

UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA



FACULTAD DE PSICOLOGIA

TESINA DE LICENCIATURA:

“Capacidad Intelectual y uso de tecnologías en niños en edad preescolar”

Alumna: Natalia Gisel Gutiérrez

Directora: Dra. Norma Mariana Torrecilla

Año 2011

HOJA DE EVALUACIÓN

Tribunal:

- Presidente:

- Vocal:

- Vocal:

- Profesor invitado: Dr. Mariana Torrecilla

- Nota:

AGRADECIMIENTOS

A cada una de las personitas maravillosas que componen mi familia: mis adorados padres, hermanos, tías, primos y cuñadas. Por el esfuerzo realizado, por brindarme todo su amor y apoyo en este camino andado y por darme las herramientas para poder formarme en esta bella profesión. Gracias ustedes hoy puedo terminar una etapa hermosa de mi vida y comenzar una nueva que seguramente será mejor.

A Nehuén, mi amor, mi cómplice y compañero de vida. Por su paciencia, dedicación, colaboración y principalmente por su compañía y amor incondicional.

A mis amigas del alma y colegas: Mari, Vero, Lu, Clau, Romi y Aye. Porque sin ustedes estos años no hubiesen sido lo mismo. Gracias por las charlas, los mates, los consejos, por el tiempo compartido. Su amistad es invaluable!

A Mariela. Porque sin su ayuda esta tesina no se hubiese podido llevar a cabo. Por brindarme su tiempo, su espacio de trabajo, sus palabras, y principalmente por abrirme las puertas del jardincito para que yo pueda realizar mi trabajo junto a todos los “Principitos” que día a día llenan mi corazoncito de alegrías.

A los padres del jardincito. Porque no dudaron ni un segundo en mí y colaboraron en todo lo que pudieron.

A Mariana, directora de mi tesina. Por el respeto, dedicación y la paciencia que me tuvo a pesar de mi ansiedad.

¡MUCHAS GRACIAS!

RESUMEN

Existe la idea generalizada de que uno de los aspectos que distingue a los niños y jóvenes de hoy de generaciones anteriores es su exposición casi ininterrumpida a las nuevas tecnologías desde sus primeros años de vida. Es por este motivo que la presente investigación propone indagar acerca de la influencia que tiene la televisión, la computadora y los juegos de video en las capacidades intelectual de niños en edad preescolar.

El trabajo tuvo como *objetivos* específicos los siguientes: 1. Evaluar la capacidad intelectual de niños y niñas de cuatro años que asisten al Pre-Jardín “El Principito”; 2. Evaluar los hábitos de crianza de los cuidadores principales (ya sea madre o padre) de los niños y niñas de cuatro años que asisten al Pre-Jardín “El Principito”, haciendo hincapié en aquellos que tengan que ver con el uso de diferentes tecnologías; 3. Evaluar si existe alguna relación entre la cantidad de horas que los niños en edad preescolar pasan frente a diferentes tecnologías y el mayor o menor desarrollo de su capacidad intelectual.

La muestra estuvo conformada por 15 alumnos de 2 salas de cuatro años (Turno mañana y turno tarde) del Pre- Jardín “El Principito”, entre ellos 8 niñas y 7 niños. Además se entrevistó a madres y/o padres de estos niños para obtener información más detallada.

La recopilación de información se realizó administrando individualmente a los niños la Escala de Inteligencia para Preescolares de Weschler- Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence- (WPPSI) y a los padres se les aplicó una entrevista semi-estructurada.

Al analizar los resultados no se encontró una relación significativa entre los puntajes de la Escala de Inteligencia y el mayor o menor tiempo de exposición a las tecnologías. En todo caso si existiese la posibilidad de que las tecnologías estuvieran influyendo en la capacidad intelectual y en las habilidades cognitivas de estos niños, sería estimulándolas y no deteriorándolas, debido a los altos puntajes obtenidos en la técnica aplicada. Se revisan aportes a la Psicología Educacional.

ABSTRACT

There is a common perception that one aspect that distinguishes today's children and youth of previous generations is the almost continuous exposure to new technologies from their early years. It is for this reason that this research proposes to investigate about the influence of television, computer and video games on children's intellectual abilities in preschool.

The study was specific objectives:

1. Evaluate the intellectual capacity of children of four years old that assist the maternal garden "El Principito".
2. Evaluate the breeding habits of main caregivers (either mother or father) of children four years old that assist the maternal garden "El Principito", emphasizing those that have to do with the use of different technologies.
3. Evaluate if there is any relationship between the number of hours that children use different technologies and the greater or lesser development of their intellectual capacity.

The sample consisted of 15 students in 2 four years rooms (morning shift and afternoon shift) of the maternal garden "El Principito", including 8 girls and 7 boys. It also interviewed parents of these children to obtain more detailed information.

The compilation of information was individually administered to children the Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI), and parents were administered a semi-structured interview.

When analyzing results was not found significant relationship between scores on the Scale of Intelligence (WPPSI) and varying time of exposure to technology. In any case if there is a possibility that the technologies were influencing the intellectual capacity and cognitive abilities of these children, it would be inspiring and not impaired, because of high scores on the technique applied. Contributions are reviewed to Educational Psychology.

INDICE

| | |
|---|---------|
| ▪ Título | Pág. 2 |
| ▪ Hoja de evaluación | Pág. 3 |
| ▪ Agradecimientos | Pág. 4 |
| ▪ Resumen | Pág. 5 |
| ▪ Abstract | Pág. 6 |
| ▪ Índice | Pág. 7 |
| ▪ MARCO TEORICO | |
| 1. <i>Capítulo 1: Características evolutivas de niños de 4 a 6 años</i> | |
| CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO FÍSICO | |
| - Crecimiento y Cambio Corporal | Pág. 13 |
| - Habilidades Motoras | Pág. 14 |
| DESARROLLO COGNITIVO | |
| - Periodo Sensorio-Motriz (0 a 2 años) | Pág. 15 |
| - Periodo Pre-operatorio (2 a 7 años) | Pág. 17 |
| - Lenguaje | Pág. 21 |
| - Memoria | Pág. 22 |
| - Inteligencia | Pág. 23 |
| Procesos de integración verbal | Pág. 24 |
| Procesos Mnémicos y planificación de la acción | Pág. 25 |
| Competencias Semánticas | Pág. 26 |
| -Capacidad creadora | Pág. 26 |
| DESARROLLO PSICOSOCIAL | |
| - Relaciones Interpersonales | Pág. 29 |
| - Comprensión de las emociones | Pág. 30 |
| - Juego | Pág. 31 |

2. Capítulo 2: Familias en la actualidad y la transformación de sus hábitos

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL CAMBIO DE LA ESTRUCTURA FAMILIAR

- Inserción de la mujer en el mundo del trabajoPág. 39
- Modificación de los roles en el ámbito domésticoPág. 40
- Medios de comunicación y nuevas tecnologíasPág. 40

3. Capítulo 3: Uso de las nuevas tecnologías en niños de edad preescolar

INFLUENCIA DEL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR

- Corriente a favor del uso de las tecnologíasPág. 46
- Corriente en contra del uso de las tecnologíasPág. 49
- Corriente ni a favor ni en contra del uso de las tecnologíasPág. 52

CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS Y RECEPCIÓN DEL MENSAJE AUDIOVISUAL EN NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR

- Comprensión del mensaje audiovisual.....Pág. 55
- Imaginería infantil y el mundo de los sueños.....Pág. 55
- Desarrollo socio-afectivo y la influencia televisivaPág. 56
- Ritmo audiovisual y adaptación perceptivaPág. 57

▪ APARTADO METODOLÓGICO

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIOPág. 60
2. OBJETIVOSPág. 61
3. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍAPág. 62
4. MUESTRAPág. 62
5. INSTRUMENTOS
 - Entrevista semi-estructuradaPág. 63
 - Escala de Inteligencia para Preescolares de WeschlerPág. 63
6. PROCEDIMIENTOPág. 64

▪ **PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS**

1. *Datos de las Entrevistas*

| | |
|---|---------|
| 1.1. Cantidad de niños evaluados: Edad y Sexo | Pág. 66 |
| 1.2. Número de hijos y lugar que ocupa con respecto a sus hermanos .. | Pág. 67 |
| 1.3. Cantidad de padres que acudieron para ser entrevistados | Pág. 69 |
| 1.4. Situación habitacional al momento de ser entrevistados | Pág. 69 |
| 1.5. Situación laboral de los padres | Pág. 70 |
| 1.6. Embarazo | Pág. 70 |
| 1.7. Parto | Pág. 71 |
| 1.8. Lactancia | Pág. 71 |
| 1.9. Desarrollo motriz | Pág. 73 |
| 1.10. Control de esfínteres | Pág. 74 |
| 1.11. Descanso y sueño | Pág. 74 |
| 1.12. Educación Formal | Pág. 75 |
| 1.13. Aspectos de la vida cotidiana | Pág. 76 |
| 1.14. Aspectos sobre las tecnologías | |
| - Televisión | Pág. 77 |
| - Juegos de Video | Pág. 78 |
| - Computadora | Pág. 79 |

2. *Escala Weschler de Inteligencia para Preescolares (WPPSI)*

| | |
|--|---------|
| 2.2. Edad | Pág. 80 |
| 2.3. Puntajes de la Escala Completa (P-EC) | Pág. 80 |
| 2.4. Subtest de la Escala | |
| 2.4.1. Cantidad de niños por niveles | Pág. 82 |
| 2.4.2. Cantidad de Varones y niñas por niveles | Pág. 83 |

| | |
|---|----------|
| 3. <i>Puntajes de la Escala Completa WPPSI –Tecnologías</i> | |
| 3.2. Televisión/Juegos de Video/Computadora | Pág. 86 |
| 4. <i>Subtest de la Escala WPPSI –TV</i> | Pág. 90 |
| 4.1. Subtest verbales..... | Pág. 89 |
| 4.2. Subtest de ejecución..... | Pág. 91 |
| ▪ CONCLUSIONES | Pág. 94 |
| ▪ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | Pág. 100 |
| ▪ ANEXOS | |
| -Modelo de consentimiento informado | Pág. 104 |
| -Modelo de entrevista semi-estructurada | Pág. 106 |
| -Protocolo WPPSI | Pág. 109 |

MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1:

Características evolutivas de niños
de 4 a 6 años.

CARACTERISTICAS DEL DESARROLLO FISICO

Crecimiento y cambio corporal

Durante este periodo, el ritmo de crecimiento, tanto en estatura como en peso, disminuye gradualmente. En los dos primeros años, la **estatura** del niño promedio aumenta cerca de unos 35 cm; en los tres años siguientes aumenta 25 cm aproximadamente. En su primer año el niño gana alrededor de 7 kg de **peso**, a los cinco años aumenta anualmente, en promedio, 2 ½ Kg. Las **proporciones físicas** se alteran. Las piernas tienden a crecer más rápido que el resto del cuerpo, por lo cual el niño pierde el aspecto de pesadez en su parte superior que tenía durante los primeros años. (Stone y Church, 1973)

Papalia (2005) dice al respecto: *“los niños crecen rápidamente entre los 3 y los 6 años. A los 3 años empiezan a perder la redondez de la niñez y adoptan el aspecto delgado y atlético de la infancia. A medida que se desarrollan los músculos abdominales, su vientre se endurece. El tronco, los brazos y las piernas se alargan. La cabeza es todavía relativamente grande pero las otras partes del cuerpo continúan creciendo a medida que las proporciones corporales se hacen más similares a las de un adulto.”*

Junto con los cambios de tamaño y las proporciones se producen otros que afectan a la **postura** (se sientan a jugar en el piso con las rodillas hacia adelante y las piernas dobladas hacia atrás pegadas a los muslos), y a la **locomoción**, la cual se hace libre y segura y puede observarse en que suben y bajan escaleras; dan vueltas parados en un mismo lugar, saltan sobre un solo pie, etc. (Stone y Church, 1973)

El crecimiento muscular y esquelético continúa haciendo a los niños más fuertes. El cartílago se convierte en hueso con mayor rapidez que antes, y los huesos se hacen más duros y fuertes, dando al niño una forma más firme y protegiendo los órganos internos. Esos cambios, coordinados con la maduración de las funciones cognitivas y del sistema nervioso, promueven el desarrollo de una amplia gama de habilidades motoras. La mayor

capacidad de los sistemas respiratorio y circulatorio consolida la resistencia física, y junto con el desarrollo del sistema inmunológico, mantienen sanos a los niños. (Papalia, 2005)

Habilidades motoras

Los niños preescolares realizan grandes avances en sus **habilidades motrices gruesas**. Para Papalia (2005) este término corresponde a las habilidades físicas en las que participan los grandes músculos. La misma autora dice “*El desarrollo de las áreas sensoriales y motrices de la corteza permite una mejor coordinación entre lo que los niños desean y lo que pueden hacer. Sus huesos y músculos son más fuertes y su capacidad pulmonar es mayor, lo que les permite trepar, saltar y correr más lejos, mas rápido y mejor*”. (Papalia, 2005).

Las **habilidades motrices finas**, es decir aquellas en las que participan los músculos pequeños y la coordinación óculo-manual, permiten a los niños asumir una mayor responsabilidad en su cuidado personal (Papalia, 2005).

En cuanto a esto último, Stone y Church (1973) afirman que la **manipulación de objetos** se hace más precisa, es decir que obtienen nuevos logros en la coordinación motriz fina, lo cual se reflejará en el manejo de objetos tales como lápiz, pincel, plastilina, en su capacidad para vestirse prácticamente solo, y para atar y desatar sus cordones.

DESARROLLO COGNITIVO

El desarrollo cognitivo es un proceso fundamental para la adquisición de habilidades que permiten una adecuada adaptación y ajuste al entorno.

Piaget (1975) distingue cuatro grandes periodos en el desarrollo de las estructuras cognitivas los cuales están unidos al desarrollo de la afectividad y de la socialización. Estos son: Período Sensorio-motriz (0 a 2 años); Periodo Pre-operatorio (2 a 7 años); Periodo de

Operaciones Concretas (7 a 12 años) y Periodo de Operaciones Formales (12 años en adelante). A los fines de este trabajo solo se abordarán los dos primeros, haciendo mayor hincapié en la etapa pre-operacional.

1. Periodo sensorio-motriz (0 a 2 años)

En este período todavía no se desarrolla la función simbólica, por lo tanto no es posible representar personas u objetos ausentes. Se caracteriza por una **inteligencia esencialmente práctica**, es decir que resuelve problemas de acción (alcanzar objetos alejados o escondidos, etc.) apoyándose exclusivamente en percepciones y movimientos sin que intervengan la representación o el pensamiento.

También es considerado el punto de partida para las construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores a través de una progresión continua de estadios que señalan un nuevo progreso parcial.

De este modo, sensaciones y movimientos propios del niño se organizan en lo que Piaget (1975) llama *Esquemas de Acción*. El niño a través del mecanismo de **asimilación** incorpora los objetos percibidos a los esquemas de acción ya formados, pero también los esquemas de acción se transforman (**acomodación**) en función de la asimilación. El equilibrio entre estos procesos, es decir la regulación entre el sujeto y el medio, es lo que produce la **adaptación**.

Estadios:

Estadio I o de los reflejos (0 a 1 mes): Es el periodo del “ejercicio de los reflejos” en que las reacciones del niño están íntimamente unidas a tendencias instintivas como la nutrición, la reacción simple de defensa, etc. A partir de esto aparecen los primeros hábitos elementales y se incorporan nuevos estímulos que pasan a ser asimilados.

Estadio II o de hábitos. Reacción circular primaria (1 a 4 meses): Se multiplican y diferencian los comportamientos del estadio anterior constituyéndose los primeros hábitos que dependen directamente de una actividad del sujeto. Un hábito es un esquema u organización de acciones tales como se transfieren o generalizan con motivo de la repetición de una acción determinada en circunstancias análogas. El hábito no es aún inteligencia ya que no existe una diferenciación entre medios y fines.

Estadio III o de las reacciones circulares secundarias (4 a 8 meses): Hacia los 4 meses y medio se observa una coordinación entre la visión y la aprehensión (el niño toma y manipula todo lo que ve en su espacio próximo). Basta que algunos movimientos aporten una satisfacción para que sean repetidos lo que constituye una “reacción circular” siendo independiente la finalidad de los medios empleados (ej. si el niño repite la acción de tirar de un cordón que pende de su cuna lo que produce el movimiento de los sonajeros, luego basta suspender un juguete del techo para que el niño busque el cordón mágico. Esto constituye un principio de diferenciación entre el fin y el medio).

Estadio IV o de la coordinación de los esquemas secundarios (8 a 12 meses): Se dan actos más completos de inteligencia práctica. Piaget (1975) subraya que el niño busca un objeto desaparecido de su vista, mientras que durante los primeros meses dejaba de interesarse por el objeto cuando se escapaba de su radio de percepción. Los medios para alcanzar la finalidad son intentados o buscados, por ej.: Tomar de la mano a un adulto y llevarlo hacia el objeto a alcanzar. De todos modos en este estadio, los medios utilizados se toman de *esquemas de acción conocidos* o habituales.

Estadio V o de las reacciones circulares terciarias (12 a 18 meses): Comienza hacia los once o doce meses. Lo esencial de este estadio es la búsqueda de *medios nuevos* por diferenciación de los esquemas conocidos. El niño será capaz de acciones más complejas como volverse para alcanzar un objeto, atraer un objeto hacia sí tirando de la cinta a la que está unido o utilizar instrumentos, lo cual constituye una verdadera conducta de soporte.

Estadio VI o de las combinaciones mentales (18 a 24 meses): En este estadio, transición para el periodo siguiente, el niño puede encontrar medios nuevos para alcanzar sus fines, pero no solo recurriendo a tanteos exteriores o materiales sino por medio de combinaciones interiorizadas que desembocan en la comprensión súbita o brusca de las situaciones: el Insight.

2. Período Pre-operatorio (2 a 7 años):

Según Piaget (1975) este periodo puede subdividirse en: a) Periodo Pre-conceptual (2 a 4 años); y b) Período Intuitivo (4 a 7 años).

Avances cognitivos:

El desarrollo característico en esta segunda etapa es una gran expansión en el uso del pensamiento simbólico o habilidad de representación. Los avances en el pensamiento simbólico van acompañados por una comprensión creciente de la causalidad, identidades, categorización y número. A continuación se detallarán estos aspectos.

Uso de símbolos: la *función simbólica* es la habilidad para usar símbolos o representaciones mentales, palabras, números o imágenes a las cuales la persona ha asignado significado. Es decir que los niños ya no necesitan estar en contacto sensorio-motor con un objeto, persona o evento para pensar en él, sino que pueden imaginar que los objetos o la gente tienen propiedades distintas a las que realmente tienen. (Papalia, 2005).

La función simbólica se observa en las siguientes conductas: A través de la *Imitación diferida*, el niño puede imitar una conducta en ausencia del modelo; por medio del *Juego Simbólico* puede reproducir en el juego situaciones que le han impresionado (interesantes e incomprendidas) como modo de adaptación, tanto intelectual como afectiva; el *Dibujo* es un intermediario entre el juego y la imagen mental que comparte con este el esfuerzo de la imitación de lo real; el *Lenguaje* se adquiere por imitación y permite la evocación verbal de acontecimientos no actuales.

Comprensión de causa y efecto: aunque Piaget (1975) reconocía que los niños pequeños tienen alguna noción de las conexiones entre acciones y reacciones, también creía que los niños pre-operacionales no podían razonar lógicamente acerca de causa y efecto. En lugar de ello decía que razonan por *transducción*, es decir que ven una situación como la base de otra situación sea que exista o no lógicamente una relación causal. Por ejemplo creen que su mal comportamiento puede ocasionar su enfermedad o el divorcio de sus padres.

Sin embargo Papalia (2005) menciona que según algunas investigaciones cuando se les prueba en situaciones que pueden entender, los niños menores vinculan con precisión causa y efecto. Incluso pueden ver analogías que involucran objetos familiares, una habilidad que según Piaget (1975) no se desarrolla hasta la etapa de las operaciones formales en la adolescencia. Esto que demuestra Papalia (2005) se pudo comprobar en la práctica cuando a los niños se les aplicó el subtest de “Analogías” correspondiente al test de WPPSI, corroborando que los niños de 4 años ya pueden observar semejanzas entre dos objetos. (Por ejemplo: “en que se parece una manzana y una banana”). Incluso 12/15 niños obtuvieron puntajes Por Arriba de lo esperado para su edad en este subtest.

Comprensión de las identidades: el mundo se hace más ordenado y predecible conforme los preescolares desarrollan una mejor comprensión de las identidades, es decir el concepto de que la gente y muchas cosas son básicamente las mismas, incluso si cambian de forma, tamaño o apariencia.

