



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Influencia del uso de pantallas en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años: perspectivas docentes de Nivel Inicial del barrio de Boedo

Estudiante: Vicente, Verónica Noelia

Legajo: 24872

Director/es: Mascarini, Claudia Alejandra

Co-director/es:

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

2025



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

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

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial -compartirigual4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:


Verónica Vicente.

Índice

Título.....	04
Resumen.....	04
Introducción.....	05
Delimitación del Objeto de Estudio	05
Planteamiento del Problema	06
Objetivos	06
Supuesto Básico de Investigación	07
Estado del Arte	08
Marco Teórico	15
Método	35
Diseño	35
Participantes y muestra.....	36
Instrumento	36
Procedimiento	37
Consentimiento Informado	38
Resultados.....	38
Discusión.....	45
Conclusiones.....	49
Aportes y contribuciones de la investigación.....	52
Limitaciones de la investigación.....	52
Línea de investigación futura.....	53
Propuesta de intervención.....	53
Referencias	62
Anexo.....	67

**Influencia del uso de pantallas en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años:
perspectivas docentes de Nivel Inicial del barrio de Boedo.**

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal dar cuenta de la incidencia del uso de las pantallas recreativas, no solo en el desarrollo cognitivo, sino a nivel lenguaje, de la población mencionada. Para esto, se indagan las perspectivas docentes sobre la temática y se consultan varias fuentes teóricas de información que permiten conocer e interrelacionar las variables seleccionadas. El método seleccionado para este estudio es empírico cualitativo con un diseño fenomenológico descriptivo. La muestra estará conformada por 18 docentes del nivel inicial que se desempeñen en salas de 3, 4 y 5 años, tanto de gestión pública como privada y como instrumento de recolección de datos se emplean entrevistas semiestructuradas. El análisis de los datos recabados se llevará a cabo a través de un enfoque cualitativo de tipo interpretativo. Los datos serán codificados manualmente, identificando categorías emergentes, patrones y temas recurrentes, relacionados con las percepciones docentes y los efectos observados en el lenguaje y la atención infantil.

A partir de esta sistematización, se elaborarán conclusiones en el marco del estudio, plasmadas en informes preliminares y en la presentación final de resultados.

Asimismo, el estudio se propone contribuir al diseño de estrategias psicopedagógicas que permitan a los docentes gestionar el uso de pantallas en el aula de manera crítica, informada y adaptada a las necesidades del desarrollo infantil, generando orientaciones que promuevan una mediación tecnológica pedagógicamente significativa.

Palabras claves: influencia, pantallas, desarrollo del lenguaje, perspectivas docentes, nivel inicial.

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

Según Hernández Sampieri et al. (2014) una investigación cualitativa tiene como finalidad analizar un fenómeno determinado en su contexto natural, teniendo en cuenta la mirada de los participantes, sus perspectivas, sus vivencias y los significantes que cada uno le atribuye, estudiando los elementos en común que pudieran hallarse.

Este estudio se centra en el uso de pantallas con fines recreativos, por tanto incluye dispositivos como tablets, celulares, computadoras y televisores utilizados para ver videos, jugar juegos y otras actividades de entretenimiento que no están directamente vinculadas a objetivos educativos formales.

La Organización Mundial de la Salud (2019), define el uso de pantallas, ya sea televisores, tablets, celulares, como la exposición a dispositivos electrónicos que pueden influir en el desarrollo infantil, como ser el sueño, la actividad física y la socialización. Es por eso que recomienda un tiempo limitado y reducido en las primeras infancias, propiciando la actividad física y juegos con pares entre otros ya que se consideran esenciales para el desarrollo físico y emocional.

Fernández (1987), al igual que Bleichmar (2005), al analizar la infancia como etapa de especial vulnerabilidad y plasticidad psíquica y cognitiva, subrayan la importancia del sostén adulto en los procesos de constitución subjetiva y de aprendizaje.

Desde los desarrollos de Alicia Fernández (1987), el desarrollo cognitivo se construye en la interacción entre el niño y su ambiente, donde los adultos cumplen el rol de mediadores de ese proceso, habilitando o restringiendo posibilidades de simbolización.

Desde una mirada psicopedagógica integral, se concibe al niño como un sujeto activo, que crece y se desarrolla en permanente vínculo con el mundo que lo rodea. En este contexto,

los dispositivos electrónicos forman parte del entorno y se incorporan tempranamente a la vida cotidiana. A la luz de los aportes de Fernández (1987) y Bleichmar (2005), aunque no se refieran específicamente a las pantallas, resulta pertinente interrogarnos por el impacto que esta presencia puede tener en el desarrollo del lenguaje y en su capacidad de simbolizar, procesos fundamentales para construir sentido y desplegarse en el entorno.

Planteamiento del Problema

Montessori (1999) señala que el ambiente tiene una incidencia muy importante en los niños, ya que ellos absorben de forma inconsciente mucha de la información que los rodea. Por lo tanto, es importante tener en cuenta que el cerebro de un niño es receptivo a las influencias del entorno, lo que significa que las experiencias a las que están expuestos pueden tener efectos en su desarrollo.

Se debe considerar que dicho grupo etario que asiste a la sala de 3-4-5 años de nivel inicial, se encuentran en una etapa donde las bases del desarrollo cognitivo están en formación.

Zambrano et al. (2018) expresa que el desarrollo cognitivo está conectado con aquellas habilidades que tiene el ser humano que le otorgan la posibilidad de adaptarse al medio ambiente que los rodea.

Según Montessori (1999) el desarrollo cognitivo se basa en la habilidad que tiene el niño en resolver problemas, la capacidad que posee para pensar, explorar.

Objetivos

Objetivo General:

Analizar la influencia del uso de pantallas en el desarrollo del lenguaje en niños/as de entre 3 y 5 años que concurren al Nivel Inicial del barrio de Boedo, CABA.

Objetivos Específicos:

Describir las percepciones docentes respecto a la relación entre el uso de pantallas y el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años.

Describir el uso y la mediación del adulto en las tecnologías digitales dentro de las instituciones educativas del nivel inicial del barrio de Boedo.

Conocer las estrategias que utilizan los docentes para potenciar el desarrollo del lenguaje.

Supuestos básicos de investigación

En trabajos cualitativos, de acuerdo a lo expresado por Hernández Sampieri et al. (2014), las hipótesis son amplias, abiertas y situadas, se van ajustando progresivamente en función de los datos que surjan, los hallazgos y los cambios propios del desarrollo de la investigación, por lo tanto, se parte del supuesto de que las docentes del nivel inicial del barrio de Boedo conciben el uso de pantallas en la primera infancia como una práctica, que puede incidir en el desarrollo del lenguaje según las formas de acompañamiento y mediación que ejerzan los adultos.

El uso de pantallas influye en el desarrollo cognitivo y del lenguaje, de los niños de entre 3 y 5 años que asisten a instituciones de gestión pública y privada del nivel inicial del barrio de Boedo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Desde esta perspectiva, surgen los siguientes interrogantes:

¿De qué forma incide el uso de las pantallas en el desarrollo del lenguaje en niños de entre 3 y 5 años desde la perspectiva de docente del Nivel Inicial del barrio de Boedo?

¿Qué observaciones realizan los docentes respecto al vínculo entre el uso de pantallas y el desarrollo del lenguaje?

¿Qué estrategias utilizan para favorecer el desarrollo del lenguaje frente a la presencia creciente de pantallas/dispositivos?

¿Cómo interviene la mediación del adulto en el uso de pantallas dentro y fuera del ámbito escolar?

Estado Del Arte

Diversas investigaciones relevantes han abordado el uso de pantallas en la adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños de 3 y 5 años, aportando perspectivas complementarias que resultan significativas en este campo de estudio. Por ello, a continuación se presentan antecedentes cuyos hallazgos permiten extraer conclusiones y, al mismo tiempo, enriquecer el presente análisis.

Santos (2024), a través de su investigación titulada “Relación entre el uso de pantallas y el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas durante los primeros años de vida entre 2 y 5 años en un jardín de infantes de San Miguel, Bs. As.”, realizada en la Universidad de Flores, Argentina, busca establecer una relación entre frecuencia y el uso de pantallas, y a su vez, el desarrollo cognitivo de niños de la edad mencionada. El estudio se lleva a cabo bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental correlacional, utilizando entrevistas como método para la recolección de datos. La muestra representativa incluye a 50 niños de dicho rango etario, sus familias y docentes. Los resultados de la investigación indican que la mitad de los niños y niñas hacen uso de las pantallas a partir del año, con un promedio diario de dos horas. En cuanto al nivel de desarrollo cognitivo de los mismos es en su mayoría moderado a bajo, en donde según observación por parte de los docentes, en 3/4 partes de los mismos se ha detectado estrecha vinculación entre el tiempo de pantalla y el rendimiento cognitivo. La investigación resalta que, con la edad, también aumenta el uso de las pantallas, no solo en los hogares sino también a nivel educacional.

Taborda (2024) a partir de su investigación llamada “ Impacto de los dispositivos tecnológicos en el neurodesarrollo infantil”, realizada en la Universidad de Flores, Argentina, busca analizar qué provoca el uso de los distintos dispositivos tecnológicos en niños de entre

los 6 meses y los 5 años de edad, para luego alertar a las familias sobre las posibles consecuencias del uso de pantallas. El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, con diseño de teoría fundamentada, de corte transversal y de carácter explicativo causal. Para la recolección de datos se llevan a cabo entrevistas a una muestra de 12 familias de la ciudad de Zárate, Provincia de Buenos Aires. Los resultados evidencian que en los hogares participantes hay más de 3 dispositivos tecnológicos y los niños los utilizan durante varias horas al día. Se finaliza el análisis infiriendo que los niños menores de 5 años que utilizan más de 2 horas al día, sin importar el tipo de pantallas, se encuentran en riesgo de presentar alguna consecuencia en el neurodesarrollo como dificultad en el funcionamiento ejecutivo, retraso del lenguaje expresivo, falta de atención, problemas emocionales y comportamentales, entre otros.

Taco Betancourt, et al. (2024), llevan a cabo la investigación titulada “ Impacto de la exposición prolongada a dispositivos electrónicos en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 - 4 años.” publicada en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. El estudio se realiza en el Centro Infantil Little Valley ubicado en Quito, con una muestra de 16 niños de inicial (3-4 años). El objetivo es determinar la incidencia de la sobreexposición a dispositivos electrónicos en el desarrollo del lenguaje oral en la primera infancia. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con diseño etnográfico que busca describir un fenómeno en un contexto específico. Para la recolección de datos se aplican encuestas a los progenitores y una lista de cotejo aplicada a los niños. La encuesta permite determinar que el total de la población tiene acceso a dispositivos electrónicos, mientras que la mitad de los niños han sido expuestos desde el primer mes de nacidos, siendo su principal medio de entretenimiento. La lista de cotejo se centra en evaluar el dominio de los componentes del lenguaje (fonológico, léxico, semántico y pragmáticos), se evidencia que presentan dificultades para articular los fonemas (ñ,f,s) , responder a preguntas, vocabulario

limitado y mantener un lenguaje espontáneo. En conclusión, la exposición prolongada a dispositivos electrónicos influye en el desarrollo lingüístico de los infantes, debido a que limita las oportunidades de interacción social y a la vez se reduce la cantidad de tiempo establecido para actividades que contribuyan a fomentar el lenguaje.

Huaman Sosa (2024), realiza una investigación a la cual denomina “Dispositivo móvil y su relación con expresión oral en estudiantes de educación inicial pública en el barrio de Santa Elena, Ayacucho”, en la Universidad Nacional de Huancavelica, Perú. El objetivo del estudio es analizar la relación entre el uso de dispositivos móviles y la expresión oral en los niños. La investigación se desarrolla bajo un diseño correlacional no causal, utilizando el método deductivo propio de este tipo de estudio. La población de estudio está conformada por 66 niños de educación inicial, siendo esta también la muestra, ya que el total no supera las 100 unidades. Las técnicas utilizadas para recoger la información son la observación y la encuesta, con sus respectivos instrumentos, como lista de cotejo y cuestionarios. Los resultados muestran que el 39,4% (26) de los niños se califica de bajo en el uso de dispositivos móviles, mientras que el mismo porcentaje se califica de bueno en el desarrollo de la expresión oral. Las conclusiones afirman que existe una fuerte correlación negativa indirecta entre el uso de dispositivos móviles y la expresión oral en niños y niñas.

Chua Moriel y Huamani Avendaño (2024), realizaron un trabajo al cual titularon “Uso del smartphone y habilidades sociales en niños de instituciones educativas de nivel inicial del distrito de Abancay-2023”, desarrollado en el Perú. El mismo tiene como objetivo general determinar la relación que existe entre el uso del Smartphone y habilidades sociales en niños de instituciones educativas de nivel inicial del distrito de Abancay-2023. La investigación comprende el enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal, de tipo descriptivo correlacional y de nivel básico, empleando el método hipotético deductivo. Se trabaja con la muestra no probabilística por conveniencia de 200

padres de familia. Para la recolección de datos se aplican encuestas, en donde para la variable Uso del Smartphone se utilizan ítems dicotómicas que constan de dos niveles (SI y No) distribuidos en 23 preguntas, y para la variable Habilidades Sociales se usa la escala de Likert con cinco niveles (Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi Siempre y Siempre) compuesta por 12 ítems. Los instrumentos se validan por tres expertos y el análisis estadístico se realiza con el software SPSS 25. Los resultados muestran que, el coeficiente de Rho de Spearman encuentra un indicador de -0.826, con una significancia bilateral de 0.001. Esto permite concluir que existe una relación negativa alta entre el uso del Smartphone y habilidades sociales

Mendizábal Sandoval (2024) realiza un trabajo de investigación llamado “Factores de riesgo en el desarrollo de lenguaje con el uso excesivo de pantallas”, en la Universidad de San Carlos de Guatemala. El objetivo del estudio es determinar las consecuencias que tiene la sobreexposición a pantallas en el desarrollo del lenguaje en etapas infantiles. La investigación se lleva a cabo a través de un estudio de casos con 16 profesionales dedicados a la rehabilitación del lenguaje. Para la recolección de datos se utiliza una encuesta exploratoria y estructurada, cuyo propósito es evaluar cómo la sobreexposición a pantallas impacta en el lenguaje y otras habilidades vinculadas al desarrollo infantil. Como resultado, en las características de los pacientes señala que el 48% de la población evaluada presenta retrasos de lenguaje de 2 a 4 años, el 40% de ellos está expuesto a pantallas de 3 a 4 horas o más. El 56.3% prefiere jugar con pantallas que recibir la consulta lúdica de rehabilitación, así mismo el 100% de las rehabilitadoras está de acuerdo que la sobre exposición puede producir en los niños problemas en la atención, concentración y sueño. El estudio concluye que el impacto que la sobreexposición provoca en los niños de temprana edad es un retraso lingüístico en componentes del lenguaje, tanto expresivo como

comprendido. Por ello, se destaca la importancia de fomentar diversas actividades lúdicas y recreativas, al aire libre preferentemente, para el correcto desarrollo del lenguaje.

