

Los niños menores de tres años y la televisión

Perspectivas de investigación y debate (1999-2010)

Adriana Rodríguez Sánchez



Ministerio de Cultura
República de Colombia

de cero
a Siempre

ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA



Presidencia
República de Colombia

Prosperidad
para todos

Los niños menores de tres años y la televisión

Perspectivas de investigación y debate (1999-2010)

Adriana Rodríguez Sánchez



La producción de este documento ha sido financiada por la Dirección de Comunicaciones del Ministerio de Cultura de Colombia.



Mariana Garcés Córdoba
MINISTRA DE CULTURA

María Claudia López Sorzano
VICEMINISTRA DE CULTURA

Enzo Rafael Ariza Ayala
SECRETARIO GENERAL

DIRECCIÓN DE COMUNICACIONES:
Germán Franco Díez
DIRECTOR DE COMUNICACIONES

Ricardo Ramírez Hernández
COORDINADOR GRUPO DE GESTIÓN Y EJECUCIÓN

Teresa Loayza Sánchez
Sandra Téllez Silva
EQUIPO DEL PROYECTO DE TELEVISIÓN INFANTIL CULTURAL

Adriana Rodríguez Sánchez
INVESTIGACIÓN

Lilia Carvajal Ahumada
CORRECCIÓN DE ESTILO

Andrés Leonardo Cuéllar
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

William Yesid Naizaque
ILUSTRACIÓN

© Ministerio de Cultura - Dirección de Comunicaciones
Calle 11 No. 5-16. Bogotá, D. C. Teléfono: (571) 350 6547
comunicaciones@mincultura.gov.co
www.mincultura.gov.co

Material impreso de distribución gratuita con fines didácticos y culturales.
Queda estrictamente prohibida su reproducción total o parcial con ánimo
de lucro, por cualquier sistema o método electrónico sin la autorización
expresa para ello.

2012



Tabla de contenido



Prólogo	5
Presentación	7
Introducción	9
Sobre la búsqueda	19
Las tendencias	23
<i>La caracterización del consumo y uso de la televisión por parte de los niños menores de tres años</i>	24
<i>Estudios sobre el aprendizaje a partir de la televisión y los videos</i>	32
<i>Estudios sobre la atención de los niños menores de tres años a la televisión y a los videos</i>	44
<i>Análisis de programas o videos dirigidos a niños menores de tres años</i>	52
Conclusiones y algunas ideas para próximas investigaciones	61
Bibliografía	66

Prólogo

El Ministerio de Cultura ha ejecutado, desde hace varios años, un gran proyecto de televisión infantil cultural con indudables logros y reconocimientos, entre ellos la investigación sobre culturas infantiles en Colombia *De 8 a 10. Un acercamiento a niñas y niños colombianos para hacer televisión*, que llevamos a cabo directamente desde la Dirección de Comunicaciones, y con base en la cual se diseñó y produjo la premiada serie de televisión *La Lleva*, así como las convocatorias dirigidas a productores y canales para estimular la generación de contenidos de calidad para la infancia. Estas actividades hacen parte de un interesante proceso que vive el sector de la televisión en el país, dentro del cual se crean y realizan proyectos para los niños; sin embargo, es frecuente que estos se dirijan a niños mayores de 5 años, en parte por la enorme complejidad que conlleva desatar procesos de comunicación con niños menores.

Al poner en circulación esta investigación de la profesora Adriana Rodríguez Sánchez titulada *Los niños menores de tres años y la televisión. Perspectivas de investigación y debate (1999-2010)*, el Ministerio de Cultura, a través de la Dirección de Comunicaciones, espera motivar a los

investigadores y realizadores colombianos a emprender búsquedas similares en Colombia, y en especial a usar las investigaciones como criterios al momento de la toma de decisiones en el diseño, producción y emisión de contenidos audiovisuales para niños. Nos interesa particularmente la primera infancia, un grupo poblacional con el cual los diseñadores de proyectos de comunicación en Colombia realmente no tienen mucha experiencia y sobre el que los investigadores tampoco se han planteado y desarrollado interrogantes.

Además de la revisión de las investigaciones en las que se busca relacionar al niño con la televisión, en este trabajo aparecen preguntas significativas para los realizadores y programadores de televisión en Colombia. El documento no pretende resolverlas, pero si apunta a hacer evidentes los debates: ¿Qué tipo de televisión es pertinente para la infancia? ¿A qué edades? Además de los contenidos y relatos propios de esta, ¿qué otras formas de relación pueden establecer los niños con la mediación de la pantalla?, ¿qué tan útil es, y especialmente qué tipo de televisión puede ayudar a hacer más digna la vida de la infancia colombiana?

