

Consumo audiovisual en la primera infancia. Reflexiones desde un enfoque histórico-cultural

Audiovisual Consumption of First Childhood. From a Cultural Historical Approach

Isabel Ríos-Leonard^{1*} <https://orcid.org/0000-0002-2534-6644>

Gretel Vázquez-Zubizarreta² <https://orcid.org/0000-0002-5883-2155>

Yanay Rodríguez-Cabrera³ <https://orcid.org/0000-0002-3125-0500>

¹Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Cuba

²Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona. Cuba

³Universidad de Artemisa. Cuba

* Autor para la correspondencia: isa5celep@gmail.com

RESUMEN:

El artículo que se presenta constituye el resultado parcial de una investigación realizada en Cuba con la intención de describir las particularidades que exhibe el consumo audiovisual en la primera infancia como período etario. Con una posición declarada desde el materialismo dialéctico como método general, se hace una exhaustiva búsqueda bibliográfica, apoyada en métodos científicos como el analítico-sintético, el inductivo-deductivo y el análisis documental. Como resultados se exhiben algunas consideraciones teóricas que permiten contribuir a visibilizar a la primera infancia en las investigaciones sociales sobre consumo audiovisual y brindar un referente teórico de partida a los procesos de formación de profesionales encargados de la educación en esta etapa de la vida. Se declara el consumo audiovisual en la primera infancia como una actividad que influye en el desarrollo psíquico y exige mediaciones responsables para que sea desarrolladora.

Palabras clave: consumo audiovisual; primera infancia; desarrollo psíquico; educación.

ABSTRACT:

This article is a partial result of a research carried out in Cuba with the intention of describing particularities of audiovisual consumption of first childhood. From a dialectical materialism, as a main method, an exhaustive bibliographic search is carried out, supported by scientific methods such as analytical-synthetic, inductive-deductive and documentary analysis. As results, are exposed some theoretical considerations that allow contributing to make first childhood visible in social research on audiovisual consumption. It also provides a starting theoretical reference in the training processes of professionals in charge of education in this stage of life. It serves to declare audiovisual consumption in early childhood as an activity that influences psychic development and requires responsible mediation to be a developer.

Keywords: *audiovisual consumption; first childhood; psychic development; education.*

Enviado: 7/10/2022

Aprobado: 4/1/2023

INTRODUCCIÓN

¿Se encuentra la sociedad preparada para asumir con responsabilidad la era digital? Reflexionar en esta dirección, desde el quehacer profesional de las autoras, supone romper la cotidianidad acrítica que acompaña el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Hoy resulta impensable el desarrollo económico, político y social de una nación al margen del tecnológico.

Si se aspira a un desarrollo sostenible para garantizar la vida de las nuevas generaciones, resulta imprescindible conjugar en un mismo sintagma los términos: tecnología, responsabilidad, compromiso social y educación. No basta con que la sociedad acceda a objetos tecnológicos cada vez más sofisticados si no los convierte en medios para el desarrollo individual y social de sus integrantes.

El proceso de desarrollo de la mayoría de los niños en Cuba se produce hoy, desde el acercamiento precoz a dispositivos tecnológicos, sin que medie –en muchos casos– una reflexión crítica de lo que se consume. Los estudios de consumo cultural (Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello” y Oficina Nacional de Estadística, 2009; Moras & Rivero, 2019; Linares, Rivero & Moras, s. a.) dan muestras de la incidencia de las TIC en los patrones y hábitos de consumo de la población cubana, especialmente en lo

referido al consumo audiovisual. Sin embargo, la primera infancia queda invisibilizada a la luz de estas investigaciones.

Estudios realizados por la Universidad de La Habana (González, 2013; Pantoja, 2015; Torriente, 2016; Suárez, 2017) tampoco incluyen a este segmento etario. Aunque no se encontraron investigaciones encaminadas a caracterizar el consumo audiovisual en la primera infancia, es relevante mencionar la intención de autoras como Noa (2015), Rivera, Martínez y Rodríguez (2018) y Morejón (2019), al proponer estrategias de educación familiar para la utilización de audiovisuales que contribuyan al desarrollo de los niños/as de este segmento etario.

En los primeros años de vida el desarrollo del niño/a depende de los cuidados que le brinden sus padres y familiares. Se necesita estimularlos a través de la conversación, el juego, las canciones y las acciones con objetos, destacadas como importantes formas de interacción, entre las que desempeña una función privilegiada la comunicación afectiva.

Una de las actividades que se realiza en este sentido es el consumo audiovisual. Sin embargo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha advertido que colocar a un pequeño de cero a tres años frente a dibujos animados tiene más riesgos que beneficios; por ello se recomienda no hacerlo.

Por estas y otras razones, en los últimos tiempos especialistas cubanos han hecho un llamado al control parental para referirse a la necesaria mediación del adulto entre los niño/as y las tecnologías. Asumir con responsabilidad esta actividad no implica únicamente establecer límites y regular horarios: exige agentes educativos capaces de aprovechar las potencialidades que brinda este mundo mediático como fuente de entretenimiento y desarrollo, especialmente en la primera infancia.

