. A saber:

- Tenencia y uso teléfonos inteligentes. Información sobre acceso y uso en niños, niñas y adolescentes a nivel nacional y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Efectos sobre distintas aristas de la vida contemporánea de niños y adolescentes
- Efectos sobre diferentes dimensiones de lo educativo:
    - Rendimiento académico
    - Convivencia y clima escolar
    - Bienestar estudiantil
- Acciones de regulación en ámbitos escolares y su impacto en las instituciones educativas: contexto internacional y panorama local de medidas que regulan el uso de teléfonos inteligentes en ámbitos educativos y seguimiento de implementación de políticas educativas.

De esta manera, se espera poner a disposición de la comunidad educativa y académica, datos e insumos para abonar las discusiones sobre la temática.

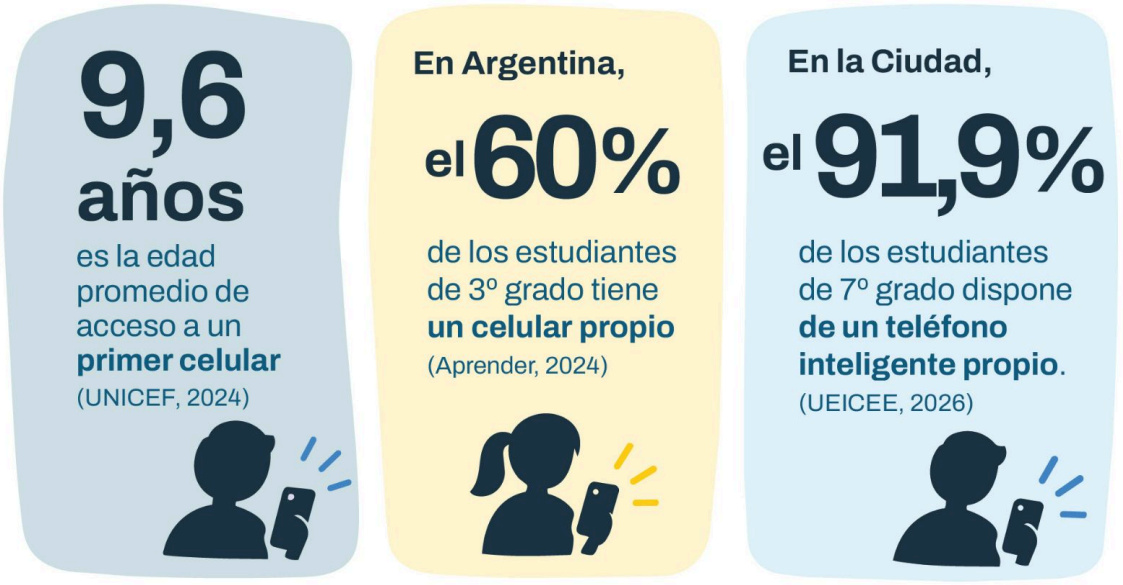
Tenencia y uso teléfonos inteligentes

1) ¿Qué se conoce sobre la tenencia y el acceso a teléfonos inteligentes en niños y adolescentes en la Ciudad de Buenos Aires dentro y fuera de la escuela?

El acceso y tenencia de pantallas y celulares en la infancia y la adolescencia es un fenómeno cada vez más frecuente y temprano tanto a nivel internacional, nacional como en la jurisdicción (Barr et al., 2020; OECD, 2026; UNICEF, 2026, entre otros). Sin embargo, no es un fenómeno que impacte de manera homogénea en la población en edad escolar.

Tenencia, acceso y uso en el Nivel primario

En Argentina, el relevamiento sobre acceso a contenidos digitales y *online* desarrollado en 2024 por UNICEF identificó que la edad promedio de acceso al primer teléfono con internet propio es 9,6 años. De manera complementaria, según los resultados de cuestionarios complementarios de Aprender 2024 en primaria, una evaluación censal de alcance nacional diseñada por la Secretaría de Educación de la Nación, el 60% de los alumnos de 3° grado en Argentina tiene un celular propio y 23% usa el de algún familiar (Ministerio de Capital Humano, 2025*a*) con mayor nivel de tenencia exclusiva entre estudiantes del sector privado (64%) que del estatal (58%).

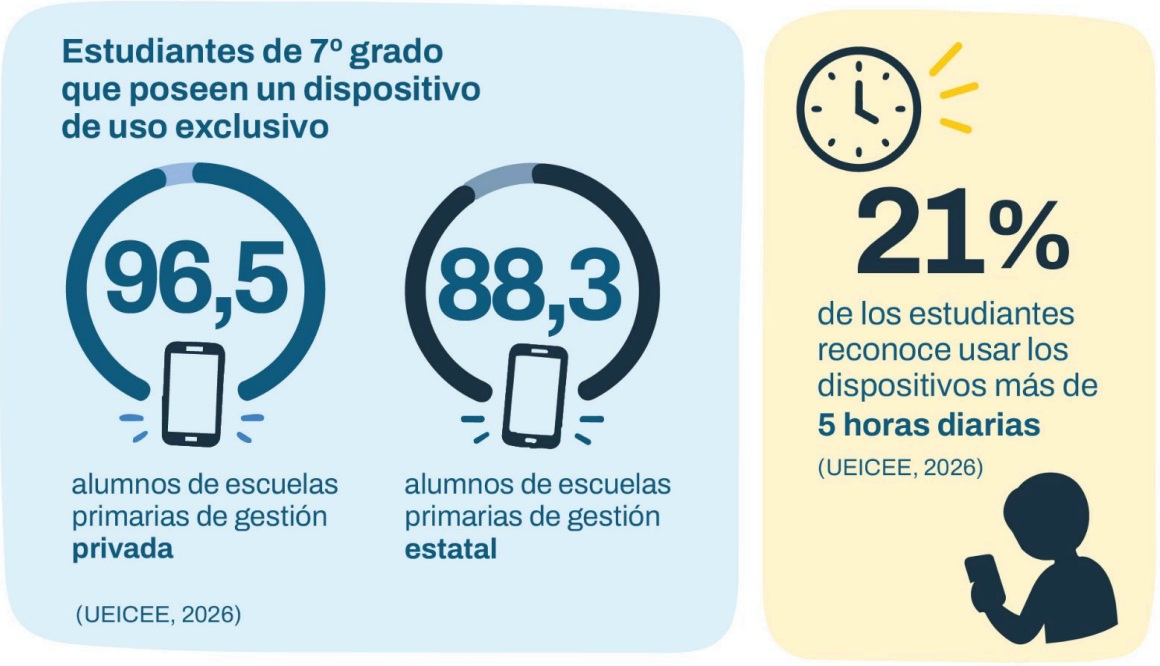


En el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, según los resultados de la evaluación jurisdiccional FEPBA 2025, el 91,9% de los estudiantes de 7° grado dispone de un teléfono inteligente propio (UEICEE, 2026*g*).[1] Este vínculo se acentúa en el sector privado: el 96,5% de los alumnos de escuelas primarias de gestión privada posee un dispositivo de uso exclusivo en comparación con el 88,3% de los estudiantes del sector estatal. Respecto del tipo de conectividad, los estudiantes de comunas más vulnerables tienen acceso a datos móviles en menor medida que los de residen en comunas de NSE alto (10 pp. a favor de quienes residen en comunas con mayores recursos) (UEICEE, 2026*e*).[2]

Según datos autorreportados en esta misma evaluación, 21% de los estudiantes reconoce usar los dispositivos más de 5 horas diarias. Entre semana, el tiempo de uso se concentra en la tarde y la noche, mientras que el fin de semana, además de aumentar el tiempo global de uso, se intensifica por la mañana.

[1] FEPBA y TESBA son dos evaluaciones estandarizadas censales bianuales implementadas por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa en establecimientos educativos dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se aplican en nivel primario (7° grado-FEPBA) y secundario (3° año-TESBA). El análisis de cuestionarios complementarios que se describe corresponde a los 3.040 estudiantes del nivel primario que respondieron el Tema 2 en soporte *online* en 2025 y 2.914 estudiantes del nivel secundario que completaron el cuestionario de la misma manera el mismo año. Los datos consignados pueden consultarse en: “Uso del celular en la escuela y desempeño académico” (UEICEE, 2026*g*).

[2] El estudio analizó tenencia de celulares, tipo de conectividad, uso de celulares en la escuela, apuestas *online* y emociones autorreportadas en cuestionarios complementarios de FEPBA-TESBA 2025 en relación a Índice de Nivel Socioeconómico construido en ISSAP/ISSAS 2023 (UEICEE, 2026*e*).



Tenencia, acceso y uso en el Nivel secundario

Según resultados de Aprender 2024 en secundaria, la tenencia de un celular propio es prácticamente universal a nivel nacional (98%) entre estudiantes de último año del nivel, con variaciones por quintil de Nivel Socioeconómico (Ministerio de Capital Humano, 2025*b*). La conectividad a Internet es el aspecto que abre una brecha de casi 15 puntos porcentuales (pp.) entre los sectores con mayores recursos y los más empobrecidos (100% en el NSE alto y 84% sectores más empobrecidos). La mayoría de los adolescentes posee al menos un usuario en redes sociales y más de la mitad de los estudiantes utilizan entre 5 y 7 redes diferentes.

En el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, según TESBA 2025, el 97% de los estudiantes de 3° año de la secundaria disponía de un celular propio (UEICEE, 2026*g*). Las mayores variaciones, nuevamente, se observan respecto del tipo de conectividad: 84,9% de los estudiantes de escuelas estatales cuentan con conectividad móvil propia en comparación con el 96,8% en escuelas privadas. Esta diferencia se sostiene cuando se analiza el nivel socioeconómico con 9 puntos porcentuales (pp.) de diferencia entre el quintil más bajo y el más alto.