Arango Villa y Ordoñez Alvear (2024) realizan una investigación titulada “Incidencia de la Exposición a Pantallas Digitales en el Desarrollo Cognoscitivo de la Primera Infancia: una Scoping Review” en Medellín, Colombia. El objetivo del estudio es examinar el estado actual del conocimiento sobre la incidencia de la exposición a pantallas digitales en el desarrollo cognoscitivo durante la primera infancia. La metodología utilizada consiste en una Scoping review, con el framework SALSA, que abarca las fases de búsqueda, evaluación, síntesis y análisis, según lo propuesto por Grant y Booth (2009). La revisión incluye 18 estudios publicados en los últimos 5 años, en los ámbitos local, nacional e internacional, disponible en inglés o español y provenientes de PubMed y Google Scholar. Los hallazgos sugieren la correlación entre la exposición a pantallas y retrasos en el desarrollo de habilidades cognitivas en la primera infancia, desde el nacimiento hasta los 7 años. La evidencia indica que un mayor tiempo frente a la pantalla, excediendo las recomendaciones de entidades como la Academia Americana de Pediatría y la Organización Mundial de la Salud, está relacionada con efectos negativos en procesos como el lenguaje, la atención y la memoria. Sin embargo, una de las investigaciones no reporta un impacto negativo del tiempo de exposición a pantallas en el desarrollo del vocabulario expresivo para niños mayores de 3 años.

Campo Martínez y Betancur Monsalve (2024) realizan un trabajo que titulan “Exposición permanente a dispositivos tecnológicos y desarrollo de habilidades de comunicación verbal en niños y niñas del nivel Jardín del Centro Educativo Amaranto”, sito en Colombia. El propósito general es analizar la relación entre la exposición permanente a dispositivos tecnológicos y el desarrollo de habilidades comunicativas verbales en niños/as que asisten al jardín de infantes. Se plantean además 3 objetivos específicos, uno para

identificar las causas que conducen al uso excesivo de dispositivos tecnológicos; otro para describir las habilidades de comunicación verbal en los niños expuestos a uso excesivo de dispositivos; y el último para diseñar una estrategia didáctica que oriente la regulación del manejo de dispositivos tecnológicos para el desarrollo de habilidades comunicativas verbales en los niños del nivel de jardín. La metodología adoptada responde a un enfoque cualitativo, con un diseño metodológico con el estudio de caso y enmarcada en el paradigma hermenéutico. Las técnicas e instrumentos que ayudan a la investigación son la encuesta y el cuestionario dirigido a padres de familia y docentes; la entrevista y la guía de preguntas dirigido a padres de familia, docentes y profesionales de la salud; y la observación con el diario de campo dirigido a niños y niñas del nivel de jardín. En los resultados se identifican las causas que conducen al uso excesivo de dispositivos tecnológicos por parte de los niños de 4 y 5 años, dónde se evidenció la falta de acompañamiento por parte de los adultos y el tiempo límite con los dispositivos tecnológicos. También se evidenció las dificultades para socializar las actitudes de los niños en las habilidades comunicativas verbales, ya que éstas se vieron afectadas por la exposición de dispositivos tecnológicos en niños de tan temprana edad. Como conclusión se sugieren recomendaciones al Centro Educativo Amaranto de implementar espacios de diálogo, a los padres de familia establecer límites claros, a los docentes observación y evaluación continua con los niños.

Roca Umeres (2022) elabora una investigación denominada “Uso de la tecnología y desarrollo socioafectivo en niños de 3 años de la I.E Micaela Bastidas - Abancay, 2021”, en Universidad César Vallejo, cita en Perú. El estudio tiene como objetivo analizar la relación existente entre el uso de la tecnología y el desarrollo socioafectivo en la primera infancia, bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo. La muestra está conformada por 20 niños de la edad referida, que concurren a dicha institución educativa. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario con lista de cotejo, administrado a los 20 padres de los estudiantes

participantes. Los resultados arrojaron que no existe una incidencia representativa de la tecnología en el desarrollo socioafectivo de los niños, y están asociados principalmente a factores externos como el nivel socioeconómico de cada familia que limita el acceso de los niños a los aparatos electrónico, o cómo el bajo interés que surge de los infantes al ser demasiado jóvenes y estar poco vinculados con las pantallas.

Ñahuincupa Cueto (2022) a través de su investigación llamada “Uso del celular y el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 y 5 años, en el colegio estatal 20811, Republica de Colombia, Corcona, Provincia de Huarochirí, 2020”. El propósito del estudio es determinar la relación entre el uso del celular y el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 5 años, en dicha institución educativa. El estudio del método es un diseño no experimental, transversal, descriptivo, correlacional. Para la recolección de datos se utiliza la Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON-R) y un Cuestionario para padres sobre el uso del celular, instrumento creado y validado para esta investigación. La muestra estuvo conformada por 50 alumnos del colegio. En cuanto a los resultados, se encontró una correlación inversa estadísticamente significativa entre el tiempo de uso del celular con el puntaje total obtenido en la prueba PLON-R. Asimismo se observa que a mayor tiempo de exposición a los dispositivos digitales, en particular el celular, menores son los resultados en las dimensiones: Contenido y Forma del lenguaje. Se llega a la conclusión de que existe una relación entre el uso del tiempo del celular y los resultados en el desarrollo del lenguaje oral, reflejando un impacto negativo en el rendimiento lingüístico en los evaluados.

Corea Arteta et al. (2021) realizaron una investigación a la cual llamaron “Influencia del uso de dispositivos tecnológicos en niños (as) en las edades de 3 a 9 años en la escuela María Antonieta Raudales Mangas, del municipio Jicaral –León, en Nicaragua “. El objetivo principal es determinar cómo el uso de dispositivos electrónicos afecta a los estudiantes de entre 3 y 9 años de dicha institución educativa. El estudio se basa en un diseño mixto, de

corte descriptivo, prospectivo y transversal. La recolección de datos se lleva a cabo mediante encuestas y entrevistas, se seleccionan 10 padres de familia y 3 docentes que constituyen 1/8 de la población. Como resultado encuentran que el uso de los dispositivos tecnológicos influye tanto en la conducta como en el comportamiento y aprendizaje, provocando un déficit de atención, además, interfiere en las relaciones familiares, afectando la socialización, ya que el uso de las pantallas deja olvidado el juego con un otro, además provoca sedentarismo que puede ocasionar aumento de peso y hasta obesidad. A nivel social, emocional y cognitivo: retraso de lenguaje, menor conexión social.

Marco Teórico

La presente investigación tiene como finalidad indagar las percepciones de docentes del Nivel Inicial respecto a las implicancias del uso de pantallas recreativas en el desarrollo cognitivo de niños y niñas de entre 3, 4 y 5 años. En un contexto donde la tecnología se ha incorporado de manera rutinaria a la vida cotidiana, surgen interrogantes en torno a los efectos que su uso puede generar en las infancias, especialmente en dimensiones centrales como el pensamiento, el lenguaje, la simbolización y el aprendizaje, sin dejar de lado los modos de relación y comunicación.

Desde una mirada integral, esta investigación busca aportar herramientas y estrategias que permitan integrar el uso de tecnologías en las prácticas didáctico-pedagógicas de forma crítica y significativa. Se trata de conocer cómo se incorporan las pantallas en las distintas propuestas lúdicas, qué tipo de interacción generan, y qué impacto perciben los docentes en relación con el tiempo de atención, el interés y los procesos de construcción del conocimiento.

El rol del docente es fundamental, interactúa de manera continua con los niños y niñas, diseña y planifica experiencias de aprendizaje teniendo en cuenta múltiples variables, tales como los contenidos a abordar, el contexto, el grupo y la subjetividad de cada

estudiante. Conocer sus percepciones desde la experiencia permite profundizar la comprensión sobre las implicancias del uso de pantallas en el desarrollo cognitivo y, al mismo tiempo, pensar estrategias pedagógicas o propuestas de intervención psicopedagógicas que favorezcan y respeten los tiempos de los niños, promoviendo la exploración activa, la curiosidad, el juego, la simbolización y la palabra a través de un uso equilibrado con la tecnología.

El desarrollo cognitivo constituye un eje central en la psicopedagogía. Comprender el impacto de las pantallas recreativas desde la perspectiva docente ofrece una visión crítica sobre cómo las tecnologías inciden en los procesos de aprendizaje. Se entiende que el desarrollo infantil debe ser integral, incluyendo no solo lo cognitivo, sino también el cuerpo, las emociones y los vínculos sociales. Por ello, se considera indispensable que los niños y niñas puedan explorar su entorno, interactuar con lo que los rodea y vivenciar experiencias que favorezcan su crecimiento. El uso excesivo de pantallas podría limitar estos procesos.

A través de esta investigación, se pretende identificar estrategias que colaboren con el diseño de propuestas didáctico-pedagógicas significativas, en las que se contemple el uso de tecnologías como herramientas que acompañen el juego, el aprendizaje y el desarrollo. Será fundamental observar cómo se desarrolla la actividad, qué herramientas se utilizan, qué estrategias se despliegan, si resultan o no atractivas para los niños, el nivel de atención que despiertan, entre otros aspectos relevantes.

En este sentido, se considera necesario plantear estrategias de intervención que contemplen, la fomentación del juego simbólico y corporal, como alternativa al uso de pantalla, favoreciendo la imaginación, la socialización y la simbolización; el diseño de propuestas lúdicas mediadas por la tecnología, donde las pantallas sean herramientas complementarias que potencien la atención y la motivación sin reemplazar la interacción social; una orientación a docentes y familias acerca de los riesgos de la sobreexposición y de

la importancia de establecer tiempos de uso y el uso bajo supervisión de un adulto responsable; espacios de exploración activa y experimental, donde interactúe el cuerpo, las emociones y el lenguaje, proporcionando un desarrollo integral; intervenciones preventivas enfocadas en el acompañamiento del desarrollo del lenguaje, la atención y la memoria, a través de actividades que medien el contacto tecnológico con las experiencias directas con el entorno.

El lenguaje constituye un eje central en el desarrollo cognitivo y socioafectivo. desde la psicopedagogía se pretende estimular el lenguaje expresivo y comprensivo pudiendo realizar actividades como ser narración, dramatizaciones y juegos simbólicos que reemplacen la pasividad de las pantallas por experiencias de comunicación activa con un otro. diseñar actividades de evocación y enriquecimiento léxico, mejorando la rapidez en cuanto a la concentración. Incorporar la tecnología en forma medida, crítica y con propósito, utilizando aplicaciones o recursos digitales que potencien la oralidad, la escucha activa y la producción verbal, siempre en interacción con un otro que acompañe.

El uso excesivo de pantallas puede afectar la atención sostenida, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas, es por ello que se sugieren juegos que ejercitan la atención selectiva y la memoria, como ser juegos reglados, clasificación y seriación. Las propuestas de resolución de problemas que estimulen la planificación, la flexibilidad cognitiva, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y el respeto por el otro. Las dinámicas que favorecen la autorregulación y el control inhibitorio como ser juegos de consignas, circuitos y actividades rítmicas sientan muy bien al desarrollo cognitivo.

Los docentes, como agentes activos en el proceso educativo, crean entornos de aprendizaje ricos y saludables. Sus percepciones y experiencias son clave para comprender las implicancias del uso de estas tecnologías en el desarrollo cognitivo infantil, y para responder a los interrogantes que surgen en torno a ellas.

Durante los primeros años de vida, el desarrollo del lenguaje se constituye en la vía privilegiada para apropiarse del mundo, para dar sentido a lo que nos rodea y a lo que sentimos. Este proceso se entrelaza con el desarrollo del pensamiento, con las vivencias cotidianas, con las miradas y los gestos que rodean al niño en su interacción con los otros.

El Nivel Inicial y el Uso de Pantallas en Argentina: Marco legal y curricular

De acuerdo a la Ley de educación nacional N 26.206 (2006), la educación a nivel inicial abarca desde los 45 días hasta los 5 años, siendo obligatorio a partir de sala de 4 años según indica la Ley 27.045 (2014), la cual en el artículo 19 indica la obligatoriedad de universalizar los servicios educativos en niños de 3 años.

La Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, 2022) en El Diseño Curricular para la Educación Inicial, si bien no hace referencia al uso de pantallas, hace explícita las propuestas pedagógicas para la educación, evidenciando la importancia de la multitarea, una modalidad organizativa de enseñanza donde las tareas en simultáneo y las diversas actividades dan lugar a que los niños sean los verdaderos anfitriones y puedan elegir y ampliar distintas habilidades como ser elegir juegos reglados, simbólico, de construcción, modelado y porque no la producción espontánea de escritura. Otra de las cosas que propone es la multiedad como agrupamiento flexible, esto favorecer a que los niños que incorporan la institución educativa, se conozcan y puedan interactuar con otros actores fundamentales de la institución sin estar sujetos a sus propios docentes, este tipo de dinámica enriquece los aprendizajes sensoriales, motrices, cognitivos y emocionales.

Recomendaciones sobre el uso de pantallas en la infancia

De acuerdo a lo expuesto por Pons et al. (2022), los dispositivos electrónicos están inmersos en nuestras vidas cada vez con mayor frecuencia, hallándose los sujetos en edad infantil expuestos a los riesgos de un mal uso de los mismos, ya que esta etapa del desarrollo

se considera especialmente sensible. A su vez, se expone que tanto los videojuegos como la televisión son las pantallas digitales más utilizadas durante la infancia.