Desde el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (2021) se desarrolla el proyecto de investigación “Fomento de una cultura audiovisual en niños y familias de la primera infancia, desde la utilización de múltiples pantallas”. Algunos de sus resultados se acercan a cuestionamientos importantes sobre el consumo audiovisual en la primera infancia, por lo que constituye un espacio de construcción de muchos saberes, que en el presente trabajo se comparten.

Autoras como Rodríguez y Vázquez (2021) convocan a desarrollar una cultura audiovisual en educadores/as de la primera infancia como una vía de incluir acertadamente los medios y materiales audiovisuales en el proceso educativo de dichos niños.

La conducción del proceso educativo, como responsabilidad del educador, se desarrolla desde una fundamentación científica. Lograrlo depende de un sólido conocimiento del niño y su desarrollo en cada etapa, así como de una cultura audiovisual, cuyos elementos estructurantes integran los fundamentos

pedagógicos y psicológicos que justifican la utilización de materiales audiovisuales en el proceso educativo.

El presente trabajo pretende exponer algunas reflexiones teóricas en torno al consumo audiovisual en la primera infancia y sus implicaciones para el desarrollo psíquico del niño, mediante un análisis de las regularidades psicológicas del período. También se persiguen como objetivos más generales contribuir a visibilizar a la primera infancia en las investigaciones sociales sobre consumo audiovisual y brindar un referente teórico de partida a los procesos de formación de profesionales encargados de la educación en esta etapa de la vida.

DESARROLLO

Un posicionamiento necesario

Diferentes posiciones teóricas se han aproximado al problema de la periodización del desarrollo infantil. Desde la presente investigación se asume la existencia de un período que abarca desde el nacimiento hasta los seis años, considerado como primera infancia. Resulta válido resaltar que, aunque se emplea la edad cronológica para el establecimiento de límites –con fines investigativos–, se considera el desarrollo en su continuidad. Las etapas del desarrollo humano son, ante todo, «edades psicológicas», porque no ocurren de manera automática ni determinadas fatalmente por la maduración del organismo o por «estímulos» provenientes del ambiente, sino que tienen una determinación histórico-social.

Ofrecida esta aclaración, se asume que la primera infancia, como período etario, se subdivide en dos etapas, a partir del reconocimiento de la crisis de los tres años como «de viraje», lo que confirma una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico, donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria. Se comprende el período de uno a tres años como «edad o infancia temprana», seguido por la «edad o infancia preescolar», que culmina con la crisis de los siete años.

Muchos autores han descrito las regularidades y tendencias de estos períodos, al reconocer, a su vez, que en cada niño se dan de manera particular y singular. Además, señalan que a lo interno de dichos «períodos estables», como los llamaba Vigotsky (1984), resulta frecuente encontrar diferencias marcadas entre los niños que inician el período, los que transitan a mediados de este y los que ya se aproximan a un estadio superior.

Se hace necesario entonces hacer alusión a la definición de «niño de la primera infancia» aportada por Ríos (2007), la cual, al ser analizada por Pérez y Ríos (2021), destaca a estos como seres sociales y culturales

por su origen, que devienen durante este período en seres individuales con extraordinario potencial de desarrollo, a partir de la apropiación activa de las experiencias aportadas por su medio específico, y de las ayudas oportunas y necesarias, a lo que tienen derecho desde el mismo momento de su nacimiento.

El niño nace en una etapa histórica determinada, por lo tanto, en un mundo de objetos materiales y espirituales culturalmente determinados; es decir, su medio más específico está condicionado por la cultura de su entorno más cercano, por las condiciones de vida y educación en las cuales existe y con las que interactúa: no se trata de un medio abstracto y metafísico.

El medio social no es simplemente una condición externa en el desarrollo humano, sino una verdadera fuente para el adelanto en la primera etapa de la vida, porque en él están contenidos todos los valores, y las capacidades materiales y espirituales del género humano, que el niño ha de hacer suyas en el proceso de desarrollo, en el cual no resulta un simple receptor, sino tiene una participación activa indispensable.

Por ello revelan tanta importancia las actividades que realiza, como las interrelaciones y la comunicación que establece con los otros en este proceso de apropiación, de asimilación activa, como medio esencial para su formación. El papel del adulto resulta esencial, como portador y mediador de las formas de acción que el niño ha de realizar, hasta tal punto que no se pudiera pensar en la posible apropiación de la cultura por sí mismo, aun con la existencia de los objetos culturales, materiales y espirituales en los cuales dicha cultura se concretiza, sin el adulto, su presencia y acciones orientadoras.