En 2025, previo a la vigencia de la regulación que promueve aulas libres de celulares inteligentes (Resolución N° 258/MEDGC/26), el 95% de los estudiantes de 3° año llevaba este dispositivo diariamente a la escuela. Allí, tanto en horarios de clase como fuera, los usos más frecuentes eran: realizar actividades escolares como buscar información, descargar o entregar actividades, leer textos y hacer cálculos (86%); organizarse, es decir, consultar la hora o el calendario, programar una alarma, agendar eventos, prever recorridos en un mapa (52%); comunicarse con la familia (43%) y amigos (34%); entretenerse, lo que incluye, ver videos, películas, series, sacar fotos, usar redes sociales, escuchar música, podcasts; jugar (27%); hacer pagos: comprar comida y/o cargar la tarjeta de transporte (21%); jugar juegos de apuestas (10,7%).

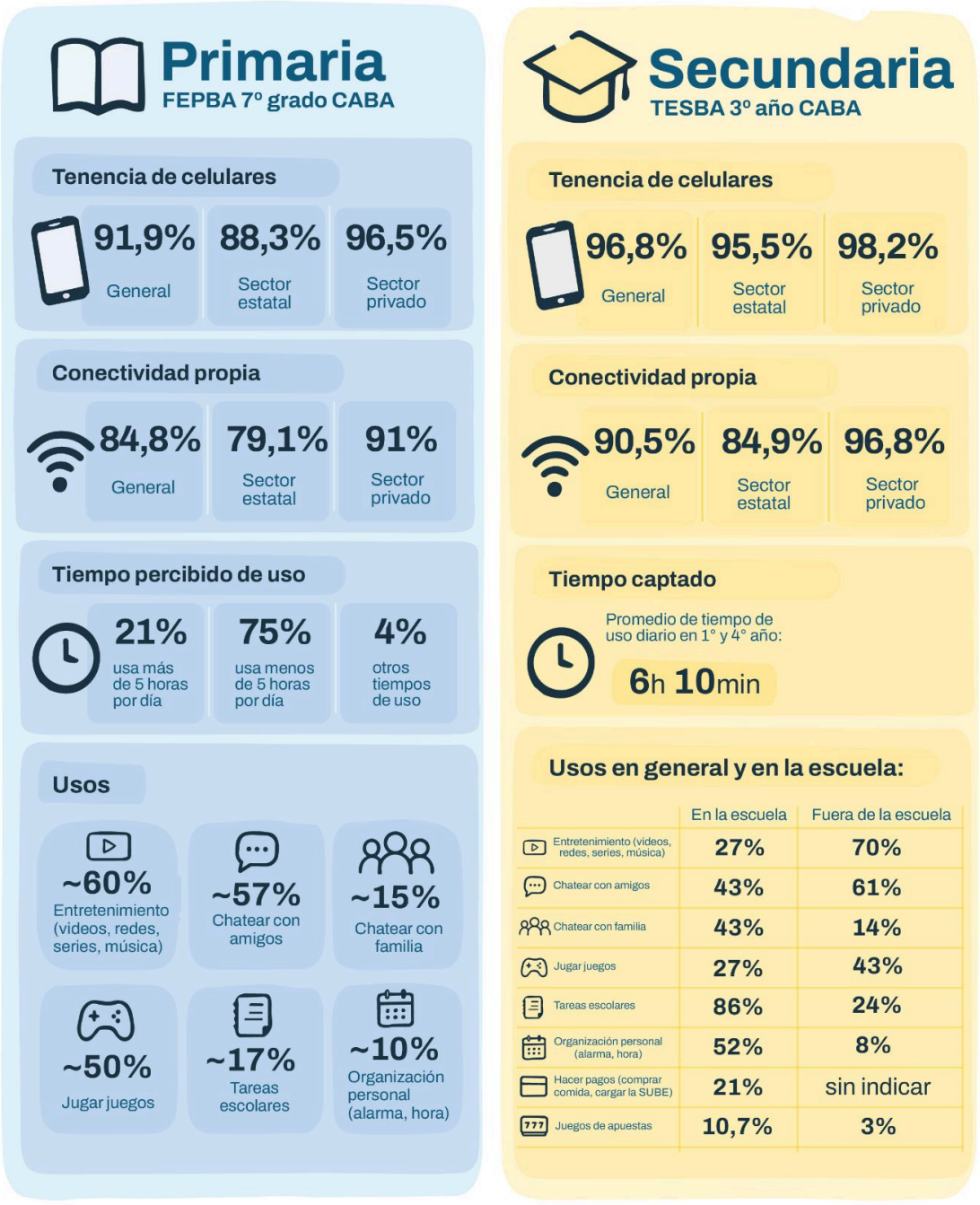
Al mismo tiempo, los usos declarados del teléfono inteligente presentan brechas por nivel socioeconómico: los estudiantes de los sectores más vulnerables son quienes más utilizan el dispositivo en la escuela tanto para fines pedagógicos como de esparcimiento. Un dato significativo es el uso del celular para apuestas *online* en la escuela, que es mayor entre estudiantes del quintil de nivel socioeconómico (NSE) más bajo (16,1%) respecto del NSE más alto (6,2%). En ambos casos tiene mayor nivel de reconocimiento que las apuestas en el hogar, en donde no se observan diferencias según nivel socioeconómico (UEICEE, 2026*e*).



Un estudio de medición objetiva de uso de teléfonos inteligentes en 2026 encontró que estudiantes de 1° y 4° año de secundaria de la Ciudad de Buenos Aires lo usan en promedio 6h 10min por día (ITBA-ME, 2026).[3] Se trata de un valor superior al de otras mediciones internacionales de referencia (Carter et al., 2024; Tomczyk y Selmanagic Lizde, 2023; Kosola et al., 2024; Alexander et al., 2024; OECD, 2026). Además, presenta variaciones en función de la edad (55 min más en estudiantes de 4° año respecto de los de 1° año) y es mayor en contextos más vulnerables, donde se registran 1 h 30 m más por día que en el quintil socioeconómico más alto. La aplicación más utilizada es TikTok y entre quienes la señalan como la que más utilizan, el tiempo de pantalla promedio total alcanza las 6 h 34 min diarios.

[3] La muestra participante de este estudio son más de 3.500 estudiantes de 1° y 4° año inscritos en 83 escuelas secundarias de CABA, de gestión estatal y privada. Los datos se recolectaron en el primer semestre de 2026 mediante medición de métricas de uso de teléfonos inteligentes (reportes proporcionados por los dispositivos), encuestas, pruebas aplicadas en el aula en dos etapas. Las variables medidas fueron: tiempo diario de uso de celulares, apps más utilizadas y medición de uso problemático (SmAS-SV); riesgo en indicadores de salud mental (GAD-7; PHQ-8; PDSS). Los datos consignados pueden consultarse en: “Monitoreo de tiempo de pantalla y salud mental en estudiantes de secundario en la Ciudad de Buenos Aires” (ITBA-ME, 2026).

Al analizar en conjunto estos datos se identifica que más de la mitad de los niños accede a un teléfono propio con conectividad móvil antes de los 10 años. La presencia de estos equipos es extendida entre estudiantes de nivel primario y secundario así como el uso cotidiano frecuente, tanto autopercibido como captado mediante el reporte de actividad del equipo (UEICEE, 2026*f*; ITBA-ME, 2026). Las principales brechas vinculadas con el sector de gestión y con el Nivel Socioeconómico se identifican en relación con el tipo de conectividad, el uso de teléfonos inteligentes en ámbitos escolares y las aplicaciones y contenidos que se consumen (UEICEE, 2026*a*; UEICEE, 2026*e*). Los datos relevados indican que el uso doméstico y escolar para el caso de estudiantes de secundaria de CABA es intensivo y superior a métricas captadas en otros estudios internacionales, que se ubican en torno a las 6 horas diarias entre semana y 5 horas diarias los fines de semana (OECD, 2026).



2) ¿Qué efectos produce la incorporación de estas tecnologías digitales en la vida cotidiana de niños y adolescentes?

Lejos de ser un ámbito aislado o neutral, el mundo digital, al cual la infancia y adolescencia dedica una importante proporción de las jornadas diarias, impacta en múltiples aristas de la vida cotidiana.

Vínculos y sociabilidad

En la actualidad, una parte considerable de las relaciones humanas se encuentra mediatizada por tecnologías digitales. El relevamiento sobre acceso a contenidos digitales y *online* desarrollado por UNICEF (2026) identificó que el 86% de los niños de 9 a 11 años encuestados tiene alguna presencia en redes sociales, porcentaje que se incrementa con la edad. En relación con las prácticas de socialización, más de la mitad de los niños de 9 a 11 años reconocen chatear o usar redes sociales todos o casi todos los días. Más de 8 de cada 10 niños de 12 a 14 años realiza estas dos actividades frecuentemente. Finalmente, más del 90% de los adolescentes de 15 a 17 años chatea y usa redes sociales diariamente.

De manera complementaria, según los datos de FEPBA 2025, 57% de los niños de 7° grado utiliza el celular para chatear con amigos y 15% para chatear con familiares. En alumnos de 3° año de la secundaria, los intercambios entre pares se intensifican levemente (61% indican chatear con amigos y 14% con familia) (UEICEE, 2025*c*).