La Sociedad Argentina de Pediatría (2020) plantea que el uso desmedido de pantallas, que excedan periodos por encima de las 2 horas, puede generar daños en el cerebro de los niños y niñas pequeños a causa de su inmadurez del sistema nervioso. Estas condiciones se vinculan con repercusiones en el desarrollo tanto cognitivo, en las habilidades motoras, socioemocionales y en el lenguaje, todas fundamentales para el aprendizaje. Así mismo, se señala su impacto en la memoria y la atención, concluyendo en problemas de comportamiento, en el futuro rendimiento escolar y por, sobre todo, la salud. Por lo tanto, se infiere que en edades tempranas la exposición sumado a un uso excesivo del uso de pantallas, de cualquier índole, está estrechamente vinculado a futuros problemas psicofísicos, resaltando la importancia a aquellos relacionados con el aislamiento social, poco tiempo de atención e hiperactividad. A estos inconvenientes se pueden sumar dificultades para conciliar el sueño, también está asociado a trastorno de ansiedad y depresión. Además, se recomienda que la televisión tampoco se utilice en segundo plano, es decir, “de fondo”, dado que de todas maneras puede disminuir no solo la cantidad, sino también la calidad en cuanto a la interacción de un otro en niños menores de 5 años, esto provoca una disminución en el tiempo de juego, al igual que la atención y las funciones cognitivas como las ejecutivas. Es por los motivos mencionados en el párrafo anterior, que la Sociedad Argentina de Pediatría además de recomendar que entre los 2 y 5 años, el uso de pantallas sea de un máximo de 1 hora diaria, supervisando su contenido, pudiendo el adulto ayudar a comprender el contenido de lo que se ve en las pantallas, guiando en la interpretación y procesando los estímulos de manera efectiva.. En el 2020, luego de la pandemia, es que la Sociedad Argentina de Pediatría aclara que dichas recomendaciones son para uso recreativo y no educativo.

La Organización Mundial de la Salud (2019) también recomienda que los niños menores de cinco años limiten su tiempo frente a pantallas y cuenten con más oportunidades para moverse activamente, dormir adecuadamente y participar en juegos creativos, factores claves para un desarrollo físico y cognitivo saludable. Sugieren que los niños de dos a cuatro años, el tiempo de pantalla no exceda una hora diaria, señalando que, cuanto menos sea, mejor. En su lugar, se recomienda que los niños participen en actividades no sedentarias que fomenten la interacción con otros.

UNICEF (2020), y la Sociedad Argentina de Pediatría (2020) coinciden en que el foco no debe estar simplemente en la cantidad de tiempo de exposición, sino también en la calidad del contenido y en presencia de un adulto responsable como mediador. El uso compartido, con fines pedagógicos e intencionados, pueden favorecer el lenguaje, el pensamiento crítico y el aprendizaje, siempre que sea a través de la interacción, el diálogo y el acompañamiento.

Educación digital en el nivel inicial

Según la Resolución N.º. 343/18, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2018) para la Educación Digital, Programación y Robótica se determina que dichos contenidos deben estar presentes de manera obligatoria en el diseño curricular, los mismos buscan enriquecer la experiencia educativa, desarrollando un pensamiento autónomo y la creatividad.

Desde esta perspectiva los NAP se enfocan en integrar saberes claves que promuevan el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. Estos saberes son organizados con el fin de potenciar las actividades de los alumnos, respetando los tiempos, ritmos y estilos de aprendizaje.

En el nivel inicial, se ofrece a través de actividades de enseñanza promover en los alumnos y alumnas la utilización de las Tics como herramientas para resolver problemas cotidianos simples y apropiados para su edad. Se incentiva a un uso seguro de los recursos

digitales a disposición, para así poder dar comienzo a identificar y emplear las herramientas que ofrece, no solo para acceder sino para transformar y validar información dentro de un ambiente que invite como es juego y la creatividad. En la interacción diaria con el entorno es que los niños aprenden a formular problemas a partir de la observación y la exploración, buscando respuestas mediante la manipulación de objetos y herramientas digitales, a través de su imaginación y experiencia. A medida que enfrentan desafíos, desarrollan hipótesis sobre cómo resolverlos, identificando y organizando los pasos necesarios. Incluso el error es visto como una parte fundamental del proceso, lo que les permite aprender a través de la experimentación. A través de actividades basadas en el juego, como ser los de construcción es que los niños comienzan a adquirir conocimientos básicos de robótica, esto ayuda a comprender la relación entre el mundo digital y el mundo físico. La exploración digital permite descubrir nuevos contenidos, fomentando la curiosidad. Los niños también aprenden a resolver problemas usando pantallas digitales, promoviendo el trabajo en equipo, el respeto y la valoración de la diversidad. Además, descubren la posibilidad de comunicarse con otras personas, aunque no estén presentes físicamente, a través de dispositivos y recursos digitales.

La Resolución 5024/18 sobre Educación Digital, Programación y Robótica en el Diseño Curricular, propone además de incorporarse en el mundo de la educación digital (pensamiento computacional, programación y robótica), nuevas formas de aprender y enseñar, la construcción de lenguajes multimediales y la alfabetización. La incorporación de la tecnología digital en la educación inicial favorece el desarrollo social y creativo de los niños y niñas, promoviendo su participación activa, el trabajo en equipo, la capacidad crítica y la resolución de problemas. De este modo, su valor reside tanto en posibilitar la comprensión del mundo actual como en la elaboración de aprendizajes significativos para la comunidad.

De acuerdo a lo expuesto hasta el momento y según el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2018), en el documento curricular “Educación Digital en el Nivel Inicial”, la tecnología o el mundo digital cuando se usa con fines educativos, es una herramienta importante que favorece en muchos aspectos como ser la alfabetización y el desarrollo de habilidades necesarias para el aprendizaje y la vida en sociedad. Los estudiantes se entusiasman al saber que trabajan en equipo, colaboran, comparten ideas y resuelven problemas juntos, lo que fortalece su capacidad para trabajar en equipo. El uso de la tecnología digital ayuda a un mejor desarrollo del pensamiento abstracto y lógico-matemático. Al enfrentarse a problemas que deben ir de lo más pequeño a lo más grande para resolverlo, habilidades fundamentales para la resolución de problemas. Esto se refleja en el aprendizaje colaborativo, donde los proyectos grupales les permiten compartir y fortalecer múltiples inteligencias, desde la lingüística y matemática hasta la artística y musical.

Generalidades sobre el concepto de desarrollo cognitivo

Perspectiva psicogenética

Con respecto al desarrollo cognitivo, y tomando ideas de Piaget (1965), se entiende al mismo como la capacidad de desarrollo que posee un niño, ya sea su capacidad de pensar, razonar y comprender. Este proceso se produce en función de su madurez biológica y de su interacción activa con el entorno.. Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo evoluciona a través de una sucesión de transformaciones cualitativas, en la que los primeros años de vida resultan fundamentales para establecer las bases del conocimiento.

En esta etapa inicial, el aprendizaje ocurre a través de la experiencia directa, de la manipulación de objetos, los niños exploran su entorno, experimentan, resuelven situaciones y construyen activamente su conocimiento. Estas interacciones sensoriomotoras permiten al niño comprender el mundo que los rodea, a través de un aprendizaje práctico y exploratorio.

Desde esta concepción, el conocimiento no se transmite de forma directa sino que se construye mediante el proceso de asimilación y acomodación; siendo el primero la incorporación de nueva información en esquemas mentales ya existente, y el segundo se basa en la modificación de esos esquemas para adaptarse a lo nuevo.

Por lo tanto, aprender no es mirar ni escuchar pasivamente, sino por el contrario es actuar, experimentar y construir activamente.

Aportes desde la psicología sociocultural:

Vygotsky (1979), uno de los grandes pensadores del desarrollo infantil, nos recuerda que el niño necesita de un otro para desplegar su potencial. Plantea el concepto de “zona de desarrollo próximo” para referirse a ese espacio en el que un niño todavía no puede hacer algo por sí mismo, pero si puede lograrlo si cuenta con la ayuda de un adulto o de un par más experimentado. Es en ese espacio compartido, en ese vínculo de confianza y guía, donde el aprendizaje se vuelve posible y significativo.

Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo no es un proceso individual ni aislado, sino profundamente social. El lenguaje cumple un rol central, ya que es a través del diálogo, de las preguntas, de las explicaciones, del intercambio afectivo, que el niño va construyendo sentido sobre el mundo que lo rodea.

Para Vygotsky (1995), el lenguaje es la herramienta cultural que nos permite transformar lo externo en interno, es decir, hacer propios los aprendizajes que surgen en la interacción con los demás, sin esa interacción, el desarrollo se empobrece no solo en lo intelectual sino también en lo emocional y simbólico.

Funciones cognitivas y funciones ejecutivas

Luria (2016), sostiene que el desarrollo cognitivo en la infancia se apoya en un conjunto de funciones cognitivas que permiten percibir, atender, memorizar, razonar y simbolizar, constituyendo la base de los aprendizajes escolares y de adaptación del entorno.

En esta línea, diversos autores como, González Muñoz (2013) y Rosselli & Matute (2010), destacan que, dentro de dichas funciones, adquieren especial relevancia las funciones ejecutivas, entendidas como procesos de control de alto nivel que regulan la conducta, organizan el pensamiento y permiten dirigir las acciones hacia metas específicas. En la actualidad, múltiples investigaciones han demostrado su rol central en el aprendizaje, en la resolución de problemas y en la autorregulación emocional y conductual.

En términos generales, las funciones ejecutivas se articulan en tres componentes que operan de manera integrada. por un lado, la memoria de trabajo, definida por De Beni y Pazzaglia (2007) como la capacidad de mantener y manipular información por un lapso breve para resolver tareas cotidianas, no solo sostiene el procedimiento activo de datos, sino que puede entrenarse y fortalecerse mediante juegos, estrategias específicas y un acompañamiento adecuado. A su vez, el control inhibitorio, en la línea de Abusamra (2019), remite a la habilidad de frenar respuestas impulsivas y seleccionar conductas más apropiadas; cuando este componente no está suficientemente desarrollado, suelen observarse impulsividad, dificultades para seguir reglas y frustración ante la espera, aspectos que pueden mejorarse con prácticas deliberada, paciencia y juegos orientados al control. Finalmente, la flexibilidad cognitiva, entendida por Rosselli y Matute (2010) como la capacidad de adaptarse a cambios, modificar estrategias y pensar desde diversas perspectivas, se evidencia cuando los niños ensayan y comparan múltiples soluciones frente a un mismo problema, ajustando su conducta en función de la situación.

Estas funciones no actúan de manera aislada, sino que se integran con otras funciones cognitivas como la atención y la memoria, y se entrelazan con procesos simbólicos y subjetivos. En palabras de Fernández (1987), todo aprendizaje implica la articulación de lo cognitivo con lo subjetivo, lo corporal y lo vincular, por lo que las funciones ejecutivas deben pensarse como parte de una trama más amplia que sostiene el desarrollo integral.

Neurodesarrollo y pantallas

Según Gallego Marín (2019), la estimulación adecuada en los primeros años brinda múltiples ventajas al neurodesarrollo, ya que potencia la formación de nuevas conexiones neuronales, favorece la adquisición de habilidades cognitivas, motoras, lingüísticas y socioemocionales, y contribuye a un aprendizaje más rápido y flexible. El autor enfatiza en que estos beneficios dependen de la calidad y pertinencia de los estímulos recibidos, ya que un entorno guiado y acompañado por un adulto significativo, fortalece el desarrollo integral, mientras que la ausencia estímulo, como la sobreestimulación inadecuada, pueden generar efectos adversos en el desarrollo infantil.

En este sentido, la plasticidad cerebral durante la primera infancia representa tanto una oportunidad como un riesgo, dado que permite que el niño aprenda con rapidez y desarrollo múltiples competencias, al encontrarse en un ambiente estimulante y afectivo; pero si por el contrario, el niño se encuentra con una exposición a estímulos pobres, inadecuados o excesivos pueden dejar huellas negativas en procesos como la atención, la memoria o el lenguaje. Es por ello que se considera que la estimulación debe ser gradual, pertinente y contextualizada. Gallego Marín (2019), resalta la importancia del papel que ejerce el adulto, siendo este decisivo ya que modela, guía y acompaña al niño. Por lo tanto, la interacción afectiva, el juego compartido, el diálogo y la exploración conjunta del entorno, constituyen prácticas que no solo fortalecen la estructura neuronal, sino que también cimentan las bases del desarrollo socioemocional y de la autonomía. En contraposición, la falta de mediación adulta o el predominio de interacciones unidireccionales como ser el uso de pantallas sin supervisión, pueden limitar las posibilidades de aprendizaje significativo.

La Sociedad Argentina de Pediatría (2020), sostiene que cuando los niños participan de experiencias enriquecedoras como el juego simbólico, la conversación, la narración de cuentos y el contacto afectivo con adultos, se fortalecen circuitos cerebrales vinculados al

lenguaje, la memoria, la atención y la autorregulación. Sin embargo, la sobreexposición a pantallas puede interferir en estos procesos, generando efectos adversos en áreas sensibles del cerebro.

Desde una perspectiva neurocognitiva, diversos autores advierten efectos del uso intensivo de pantallas sobre procesos clave del aprendizaje y la autorregulación, Abusamra (2019) señala que la corteza prefrontal, vinculada a las funciones ejecutivas como ser planificación, memoria de trabajo, control inhibitorio; pueden enlentecer su maduración ante exposiciones excesivas, con impacto en la autorregulación conductual y emocional y, por ende, en lo escolar y lo social. Dentro la mirada más neuropsicológica de Luria (2016), el hipocampo y los sistemas límbico-corticales requieren tiempo de pausa, repetición y organización de estímulos para consolidar huellas mnémicas duraderas, por lo que la sobreestimulación desordenada tiende a dificultar la consolidación a largo plazo y genera aprendizajes frágiles o poco significativos. De modo convergente, Unicef (2020) advierte que los sistemas atencionales son especialmente vulnerables a estímulos rápidos y cambiantes como ser videojuegos, que favorecen la dispersión y dificultan sostener la atención durante periodos prolongados.

Por estas razones, organismos internacionales y locales, como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) y la Sociedad Argentina de Pediatría (2020), recomiendan que los niños de entre 2 y 5 años no superen la hora diaria de uso recreativo de pantallas, siempre bajo la supervisión de un adulto responsable. Además, sugieren priorizar el juego activo, el descanso adecuado y la interacción social, ya que son actividades fundamentales para el desarrollo cognitivo, emocional y físico.

En este sentido, es indispensable que familias y docentes acompañen el acceso a la tecnología desde un uso equilibrado, consciente y con fines pedagógicos, promoviendo que

los niños no sustituyan la interacción social ni el juego simbólico por actividades pasivas frente a las pantallas.