Habilidad para clasificar: la categorización o clasificación requiere que un niño identifique semejanzas y diferencias. A los 4 años aproximadamente, muchos niños pueden clasificar mediante el uso de dos conceptos como forma y color. Los niños usan esta habilidad para ordenar muchos aspectos de su vida, categorizando a las personas como “buenas, malas, amigas, no amigas”. De modo que la categorización tiene implicancias emocionales y sociales.

Comprensión del número: los niños preescolares pueden contar y manejar cantidades. Según Gelman y Gallistel (1978) llegan a reconocer cinco principios del conteo (Citado en Papalia, 2005):

- El principio 1 a 1: dicen solo el nombre de un número para cada objeto que está siendo contado ("uno...dos...tres").
- El principio del orden estable: dicen los nombres de los números en un orden establecido ("uno, dos tres..." en lugar de "tres, uno, dos")
- El principio de irrelevancia del orden: comienzan a contar a partir de cualquier objeto y el recuento total será el mismo.
- El principio de cardinalidad: el último número mencionado será el número total de objetos contados.
- El principio de abstracción: los principios mencionados se aplican a cualquier clase de objetos.

Limitaciones del pensamiento Pre-operacional según Piaget

Centración o incapacidad para descentrar: los niños se concentran en un aspecto de la situación y descuidan otros.

Irreversibilidad: los niños no entienden que algunas operaciones o acciones pueden ser revertidas restableciendo la situación original, es decir que la irreversibilidad es la imposibilidad para entender que una operación o acción puede ocurrir en dos o más direcciones.

El pensamiento sigue una sola dirección prestando atención a lo que ve y oye a medida que efectúa la acción o se suceden las percepciones sin poder dar marcha atrás. Frente a las experiencias concretas, presentan dificultades para integrar en un único acto de pensamiento las sucesivas etapas del fenómeno observado. Por ej. No pueden comprender que sigue habiendo la misma cantidad de líquido cuando se trasvasa a un recipiente más estrecho.

Razonamiento transductivo: los niños no usan el razonamiento deductivo o inductivo. En lugar de ello el razonamiento es transductivo y sincrético ya que va de lo particular a lo particular, sin poder diferenciar el todo del alguno (ej. pueden diferenciar claramente un animal de una mesa, pero no pueden diferenciar entre distintos miembros de una especie: si ve un caracol va a creer que es el mismo que vio tres cuadras atrás).

Egocentrismo: es la incapacidad de considerar el punto de vista de otras personas, es una forma de centración, es decir que los niños preescolares asumen que todos piensan, perciben y sienten igual que ellos.

Distinción entre fantasía y realidad: Si bien entre los 18 meses y los 3 años los niños aprenden a distinguir los eventos reales de los imaginarios, a veces la línea entre ambos parece confusa y suelen ser intercambiables (Papalia, 2005). En algunos aspectos el niño mantiene un contacto muy satisfactorio con nuestro mundo objetivo, pero en torno y dentro de los objetos existen para él toda clase de posibilidades mágicas.

Con esto se quiere expresar que para el niño los sueños son hechos reales que suceden en el espacio real; piensan que las personas que ven en el televisor están literalmente dentro del aparato y los personajes de los dibujos animados tienen para ellos la misma realidad que las personas vivas, así como consideran posibles y reales las actividades y transformaciones que ven en las imágenes. Suele estar firmemente convencido de que puede influir sobre los acontecimientos mediante el ejercicio de su voluntad. (Taborda de Velasco, 2002)

Según Stone y Church (1973). Las **mentiras** recién aparecen en forma desarrollada después de los 6 años. Al principio parecen ser un intento de modificar la realidad para ajustarla a un estado de cosas más deseables, sin embargo realmente pareciera ante los ojos de los adultos que el niño intenta engañar a sus padres.

Sin embargo, en base a la experiencia y a lo mencionado por las docentes del Pre-jardín “El principito”, las mentiras aparecen mucho antes de los 6 años. Si bien no lo hacen

con la intención de los adultos, aproximadamente a los 3 años los niños ya empiezan a distinguir la verdad de la mentira.

Otro fenómeno normal en esta edad, y que tiene que ver con la distinción entre fantasía y realidad, es la creación de un *compañero o amigo imaginario*. Para Stone Church (1973), estos provienen de una necesidad especial que experimenta el niño en su vida, la necesidad de un amigo, de un chivo emisario, de una conciencia suplementaria, de un modelo, o de evadirse de una realidad demasiado angustiosa o demasiado aburrida.

Las relaciones de los niños con amigos imaginarios son como las relaciones con los pares; en general son sociables y amistosas. Según Gleason, Sebanc y Hartup (2000), este fenómeno se da con mayor frecuencia en primogénitos o hijos únicos que carecen de la compañía cercana de hermanos. Además son buenas compañías ya que proporcionan mecanismos para el cumplimiento de deseos, chivos expiatorios, agentes para el desplazamiento de los temores del niño y apoyo en situaciones difíciles. (Citado en Papalia, 2005)

En la práctica, a partir de las entrevistas con los padres de los, se pudo distinguir que solo uno de los 15 niños con los que se trabajó, tenía un amigo imaginario. Este niño es hijo único y no tiene amigos en su casa, según su madre era una “ayuda” para su hijo ya que con su amigo imaginario hablaba de cosas que no expresaba con los adultos. Esto confirmaría de alguna manera lo expresado anteriormente por los autores.

Lenguaje

El desarrollo cognitivo, descrito anteriormente, está estrechamente ligado al progreso en el dominio del lenguaje y los símbolos.

En el período preescolar las aptitudes lingüísticas se amplían y se vuelven más complejas. El lenguaje tiene para el niño una significación especial: aprende a jugar con las palabras, disfruta encontrando nuevos vocablos, los instrumenta humorísticamente, cuenta

anécdotas, inventa historias, se interesa por el porqué de las cosas, pudiendo escuchar y aprender de las respuestas que recibe. La mayoría de los niños a esta edad aprenden a reconocer muchas palabras escritas, y hasta pueden leer. (Taborda de Velasco, 2002)

Las formas que los niños combina silabas en palabras y palabras en oraciones (*gramática y sintaxis*) son cada vez más sofisticadas. Entre los 4 y 5 años las oraciones tienen un promedio de cuatro a cinco palabras y pueden ser declarativas, negativas, interrogativas o imperativas. A partir de los 5 años su habla se asemeja a la de los adultos, hablan con oraciones largas y complicadas, usan más conjunciones, preposiciones y artículos (Papalia, 2005).

Conforme los niños aprenden el vocabulario, la gramática y la sintaxis son más competentes en el conocimiento práctico de cómo usar el lenguaje para comunicarse, es decir en la *pragmática*. Ésta es un aspecto del *habla social*, es decir aquella que pretende ser entendida por los demás. Sin embargo en los preescolares es muy común el *habla privada*, que es hablar en voz alta con uno mismo sin intención de comunicarse con otros. (Papalia, 2005)

Memoria

Durante la etapa preescolar los niños muestran un avance significativo en la atención, rapidez y eficiencia con que procesan la información y forman recuerdos a largo plazo. Sin embargo no recuerdan tan bien como los mayores debido a que al codificar tienden a concentrarse en los detalles exactos de un evento, los cuales se olvidan con facilidad, mientras que los adultos se concentran en lo fundamental de lo que ha ocurrido (Papalia, 2005)

Taborda de Velasco (2002) dice “*Las descripciones y relatos de los niños preescolares son dispersos, deshilvanados y minuciosos; abundan en detalles, pertinentes o no, omitiendo información esencial. Esto se debe a que memorizan conjunto de cosas y no*

de una manera sistemática y organizada. La comprensión no es necesaria para memorizar algo.”

Cuando los niños preescolares intentan recuperar información de la memoria se desempeñan mejor en el **reconocimiento**, es decir la identificación de algo que se ha encontrado antes, más que en el **recuerdo**, reproducir la información de la memoria (Papalia, 2005).

Inteligencia

Weschler (1955) considera que la inteligencia es *“la capacidad agregada o global del individuo para actuar con propósito, para pensar racionalmente y para habérselas de manera efectiva con su medio ambiente. (...) es global porque caracteriza la conducta individual como un todo; es un agregado porque se halla compuesta de elementos o habilidades, las cuales, aunque no completamente independientes, son cualitativamente diferenciales.*

Conforme con esta concepción funcional, el autor estima que es posible evaluar la inteligencia mediante la medición o evaluación de las diferentes habilidades intelectuales, considerando, más que su número y su magnitud, la combinación o configuración que ellas adopten entre sí y con otros factores no intelectuales, tales como los impulsos o los incentivos, es decir la motivación y la afectividad.

Por ello Weschler crea en 1983 la **Escala de Inteligencia para niños en edad preescolar** - Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI), para evaluar la capacidad intelectual de los niños de 4 a 6 años y medio, teniendo en cuenta la modalidad del desarrollo del pensamiento infantil en esa edad. Como no es el fin de este capítulo describir esta escala, se puntualizará en el capítulo de “apartado metodológico”.

Alejandra Taborda de Velasco (2002) discrimina los subtests de la escala de Weschler en tres factores:

1. Procesos de integración verbal

Analogías: la posibilidad de establecer semejanzas entre dos objetos implica la inclusión de dos clases en otra jerárquicamente superior. Para alcanzar este objetivo es necesario que el niño los conozca y analice las similitudes y diferencias entre sus propiedades. Por lo tanto evalúa la capacidad de clasificarlos en categorías, a partir de la discriminación de sus elementos esenciales.

La tarea ofrecida requiere la participación de la memoria remota, la capacidad de comprensión, el pensamiento asociativa, la fluidez expresiva y el contacto con la realidad.

Comprensión: evalúa la capacidad para comprender normas y conductas sociales. Es decir la capacidad para utilizar el juicio práctico en los actos sociales. También se pone de manifiesto la capacidad para sintetizar las pautas aprendidas y determinar cuál sería la acción más adecuada frente a situaciones concretas.

Información: indaga la capacidad del niño para establecer, integrar y verbalizar relaciones causales simples en diferentes acontecimientos, lo que supone procesos de pensamiento espontáneos de análisis e integración de la estimulación recibida cotidianamente.

Permite develar la información que el niño ha recibido en su medio de origen, y el modo en que la ha asimilado, elaborado e integrado como recurso interno para comprender la realidad externa. Supone la captación, organización e integración de datos en los que se pone en juego la capacidad de integrar hechos en el espacio y en el tiempo, la memoria a largo plazo, la comprensión.

Por el hecho de ser una prueba en la que influye la estimulación recibida, puede ocurrir que los niños pertenecientes a niveles socioculturales bajos presenten un menor rendimiento.

Completamiento de figuras: evalúa la capacidad para identificar los detalles esenciales de los objetos, discriminándolos de las características poco importantes. Este proceso

permite responder acerca de cuál es el elemento que está ausente en cada figura; por lo tanto pueden evaluarse también la atención, concentración y la capacidad de observación.

2. Procesos mnémicos y planificación de la acción

Diseño geométrico: evalúa principalmente la coordinación viso-motriz, la constancia y la capacidad de atención. Hay que tener en cuenta que si bien el desarrollo de la organización espacial no ha culminado, los niños pueden percibir igualdades-desigualdades, y discriminar entre paralelas, perpendiculares y oblicuas, y con ello descubrir y graficar relaciones internas en las figuras.

Laberintos: evalúa la capacidad para efectuar un plan anticipado de acción que se ejecutaría, permite también observar la atención que se le presta a la actividad; el desarrollo viso-motor, la rapidez, la precisión y control en el manejo del lápiz, y el modo de comportarse frente a las dificultades.

Mosaicos: permite evaluar dos capacidades: una para efectuar desplazamientos y rotaciones anticipatorias a partir de índices perceptivos y otra para establecer relaciones arriba-abajo, afuera-adentro, izquierda-derecha, perpendiculares-oblicuas.

Esta prueba permite explorar la percepción, el análisis, la síntesis y la reproducción de dibujos abstractos. Implica procesos de pensamiento aplicados a las relaciones espaciales.

Aritmética: mide la capacidad para manejarse con conceptos numéricos, actividad en la cual están implícitos procesos de pensamiento y de abstracción. También implica la capacidad de poder centrar la atención.

Casita de animales: evalúa la capacidad para asociar una señal con un símbolo y para recordar con exactitud dicha asociación; también posibilita observar la duración de la atención, la conciencia de los objetivos, la capacidad para concentrarse; es a la vez un indicador de la capacidad para aprender una tarea sencilla pero nueva y específica que requiere esfuerzo, concentración para memorizar y asociaciones simples. También permite

observar la capacidad para manejarse con objetos pequeños y la coordinación de sus movimientos para el encastre, la rapidez y precisión.

3. Competencia semántica

Vocabulario: evalúa la capacidad de asociar signos y símbolos organizados en ideas. Wechsler (1983) considera que es una prueba que indaga el nivel de inteligencia general. Evalúa la capacidad de aprendizaje, el caudal de información verbal, la riqueza de ideas, el tipo y calidad del desarrollo verbal.

Capacidad creadora.

Viktor Lowenfeld (1973) describe las etapas del dibujo por las que atraviesan los niños. A los fines de este trabajo solo se describirán aquellas que abarcan de los 2 a los 7 años.

1. Etapa del garabato (de los 2 a los 4 años):

Los garabatos tienden a seguir un orden bastante predecible, por ello el autor los clasifica en tres categorías principales:

Garabateo desordenado: esta etapa tiene lugar alrededor de los 18 meses. Los primeros trazos generalmente no tienen sentido. Varían en longitud y dirección. A menudo, el niño mira hacia otro lado mientras hace estos trazos y continúa garabateando. A esta edad utiliza distintos métodos para sostener el lápiz debido a que todavía no ha desarrollado un control muscular preciso, generalmente solo pueden repetir los movimientos más amplios. Los garabatos son un reflejo de su desarrollo físico y psicológico y no un ensayo de representación. La distribución casual que hace de las líneas le ocasiona gran placer debido a que es una actividad kinestésica.

Garabateo controlado. Esta etapa comienza cerca de los 24 meses. El niño descubre que hay una vinculación entre sus movimientos y los trazos que ejecuta en el papel. Es decir que ha descubierto el control visual sobre los trazos que ejecuta. Las líneas se pueden repetir y se pueden trazar horizontalmente, verticalmente o en círculos.

Los trazos serán casi el doble de largos y a veces tratará de utilizar diferentes colores en su dibujo. Le gusta llenar toda la página. Todavía ensaya una variedad de métodos para sostener el lápiz.

Aunque aparentemente no haya una gran diferencia entre los dibujos de la etapa anterior y esta, los garabatos son mucho más elaborados.

Garabateo con nombre: esta etapa comienza a tener lugar a los 3 años y medio aproximadamente. El niño comienza a dar nombre a sus dibujos, aunque en el dibujo no se pueda reconocer una imagen. Es decir que ha comenzado a conectar sus movimientos con el mundo que lo rodea. Ha cambiado el pensamiento kinestésico al pensamiento imaginativo. Ahora dibuja con una intención.

El niño observa los garabatos y les busca un significado: “eso es una casa”, “ese es un niño”. Pero esta explicación es a posteriori, es decir que no puede anticipar imaginativamente los objetos que va a dibujar sino que los va organizando a medida que va produciéndolos sobre el papel, lo cual lo lleva a efectuar múltiples modificaciones sobre la marcha.

La experiencia del garabateo es una actividad motriz. Al principio la satisfacción deriva de la experiencia de movimientos kinestésicos, después lo hace del control visual de esas líneas y, finalmente, de la relación entre esas líneas y el mundo exterior. El **color**, por ende, desempeña un papel secundario en esta etapa. La elección del color puede apartar la atención del niño de los garabatos en sí y concentrarla en la actividad de jugar con los colores. Solo cuando el niño le da nombre a sus garabatos desea realmente emplear diferentes colores para distintos significados.

2. Etapa preesquemática (de los 4 a los 7 años)

Ha comenzado un método diferente de dibujo: la creación consciente de la forma que tiene alguna relación con el mundo que lo rodea.

Los trazos y garabatos van perdiendo cada vez más su relación con los movimientos corporales, son ahora controlados y se refieren a objetos visuales. Ahora está tratando de establecer una relación con lo que intenta representar.

Generalmente alrededor de los 4 años el niño hace formas reconocibles, aunque resulte difícil decidirse sobre qué representan. Hacia los cinco años, ya se puede observar, casi siempre, personas, casas, árboles, y a los 6 años las figuras han evolucionado hasta construir dibujos claramente distinguibles y con un tema.

Generalmente el primer símbolo logrado es un hombre. La figura humana se dibuja típicamente con un círculo por cabeza y dos líneas verticales que representan las piernas. Estas representaciones cabeza-pies son comunes en los niños de 4 a 5 años.

La representación de un personaje "cabezón" o "renacuajo" se torna más elaborada con la adición de los brazos que salen a ambos lados de las piernas, con el agregado de un redondel entre ambas piernas que representa el vientre, y en algunas ocasiones, con la inclusión del cuerpo.

Sin embargo, de acuerdo a la experiencia en el Pre-Jardín "El Principito", estas representaciones cabeza-pies, son más comunes a partir de los 3 años. Entre los 4 y 5 años, la figura humana presenta más detalles como manos, algunos dedos, tronco, ojos, boca, nariz, pelo, y en algunas ocasiones vestimenta.

Empieza a comparar objetos por la forma más que por el *color*. Esto no significa que el niño en esta etapa no tenga conciencia del color. Hay poca relación entre el color elegido para pintar un objeto y el objeto representado.

En cuanto al *espacio*, lo comprende como aquello que lo rodea, por eso los objetos aparecerán arriba, abajo o uno junto a otro. Lo concibe relacionado con sí mismo y su propio cuerpo, se considera a sí mismo como el centro del ambiente.

DESARROLLO PSICOSOCIAL

Relaciones interpersonales

Durante varios años, la familia, sigue siendo su marco de referencia primordial, pero en este periodo comienza a hallar su lugar dentro de la sociedad en general, ya que coincide generalmente con el inicio de la *escolarización* sistematizada.

Esto influye en sus *relaciones interpersonales* ya que el niño pasa de vincularse cotidianamente con grupos integrados por un número más bien reducido de miembros a iniciar nuevos vínculos con un número mayor de personas, desconocidas hasta ese momento. En este proceso pone a prueba, entre otras cosas, su capacidad de tolerar los sentimientos de potencia/impotencia, lo cual influye de manera decisiva en el proceso de aprendizaje y en la capacidad de producción, dado que para poder adaptarse a una realidad nueva será necesario cierto grado de confianza en los demás y en sí mismo. (Taborda de Velasco, 2002).

La escolarización permite al niño grandes progresos en el proceso de socialización, lo cual estimula el desarrollo de sentimientos que tienen un carácter interpersonal y moral. Los intereses y valores se multiplican y diferencian, hecho que constituye una fuente importantísima para la motivación en el aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente, a los ojos del niño, sus padres son los auténticos depositarios de toda la sabiduría, la fuerza y la virtud del mundo, pero durante los años preescolares su horizonte social se dilata para incluir a personas que no pertenecen a su

familia más próxima. En esta etapa comienza a establecer genuinos vínculos con nuevos adultos, como la maestra y sus pares. Sin embargo sigue necesitando la compañía de una persona adulta conocida en las cercanías para poder acudir a ella en momentos de perplejidad o aflicción, o cuando quiere que lo mimen un poco. (Stone y Church, 1973)

Por este motivo es muy importante la “semana de adaptación” en los pre-jardines o jardines maternos. Esto sirve para que el niño pueda convencerse de que la maestra también es un ser humano y que su madre volverá a buscarlo al final del horario escolar.

En cuanto a sus compañeritos, es probable que al comienzo sus intercambios sean escasos o nulos (juego paralelo), hablan empleando imperativos y negaciones, cuando necesitan dar explicaciones recurren a un adulto para que haga de intermediario. Más tarde empezarán a hacer cosas en grupos (juego asociativo).

La simpatía, la agresión y el liderazgo son otros aspectos de las relaciones sociales con los pares. Sea cual fuere su fuente, las pasiones de los niños preescolares suelen ser intensas, aunque sean de breve duración. Sin embargo las enemistades son tan inestables y efímeras como las amistades. (Stone y Church, 1973).

Comprensión de las emociones

Papalia (2005) menciona a Laible y Thompson (1998) quienes dicen que *“comprender las emociones propias ayuda a los niños a dirigir sus conductas en situaciones sociales y hablar acerca de los sentimientos, les permite controlar la expresión de sus sentimiento y ser sensibles a lo que sienten los demás”*. Entonces, la comprensión de las emociones propias es un proceso cognitivo que puede conducir a la acción.