Entregamos este trabajo a la sociedad, con sincero agradecimiento a la investigadora Adriana Rodríguez Sánchez, con la disponibilidad absoluta de participar en las discusiones que se generen y con la disposición total para aprender de ellas en beneficio de nuestros niños.

Germán Franco Díez
Director de Comunicaciones
Ministerio de Cultura

Presentación

Adriana Rodríguez Sánchez*

Este documento presenta un balance de investigaciones recientes sobre la relación de los niños, en un rango de edad que abarca desde el nacimiento hasta los treinta y seis meses, y la televisión. El texto está dividido en tres apartados: El primero contextualiza de manera general la investigación y el proceso de búsqueda de información que ha permitido elaborar el balance. El segundo describe tendencias de investigación sobre este tema: la caracterización del consumo de televisión de los niños menores de tres años, los estudios sobre la atención y el aprendizaje a partir de la televisión, y el análisis de productos audiovisuales para estas edades. El tercer apartado presenta las conclusiones y algunos puntos que pueden servir de base para nuevos estudios.

El propósito de este trabajo es brindar un panorama sobre los avances y debates de la investigación al respecto, sin embargo, es necesario precisar que lo expuesto alude principalmente a Estados Unidos, país que ha liderado la investigación en esta área y en donde los adelantos de la industria audiovisual dirigida a menores de tres años resultan notorios. En América Latina, y en Colombia en particu-

* Docente-investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana seccional Cali (Departamento de Comunicación y Lenguaje). Candidata a doctorado en Estudios Científicos Sociales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente –Iteso– de Guadalajara, México. En la actualidad desarrolla su tesis doctoral titulada provisionalmente: "Procesos de constitución social de las audiencias televisivas de la primera infancia: la emergencia de una práctica cotidiana (Cali - Colombia)", proceso durante el cual ha llevado a cabo una encuesta orientada a caracterizar los contextos de interacción mediática de los niños menores de tres años en la zona urbana de Cali, cuyos resultados corresponden a la

lar, se registran pocas investigaciones orientadas a explorar esta relación, aunque en Latinoamérica el mercado audiovisual para los niños menores de 36 meses se expande a pasos vertiginosos y hace necesario examinar el papel que tiene o que puede llegar a tener la pantalla en los primeros años de vida.

primera fase del trabajo de campo.
Correo electrónico:
adrianarodriguez@javerianacali.edu.co

La autora agradece especialmente a los profesores-investigadores Valerio Fuenzalida (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Guillermo Orozco Gómez (Universidad de Guadalajara, México) por sus aportes y comentarios al presente documento.

Introducción

Aunque desde los años cincuenta hasta el presente es posible observar cierto desarrollo en las investigaciones sobre la relación de los niños y la televisión (Pecora, Murray y Wartella, 2007), estas se han centrado principalmente en niños *en edad escolar y adolescentes* (Thakar, Garrinson y Christakis, 2006, p. 2030). Sin embargo, de acuerdo con Wartella, Richert y Robb (2010), los menores de tres años comenzaron a ver televisión en la década de los cincuenta en Estados Unidos, es decir, cuando este medio de comunicación empezó a alcanzar cierta popularidad en los espacios domésticos¹. Los niños participaban de distinta forma y según sus posibilidades en las rutinas familiares, y una de ellas era ver televisión. Sin embargo, las empresas encargadas de medir la audiencia, como Nielsen, no los registraron en sus cifras.

¹ En otros países, este proceso ocurriría en momentos posteriores y dependiendo de las condiciones sociales, culturales políticas y económicas que posibilitaron u obstaculizaron la incorporación tanto del aparato de recepción, como de la programación televisiva en los espacios, tiempos y rutinas hogareñas. Para observar el proceso diferenciado, y en algunos casos similar, de instalación y difusión de la televisión en el mundo, puede consultarse el estudio comparativo de Faus Belau (1980), y para el caso de una ciudad colombiana como Cali los trabajos de Rodríguez, Rodríguez y Sevilla (2008; 2006).

Por otra parte, la indagación de la academia sobre los niños de estas edades y la televisión ocupó un lugar poco destacado en las agendas de la época. La investigación solo empieza a avanzar en la década de los noventa. No obstante, tal como lo señalan Wartella, Richert y Robb (2010) es posible ubicar algunos estudios que exploraron esta temática antes de ese periodo. Estos autores destacan tres trabajos: el de Schramm, Lyle y Parker (1961), y en los años setenta los de Anderson y Levin (1976) y el de Hollenbeck y Slaby (1979). En el primero, a partir de una encuesta hecha a finales de los cincuenta, se estableció que el 14% de los niños de dos años, el 37% de tres años y el 65% de cuatro años veían televisión. Según Schramm, Lyle y Parker (1961), los niños a los dos años preguntaban por determinados programas y a los tres eran casi televidentes regulares. Aunque el objetivo de ese trabajo no era describir exclusivamente lo que ocurría con los niños menores de tres años y la televisión, arroja datos significativos.