El desarrollo psíquico del niño tiene como fuente la experiencia social. A partir de ella, con el adulto como mediador, el niño recibe el material para la formación de las cualidades psíquicas y las características de la personalidad. De este modo, se asumen las consideraciones teóricas de Vigotsky (1935) acerca de la significación del contexto en la formación y el desarrollo de lo psíquico, al señalar que todas las personas son competentes para aprender y el desarrollo psíquico humano está condicionado por la calidad del contexto en el que se desenvuelven las personas.

Con esta afirmación no se pretende resaltar el factor socioambiental como determinante o regulador del funcionamiento de lo psíquico en el niño, ya que sobre este también ejercen una acción significativa factores de orden biológico. Ambos influyen dialécticamente en la determinación de lo psicológico; son niveles cualitativamente diferentes, relacionados entre sí por codeterminaciones e interinfluencias que permiten la conformación de lo psíquico.

Para lograr una mejor comprensión de la estructura y dinámica del desarrollo psicológico infantil, Vigotsky propuso la categoría Situación Social del Desarrollo (SSD). Desde esta se pueden comprender las

peculiaridades que adoptan en la primera infancia, particularmente en la edad preescolar, los sistemas de actividad y comunicación.

De ellas se derivan exigencias específicas al comportamiento del niño, así como las variaciones fundamentales que se operan en su esfera motivacional, que constituye núcleo de la personalidad; también los niveles cualitativos que alcanzan los procesos psíquicos y las formaciones de la personalidad en su unidad cognitivo-afectiva, los que representan distintos momentos en el desarrollo de la capacidad de autodeterminación. La SSD materializa la dinámica entre los elementos extrínsecos e intrínsecos que configuran el desarrollo del niño.

De esta manera se revelan los principios de la psicología materialista-dialéctica como sustrato teórico-metodológico para comprender la influencia de los contenidos de la cultura. Se reconocen entonces la naturaleza histórico-social de la psiquis; la educación como guía del desarrollo; la unidad e interrelación entre la actividad, la comunicación y el desarrollo psíquico; y el carácter mediatizado de los procesos psíquicos.

Uno de los contenidos culturales que más presencia está adquiriendo en el desarrollo del niño es el audiovisual. Desde la visión aportada con anterioridad, este se considera como fuente de desarrollo de la primera infancia. Su consumo ha suscitado que se abogue por considerar a estas edades como un público particular. En torno al consumo audiovisual en la primera infancia, Ríos, Cano, Rodríguez, Batista, Hernández, Vázquez *et al.* (2021) plantea que es:

un tipo particular de actividad, que propicia la interacción y apropiación por los niños de contenidos audiovisuales, mediante un manejo esencial de sus dispositivos portadores y a partir de la mediación de “otros” que producen, proveen, orientan y/o acompañan, en un contexto sociocultural específico. (p. 24)

Desde esta perspectiva se defiende la idea de reconocer el consumo audiovisual como una actividad que influye en el desarrollo psíquico y, por tanto, forma parte de la SSD de no pocos niños cubanos.

Sensopercepción, atención, memoria, pensamiento y consumo audiovisual

Durante la edad temprana las actividades que mayor influencia ejercen en el desarrollo psíquico del niño son las que le permiten relacionarse con los objetos de su entorno, descubrirlos, manipularlos y desarrollar

acciones con ellos. La necesaria interacción con su entorno físico reafirma la posición de quienes abogan por incorporar los contenidos audiovisuales, a partir del tránsito hacia la edad preescolar.

Existe bastante consenso entre los expertos al señalar el tema de los niños y adolescentes en el mundo digital como un problema frecuente en los servicios de salud mental infanto-juveniles, y aconsejar que no se recomienda el consumo de dibujos animados antes de los tres años. «Está comprobado que, en niños de estas edades, largos tiempos de exposición generan afectaciones severas del desarrollo [...]. Estas afectaciones pueden mejorar con tratamiento, pero suelen dejar secuelas en el funcionamiento psicológico de estos pequeños» (Castellanos, 2020).

El surgimiento y desarrollo de la función simbólica de la conciencia, neoformación que marca el tránsito hacia la edad preescolar, dota a los niños de mayores posibilidades de comprender los contenidos audiovisuales. Dicha adquisición le permite operar con objetos sustitutos, el uso de signos o símbolos, así como la construcción de nuevas imágenes. «Los conocimientos que el niño puede asimilar, así como la forma en que los utilice, dependerán de las acciones de pensamiento que él domine» (Venguer, 1981).

Este período se distingue por un pensamiento representativo o visual por imágenes (Domínguez, 2007), a lo que Venguer (1981) también llamaba «pensamiento visual por esquemas». *Grosso modo*, consiste en la capacidad de representar, por vez primera, las relaciones y dependencias entre objetos y fenómenos que existen objetivamente.

Ello significa que necesitan mucho menos de las acciones de orientación externa para solucionar determinadas tareas, ya pueden operar con imágenes, descubrir relaciones causales entre los objetos; logran planificar ciertas acciones en el plano mental; y pueden analizar representaciones esquemáticas, por ejemplo, pueden valerse de una representación gráfica para hallar un objeto en una habitación o encontrar el camino correcto dentro de un sistema de carreteras con ramificaciones, etcétera.