Debido a que la experiencia emocional temprana ocurre dentro de la familia no debería sorprender que las relaciones familiares afecten el desarrollo de la comprensión emocional. Los niños preescolares pueden hablar acerca de sus sentimientos y a menudo

disciernen los sentimientos de otros, y entienden que las emociones están conectadas con experiencias y deseos. (Kestenbaum y Gelman, 1995, citado en Papalia, 2005)

Juego

El juego es el factor dominante en la vida infantil. Pero en los años preescolares el juego cambia por lo menos en cuatro aspectos según afirman Stone y Church (1973): primero, el niño convierte en juego todo lo que hace; segundo parecería haber una seriedad nueva en los juegos como si probara deliberadamente papeles para aprender y experimentar los estilos de vida que representan; tercero, reconoce que el juego es un reino distinto del mundo real. Cuarto, la cada vez más amplia gama emocional del niño y sus conocimientos y la aptitud intelectual crecientes le dan un mayor alcance a su imaginación.

Si bien no disminuyen las anteriores actividades del juego, como las del placer sensorial, el motivo dominante es *el juego dramático*. Es decir la representación de papeles y de temas que son tomados de la vida doméstica.

El juego dramático es un importante método de aprendizaje y de identificación, un medio para saber cosas acerca de los demás y probar cómo sería ser como ellos, y también para conocerse a sí mismos. Pero desde el punto de vista del niño, las gratificaciones del juego dramático parecen residir en la sensación mágica de poder y participación, que no puede conocer todavía en el mundo real.

En cuanto a los objetos que utiliza pueden ser reales y/u objetos imaginarios. Los objetos varían desde corchos, botones y palos hasta cubos para construir, juguetes, muñecas y material de juego elaborado. Con frecuencia los adultos exageran la importancia que tiene para el niño el material de juego ya elaborado. Como el niño se encuentra en un estado de proyección continua, carece de importancia que su juguete sea un palo o una figura artística.

Los estudios parecen indicar la preferencia que tienen los niños por aquellos juguetes de materia prima sin molde fijo, sobre el cual pueden fácilmente proyectar sus fantasías. Las actividades lúdicas en las cuales los objetos son imaginarios tienen repercusión más amplia desde el punto de vista psicológico ya que el material no dirige ni limita al niño. Este juego imaginativo tiene importancia para su desarrollo social, mental y emocional. (Stone y Church, 1973)

Teorías acerca del juego

Para **Piaget** (1977) el juego es “*una forma de actividad poderosa que fomenta la vida social y la actividad constructiva*”. Es una transformación activa entre objeto y sujeto a través de los procesos de asimilación y acomodación. Para el autor hay tres grandes tipos de estructuras que caracterizan los juegos infantiles: el ejercicio, el símbolo y la regla. Los categoriza y nombra como: juego de ejercicio, juego simbólico y juego de reglas.

En el niño, el **juego de ejercicio (0 a 2 años)** es el primero en aparecer y es el que caracteriza los estadios II a V del desarrollo pre-verbal. No suponen ninguna técnica particular, sino que son simples ejercicios que ponen en acción un conjunto variado de conductas, sin otro fin que el placer mismo del funcionamiento. (Piaget, 1977)

En el estadio VI comienza el **juego simbólico (2 años a 6 años)**. Contrariamente al juego de ejercicio que no requiere pensamiento ni ninguna estructura representativa especialmente lúdica, el símbolo implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y uno imaginado, y una representación ficticia. (Piaget, 1977).

De esta manera, entre los dos y los seis años, lo importante para el niño es crear ficciones, es decir preparar escenas y representar roles. Por ello vemos a los niños que juegan a las visitas, que juegan al doctor. Otros prefieren los juegos de construcción

caracterizados por la utilización de cubos, bloques, ladrillos, etc. De este modo su capacidad de simbolizar se va ampliando y enriqueciendo.

Es importante destacar que el juego, en general, en cualquiera de las etapas evolutivas es para Piaget (1977), una actividad placentera, que el niño realiza por propia iniciativa, y en la cual el niño se compromete con todo su ser. Por estas mismas características el niño no busca en los juegos, un resultado, sino que disfruta de las acciones que realiza por sí mismas.

El juego simbólico corresponde al llamado por Piaget (1977), pensamiento pre-conceptual. Un preconcepto para este autor posibilita la evocación verbal de una experiencia vivida. El niño posee imágenes mentales porque ha interiorizado la imitación. Por ello, el juego tiene en este sentido un carácter adaptativo para el niño.

A medida que avanza hacia el pensamiento intuitivo, poco a poco el niño buscará cada vez más imitar lo real, lo más exactamente posible; lo cual dará inicio a los juegos de roles.

La tercera categoría, es la de *los juegos de regla (7 años en adelante)*. La regla implica relaciones sociales o interindividuales y una regularidad impuesta por el grupo donde su violación representa una falta. (Piaget, 1977)

Estas tres grandes clases de juegos se consideran correspondientes a tres niveles, entendiéndose que éstos están caracterizados por las diversas formas sucesivas (sensorio-motora, representativa y reflexiva) de la inteligencia.

Por otra parte se puede describir el juego desde la *teoría psicoanalítica*. Freud con el descubrimiento del inconsciente, sostiene que el juego no se trata de una energía física, sino psíquica.

Sigmund Freud (1920), al igual que Piaget (1977), también consideró el carácter simbólico del juego pero en un sentido diferente. Para Freud (1920) el niño que juega, crea

un mundo propio donde inserta los objetos que le son agradables, placenteros, amados. Es decir, que el juego es simbólico porque le permite hacer realidad su deseo.

El niño crea un mundo propio, placentero, apuntalándose en objetos palpables para producir la abreacción de sucesos penosos o traumáticos. Es decir que Freud (1920) considera entonces que el niño recurre al juego porque la realidad no es de su agrado, ya que le impone restricciones. Ahora bien, el niño mismo no conoce el sentido profundo de su juego porque ese deseo es inconsciente.

Al jugar el niño desplaza al exterior sus miedos, angustias y problemas internos, como también situaciones placenteras, dominándolos mediante la acción. Repite situaciones excesivas (compulsión a la repetición) para su yo débil, hace activo lo vivido pasivamente.

Por lo tanto para Freud (1920), el juego permite construir un mundo propio y expresar fantasías mientras se va incorporando la realidad exterior, tolerar las frustraciones, renunciar a las pulsiones, y transferir las emociones o disgustos a otros.

A través del juego el niño pasa a la actividad, realizando un intento de elaborar las renuncias a las que la realidad lo somete. Con esta actividad logra dominar psíquicamente la impresión displacentera a la que debió someterse en la realidad.

Mientras que para Freud (1920) todo juego es simbólico, para Piaget (1977), el juego simbólico corresponde a la etapa evolutiva de 2 a 5 años. Para Freud (1920) el juego simbólico está bajo el imperio del inconsciente (proceso primario) y respeta las condiciones dinámicas de ese sistema psíquico, en cambio para Piaget (1977) el juego simbólico es mayormente consciente. Pero tanto para uno como para otro autor, el juego es una actividad producida por el niño, y el juego simbólico tiene un valor en sí mismo por la función de elaboración que tiene.

CAPITULO 2:

Familias en la actualidad y la transformación de sus hábitos.

FAMILIAS EN LA ACTUALIDAD Y LA TRANSFORMACIÓN DE SUS HÁBITOS

Se puede afirmar que en la actualidad la familia es ciertamente una realidad en crisis, si se entiende por este término alguna de las siguientes definiciones: según Sluzki (1980) “*crisis es un estado de cosas en las cuales de una u otra manera, es inminente el cambio decisivo*” (Citado en Fernández Moya y cols, 2006). Según dice Frank Pittman (1990), “*crisis es el punto a partir del cual las cosas mejorarán o empeorarán*” (Citado en Fernández Moya y cols, 2006)

Como puede observarse, el término “crisis” no indica que sea un proceso negativo o positivo en sí mismo. Sino que se habla de “crisis” debido a que la familia es una estructura social y cultural en transformación. La familia cambia, está sujeta al influjo de la cultura y la sociedad y, por ello, modifica sus estructuras adaptándose a estos cambios.

Lo que está ocurriendo ahora es el nacimiento de un nuevo modelo de familia: la familia post-moderna. El término indica un periodo de transición que se diferencia de lo pasado (la familia o sociedad moderna) pero que no tiene una conciencia definida de la propia identidad.

Podría decirse que lo que está sucediendo con la familia en la actualidad es lo que ocurrió en Europa hace aproximadamente un siglo: el paso de la familia tradicional a la denominada familia moderna o nuclear. Sin embargo estos nuevos tipos de vida familiar todavía no pueden ser descritos de modo preciso porque se encuentran en evolución.

La familia está inmersa en un profundo proceso de transformación debido a los cambios sociales y culturales que se van dando vertiginosamente. En la familia nuclear las cosas han cambiado mucho; los roles se han flexibilizado en gran medida. Los hombres participan de la crianza de los hijos y las mujeres trabajan también fuera del hogar. Los

valores han cambiado, ahora la dicha, el desarrollo y crecimiento personal comienzan a ser derechos del hombre, la mujer y los hijos.

La familia es productora y producto a la vez de la sociedad de la que forma parte y se modifica junto con ella, modificándola a su vez. En la medida en que la dicha y el desarrollo personal se han convertido en un valor diferente del amor parental; el amor conyugal ha pasado a ocupar un lugar independiente de este amor parental que era la base de la familia nuclear; los índices de divorcio han aumentado y la lucha por conseguir la igualdad de los sexos está en plena vigencia hoy. A diferencia de cincuenta o cien años atrás la mujer ya no depende económicamente por entero del hombre, esta situación, le permite a la mujer desarrollarse a nivel personal y la libera de tener que elegir, por obligación, exclusivamente la vida familiar. (Fernández Moya y cols, 2006)

Por otra parte, si bien los hijos y la maternidad siguen ocupando un lugar preponderante en la vida de la mujer, hay otros parámetros que van ganando lugar en su identidad. La ecuación mujer-madre ya no es la única, pero sigue firmemente arraigada. Las personas, hombres y mujeres, buscan su crecimiento personal y la familia nuclear necesita transformarse para dar cabida al desarrollo de las necesidades de sus integrantes. (Fernández Moya y cols, 2006)

En el modelo de familia tradicional, hasta fines del siglo XVIII, eran más importantes y estrechos los lazos que las personas establecían con la comunidad a la que pertenecían; y esta comunidad era más importante, en tanto valor cultural y como red de nucleamiento social que la familia. En la transformación de la familia tradicional a la nuclear, la familia pasó a ser el centro que nucleaba las relaciones del individuo, era el valor imperante. En bien de la felicidad y unión de la familia las personas dejaban de lado muchos intereses individuales. En la actualidad el acento tiende a desplazarse hacia la felicidad, el desarrollo y el crecimiento personal de todos los integrantes de la familia más que en el desarrollo de la familia como un todo. Cuando los intereses personales de los integrantes de la pareja no son compatibles, o cuando el amor se termina, la pareja se

divorcio o se separa, pero continúan ligados en sus funciones parentales. (Fernández Moya y cols, 2006)

Sin embargo la familia actual, aun estando constituida por padre, madre e hijos, dista mucho de la familia nuclear original. En esta unidad familiar básica la mujer y el hombre están cambiando sus roles. La mujer también sale a trabajar y el hombre está aprendiendo a conocer y disfrutar otros aspectos de la paternidad que antes eran funciones femeninas. La familia pierde sus características patriarcales y evoluciona hacia la igualdad de los sexos. La independencia de las funciones conyugales y parentales “están llevando” a la “no necesidad de ser conyugues para ser padres”. (Fernández Moya y cols, 2006)

Si bien la familia de hoy mantiene características de la familia de la modernidad, ha adquirido nuevas configuraciones, las cuales están relacionadas con el número de miembros, con el grado de parentesco, con el género de quienes definen las relaciones, etc.

Podemos encontrar *familias nucleares* (mantiene el amor materno, la red de domesticidad, el nido y la unión de la pareja por amor); *familias de origen* (familia en la cual se ha criado cada uno de los miembros de la pareja); *familias políticas* (familia de origen del cónyuge); *familias extensas* (suma de familiares que integran aquellos que constituyen la familia de origen y política de cada uno de los miembros de la pareja); *familias compuestas* (formada por una familia nuclear o una familia extensa más otros no-parientes); *familias adoptantes* (aquella que adopta legal o ilegalmente un niño); *familias ensambladas o de segundas o terceras nupcias* (familias que resultan de la unión de dos personas, una de las cuales posee un hijo de una relación anterior); *familias uniparentales* (cuando una persona es madre o padre exclusivo); *familias homosexuales* (constituidas por dos hombres o dos mujeres); *familias mixtas* (unión de dos personas que profesan diferentes religiones, o bien que son de diferentes razas, o poseen diferentes mundos culturales. (Fernández Moya y cols, 2006)

Según un informe de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), publicado en el 2008 en el periódico chileno “La tercera”, la incorporación masiva de las mujeres al mercado del trabajo cambió los patrones de funcionamiento de los hogares en Latinoamérica. "El modelo de la familia nuclear con padre proveedor, madre ama de casa e hijos ya no es el mayoritario en la región", precisa el documento. De acuerdo al estudio, hubo una disminución de cerca de un 1,7 en las familias nucleares al pasar de 63,1 por ciento en 1990, al 61,4 en 2005.

Factores que influyen en el cambio de la estructura familiar

Si bien estos factores son múltiples y variados, a los fines de este trabajo, solo se hará referencia a aquellos que tienen impacto directo en la crianza de los niños.

Uno de los factores esenciales que ha modificado la estructura familiar es *la inserción de la mujer en el mundo del trabajo y por ende su emancipación económica*. Se trata de un hecho que permite a la mujer desarrollar todas sus cualidades liberándola de la obligación de elegir por fuerza o de modo exclusivo la vida familiar. Esto, directamente ha modificado el desempeño, no solo de la mujer, sino de su cónyuge y ha traído consecuencia: asunción de responsabilidades compartidas, mayor compromiso del hombre en el manejo de asuntos de la crianza de los hijos como en el manejo de lo cotidiano.

Todo esto conlleva un cambio en la dedicación para el cuidado directo de los hijos. Se pueden nombrar algunas como: destete cada vez más temprano, el mayor tiempo que pasan los niños al cuidado de otras personas (ya sean jardines maternas o familiares y amigos); este último aspecto trae aparejado que los aprendizajes más importantes del niño, como lo son aprender a caminar, a hablar, a controlar esfínteres, etc. estén en manos de otras personas. Todos estos aspectos, podrían vulnerabilizar el vínculo que se establece con los hijos.

Otro factor importante es la *modificación de los roles en el ámbito doméstico*. Antes, en las familias de la época moderna, cada uno de los cónyuges sabía con anticipación qué debía hacer y qué se esperaba de él. En la actualidad este aspecto se debe negociar en función de lo que cada uno de los miembros de la pareja desea. Este aspecto ha favorecido la paridad en la relación entre el hombre y la mujer, y ha dado lugar a que las responsabilidades en la crianza de los hijos sean compartidas.

Finalmente, quienes merecen una mención especial son *los medios de comunicación y las nuevas tecnologías*. Cualquier discusión sobre la crianza moderna de niños de seguro girará, en algún momento, alrededor de la presencia y rol de la televisión, las computadoras, Internet, y juguetes computarizados en las vidas de los niños.

Para muchos padres y cuidadores de niños, los medios de comunicación que formaron su juventud han cambiado para siempre por los espléndidos avances de las tecnologías modernas digitales y radiofónicas. Ahora algunos animales de peluche pueden hablar a sus niños; los libros literalmente “se leen a sí mismos” a los pequeños; ver el programa televisivo favorito ahora puede ocurrir tan a menudo como los niños deseen—en su horario y no en el de la televisión. Los juegos de tablero han sido reemplazados por juegos de video de uno o múltiples jugadores; el teléfono tradicional está siendo reemplazado por el teléfono celular y tecnologías de mensajes instantáneos; y, por supuesto, Internet ofrece recursos aparentemente ilimitados para socializar, entretener, y educar a niños y adultos de todas edades y etapas.

Efectivamente, algunos reclaman que la mayoría de los juguetes de mayor venta—cerca del 75 por ciento de ellos—tienen algo electrónico en ellos (Barnette, 2001). Esto podría ser una “excusa” cuando los padres ceden a los deseos de sus niños y compran para su cumpleaños juguetes educacionales que hablan. A menudo los sientan en su regazo para navegar en Internet, e instalan grabadoras de video y juegos de video en los vehículos para que los niños estén entretenidos mientras hacen sus recados.

Pueden considerar esporádicamente lo que sus niños hacen y miran, pero mientras estén callados u ocupados en sus cuartos o en la sala asumen que están bien, mientras se hacen cargo de los ajetreos del día.

En una guía para padres y cuidadores de niños preparada por el Instituto Americano para la Investigación (Washington, 2004) Levin, Baker y Gottesman afirman que en la actualidad hay que considerar lo siguiente:

- Los hogares y las vidas de niños pequeños, son ricos en medios de comunicación. La mayoría de los niños pequeños (edades de 0 a 6 años) viven en casas con acceso, por lo menos, a tres televisores, radios, VCR/DVD, CD o toca cinta, servicio de cable o satélite, y/o una computadora con acceso a Internet. Más de uno en cada cuatro niños tienen un radio, tocadiscos de CD o toca cinta, televisión, y/o VCR/DVD en su propio cuarto (Rideout y cols, 2003, citado en Levin, Baker y Gottesman, 2005).

- Diariamente los niños están expuestos o utilizan una gran variedad de medios de comunicación por una cantidad considerable de tiempo. En un día típico muchos niños de 0 a 6 años escuchan música y miran la televisión, juegos de video y/o DVD. Cuando los mismos alcancen las edades de 4, 5 y 6 años, uno de cada cuatro de ellos ya utilizarán diariamente una computadora. (Rideout y cols, 2003, citado en Levin, Baker y Gottesman, 2005).

- Los niños más pequeños de 0 a 3 años, pasan casi 2 horas al día con alguna combinación de televisión, videos/DVD, computadoras, y juegos de video. Los niños de mayor edad pasan aún más tiempo con los llamados “medios de pantalla” (Rideout y cols, 2003, citado en Levin, Baker y Gottesman, 2005).

- La mayoría de los niños pequeños de 0 a 3 años, han prendido la televisión por sí mismos, han pedido un programa de televisión o canal particular, y/o han cambiado canales usando el control remoto. Cuando los mismos alcancen las edades de 4, 5 y 6 años, la

mayoría de ellos habrán puesto también videos o DVD por sí mismos. (Rideout y cols, 2003, citado en Levin, Baker y Gottesman, 2005).

- Uno de cada cuatro niños de 2 años de edad ya han utilizado una computadora en el regazo de sus padres, y muchos niños de 4 a 6 años de edad inclusive ya han prendido y/o utilizado la computadora por sí mismos (Rideout y cols, 2003, citado en Levin, Baker y Gottesman, 2005).

- Los niños—desde las edades más tempranas—son sumergidos y utilizan activamente medios de comunicación cada vez más diversos. Dado que los niños se desarrollan tan rápidamente en sus primeros años (White y Coleman, 2001), esta tendencia preocupa a algunos, en que el uso de medios de comunicación pueda tener un impacto especialmente significativo. (Citado en Levin, Baker y Gottesman, 2005).

CAPITULO 3:

Uso de las nuevas tecnologías en niños de edad preescolar

USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN NIÑOS PREESCOLARES

Existe la idea generalizada de que uno de los aspectos que distingue a los niños y jóvenes de hoy, de generaciones anteriores, es su exposición casi ininterrumpida a las nuevas tecnologías desde sus primeros años de vida.

Ellos conforman la primera generación que crece rodeada de computadoras, juegos de video, reproductores de CD y sistemas de televisión por cable, tecnologías que han tenido un profundo impacto en el desarrollo de actitudes, habilidades y maneras de aprender que se pueden considerar propias de la era digital.

Durante los primeros tres años de vida -antes de la adquisición del lenguaje-, es evidente que los pequeños reaccionan ante las voces, la música y las imágenes de los medios, aunque no se sabe a ciencia cierta si su pensamiento es afectado realmente por la tecnología y de qué manera.

Alrededor de los dos años los niños pueden hacer funcionar algunos aparatos. Pueden prender y apagar un televisor mediante un interruptor o un control remoto, y presionar las teclas de una calculadora de bolsillo o de un teclado de computadora. Es probable que la conducta de un niño de esa edad al presionar los botones de cada canal -ya sea en el mismo aparato o a través del control remoto- no sea necesariamente aleatoria (Hawkridge, 1985) y que el niño pueda reconocer la relación entre presionar un determinado botón y la aparición en pantalla de un programa de caricaturas.

Existen casos aislados de niños entre 2 y 3 años para quienes el uso de la computadora mediante el manejo del mouse es una actividad sencilla y atractiva, aunque por lo regular dicha actividad no es intencionada ni significativa hasta que los símbolos del teclado o de la pantalla adquieren algún sentido para ellos alrededor de los dos años y medio (Jones y Liu, 1997).

Algunos reproductores de música son lo bastante simples para que un niño de esa edad los ponga en marcha si sabe que ahí puede hallar un cuento o una canción de su preferencia.