La investigación de Anderson y Levin (1976), por su parte, se constituye en el primer estudio publicado sobre la atención a la televisión de los niños entre 12 meses y 4 años, y el primero en considerar la relación entre la atención, los contenidos y las características del programa. A partir de la observación de un capítulo de *Plaza Sésamo* los investigadores establecieron que los niños menores de 36 meses dirigían la mirada hacia la pantalla por periodos muy cortos y preferían hacer otras actividades, y que entre los 24 y 30 meses el nivel de atención se incrementaba. Asimismo notaron cómo la presencia de determinados personajes o sonidos en el programa (una mujer adulta, niños, muñecos, voces peculiares, ritmos o repeticiones) podía contribuir a que el niño fijara su atención en las imágenes televisivas durante más tiempo (Wartella, Richert y Robb, 2010, pp. 118-119).

El trabajo de Hollenbeck y Slaby (1979) examinó las respuestas de niños de seis meses a imágenes y sonidos de la televisión, para ello les fue presentado un programa de cuatro maneras distintas: las imágenes sin audio, solo el audio, las imágenes con audio y un estímulo de control. Este trabajo permitió determinar que las respuestas de los niños eran distintas frente a la estimulación visual y a la sonora. En presencia de imágenes ellos tendían a emitir más sonidos, que cuando solo percibían el audio, sugiriendo que la estimulación sonora de la televisión podía llegar a inhibir la vocalización de los niños, sin embargo, los datos no fueron del todo concluyentes.

En la década de los ochenta, según la revisión hecha por Schmidt *et al.* (2005), sobresalen dos estudios, el de Anderson, Lorch, Smith y Levin (1981) y el de Meltzoff (1988). El interés del primer trabajo era examinar la relación entre atención y comprensión. Con este propósito, niños de dos, tres, tres años y medio y cuatro años observaron fragmentos de *Plaza Sésamo* de dos maneras: presentados en secuencias comprensibles y alterando algunos aspectos que los hicieran incomprensibles, como por ejemplo, cambiando el orden de las escenas o que los diálogos de los personajes fueran pronunciados en un idioma extranjero. Los resultados indicaron que cuando el contenido no era comprensible, los niños prestaban menos atención (Schmidt, Bickham, King, Slaby, Branner y Rich, 2005, p. 5).

La investigación de Meltzoff (1988) se centraba en la capacidad de los niños de entender el contenido de la televisión e incorporarlo a su propio mundo, a su conducta (p. 1221). Meltzoff hizo una serie de experimentos en los que niños de 14 y 24 meses observaron en la pantalla un adulto manipulando un juguete, y 24 horas después, les fue entregado ese mismo juguete. Según los resultados

obtenidos, casi todos tendieron a imitar las acciones de los adultos, es decir, pudieron realizar una *imitación diferida*. Sin embargo, es necesario remarcar que los padres y los experimentadores orientaban la atención de los niños hacia la pantalla y la demostración no iniciaba sino hasta que ellos habían fijado la mirada en la televisión (Richert, Robb y Smith, 2011, p. 86). La interacción con los padres parece haber tenido un rol importante en este estudio.

En los años noventa algunas de las preguntas que acompañaron las investigaciones mencionadas continuaron y emergieron otras, como se verá más adelante. De manera hipotética es posible señalar que el avance de los estudios sobre los niños menores de tres años y la televisión durante esa década se encuentra asociado a tres procesos que podrían estar interrelacionados: una difusión intensiva de los discursos sobre el desarrollo del cerebro en los tres primeros años de vida del ser humano, el rápido crecimiento de la industria audiovisual dirigida a los niños de estas edades y los debates públicos que se han generado en torno a la expansión de estas industrias y sus posibles repercusiones en el desarrollo de los niños.