La difusión de estas tecnologías en la vida cotidiana de la infancia y los contactos tempranos con estos y otros dispositivos digitales forman parte del entorno en el que se produce el aprendizaje de la lengua. Algunos estudios señalaron que altos niveles de uso de pantallas a edades tempranas inciden desfavorablemente en el desarrollo del vocabulario, de habilidades lingüísticas, la fluidez verbal y el conocimiento de pautas propias de las situaciones comunicativas (Madigan *et al*., 2020; Martínez, 2023; Yamamoto *et al*., 2023). Asimismo, en un estudio realizado sobre la perspectiva docente en torno al desarrollo del lenguaje en salas de 3 y 4 años, se releva una presencia más intensa de pantallas en la vida cotidiana de las familias, señalando un cambio epocal en formas cotidianas de interacción humana que eventualmente repercutiría en los intercambios lingüísticos al interior de la familia (UEICEE, 2026*d*).[4]

[4] Se trata de un estudio mixto que buscó caracterizar desde la perspectiva de docentes y directivos las dificultades en el desarrollo del lenguaje observadas en los niños de 3 y 4 años. El trabajo de campo fue desarrollado entre septiembre y octubre de 2025 con cuestionarios *online* con carácter censal (417 docentes de salas de 3 y 4 años) y grupos focales con una muestra no probabilística de directivos y docentes de esas salas. Los resultados de la investigación pueden consultarse en: “Las dificultades en el desarrollo del lenguaje de niños de 3 y 4 años que asisten a la Educación Inicial en la Ciudad” (UEICEE, 2026*d*).

Ocio

El consumo de ocio digital a la carta, mediado por algoritmos que segmentan perfiles, con bajo nivel de densidad de trama, con primacía del lenguaje audiovisual, con poca claridad sobre el origen y el encuadre del mensaje, el acceso a juegos *online* colaborativos o individuales que ofrecen gratificaciones permanentes forman parte del conjunto de contenidos que se ponen a disposición de niños y adolescentes desde temprana edad. Así, según el mismo estudio de UNICEF, 94% de los niños y adolescentes de 9 a 17 años ve cotidianamente videos en plataformas; 87% utiliza dispositivos con conexión a internet para acceder a series y películas; y 79% participa de juegos en línea, con mayor presencia de varones que de mujeres.

De manera convergente, los usos de dispositivos digitales captados en FEPBA 2025 indican que el 60% de los niños de 7° grado usan estos equipos para entretenimiento (videos, redes, series, música) y el 50% para jugar. En el caso de estudiantes de 3° año de la secundaria, 70% reconoce usos vinculados al entretenimiento (videos, redes, series, música) y 43% para juegos (UEICEE, 2026*g*).

Entre los consumos digitales, hay algunos que resultan particularmente preocupantes debido a que constituyen prácticas ilegales o que pueden asociarse a consumos problemáticos: las apuestas *online*. Un panorama sobre esta práctica puede construirse a partir de fuentes con diferentes metodologías y enfoques. Una encuesta a familias y docentes implementada en (UEICEE, 2024*a*)[5] sondeó la percepción del uso que niños y adolescentes hacen de teléfonos inteligentes y, en particular, el acceso a juegos de apuestas *online*: uno de cada cuatro docentes de secundaria señaló este uso por parte de sus estudiantes (25,7%), valor que contrasta con la percepción de las familias (2,6 % en nivel secundario). Según los resultados de TESBA 2025, uno de cada diez alumnos indicó usar el teléfono para apuestas *online* en la escuela. En la investigación desarrollada en 2025 por Cruz Roja Argentina,[6] se identificó similar nivel de participación en apuestas *online* y 45% de los encuestados en la Ciudad reconoció que conoce a alguien que apuesta en línea, lo que indicaría una alta exposición social y una creciente normalización de esta práctica de esparcimiento.

Complementariamente, según el estudio de UNICEF (2026), 24% de los niños y adolescentes efectuaron apuestas *online*, con mayor incidencia en varones que en mujeres y asociado, por un lado, al conocimiento de plataformas donde realizar dichas prácticas, así como también al contacto con personas que hayan realizado este tipo de apuestas.

---

[5] La encuesta se implementó en julio de 2024 sobre una muestra no intencional y no representativa. Participaron 1.911 familias distribuidas en todo el territorio de la ciudad, con mayor concentración de mujeres (75%), cuyos hijos asisten a escuelas estatales (98%). 52% respondieron por un adolescente de nivel secundario y 48% por un alumno de primaria. La encuesta a docentes alcanzó 2.605 personas, 28% de nivel primario y 72% de nivel secundario de todas las direcciones de área, con mayor participación de trabajadores del sector estatal (97%). Los resultados pueden consultarse en: "El uso de dispositivos electrónicos en niños, niñas y adolescentes: evidencia internacional y percepciones de familias y docentes" (UEICEE, 2024*a*).

[6] El estudio "Apuestas Online y Adolescencia" se desarrolló en 16 jurisdicciones de la Argentina entre agosto y octubre de 2025. Para el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el estudio involucró a 2.501 adolescentes (13 a 18 años) inscriptos en 73 escuelas secundarias de ambos sectores de gestión distribuidas en las 15 comunas. La información se relevó mediante una encuesta cerrada presencial autoadministrada. El estudio puede consultarse en: "Apuestas online y adolescencia: construyendo entornos seguros. Encuesta Ciudad de Buenos Aires" (Cruz Roja Argentina, 2025).

Acceso a información

El acceso a contenidos poco estructurados y jerarquizados, sin estructuras heterónomas de organización, la amplia disponibilidad de datos, la convivencia de múltiples soportes, la posibilidad de hipervincular o de cotejar fuentes alternativas forman parte de los modos en que niños y adolescentes acceden a información que encuentran disponible de manera contínua en dispositivos con conectividad a Internet, siendo el más extendido el teléfono inteligente (Albarello, 2024; García Canclini et al., 2015). Esta facilidad en la conectividad puede representar al mismo tiempo una oportunidad por la ampliación del acceso a fuentes de información como también un potencial riesgo ya que podría exponer a niños y adolescentes a contenidos que contengan, por ejemplo, mensajes agresivos, discriminatorios, sexuales o comerciales (Livingstone et al., 2015). En suma, el acceso a la palabra escrita en soportes digitales promueve formas de lectura sintética, veloz y superficial, en contraposición con las relaciones que se establecen cuando se manipula el objeto físico de lectura y los modos de leer adoptan mayor profundidad y extensión (Wolf, 2020).

En 2024, la mitad de los niños y adolescentes encuestados reconoce que “aprende algo nuevo buscando en internet” cotidianamente (UNICEF, 2026). El 60% indica el uso de herramientas de conectividad para hacer tareas, repasar o estudiar, valor que se intensifica en grupos de adolescentes mayores y que se sostiene relativamente estable en diferentes estratos socioeconómicos. Un tercio de los encuestados indica que busca videos o explicaciones sobre temas escolares que no comprendió. A partir de estos indicadores de uso, se vuelve necesario recalcar que la escuela convive con numerosos espacios virtuales de consulta y de aprendizaje que se manejan con lógicas no escolarizadas.

Ahora bien, el uso intensivo de las posibilidades de conectividad para acceso a información no necesariamente se acompaña de habilidades para juzgar la pertinencia o fiabilidad de la misma: 6 de cada 10 encuestados expresan que “el primer resultado que aparece cuando busco algo en internet es siempre el más adecuado”, posición que persiste como mayoritaria según edad, género y nivel socioeconómico (UNICEF, 2026). La misma proporción indica que sabe cómo darse cuenta de si la información es verdadera o no, con menor nivel de incidencia en los más pequeños, mujeres y quienes provienen de entornos empobrecidos.

A esta situación, se suma el uso cada vez más frecuente de la inteligencia artificial. Los resultados de PISA 2025 muestran que en Argentina, los estudiantes consultados reportan usar chatbots de IA para alguno/s de los siguientes fines, que en todos los casos superan los valores promedio internacionales: ayudarlos a aprender al menos una vez por semana (52%); realizar investigaciones preliminares (41%); resumir un texto (41%); y para redactar textos para trabajos escritos (Argentina: 32%). Sólo uno de cada diez estudiantes reportó no usar nunca o casi nunca chatbots de IA para ninguna de las tareas señaladas (OECD, 2026).

La creciente incorporación de herramientas de inteligencia artificial a las prácticas cotidianas de niños, niñas y adolescentes plantea nuevos desafíos para la enseñanza, el aprendizaje y la protección de derechos.

En este contexto, el Ministerio de Educación incorporó la Inteligencia Artificial y la Protección Digital como componentes de la política curricular (Resolución N.º 1166/2026). Esta inclusión supone reconocer que el acceso a herramientas digitales no garantiza por sí mismo la capacidad de utilizarlas de manera autónoma y reflexiva. Por ello, la enseñanza debe

promover la evaluación de fuentes, la comprensión del funcionamiento y las limitaciones de la inteligencia artificial, el cuidado de la privacidad, el reconocimiento de riesgos y la toma de decisiones informadas.

Desde esta perspectiva, la protección digital y la alfabetización en inteligencia artificial son dimensiones complementarias: mientras la primera procura fortalecer el cuidado y la prevención frente a los riesgos de los entornos digitales, la segunda busca desarrollar las capacidades necesarias para comprender estas tecnologías, aprovechar sus posibilidades y participar de manera crítica en una sociedad atravesada por ellas.

Bienestar socioemocional

El consumo frecuente de aplicaciones y contenidos que son accesibles mediante teléfonos inteligentes y las formas de interacción con esta tecnología que se despliegan se asocian en algunos estudios a la intensificación de problemas de salud mental, desórdenes alimenticios y alteraciones en los hábitos de sueño, ejercicio y alimentación.