Al decir de Acosta y Rodríguez (2003), se dan las premisas del pensamiento lógico; y la capacidad de utilizar formas iniciales para analizar, sintetizar, comparar, generalizar y realizar abstracciones. El niño comienza a dominar algunas acciones con signos (o símbolos), ya sean lingüísticos, matemáticos o propios del lenguaje audiovisual. Ello no es indicador del desarrollo de formas de pensamiento lógico, sino maneras de relacionar objetos representados mediante signos.

El lenguaje audiovisual comporta la utilización de un grupo de signos que contribuyen a la sustitución de la realidad. En tanto, tiene una significación particular que el niño llega perfectamente a leerlos e interpretarlos, por lo que representan fuertes instrumentos culturales y mediadores en su desarrollo. Por ellos la utilización del lenguaje audiovisual demanda de un tratamiento especial en esta etapa. En este

sentido, cabe destacar el papel que desempeñan los adultos, como mediadores primigenios entre los contenidos audiovisuales y los infantes.

En cuanto a los sistemas sensoriales, se logra un mayor desarrollo de la observación, la comprensión y la reproducción de modelos, donde se integren patrones sensoriales de color, forma, tamaño y sus variaciones. Plantea Venguer (1981) que la edad preescolar es el período del desarrollo sensorial intenso y el del perfeccionamiento de su orientación en las propiedades y relaciones externas de los fenómenos y objetos en el espacio y el tiempo.

Al percibir los objetos –en su forma material o materializada– el niño comienza a apreciar cada vez más su color, forma, tamaño, superficie, peso, temperatura, etcétera. Al apreciar la música, sigue el movimiento de la melodía, distingue las relaciones entre los sonidos por su altura o tono, y capta la estructura rítmica. Con el lenguaje, aprende a escuchar las diferencias de pronunciación más sutiles entre sonidos parecidos. Se perfecciona notablemente en el infante la habilidad de determinar las posiciones en el espacio, la ubicación mutua de los objetos, el orden de los eventos o acontecimientos, y los intervalos de tiempo que los separan entre sí.

En la medida en que el niño crece, se siente atraído por estímulos más complejos y aumenta su capacidad para aceptar imágenes diferentes. Con el desarrollo de la función simbólica de la conciencia y el lenguaje, las percepciones adquieren nuevas características. Esto da lugar a imágenes o representaciones de objetos que antes solamente se originaban ante su presencia.

La posible recordación ofrece también una nueva complejidad y manifestación a este proceso. La atracción por la complejidad está dada por la interrelación de varios factores, entre ellos, la existencia de una mayor maduración del sistema nervioso y sus capacidades crecientes –fruto de disímiles vivencias y experiencias de vida–. Estas devienen recursos para aceptar lo discrepante y lo complejo en contraposición con lo simple y sencillo. La complejidad no consiste en imágenes abarrotadas de elementos, sino estímulos –audiovisuales, en este caso– que se presentan de manera dinámica, que ocurren en forma de acontecimientos, al igual que en la vida cotidiana o en las escenas de un contenido audiovisual.

En resumen, se puede plantear que el desarrollo sensorial del preescolar le permite la asimilación de representaciones acerca de diversas propiedades y relaciones. Asimismo, le permite el dominio de nuevas acciones para percibir el mundo circundante en forma más completa y discriminada. La influencia que ejercen los medios audiovisuales en esta etapa es más significativa que en ninguna otra. Los audiovisuales, al combinar lo visual con lo auditivo, inciden directamente en el público infantil, especialmente sensible a este tipo de estímulos.

Con relación a los procesos de atención, memoria e imaginación tiene validez resaltar que, durante la edad temprana, el niño no domina acciones especiales que le permitan concentrarse en algo, retener lo visto u oído, y representarse algo que se salga del marco de lo anteriormente percibido, en estrecho vínculo con el pensamiento concreto que los distingue. Tales acciones solo comienzan a formarse durante la edad preescolar. El salto se produce bajo la influencia de los nuevos tipos de actividad que va dominando y las nuevas demandas que le plantean los adultos.

La actividad lúdica influye en la formación de los procesos psíquicos voluntarios. El objetivo consciente – concentrar la atención, memorizar y recordar posteriormente– se presenta en el juego. Así ocurre con los contenidos audiovisuales. Surge ante él la tarea específica de concentrar y mantener la atención fija sobre algo; y recordar el contenido audiovisual, su personaje favorito, sus movimientos corporales u otros elementos que desea reproducir, ya sea mediante un juego, un dibujo, o una narración. Entonces comienzan a formarse acciones especiales de atención, memoria, imaginación, que le van dando un carácter voluntario y premeditado.