Generalidades sobre el desarrollo del lenguaje

En los primeros años de vida, el lenguaje se transforma en una herramienta central para apropiarse del mundo, dar sentido a lo que se vive y organizar la experiencia subjetiva. El desarrollo del lenguaje está íntimamente relacionado con el desarrollo del pensamiento, las vivencias cotidianas y los vínculos significativos que rodean al niño en la interacción con los otros.

Perspectiva psicogenética:

Desde una mirada constructivista, Piaget (1973), considera que el desarrollo del lenguaje está estrechamente vinculado al desarrollo del pensamiento. El lenguaje, según este posicionamiento, no es el punto de partida del conocimiento, sino una consecuencia de la evolución cognitiva, por lo tanto primero se piensa, luego se pone en palabras o se expresa ese pensamiento.

Es dentro del período preoperatorio, es decir entre aproximadamente los 2 y los 7 años de edad, donde el niño comienza a representar la realidad a través del juego simbólico, la imitación, el dibujo, la representación mental y el lenguaje. Lo que el autor llama la función simbólica. Refiere a la capacidad de evocar lo que no está, de poner en palabras lo ausente. Por lo tanto se puede afirmar que hablar no es el mero hecho de repetir sino construir una representación a partir de lo vivido, experimentado.

Desde esta perspectiva, el desarrollo del lenguaje no puede pensarse como un simple proceso de adquisición de palabras, sino como el resultado de una internalización progresiva de la acción, que se transforma en pensamiento. Así, hablar implica representar la realidad.

Perspectiva Psicopedagógica Clínica:

Fernández (1987), desde la psicopedagogía clínica, nos invita a pensar el lenguaje de una manera más profunda. Para ella, aprender a hablar no es solamente una cuestión de que el cerebro madure o de repetir palabras hasta que salgan bien. Tampoco es solo un proceso intelectual o mecánico. Aprender a hablar es, sobre todo, una experiencia subjetiva, es decir, tiene que ver con cómo se siente ese niño, con lo que desea, con el lugar que ocupa para los otros.

Fernández (1987) plantea que el lenguaje nace en el vínculo con los demás. Un niño aprende a hablar porque hay alguien que lo mira, que lo escucha, que le contesta, que lo llama por su nombre, que le pregunta qué siente o qué piensa. Es decir, hay un otro que lo desea, que le da lugar, que le presta palabras antes de que él pueda decirlas por sí mismo. Ese otro puede ser un adulto significativo, como una mamá, un papá, un docente o cualquier persona cercana que le ofrezca un espacio de encuentro afectivo.

Por eso, el lenguaje no es solo una herramienta para pensar o comunicar ideas. Es, también, un espacio donde el niño construye su subjetividad, su identidad, su manera de estar en el mundo. Cuando el entorno no habilita la palabra, cuando no hay escucha, ni diálogo, ni interés genuino por lo que ese niño tiene para decir, se puede apagar su deseo de hablar. Y cuando se apaga el deseo, no solo se afecta el lenguaje, sino también el modo en que el niño se siente consigo mismo y con los otros.

En este sentido, el desarrollo del lenguaje está muy ligado a la calidad de los vínculos. No alcanza con que el niño escuche palabras sueltas o sonidos de una pantalla; necesita ser parte de una relación viva, humana, donde lo que dice y lo que siente tenga valor para alguien. Solo así podrá apropiarse del lenguaje no solo como una función mental, sino como un modo propio de habitar el mundo.

Perspectiva Psicoanalítica:

Bleichmar (2005), desde su mirada sobre el desarrollo infantil y el psicoanálisis, plantea que el lenguaje tiene un papel central en la forma en que el niño se va formando como sujeto. No se trata solo de hablar o de poder decir cosas, sino de algo mucho más profundo. El lenguaje le permite al niño organizar lo que vive, darle sentido a lo que le pasa, y ubicarse dentro de una red de significados que ya existía antes de que él naciera.

Continuando con lo planteado por Bleichmar (2005), cuando un niño accede al lenguaje no solo empieza a comunicarse, sino que logra hacer algo muy importante, puede anticipar lo que va a pasar, recordar lo que vivió, imaginar situaciones nuevas, y transformar lo que siente en palabras. Pero para lograr eso, primero tiene que pasar por una pérdida, debe dejar de lado la búsqueda inmediata del objeto concreto, de lo sensorial y de lo que se puede tocar. A cambio, gana algo más funcional, la capacidad de representar lo que no está, de nombrar lo ausente, de usar símbolos.

Este paso es clave para el desarrollo psíquico, porque permite que el niño piense sobre lo que le pasa, que elabore lo vivido en lugar de sólo reaccionar. Así, el lenguaje no solo ayuda a construir conocimiento, sino también a procesar emociones, a imaginar, a crear y a encontrarle sentido a la experiencia. En definitiva, el lenguaje es una herramienta que estructura la forma en que el niño se relaciona con el mundo, con los demás y consigo mismo.

Perspectiva Educativa: subjetividad, lenguaje y enseñanza-aprendizaje

Filidoro (2005) desde una mirada centrada en la práctica educativa, propone que la escuela debe funcionar como un espacio de “hospitalidad simbólica”. Esto implica que el aula no solo debe ser un lugar que reciba a los niños y niñas físicamente, sino también simbólicamente: un espacio donde puedan hablar, ser escuchados, expresar lo que sienten y piensan, construir preguntas y encontrar sentido a sus vivencias.

En este sentido, la autora señala que el lenguaje no se aprende únicamente desde lo intelectual. Enseñar a hablar, leer o escribir también implica aspectos sociales, afectivos y subjetivos. Por eso, enseñar lenguaje no es simplemente transmitir palabras o gramática, sino acompañar procesos subjetivos. Involucra trabajar con la historia del niño, su forma de vincularse con los otros y sus emociones.

Como señala Filidoro, et al. (2017), el lenguaje es organizador del pensamiento y la experiencia, y sólo puede desplegarse en contextos donde se habita el decir, el preguntar, el narrar. Por lo tanto, el lenguaje y los procesos educativos no se reducen a la transmisión de saberes, sino que constituyen un espacio para la producción de subjetividad, donde el niño puede decir, ser escuchado y construir sentido. Desde esta perspectiva, la enseñanza del lenguaje puede tener efectos decisivos: puede abrir caminos de expresión, simbolización y elaboración de lo vivido, o cerrarlos si no hay lugar para la palabra del niño. Por eso, acompañar el aprendizaje del lenguaje es también acompañar la construcción de la subjetividad y de la identidad.

Es en esta línea que Fernández (1987) sostiene que el aprendizaje no es una actividad aislada ni puramente cognitiva, sino un proceso integral profundamente vinculado con la subjetividad del sujeto. Aprender no es solo incorporar contenidos; implica también al deseo de aprender, a la historia personal, a los vínculos afectivos, al cuerpo y a la manera en que cada niño o niña se posiciona frente al saber.

Desde su enfoque psicopedagógico clínico, Fernández (1987) considera que el aprendizaje está atravesado por la historia emocional y vincular del sujeto, por lo que las dificultades escolares no pueden entenderse de forma desvinculada del contexto familiar, institucional y social. Es decir, no hay aprendizaje posible si no hay un deseo de saber, y ese deseo se construye en relación con los otros, con la mirada del adulto significativo, con el reconocimiento, la palabra y el afecto.

En este sentido, el cuerpo también está implicado en el acto de aprender: no como cuerpo biológico únicamente, sino como cuerpo vivido, sentido, afectado por las experiencias. Por eso, cuando un niño presenta una dificultad en el aprendizaje, no se trata simplemente de “reeducar” una función, sino de comprender qué lugar tiene para ese niño el aprendizaje, qué significa para él o ella aprender, qué está en juego subjetivamente.

Así, el rol del docente o del psicopedagogo no se reduce a transmitir contenidos, sino que implica habilitar un espacio donde ese deseo de aprender pueda desplegarse, donde la palabra del niño sea escuchada y tenga sentido, donde se reconozca su historia, sus modos de decir y de estar en el mundo. En palabras de Fernández (1987), se trata de “humanizar el aprendizaje”, de entenderlo como un proceso complejo en el que intervienen lo cognitivo, lo emocional, lo vincular y lo simbólico.

Perspectiva Psicopedagógica Contemporánea:

Peluffo (2012), desde una perspectiva psicopedagógica contemporánea, aborda el lenguaje como estructura organizadora del pensamiento y de la experiencia. Desde esta perspectiva, el lenguaje no solo refleja lo que el niño piensa o siente, sino que modula la forma en que percibe, clasifica y da sentido a la realidad, por lo tanto, el lenguaje organiza la experiencia. Cuando un niño crece, va aprendiendo a hablar, a pensar y a entender el mundo gracias a lo que vive con las personas que lo rodean. Aprende las palabras, los gestos, las ideas y las emociones que circulan en su familia, en su casa, en su jardín o en la plaza. No es lo mismo crecer en un lugar donde los adultos hablan con él, le hacen preguntas, lo escuchan y lo miran con cariño, que crecer en un lugar donde casi no hay palabras, donde nadie lo nombra o donde solo se escucha el ruido de la televisión o el celular encendido.

Estas experiencias hacen una gran diferencia. Porque el lenguaje no aparece solo porque el cerebro crece. El lenguaje se construye de a poco, con otros, en los juegos, en las charlas, en los cuentos, en las canciones. Se construye cuando el niño quiere decir algo y hay

alguien que lo escucha, que le responde, que le pone palabras a lo que siente o le muestra otra forma de pensar.

Hablar no es solo decir palabras. Es también entender al otro, poder contar lo que pasa, hacer preguntas, imaginar historias, jugar con ideas. Para que eso ocurra, el niño necesita estar en un ambiente donde lo afectivo, lo social y lo emocional estén presentes. Donde alguien le devuelva la mirada, lo escuche con paciencia, le hable con amor.

Desde una mirada socioconstructivista, y tomando como referente a Halliday (2005), el lenguaje se entiende como una práctica social, es decir, algo que aprendemos al usarlo con otros. No se trata solo de memorizar palabras o reglas, sino de aprender a comunicarnos en situaciones reales, donde haya un propósito, un intercambio, una intención de decir algo y ser comprendidos.

Por eso, aprender a hablar, leer o escribir requiere estar en contextos donde haya verdadera comunicación, donde los chicos y chicas puedan participar, hacer preguntas, probar cómo funciona el lenguaje, equivocarse y volver a intentarlo con ayuda de otros.

En este marco, el rol del adulto (docente, familia, otros niños) es clave: acompañar, escuchar, responder, ampliar el lenguaje del niño, brindando oportunidades para que lo use en diferentes situaciones, lo que permite construir significados y desarrollar su pensamiento.

Filidoro (2008), desde el campo de la psicopedagogía clínica, señala que la construcción del lenguaje está profundamente ligada al deseo del otro, a la mirada y la escucha activa del adulto significativo. Desde esta perspectiva, el lenguaje no solo refleja lo que el niño piensa o siente, sino que modula la forma en que percibe, clasifica y da sentido a la realidad. A medida que el niño crece, incorpora los códigos simbólicos de su entorno familiar y social. La calidad de estas interacciones influye en cómo estructura su pensamiento, su percepción y su vínculo con el mundo. El lenguaje es una construcción compleja que articula lo biológico, lo cognitivo, lo emocional y lo social.

Distinción entre desarrollo cognitivo y desarrollo del lenguaje

El desarrollo cognitivo y el desarrollo del lenguaje son procesos distintos pero relacionados profundamente.

Según Piaget (1973), el desarrollo cognitivo refiere a la evolución de las estructuras mentales que posibilitan pensar, razonar y comprender la realidad, organizándose en estadios que se construyen a partir de la maduración biológica y la interacción activa con el entorno. Durante la etapa preoperacional (2 a 7 años), los niños despliegan la función simbólica, manifestada en el juego, la imitación, el dibujo y el lenguaje, en cual permite representar lo ausente y elaborar experiencias.

En cambio, Vygotsky (1979) enfatiza que el lenguaje no es una simple consecuencia del pensamiento, sino una herramienta cultural fundamental que transforma las funciones cognitivas y las lleva a un nivel superior. El desarrollo cognitivo, desde este enfoque, resulta inseparable de lo social, se construye a través del diálogo, la mediación y el acompañamiento de un otro significativo dentro de la zona de desarrollo próximo.

Desde una mirada clínica, Fernández (1987) señala que el lenguaje no es solo un proceso intelectual, sino una experiencia subjetiva y vincular, en la que el niño se constituye como sujeto a través de la mirada y la palabra de un otro. Manteniendo esta misma línea, Bleichmar (2005) afirma que la simbolización, la cual permite el lenguaje, es la base del pensamiento complejo, y su obstaculización empobrece tanto la cognición como la subjetividad.

Por lo tanto, el desarrollo cognitivo, habilita las condiciones necesarias para dar lugar al lenguaje, a su vez, el lenguaje es quien organiza y potencia las capacidades cognitivas, estamos en presencia de un proceso dialéctico e inseparable.

Pantallas, Simbolización y Juego

Perspectiva psicoanalítica

Desde el psicoanálisis, Rodolfo (2008), sostiene que la falta de juego libre empobrece la simbolización, con efectos sobre el pensamiento, la creatividad y la constitución subjetiva. Por lo tanto, el juego libre se considera fundamental para el desarrollo psíquico, porque permite desplegar la creatividad, elaborar experiencias y construir formas simbólicas. Cuando la infancia carece de espacios de invención, se corre riesgo de quedar fijada en formas empobrecidas de simbolización, lo que afecta la forma de pensar, la creatividad y la construcción subjetiva. entonces, el juego no es un mero entretenimiento, sino un modo de subjetivación central en la niñez.

Asimismo, desde una perspectiva psicoanalítica infantil, Melanie Klein (1932) destaca que el juego simbólico es el medio a través del cual los niños elaboran sus fantasías, ansiedades y vínculos afectivos. El juego es un proceso de elaboración psíquica que permite la simbolización del mundo interno.

Klein afirma que la simbolización es la base del pensamiento complejo, y que su obstaculización puede dar lugar a inhibiciones en el desarrollo psíquico y cognitivo.