Una revisión sistemática sobre 117 estudios identificó la existencia de una relación bidireccional, un círculo vicioso, entre problemas socioemocionales y consumo de pantallas en niños menores de 10,5 años (Vasconcellos et al, 2025). El análisis confirmó estadísticamente una relación recíproca: el uso de pantallas aumentaría el riesgo de que los niños desarrollen problemas socioemocionales, y los niños que ya presentan estos problemas serían más propensos a aumentar su uso de pantallas, posiblemente utilizándolas como herramienta para lidiar con su malestar. El riesgo de problemas socioemocionales se incrementaría con el tiempo de uso, cuando los periodos de exposición superan los 4 años. Los problemas surgen principalmente entre quienes reconocen mayor exposición cotidiana. En sintonía con estos antecedentes, los datos de uso de teléfonos inteligentes y mediciones de indicadores de salud mental captados para la ciudad de Buenos Aires en 2026 que permiten ahondar este aspecto se desarrollan más adelante (ITBA-ME, 2026).

En cambio, otro trabajo de revisión bibliográfica identifica asociaciones débiles entre uso de redes sociales, principalmente en teléfonos inteligentes, con indicadores de malestar así como también positivas con indicadores de bienestar. Los autores de este estudio plantean que los indicios de malestar no serían simplemente el polo opuesto del bienestar y viceversa, sino que ambos aspectos deberían investigarse por derecho propio. Asimismo, los metaanálisis revisados informaron una variabilidad considerable en la intensidad de las asociaciones reportadas (Valkenburg et al., 2022).

La diversidad de conclusiones en relación con el impacto del uso de pantallas, teléfonos inteligentes o redes sociales en el bienestar se vincula con la disparidad de marcos teóricos, de objetos de estudio y de métodos de captación de datos (Odgers y Jensen, 2020; Valkenburg et al., 2022; Dodel et al., 2026).

A partir del repaso somero y no exhaustivo puede ponerse en perspectiva que los vertiginosos y profundos cambios que transita la sociedad contemporánea impactan de múltiples maneras sobre cómo se transita la infancia, la adolescencia y la escuela. Los efectos de la difusión de estas tecnologías constituyen desafíos en la construcción de marcos

de convivencia, situaciones de aprendizaje y enseñanza y pautas asociadas al ingreso de estos dispositivos al entorno escolar.

Masificación de celulares y dimensiones de lo escolar

3) El uso cada vez más frecuente y extendido de celulares ¿produce efectos sobre el rendimiento académico?

La bibliografía reciente no es concluyente respecto de la existencia de una relación lineal o causal entre tenencia y uso de teléfonos inteligentes y rendimiento académico.Para ilustrar las tensiones, se sintetizan los hallazgos de algunos estudios.

Una investigación desarrollada en 2025 en Río de Janeiro (Brasil) que comparó variaciones en los resultados en evaluaciones estandarizadas entre escuelas que contaban con pautas de uso de teléfonos inteligentes en escuelas respecto de aquellas que no instrumentaban estas medidas previo a la prohibición municipal (Lichand et al., 2026) identificó la reducción de brechas en rendimientos promedio en ambos tipos de establecimientos y una mejora en 0,06 desvíos estándar en el desempeño en Portugués y en Matemática posterior a la vigencia de regulaciones municipales en instituciones que no contaban con normas previas. De esta manera, se calcula que el efecto total de la prohibición podría ser una mejora de 0,2 desvíos estándar en los puntajes de las pruebas.

Sobre el análisis de diferentes bases documentales de Noruega, Abrahamsson (2024) estudió el efecto de políticas vinculadas con teléfonos inteligentes sobre una muestra de estudiantes que finalizó el 10° grado entre 2010 y 2018. Entre los resultados, se observa un aumento en el rendimiento en matemática, especialmente significativo en mujeres con incrementos más pronunciados en el mediano plazo luego de la implementación de restricciones.

Según los datos captados a nivel global en PISA 2025, en la mayoría de los países participantes, un mayor nivel de distracción en las clases de Ciencias se asocia con un menor rendimiento en esta materia.

Los resultados de un estudio longitudinal sobre 5.227 estudiantes italianos que exploró la relación entre apertura de la primera cuenta de redes sociales y rendimiento académico en pruebas estandarizadas indican un impacto negativo del uso temprano de redes sociales sobre el rendimiento académico en Matemática e Italiano en comparación con accesos posteriores (Gui, 2026). Los autores infieren que este efecto opera mediante dos mecanismos: por el potencial distractivo, la alteración de hábitos y su consecuente asignación de menos tiempo y energía a actividades escolares; y por el contenido y tipo de relaciones que propician estas plataformas podrían impactar sobre el bienestar y, consecuentemente, incidir en el rendimiento académico.

En cambio, un estudio experimental de Allcott et al. (2026) sobre el efecto de la adopción de contenedores de teléfonos (*lockable pouches*) en Estados Unidos no identifica en el corto plazo efectos significativos de la implementación de esta medida en las mediciones de rendimiento académico consideradas. Tampoco se identificaron efectos de políticas de

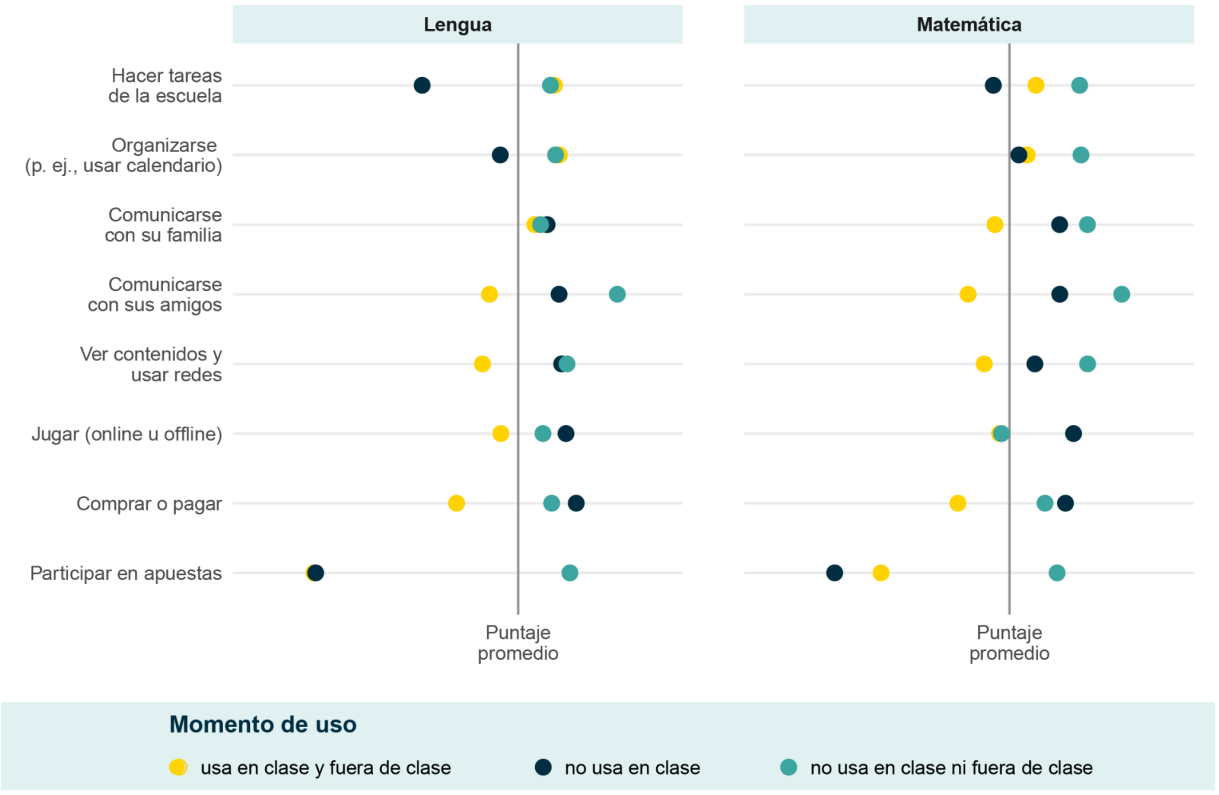
restricción de uso de teléfonos inteligentes sobre el rendimiento en evaluaciones estandarizadas para el caso de Chile (Shi y Villarroel, 2026).

Para el caso de la Ciudad de Buenos Aires, dos indagaciones recientes exploraron asociaciones entre resultados obtenidos en los dos dominios evaluados en TESBA 2025 (Matemática y Lengua) y, por un lado, usos declarados del teléfono inteligente (UEICEE, 2026*f*) y, por otro, intensidad de reducción de uso entre 2024 y 2025 (UEICEE, 2026*a*).

En el primer caso, el análisis de resultados de TESBA 2025 identifica fluctuaciones en el rendimiento académico en función de los **usos declarados** del teléfono tanto dentro de la escuela como en horarios de clase. La asociación de ambos factores no es uniforme, sino que estaría condicionada por el tipo y momento de uso, así como por el nivel socioeconómico del estudiantado (UEICEE, 2026*f*).

El gráfico 1 muestra que los estudiantes de 3° año de secundaria que nunca usan el teléfono inteligente para redes sociales, entretenimiento o compras en la escuela obtienen un mejor rendimiento en Lengua y Matemática. Además, tanto quienes no usan el celular en la escuela como quienes lo usan en clase para hacer tareas escolares obtienen mejores resultados en estos dominios. Finalmente, todos los usos de teléfonos para apuestas *online* en el ámbito educativo se asocian a menores resultados en estas disciplinas.

Gráfico 1. Medias de puntaje en Lengua y Matemática, por tipo y momento de uso del celular en la escuela, ajustadas por nivel socioeconómico, TESBA online 2025.