El niño comienza a lograr así una regulación voluntaria de su conducta y sus procesos psíquicos. Vale resaltar que, aunque se comienza a dominar la atención voluntaria, en el transcurso de esta etapa predomina la atención involuntaria. A este le resulta difícil concentrarse en una actividad monótona o poco atractiva, lo mismo ocurre frente a contenidos audiovisuales que no cumplan ciertos criterios de calidad relacionados con el lenguaje audiovisual.

Desarrollo motor, lenguaje y consumo audiovisual

En esta etapa las acciones motrices tienen un carácter más complejo, no solo por la creciente experiencia e independencia motora y social, sino por el interés que muestra el niño en la búsqueda de soluciones a sencillos problemas prácticos que exigen estas acciones. Se percibe mayor coordinación óculo manual y del control muscular, lo que le permite un mejor manejo de dispositivos electrónicos con relativa independencia, pero continúa precisando de la intervención del adulto como transmisor de pautas de cuidado de sí mismo y de dichos dispositivos.

El vocabulario del niño aumenta rápidamente; incorpora no solo nuevos sustantivos, sino verbos, pronombres, adjetivos y otras formas gramaticales. Los contenidos audiovisuales aportan en gran medida al enriquecimiento del vocabulario mediante la construcción de nuevas experiencias y la posibilidad de intercambiar con objetos –en su forma materializada– de diversa naturaleza, origen y cultura. El aumento del vocabulario no sería tan significativo si el niño no dominase la habilidad de hacer concordar las

palabras entre sí dentro de la oración, siguiendo las reglas de la gramática. Ello ocurre durante la edad temprana, en la que exhiben repertorios de palabras y expresiones aprendidas mecánicamente por repetición, como resultado de una sobreexposición a contenidos audiovisuales.

Una de las principales funciones del lenguaje que se desarrolla en este período etario es la comunicación. A medida que se amplía la esfera de comunicación del niño y se desarrollan sus procesos cognoscitivos, comienza a dominar el lenguaje contextual. Este le permite describir una situación sin necesidad de su percepción directa. El relato de audiovisuales que han sido vistos con anterioridad, resulta posible en la medida en que el niño logra un mayor desarrollo del lenguaje contextual. No significa ello que abandone el lenguaje situacional –desarrollado desde la edad temprana–, sino que comienza a perfeccionar ambos en dependencia de las condiciones y del sistema de comunicación en que se inserte.

Asimismo, empieza a surgir el lenguaje explicativo en los preescolares mayores, ante la necesidad de exponer a sus coetáneos lo observado, hablar de las hazañas de sus héroes e, incluso, por qué asumen uno u otro comportamiento ciertos personajes. Este tipo de lenguaje requiere un orden de exposición determinado, y separar y señalar las principales partes y relaciones dentro de la situación, que debe comprender el interlocutor; por tanto, tienen esencial importancia para la formación de interrelaciones colectivas infantiles, así como para el desarrollo intelectual de los infantes.

El niño de edad preescolar tiene la posibilidad de alcanzar este nivel de desarrollo del lenguaje, al apoyarse en contenidos audiovisuales; y la participación del adulto es vital para organizar actividades que le exijan desarrollar el sentido de la explicación.

Actividad y comunicación en la primera infancia

Como se ha reiterado en varias ocasiones, estas condiciones internas se dan en un sistema de actividad y comunicación favorecedor del desarrollo. En la edad preescolar, el juego se convierte en el tipo principal de actividad, lo que provoca variaciones cualitativas en el psiquismo del niño. También favorece su desarrollo otras actividades como el modelado, el dibujo y la construcción, cuyo denominador común es la obtención de determinado producto. Se coincide con Venguer (1981) en que mientras más amplia y variada resulte la esfera de la realidad con que se enfrentan los niños, más amplios y variados serán los argumentos de sus juegos.

A esta riqueza experiencial de los niños contribuyen, en gran medida, los contenidos audiovisuales que consumen, en tanto fabrican una parte importante del conjunto de experiencias de que dispone el niño. Le permiten ir (virtualmente) a lugares en los que no estará físicamente y conocer objetos fuera de su alcance;

experiencias que amplían el ámbito de su conocimiento y que, probablemente, de otra manera no tendrían. Entiéndase entonces que los contenidos audiovisuales pueden devenir en argumento de sus juegos.

Los audiovisuales le brindan al niño la construcción de un mundo ficticio que él trae, intercambia, produce y reproduce en diferentes espacios de su vida cotidiana. El consumo audiovisual, como actividad conscientemente planificada y organizada por el adulto, puede devenir en fuente de desarrollo de los procesos psíquicos descritos con anterioridad. Ello implica no solo su influencia en el desarrollo del lenguaje, sino su necesaria articulación con el sistema de comunicación.

En la comunicación con los adultos el niño recibe las valoraciones externas de su comportamiento, por lo que esta se convierte en importante fuente de vivencias y representa una condición esencial para la aparición de los primeros rasgos estables de su conducta, como base de las futuras cualidades de la personalidad. Si bien en la edad temprana prevalecen las relaciones niño-familia, en la edad preescolar las relaciones con los coetáneos tienen un marcado impacto en el desarrollo psíquico. En ninguno de los casos, el consumo audiovisual como actividad que desarrolla el niño puede sustituir o limitar dichas interacciones, sino enriquecerlas.