Impacto de las pantallas en el desarrollo cognitivo y subjetivo

Perspectiva psicopedagógica

Desde una mirada psicopedagógica crítica, Bleichmar (2005) advierte que el uso de dispositivos tecnológicos tiende a fomentar el entretenimiento pasivo y de bajo rendimiento simbólico, pudiendo ocasionar problemas en el desarrollo cognitivo y social, lo que dificultará la construcción del pensamiento reflexivo y la función de representación. El psiquismo infantil se organiza a partir del deseo del otro, del intercambio y del lenguaje. Por otro lado, Bleichmar (1997) sostiene que el sujeto se constituye en una red vincular que da sentido a sus experiencias. La construcción del psiquismo se produce a través de la presencia del otro, de su palabra, su deseo y su disponibilidad afectiva. Cuando estas funciones son desplazadas por estímulos tecnológicos, se empobrece el andamiaje emocional y cognitivo

necesario para una buena simbolización. El lenguaje, dice la autora, no solo comunica, sino que estructura: organiza el pensamiento, permite dar sentido a la experiencia, y construye una narrativa sobre el sí mismo. Bleichmar (1997) señala la importancia de la vinculación con un otro para una buena construcción del psiquismo, ya que se apoya en las experiencias compartidas, en la comunicación y en la interacción constante, de la cual nos vamos nutriendo en nuestro desarrollo. La ausencia o mejor reemplazo de estas condiciones puede debilitar la organización no solo emocional sino cognitiva del infante.

En la misma línea, Fernández (1987), desde la psicopedagogía clínica, plantea que el aprendizaje es un fenómeno que involucra no solo lo cognitivo, sino también lo subjetivo, corporal y vincular. Desde esta mirada, el niño aprende en tanto se siente deseado y mirado por el otro significativo. La escena de aprendizaje se configura como un entramado social institucional, familiar y subjetivo.

Según Fernández (1987), enseñar y aprender implica más que la transmisión de contenidos, requiere deseo, historia subjetiva, vínculos afectivos y reconocimiento como punto de partida para todo tipo de proceso educativo.

Método

Diseño de estudio

La presente investigación se enmarca en un enfoque empírico cualitativo, con un diseño de tipo fenomenológico descriptivo, cuyo propósito es realizar un análisis y comparar en torno a las perspectivas docentes, que trabajen tanto en gestión privada como pública, sobre el uso de pantallas, con el objetivo de indagar cómo inciden no solo en el desarrollo cognitivo de los niños sino también en el lenguaje en niños de entre 3 y 5 años que asisten a instituciones del nivel inicial del barrio de Boedo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Hernández Sampieri et al. (2014), expresa que este enfoque tiene como finalidad analizar un fenómeno determinado en su contexto natural, lo que permite explorar las

experiencias y opiniones de los participantes de manera minuciosa, proporcionando una visión analítica. A su vez, el componente fenomenológico descriptivo da la posibilidad de describir y entender cómo las personas experimentan y vivencian dicho fenómeno, mientras que se busca detallar y documentar las percepciones y experiencias de cada sujeto.

Participantes y muestra

De acuerdo a lo expresado por Hernández Sampieri et al. (2014), para que la muestra de una investigación sea transparente y pueda ser sometida a crítica y revisión, es imprescindible definir con precisión la población participante y explicitar de manera detallada cómo fue seleccionada la muestra. A su vez, de acuerdo a la elección de un estudio cualitativo, se destaca que las decisiones vinculadas al muestreo expresan los supuestos sobre qué configura un conjunto de datos sólidos, confiables y adecuados para responder al problema de estudio.

La muestra es de tipo no probabilística homogénea, y está conformada por 18 docentes, en cuanto al género autopercibido se evalúan mujeres que se encuentren ejerciendo la profesión en forma activa en salas de entre 3 y 5 años de instituciones educativas de gestión pública y privada del barrio en mención, cuyo rango de edad oscila entre 30 y 50 años. Según Hernández Sampieri et al. (2014) este tipo de muestra mantiene características similares entre los participantes y no pretende hacer generalizaciones en base a probabilidades estadísticas.

Instrumento

El instrumento de recolección de datos es la entrevista semi estructurada, diseñada para captar las descripciones y opiniones de los docentes. Desde el enfoque cualitativo, la recolección de datos no tiene como finalidad medir variables ni realizar interferencias estadísticas, sino acceder en profundidad a las experiencias, significados, creencias, emociones, interacciones y modos de interpretar la realidad manifestados en el propio

lenguaje de los participantes, con el propósito de analizarlos, comprenderlos y generar conocimiento pertinente al problema de investigación. En este sentido, Hernández Sampieri et al. (2014) destaca que este tipo de entrevista semiestructurada habilita a poder recabar mayor información debido a la flexibilidad que posee el entrevistador para agregar interrogantes adicionales o profundizar sobre aquellos aspectos que se necesiten profundizar. Se incluirán preguntas abiertas que permitan a los docentes expresar sus experiencias y observaciones de manera detallada, así como algunas preguntas cerradas para obtener datos específicos.

Cabe destacar que el método de recolección de datos es una entrevista semiestructurada llevada a cabo, a través de formulario Google, por una muestra total de 18 docentes, de nivel inicial del mencionado barrio, tanto de gestión privada como pública.

Procedimiento

En primer lugar, se realizará un relevamiento en diversas instituciones educativas del nivel inicial del barrio de Boedo, con el propósito de confeccionar un registro de las docentes de las salas de 3 a 5 años que deseen participar voluntariamente de la investigación.

La entrevista será administrada de manera individual y estará conformada por preguntas orientadas a indagar las percepciones docentes acerca del uso de pantallas y su influencia en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños. Siguiendo las orientaciones para la elaboración de entrevistas cualitativas propuestas por Hernández Sampieri et al. (2014), las preguntas se organizaron en ítems de opinión, de conocimiento y de antecedentes, combinando preguntas generales, de cierre y algunas de mayor complejidad al aludir a percepciones personales.

Las entrevistas serán enviadas y completadas en forma personal y anónima por formulario Google. Las mismas son elaboradas de forma tal que no inducen respuestas, que los participantes puedan narrar experiencias propias y puntos de vista. Para el análisis de la

información, se adoptará un enfoque cualitativo de tipo interpretativo. Los datos serán codificados manualmente, identificando categorías emergentes, patrones y temas recurrentes, relacionados con las percepciones docentes y los efectos observados en el lenguaje y la atención infantil.

A partir de esta sistematización, se elaborarán conclusiones significativas en el marco del estudio, plasmadas en informes preliminares y en la presentación final de resultados.

Consentimiento Informado

Se utilizará el consentimiento informado ya que según Losada (2014) es imprescindible comunicar de manera clara y concisa sobre todos los aspectos de la investigación, incluyendo los objetivos, la metodología, los riesgos, en caso de que hubiese y los beneficios de igual modo, siendo una cuestión de ética apearse al principio de confidencialidad. Los participantes tienen el poder de decidir si quieren participar, y en caso de querer, tienen la posibilidad de desistir sin coerción ni presión alguna. Todos los participantes fueron informados de que las respuestas serían utilizadas para la realización de una investigación con fines educativos, donde el tratamiento de la información se realiza conforme a la Ley 25.326 de protección de datos.

Resultados

El análisis de las 18 entrevistas realizadas a docentes de nivel inicial del barrio de Boedo permitió identificar distintas miradas acerca del uso de pantallas y su influencia en el desarrollo infantil. A lo largo de los relatos aparecieron coincidencias, matices y contrastes que reflejan tanto las experiencias cotidianas en las aulas como las condiciones institucionales y familiares que rodean a cada niño y niña.

Del total de participantes, el 56% se desempeña en instituciones de gestión pública y el 44% en establecimientos privados. Aunque las perspectivas varían según la gestión, todas

coinciden en que el efecto de las pantallas depende principalmente del acompañamiento adulto y del sentido pedagógico que se les otorgue.

A partir del análisis cualitativo de los relatos, emergieron tres categorías principales. Cabe resaltar que los porcentajes se calculan sobre el total de docentes entrevistados, pudiendo cada participante referirse a más de una categoría, por lo que las frecuencias no son mutuamente excluyentes.

1- Efectos del uso de pantallas en el desarrollo del lenguaje y la atención

En la totalidad de las entrevistas aparece con fuerza la idea de que el uso de pantallas no es negativo en sí mismo, sino que su impacto depende de la mediación adulta y del sentido pedagógico que se le otorgue. Sin embargo, el 83% de las docentes manifestó que el uso excesivo de dispositivos afecta negativamente el lenguaje infantil. Las principales dificultades mencionadas son el empobrecimiento del vocabulario (78%), la repetición de frases estereotipadas (67%) y la incorporación del español neutro en el habla cotidiana (39%) y la sustitución de palabras por gestos o sonidos (61%). En esta línea, varios docentes coinciden en que los niños que pasan más tiempo frente a pantallas tienen menor iniciativa para conversar y, muchas veces, reemplazan la palabra por el gesto o por sonidos onomatopéyicos.

En el ámbito privado, la mirada es un poco más equilibrada. Algunas docentes reconocen que, cuando hay acompañamiento familiar y selección de contenidos, el uso de pantallas puede incluso despertar intereses y ampliar el diálogo.

En la gestión pública, en cambio, aparecen relatos donde las pantallas funcionan como "compañía" o "chupete electrónico", especialmente en hogares con poco tiempo disponible de los adultos, lo que se asocia con escasa interacción verbal y dificultades para sostener una conversación o participar en el juego simbólico.

Algunas de estas dificultades se ven explícitamente cuando por ejemplo una docente (1) de gestión pública señala que “El vocabulario de los chicos se empobrece muchísimo; repiten frases de los videos o se comunican con gestos y sonidos”. En contraste, en la gestión privada, si bien también se observan cambios en el lenguaje, se mencionan experiencias más mediadas y con propósito pedagógico. La docente (5) explica al respecto “Cuando las familias acompañan, la tecnología no reemplaza el diálogo, sino que lo amplía, porque genera interés en los chicos al compartirla con un adulto”.

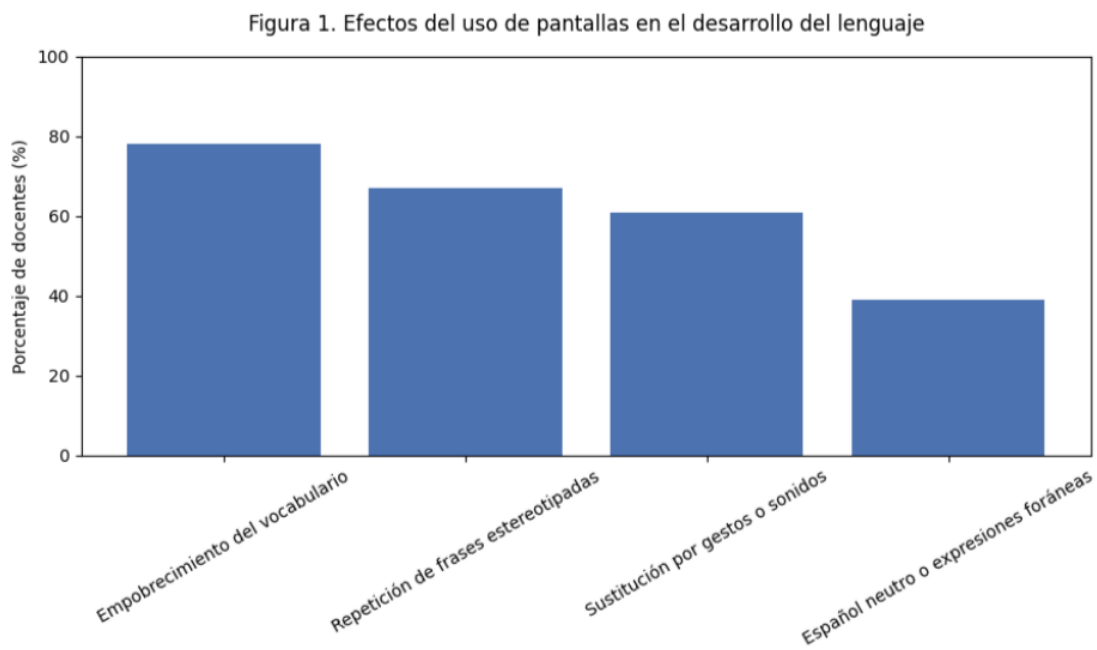
En paralelo, el 94% de las entrevistadas notó una disminución en la atención y la concentración, acompañada por una menor tolerancia a la frustración y necesidad de inmediatez.

Las docentes de gestión pública (88%) atribuyen estas dificultades a la falta de supervisión familiar y al uso de pantallas como “compañía” o “chupete electrónico”. En contraste, las docentes de gestión privada (70%) tienden a interpretar el fenómeno como parte de la cultura de la inmediatez, aunque destacan que la mediación familiar puede transformar la experiencia digital en una oportunidad de aprendizaje.

De acuerdo a lo expresado se concluye en que las docentes coinciden en que el uso excesivo de pantallas impacta directamente en el lenguaje, la atención y la autorregulación emocional, afectando la capacidad de escucha, el intercambio verbal y la construcción del pensamiento simbólico.

Acá por ejemplo se hace visible las reacciones emocionales ante la falta del dispositivo, cuando una docente de gestión pública (4) comenta que “Tienen poca tolerancia a la espera; cuando no tienen el celular, se enojan o lloran, como si no supieran qué hacer sin él”. También se observa un debilitamiento de la imaginación y la creatividad cuando la docente de gestión pública (2) expresa: “Hay una pérdida importante de imaginación. Muchos ya no inventan juegos, repiten escenas de los programas que ven” . Por otro lado ,

una docente de gestión privada (9) destaca la posibilidad de un uso positivo de la tecnología reflexionando y planteando: “Si se usa con sentido pedagógico, puede potenciar la comprensión y la expresión. Lo importante es que haya un adulto que medie y proponga”.