Sin embargo, lo común es que los niños pequeños no pongan en operación los aparatos por sí mismos, sino que los escuchen o vean bajo la guía de sus padres u otros adultos.

Dada la poca investigación que existe sobre el tema sería aventurado afirmar que en esta edad las nuevas tecnologías tiene un impacto decisivo sobre los niños. Lo más que se puede adelantar es que los niños muy pequeños se están habituando a ver estos aparatos en su casa, y sus padres empiezan a usar la tecnología con respecto a ellos.

Los niños en edad preescolar, es decir de entre tres y seis años, especialmente los que con anterioridad han tenido acceso a las nuevas tecnologías, pueden desarrollar rápidamente la capacidad para manipular distintos aparatos (Jones y Liu, 1997). Si disponen de consolas de juegos de video o computadoras pueden aprender a realizar rutinas complicadas en teclados comunes, e incluso antes de saber leer estos niños son capaces de manipular texto o imágenes en un software básico (Hawkrige, 1985).

Los niños de esta edad cuentan con mayores oportunidades que sus hermanos pequeños pues ya no necesitan la ayuda de sus padres para encender el televisor o la computadora, y tienen mayor poder de decisión sobre la selección de contenidos dado que los padres tienden a ejercer menor control sobre las costumbres televisivas de sus hijos a medida que éstos crecen (Hawkrige, 1985).

En el caso de la computadora, un número cada vez mayor de padres han advertido las potencialidades de ésta para la enseñanza informal de sus hijos, y los alientan a utilizar el aparato comenzando con juegos que familiarizan a los niños con el teclado y la pantalla, pasando luego a juegos y simulaciones que les inculcan distintas habilidades y conceptos.

Para los niños de esta edad es importante aprender a usar las nuevas tecnologías, ya que sin ese conocimiento se hallarán en desventaja en años posteriores tanto en la escuela como fuera de ella, cuando se dé por hecho que saben operarlas.

Los programas educativos electrónicos merecen una mención especial, pues aunque la mayoría están pensados para niños de edad escolar, algunos preescolares pueden utilizarlos y sentarse durante horas atraído por la combinación de letras, figuras y colores, pero es muy probable que lo que aprenda no sea la escritura de palabras ni la formación de cantidades -aunque ello pudiera suceder-, sino que, en un plano intuitivo, aprenderá que las letras están asociadas a sonidos y que en conjunto componen cadenas de sonidos que son palabras. De igual manera, aprenderá que los números tienen nombres específicos y que pueden ser combinados entre sí de diferentes formas.

INFLUENCIA DEL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN NIÑOS PREESCOLARES

En el rastreo bibliográfico se pudo apreciar que hay tres corrientes que dan su opinión en cuanto a la influencia que tienen, sobre el desarrollo de los niños, el uso de las nuevas tecnologías: por un lado están los autores que encuentran aspectos beneficiosos y positivos; por el otro los que se oponen a esta tendencia y por último una corriente que no está ni a favor ni en contra sino que la influencia va a depender de determinados factores.

1. Corriente a favor del uso de las tecnologías en niños preescolares:

- “El uso de la tecnología, principalmente el de la computadora, puede traer consigo mejoras en el desarrollo cognitivo y la resolución de problemas; avances en la adquisición de vocabulario, en las habilidades de lecto-escritura y en la coordinación motriz fina; y progresos en el desarrollo de habilidades sociales” (Choy, 1995).

- “Entre preescolares el uso de las computadoras puede modificar el proceso de aprendizaje permitiendo que los niños aprendan a escribir antes de que puedan leer, y los sintetizadores de voz y la escritura computarizada pueden contribuir a una mejor percepción fonológica y al desarrollo de la lectura” (Cohen, 1995).
- Según Piaget (1975), el acceso del niño a cualquier nueva posibilidad de expresión lleva consigo la reestructuración de las actividades cognitivas; así, el aprendizaje de un lenguaje distinto reestructura en un nuevo plano las adquisiciones hechas a nivel sensorio-motor desarrollando nuevas capacidades de pensamiento, que reestructuran a su vez las adquisiciones del nivel concreto (Citado en Martí, 1987). En este sentido podríamos pensar que las nuevas tecnologías, al constituirse como modelos diferentes de expresión, traen aparejado el desarrollo de nuevos esquemas mentales o procesos cognitivos, especialmente en niños que, desde que nacen, entran de lleno a un entorno digital. (Martí, 1987)
- “Entre las habilidades que se espera desarrollen los niños en su relación con las nuevas tecnologías (computadoras, internet o videojuegos) se destacan la adquisición de capacidades de búsqueda y resolución de problemas, capacidades de razonamiento y representación formal, desarrollo de modelos de conocimiento, pensamiento y aprendizaje, y mejora de estilos cognitivos y de aspectos sociales y afectivos” (Rodríguez-Roselló, 1987).
- Levin, Arafah, Baker, y Gottesman (2004) dicen: “Investigaciones emergentes sugieren enérgicamente que los medios de comunicación pueden beneficiar a los niños cuando se usan apropiadamente. Por ejemplo, los programas televisivos para niños con mensajes académicos y pro-sociales han sido vinculados a una mejor

preparación para el desempeño en la escuela y a aumentos en conducta altruistas, donde el niño está deseoso por ayudar a otros” (Calvert y Kotler, 2003).

- “Más recientemente, aún los juegos electrónicos han llamado la atención de investigadores quienes reconocen el amplio espectro de destrezas físicas y cognitivas requeridas para jugarlos exitosamente” (Gee, 2003).
- “Sabemos que las nuevas herramientas de los medios de comunicación ofrecen a padres y a niños más oportunidades para emplear los medios en una gran variedad de maneras potencialmente beneficiosas. Además de la gran selección de contenido en una era donde están disponibles más de 200 canales de televisión, el Internet, juguetes interactivos y software de computadoras, las herramientas digitales de los medios de comunicación le proveen a padres y a niños una gran variedad de usos a los medios de comunicación, que son apropiados para su desarrollo como familia” (Jenkins, 2003).
- La TV aporta imágenes visuales y móviles. Esto hace que sea un medio adecuado para presentar dos tipos de contenidos: información sobre procesos dinámicos de acción y transformación; e información relativa al espacio. El predominio de movimiento visual hace que la TV se ajuste a las capacidades mentales del niño de corta edad. El movimiento puede ayudar a los niños a aprender ya que, principalmente atrae su atención sobre la pantalla. (...). El segundo tipo de ayuda es que facilita el recuerdo de la información relativa a la acción. Los niños rememoran mejor la acción de una narración televisiva, que los hechos de la misma historia que le son leídos a partir de un libro ilustrado. (...) la TV puede ayudar a aprender una relación espacial que aun no pueden construir a partir de una información puramente verbal (Greenfield, 1984)

2. Corriente en contra del uso de las tecnologías en niños preescolares:

En esta corriente se encuentran los autores que sostienen que las computadoras no deben ser forzadas entre los preescolares ya que pueden distanciar a los niños de la vida real y provocarles un sentido del tiempo distorsionado, fatiga mental, aislamiento social y un apego a la máquina poco saludable.

Con respecto a la televisión, los que adhieren a esta corriente opositora de las tecnologías, afirman que los niños televidentes adoptan un papel pasivo y generalmente no requieren usar mucho su imaginación para entender los programas infantiles o pseudo-infantiles, durante el tiempo que pasan frente al televisor no pueden realizar actividades que son muy importantes para su desarrollo físico, mental y social como son: el juego, el ejercicio físico, la lectura, la convivencia, conversación con sus compañeros y familiares.

Varios autores, entre ellos Greenfield (1985), Singer y Singer (2001), afirman que los niños que abusan de la TV (más de 2 horas por día) tienen menor atención y capacidad de socialización y que su competencia para la lectura está reducida, y ello no puede dejar de tener consecuencias en la educación de los niños, esta disminuye la capacidad imaginativa y de atención que sufren los niños tele-adictos así como la incomunicación familiar, problemas de conducta y el bajo rendimiento escolar.

Los niños miran la televisión durante un promedio de 22 a 25 horas semanales de TV. En los preescolares esa cifra llega a un promedio de 54 horas por semana, lo que significa de 7 a 8 horas diarias. Para el momento en que se gradúan del colegio habrán pasado más tiempo mirando televisión que en la sala de clase. Mientras la televisión puede entretener, informar y acompañar a los niños, también puede influenciarlos de manera indeseable. (Greenfield, 1985)

Cabe recalcar que la influencia de la TV sobre los niños está en función del tiempo que pasan viéndola y del efecto acumulativo de lo que ven, exponiéndolos a un complejo de estímulos nada beneficiosos. (Greenfield, 1985)

En efecto, la televisión mal encauzada puede ir en detrimento de la educación, debilitando la capacidad de abstracción, la cual resulta barrida por las imágenes visuales que sustituyen a las palabras, es ir en contra del razonamiento analítico, ya que no produce ninguna discusión entre el televisor y el televidente, que sólo acepta pasivamente las imágenes que pasan frente a sus ojos sin poder refutarlas. (Greenfield, 1985)

Según Elizabeth Hurlock (1979) la TV mal encauzada puede producir algunos efectos negativos tales como:

- Efectos físicos: interfiere con la regularidad de las comidas y el sueño. El niño tiende a retrasar sus comidas para ver un programa que le gusta o come mientras lo mira, con el resultado de que no mastica bien el alimento. Además al comer o picar comida mientras se ve TV se estropea el apetito y el resultado es una dieta sobrecargada de féculas y dulces.

- La interferencia con el sueño es más grave que el trastorno alimenticio. Los niños que se quedan a ver TV después de la hora habitual de irse a la cama, duerme demasiado poco. Muchas veces sueñan o tienen pesadillas relativas a los programas que han visto. Un exceso de TV puede poner nervioso al niño.

- Efectos sobre otras formas de juego: el ver la TV siempre reduce el tiempo disponible para otras actividades, especialmente el juego al aire libre o con otros niños. Como resultado el niño queda privado del sano ejercicio y la liberación emocional que proporcionan los juegos fuera de casa. Además se ve privado de las experiencias de aprendizaje necesarias para una buena adaptación social.

- Efectos sobre las actividades familiares: en la familia ver la televisión produce mayor proximidad física, pero limita el intercambio social. Impide a los miembros que lean, conversen y jueguen.

- Efectos sobre las actitudes: lo que el niño ve en la pantalla de televisión es tan real que las actitudes que adopta después de ver los distintos programas suele transferirlas a las situaciones de la vida real. Una cantidad constante de televisión a base de crímenes, terror y crueldad, con el tiempo embota la sensibilidad del niño, llegará a considerar normal una conducta antisocial y destructiva.

En un estudio realizado por Gadberry, S y Schneidet, M. (presentado en la American Psychological Association en 1978) se llegó a la siguiente conclusión: limitar el tiempo de ver TV a niños de 6 años hizo que se verificase en ellos un cambio desde un comportamiento más impulsivo a otro más reflexivo y dio lugar e incrementos en el CI no verbal. (Greenfield, 1985)

Para Greenfield (1985) la TV deprime la actividad imaginativa. Dorothy y Jerome Singer (2001, citado en Greenfield, 1985) han hallado, en un estudio realizado con niños en edad preescolar, que cuanto más TV ve un niño, menos probable es que tenga un compañero de juego imaginario (lo cual consideran dichos autores como un índice de imaginación). Otro experimento realizado en Canadá demostró que la creatividad de los niños, medida por su capacidad para imaginar usos múltiples de objetos corrientes, disminuía después de haber sido introducida la TV en su ciudad.

Beltran Llera (2005, pp. 4), en su investigación titulada “El impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual y cognitiva de los niños, en la Comunidad de Madrid”, dice: “¿ *Cuál podría ser, por ejemplo, la causa de que niños muy pequeños, de dos años o incluso aún más pequeños, permanecieran como hipnotizados ante una película de dibujos animados (tipo animación japonesa) a la que, en buena lógica, no podrían tener ningún tipo de acceso cognitivo en el ámbito de comprensión argumental? (...) llegamos a la conclusión de que el intenso ritmo audiovisual de estas películas podría actuar como un elemento de hiperestimulación en niños neuroperceptivamente inmaduros. Y como toda hiperestimulación,*

ésta podría crear un especial tipo de psicoddependencia de la imagen acelerada que actuara como un hábito condicionado desde edades muy tempranas.”

3. Una tercera categoría serían aquellos autores afirman que los medios de comunicación no son “buenos” o “malos” en sí mismos, sino que el efecto beneficioso o nocivo dependerá de determinados factores:

En general, investigaciones muestran que la exposición y uso de medios de comunicación puede tener efectos positivos y negativos en el aprendizaje, la conducta y salud de las personas, dependiendo de una variedad de factores tales como el contenido del programa de medios, el tiempo que se expone al programa, y el contexto para mirarlo. (Fisch y Truglio, 2001; Marshall, 2002; Nathanson, 2002; Singer y Singer, 2001; Wartella, O’Keefe, y Scantlin, 2000, citados en Hurlock, 1979).

Hurlock (1979, pp. 56) dice *“desde el advenimiento de la TV la preocupación ha oscilado desde el efecto que tiene sobre la lectura y otras actividades de entretenimiento, hasta sus consecuencias sobre la conducta moral y su relación con el grave aumento de la delincuencia juvenil. Esta preocupación ha dado origen a investigaciones para descubrir hasta que punto tienen influencia el medio en cuestión sobre las actitudes y conductas de los niños. Algunos de estos estudios mantienen que la TV es más nociva que beneficiosa; otros adoptan el punto de vista contrarios; y otros afirman que los efectos son demasiado leves para que se puedan tomar en serio”*

Y continúa *“Sin duda cuando un niño pasa una sexta parte de su tiempo despierto, en una actividad, esta no puede dejar de tener influencia sobre sus acciones y actitudes. Además lo probable es que contribuya a dar forma a sus valores personales y morales. De todos modos, que la influencia sea inmediata o a largo plazo, es algo que depende no tanto de los programas que ve el niño como del niño mismo. Mas importante que lo que la TV trae al niño es lo que el niño trae a la televisión. Y esto depende de nosotros ¿Qué tipo de niño estamos poniendo a ver TV? Si la usamos como la baby-sitter, a costa de otros contactos humanos no cabe duda que nos descuidamos. Si no hacemos que nuestros hijos*

lean libros, simplemente porque la TV está tan a mano, nos engañamos. Y si no llevamos a nuestros hijos a establecer relaciones sanas con otros seres humanos de su propia edad, simplemente porque la TV los mantiene en casa, entonces realmente estamos haciendo algo desfavorable por ellos. (Hurlock, 1979, pp.56)

El efecto de la TV, depende mucho de lo que el niño recuerde, de cuánto comprenda y de que se identifique o no con los personajes que aparecen en la pantalla. Si se identifica con un personaje deseable, la identificación será más beneficiosa que nociva, pero si se identifica con un personaje que encarna normas morales desaprobadas o agresividad extrema, entonces la identificación podría ser dañina.

Cuando las necesidades del niño no son satisfechas en la vida real y usa la TV como mecanismo de escape, ésta tendrá mayor influencia sobre sus actitudes y conductas que si no tuviera necesidades de huir a un mundo sustitutivo. Una comprensión parcial y la distorsión del sentido del programa pueden ser más nocivo que la falta total de comprensión.

Levin, Arafeh, Baker, y Gottesman (2004) afirman que la manera en que los adultos utilizan y moderan el uso de los medios de comunicación (por ejemplo, modelando, dialogando y establecido reglas) puede tener efectos significativos en cómo sus niños reaccionan y utilizan tales medios. (Citados en Greenfield, 1985). De hecho, los padres y cuidadores de niños son crucialmente importantes para determinar cómo sus niños utilizan los medios y ayudarlos a tomar buenas decisiones de forma independientemente acerca del uso de los medios. Lo que es especialmente importante con niños pequeños es que la selección de los medios se lleve a cabo en el contexto del desarrollo del niño tomando en cuenta su desarrollo físico, cognitivo, social / emocional y lingüístico. (Greenfield, 1985)

Greenfield (1985, pp.84), dice: *“yo, por mi parte, opino que los efectos nocivos que los medios electrónicos pueden ejercer sobre los niños no son intrínsecos a los propios medios, sino que proceden de la manera de usarlos. Gran parte del contenido de los anuncios televisivos pueden ejercer un efecto negativo sobre las actitudes sociales infantiles. Este tipo de publicidad utiliza sofisticadas técnicas para manipular a los*

televidentes y hacerles desear determinados productos y los niños no poseen defensas contra ellas. Ver TV puede convertirse en una actividad pasiva, paralizante, si los adultos no guían a los niños en su contemplación y les enseñan a adoptar una actitud crítica con respecto a lo que ven y a aprender a partir de lo que están contemplando.”

Y continúa: *“pero la TV y los medios electrónicos más recientes, si son sensatamente utilizados poseen un gran potencial positivo de aprendizaje y desarrollo. Proporcionan a los niños unas capacidades mentales diferentes de las desarrolladas mediante la lectura y la escritura. La TV supone un medio mejor que el texto impreso para transmitir determinados tipos de información y convierte el aprendizaje en accesible para grupos de niños que no logra adaptarse bien a las situaciones escolares tradicionales. Los videojuegos introducen a los niños en el mundo de los microordenadores, en una época en donde las computadoras van aumentando en importancia para muchas profesiones y para la vida cotidiana. La naturaleza interactiva de los videojuegos y de los ordenadores obliga activamente a los niños a crear estímulos e información y no a consumirlos simplemente.”* (Greenfield, 1985, pp.85).

CARACTERISTICAS EVOLUTIVAS Y RECEPCION DE MENSAJES AUDIO-VISUALES EN NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR.

Por todo lo expuesto se puede decir que entre los tres y los seis años, los niños van adquiriendo progresos espectaculares en el campo de la comprensión, el desarrollo de la inteligencia, del lenguaje y del pensamiento, pero desde el punto de vista afectivo se trata de un período de fuerte influencia emocional, en el que, además, aún no han logrado discriminar de una manera clara y distinta lo imaginario de lo real.

Comprensión del mensaje audiovisual

Partiendo de la etapa pre-operacional que describe Piaget, (1975) se puede decir que la memoria infantil ya puede recordar los acontecimientos pasados y puede proyectar sobre un futuro, más o menos global e indefinido, previsiones de sucesos probables. Es capaz además de ser consciente de que simultáneamente y en otro lugar pueden estar ocurriendo cosas distintas.

Puede, por lo tanto, tener cierto acceso cognitivo al lenguaje del cine y a su forma de construir historias, pero aunque comprenden los sucesos individuales parece que no son suficientemente capaces de captarlos en secuencias. (Beltrán Llera, 2005)

Piaget (1975) comparó la inteligencia sensorio-motora, con una película de cámara lenta que ofrece, uno tras otro, cuadros estáticos, pero no los puede mostrar simultáneamente en forma de una visión global (Flavell, 1963. Citado en Beltrán Llera, 2005). De este modo, puede deducirse que una imagen de fuerte carga emocional será, inmediata y aisladamente, asimilada, independientemente de que las siguientes secuencias traten de ofrecer una intención paliativa o dulcificadora, grabando, de este modo, en su memoria emocional imágenes de impacto descontextualizadas, que irán libremente asociando en sus sueños y fantasías. (Beltrán Llera, 2005)

Su capacidad para representar objetos y acontecimientos con símbolos, los capacita para compartir el sistema de símbolos de su cultura audiovisual.

La imaginación infantil y el mundo de los sueños.

Existe en el niño una imaginación muy rica que, en gran parte, es alimentada por experiencias audio-visuales, y que comienza a poblar con intensidad sus sueños, terrores nocturnos y pesadillas, pero que permanece activa incluso durante los períodos de vigilia.

Uno de los fenómenos más sorprendentes, es el del eidetismo. La imaginación eidética es la capacidad de volver a recordar, con una absoluta claridad sensorial, sucesos anteriormente percibidos durante algún tiempo, pero sin llegar a creer en la objetividad del fenómeno, por ej.: escenas de películas. (Anthony, 1959. Citado en Beltrán Llera, 2005) Según el autor, cuanto más pequeño es el niño, más posibilidades tiene de presentar situaciones eidéticas, según este autor el 60% de los niños de cuatro años presentan episodios eidéticos y esto se afirmaba en tiempos en los que el impacto de la imagen audiovisual sobre la psicología infantil era todavía mínimo. Para este autor la “imaginación eidética” tiene un carácter espontáneo y puede ir acompañada de trastornos emocionales que pueden llegar a provocar “terrores diurnos”. (Beltrán Llera, 2005).

Debido a este fenómeno, los niños pueden revivir, en una visión claramente sensorial, secuencias cinematográficas de alto contenido emocional: agresividad, miedo, desamparo... etc.

El desarrollo socio-afectivo y la influencia televisiva.