En la edad preescolar las relaciones entre iguales dejan de ser casi exclusivamente diádicas para pasar a grupales, lo que plantea al niño mayores exigencias en lo que concierne a competencia comunicativa y coordinación de intenciones y puede contribuir al desarrollo de habilidades sociales. Los contenidos audiovisuales no solo sirven de pretexto para la comunicación entre los niños, y entre estos y los adultos, sino que, utilizados pertinentemente, contribuyen al desarrollo de la personalidad.

Consumo audiovisual, desarrollo moral y afectivo-motivacional en la primera infancia

Uno de los objetivos más importantes del proceso de socialización consiste en que los niños aprendan a distinguir lo que en su entorno se considera correcto o incorrecto; es decir, que desarrollen un elevado nivel de conocimientos con respecto a los valores morales que rigen su sociedad y se comporten de acuerdo con ellos. Siguiendo algunas consideraciones de Piaget (1971) y Kohlberg (1978), se comparte la idea de que el razonamiento moral evoluciona en estrecho paralelo con el desarrollo cognitivo y con la capacidad del niño de adoptar perspectivas sociales. En esta edad es importante el adulto como modelo. Los otros niños y los personajes de los contenidos audiovisuales resultan portadores de cualidades sociales y morales que enriquecen el desarrollo de la personalidad infantil.

La imitación supone cierta comprensión del significado de la acción del otro y solo es posible en aquella medida y forma en que se acompaña de dicha comprensión. Estas ideas permiten enfatizar en que, al tomar

del adulto sus formas de comportamiento, no se queda en el hecho imitativo de reproducción pura o copia fiel, pues recrea dichas conductas y normas.

Diría Piaget (1971) que el niño de edad preescolar se distingue por una moral heterónoma, igual que la primera etapa del nivel preconventional descrito por Kohlberg (1978). Ello significa que responde a etiquetas culturales de lo bueno y lo malo, e interpreta esas etiquetas en términos de sus consecuencias físicas (castigo, premio). Todos estos «no se puede» o reglas morales que el adulto impone, a medida que el niño se desarrolla las va comprendiendo, las transforma, las hace suyas y las refleja en sus juegos. Los contenidos audiovisuales que consume el niño de la primera infancia traen implícitas muchas etiquetas culturales, por lo que la mediación del adulto durante esta actividad adquiere mención especial.

El niño de edad preescolar se familiariza con la vida de los adultos por muchas vías: observa cómo trabajan; escucha relatos, poesías, cuentos; y también mediante los contenidos audiovisuales. La influencia más significativa la ejerce la conducta de los adultos que estén en mayor contacto con él. Tiende a imitarlos, a asumir sus maneras y gestos, a tomar de ellos la forma de analizar a las personas, los acontecimientos y los fenómenos. Sin embargo, esto no está circunscrito solo al marco estrecho de las personas más cercanas.

El niño toma como modelo la conducta de aquellas personas que son favorecidas, respetadas y estimadas por los demás. También la conducta de sus coetáneos sirve de modelo si estos cuentan con la aceptación de los adultos y la popularidad en el colectivo infantil, pero los personajes de los cuentos infantiles y de los contenidos audiovisuales devienen en patrones conductuales que imitan frecuentemente. Las consecuencias negativas surgen cuando se privilegia una de estas vías en detrimento de las otras; dígase, en este caso, cuando los contenidos audiovisuales devienen en la principal o única vía de contacto del niño con su contexto.

El audiovisual constituye para los niños una realidad tan palpable como la que aprecian día a día en su entorno. Su consumo contribuye a la representación y validación del mundo que les rodea, pero el audiovisual realmente constituye una construcción de dicho mundo. Por eso resulta de vital importancia que los especialistas que generan contenidos audiovisuales para esa etapa elijan los mejores y más representativos recursos que contribuyan a que el niño reciba las mejores influencias que tributen a su posterior desarrollo.

Asimismo, se debe resaltar la necesaria mediación del adulto para propiciar la distinción entre fantasía y realidad. En la primera infancia el niño no es capaz de discernir completamente entre lo cierto y lo que no lo es, lo real o ficticio. Se convierte entonces el audiovisual en una poderosa fuente de imaginación y

creación validada, aceptada, propuesta e, incluso, a veces impuesta por los adultos. Estos, en muchas oportunidades, no logran discernir entre un material potenciador del desarrollo deseado y otro, que, sin dejar de ser motivador de logros en el niño, puede violentar o desvirtuar el proceso educativo.