Cuando se analizan estas variaciones según nivel socioeconómico, las tendencias son otras. En primer lugar, este factor tiene relación con los resultados de las evaluaciones: estudiantes con mejores condiciones materiales obtienen en promedio mejores calificaciones que sus pares que provienen de entornos más vulnerables. Por otra parte, la incidencia del uso del celular opera de manera distinta según el contexto: en sectores de mayores recursos, la restricción del uso del celular en el espacio escolar se asocia a mejores resultados académicos. En cambio, entre estudiantes que asisten a escuelas con población más vulnerable, algunos usos regulados del celular (en clase y fuera de clase) parecen actuar como un factor de apoyo o mitigación en tanto se asocian a mejores desempeños.

Con el mismo set de datos, otra investigación construyó una tipología de escuelas en función de la intensidad de la reducción de uso de teléfonos inteligentes en la escuela reportada por estudiantes y analizó su asociación con el puntaje promedio obtenido y la distribución de los estudiantes en grupos de desempeño, para ambas áreas, comparando resultados de 2023 y 2025 por estudiantes (UEICEE, 2026*α*).

En Matemática, las escuelas con mayor reducción de uso del celular tuvieron una mejora de 12,3 puntos en el puntaje promedio y una reducción de 5 p.p. en el porcentaje de estudiantes en los grupos más bajos de desempeño, en comparación a las escuelas donde se detectó una menor reducción en el uso del celular. En Lengua, la mejora es de 5,6 puntos en el puntaje promedio junto con una reducción de 3,8 pp. en el porcentaje de estudiantes en los grupos más bajo de desempeño. Aun así, cabe señalar que estos resultados deben interpretarse como asociaciones, no como efectos causales.

De esta manera, tanto a nivel de la bibliografía internacional reciente como en el ámbito de la investigación local, no hay suficiente información para sostener una relación causal lineal entre la fluctuación del rendimiento académico y el uso de teléfonos inteligentes –ya sea dentro de entornos escolares como extraescolares–. Los resultados reseñados se inclinan por una asociación diferencial según cuál sea la medida considerada (tiempo autorreportado de uso, período de exposición, tipos de uso y consumo de contenidos, contextos en los cuales se accede a ellos) que se correlaciona de manera diferencial en los resultados obtenidos en dominios como Matemática o Lengua.

4) ¿Qué ocurre con la convivencia y el clima escolar en relación a la tenencia y uso de teléfonos inteligentes en ámbitos educativos?

La coexistencia de vínculos personales y virtuales en comunidades escolares complejiza los modos de establecer relaciones entre pares e incide en la vida escolar. El “Protocolo escolar ante situaciones de violencia digital” ofrece un marco de intervención institucional ante situaciones conflictivas agudas definidas como: cualquier acción o conducta ejercida a través de medios tecnológicos (como redes sociales, correos electrónicos, plataformas de mensajería o sitios web) que tenga como propósito acosar, intimidar, humillar, discriminar, difamar o vulnerar los derechos de una persona (ME, 2024). En este punto, es preciso diferenciar situaciones de violencia digital que involucran exclusivamente pares de las que suponen la participación de adultos o aquellas en que se presume la vulneración de derechos. En el primer caso, se alienta al trabajo escolar, a la notificación a diferentes agentes escolares y el despliegue de acciones restaurativas. En el segundo, se estipula la

intervención del Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y la Unidad Fiscal Especializada en Delitos y Contravenciones Informáticas.

Según el estudio de UNICEF (2026), 21% de los niños y adolescentes reportó situaciones de maltrato *online* por parte de pares de su escuela en 2024, situación que muestra mayor incidencia conforme crece la edad y se reconoce con mayor frecuencia entre mujeres.

Por otro lado, los resultados de PISA 2025 indican que en Argentina, 4% de los estudiantes reconoce que se publicó información hiriente sobre ellos en línea sin su consentimiento, al menos varias veces al mes durante el año previo a la prueba. Estos conflictos podrían asociarse con rendimientos diferenciales ya que este mismo organismo puntualiza que estos estudiantes obtuvieron un puntaje menor que sus pares controlando por otras variables.

De manera complementaria, un estudio desarrollado en 2025 por la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires (2026) con adolescentes y jóvenes de 12 a 19 años señala que el 45% de los encuestados reconoció haber vivido alguna experiencia de violencia digital como: comentarios ofensivos (más frecuente entre varones), exclusión de grupos (más frecuente en mujeres), difusión de rumores (similar nivel de incidencia), publicación de contenido visual o audiovisual sin consentimiento (levemente más frecuente entre mujeres), amenazas (más frecuente en varones) (Defensoría del Pueblo, 2026, p. 16).

Entre las reacciones ante episodios de violencia digital, 66% de los encuestados indica que evita compartir contenidos dañinos, 56% brinda apoyo a la persona afectada, 26% recurre a adultos o autoridades escolares. Estas medidas sugieren que las estrategias de cuidado y reacción recaen en acciones individuales, lo que refuerza la necesidad de intervenir de manera colectiva e institucional para construir pautas de convivencia digital respetuosa. En la percepción adolescente, las principales consecuencias de experimentar situaciones de violencia digital son: malestar psicológico, ansiedad o depresión (82%), efectos negativos sobre las relaciones sociales (64%) y desconfianza en el uso de tecnologías digitales (42%).

Por otra parte, la presencia de teléfonos inteligentes en las aulas se asocia con interrupciones y distracciones de la tarea propiamente escolar. Desde la percepción de docentes y directivos, es posible identificar variaciones en algunos componentes de la cotidianeidad escolar como producto de la implementación de medidas de regulación. En el nivel primario, más de la mitad de los directivos percibieron una reducción en los llamados de atención y, a su vez, mayor atención en clase por parte de los estudiantes, junto una mayor interacción cara a cara. En el nivel secundario, los cambios son más acotados, sin embargo, alrededor de un tercio de los equipos de dirección reconoce una mayor atención en clase e interacción cara a cara entre estudiantes, así como menores interrupciones en clase debido al uso de celulares (UEICEE, 2025*a*).

Desde el punto de vista estudiantil, al analizar los datos obtenidos en los cuestionarios complementarios de TESBA 2025 (UEICEE, 2026*a*), también se observa una mejora del clima escolar a favor de las escuelas donde se registra un mayor descenso en el uso del celular en comparación a aquellas donde la reducción no fue tan significativa. Desde la perspectiva estudiantil, esta diferencia es más notoria en ítems relacionados con el tiempo necesario para crear un clima adecuado, la pérdida de tiempo por interrupciones, la existencia de problemas de convivencia que afectan el clima de trabajo y el cumplimiento de objetivos y el compromiso de los estudiantes en la realización de tareas colaborativas.

Por otra parte, a nivel nacional, Argentina es uno de los países participantes de PISA 2025 en los que se reportan mayores distracciones en todas o casi todas las clases de Ciencias a causa de dispositivos digitales. Más de la mitad de los estudiantes reconocen esta situación (55%, +27 pp. encima del promedio OECD) (OECD, 2026). El dato sostiene la tendencia reportada para las clases de Matemática en la edición anterior de la evaluación a nivel nacional (OECD, 2023). Es posible que el tipo de medidas de regulación vigentes al momento de resolver la evaluación en las diferentes jurisdicciones argentinas tenga un correlato con las estadísticas reportadas.

5) ¿Qué relaciones pueden establecerse entre el uso de celulares y el bienestar estudiantil?

La bibliografía académica reciente ahondó en las relaciones entre el uso de pantallas y el bienestar socioemocional. En apartados previos se identificó que entre los múltiples dispositivos, los teléfonos inteligentes son los principales equipos utilizados por la población de edad escolar y su presencia extendida es persistente en diferentes niveles socioeconómicos. Sin embargo, la evidencia internacional sobre pantallas, aplicaciones como redes sociales y bienestar socioemocional no es unánime (Dodel et al., 2026).

Algunos estudios muestran asociaciones entre pantallas e indicadores de malestar emocional. Por ejemplo, una investigación sobre tres grandes conjuntos de datos masivos de adolescentes estadounidenses y británicos, identifica en las mujeres una asociación consistente y sustancial entre la salud mental y el uso de redes sociales (Twenge, Haidt, et al., 2022). Estas asociaciones fueron más fuertes que las que captadas entre salud mental y consumo excesivo de alcohol, agresión sexual, obesidad, entre otros. Los autores concluyen que, dada la magnitud de la asociación entre el uso de medios digitales y el deterioro de la salud mental, parece plausible que el aumento en el uso de medios digitales sea responsable del incremento sustancial de la depresión y la ansiedad adolescentes. De igual manera, Twenge (2026) sostiene que el incremento de casos de depresión clínica adolescente coincide con la masificación de teléfonos inteligentes y la popularización del uso de redes sociales antes que con factores estructurales que inciden sobre el bienestar general. Junto con la difusión de estas tecnologías, se reportan cambios en los patrones de sociabilidad y en los hábitos de descanso. Haidt (2024) identifica cuatro alteraciones fundamentales que se introducen a partir de la masificación de estas tecnologías y que inciden tanto en la capacidad cognitiva como en el bienestar: privación social, déficit de sueño, fragmentación de la atención y adicción conductual.

Para el ámbito jurisdiccional, desde la percepción estudiantil, los resultados de FEPBA y TESBA 2025 reportan señales tempranas de malestar y emociones negativas asociadas al uso de dispositivos digitales (UEICEE, 2026*e*).

Para todas las emociones negativas, los porcentajes tienden a ser mayores en mujeres y en estudiantes de comunas vulnerables. Estas diferencias se registran desde el nivel primario, aun cuando el celular propio no es universal. Esto indicaría que el contexto socioeconómico influye más que el acceso al dispositivo, así como puede dar cuenta del acceso a entornos virtuales previo a la posesión de un teléfono propio (UEICEE, 2026*f* y *g*).