2. Estrategias pedagógicas y mediaciones docentes

A pesar de las preocupaciones, un 63% de las docentes afirmó integrar algún tipo de uso pedagógico de pantallas en su práctica. Las experiencias más frecuentes incluyen proyecciones breves (61%), cuentos digitalizados (44%), videos educativos (39%) y robótica inicial (22%). En las instituciones privadas, el 72% relató prácticas planificadas y enmarcadas en lineamientos curriculares; en la gestión pública, el panorama es distinto, solo el 33% de las docentes logra incorporar pantallas de manera sistemática, muchas veces por falta de equipamiento o conectividad. No obstante, en el sector público, el 89% infiere en compensar esa carencia con propuestas/estrategias ricas en oralidad (72%), lectura compartida (67%) y juego simbólico (61%). En ambos contextos, los docentes coinciden en que las pantallas

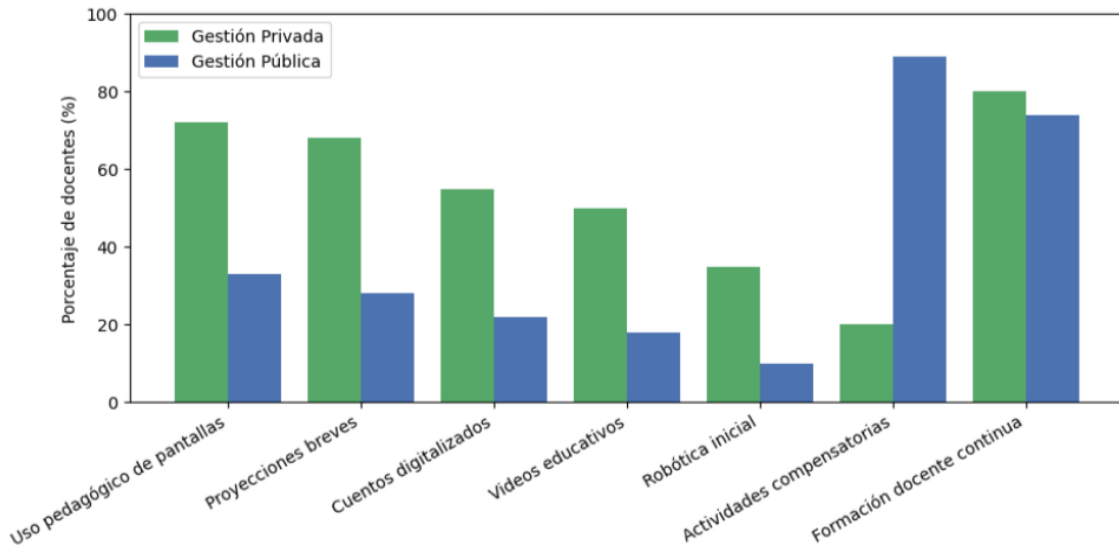
pueden ser aliadas si se usan con sentido, por tiempos breves y bajo mediación adulta. La clave, sostienen, no está en eliminar la tecnología, sino en educar su uso. El 77% de las docentes subrayan también la necesidad de formación continua en alfabetización digital y ciudadanía tecnológica, para poder acompañar mejor a los niños y orientar a las familias desde la escuela.

Desde el sector público, una docente (5) describe un uso acotado y con intervención verbal expresando: “A través de proyecciones en jardín maternal, voy poniendo en palabras lo que se ve y pregunto para estimular el lenguaje”. En la misma línea, la docente (6), también de gestión pública, plantea: “Ofrezco contenido de calidad y elementos de alfabetización cultural; las pantallas llegaron para quedarse, el trabajo debe apuntar a un uso consciente y didáctico-pedagógico”.

En gestión privada, se enfatiza la intencionalidad y la articulación con el juego. Una docente (3) señala que “Los chicos están atentos cuando usamos tecnología, pero prefiero títeres o canciones; la pantalla acompaña al resto de actividades, no las reemplaza”. Desde una perspectiva de pensamiento computacional, una docente (12), también de gestión privada, señala que “con tablet como herramienta y robot para pensamiento lógico; prefiero el uno a uno para favorecer el lenguaje”.

En síntesis, las docentes no rechazan las pantallas, las redefinen como herramientas complementarias. La diferencia entre gestiones se explica más por condiciones materiales, equipamiento y conectividad, que por la postura pedagógica. El punto de acuerdo es claro: intencionalidad didáctica, mediación adulta y tiempos breves para evitar el uso pasivo o distractor.

Figura 2. Estrategias pedagógicas y mediaciones docentes según gestión



3. Mediación familiar y corresponsabilidad educativa

El rol de las familias aparece en todas las entrevistas como un tema central y transversal. El 94% de las docentes afirmó que la participación familiar es determinante para que el uso de pantallas sea saludable y enriquecedor.

En la gestión pública, el 82% señala que los adultos delegan en los dispositivos el tiempo de acompañamiento, a menudo por motivos laborales o falta de recursos, lo que da lugar a un uso excesivo y poco supervisado. En cambio, en las escuelas privadas, el 68% de las docentes observan mayor disposición de las familias a participar en las propuestas institucionales y una actitud más abierta a recibir orientaciones sobre hábitos digitales, pero advierten que incluso en esos contextos el ejemplo del adulto sigue siendo contradictorio, dado que muchos padres y madres usan sus propios celulares durante momentos de encuentro o juego con los hijos.

El 78% de las docentes considera necesario fortalecer la alianza escuela-familia mediante talleres interdisciplinarios con equipos de salud y orientación escolar, y generar espacios de reflexión conjunta sobre los efectos del uso prolongado de pantallas. También

plantean la importancia de acordar criterios comunes de crianza digital, para que la escuela y la familia actúen de manera coherente.

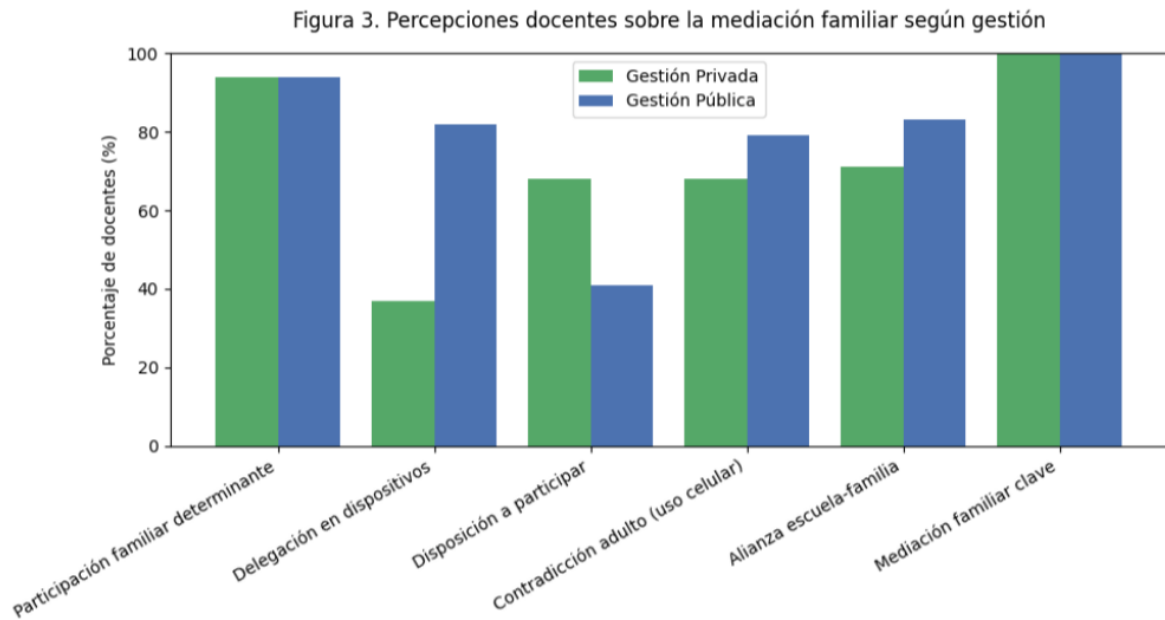
En general, las docentes coinciden en que la familia cumple una función clave como mediadora entre el niño y la tecnología. Cuando hay diálogo, acompañamiento y límites, las pantallas pueden tener un sentido educativo, pero cuando se las usa como sustituto del vínculo, se convierten en un obstáculo para el desarrollo del lenguaje, la atención y la socialización.

En gestión pública, la docente (1) sintetiza el problema exponiendo que “la familia es fundamental; mostrar casos donde se vea el daño del uso a libre albedrío concientiza”. Otra docente (5) sugiere hacer foco en los adultos como modelos expresando que: “hay que trabajar sobre la cantidad de horas que usan los adultos; son modelos de los niños”. Desde el plano de la protección integral, la docente (17) de gestión pública, alerta sobre riesgos de internet como ser el grooming y la importancia del control parental en contextos vulnerables. En gestión privada, se insiste en acuerdos y formación. La docente (2), con idea trasladable a ambos sectores, propone: “educar desde pequeños el uso adecuado, seguridad, búsqueda con sentido, diversidad cultural y dialecto autóctono”. La docente (16) insiste en la administración de contenidos y el diálogo familiar. Por su parte la docente (9) plantea asesoramiento sobre apps y propuestas en el hogar

Por lo tanto, los resultados permiten observar que las percepciones docentes sobre el uso de pantallas no se reducen a posturas a favor o en contra, sino que se sitúan en la mirada compleja y contextualizada. Las pantallas pueden ser tanto un riesgo como una oportunidad, dependiendo del modo en que los adultos, tanto docentes como familia, acompañan su uso.

En el lenguaje y la atención se observan las consecuencias más visibles, mientras que las estrategias pedagógicas y el trabajo conjunto con las familias aparecen como las

principales herramientas para resignificar la tecnología dentro del aprendizaje y del desarrollo infantil.



Discusión

Los resultados obtenidos permiten comprender que las percepciones docentes sobre el uso de pantallas no constituyen visiones cerradas ni unánimes, sino construcciones complejas que combinan preocupaciones, contradicciones y posibilidades. En los relatos aparece con claridad que las pantallas forman parte de la vida cotidiana de los niños y las niñas, pero su impacto depende del modo en que los adultos medien, orienten y den sentido a esas experiencias.

La tecnología, lejos de ser un enemigo en sí misma, se vuelve significativa cuando está atravesada por la intención educativa, la mirada sensible del docente y el acompañamiento de las familias.

1- Efectos del uso de pantallas en el desarrollo del lenguaje y la atención

Las docentes de ambas gestiones coinciden en señalar un empobrecimiento del lenguaje oral y una disminución de la atención sostenida en los niños y niñas que pasan muchas horas frente a las pantallas.

En sus observaciones, se percibe como la comunicación se acorta, se fragmenta o se sustituye por gestos y sonidos, mientras que las frases repetitivas o el “español neutro” se vuelven frecuentes.

Estos hallazgos dialogan directamente con los planteos de Vygotsky (1979), quien entiende el lenguaje como una herramienta de mediación social que se construye en la interacción con los otros. Si la palabra se reemplaza por estímulos audiovisuales, se empobrece el proceso de simbolización, base de la construcción del pensamiento que permite al niño comprender y expresar su mundo. De modo similar, Piaget (1973), sostiene que el pensamiento y el lenguaje se apoyan en la función simbólica, que se despliega en el juego, la imitación y la acción compartida. Cuando la pantalla ocupa el lugar del otro, se interrumpe la posibilidad de imaginar, crear y construir significados.

Desde la psicopedagogía clínica, Fernández (1987), advierte que el niño necesita de un adulto que “escuche y nombre”, porque esa mediación simbólica es la que sostiene su constitución subjetiva. Sin ese otro que dé sentido a la palabra, la experiencia queda vacía, sin trama ni continuidad.

Por otro lado, las docentes asocian las dificultades de lenguaje con problemas de atención, impulsividad y baja tolerancia a la frustración. Tal como plantea Abusamra (2019), las funciones ejecutivas, como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, son esenciales para aprender a concentrarse, esperar y organizar la información. La exposición constante a estímulos visuales rápidos, propia del consumo digital, altera estos procesos y limita la autorregulación.

En las palabras de las docentes aparece, en definitiva, la tensión entre dos tiempos, el tiempo de la palabra y el tiempo de la imagen. La primera requiere espera, intercambio y deseo de comprender, la segunda ofrece inmediatez y gratificación instantánea. La tarea educativa, entonces, se vuelve un intento de recuperar ese tiempo del encuentro, del diálogo y del juego compartido que sostiene la construcción del pensamiento y del lenguaje.

2. Estrategias pedagógicas y mediaciones docentes

Frente a este panorama, las docentes no adoptan una postura de rechazo absoluto hacia las pantallas, por el contrario, reconocen que pueden ser recursos pedagógicos valiosos cuando se utilizan con intención didáctica y acompañamiento adulto.

Esta mirada coincide con los planteos de Bruner (2018), quien entiende la enseñanza como un proceso de andamiaje cultural, donde el docente guía al niño en la construcción de significados a través de herramientas simbólicas. En este sentido, las pantallas, al igual que los libros y los juegos, pueden convertirse en un medio para acceder a nuevas formas de representación, siempre que haya un otro que oriente la experiencia.

En las escuelas privadas, algunos docentes relatan experiencias planificadas de robótica inicial, donde los niños programan cosas sencillas, dan instrucciones verbales o resuelven pequeños desafíos de lógica y espacio. Estas propuestas permiten articular tecnología y juego, favoreciendo el pensamiento lógico y el lenguaje. Se trata de un enfoque coherente con el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (2022), que promueve la alfabetización digital desde la educación inicial.

En las escuelas públicas, en cambio, la falta de recursos tecnológicos lleva a fortalecer otras formas de mediación, el relato oral, la lectura compartida, las dramatizaciones y los juegos simbólicos. Estas estrategias, lejos de ser una carencia, reflejan una profunda comprensión del valor del vehículo y de la palabra como base de aprendizaje.

Desde la perspectiva de Montessori (1999), el ambiente educativo debe invitar a la exploración y a la autonomía, no a la pasividad. Y en línea con Bruner (2018), el aprendizaje se construye en el intercambio y no en la recepción pasiva de estímulos.

En este sentido, las docentes parecen sostener una idea muy clara, las pantallas no deben reemplazar el juego ni la conversación, sino acompañarlos y potenciarlos.

Tanto en escuelas con recursos tecnológicos como en aquellas que carecen de ellos, se percibe un mismo desafío, enseñar a los niños tecnología con sentido. La mediación docente se transforma así, en un puente entre el mundo digital y el mundo simbólico, entre la curiosidad natural de la infancia y la necesidad de dar significado a lo que se ve.

3. Mediación familiar y corresponsabilidad educativa

En las voces docentes aparece con fuerza la importancia de la familia como mediadora entre el niño y las pantallas. La mayoría coincide en que la presencia adulta es un factor protector, mientras que la ausencia o la desregulación generan efectos negativos en el lenguaje, la atención y la conducta.