El juego –y el consumo audiovisual como actividad lúdica– cuando atrae al niño y lo obliga a someterse a las reglas contenidas en cada papel asumido, contribuye al desarrollo de los sentimientos y a la regulación de la conducta. En la infancia preescolar se desarrollan los motivos de autoestimación y autoafirmación. Su punto de partida es el hecho de distinguirse entre las demás personas. Llegado determinado momento, el niño comienza a pretender que se le respete, que otros lo obedezcan, le presten atención y cumplan sus deseos. Una de las manifestaciones del deseo de autoafirmación resulta la tendencia a ejecutar los roles principales dentro de los juegos. Tiene más atractivo para ellos asumir el rol del adulto, que presupone respeto y autoridad. Asimismo, prefieren imitar personajes protagónicos de sus audiovisuales favoritos, que representan líderes, héroes o cuentan con el respaldo del resto de los personajes, lo que exige a sus coetáneos ceñirse a los roles asumidos.

Conjuntamente con los motivos de conducta mencionados, se forman nuevos tipos de motivos como los cognoscitivos y los emulativos. Los primeros incitan en el niño el deseo de aprender y obtener constantemente nuevos conocimientos. Solo en la edad preescolar mayor, el afán de conocimiento se convierte en motivo independiente para las acciones infantiles; es decir, comienza a dirigir la conducta del niño. Los contenidos audiovisuales muchas veces devienen vía de satisfacción a la curiosidad del niño, a sus ansias de descubrir y conocer. Cuando el niño preescolar logra un nuevo aprendizaje o descubre algo nuevo por mediación de los contenidos audiovisuales, comparte su satisfacción con coetáneos y adultos como vía de autoafirmación y autoestimación.

Al comienzo de la edad preescolar el niño no compara sus adelantos con los logros de sus coetáneos. El afán de autoafirmación y el deseo de obtener el reconocimiento y la congratulación de los adultos se manifiesta no en el intento de hacer algo mejor que los demás, sino al adjudicarse a sí mismo cualidades positivas –muchas veces extraídas de sus personajes audiovisuales favoritos– o durante la ejecución de acciones que sean del agrado del adulto.

Los preescolares mayores sí suelen darles carácter competitivo a muchas actividades, incluso aquellas que no lo son. En este afán competitivo suelen encontrarse desacuerdos entre niños con respecto a qué héroe o personaje resulta «mejor». En esa búsqueda constante de los éxitos de los otros y la intención de sobresalir o «ganar», pueden cambiar de personaje favorito, si apareciese alguno de mayor atractivo para el niño.

Pero los procesos identificatorios se desarrollarán con aquellos personajes cuyos logros (físicos, intelectuales o de cualquier tipo) superen los del resto.

La subordinación de los motivos constituye la más importante de las nuevas formaciones que tienen lugar en el desarrollo de la personalidad del niño preescolar. Esta implica que los diversos motivos pierden su equivalencia y se estructuran en un sistema. A medida que se desarrolla, surge en el niño la posibilidad de evaluar no solo sus acciones aisladas, sino su comportamiento en general. El niño se puede cohibir de participar en un juego que le sea atractivo, en aras de algo más importante para él. Comienza a percatarse claramente de cuáles constituyen los motivos y las consecuencias de sus acciones. Esto se logra mediante el desarrollo de su autoconciencia; o sea, el conocimiento de sí mismo, de sus cualidades y de cómo se relaciona con las personas circundantes.

La autoconciencia se manifiesta de forma más evidente en la autoevaluación. Para hacer una justa evaluación de sí mismo, tiene primero que ser capaz de evaluar a las demás personas: coetáneos, adultos, y personajes de cuentos o de contenidos audiovisuales. Los preescolares mayores juzgan con bastante acierto sus buenas y malas cualidades. Esto tiene una gran importancia para el ulterior desarrollo de la personalidad, para la asimilación consciente de las normas de conducta y para regirse por patrones positivos. De esta forma, el adulto debe incitar al niño a juzgar y evaluar lo observado en los contenidos audiovisuales. Mediante el ejercicio de evaluar sistemáticamente, el niño comienza a evaluarse a sí mismo a partir de las normas aprendidas.

CONCLUSIONES

Las ideas hasta aquí expuestas, coherentes con una concepción cubana acerca del desarrollo infantil, están basadas en las posiciones filosóficas del materialismo dialéctico e histórico, en las psicológicas expresadas en la teoría histórico-cultural, y en las posiciones pedagógicas humanistas y martianas. Considera todos los momentos de la vida del niño como potencialmente desarrolladores, y a la educación como proceso promotor y conductor del desarrollo desde las primeras edades. El educador, cuya máxima expresión es la familia, tiene un papel esencial.