Paradójicamente, los niños y adolescentes reconocen emociones positivas asociadas al uso de teléfonos inteligentes que operan como un factor compensador de los múltiples malestares indicados: alegría/diversión (94% en nivel primario, 98% en nivel secundario), ganas de estar con amigos (43% en nivel primario, 54% en nivel secundario) y ganas de aprender (47% en nivel primario, 40% en nivel secundario).



El estudio conjunto entre ITBA-ME (2026) identificó señales de alerta en salud mental en al menos 4 de cada 10 estudiantes de 1° y 4° año de la secundaria: 24,9% presenta riesgo de uso problemático del teléfono; 31,2%, de ansiedad; 37,2%, de somnolencia diurna; y 38,1 %, de depresión.[7] En los cuatro indicadores, los estudiantes clasificados "con riesgo" pasan más tiempo frente a pantallas que aquellos que no presentan riesgos. Las estudiantes mujeres constituyen una población potencialmente más vulnerable: presentan promedios más elevados en los cuatro indicadores, especialmente ansiedad y depresión. Además, pasan en promedio 30 minutos más por día frente a pantallas que los varones.

Se observa que los usos problemáticos del smartphone y de tecnología presentan asociaciones con indicadores de malestar más fuertes que el tiempo de pantalla: el acumulado de horas por sí solo no explica el riesgo como sí lo hace el tipo de uso que se tiene durante ese tiempo.

En relación con el tipo de vínculo que se establece con esta tecnología digital, es que resulta pertinente sondear el impacto de prácticas que pueden conducir al despliegue de conductas adictivas.

Políticas educativas y prácticas institucionales

6) Cuando el celular ingresa a la escuela, ¿regulación, acuerdos de uso o prohibición?

La presencia de teléfonos inteligentes en las escuelas es un fenómeno tematizado por la agenda política educativa a nivel internacional (OECD, 2023; D'Addio, 2026; Goldín, Nistal y Besada, 2026). Entre 2023 y 2026 se registró un aumento sostenido de la implementación de medidas de regulación o prohibición de celulares en escuelas por parte de autoridades educativas a nivel internacional. Así, para marzo de 2026, el 58% de los sistemas educativos

[7] Se utilizaron cuestionarios validados para evaluar indicadores de ansiedad (GAD-7), depresión (PHQ-8) y somnolencia diurna (PDSS), uso problemático del smartphone (SmAS-SV). Estas escalas permiten identificar la presencia o ausencia de indicadores de riesgo, pero no constituyen un diagnóstico clínico.

contaban con medidas al respecto, con mayor porcentaje de países con pautas de regulación en la región centro-sur asiática, Europa y América del Norte (UNESCO, 2026).

Siendo la prohibición el punto máximo y extremo de regulación, el análisis de decisiones adoptadas permite identificar un espectro más amplio de posibilidades (Morduchowicz, 2026). Así, pueden identificarse casos de: **prohibición** total **durante la jornada escolar** o **dentro de las aulas** a nivel nacional (como los casos de Francia, Países Bajos, China, Italia, Bolivia, Noruega, y Chile, entre otros); **restricción** del uso de teléfonos solamente **para fines educativos** o para **grupos específicos de alumnos** (Colombia, Perú, Finlandia, entre otros); y **ausencia de un marco nacional homogéneo** y medidas jurisdiccionales o subnacionales o escolares de regulación (algunas jurisdicciones de Estados Unidos, Alemania, Reino Unido) (UEICEE, 2024 y 2025; OECD, 2025; Goldín, Nistal y Besada, 2026; Morduchowicz, 2026).

Argentina no cuenta, hasta el momento, con lineamientos de alcance nacional que delimiten el uso de teléfonos celulares en entornos escolares. Sin embargo, cerca de la mitad de las jurisdicciones disponen de marcos regulatorios que abarcan distintos niveles educativos y con variaciones en el grado de prescriptividad (Goldín, Nistal y Besada, 2026).

7) ¿Cómo se ponen en práctica políticas integrales de educación, cuidado y prevención en la Ciudad de Buenos Aires?

La regulación del uso de teléfonos inteligentes en las instituciones educativas constituye una de las dimensiones de una política más amplia de Protección Digital Infantil y Adolescente. que articula regulación, prevención, formación, acompañamiento e intervención institucional. Entre las principales líneas de acción desplegadas entre 2024 y 2026 se destacan:

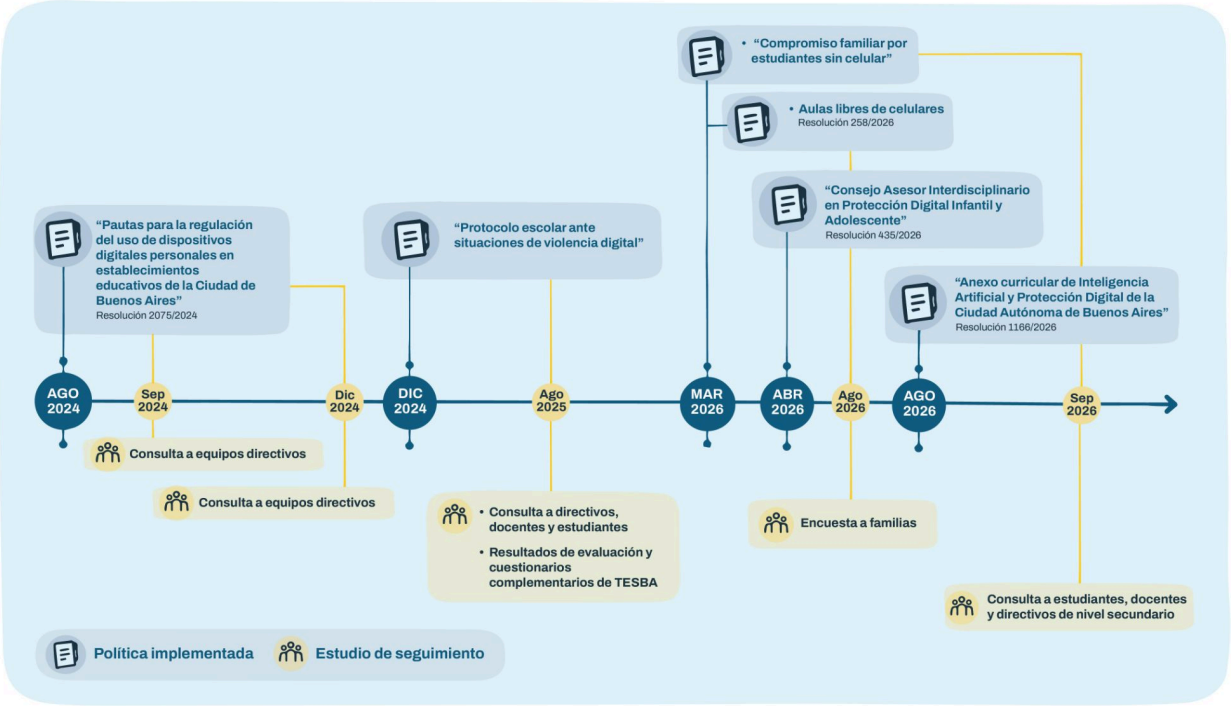
- Pautas para la regulación del uso de dispositivos digitales personales en establecimientos educativos de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución N.° 2075/MEDGC/2024): promoción de acuerdos institucionales de uso de teléfonos inteligentes, articulación con propuestas pedagógicas, implementación de instancias de diálogo y difusión de información.
- Aulas libres de celulares inteligentes y dispositivos personales (Resolución N.° 258/MEDGC/26): actualización del marco de regulación y restricción del uso de estos dispositivos durante la jornada escolar, con el propósito de favorecer la atención, el aprendizaje y la convivencia.
- Referentes de la Protección Digital Infantil y Adolescente: creación del rol de facilitadores que fortalecen el desarrollo de estrategias de prevención, orientación, acompañamiento y cuidado en los entornos digitales.
- Compromiso familiar: acuerdo voluntario que promueve la postergación del acceso a celulares personales, reconociendo el papel de las familias en la construcción de hábitos digitales y en el acompañamiento de niños, niñas y adolescentes, que para octubre de 2026 cuenta la adhesión de las familias de 107.429 estudiantes.

- Consejo Asesor y mesas de trabajo con especialistas: espacios de intercambio interdisciplinario que aportan evidencia, recomendaciones y orientación estratégica para abordar los desafíos emergentes y fortalecer las políticas públicas.
- Mapa de riesgos digitales: herramienta orientada a identificar, organizar y sistematizar riesgos digitales que afectan a niños y adolescentes.
- Seguridad digital en los entornos escolares: implementación de filtros de contenido en las redes escolares y protección antivirus en los dispositivos del Plan Sarmiento.
- Protocolo escolar ante situaciones de violencia digital: marco de actuación que orienta a las instituciones educativas frente a situaciones de violencia digital, diferenciando tipos de situaciones y las intervenciones que corresponden.
- Recursos y acompañamiento a las familias: desarrollo de propuestas de formación y materiales para acompañar la crianza y el cuidado en entornos digitales.
- Sensibilización y participación de la comunidad educativa: promoción de instancias de reflexión, actividades y campañas que involucran a docentes, estudiantes y familias en la “La Semana de la Protección Digital Infantil y Adolescente”.
- Formación docente contínua: desarrollo de propuestas de formación y actualización para fortalecer las capacidades de docentes, equipos directivos y referentes educativos en materia de Protección Digital Infantil y Adolescente.