Casi todas las respuestas conductuales del niño se adquieren a través de los procesos de aprendizaje que parten de la imitación de modelos (modelling) a través de la observación. Los niños imitan muchas de las conductas observadas a pesar de que ni ellos ni los modelos imitados sean recompensados por sus actitudes o por sus actos y la fuente de imitación es, cada vez con más fuerza, el medio audiovisual. (Beltrán Llera, 2005).

Mediante la simple observación es posible aprender un gran repertorio de respuestas conductuales, tanto acciones positivas como negativas.

Les atraen especialmente las conductas promovidas por mascotas o por personajes de dibujos animados y muestran una especial seducción ante las imágenes que se acompañan de ritmos musicales que puedan ser fácilmente acompasados por el movimiento corporal.

Hay que advertir que los niños de edad preescolar se encuentran especialmente impulsados a reproducir conductas agresivas, especialmente en el juego, precisamente porque se sienten naturalmente proclives a imitar conductas de acción motora, contribuyendo así al progresivo dominio del cuerpo.

Pero las manifestaciones conductuales que perfilan más profundamente la personalidad infantil son aquellas que se manifiestan como el resultado de los procesos de identificación con otros, ya sea de sus entornos familiar, escolar o, incluso, audiovisual. Identificarse es llegar a sentirse “similar” a otra persona estableciendo un marcado vínculo emocional, compartiendo sus gustos, aficiones, sentimientos y proyectos. (Beltrán Llera, 2005).

En este período asistimos a la construcción de la personalidad infantil sobre la base, principalmente, de la identificación con sus progenitores o hermanos mayores, pero también pueden darse importantes casos de imitación de personajes de los dibujos animados.

Ritmo audiovisual y adaptación perceptiva.

El cine y el vídeo, particularmente las películas de animación de los últimos tiempos, emplean un ritmo estimulador cada vez más rápido para lograr niveles más altos de atracción hacia la imagen. Un ritmo que, con probabilidad, servirá de estímulo especial para esa área cerebral especializada en la visualización del movimiento.

Cada vez con más fuerza, por otra parte, el cine, el vídeo, las videoconsolas y las experiencias en "realidad" virtual condicionan las reacciones perceptivo-cerebrales a un ritmo de secuencias e imágenes imposibles de experimentar en un mundo ajeno a esas pantallas privadas o colectivas.

Beltrán Llera (2005) mantiene la hipótesis que es bastante probable que se vayan generando, desde la infancia preescolar, hábitos de dependencia cerebral. Habitación, que

resulta de una excesiva hiper-estimulación, especialmente lesiva para Sistemas Nerviosos que se encuentran en pleno proceso de mielinización y, por tanto, de maduración funcional en niños de entre dos y seis años.

Según el autor Se trata de una sobre-estimulación que no sólo puede fácilmente crear procesos de dependencia del ritmo de vértigo de las distintas formas actuales de presentación de la imagen o del sonido, sino también, con el tiempo, de otros tipos de psicodependencias físicas que se transformen en adición. (Beltrán Llera, 2005)

Durante las primeras horas de la mañana y las primeras de la noche la perceptividad infantil se encuentra mucho más sensible que en otros momentos del día, por ello la atracción y la negativa influencia de imágenes aceleradas es mucho más intensa en esos momentos, en los que por tanto, hay que tener un especial cuidado con el tipo de programación que se destina a los espectadores infantiles. (Beltrán Llera, 2005)

En definitiva, según el autor, parece claro que el cerebro, al procesar las diferentes características de unas imágenes, tecnológicamente cada vez más avanzadas, crea un mundo visual. Los contenidos y el ritmo de ese mundo se hacen también cada vez más familiares y habituales hasta que el exceso de estimulación, que de él procede, se convierte en una necesidad en virtud de la cual se crean respuestas adaptativas. (Beltrán Llera, 2005)

Hay que aclarar, no obstante, que la capacidad de reaccionar correctamente ante los estímulos visuales y auditivos es, naturalmente algo positivo, siempre y cuando se dé en circunstancias de equilibrio psico-evolutivo: esto es cuando la capacidad de reacción se encuentra en proporción armónica con el nivel de maduración y desarrollo neurológico y perceptivo. (Beltrán Llera, 2005)

APARTADO METODOLÓGICO

JUSTIFICACION DEL ESTUDIO

Durante los meses de marzo y julio del año 2010, se realizaron prácticas específicas en el ámbito educativo, en el Pre-Jardín “El Principito”. A partir de trabajar con el equipo docente ellas manifestaron la siguiente inquietud: ¿Influye el uso de las tecnologías, principalmente la TV, los juegos de video y la computadora, en las habilidades cognitivas de los niños que asisten a este Pre-jardín?

Debido a esta inquietud explícita es que se formuló el proyecto correspondiente a la tesina para poder profundizar en el estudio de esta temática y brindar posibles respuestas.

Es por ello, que la presente investigación será de gran utilidad primariamente, para las docentes del Pre-Jardín “El Principito” debido a que la sistematización de los datos obtenidos en la investigación les permitirá identificar y estimular aquellas capacidades cognitivas evaluadas en los niños y niñas de la sala de cuatro años, en el caso de encontrarse por debajo de lo esperado. Esto permitirá alcanzar el nivel de desarrollo óptimo para el ingreso al nivel inicial reglamentario, realizando un trabajo preventivo, el cual evitaría futuros problemas de aprendizaje.

En segundo lugar, y no por ello menos importante, también será de gran utilidad para los padres de estos niños, ya que les servirá como marco orientativo para advertir lo beneficioso o, en extremo, perjudiciales que pueden llegar a ser algunos hábitos de crianza con las nuevas tecnologías y así poder modificarlos para un mejor desarrollo de las capacidades cognitivas de sus hijos.

En tercer lugar será un aporte importante a la psicología educacional debido a que la problemática de las tecnologías preocupa cada vez más en el ámbito escolar por su crecimiento acelerado y vertiginoso, y por su utilización a edades cada vez más tempranas. Por este motivo es que se necesita tener investigaciones actualizadas sobre la temática y el presente trabajo pretende ser una de ellas.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Se plantean los siguientes objetivos Específicos:

- a. Evaluar las capacidades cognitivas de niños y niñas de cuatro años que asisten al Pre-Jardín “El Principito”, según la Escala de Inteligencia para niños en edad Preescolar de Wechsler (WPPSI).
- b. Evaluar los hábitos de crianza de los cuidadores principales, de los niños y niñas de cuatro años que asisten al Pre-Jardín “El Principito”, haciendo hincapié en aquellos que tengan que ver con el uso de diferentes tecnologías.
- c. Evaluar si existe alguna relación entre la cantidad de horas que los niños en edad preescolar pasan frente a diferentes tecnologías y el mayor o menor desarrollo de sus capacidades cognitivas.

DESCRIPCION DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA

Tipo de investigación

La presente investigación se realizó desde un diseño *no experimental - transversal*, y es de carácter *exploratorio- descriptivo*.

Por otra parte la metodología empleada es de tipo mixta es decir una combinación de aspectos *cuantitativos y cualitativos*.

Como se expresa al comienzo, la investigación es *no experimental*, es decir, que no se presentan manipulación de variables fijadas de acuerdo a criterios específicos. Lo que se busca es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. (Hernández Sampieri, Collado y Lucio, 2006).

Las investigaciones de tipo *transversales* recolectan datos en un determinado momento, es decir, realizan un corte en el tiempo. “Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado”. (Hernández Sampieri, Collado y Lucio, 2006).

Se mencionó que el estudio es de tipo *exploratorio*, debido a que el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes (Hernandez Sampieri, Collado y Lucio, 2006). En el caso de este trabajo en particular, la revisión de la literatura reveló que la temática ha sido poco estudiada en niños preescolares ya que hasta el momento los estudios realizados han sido en poblaciones de niños a partir de los 6 años de edad.

A la vez es un estudio *descriptivo*, lo que implica que tiene como objetivo “decir cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno” (Hernández Sampieri, Collado y Lucio, 2006:60). Los estudios descriptivos buscan medir o evaluar aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno que se pretende investigar. Esta medición de las variables es de manera más bien independiente.

En el caso de este trabajo es descriptivo ya que se evaluarán y medirán tanto las capacidades cognitivas (atención, memoria, etc.) de los niños a través del Test de Inteligencia para Preescolares de Weschler, como los hábitos de crianza de la familia de estos niños a través de una entrevista semi-estructurada.

MUESTRA

La muestra estuvo conformada por 15 alumnos de 2 salas de cuatro años (Turno mañana y turno tarde) del Pre- Jardín “El Principito”, entre ellos 8 niñas y 7 niños.

El Pre-Jardín se encuentra ubicado en la calle Lago Hermoso N° 950 del Barrio Fusch del Departamento de Godoy Cruz. Es una entidad privada, y la población que asiste corresponde a un nivel socio económico medio-alto.

La selección de la muestra fue de carácter *intencional*, ya que los sujetos fueron elegidos a partir de contar con la autorización correspondiente de los padres para ser incluidos en el estudio. La muestra es *no probabilística*, lo que implica que las conclusiones de la investigación son válidas únicamente para el grupo estudiado, no pueden generalizarse.

INSTRUMENTOS: Se utilizaron los siguientes Instrumentos:

- *Entrevista semi-estructurada:* en la cual se incluyeron datos de filiación, del embarazo, parto, lactancia, motricidad, lenguaje, dentición, control de esfínteres, descanso y sueño, comunicación, educación formal y datos específicos relacionados con el uso de diferentes tecnologías.

- *Escala de Inteligencia para niños en edad preescolar* - Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI): Esta prueba fue creada y estandarizada por Wechsler en Estados Unidos, en 1983, para evaluar la capacidad intelectual de los niños de 4 a 6 años y medio, teniendo en cuenta la modalidad del desarrollo del pensamiento infantil en esa edad.

Se compone de una batería de subtest: información, vocabulario, aritmética, analogías, comprensión, frases (complementario), casita de animales, completamiento de figuras, laberintos, diseño geométrico, construcción con mosaicos. Cada uno de los cuales, tomados por separado, constituyen la medida de una capacidad diferente y, combinados en un puntaje compuesto, pueden considerarse como una medida total o global de la capacidad intelectual. También la batería puede dividirse en subtest verbales y de ejecución.

A su vez cada uno de estos subtest requiere del uso predominante de una función cognitiva, por ello el mayor o menor puntaje en cada una de estas escalas determina el mayor o menor desarrollo de la función utilizada.

Es de aplicación individual y puede ser administrado en una o más sesiones, según la disposición del niño para la tarea. Se intercala la aplicación de los subtest verbales con los de ejecución para motivar y mantener la atención del niño.

| CI | CLASIFICACION | CI | CLASIFICACION |
|-----------|------------------|------------|---------------|
| 130 o mas | Muy Superior | 80-89 | Normal lento |
| 120-129 | Superior | 70-79 | Fronterizo |
| 110-119 | Normal brillante | 69 o menos | Deficiente |
| 90-109 | Normal | | |

PROCEDIMIENTO

- Se solicitó la autorización correspondiente a la Directora del Pre-Jardín “El Principito”: Lic. Mariela Giménez.
- Se solicitó el consentimiento informado de los padres de los niños de la sala de cuatro años de ambos turnos, previo al inicio del trabajo de investigación. Esto se realizó por medio de una nota escrita en el cuaderno de comunicaciones de cada uno de los niños, la cual fue firmada por sus padres.
- Una vez obtenido el consentimiento informado, se comenzó a citar a los padres para ser entrevistados.
- Al finalizar con las entrevistas, se procedió a trabajar con los niños a quienes se les aplicó la Escala de Inteligencia para preescolares de Weschler (WPPSI).
- Una vez tomada la escala a todos los niños, se aplicó colectivamente el Dibujo de la Figura Humana.
- Posteriormente se realizaron los análisis correspondientes y devoluciones a los padres y equipo docente.

PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. DATOS DE LAS ENTREVISTAS

1.1 Cantidad de niños evaluados: Edad y Sexo

| Sujetos | Sexo | Edad |
|----------------|-------------|-------------------|
| 1 | F | 3 años -11 meses |
| 2 | F | 3 años - 11 meses |
| 3 | F | 4 años – 1 mes |
| 4 | F | 4 años – 2 meses |
| 5 | F | 4 años – 3 meses |
| 6 | F | 4 años – 3 meses |
| 7 | F | 4 años – 9 meses |
| 8 | F | 4 años – 9 meses |
| 9 | M | 3 años – 10 meses |
| 10 | M | 3 años - 11 meses |
| 11 | M | 4 años – 1 mes |
| 12 | M | 4 años – 2 meses |
| 13 | M | 4 años – 3 meses |
| 14 | M | 4 años - 5 meses |
| 15 | M | 4 años – 8 meses |

Al analizar los resultados se puede observar que los niños evaluados fueron 15. Con respecto al **sexo** de los niños 8 eran niñas y 7 eran varones.

Si bien se han especificado todas las edades, en años y meses, el grupo presenta una edad promedio de 4 años – 3 meses.

1.2. Número de hijos y lugar que ocupa con respecto a sus hermanos.

| Número de hijos | Lugar que ocupa con respecto a sus hermanos | Cantidad de niños |
|------------------------|--|--------------------------|
| Hijos únicos | - | 5 |
| 2 | 1° | 3 |
| | 2° | 4 |
| 3 | 3° | 2 |
| 4 | 4° | 1 |

Se puede observar en la tabla que 5/15 niños son hijos únicos, 3/15 niños tienen un hermano/a y fueron los primeros en nacer, 4/15 niños tienen un hermano/a y fueron los segundos en nacer, 2/15 niños tienen dos hermanos/as y fueron los terceros en nacer y por último 1/15 niños tiene tres hermanos y fue el cuarto en nacer.

Algunos autores manifiestan que los niños que son hijos únicos difieren de los niños que tienen hermanos mayores. Por ejemplo, en su investigación titulada “Relación entre hermanos y ajuste psicológico en adolescentes: los efectos de la calidad de la relación padres-hijos”, Ripoll, Carrillo y Castro (2009) dicen: *“Las relaciones entre hermanos brindan un espacio de adquisición, desarrollo y mantenimiento de habilidades sociales para niños y adolescentes, y se convierten en la base de las relaciones con pares en otros contextos sociales, como la escuela. Dunn (1993) sugiere que las relaciones afectivas que los niños establecen con sus hermanos demarcan un contexto social importante donde los niños reciben y brindan afecto, establecen interacciones de juego y aprenden y practican habilidades de negociación y resolución de conflictos (Dunn, 1993). Otros autores sugieren que las relaciones entre hermanos se caracterizan por niveles variados de calidez y conflicto en las distintas etapas de la vida (Furman & Buhrmester, 1985; Oliva & Arranz,*

2005); estas pueden definirse como un contexto de aprendizaje de destrezas y habilidades o como sistema protector contra perturbaciones en el funcionamiento y adaptación psicológica de los niños y adolescentes causadas por situaciones familiares negativas o por eventos estresantes (Brody, 2004; Lockwood y cols., 2002).

Y continúan: *“Diversos estudios han demostrado la relación entre la calidad de la relación de hermanos, el desarrollo de relaciones sociales positivas con pares y el nivel general de ajuste psicológico de los niños (Pike, Coldwell & Dunn, 2005; Smith, 1995). Por ejemplo, se ha encontrado que las relaciones de carácter positivo entre hermanos promueven el desarrollo cognitivo y del lenguaje, así como el entendimiento de las perspectivas y emociones de otras personas (Smith, 1995. Citado en Ripoll, Carrillo y Castro, 2009)*

Desde la experiencia se pueden citar las palabras de Mariela Giménez (Directora del Pre-Jardín “El Principito”): *“son muy notables las diferencias que se pueden observar entre los niños que son hijos únicos y los niños que tienen hermanos. Yo noto que aquellos niños que tienen hermanos mayores cuando hacen algo o simplemente comentan algo, siempre traen a colación a sus hermanos, es decir que imitan las acciones o palabras de sus hermanos, son su principal referente. Mientras que los que son hijos únicos su principal referente son sus padres y expresan palabras propias de ellos, me doy cuenta cuando quieren explicar algo y dicen: ...mi papá (o mi mamá) me dijo que....”*

Sin duda, los hermanos brindan muchas herramientas que posteriormente ayudan a los niños a relacionarse con sus iguales; sin embargo, el no tener hermanos no es sinónimo de que dichas herramientas no las puedan obtener en otra forma o tipo de relación que se llegue a establecer. En el caso de estos niños con escolarización temprana, lo que no aprenden de los hermanos o familia más cercana, lo aprenden junto con sus compañeritos, amigos y maestras.

1.3. Cantidad de padres que acudieron para ser entrevistados

| | Cantidad de sujetos |
|------------------------------|---------------------|
| Madres que acudieron | 12 |
| Padres que acudieron | 1 |
| Parejas que acudieron | 2 |

De los 15 niños evaluados, asistieron a la entrevista 17 padres. De 12 niños acudieron 12 madres, de 1 niño acudió solo el padre y de 2 niños asistieron ambos padres, es decir la pareja.

1.4. Situación habitacional al momento de ser entrevistados

| Niños | Cantidad de Niños | Vivienda | Cantidad de Niños |
|---------------------------|-------------------|---|-------------------|
| Conviven con ambos padres | 13 | Propia | 12 |
| | | Perteneciente a la familia de origen de alguno de los conyugues | 1 |
| Conviven con su madre | 2 | Propia | 0 |
| | | Perteneciente a la abuela materna | 2 |

Se puede observar en la tabla que 13/15 niños de la muestra conviven con ambos padres y 2/15 niños viven solo con su madre, los cuales eventualmente ven a los padres en los horarios de visita correspondientes.

Con respecto a los niños que conviven con ambos padres, 12/13 niños tienen casa propia (familia nuclear). Solo 1/13 vive en la casa de origen de uno de los conyugues, en este caso vive en la casa de la abuela paterna (familia extensa).

En el caso de los dos niños que tienen a sus padres separados y conviven con la madre, ninguno tiene casa propia y viven en la casa de la abuela materna.

1.5. Situación laboral de los padres

| Situación laboral de los padres | Cantidad de Niños |
|---|--------------------------|
| Ambos padres trabajan | 11 |
| Solo trabaja padre (madre ama de casa) | 2 |
| Madre sostén de familia (padres separados) | 2 |

Como se puede observar, 11/15 niños tienen a ambos padres que trabajan, 2/15 niños tienen a la madre que es ama de casa y trabaja solo el padre, y 2/15 niños tienen a su madre que es el sostén de la familia, estos dos casos que coinciden con los niños que tienen a sus padres separados.

1.6. Embarazo

| Embarazo | Cantidad de embarazos |
|-----------------|------------------------------|
| Buscado | 9 |
| No buscado | 6 |

En la entrevista, 9/15 madres manifestaron que sus embarazos fueron buscados y 6/15 expresaron que fueron “accidentales” pero que sin embargo fueron deseados al momento de recibir la noticia.

De estos embarazos, 14/15 tuvieron un curso normal y solo 1/15 fue con complicaciones debido a que la madre presentó hemorragia o sangrado vaginal y dilatación del cuello uterino antes del sexto mes de embarazo.

1.7. Parto

| Tipo de parto | Cantidad de partos | Motivo de la cesárea |
|--|---------------------------|-------------------------------------|
| Natural | 9 | |
| Cesárea a término | 2 | Posición podálica |
| Cesárea de urgencia (antes de término) | 4 | 2 por hipertensión arterial materna |
| | | 2 por envejecimiento placentario |

En la tabla se puede observar que 9/15 niños llegaron a término y fueron por parto natural, 2/15 también llegaron a término pero tuvieron que realizarse por cesárea debido a complicaciones de último momento, en los dos casos fue porque el bebé se encontraba en posición podálica. Los otros 4/15 restantes no llegaron a término y tuvieron que realizarse cesáreas de urgencias por diversos motivos (hipertensión arterial materna – envejecimiento placentario).

1.8. Lactancia / Alimentación

1.8.1. Pecho

| Tiempo de lactancia | Cantidad de niños |
|----------------------------|--------------------------|
| Hasta 4 meses | 2 |
| Hasta 6 meses | 1 |
| Hasta 7 meses | 3 |
| Hasta 8 meses | 3 |
| Hasta 24 meses | 5 |
| Hasta 36 meses | 1 |

En cuanto a la lactancia, 2/15 niños tomaron pecho hasta los cuatro meses, 1/15 niños tomó hasta los seis meses, 3/15 niños tomaron hasta los siete meses, 3/15 niños tomaron hasta los ocho meses, 5/15 niños tomaron hasta los dos años de edad y solo 1/15 niños tomó pecho hasta los tres años.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) el amamantamiento debe continuar por lo menos hasta los 2 años, debido a que la leche materna continúa siendo una fuente importante de nutrientes.