Se defiende la posición de investigar el consumo audiovisual en la primera infancia como una actividad que influye en el desarrollo psíquico y exige mediaciones responsables para que sea desarrolladora. En tal sentido, a los adultos se les considera como facilitadores, pero, al mismo tiempo, como guías, orientadores y conductores, así como formadores, innovadores e investigadores para una práctica educativa de calidad que inserte armónicamente el consumo audiovisual en la cotidianidad de los niños. De esta forma, los niños

de la primera infancia resultan susceptibles de ser educados para el consumo audiovisual, al reconocer sus posibilidades reales y potenciales a partir de un adecuado sistema de mediaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, L. & Rodríguez, A. N. (2003). A propósito del programa audiovisual en la Educación Preescolar. Algunos fundamentos psicológicos. En Franco, O. *Lectura para educadores preescolares II* (pp. 6-19). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Castellanos, R. (2020). *Bienestar psicológico de niños, niñas y adolescentes*. <https://www.unicef.org/cuba/informes/bienestar-psicologico-de-ninos-ninas-y-adolescentes>

Domínguez, L. (2007). *Psicología del Desarrollo. Problemas, Principios y Categorías*. La Habana: Félix Varela.

González, M. (2013). Consumo de animados en niños de primaria del municipio Cotorro. Tesis de Diploma. Universidad de La Habana, Cuba.

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (2021). *Perfil del proyecto Fomento de una cultura audiovisual para niños y familias de la primera infancia, mediante la utilización de múltiples pantallas*. La Habana: ICCP.

Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello” y Oficina Nacional de Estadística (2009). *Consumo cultural en Cuba. II Encuesta Nacional*. https://oibc.oei.es/documents/statistic_documents/documents/86/encuesta_cuba.pdf?1521802163

Kohlberg, L. (1978). *Revisiones en la teoría y práctica del desarrollo moral*. San Francisco, Estados Unidos: Editorial Jossey-Bass.

Linares, C., Rivero, Y. & Moras, P. E. (s. a). *Prácticas Culturales y Actores de Participación: Un estudio en Ciudad de La Habana* [Informe de investigación]. La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello”.

Moras, P. E. & Rivero, Y. (2019). El consumo cultural como escenario de integración y de desigualdades sociales. *Perfiles de la Cultura Cubana*, 25, 208-30.

Morejón, Y. (2019). Propuesta de un programa educativo para la formación de padres como mediadores del consumo audiovisual infantil en edades preescolares. En Sarduy, Y., Jiménez, A., *Pensar en las infancias cubanas. Coordinadas socioculturales* (pp. 61-72). La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello” y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- Noa, O. (2015). *Ayudas para la utilización pertinente del audiovisual infantil por familias con niños de tercer año de vida*. Tesis de Maestría. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, Cuba.
- Pantoja, J. (2015). *El consumo audiovisual en un grupo de jóvenes del municipio Boyeros*. Tesis de Diploma. Universidad de La Habana, Cuba.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Pérez, M. & Ríos, I. (2021). Los derechos de los niños y las niñas cubanos de la primera infancia. Una mirada a buenas prácticas. En Peñate, A., *El derecho a los derechos. Infancias y adolescencias en Cuba* (pp. 12-26). La Habana: FLACSO Programa Cuba.
- Ríos, I. (2007). *Fundamentos científicos de la Educación Preescolar cubana*. Tesis de Doctorado. CELEP/ICCP, Cuba.
- Ríos, I., Cano, A., Rodríguez, Y., Batista, N., Hernández, M., Vázquez, G., et al. (2021). Marco teórico referencial para el fomento de una cultura audiovisual en niños y familias de la primera infancia, mediante la utilización de múltiples pantallas. Informe de resultados, presentado y aprobado por el Consejo Científico. La Habana: ICCP.
- Rivera, K., Martínez, I. & Rodríguez, J. (2018). La programación audiovisual infantil: la familia y el aprovechamiento de sus potencialidades. *Mendive*, 16 (3), 339-50. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/issue/view/70/showToc>
- Rodríguez, Y. & Vázquez, G. (2021). De la universidad a la cultura audiovisual de los educadores de la primera infancia. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9 (1), 244-56. <https://cuba.vlex.com/vid/universidad-cultura-audiovisual-educadores-873922334>
- Suárez, I. L. (2017). *Caracterización del proceso de mediación familiar ante el consumo audiovisual alternativo de adolescentes. Un estudio comparativo entre familias residentes en zonas urbanas y rurales*. Tesis de Diploma. Universidad de La Habana, Cuba.
- Torriente, C. (2016). *La mediación familiar en el consumo infantil del paquete semanal*. Tesis de Diploma. Universidad de La Habana, Cuba.
- Venguer, L. A. (1981) *Temas de Psicología Preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1984). El Problema de la Edad. En *Problemas de la Psicología Infantil*. Capítulo V. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Vigotsky, L. S. (1935). El Problema del Entorno. En *Fundamentos de la Podología*. 4ta Conferencia publicada. Leningrado: Izdanie Instituto.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución Autoral

Isabel Rios Leonard: Conceptualización, investigación, y revisión y edición.

Yanay Rodríguez Cabrera: Administración del proyecto, investigación y redacción inicial.

Gretel Vázquez Zubizarreta: Investigación, metodología y redacción inicial.