Todas estas acciones parten de una concepción de la protección digital que no se limita a restringir el acceso a determinados dispositivos o contenidos sino que busca fortalecer las capacidades de estudiantes, docentes, equipos directivos y familias para reconocer riesgos, construir pautas de convivencia, actuar ante situaciones de vulneración de derechos y desarrollar prácticas digitales críticas, seguras y responsables. Se trata de una estrategia de regulación multifocal que atiende diferentes aristas de la presencia de dispositivos digitales y de teléfonos inteligentes en las escuelas.

8) ¿De qué maneras los lineamientos políticos orientan acciones en las instituciones?

Las políticas expresan lineamientos, orientaciones y restricciones que se concretan en distintos ritmos en los establecimientos educativos obligatorios que dependen del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La vida escolar está atravesada por agendas institucionales, urgencias, emergentes, procesos de revisión y trabajo colectivo que no trasladan de manera automática la formulación planteada por las autoridades.



Diferentes instancias de seguimiento de políticas educativas permiten construir un panorama del devenir de la recepción de las pautas mencionadas. Una primera consulta a equipos directivos de nivel inicial, primario y secundario de escuelas[8] en octubre de 2024 relevó el 84% de las escuelas de nivel primario, contaba con pautas institucionales de uso restringido donde los estudiantes entregaban los dispositivos al ingresar a la escuela o se permitía solo para situaciones didácticas. En secundaria, el 26,2% de los establecimientos contaba con este tipo de encuadres, algunos de ellos producto de procesos participativos.

En el marco del seguimiento de la regulación de uso de celulares en contextos escolares, el segundo relevamiento realizado en diciembre de 2024 identificó que casi la totalidad de directivos encuestados reconoció que ya se disponía de lineamientos específicos más de la mitad contaba con pautas formales escritas (UEICEE, 2025*b*).[9] El 88,4% de las escuelas de nivel primario indicó que los celulares permanecían guardados durante el horario escolar y se inhabilitaba su uso durante toda la jornada, con regulaciones más restrictivas en escuelas de gestión estatal. En secundaria un 79,6% de las escuelas expresó dejar los celulares en mano de los estudiantes, habilitando su uso únicamente para situaciones didácticas, recreos y, en menor medida, el comedor. Al contrario que en el nivel primario, en este nivel, las medidas más estrictas se concentraron en escuelas de gestión privada.

[8] En septiembre de 2024 se envió un cuestionario autoadministrado a autoridades escolares de tres niveles dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Respondieron a la consulta 219 escuelas de nivel inicial, 583 de nivel primario y 374 de nivel secundario en todos los casos, de ambos sectores de gestión.

[9] En diciembre de 2024 se volvió a enviar un cuestionario autoadministrado a equipos de conducción escolar. Participaron de la consulta directivos de 304 escuelas en nivel primario y de 157 escuelas de nivel secundario, de ambos sectores de gestión (UEICEE, 2025b).

En una nueva consulta de seguimiento en agosto de 2025 se incluyó no sólo a directivos, sino también a docentes y estudiantes.[10] Las respuestas evidencian diferentes puntos de vista: mientras la mayoría de los directivos de primaria afirmó que los dispositivos permanecen guardados, el 40% de los docentes sostuvo que los dispositivos quedan en manos de los estudiantes, pero deben permanecer guardados durante toda la jornada y su uso no está habilitado en ningún momento. En el nivel secundario, 8 de cada 10 directivos y docentes de escuelas estatales afirmó que los dispositivos quedan en manos de los estudiantes y su uso está pautado para momentos habilitados por el docente. En el sector privado, este porcentaje descendió al 60% (UEICEE, 2025*a*).

Adicionalmente, con datos de cuestionarios complementarios de TESBA 2025, se midió la variación de uso de teléfonos inteligentes autorreportada por estudiantes (UEICEE, 2026*a*).[11] El 31% de los estudiantes de 3° año de secundaria indica haber reducido el uso de teléfonos inteligentes en la escuela para entretenimiento luego de las resoluciones citadas, 41% no reconoce variaciones, 21% lo usó más y 7,2 % no lo usa o usaba.

En 2026, una consulta a familias que adhirieron al “Compromiso familiar por estudiantes sin celular” (2026), se identificó que sus principales motivos fueron fortalecer una decisión previamente tomada (37,6%), la preocupación por los efectos del uso temprano del celular (33,1%) y por las consecuencias del uso excesivo de pantallas (32,9%)[12]. Entre las decisiones implementadas luego de la firma del compromiso, en el nivel inicial y primario se destaca el retraso de entrega de un celular inteligente (97,4% y 85,7% respectivamente). En nivel secundario, 20,7% de los encuestados indica que no pudo implementar ninguna estrategia de regulación de estos dispositivos. Además, en términos generales, entre las medidas de regulación priman fijar horarios de uso (75%) y supervisión de contenidos (53,8%). Entre quienes regularon el tiempo de uso de pantallas: 79,1% percibe mejoras en la atención y participación en actividades familiares; 77,2% observó mejoras en la capacidad para respetar los límites de uso; y 70% reportó mejoras en sueño, conflictos por pantallas e interés por actividades sin pantallas. Asimismo, 7 de cada 10 familias declaran que lograron reducir el tiempo de uso de pantallas.

A dos años de implementación de medidas de regulación de dispositivos personales en ámbitos escolares, una nueva consulta a directivos y docentes en septiembre de 2026 permitió identificar el apoyo que proporcionaron las resoluciones y disposiciones ministeriales a escuelas que no contaban con pautas de regulación. En este sentido, se pondera el importante grado de adhesión por parte de los docentes a la regulación

[10] En agosto de 2025 la consulta incluyó a directivos, docentes y estudiantes de una muestra representativa de escuelas. La encuesta fue respondida por 2.738 personas que integraban: 7% directivos (82 del nivel primario; 120 del nivel secundario); 22% docentes (120 del nivel primario; 469 del nivel secundario); y 71% estudiantes (585 del nivel primario; 1.362 del nivel secundario) UEICEE (2025a).

[11] Sobre 14.414 respuestas al ítem del cuestionario complementario de TESBA 2025, se construyó una tipología de tres terciles de variación de uso de celulares. Para el análisis de regresiones y su incidencia en los puntajes de rendimiento se consideró esta tipología de escuelas, los resultados promedio obtenidos en Lengua y en Matemática y los ítems del cuestionario complementario a docentes que componen el *score* de clima/gestión del tiempo en el aula.

[12] Entre julio y septiembre de 2026 se envió una encuesta online autoadministrada a las 55.305 familias que firmaron el acuerdo con el objetivo de hacer un seguimiento de la política y captar percepciones de los sujetos. Participaron en la encuesta 1.869 familias (90,7% de gestión estatal y 9,3% de gestión privada). Los resultados del estudio pueden consultarse en: “Compromiso familiar por estudiantes sin celular. Encuesta a familias” (agosto de 2026) (UEICEE, 2026*h*).

/prohibición. Respecto de los cambios observados en la cotidianeidad escolar, directivos y docentes destacan una mejora en el clima de clase, reducción de los llamados de atención y mayor interacción de los estudiantes con sus pares. Sin embargo, aún aparecen algunos desafíos vinculados con los estudiantes que continúan usando el celular en clase para chatear, jugar videojuegos o usar las redes sociales.

El seguimiento de la implementación de estas líneas de política educativa en espacios escolares permite visualizar que los lineamientos formulados por las autoridades educativas tienen un tiempo de recepción y de incorporación al funcionamiento institucional. En el nivel primario, hay una tendencia a medidas de guarda institucional que restringen el uso de teléfonos durante la totalidad de la jornada escolar. En nivel secundario, se observa mayor participación estudiantil en la formulación de acuerdos de convivencia y mayor flexibilidad respecto de los momentos permitidos de uso y de la autonomía estudiantil.

A modo de cierre

Las investigaciones y aportes bibliográficos presentados en este documento ofrecen un mapa de temas emergentes y desafíos en relación a la presencia extendida de teléfonos inteligentes en niños y adolescentes, tanto en el entorno escolar como fuera de él. En este escrito, se profundizó en las relaciones entre tenencia de dispositivos, desempeño escolar, convivencia, bienestar socioemocional, clima escolar y los efectos de políticas educativas en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. La diversidad de métodos de captación de datos, marcos teóricos y poblaciones indagadas, sumada a la coexistencia de hallazgos heterogéneos o incluso divergentes en la literatura, dificulta la formulación de conclusiones definitivas y generalizables. Al mismo tiempo, la novedad de la masificación en la tenencia de estos dispositivos, la disparidad en los tiempos y modos de exposición podrían incidir sobre los diferenciales de efectos percibidos.

Como se desprende de la mirada global, se trata de un asunto complejo y multifacético, que no afecta de la misma manera a las poblaciones en edad escolar ni desafía en los mismos términos a las distintas instituciones que componen la comunidad educativa. Por este motivo requiere una mirada comprensiva y en contexto, que pueda contemplar tipos, tiempos y modos de acceso; edad; formas de vínculo; convivencia con otras prácticas de esparcimiento y ocio; género; sentidos que se atribuyen a estos dispositivos; patrones de sociabilidad; nivel socioeconómico; entre otros.