1.8.2. **Sólidos:** La totalidad de la muestra empezó a ingerir sólidos desde los 6 meses. Según Parrilla (2007)¹ *“la leche materna es el alimento completo para los infantes por los primeros seis meses de vida. No se recomienda la introducción de los alimentos sólidos antes de los 6 meses de edad ya que éstos pueden causar reacciones alérgicas, pueden llevar a una pobre nutrición al desplazar la leche materna, dificultad para alimentarse con cuchara y el riesgo de destete prematuro”*.

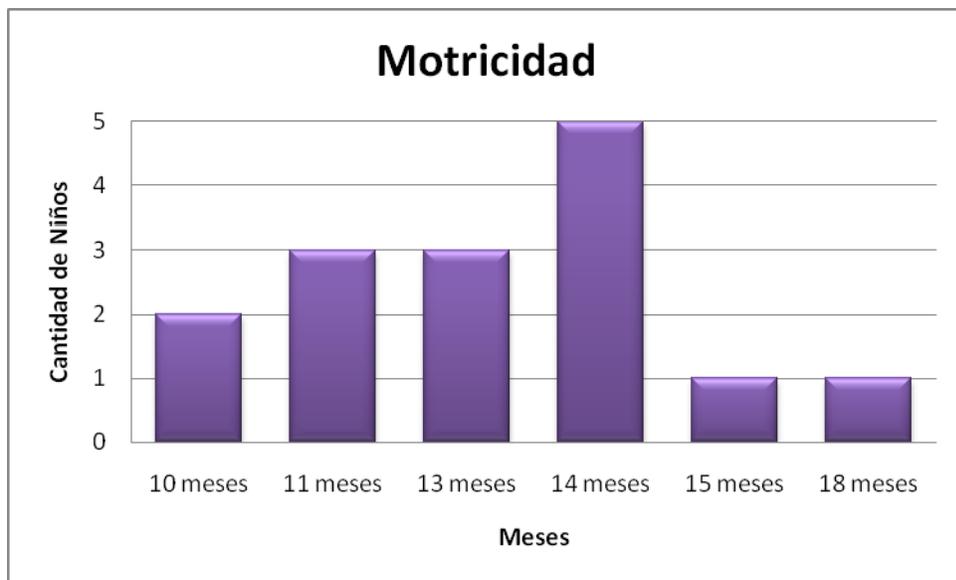
La misma autora afirma que los alimentos sólidos van a complementar la leche materna, no a sustituirla, por lo menos hasta los dos años según lo que recomienda la OMS. Los alimentos sólidos se deben comenzar a ingerir a partir de los 6 meses debido a razones fisiológicas: ya pueden sentarse solos sin ayuda, abrir la boca cuando ven la cuchara, pueden masticar incluso si todavía no tienen dientes, disminuye la cantidad de saliva que babean cuando mastican, pueden rechazar la comida ya sea volteando la cabeza, cerrando la boca o escupiendo la comida de la boca, tienen la habilidad de recoger alimentos con la mano y colocarlos en su boca.

¹ Ana Parrilla: médica salubrista especialista en medicina de la lactancia materna; catedrática asociada del Programa de Salud de la Madre y el Niño; Graduada en Salud Pública en la Universidad de Puerto Rico. Miembro de la Junta de Directores de PROMANI (Fundación Puertorriqueña para la Protección de la Maternidad y la Niñez).

1.9. Desarrollo Motriz

| Gateo | Edad de comienzo | Cantidad de sujetos |
|--------------------------|------------------|---------------------|
| No gatearon | - | 5 |
| Si gatearon a partir de: | 6 meses | 2 |
| | 7 meses | 3 |
| | 8 meses | 5 |

En cuanto al desarrollo motriz, 5/15 madres manifestaron que sus hijos no gatearon sino que directamente aprendieron a caminar. 2/15 niños empezaron a gatear a los seis meses, 3/15 niños a los siete meses y 5/15 niños a los ocho meses.



Como se puede observar en el gráfico 2/15 niños empezaron a caminar a los diez meses, 3/15 niños a los once meses, 3/15 niños a los trece meses, 5/15 niños a los catorce meses, 1/15 niños a los quince meses y 1/15 niños a los dieciocho meses.

1.10. Control de esfínteres

| Control de esfínter | Cantidad de Niños | Edad | Cantidad de Niños por edad |
|------------------------------------|-------------------|----------|----------------------------|
| Total | 12 | 15 meses | 1 |
| | | 24 meses | 3 |
| | | 30 meses | 5 |
| | | 36 meses | 3 |
| Parcial (usan pañales de noche) | 3 | 24 meses | 1 |
| | | 30 meses | 1 |
| | | 36 meses | 1 |

Se observa que 12/15 niños ya controlan esfínteres totalmente, mientras que 3/15 niños los controla de manera parcial debido a que sus padres le colocan pañales a la noche para ir a dormir.

De los doce niños que controlan de manera total los esfínteres, 1/12 niños dejó los pañales a los quince meses, 3/12 niños los dejaron a los veinticuatro meses, 5/12 niños a los treinta meses y 3/12 niños a los treinta y seis meses.

1.11. Descanso y sueño

| Duerme | Cantidad de Niños |
|---------------------------|-------------------|
| En la cama con los padres | 4 |
| Solo | 11 |

Como se observa en la tabla 4/15 niños duermen en la cama con los padres y 11/15 niños duermen en su propia habitación, la cual algunos comparten con sus hermanos.

De los 4/15 niños que duermen con sus padres 2/4 niños lo hacen debido a que no tienen espacio físico en la casa para tener su propia habitación. Según lo que los padres manifestaron tampoco tienen espacio dentro de la misma habitación para colocar otra cama separada de la matrimonial, por ello duermen en la misma cama.

Los otros 2/15 niños que duermen en la cama con sus padres coinciden con las 2 madres separadas. Ellas mismas manifestaron que duermen en la cama con sus hijos porque desde que se separaron de su pareja se sienten muy solas y sus hijos son una muy buena compañía, son el “antidepresivo” materno.

| Horas de descanso | Cantidad de Niños |
|--------------------------|--------------------------|
| Entre 6 y 8 hs | 7 |
| Entre 10 y 11 hs | 8 |

7/15 niños duermen entre 6 y 8hs., mientras que 8/15 niños duermen entre 10 y 11hs. Los niños que duermen menos horas son aquellos que asisten al jardín en el horario de la mañana, mientras que los que duermen más horas son los que asisten al jardín al turno tarde.

1.12. Educación formal

| Edad de inicio | Cantidad de Niños |
|-----------------------|--------------------------|
| 1 año – 1 ½ año | 4 |
| 2 años | 3 |
| 3 años | 4 |
| 4 años | 4 |

De los niños evaluados, 4/15 niños empezaron a asistir al Pre- Jardín entre los 12 y 18 meses, 3/15 niños a los 2 años, 4/15 niños comenzaron a los 3 años y 4/15 niños empezaron a inicios de este años, es decir a los 4 años.

Al entrevistar a las madres, se les preguntó los motivos de una escolarización tan temprana. La mayoría de las madres de aquellos niños que iniciaron el jardín desde el 1° año respondieron que no tenían quién se los cuidara mientras ellas, o sus maridos, trabajaban. Y las madres que empezaron a traer a sus niños este año, es decir al cumplir los

4 años, respondieron que sí tienen quien se los cuide mientras ellas trabajan pero querían que sus hijos socializaran con otros niños porque estaban demasiado apegadas a ellas y también para que se vayan acostumbrando para el jardín obligatorio de 5 años.

Al preguntarle a una de las maestras de la sala de 4 años si ella notaba algún tipo de diferencia, ya sea de aprendizaje o social, entre los niños que han sido escolarizados desde temprano y aquellos que ingresaron al jardín recién este año, ella respondió: *“no hay ninguna diferencia notable, en mi sala hay solo dos niños que hay sido escolarizados desde temprano, los demás ingresaron todos este año, y sin embargo es un grupo muy homogéneo. Lo que pasa es que ya vienen muy estimulados desde la casa ya sea por sus padres o hermanos. Por ejemplo el P, ingresó este año, estábamos viendo los animales y antes de que yo les explicara me dijo que existen animales que nadan, otros que vuelan y otros terrestres, incluso me explicó que hay tortugas que nadan y otras que caminan. Los padres de P son ambos profesores y le enseñan un montón, incluso les leen los libros que usan los nenes de primer grado y de ahí es que aprende tanto. Se compensa porque los que no vienen al jardín desde temprano están super estimulados desde la casa. El J también ingresó este año pero tiene 3 hermanos mayores, creo que tiene 13, 15 y 17 años, imagínate, se las sabe todas!”*

1.13. Aspectos de la vida cotidiana

La mayoría de los padres de los niños evaluados trabajan más de ocho horas al día, por este motivo ellos manifestaron en las entrevistas que son conscientes de que sus hijos pasan más tiempo al cuidado de otras personas, ya sean familiares o las docentes del jardín. Debido a esta razón expresaron que es necesario aprovechar el poco tiempo que estén con sus hijos y compartir actividades juntos que sea de calidad.

En general, durante la semana los niños y sus padres permanecen en sus casas debido a que llegan cansados de sus trabajos. Pero los fines de semana salen y hacen alguna actividad.

En su mayoría, los padres comparten las actividades al aire libre como andar en bicicleta, jugar a la pelota, correr, etc., es decir todas las actividades que impliquen movimientos motrices gruesos. Mientras que las madres se dedican a hacer actividades manuales dentro de casa como cocinar, dibujar, escribir, etc.

1.14. Aspectos sobre las tecnologías

TELEVISION

| TV | Cantidad de Niños | Sexo | Cantidad de horas | Cantidad de Niños por hora |
|-------------|-------------------|-----------|-------------------|----------------------------|
| Observan | 14 | 8 mujeres | 2 | 2 |
| | | | 3 | 1 |
| | | | 4 | 1 |
| | | | 5 | 4 |
| | | 6 varones | 2 | 2 |
| | | | 1 | 1 |
| | | | 1 ½ | 1 |
| | | | 4 | 1 |
| | | | 5 | 1 |
| No Observan | 1 | 1 varón | - | - |

Se debe aclarar que en las entrevistas, cuando se preguntó a los padres sobre las tecnologías específicamente, se les planteó a los mismos la diferencia entre observar la televisión y estar expuestos a este medio.

Es decir que se les aclaró a los padres, por un lado, lo que se quiere decir con **observación**: es la cantidad de horas netas que el niño le presta atención y pone toda su concentración para entender el programa televisivo que está mirando. Por otro lado la exposición a la televisión es que este medio esté encendido siendo un estímulo constante, el niño no lo observa sino que puede mirar la TV, de vez en cuando, mientras hace otras actividades.

Esta aclaración no solo fue para la TV sino también con las demás tecnologías (juegos de video y computadora). Es decir que lo que se expone en la tabla es la cantidad de horas netas que los niños observan TV.

Como se puede ver, 14/15 niños observan televisión diariamente, solamente 1/15 no observa debido a que tiene otras preferencias como los juegos de video o la computadora.

De los que sí observan TV, 8/14 son niñas y 6/14 varones. El único niño que no observa TV es varón.

En cuanto a la cantidad de horas por día que observan de televisión se puede observar que: 1/14 observa 1hs., 1/14 observa 1 ½hs., 4/14 observan 2hs., 1/14 observa 3hs., 2/14 observan 4hs. y 5/14 observan 5hs. o más.

Al entrevistar a las madres se pudo observar que la totalidad de los niños observan programas didácticos, es decir aquellos programas en que los niños pueden participar de actividades mientras los miran. Son programas donde aprenden a contar, los colores, las formas geométricas, etc. Por ejemplo: “la casita de Mickey Mouse”, “Dora la Exploradora”, “Many a la obra”.

JUEGOS DE VIDEO

| Juegos de Video | Cantidad de Niños | Sexo | Cantidad de Horas | Cantidad de Niños por hora |
|------------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|-----------------------------------|
| No tienen | 9 | 7 mujeres | - | - |
| | | 2 varones | | |
| Tienen pero no usan | 2 | 1 mujer | - | - |
| | | 1 varón | | |
| Si tienen y lo usan | 4 | Varones | 1 hs | 1 |
| | | | 2 hs | 2 |
| | | | 4 hs | 1 |

9/15 niños no tienen juegos de video en sus hogares, 2/15 niños tienen juegos de video en sus hogares pero no los usan, y 4/15 niños si tienen juegos de video y los utilizan.

De los nueve niños que no tienen, 7/9 son niñas y 2/9 varones; de los dos que si tienen pero no los usa, 1/2 es varón y 1/2 es niña; y por último los cuatro que si tienen y lo usan son en su totalidad varones.

En cuanto a la cantidad de horas por día que utilizan los video-juegos se puede observar que: 1/4 solo los utiliza 1hs., 2/4 niños los utilizan 2hs., y 1/4 niños los utiliza 4hs.

COMPUTADORA

| Computadora | Cantidad de niños | Sexo | Cantidad de horas | Cantidad de niños por hora |
|---------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|-----------------------------------|
| No tiene | 1 | 1 mujer | - | - |
| Tienen pero no usan | 7 | 3 mujeres | - | - |
| | | 4 varones | - | - |
| Si tienen y la usan | 7 | 3 mujeres | 40' | 1 |
| | | | 1 | 3 |
| | | 4 varones | ½ | 1 |
| | | | 2 | 1 |
| | | | 4 | 1 |

De los 15 niños que conformaron la muestra, 1/15 no tiene computadora en su hogar, 7/15 niños tienen computadoras en sus hogares pero no los usan, y 7/15 niños si tienen computadoras y la usan

El único sujeto que no tiene computadora es niña, de los siete sujetos que si tienen pero no la usan 3/7 niños son niñas y 4/7 son varones; y por último de los siete que si tienen y la usan, 3/7 son niñas y 4/7 son varones.

En cuanto a la cantidad de horas por día que utilizan la computadora se puede observar que: 1/7 solo la utiliza ½hs., 1/7 solo 40 minutos, 3/7 de ellos 1hs., 1/7 la utiliza 2hs. y 1/7 la utiliza 4hs.

2. ESCALA WESCHLER DE INTELIGENCIA PARA PREESCOLARES

2.2. Edad

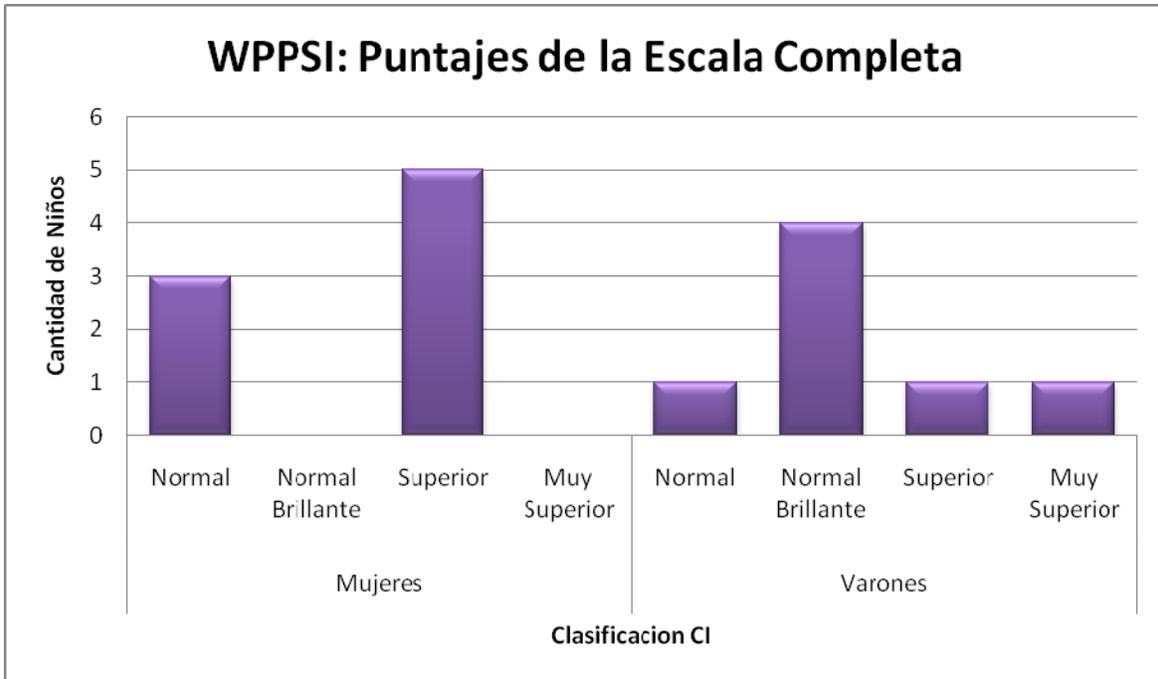
Con respecto a la **edad** al momento de tomar la Escala Weschler de Inteligencia Para Preescolares (WPPSI), de las 8 **niñas**, dos de ellas tenían 3 años - 11 meses; una tenía 4 años - 1 mes; una tenía 4 años - 2 meses; dos tenían 4 años - 3 meses y dos tenían 4 años - 9 meses.

Con respecto al rango de edad de los **varones** era de 3 años - 10 meses, 3 años - 11 meses, 4 años - 1 mes, 4 años - 2 meses, 4 años - 3 meses, 4 años - 5 meses y 4 años - 8 meses, habiendo un solo varón por rango de edad.

| Sexo | Edad | Cantidad de niñas por edad | Sexo | Edad | Cantidad de varones por edad |
|--------------|-------------|-----------------------------------|----------------|-------------|-------------------------------------|
| Niñas | 3: 11 | 2 | Varones | 3: 10 | 1 |
| | 4: 01 | 1 | | 3: 11 | 1 |
| | 4: 02 | 1 | | 4: 01 | 1 |
| | 4: 03 | 2 | | 4: 02 | 1 |
| | 4: 09 | 2 | | 4: 03 | 1 |
| | | | | 4: 05 | 1 |
| | | | 4: 08 | 1 | |

2.3. Puntaje de la Escala Completa (P-EC)

| Sexo | Clasificación | Cant. Niñas | Sexo | Clasificación | Cant. Varones |
|--------------|----------------------|--------------------|----------------|----------------------|----------------------|
| Niñas | Normal | 3 | Varones | Normal | 1 |
| | Normal | 0 | | Normal | 4 |
| | Brillante | | | Brillante | |
| | Superior | 5 | | Superior | 1 |
| | Muy superior | 0 | | Muy Superior | 1 |



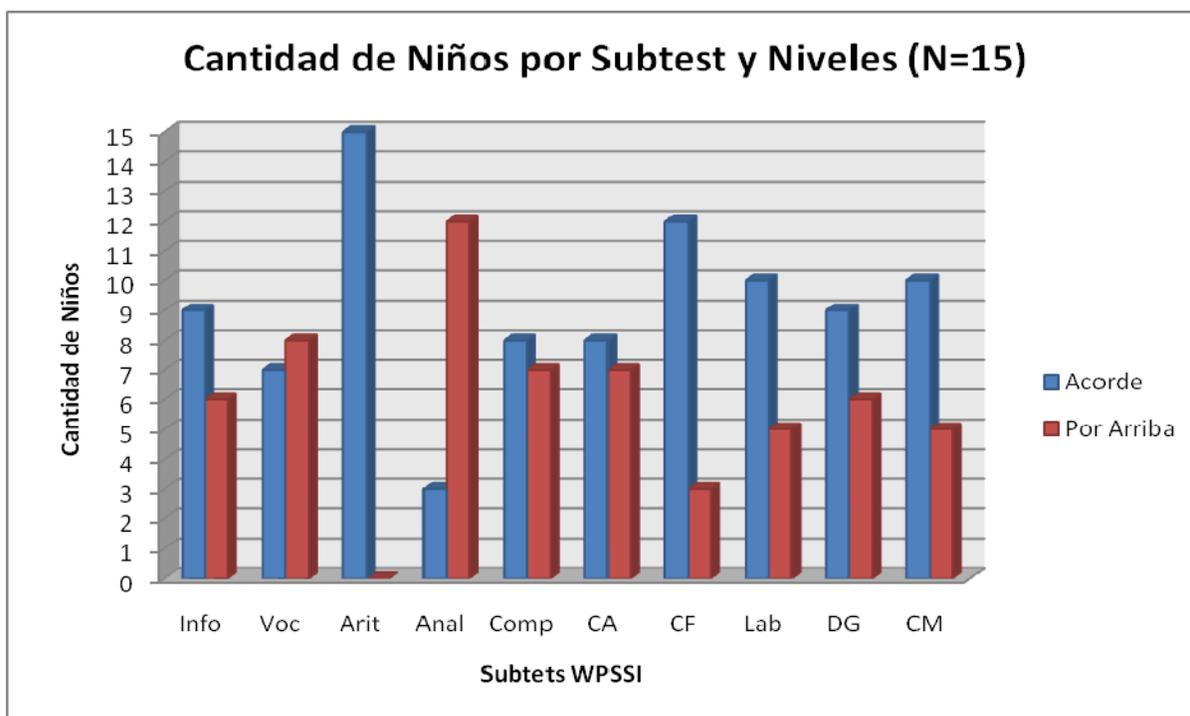
En cuanto a los Puntajes obtenidos en la **Escala Completa** del WPPSI (**P-EC**), se pudo observar que de los 15 niños todos obtuvieron una clasificación “Normal” (90-109), “Normal Brillante” (110-119), “Superior” (120-129) y “Muy superior” (130 o más). Mientras que ninguno de ellos obtuvo puntajes bajos, es decir lo que en la escala de Weschler equivaldrían a: “Normal Lento” (80-89), “Fronterizo” (70-79) y “Deficiente” (69 o menos).