Las docentes de gestión pública describen con frecuencia contextos donde las pantallas reemplazan el acompañamiento cotidiano. Hablan de niños que permanecen frente al celular durante horas, mientras los adultos trabajan o realizan otras tareas. Una docente llamó a este fenómeno “el chupete electrónico, metáfora que condensa la sustitución del vínculo por el estímulo.

En cambio, en las escuelas privadas, las familias suelen mostrar mayor apertura y participación, aunque las docentes reconocen que la hiperconectividad de los propios adultos actúa como un modelo que los niños tienden a imitar.

Estas observaciones se relacionan con la noción de corresponsabilidad educativa planteada por Aguerrondo (2009), quien sostiene que la formación integral del niño requiere una alianza entre escuela y familia. También dialogan con los aportes de Bleichmar (2005) y

Fernández (1987) quienes advierten que cuando los adultos no sostienen su función simbólica, los niños quedan expuestos a estímulos que no logran procesar psíquicamente. La pantalla, en esos casos, ocupa el lugar del otro, pero sin ofrecer contención ni significación.

Las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (2019), la sociedad Argentina de Pediatría (2020) y Unicef (2020) refuerzan estas percepciones, en los primeros años, el tiempo frente a pantallas debe ser limitado y siempre acompañado por un adulto.

Las docentes entrevistadas proponen justamente eso, talleres con las familias, charlas interdisciplinarias y estrategias conjuntas para construir hábitos digitales saludables.

En sus palabras se percibe una convicción profunda, educar en la era requiere educar también a los adultos. La crianza digital no se reduce al control del tiempo de pantalla, sino que implica repensar el lugar del encuentro, la conversación y la mirada compartida en la vida cotidiana.

Por lo tanto, la discusión de los resultados muestra que las pantallas, por sí solas, no determinan el desarrollo infantil. Lo que realmente marca la diferencia es la mediación humana, la mirada del docente, la presencia del adulto y la calidad del vínculo que se establece alrededor del dispositivo.

El lenguaje, la atención y la autorregulación emocional se construyen en la interacción, en la experiencia compartida y en la palabra. Cuando esas condiciones se debilitan, las pantallas se convierten en un refugio vacío, pero cuando se sostienen con intención educativa y afectiva, pueden ser una herramienta de aprendizaje y de expresión. En definitiva, las voces de las docentes revelan un horizonte esperanzador, existe una conciencia creciente sobre la necesidad de acompañar a los niños en el uso de la tecnología, de enseñarles a habitar el mundo digital sin perder el contacto con lo real, con los otros y con la palabra.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como propósito analizar la incidencia del uso de pantallas en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años que asisten al nivel inicial del barrio de Boedo, desde las percepciones docentes. Los resultados obtenidos permiten afirmar que los objetivos planteados se han cumplido en su totalidad, posibilitando una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno.

Lejos de plantear una dicotomía entre “pantallas si” o “pantallas no”, las experiencias compartidas permiten comprender que el eje central no radica en la presencia o ausencia de la tecnología, sino en el modo en que se la usa, los fines que se persiguen y, sobre todo, el tipo de acompañamiento adulto que la sostiene.

En relación con el objetivo general, los resultados confirman que el uso de pantallas incide en el desarrollo del lenguaje, pero esta incidencia no es lineal ni homogénea. Las docentes coinciden en que los efectos dependen de la mediación del adulto, cuando las pantallas sustituyen la palabra, el juego y el encuentro con un otro, pueden generar empobrecimiento del vocabulario, repetición de frases estereotipadas, incorporación del español neutro y menor contacto visual. En cambio, cuando se utilizan con propósito pedagógico, con acompañamiento y reflexión, pueden convertirse en herramientas que amplían su lenguaje, estimulan la curiosidad y favorecen el pensamiento crítico.

Respecto al primer objetivo específico, vinculado a las percepciones docentes sobre la relación entre pantallas y lenguaje, se comprobó que las docentes reconocen tanto los riesgos como las potencialidades del entorno digital. Desde la mirada psicopedagógica, sus testimonios recuperan la importancia de la palabra como mediadora de la experiencia, en sintonía con los aportes de Vygotsky (1995), Piaget (1965), Fernández (1987) y Filidoro (2005), quienes coinciden en que el lenguaje se construye en la interacción, el juego simbólico y el vínculo con un otro significativo.

El segundo objetivo, orientado a describir el uso y mediación de los adultos dentro de las instituciones, permitió observar que la figura docente se consolida como mediador esencial entre el niño y la tecnología. Tanto en escuelas con recursos digitales como en aquellas que no los poseen, se evidencia un compromiso por resignificar el uso de pantallas desde una intencionalidad pedagógica. Las docentes seleccionan materiales, regulan tiempos y acompañan con la palabra, la mirada y la presencia. Este rol, lejos de ser accesorio, es el que permite transformar la información en conocimiento y el conocimiento en pensamiento propio.

Por su parte, el tercer objetivo específico, centrado en conocer las estrategias docentes para potenciar el desarrollo del lenguaje, reveló prácticas creativas y flexibles, desde la robótica inicial, los cuentos digitalizados y las proyecciones breves hasta la lectura compartida, la dramatización y el juego simbólico. Estas propuestas demuestran que la tecnología puede coexistir con las metodologías tradicionales, siempre que exista una mirada crítica y formativa que orienta su uso.

Se concluye la investigación confirmando el supuesto básico, donde el impacto de las pantallas en la primera infancia no depende únicamente del tiempo de exposición, sino del sentido y la mediación que lo acompañan. La familia, en este marco, cumple un rol decisivo dado que las docentes remarcan que cuando los adultos utilizan las pantallas se debilita el vínculo y se empobrece la experiencia simbólica. En cambio, cuando comparten, explican o dialogan sobre lo que los niños ven, la tecnología se convierte en un puente hacia la imaginación y el lenguaje. Este hallazgo refuerza la necesidad de promover una corresponsabilidad educativa entre escuela y familia, tal como proponen Aguerro (2009) y Bleichmar (2005), entendiendo la crianza digital como una tarea compartida.

En este sentido, las docentes de Boedo se reconocen no sólo como guías, sino también como aprendices dentro de la cultura digital en transformación, comprometidas con enseñar a

habitar el mundo tecnológico sin perder el contacto con lo real, con los otros y con la palabra. Plantean un horizonte con mirada a una educación que integre la tecnología sin renunciar la palabra tan significativa con un otro.

Cuando la tecnología se acompaña con una intención didáctica clara, como ser el uso de robots como disparadores a dar indicaciones verbales, jugar con imágenes y narrar cuentos, o utilizarlos para enseñar matemáticas, pueden favorecer el desarrollo del lenguaje, la lógica y la creatividad.

Aportes y contribuciones de la investigación

La presente investigación ofrece una mirada situada sobre el vínculo entre pantallas y el desarrollo del lenguaje en la primera infancia, anclada en el territorio de Boedo y diferenciado entre gestión pública y gestión privada. Este anclaje local, poco explorado, desplaza el foco tradicional del “tiempo de pantalla” hacia la calidad del contenido y la mediación adulta, mostrando que los efectos observados como ser el empobrecimiento léxico, frases estereotipadas, el uso de español neutro y la atención fragmentada, no dependen solo del dispositivo, sino del sentido pedagógico y del sostén vincular, por lo tanto es un condicionante y no un determinante. El presente trabajo articula marcos teóricos clásicos representados por Piaget (1973), Vygotsky (1995) y Halliday(2005) entre otros, con la clínica psicopedagógica representada en este caso por Alicia Fernández (1987), Bleichmar (2005), Filidoro (2005) y Rodulfo (2008). Esta convergencia permite comprender las pantallas como un espacio de mediación simbólica más que como un simple recurso técnico donde lo decisivo es si habitan juego, palabra y simbolización compartida o si son reemplazadas. Estos hallazgos sobre los dispositivos constituyen un aporte relevante para el campo psicopedagógico.

Limitaciones de la investigación

Como estudio cualitativo con muestra intencional y tamaño acotado (docentes de un mismo barrio), los hallazgos poseen validez analítica, pero no pretenden generalizar estadística. El uso de autoinforme puede incorporar sesgo de deseo social y un posible efecto institución, teniendo en cuenta las condiciones materiales y la cultura escolar que inciden en las narrativas. La heterogeneidad de infraestructura respecto al equipamiento y conectividad, condiciona la posibilidad real de usos pedagógicos y puede teñir las percepciones sobre los efectos de las pantallas. Las conclusiones se apoyan en percepciones docentes trianguladas con bibliografía, pero no en indicadores psicométricos. Finalmente, el diseño transversal describe un momento y no permite inferir cambios longitudinales ni causalidad, una variable que, en futuros trabajos, conviene precisar.

Líneas de investigación futura

A la luz de estas limitaciones y de los hallazgos, se vuelve pertinente avanzar en diseños mixtos que combinen entrevistas con mediciones estandarizadas de lenguaje, tanto vocabulario, narrativa y pragmática, y funciones ejecutivas como ser memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva. Resulta importante observar trayectorias en función de patrones de uso cómo ser tiempo, tipo de contenido y calidad lingüística del entorno. Se sugiere llevar a cabo ensayos de intervención controlada, los cuales permitirían medir el efecto de pantallas con propósito frente a consumo pasivo. Se recomienda, además, explorar con mayor precisión el fenómeno del español neutro en el habla infantil, distinguiendo su origen. Finalmente, resulta clave evaluar programas de desarrollo profesional docente midiendo impacto en prácticas y en resultados lingüísticos de los niños.

Propuestas de intervención

A partir de los resultados obtenidos en las entrevistas a docentes del nivel inicial, se evidencia la necesidad de generar intervenciones que aborden el uso de pantallas no solo

desde lo didáctico, sino también desde una mirada psicopedagógica integral. donde se vuelve clave acompañar, orientar y resignificar las prácticas de enseñanza en torno a la tecnología.

Las propuestas que se presentan a continuación tienen como objetivo promover un uso saludable y mediado de las pantallas, fortaleciendo el desarrollo del lenguaje, la atención y la función simbólica en las primeras infancias sobre todo.

- Acompañamiento a docentes: Espacios de reflexión y análisis de la práctica. El objetivo general es que los docentes puedan pensar sus propias prácticas en relación con las pantallas, reconocer tensiones entre lo pedagógico y lo tecnológico, y fortalecer su función mediadora frente a la cultura de la inmediatez y el exceso de estímulos.

Propuesta 1. Espacios de reflexión y análisis de la práctica docente

Objetivo: Favorecer que los docentes puedan revisar sus propias prácticas en relación con las pantallas, identificar tensiones entre lo pedagógico y lo tecnológico, y fortalecer su función mediadora frente a la cultura de la inmediatez y el exceso de estímulos.

Desarrollo de la propuesta: Se plantean encuentros quincenales o mensuales, de entre 60 y 90 minutos, coordinados por el/la psicopedagogo/a, en pequeños grupos de docentes. Cada reunión se organiza en torno al análisis de situaciones cotidianas del aula.

Al inicio del encuentro se presenta una viñeta con una situación, por ejemplo, un niño que solo logra calmarse frente a la tablet o un grupo que pierde rápidamente el interés por las propuestas de juego simbólico cuando no hay pantalla. A partir de este disparador, los docentes trabajan en subgrupos, poniendo en palabras qué sintieron frente a la situación, qué recursos utilizarían, si les sucedió y qué dificultades se les presentaron.

Luego se realiza una puesta en común donde se comparten las miradas y se analizan las tensiones que emergen entre las demandas institucionales, las expectativas familiares y los tiempos y posibilidades reales del trabajo en el aula. El rol del/la psicopedagogo/a es ayudar a construir sentido sobre lo que sucede y habilitar nuevas lecturas de la propia práctica.

Como cierre de cada encuentro se formulan, de manera conjunta, uno o dos acuerdos o pequeñas modificaciones posibles de implementar hasta la próxima reunión.

Propuesta 2. Fortalecimiento del rol docente frente a las pantallas

Objetivo: Acompañar a los docentes a reconocer cómo están utilizando la tecnología en el aula y a construir modos más intencionales de mediación, que no se reduzcan a “encender la pantalla”, sino que integren la palabra, la pregunta, el intercambio y el vínculo con la experiencia de los niños.

Desarrollo de la propuesta: Se realiza en pequeños grupos de docentes y se centra en situaciones concretas. En cada encuentro, uno o más docentes llevan una escena que les genera dudas, incomodidad o malestar, por ejemplo: “cuando pongo un video se quedan muy quietos, pero después me cuesta retomarlos para otra actividad” o “a veces termino usando la pantalla para que no se desorganice el grupo”.

A partir de esa escena se coordina una ronda de discusión guiada por el/la psicopedagogo/a. Se analizan distintos aspectos como ser qué necesitaba el docente en ese momento, qué necesitaban los niños, qué lugar ocupó la pantalla (si funcionó como recurso didáctico, premio, calmante, entretenimiento) y qué intervenciones verbales y gestuales utilizó el adulto antes, durante y después del uso del dispositivo.

El objetivo no es juzgar la práctica, sino transformarla, potenciarla en material de trabajo. A partir del análisis compartido se construyen pequeñas herramientas concretas para mejorar la mediación docente, formas posibles de presentar la actividad con pantalla (anticipando qué se va a ver y con qué propósito), ejemplos de intervenciones durante el visionado (hacer pausas, formular preguntas abiertas, recuperar palabras o ideas de los niños), y modos de cierre que permitan “salir” de la pantalla hacia otras experiencias simbólicas, como el relato oral, el dibujo, el juego dramático o la conversación en ronda.

De este modo, se busca que los docentes vayan elaborando criterios propios para decidir cuándo, cómo y para qué utilizar las pantallas, sosteniendo un rol activo y no meramente instrumental.

Propuesta 3. Espacios para la elaboración emocional del docente frente a la tecnología

Objetivo: Ofrecer un espacio específico para que los docentes puedan reconocer, expresar y elaborar las emociones que les genera el uso de pantallas en el contexto escolar (frustración, desborde, sensación de pérdida de autoridad, exigencia de “entretener” como una pantalla), transformándolas en insumos para repensar sus intervenciones pedagógicas.

Desarrollo de la propuesta: Se sugiere destinar al menos dos encuentros anuales, o más si la institución lo considera necesario. En estos espacios se utilizan técnicas como la lluvia de ideas, el role playing y la escritura de breves relatos personales.

En un primer momento se invita a los docentes a compartir situaciones en las que hayan sentido que la pantalla “ganaba terreno” frente a su propuesta pedagógica, o episodios donde se hayan percibido sobreexigidos, desbordados o desautorizados. Estas escenas se dramatizan o se reescriben, permitiendo que circulen las emociones implicadas y se legitime lo que cada uno siente.