Tampoco puede desconocerse la responsabilidad que compete a los adultos: padres, madres, docentes, cuidadores, etc. En primer lugar, porque el acceso –cada vez más precoz– es habilitado por las familias, un asunto que desde la órbita ministerial se colocó en agenda, entre otras acciones, a partir de la difusión del “Compromiso familiar por estudiantes sin celular” (2026). En segundo término, el uso adulto de los celulares opera como práctica modelizadora y los posibles efectos negativos que se observan en estudiantes muchas veces también afectan a las personas adultas. Las pautas y modos de uso infantil y adolescente suelen verse modificadas por el contexto vincular y emocional: la mediación adulta puede incidir y reconfigurar las maneras de uso de los dispositivos. Un ejemplo de estas mediaciones es el creciente interés de las familias y comunidades educativas que se expresa en la tematización del asunto, la divulgación de información y la construcción de estrategias

de regulación en relación a la disponibilidad y administración de estas tecnologías. Por último, las posibles relaciones entre el uso de pantallas e indicadores de malestar socioemocional exigen el despliegue de estrategias de intervención integrales que preserven la salud de niños y adolescentes.En la Ciudad de Buenos Aires, el abordaje de estos desafíos articula la regulación del uso de dispositivos personales, las políticas de Protección Digital Infantil y Adolescente, la incorporación curricular de la inteligencia artificial, la formación docente y el acompañamiento a las familias. Esta perspectiva reconoce que el cuidado en los entornos digitales no se resuelve únicamente mediante restricciones, sino a través de una estrategia sostenida que combine prevención, enseñanza, desarrollo de capacidades y generación de evidencia para orientar las decisiones de política pública.

En esta nueva edición de Sinergia para el aprendizaje, concebida como un ámbito de debate estratégico entre la academia, la gestión y los equipos escolares, nos proponemos discutir en profundidad los desafíos que plantea la era digital. Partimos del reconocimiento de que no existen respuestas únicas frente a un fenómeno tan dinámico y complejo, sino que la política y las prácticas deben nutrirse de la evidencia y del saber de la comunidad educativa.

A partir del diálogo entre la investigación reciente y el relevamiento territorial, emergen interrogantes centrales: ¿cómo construir marcos colectivos de uso consensuados entre los distintos actores de la escuela?, ¿dónde se trazan los límites y las articulaciones entre el tiempo escolar y la vida en el hogar?, ¿qué abordajes pedagógicos potencian una ciudadanía digital crítica? y ¿cómo interpelan estos hábitos digitales la normativa y la cotidianidad escolar? Lejos de buscar un punto de llegada, abordar estos dilemas constituye el punto de partida para acompañar las trayectorias de nuestros estudiantes y responder, de manera integral y compartida, al desafío de aprender en tiempos de pantallas.

Documentos producidos por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa

Instituto Tecnológico de Buenos Aires - Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2026). Monitoreo de tiempo de pantalla y salud mental en estudiantes de secundario en la Ciudad de Buenos Aires.

UEICEE (2024*a*). “El uso de dispositivos electrónicos en niños, niñas y adolescentes: evidencia internacional y percepciones de familias y docentes”.

UEICEE (2024*b*). "Regulación sobre el uso de celulares en establecimientos educativos. Caracterización de escuelas en función de las pautas elaboradas". Documento interno

UEICEE (2025*a*). “Regulación de uso de celulares: Encuesta a directivos, docentes y estudiantes de Nivel Primario y Secundario - Encuesta agosto 2025” . Documento interno

UEICEE (2025*b*). “Regulación de uso de celulares: Encuesta a directivos, docentes y estudiantes de Nivel Primario y Secundario - Encuesta Febrero 2025”. Documento interno

UEICEE (2025*c*). “Brief - Datos Uso de celulares FEPBA 2025”

UEICEE (2025*d*). “Aportes de investigación: Impacto del uso de RRSS en la atención”

UEICEE (2026*a*). “Análisis de la regulación del uso de celulares en el Nivel Secundario”

UEICEE (2026b). “Uso de pantallas, salud mental y aprendizajes en estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires”

UEICEE (2026c). “Aportes de investigación: Políticas de prohibición de celulares”

UEICEE (2026*d*). “Las dificultades en el desarrollo del lenguaje de niños de 3 y 4 años que asisten a la Educación Inicial en la Ciudad. Caracterización y abordaje pedagógico-institucional”

UEICEE (2026e). “Uso de Celulares, bienestar digital y Nivel Socioeconómico en Estudiantes de CABA: Análisis Cuantitativo para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.”

UEICEE (2026*f*). “Uso del celular en la escuela y desempeño académico”

UEICEE (2026*g*). “Uso de Celulares, bienestar digital y Nivel Socioeconómico en Estudiantes de CABA: Análisis Cuantitativo para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.”

UEICEE (2026*h*). “Compromiso familiar por estudiantes sin celular. Encuesta a familias - agosto 2026” (agosto de 2026)

Documentos producidos por otras dependencias del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2024). Resolución N° 2075/2024

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2025). Protocolo escolar ante situaciones de violencia digital.

Subsecretaría de Gestión del Aprendizaje (2026). Marco de regulación para aulas libres de celulares inteligentes y dispositivos digitales personales

Referencias externas

Abrahamsson (2024). Smartphones bans, students outcomes and mental health, Institutt for samfunnsøkonommi

Allcott, et al. (2026). The Effects of School Phone Bans: National Evidence from Lockable Pouches. National Bureau of Economic Research

Albarello, F. (2024). De la lectura a la conversación: textualidades, pantallas e inteligencia artificial. En F. Albarello et al, *El libro contra todo lo demás*, CERLALC-UNESCO

Alexander, J. D. et al. (2024). "Passively sensing smartphone use in teens with rates of use by sex and across operating systems". *Scientific Reports, 14*, 17982. https://doi.org/10.1038/s41598-024-68467-8

Barr, R. et al. (2020). "Beyond Screen Time: A Synergistic Approach to a More Comprehensive Assessment of Family Media Exposure During Early Childhood". *Front. Psychol.*, 11:1283. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01283

Carter, B., et al. (2024). "A multi-school study in England, to assess problematic smartphone usage and anxiety and depression. *Acta Paediatrica, 113*(10), pp. 2240–2248. https://doi.org/10.1111/apa.17317

Cruz Roja Argentina (2025). "Apuestas online y adolescencias: Construyendo entornos seguros. Encuesta en la Ciudad de Buenos Aires". Buenos Aires, Cruz Roja Argentina. Disponible en: https://cruzroja.org.ar/observatorio-humanitario/wp-content/uploads/2025/12/INFORME-APUESTAS-ONLINE-Y-ADOLESCENCIA-pdf.pdf

Defensoría del Pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2026). "Cuando la imagen deja de ser propia. Deepfakes, exposición y violencia digital en adolescentes".

Dodel, M. et al. (2026). "Usos problemáticos de dispositivos digitales en la infancia y adolescencia en América Latina: desigualdad, bienestar y apoyo familia", CEPAL. Disponible en: https://www.cepal.org/es/publicaciones/90361-usos-problematicos-dispositivos-digitales-la-infancia-adolescencia-america

García Canclini et al. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Ariel, Fundación telefónica y Paidós

Goldin, A.,Nistal, M y Besada, T. (2026). Celulares: ¿Prohibir o no prohibir? Argentinos por la Educación.

Gui, M. et al. (2026). Longitudinal effect of early social media use on standardized learning outcomes during school career, *Nature human behaviour*. https://doi.org/10.1038/s41562-026-02522-4

Kosola, S., et al. (2024). Smartphone use and well-being of adolescent girls: a population-based study. *Archives of Disease in Childhood, 109*(7), pp. 576–581. https://doi.org/10.1136/archdischild-2023-326521

Lichand, G. et al (2026). The educational impacts of school phone bans: evidence from Brazil. National Bureau of Economic Research

Livingstone, S. et al. (2015). Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe. EU Kids Online.

Madigan, S.; McArthur, B. A. y Anhorn, C. (2020). “Asociaciones entre el uso de la pantalla y las habilidades lingüísticas de los niños Una revisión sistemática y meta-análisis.” *JAMA Pediatrics*. *174*(7), pp. 665-675.

Martínez, M. (2023). *¿Cómo afecta un uso excesivo de las pantallas al lenguaje?*. España, Sinews.

Ministerio de Capital Humano (2025*a*). Aprender Alfabetización 2024. Informe preliminar. Mayo, 2025

Ministerio de Capital Humano (2025*b*). Resultados Aprender 2024. Síntesis de resultados del Nivel Secundario. Informe actualizado a noviembre 2025

Odgers, C. y Jensen, M. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age: facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. https://doi.org/10.1111/jcpp.13190

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA. Paris, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

OECD (2026), PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/73451bc5-en.

Shi, Y. y Villarroel, F. (2026). The Consequences of Cellphone Restrictions in Classrooms. EdWorkingPaper No. 26-1413

Tomczyk, Ł.; Selmanagic Lizde, E. (2023). “Is real screen time a determinant of problematic smartphone and social network use among young people?” *Telematics and Informatics, 82*, 101994. https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.101994

Twenge, J. et al. (2022). Specification curve analysis shows that social media use is linked to poor mental health, especially among girls, *Acta Psychol (Amst)*, 224:103512. doi: 10.1016/j.actpsy.2022.103512

Twenge, J. (2026). “The impact of smartphones, social media, and school laptops on youth mental health and academic performance”

UNICEF (2026). *Zoom a las infancias y adolescencias en la era digital. Análisis y reflexiones a partir de la encuesta nacional Kids Online Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, UNICEF Argentina

Valkenburg, P. et al. (2022). Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. Current Opinion in Psychology, No. 44 (58–68). https://doi.org/10.1016/j.cop

Vasconcellos, R.P. et al (2025). “Electronic screen use and children's socioemotional problems: A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies”. *Psychol Bull., 151*(5), pp. 513-543. doi: 10.1037/bul0000468.

Yamamoto, M., et al. (2023). “Tiempo frente a la pantalla y rendimiento del desarrollo entre niños de 1 a 3 años de edad en el entorno de Japón y estudio infantil”. *JAMA Pediatrics, 177*(11), pp. 1168-1175. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.3643

Wolf, M (2020). *Lector, vuelve a casa*. Deusto



Buenos
Aires
Ciudad