3/8 niñas fueron puntuadas con una clasificación “Normal”, y 5/8 “Superior”. De los siete varones, 1/7 fue puntuado con una clasificación “Normal”, 4/7 “Normal Brillante”, 1/7 “Superior”, y 1/7 “Muy Superior”.

2.4. Subtest de la Escala

2.4.1. Cantidad de niños por niveles (N=15)

| Subtest WPPSI | Cantidad de Niños por Niveles (N=15) | | |
|---------------------------|--------------------------------------|------------|------------|
| | Acorde | Por arriba | Por debajo |
| Información | 9 | 6 | 0 |
| Vocabulario | 7 | 8 | 0 |
| Aritmética | 15 | 0 | 0 |
| Analogías | 3 | 12 | 0 |
| Comprensión | 8 | 7 | 0 |
| Casita de animales | 8 | 7 | 0 |
| Completamiento de figuras | 12 | 3 | 0 |
| Laberintos | 10 | 5 | 0 |
| Diseños Geométricos | 9 | 6 | 0 |
| Construcción con Mosaicos | 10 | 5 | 0 |



2.4.2. Cantidad de Varones (N=7) y Niñas (N=8) por niveles

| Subtest WPPSI | Cantidad de Varones (N=7) y Niñas (N=8) por niveles | | | | | |
|---------------------------|---|-------|------------|-------|------------|-------|
| | Acorde | | Por arriba | | Por debajo | |
| | Varones | Niñas | Varones | Niñas | Varones | Niñas |
| Información | 3 | 6 | 4 | 2 | 0 | 0 |
| Vocabulario | 4 | 4 | 4 | 3 | 0 | 0 |
| Aritmética | 7 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Analogías | 1 | 2 | 6 | 6 | 0 | 0 |
| Comprensión | 4 | 4 | 3 | 4 | 0 | 0 |
| Casita de animales | 5 | 3 | 3 | 5 | 0 | 0 |
| Completamiento de figuras | 6 | 6 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| Laberintos | 5 | 5 | 2 | 3 | 0 | 0 |
| Diseños Geométricos | 5 | 4 | 2 | 4 | 0 | 0 |
| Construcción con Mosaicos | 5 | 5 | 2 | 3 | 0 | 0 |

La totalidad de los niños obtuvieron puntajes Acordes (A) para su edad o Por Arriba (PA) de lo esperado para su edad. Es decir que ninguno de ellos presentó un puntaje Por Debajo (PD) de lo esperado para su edad en ninguno en ninguno de los subtest de esta escala.

- **Subtest Información:** 9/15 niños presentaron con puntajes Acordes (A) para su edad, mientras que 6/15 presentaron puntajes Por Arriba (PA) de lo esperado para su edad. De los nueve niños evaluados con puntaje “A”, 6/9 eran niñas y 3/9 eran varones. Y de los seis evaluados con puntajes “PA”, 2/6 eran niñas y 4/6 varones.

- **Subtest Vocabulario:** 7/15 niños se presentaron con puntajes Acordes (A) para su edad, mientras que 8/15 presentaron puntajes Por Arriba (PA) de lo esperado para su edad. De los siete niños evaluados con puntaje “A”, 4/7 niños eran niñas y 3/7 eran varones. Y de los ocho evaluados con puntajes “PA”, 4/8 eran niñas y 4/8 varones.

- **Subtest Aritmética:** La totalidad de los niños, es decir los 15, se presentaron con puntajes Acordes (A) para su edad. De los 15 niños evaluados con puntaje “A”, 8/15 de eran niñas y 7/15 varones.

- **Subtest Analogías:** 3/15 niños se presentaron con puntajes Acordes (A) para su edad, mientras que 12/15 presentaron puntajes Por Arriba (PA) de lo esperado para su edad. De los tres niños evaluados con puntaje “A”, 2/3 eran niñas y 1/3 varón. Y de los doce evaluados con puntajes “PA”, 6/12 eran niñas y 6/12 varones.

- **Subtest comprensión:** 8/15 niños se presentaron con puntajes Acordes (A) para su edad, mientras que 7/15 presentaron puntajes Por Arriba (PA) de lo esperado para su edad. De los ocho niños evaluados con puntaje “A”, 4/8 eran niñas y 4/8 varones. Y de los siete evaluados con puntajes “PA”, 4/7 eran niños y 3/7 varones.

- **Subtest Casita de Animales:** 8/15 niños se presentaron con puntajes Acordes (A) para su edad, mientras que 7/15 presentaron puntajes Por Arriba (PA) de lo esperado para su edad. De los ocho niños evaluados con puntaje “A”, 3/8 eran niñas y 5/8 varones. Y de los siete evaluados con puntajes “PA”, 5/7 eran niñas y 3/7 varones.

- **Subtest Completamiento de Figuras:** 12/15 niños se presentaron con puntajes Acordes (A) para su edad, mientras que 3/15 presentaron puntajes Por Arriba (PA) de lo esperado para su edad. De los doce niños evaluados con puntaje “A”, 6/12 eran niñas y 6/12 varones. Y de los tres niños evaluados con puntajes “PA”, 2/3 eran niñas y 1/3 varón.

- **Subtest laberintos:** 10/15 niños se presentaron con puntajes Acordes (A) para su edad, mientras que 5/15 presentaron puntajes Por Arriba de lo esperado para su edad (PA). De los diez niños evaluados con puntaje “A”, 5/10 eran niñas y 5/10 varones. Y de los cinco niños evaluados con puntajes “PA”, 3/5 eran niñas y 2/5 varones.

- **Subtest Diseño Geométrico:** 9/15 niños se presentaron con puntajes Acordes (A) para su edad, mientras que 6/15 presentaron puntajes Por Arriba (PA) de lo esperado para su edad. De los nueve niños evaluados con puntaje “A”, 4/9 eran niñas y 5/9 varones. Y de los seis niños evaluados con puntajes “PA”, 4/6 eran niñas y 2/6 varones.

- **Subtest Construcción con Mosaicos:** 10/15 niños se presentaron con puntajes Acordes (A) para su edad, mientras que 5/15 presentaron puntajes Por Arriba de lo esperado para su edad (PA). De los diez niños evaluados con puntaje “A”, 5/10 eran niñas y 5/10 varones. Y de los cinco niños evaluados con puntajes “PA”, 3/5 eran niñas y 2/5 varones.

3. PUNTAJE ESCALA COMPLETA WPPSI – TECNOLOGIAS

3.2. TV /Juegos de Video /Computadora

| Calificación WPPSI | TV | | Juegos Video | | Computadora | |
|-----------------------|-------------------|-------|-------------------|--------------|-------------------|---------------|
| | Cantidad de Niños | Horas | Cantidad de Niños | Horas | Cantidad de niños | Horas |
| Normal (N= 4) | 3 | 5 | 3 | NO TIENEN | 1 | NO TIENEN |
| | 1 | 4 | 1 | TIENE-NO USA | 2 | TIENE-NO USA |
| | | | | | 1 | 1 |
| N. Brillante (N=4) | 1 | 4 | 1 | NO TIENE | 2 | TIENE- NO USA |
| | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | ½ |
| | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| Superior (N=6) | 1 | 0 | 5 | NO TIENEN | 2 | TIENE- NO USA |
| | 2 | 5 | | | 1 | 40' |
| | 2 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 |
| | 1 | 3 | | | 1 | 4 |
| M. superior (N=1) | 1 | 1 ½ | 1 | TIENE-NO USA | 1 | TIENE-NO USA |

Con respecto a la *Televisión*, 4/15 niños puntuaron con un CI “Normal, 1/4 observa 4hs. de TV por día, mientras que 3/4 niños observan 5hs. o más.

4/15 niños puntuaron con un CI “Normal Brillante”; ¼ observa 1hs. de TV por día, 2/4 observan 2hs. y ¼ observan 4hs.

6/15 niños puntuaron con un CI “Superior”. 1/6 no observa TV, 2/6 observan 2hs., 1/6 observa 3hs. y 2/6 observan 5hs. o más de TV.

Solo 1/15 niños fue evaluado con un CI “Muy superior” y solo observa 1 ½hs. de TV por día.

Con respecto a los *Juegos de Video*, 4/15 niños puntuaron con un CI “Normal; 3/4 niños no tienen juegos de video en sus hogares y solo 1/4 tiene pero no lo usa.

4/15 niños puntuaron con un CI “Normal Brillante”; 1/4 no tiene juegos de video en su hogar, 2/4 si tienen y lo utilizan 2hs., y solo 1/4 lo utiliza 1hs.

6/15 niños puntuaron con un CI “Superior”. 5/6 niños no tienen juegos de video en sus hogares, y 1/6 los utiliza 4hs.

1/15 niños fue evaluado con un CI “Muy superior” y tiene juegos de video pero no los utiliza.

Con respecto a la *Computadora*, 4/15 niños puntuaron con un CI “Normal; 1/4 no tiene computadora en su hogar, 2/4 niños tienen pero no la usan y solo 1/4 la utiliza 1hs. por día.

4/15 niños puntuaron con un CI “Normal Brillante”; 2/4 niños tienen pero no usan la computadora, 1/4 la utiliza ½ hs por día, y 1/4 la utiliza 2hs.

6/15 niños puntuaron con un CI “Superior”. 2/6 niños tienen computadora pero no la utiliza, 1/6 la utiliza 40 minutos, 2/6 la utilizan 1hs., y 1/6 la utiliza 4hs.

1/15 niños fue evaluado con un CI “Muy superior” y tiene computadora pero no la utiliza.

Como puede observarse en la tabla, con respecto a los Juegos de Video y la Computadora, la gran mayoría de la muestra no tiene estas tecnologías en sus hogares o, en caso de tenerlas, no las utilizan, es decir que no se obtuvieron datos reveladores. Es por este motivo que ambas tecnologías no se describirán en profundidad en cuanto a su relación con los puntajes obtenidos en cada subtest de la Escala Weschler. A continuación solo se hará un análisis detallado de la TV, debido a que es la tecnología más utilizada por los niños que conforman la muestra.

4. SUBTEST DE LA ESCALA WPPSI – TV

4.1. Subtest Verbales

| Subtest VERBALES | Niveles | | | | | |
|---------------------|---------|-------|--------------|------------|-------|--------------|
| | Acorde | | | Por Arriba | | |
| | Niños | Horas | Niños por Hs | Niños | Horas | Niños por Hs |
| Información | 9 | 0 | 1 | 6 | 1 ½ | 1 ½ |
| | | 1 | 1 | | 2 | 2 |
| | | 2 | 2 | | 4 | 4 |
| | | 3 | 1 | | 5 | 5 |
| | | 4 | 1 | | | |
| | | 5 | 3 | | | |
| Vocabulario | 7 | 0 | 1 | 8 | 1 ½ | 1 |
| | | 1 | 1 | | 2 | 4 |
| | | 4 | 2 | | 3 | 1 |
| | | 5 | 3 | | 5 | 2 |
| Aritmética | 15 | 0 | 1 | - | - | - |
| | | 1 | 1 | | | |
| | | 1 ½ | 1 | | | |
| | | 2 | 4 | | | |
| | | 3 | 1 | | | |
| | | 4 | 2 | | | |
| Analogías | 3 | 1 | 1 | 12 | 0 | 1 |
| | | 4 | 1 | | 1 ½ | 1 |
| | | 5 | 1 | | 2 | 4 |
| | | | | | 3 | 1 |
| | | | | | 4 | 1 |
| | | | | | 5 | 4 |
| Comprensión | 8 | 0 | 1 | 7 | 1 ½ | 1 |
| | | 1 | 1 | | 2 | 3 |
| | | 2 | 1 | | 5 | 3 |
| | | 3 | 1 | | | |
| | | 4 | 2 | | | |
| | | 5 | 2 | | | |

• **Subtest información - TV:** 9/15 niños obtuvieron un puntaje “Acorde” para su edad, y 6/15 obtuvieron un puntaje “Por Arriba” de lo esperado para su edad. De los nueve calificados como A, 1/9 no observa TV, 1/9 observa solo 1hs. de TV por día, 2/9 observan 2hs., 1/9 observa 3hs., 1/9 observa 4hs. y 3/9 observan 5hs o más. De los seis calificados como PA, 1/6 observa 1 ½hs., 2/6 observan 2hs., 1/6 observa 4hs, y 2/6 observan 5hs.

• **Subtest Vocabulario - TV:** 7/15 niños obtuvieron puntajes “Acordes” para su edad y 8/15 obtuvieron puntajes “Por Arriba” de lo esperado para su edad. De los siete calificados como “A”, 1/7 no observa TV, 1/7 observa 1hs., 2/7 observan 4hs. y 3/7 observan 5hs. o más. De los ocho calificados como “PA”, 1/8 observa 1 ½hs., 4/8 observan 2hs., 1/8 observa 3hs. y 2/8 observan 5hs o más.

• **Subtest Aritmética - TV:** La totalidad de la muestra, es decir los 15 niños, obtuvieron un puntaje “Acorde” para su edad. 1/15 no observa TV, 1/15 observa 1hs. por día, 1/15 observa 1 ½hs., 4/15 observan 2hs., 1/15 observa 3hs., 2/15 observan 4hs. y 5/15 observan 5hs o más.

• **Subtest Analogías -TV:** 3/15 niños obtuvieron un puntaje “Acorde” para su edad, y 12/15 obtuvieron un puntaje “Por Arriba” de lo esperado para su edad. De los tres calificados como A, 1/3 observa 1hs. de TV por día, 1/3 observa 4hs., y 1/3 observa 5hs. De los doce calificados como PA, 1/12 no observa TV, 1/12 observa 1 ½hs., 4/12 observan 2hs., 1/12 observa 3hs., 1/12 observa 4hs. y 4/12 observan 5hs. o más.

• **Subtest Comprensión - TV:** 8/15 niños obtuvieron un puntaje “Acorde” para su edad, y 7/15 obtuvieron un puntaje “Por Arriba” de lo esperado para su edad. De los ocho calificados como A, 1/8 no observa TV, 1/8 observa 1hs., 1/8 observa 2hs., 1/8 observa 3hs., 2/8 observan 4hs. y 2/8 observan 5hs. o más. De los siete calificados como PA, 1/7 observa 1 ½hs., 3/7 observan 2hs. y 3/7 observan 5hs. o más.

4.2. Subtest de Ejecución

| Subtest de EJECUCIÓN | Niveles | | | | | |
|---------------------------|---------|-------|--------------|------------|-------|--------------|
| | Acorde | | | Por Arriba | | |
| | Niños | Horas | Niños por Hs | Niños | Horas | Niños por Hs |
| Casita Animales | 8 | 1 | 1 | 7 | 0 | 1 |
| | | 2 | 2 | | 1 ½ | 1 |
| | | 4 | 1 | | 2 | 2 |
| | | 5 | 4 | | 3 | 1 |
| | | | | | 4 | 1 |
| | | | | | 5 | 1 |
| Completamiento figuras | 12 | 0 | 1 | 3 | 1 ½ | 1 |
| | | 1 | 1 | | 4 | 1 |
| | | 2 | 4 | | 5 | 1 |
| | | 3 | 1 | | | |
| | | 4 | 1 | | | |
| | | 5 | 4 | | | |
| Laberintos | 10 | 1 | 1 | 5 | 0 | 1 |
| | | 2 | 3 | | 1 ½ | 1 |
| | | 3 | 1 | | 2 | 1 |
| | | 4 | 1 | | 4 | 1 |
| | | 5 | 4 | | 5 | 1 |
| | | | | | | |
| Diseños Geométricos | 9 | 0 | 1 | 6 | 1 | 1 |
| | | 2 | 3 | | 1 ½ | 1 |
| | | 4 | 1 | | 2 | 1 |
| | | 5 | 4 | | 3 | 1 |
| | | | | | 4 | 1 |
| | | | | | 5 | 1 |
| Construcción con Mosaicos | 10 | 0 | 1 | 5 | 1 | 1 |
| | | 2 | 3 | | 1 ½ | 1 |
| | | 4 | 2 | | 2 | 1 |
| | | 5 | 4 | | 3 | 1 |
| | | | | | 5 | 1 |
| | | | | | | |

- **Subtest Casita de Animales – TV:** 8/15 niños obtuvieron un puntaje “Acorde” para su edad, y 7/15 obtuvieron un puntaje “Por Arriba” de lo esperado para su edad. De los ocho calificados como A, 1/8 observa 1hs. de TV por día, 2/8 observan 2hs., 1/8 observa 4hs., 4/8 observan 5hs. o más. De los siete PA, 1/7 no observa TV, 1/7 observa 1 ½hs., 2/7 observan 2hs., 1/7 observa 3hs., 1/7 observa 4hs. y 1/7 observa 5hs. o más.

- **Subtest Completamiento de Figuras – TV:** 12/15 niños obtuvieron un puntaje “Acorde” para su edad, y 3/15 obtuvieron un puntaje “Por Arriba” de lo esperado para su edad. De los doce calificados como A, 1/12 no observa TV, 1/12 observa 1hs., 4/12 observan 2hs., 1/12 observa 3hs., 1/12 observa 4hs. y 4/12 observan 5hs. o más. De los tres calificados como PA, 1/3 observa 1 ½hs. de TV, 1/3 observa 4hs. y 1/3 observa 5hs. o más.

- **Subtest Laberintos – TV:** 10/15 niños obtuvieron un puntaje “Acorde” para su edad, y 5/15 obtuvieron un puntaje “Por Arriba” de lo esperado para su edad. De los diez calificados como A, 1/10 observa 1hs., 3/10 observan 2hs., 1/10 observa 3hs., 1/10 observa 4hs. y 4/10 observan 5hs. o más. De los cinco calificados como PA, 1/5 no observa TV, 1/5 observa 1 ½hs. de TV, 1/5 observa 2hs., 1/5 observa 4hs. y 1/5 observa 5hs. o más.

- **Subtest Diseño Geométrico – TV:** 9/15 niños obtuvieron un puntaje “Acorde” para su edad, y 6/15 obtuvieron un puntaje “Por Arriba” de lo esperado para su edad. De los nueve calificados como A, 1/9 no observa TV, 3/9 observan 2hs., 1/9 observa 3hs., 1/9 observa 4hs. y 4/9 observan 5hs. o más. De los seis calificados como PA, 1/6 observa 1hs. de TV por día, 1/6 observa 1 ½hs. de TV, 1/6 observa 2hs., 1/6 observa 3hs., 1/6 observa 4hs. y 1/6 observa 5hs. o más.

- **Subtest Construcción con Mosaicos – TV:** 10/15 niños obtuvieron un puntaje “Acorde” para su edad, y 5/15 niños obtuvieron un puntaje “Por Arriba” de lo esperado para su edad. De los diez calificados como A, 1/10 no observa TV, 3/10 observan 2hs., 2/10 observan 4hs. y 4/10 observan 5hs. o más. De los cinco calificados como PA, 1/5 observa 1hs. de TV, 1/5 observan 1 ½hs. de TV, 1/5 observa 2hs., 1/5 observa 3hs. y 1/5 observa 5hs. o más.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se plantearon tres objetivos específicos. El primero de ellos establecía: 1. *Evaluar las capacidades cognitivas de niños y niñas de cuatro años que asisten al Pre-Jardín “El Principito”.*

Para comenzar con dicho análisis se les aplicó a los 15 niños la *Escala de Inteligencia para Preescolares de Weschler (WPPSI)*, para evaluar la capacidad intelectual (CI) de los mismos a nivel general, es decir en la escala completa (Puntaje de la Escala Completa) y sus habilidades cognitivas específicamente (Puntaje de cada subtest).

Los Puntajes de la Escala Completa (P-EC) muestran que la totalidad de los niños obtuvieron una clasificación “Normal”, “Normal Brillante”, “Superior” y “Muy superior”. Es decir que ninguno de los niños fue calificado con bajos puntajes, lo que en la clasificación de Weschler equivaldrían a “Normal Lento”, “Fronterizo” y “Deficiente”.

Por otro lado, los puntajes de cada subtest de la escala, al ser volcados en un dispersigrama, muestra que todos los niños se ubican en un desarrollo de sus capacidades cognitivas Acorde y Por Arriba de lo esperado para su edad, es decir que ninguno obtuvo puntajes Por debajo de lo esperado para su edad. El subtest mas significativo fue el de *Analogías* debido a que la mayoría de los niños (12/15) puntuaron Por Arriba de lo esperado para su edad.