Posteriormente, junto al/la psicopedagogo/a, se trabaja sobre cómo esas emociones impactan en la forma de enseñar y de vincularse con los niños. El objetivo es que los docentes puedan pasar de sentir que “fallan” cuando recurren a la pantalla, a poder comprender qué lugar ocupa ese recurso en el entramado institucional y en su propia historia profesional, y desde allí construir estrategias más cuidadas.

Al cierre de la actividad se recuperan las ideas principales y se formulan, de manera colectiva, líneas de acción posibles como pedir apoyo cuando se sienten desbordados, planificar con anticipación el uso de la pantalla, compartir entre colegas recursos que hayan

funcionado; reforzando la idea de que el acompañamiento frente a la tecnología es una tarea compartida y no individual.

-Intervención psicopedagógica con familias: en camino de una construcción de conciencia y acompañamiento vincular, siendo intermediario entre escuela-familia. El objetivo es restituir el lugar del adulto como mediador simbólico y promover una crianza digital consciente.

Propuesta 1: construcción de una crianza digital consciente

Objetivo: Brindar a las familias un espacio de información y reflexión conjunta sobre el uso de pantallas en la primera infancia, favoreciendo la construcción de criterios compartidos con la institución sin culpabilizar.

Desarrollo de la propuesta: Se propone realizar talleres de orientación familiar de manera semestral o trimestral, con una duración aproximada de 60 minutos. Estos espacios combinan momentos breves de exposición teórica con actividades participativas.

Durante los encuentros se presentan, los principales aspectos vinculados al impacto del uso de pantallas en el desarrollo del lenguaje, la atención y el juego simbólico. A partir de dinámicas como “Un día en pantallas”, donde las familias representan gráficamente cómo se distribuye el tiempo de sus hijos entre dispositivos, juego libre, descanso y otras actividades, se habilita la reflexión sobre las prácticas cotidianas, identificando fortalezas y posibles puntos de ajuste.

El rol del/la psicopedagogo/a consiste en acompañar este proceso de toma de conciencia desde una perspectiva empática, evitando el discurso normativo o sancionador, y reconstruyendo junto a las familias pequeñas metas posibles de cambio.

Propuesta 2: Promoción de la modalidad “pantallas con otros” y construcción de acuerdos familiares.

Objetivo: Reinstalar el lugar del adulto como mediador en las experiencias digitales de los niños, promoviendo el uso compartido de pantallas y la construcción de acuerdos familiares que orienten tiempos, contenidos y modos de acompañamiento.

Desarrollo de la propuesta: En articulación con los talleres, se propone trabajar específicamente la idea de “pantallas con otros”. A partir de ejemplos concretos y escenas cotidianas como ver un video, jugar un juego, hacer una videollamada; se muestra cómo se transforma la experiencia cuando el adulto acompaña, pone palabras, hace preguntas, anticipa y retoma lo visto.

En los encuentros se invita a las familias a pensar acuerdos posibles, en qué momentos del día se habilita el uso de dispositivos, qué tipo de contenidos se priorizan, cuándo es necesaria la presencia de un adulto, qué señales de saturación se observan en los niños. Se sugieren rutinas que alternen momentos digitales con experiencias sensoriales, simbólicas y corporales como por ejemplo lectura compartida, juego de mesa, juego al aire libre; adaptadas a la realidad de cada hogar.

El énfasis está puesto en que los acuerdos no sean imposiciones externas, sino construcciones familiares que contemplen las condiciones de vida de cada grupo, reforzando el rol de las familias como agentes activos en la crianza digital.

Propuesta 3: Material de orientación y acompañamiento continuo a familias

Objetivo: Ofrecer a las familias recursos claros y accesibles que sirvan de apoyo en la vida cotidiana, sosteniendo en el tiempo el trabajo iniciado en los talleres sobre el uso de pantallas.

Desarrollo de la propuesta: Se propone diseñar y distribuir material de orientación en distintos formatos (folletos impresos, cuadernillos breves, infografías digitales), elaborados por el equipo institucional con la coordinación del/la psicopedagogo/a.

Este material incluye recomendaciones sobre tiempos de exposición sugeridos según la edad, propuestas de frases para establecer límites desde un lugar firme y afectuoso, ejemplos de juegos y actividades alternativas a la pantalla, y sugerencias para acompañar el uso de dispositivos de manera compartida. También puede incorporar códigos QR o enlaces a contenidos digitales seleccionados por la institución.

La entrega del material se acompaña de momentos breves de devolución en reuniones generales, entrevistas individuales o comunicaciones escritas, de modo que las familias puedan formular preguntas, compartir dificultades y sentirse acompañadas en el proceso de revisar sus prácticas.

-Intervenciones directas con niños y niñas: fortaleciendo las funciones cognitivas y del lenguaje. Favorecer el desarrollo del lenguaje, la atención y la autorregulación mediante propuestas lúdicas y simbólicas que compensen el impacto del exceso de pantallas

Propuesta 1: Talleres psicopedagógicos grupales para el fortalecimiento de funciones ejecutivas.

Objetivo: Fortalecer funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva mediante juegos grupales que exigen atención, espera, planificación y adaptación, ofreciendo una experiencia distinta al ritmo acelerado de las pantallas.

Desarrollo de la propuesta: Se organizan talleres grupales semanales o quincenales, de 30 a 45 minutos, con pequeños grupos de niños. En estos espacios se proponen juegos de secuencias con imágenes, puede ser ordenar tarjetas que narran una acción y luego reconstruirla verbalmente, consignas encadenadas tipo “Simón dice”, y series de movimientos que los niños deben recordar y repetir o modificar.

Estas actividades trabajan simultáneamente la atención sostenida, la memoria de trabajo, la regulación de la impulsividad y el lenguaje, promoviendo que los niños pasen de

una respuesta inmediata a una respuesta pensada, sostenida por la palabra y el juego compartido.

Propuesta 2: Talleres de lectura con cuerpo y juego simbólico

Objetivo: Revalorizar la lectura y el relato como experiencias corporales y simbólicas, favoreciendo la imaginación, la expresión oral y el juego dramático, frente a la tendencia a consumir imágenes ya elaboradas a través de las pantallas.

Desarrollo de la propuesta: Se propone desarrollar espacios de “lectura con cuerpo” donde los cuentos se trabajan de manera activa, los niños representan con gestos y movimientos lo que les ocurre a los personajes, pudiendo utilizar objetos, telas o disfraces sencillos, inventan diálogos y finales alternativos.

El/la psicopedagogo/a y los docentes invitan a los niños a anticipar lo que va a pasar, a expresar lo que sienten los personajes y a relacionar la historia con sus propias experiencias. De este modo, la lectura se convierte en un espacio de simbolización y juego, que estimula el lenguaje, la empatía y la creatividad, contrapesando el consumo pasivo de contenidos audiovisuales.

Propuesta 3: Actividades de pensamiento reflexivo y construcción de relatos

Objetivo: Favorecer la comprensión verbal profunda, la organización temporal del relato y la capacidad de inferencia a través de actividades que exigen detenerse, recordar, anticipar y reconstruir historias.

Desarrollo de la propuesta: En el marco de los talleres, se realizan actividades específicas de pensamiento reflexivo: a partir de un cuento leído, una secuencia de imágenes o un breve vídeo seleccionado, se invita a los niños a reconstruir la historia con sus propias palabras, identificando personajes, escenarios, problema y desenlace. Se trabajan ejercicios de anticipación a través de preguntas como ser “¿qué creen que va a pasar ahora?”, de inferencia como ser “¿cómo se habrá sentido este personaje?”, “¿por qué habrá hecho

eso?”, y de reconstrucción a través de “¿qué pasó primero?, ¿y después?”. También se pueden producir relatos colectivos que queden registrados en afiches o “libros del grupo”.

Referencias

- Abusamra, V. (2019). *Neuropsicología de las funciones ejecutivas: Implicancias en el aprendizaje y la conducta*. Paidós.
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. IBE/UNESCO
- Arango Villa, & Ordoñez Alvear. (2024). *Incidencia de la exposición a pantallas digitales en el desarrollo cognoscitivo de la primera infancia: Una scoping review*.
<http://hdl.handle.net/20.500.11912/11844>
- Bleichmar, S. (1997). *Avatares del sujeto en formación*. Paidós.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo: Patologías del narcisismo y violencia social*. Paidós.
- Bruner, J. (2018). *La educación, puerta de la cultura*. Ediciones Continente.
- Campo Martínez, & Betancur Monsalve. (2024). *Exposición permanente a dispositivos tecnológicos y desarrollo de habilidades de comunicación verbal en niños y niñas del nivel Jardín del Centro Educativo Amaranto*.
<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/19394>
- Chua Moriel, & Huamani Avendaño. (2024). *Uso del smartphone y habilidades sociales en niños de instituciones educativas de nivel inicial del distrito de Abancay-2023*.
<http://repositorio.unamba.edu.pe/handle/UNAMBA/1511>
- Consejo Federal de Educación. (2018). *Resolución N.º 343/18. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para la Educación Digital, Programación y Robótica*.
- Consejo Federal de Educación. (2018). *Resolución N.º 5024/18. Educación Digital, Programación y Robótica en el Diseño Curricular*.
- Corea Arteta, N. E., Laguna Espinoza, F. K., & Pulido Torrez, K. J. (2021). *Influencia del uso de dispositivos tecnológicos en niños(as) en las edades de 3 a 9 años en la escuela María Antonieta Raudales Mangas, del municipio Jicaral –León*. [Tesis de

Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]

<http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/bitstream/123456789/9512/1/251522.pdf>

De Beni, R., & Pazzaglia, F. (2007). *Memoria de trabajo. Síntesis*.

Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Dirección General de Cultura y Educación*.

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.

Filidoro, N. (2005). *Clínica psicopedagógica: del discurso a la escucha*. Homo Sapiens.

Filidoro, N. (2008). *Escuela y clínica psicopedagógica: hospitalidad simbólica y subjetividad*. Homo Sapiens.

Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B., & Serra, C. (2017). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Gallego Marín, M. A. (2019). La importancia de la estimulación adecuada durante el neurodesarrollo en la primera infancia. *Senderos Pedagógicos*, 10(10), 103–120.

<https://doi.org/10.53995/sp.v10i10.947>

González Muñoz, D. (2013). Funciones ejecutivas y dificultades de aprendizaje. EOS.

Halliday, M. A. K. (2005). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6.ª ed.)*. Mc. Graw Hill.

Huaman Sosa. (2024). *Dispositivo móvil y su relación con la expresión oral en estudiantes de educación inicial pública en el barrio de Santa Elena, Ayacucho* [Tesis de licenciatura]. <https://hdl.handle.net/20.500.14597/8569>

Klein, M. (1932). *El psicoanálisis de niños*. Paidós.

Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley de Protección de Datos Personales N.º 25.326. (2000). Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley Educación inicial N.º 27.045 (2014) – Modificación de la Ley N.º 26.206 (Educación Nacional). Boletín Oficial de la República Argentina, nro. 33044.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450/texto>

Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En B. Kerman, & M. R. Ceberio (Comps.). *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167). Ediciones Universidad de Flores.

Luria, A. R. (2016). *El cerebro en acción*. Fontamara.

Mendizábal Sandoval. (2024). Factores de riesgo en el desarrollo de lenguaje con el uso excesivo de pantallas. *Sociedad Cunzac*, 4 (1).

<https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v4i1.134>.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2018). *Educación Digital en el Nivel Inicial*. https://abc2.abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/educacion_digital_inicial.pdf

Montessori, M. (1999). *La mente absorbente*. Diana.

Ñahuincupa Cueto. (2022). *Uso del celular y el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 y 5 años, en el colegio estatal 20811, República de Colombia, Corcona, Provincia de Huarochirí, 2020* [Tesis de maestría]. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/7038>

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Para crecer sanos, los niños tienen que pasar menos tiempo sentados y jugar más*. Organización Panamericana de la Salud.

<https://www.paho.org/es>

- Peluffo, G. (2012). *Lenguaje y aprendizaje: una perspectiva psicopedagógica*. Lugar Editorial.
- Piaget, J. (1965). *La construcción de lo real en el niño*. Paidós
- Piaget, J. (1973). La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño, imagen y representación. Paidós.
- Pons, M., Caner, M., Rubies, J., Carmona, M., Ruiz, M. A., & Yáñez-Juan A. M. (2022) Estudio comparativo del tiempo de pantallas recreativas en los trastornos del neurodesarrollo. *Revista de Neurología*, 74 (9), 291-299
<https://www.aepap.org/sites/default/files/pantallas.pdf>
- Roca Umeres, M.(2022). *Uso de la tecnología y desarrollo socioafectivo en niños de 3 años de la I. E. Micaela Bastidas – Abancay, 2021*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo] <https://hdl.handle.net/20.500.12692/81648>
- Rodulfo, R. (2008). *El niño y el significante: clínica psicoanalítica con niños*. Paidós.
- Rosselli, M., & Matute, E. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Manual Moderno.
- Santos, A. B. (2024). *Relación entre el uso de pantallas y el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas durante los primeros años de vida entre 2 y 5 años en un jardín de infantes de San Miguel, Bs. As.* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Flores]
<https://hdl.handle.net/20.500.14340/1592>
- Sociedad Argentina de Pediatría (2020). *Guía de uso de pantallas para las familias*.
<https://www.sap.org.ar/comunidad-novedad.php?codigo=302>
- Taborda, M. S. (2024). *Impacto de los dispositivos tecnológicos en el neurodesarrollo infantil*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Flores]
<https://hdl.handle.net/20.500.14340/1486>
- Taco Betancourt, V. I., Chóez Lucero, J. B., Calderón Alvarez, C. S., & Alvarez Navarro, M. de J. (2024). *Impacto de la exposición prolongada a dispositivos electrónicos en el*

desarrollo del lenguaje oral en niños de 3–4 años. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(25), 2925–2942.

<https://doi.org/10.56712/latam.v5i25.2263>

UNICEF. (2020). *Crianza en tiempos de COVID-19: Guía para madres, padres y cuidadores*.

<https://www.unicef.org/argentina/>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (3.^a ed.). Paidós.

Zambrano, J. D. T., Mendoza, C. E. L., & Camacho, M. P. (2018). Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo. En *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: " desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"* (pp. 691-700). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.