Este subtests evalúa la capacidad de establecer semejanzas entre dos objetos, lo cual involucra la inclusión de dos clases en otra jerárquicamente superior. Para alcanzar este objetivo es necesario que el niño los conozca y analice las similitudes y diferencias entre sus propiedades. Por lo tanto también evalúa la capacidad de clasificarlos en categorías, a partir de la discriminación de sus elementos esenciales.

El segundo de los objetivos establecía lo siguiente: 2. *Evaluar los hábitos de crianza de los cuidadores principales (ya sea madre o padre) de los niños y niñas de cuatro años que asisten al jardín maternal “El Principito”, haciendo hincapié en aquellos que tengan que ver con el uso de diferentes tecnologías.*

Para lograr esto se realizó una *entrevista semi-estructurada* a los padres de los niños que conformaron la muestra. Esta entrevista consistió, por un lado, en indagar el desarrollo evolutivo de los niños con el fin de considerar otras variables que pudieran estar influyendo en los resultados de la escala anterior. Y por otro lado se indagó específicamente el uso de las tecnologías como televisión, juegos de video y computadoras.

Con respecto al *desarrollo evolutivo*, a grandes rasgos se puede sintetizar que: la mayoría de los *embarazos* fueron buscados y tuvieron un transcurso normal, la mayor parte de los *partos* fueron naturales. Uno de los antecedentes más significativos, con respecto a esto último, es que cuatro de los niños nacieron por cesárea de urgencia y estuvieron internados en una Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales, (UCIN) por su condición de prematuridad. Se conoce que este tipo de antecedente puede relacionarse con el nivel de desarrollo intelectual del niño, por ejemplo en situaciones de anoxia en el envejecimiento placentario, (dos de los niños, presentaron esta condición) Se encontró que éste antecedente, (internación en la UCIN) no estaría influyendo en el desarrollo de las habilidades cognitivas, debido a que tres de estos niños obtuvieron un puntaje “Normal” y uno de ellos “Normal Brillante” en la Escala Weschler.

Siguiendo con los datos del desarrollo evolutivo, en cuanto a la *alimentación*, la mayor parte de la muestra fue amamantada hasta los 24 meses, lo cual recomienda la OMS; y los sólidos empezaron a ser ingeridos por la totalidad de la muestra a los 5 meses de edad, cuando se supone que el niño ya está preparado fisiológicamente para hacerlo.

En cuanto al *desarrollo motriz*, la mayoría comenzó a caminar a los 14 meses. Y el *control de esfínteres*, al momento de la entrevista, la gran mayoría ya no usaba pañales a partir de los 30 meses.

Lo que se quiere decir con estos datos, es que estos parámetros se encontrarían dentro de lo normal según la bibliografía estudiada. Es decir, según lo que parece, no estarían relacionados o por lo menos no estarían influyendo en los resultados obtenidos en la escala de Inteligencia de Weschler.

Con respecto a los aspectos más cualitativos de la entrevista, se puede decir a grandes rasgos que: en cuanto al *número de hijos y lugar que ocupa cada niño con*

respecto a sus hermanos, una gran parte son hijos únicos y la otra parte son los segundos de dos hijos; en cuanto a la ***situación habitacional y laboral***, la mayoría conviven con su madre y padre y ambos trabajan.

Con respecto a las ***tecnologías***, el más significativo fue el uso de la Televisión ya que la gran mayoría tiene y observa. En cuanto a los juegos de video y la computadora, no se obtuvieron datos reveladores debido a que la mayoría de los niños no tiene estos aparatos o los tiene pero no los utiliza.

Como se puede observar, los datos arrojados por la Escala de Inteligencia indicarían que los niños estarían bastante estimulados en sus capacidades cognitivas. Si se relacionan estos datos con los de la entrevista y con lo que se ha observado en la experiencia dentro del Pre-Jardín, se podría decir que esta estimulación podría estar dada por la escolarización temprana y/o por el aprendizaje que reciben de los hermanos y padres.

La edad promedio de los padres y madres entrevistados es de 30 años, este dato también puede ser útil a la hora de analizar la estimulación que reciben los niños.

El tercer objetivo de este trabajo establecía lo siguiente: 3. ***Evaluar si existe alguna relación entre la cantidad de horas que los niños en edad preescolar pasan frente a diferentes tecnologías y el mayor o menor desarrollo de sus capacidades cognitivas***

Con respecto a este punto, teniendo en cuenta a esta población, no se encontró una relación significativa entre los puntajes de la Escala de Inteligencia y el mayor o menor tiempo de exposición a las tecnologías. En todo caso si existiese la posibilidad de que las tecnologías estuvieran influyendo en la capacidad intelectual y en las habilidades cognitivas de estos niños, sería estimulándolas y no deteriorándolas, debido a los altos puntajes obtenidos en la técnica aplicada.

En función del planteamiento inicial de las docentes del Pre-Jardín “El Principito”, es decir: “a más horas de exposición a las tecnologías, menor desarrollo de las capacidades cognitivas de los niños”, podemos decir que en este grupo de 15 niños, no se encontró tal relación.

A pesar de que no se encontró tal relación, se entiende que el abuso de estos aparatos sumado a un pobre control de los padres sobre la cantidad de horas de exposición, sí podría tener consecuencias perjudiciales.

Incluso, si se observan los altos resultados obtenidos en algunas de las capacidades cognitivas, se podría hablar de una hiper-estimulación de las mismas. Es sabido que los extremos no son sanos. La hiper-estimulación sensorial, visual, musical o de cualquier otra índole puede traer consecuencias en el desarrollo de los demás sistemas sensoriales. Además un estímulo excesivo o una exposición durante cierto tiempo a algún aparato tecnológico pueden crear una situación de sobrecarga informativa, causando una irritabilidad que concluye en fatiga mental.

Se está de acuerdo con los autores que afirman que los niños en edad preescolar no deberían observar más de 2 horas por día de televisión, debido a que el tiempo que están frente a un aparato tecnológico favorece a una actitud sedentaria y resta tiempo a las actividades al aire libre y más importante aún, resta tiempo al juego y la interacción con los otros tan fundamental para el desarrollo del niño.

En este sentido hay que tener en cuenta a los autores mencionados en el capítulo 2 de este trabajo. Es decir, la tercera postura que afirma que los medios de comunicación no son “buenos” o “malos” en sí mismos, sino que el efecto beneficioso o nocivo dependerán de determinados factores tales como el contenido del programa, el tiempo que se expone al programa, el contexto para mirarlos y el acompañamiento de los adultos.

A tal efecto, resulta importante retomar las palabras de Greenfield (1985, pp.84): *“yo, por mi parte, opino que los efectos nocivos que los medios electrónicos pueden ejercer sobre los niños no son intrínsecos a los propios medios, sino que proceden de la manera de usarlos. Gran parte del contenido de los anuncios televisivos pueden ejercer un efecto negativo sobre las actitudes sociales infantiles. Este tipo de publicidad utiliza sofisticadas técnicas para manipular a los televidentes y hacerles desear determinados productos y los niños no poseen defensas contra ellas. Ver TV puede convertirse en una actividad pasiva, paralizante, si los adultos no guían a los niños en su contemplación y les enseñan a adoptar una actitud crítica con respecto a lo que ven y a aprender a partir de lo que están*

contemplando.”(...) “Pero la TV y los medios electrónicos más recientes, si son sensatamente utilizados poseen un gran potencial positivo de aprendizaje y desarrollo. Proporcionan a los niños unas capacidades mentales diferentes de las desarrolladas mediante la lectura y la escritura. La TV supone un medio mejor que el texto impreso para transmitir determinados tipos de información y convierte el aprendizaje en accesible para grupos de niños que no logra adaptarse bien a las situaciones escolares tradicionales. Los videojuegos introducen a los niños en el mundo de los microordenadores, en una época en donde las computadoras van aumentando en importancia para muchas profesiones y para la vida cotidiana. La naturaleza interactiva de los videojuegos y de los ordenadores obliga activamente a los niños a crear estímulos e información y no a consumirlos simplemente.”

En función de todo lo expuesto, el presente trabajo es un puntapié inicial para abrir nuevas investigaciones y profundizar en otras temáticas. Principalmente es un aporte para el área educacional ya que si algunas de las capacidades cognitivas están tan estimuladas en niños de tan solo 4 años, cabría preguntarnos ¿los contenidos dictados en clase están siendo adecuados para el nivel de desarrollo que poseen estos niños?

En el caso de este Pre-jardín en particular se observó que los contenidos actuales dictados por las docentes se encuentran en desventaja con el nivel intelectual de los niños. Es decir que lo que las maestras enseñan son contenidos que ya han sido aprendidos por los niños con anterioridad, ya sea por la estimulación de sus familias o por los medios de comunicación. Esto hace que los niños dispersen su atención hacia otras cosas y comiencen a tener problemas a nivel conductual.

Es por esto que sería necesario readaptar y reformular los contenidos que se enseñan en los Pre-Jardines para poder ir al compás de los cambios tan vertiginosos que se dan en la sociedad debido al avance de los medios de comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso- Fernández, F. (2003). *Las nuevas adicciones*. Madrid: TEA
- Alonso, M; Mantilla, L y Vázquez, M (1995). *Teleniños públicos, teleniños privados*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Barnette, R. (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. España: Gedisa.
- Beltrán Llera, J. (2005). “*El impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual y cognitiva de los niños, en la Comunidad de Madrid*”. Proyecto de investigación presentado en el Congreso Iberoamericano de comunicación y educación: “Luces en el laberinto audiovisual”. Consultada el 25 de Octubre de 2011, en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/305.pdf>
- Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morelata, S.A.
- Calvert, S.L y Kotler, J. A (2003) Lesson from children’s television: impact of the children’s television Act on Children’s learning. *Special issue of the journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 275-335.
- Choy, A. (1995). Computer learning for young children. [Version electrónica] *Kamehameha Journal of Education*, 6, 49-59.
- Cohen, R. (1995). Do new technologies modify the learning processes for young children? *European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Paris, Francia*. Consultada el 20 de junio de 2011 en <http://ericae.net/ericdb/EJ559925.htm>
- Domínguez Águila, C. y Schade Yankovic, N. (2005). El niño preescolar como telespectador. [Versión electrónica]. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad autónoma del estado de México*; 025; 1-8.
- Fernández Moya, J. (2006). *En busca de resultados: una introducción a las terapias sistémicas*. Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Freud, S. (1920) *Obras completas. Vol XVIII: Más allá del principio del placer*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Gee, J. P. (2003) *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Greenfield, P. (1984) *El niño y los medios de comunicación: los efectos de la televisión, video-juegos y ordenadores*. Madrid: MORATA S.A.
- Hawkrigde, D. (1985). *Informática y educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hernández, P (2008, junio 20). La incorporación masiva de las mujeres al mercado del trabajo cambió los patrones de funcionamiento de los hogares en Latinoamérica. *La Tercera*, p. 29
- Hurlock, Elizabeth (1979). *Desarrollo psicológico del niño*. México: McGraw-Hill.
- Jenkins, Henry (2003). *Rethinking Media Change: The Aesthetics of Transition. Media in transition*. Cambridge: Massv.
- Jones, M. y Liu, M. (1997). Introducing Interactive Multimedia to Young Children: A Case Study of How Two-Year-Olds Interact with the Technology. [Versión electrónica] *Journal of Computing in Childhood Education*, 8 (4), 313-343.
- Levin, Baker y Gottesman (2004). Navegando el Panorama de los Medios de Comunicación para los Niños: Una Guía para Padres y Cuidadores de Niños. Consultada el 30 de julio de 2011 en http://vtr.com/guiatvinfantil/pdf/guia_familia_tv.pdf
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz
- Martí, E. (1987). Análisis psico-cognitivo de las actividades con ordenadores. En M. Aguirregabiria (Comp.). *Tecnología y Educación* (pp. 85-93). Madrid: Narcea.
- Masterman, L. (1985) *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre
- McLuhan, M. (1996) *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Papalia, D; Olds, S y Feldman, R. (2005). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill Interamericana
- Parrilla, A. (2007) *Introducción de alimentos sólidos en el bebé lactado*. Obtenido el 20 de octubre en <http://www.lactamar.com/>
- Péres, A.J. y Gallego, J.A. (2001). *Pensar la familia*. Madrid: Palabra.

- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Mexico: Seix Barral, S.A.
- Piaget, J. (1977). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de cultura económica.
- Reyes-Hernández, U.; Reyes-Hernández, D.; Reyes-Gómez, U.; Sánchez-Chávez, N.; Carbajal-Rodríguez, L y Barrios-Fuentes, R. (2006). La televisión y los niños. Aprendizaje [Versión electrónica]. *Boletín clínico Hospital Infantil del Estado de Sonora*; 23(1), 20-24
- Ripoll, K.; Carrillo, S.; Castro, J.A. (2009). Relación entre hermanos y ajuste psicológico en adolescentes: los efectos de la calidad de la relación padres-hijos. [Version electrónica]. *Avances en Psicología Latinoamericana*; 27 (1), 125-142.
- Rodríguez-Roselló, L. (1987). Logo y currículum. En M. Aguirregabiria (Comp.). *Tecnología y Educación* (pp. 187-194). Madrid: Narcea.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C. y Lucio (2006) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Sharon A. Lynch y Laverne Warner (2004). Informes de directores sobre el uso de computadoras en programas preescolares. [versión electrónica]. *E.C.R.P. Investigación y practica de la niñez temprana*, 6(2).
- Stone, J. y Church, J. (1973) *Niñez y adolescencia*. Buenos Aires: Hormé.
- Taborda de Velasco, Alejandra (2002). *Capacidad intelectual en niños de 4 a 6 años*. Buenos Aires: Lumen.
- Talero-Gutiérrez, Romero López, Ortiz Salas y Vélez Van Meerbeke (2009). Efectos en la calidad del aprendizaje como consecuencia del uso de computador en escolares [Versión electrónica]. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (1), 111-124
- Wechsler, D. (2004). *Test de inteligencia para preescolares (WPPSI). Manual*. Buenos Aires: Paidós
- Wolff, Werner (1971). *La personalidad del niño en edad preescolar. El niño en busca de su yo*. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos aires.
- Zarandona, I. (2002) *TV: ¿Quién decide lo que ven tus niños?* México: Editorial Pax México.

ANEXOS

MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Mariela Giménez, Directora del Jardín Maternal “El Principito” autorizo a Natalia Gisel Gutiérrez, D.N.I 33.274.073, a realizar su trabajo final de tesina correspondiente a la Licenciatura en Psicología de la Universidad del Aconcagua, en la institución.

Les pido que colaboren con esta investigación ya que los resultados de la misma beneficiarán a la institución, a mí como directora, a las docentes y principalmente a sus hijos e hijas.

Muchas Gracias!

Mariela Giménez

Yo Natalia Gisel Gutiérrez, realizaré mi trabajo final de tesina en el Jardín Maternal “El Principito”, al cual asiste su hijo/a. Mi trabajo se titula “Hábitos de Crianza y Habilidades Cognitivas de niños en edad preescolar”.

Para llevarlo a cabo necesitaré de la colaboración de las madres y/o padres de los niños y niñas que asisten a la salita de tres y cuatro años de ambos turnos.

Para ello les haré una serie de preguntas en una única entrevista personal que tendré con Uds. el día y la hora que acordemos en conjunto. Esto puede suponer simplemente un esfuerzo de tiempo y ningún riesgo para su salud.

Luego de esta entrevista, procederá a trabajar con su hijo/a individualmente. Esto consistirá en la aplicación de un test para evaluar las habilidades cognitivas del mismo (atención, memoria, lenguaje, entre otras).

Toda la información obtenida será confidencial y anónima y tanto sus datos como los de su hijo/a se unirán al conjunto de los del grupo de los demás padres entrevistados y niños evaluados, sin que se pueda identificar quién es la persona que da los datos.

Una vez finalizado el estudio se le informará los datos obtenidos. Recuerde que con esta investigación no solo salgo beneficiada yo sino todos los integrantes del Jardín, incluido su hijo/a.

Para su tranquilidad, todo el trabajo de investigación estará supervisado por la Dra. Norma Mariana Torrecilla, docente de la Facultad de Psicología.

Muchas Gracias!

Yo (Nombre y Apellido del padre y/o madre) he leído el presente consentimiento informado y autorizo a que Natalia Gutiérrez trabaje conmigo y mi hijo/a(Nombre y Apellido del hijo/a).

Mi tiempo disponible para la entrevista es (Marque con una X):

- Durante la Mañana. A partir de las hs
- Durante la tarde. A partir de las..... hs.

(Firma y aclaración)

MODELO DE ENTREVISTA

Apellido y Nombre

Sexo

Edad

Nacionalidad

Embarazo

- ¿Cómo recibió la noticia de que estaba embarazada?
- ¿Cómo fue la respuesta ante el embarazo?
- ¿Fue buscado o no? accidental?
- ¿Se hizo controles?
- ¿Tuvo alguna complicación?
- ¿Cuál era su estado de ánimo general durante el mismo?

Parto

1. ¿Llego a término?
2. ¿Fue natural o cesárea?
3. ¿Fue prolongado o breve?
4. ¿Fue inducido o natural?
5. ¿Tuvo alguna complicación?
6. ¿Estaba acompañada? ¿Quién la acompañó?
7. ¿Cómo fue el primer contacto con el bebé?
8. ¿Cómo reaccionó el padre?

Lactancia

- ¿la lactancia fue materna o con mamadera?
- ¿Cómo lo sostenía mientras lo alimentaba?
- ¿Se prendió al pecho? ¿tuvo dificultades?
- ¿Cuál fue el ritmo de alimentación?
- ¿Hasta qué edad tomo pecho?
- ¿Cómo fue el destete?
- ¿Cómo aceptó los cambios de alimento líquido a sólidos?
- ¿todavía usa mamadera o chupete? ¿A q edad dejó la mamadera y el chupete?

Motricidad

- ¿Gateó? ¿A qué edad?
- ¿A qué edad caminó?
- ¿Tuvo o tiene alguna dificultad?

Lenguaje

- ¿Cuándo comenzó a hablar?
- Cuáles fueron las primeras palabras?
- ¿Cómo aprendió? ¿Recibía alguna estimulación??
- ¿Tiene alguna dificultad?

Dentición

- ¿Cuándo comenzó?
- ¿Tuvo algún trastorno?

Control de esfínteres

- ¿se efectuó? ¿a que edad?
- ¿se le transmitió el aprendizaje? ¿Cómo fue?
- ¿Hubo castigos? ¿límites? ¿Cuáles?
- Actualmente ¿tiene alguna dificultad?

Descanso y sueño

- ¿Duerme solo? ¿Con quién?
- ¿A qué edad comenzó a dormir solo?
- ¿Horario? ¿Cantidad de horas?
- ¿Tiene algún trastorno? ¿Cómo actúan los padres?

Comunicación

- Cuando estaba molesto, ¿como lo manifestaba?
- Notaba Ud. Si se angustiaba? mucho? Cómo era?
- Cómo eran las percepciones de frío, calor, hambre, enfermedad?

Educación formal

- ¿A qué edad comenzó a venir al jardín?
- ¿Cuáles son los motivos?
- ¿Cómo reaccionó? ¿hicieron adaptación? ¿Cómo fue?
- ¿Cómo eligieron el jardín? ¿Qué tuvieron en cuenta?
- ¿Cómo se relaciona con los otros niños?
- ¿Tiene problemas de conducta, aprendizaje o para relacionarse con los demás?

Otros aspectos

- ¿Cómo está conformada actualmente su familia?
- ¿Quiénes trabajan?

En caso de ser los cuidadores principales del niño quienes trabajan:

- ¿Cuántas horas diarias trabaja?
- ¿Quién cuida del niño mientras ud trabaja?
- ¿Cuántas horas pasa su hijo/a al cuidado de otras personas?
- Cuando no trabaja ¿Qué actividades realiza?
- ¿Pasa este tiempo con su hijo/a?
- ¿Realizan actividades juntos? ¿Cuáles?
- ¿Qué juegos prefiere?
- ¿fuera del jardín recibe otro tipo de estimulación para el aprendizaje?

Aspectos específicos de las tecnologías

- ¿Su hijo mira televisión, juega a los videojuegos o con la computadora?
- ¿Qué programas de TV mira? ¿Cuáles son de su preferencia?
- ¿Qué videojuegos utiliza? ¿Cuáles son de su preferencia?
- ¿Qué hace en la computadora?
- ¿Cuántas horas le destina a estas actividades?
- ¿Existe algún tipo de límite en cuanto a los juegos que utiliza, los programas que mira o lo que hace en la computadora? ¿Cuáles?
- ¿Alguien se encarga de explicarle al niño lo que está mirando en la TV, o de que se tratan los videojuegos?
- ¿Quién le enseñó a utilizar estas maquinas?
- ¿Qué opina usted del uso de la tecnología en los niños?

Para terminar:

- Describir un día cotidiano de su hijo/a