Durante ese periodo empezaron a difundirse de manera amplia una serie de investigaciones sobre el cerebro² en las que se señalaba que las experiencias sensoriales, los cuidados físicos, emocionales y la nutrición que un individuo

² En 1997, se llevó a cabo un evento que contribuyó significativamente a difundir estas investigaciones; la conferencia "Early Childhood Development and Learning: What New Research on the Brain Tell Us About Our Youngest Children", llevada a cabo en la Casa Blanca durante el Gobierno de Clinton. A ella fueron invitados, como expositores, numerosos expertos en neurobiología y en el desarrollo de la primera infancia para explicar el alcance del desarrollo del cerebro en los tres primeros años de vida y su impacto en las etapas posteriores. Uno de los objetivos de la conferencia era mostrar tanto al Congreso como al público la importancia de disponer de fondos para financiar programas destinados al cuidado y desarrollo de la primera infancia (Gregory Thomas, 2007, p. 35).

reciba durante el periodo gestacional y sus tres primeros años de vida resultan definitivos para que se produzca una diferenciación funcional de las células nerviosas y la formación de conexiones entre ellas (Mustard, 2006). De acuerdo con estos hallazgos, los estímulos recibidos por el cerebro en estos primeros años determinarían, en buena parte, la calidad de vida de un individuo en su etapa adulta –su aprendizaje, memoria, comportamiento, salud y afectividad– y por extensión a la de la sociedad en general (Mustard, 2006)³. La difusión de estas investigaciones contribuyó a que en distintos ámbitos –académicos, políticos, económicos y educativos– se incrementara el interés por las condiciones de vida de la población menor de tres años y de la primera infancia⁴, término que sirve para designar la franja poblacional que va desde el nacimiento hasta los seis años de edad (Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y las niñas desde la gestación hasta los 6 años, República de Colombia, 2006, p. 33). En diferentes escenarios, instituciones y organizaciones, tanto internacionales como nacionales, se hicieron llamados frecuentes para cualificar la atención, estímulo y cuidado de los niños de estas edades. Al respecto Unicef en su informe del 2001 señala:

En los primeros momentos, meses y años de vida, cada contacto, cada movimiento y cada emo-

³ Los discursos sobre el desarrollo del cerebro en los tres primeros años de vida no están exentos de debate y en algunas ocasiones se los examina como mitos que pueden llegar a obstaculizar la comprensión del funcionamiento de este órgano en el transcurso de la vida de un individuo. Ver por ejemplo: Bruer (1999).

⁴ La idea de la atención y desarrollo de la primera infancia y la de la educación inicial surgen en 1990 en el marco de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtiem, en la que se planteaba: «El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere atención y desarrollo de la primera infancia. Ésta puede proporcionarse implicando a las familias, a las comunidades o a programas institucionales, según corresponda» (Meyers, 2000, p. 1).

ción en la vida del niño pequeño redonda en una explosiva actividad eléctrica y química en el cerebro, pues miles de millones de células se están organizando en redes que establecen entre ellas billones de sinapsis. Es en esos primeros años de la infancia cuando las experiencias y las interacciones con madres, padres, miembros de la familia y otros adultos influyen sobre la manera en que se desarrolla el cerebro del niño, y tienen consecuencias tan importantes como las de otros factores, entre ellos la nutrición suficiente, la buena salud y el agua pura. Y la manera en que el niño se desarrolla durante este período prepara el terreno para el ulterior éxito en la escuela y el carácter de la adolescencia y la edad adulta (p. 11).

La atención a los niños en los primeros años fue constituyéndose progresivamente para muchos países en un asunto prioritario, en un factor que podía llegar a contribuir, o por el contrario obstaculizar su crecimiento económico y el bienestar social de su población a mediano y largo plazo, como puede observarse en lo planteado por el informe del Banco Mundial, “La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe”⁵, preparado por Vega y Santibáñez (2010).

En medio del reconocimiento de la importancia de una apropiada estimulación de los niños menores de tres años empezaron a proliferar una serie de empresas —o líneas dentro de empresas ya constituidas— orientadas a la

⁵ En este informe se señala que en algunos países latinoamericanos aproximadamente 40% de los niños menores de cinco años son pobres. La precariedad de la atención y nutrición a la que están sometidos estos niños puede convertirse en un factor definitivo para reproducir e incrementar la pobreza en los próximos años. Por esta razón, el Banco Mundial insta a los distintos Gobiernos latinoamericanos y del Caribe a invertir en esta población, con el convencimiento de las repercusiones positivas que ello puede ofrecer.

elaboración de productos audiovisuales (DVD, CD, videos, videojuegos, *software* o programas de televisión) destinados a proporcionar a través de distintos recursos, formatos y lenguajes, estímulos adecuados a los niños ubicados en este rango de edad.

Uno de los primeros hitos de estos productos parece haberlo constituido el denominado “efecto Mozart”, que promovía la idea de incrementar el potencial intelectual de los niños escuchando de manera frecuente música clásica de determinados compositores (Quart, 2006). Aunque no parecían existir suficientes evidencias científicas que sustentaran esta propuesta, su éxito comercial fue rotundo, e incluso el gobernador de ese entonces de Georgia, en Estados Unidos, propuso utilizar recursos públicos para adquirir y enviar a cada uno de los recién nacidos de su jurisdicción un CD con esta música (Lewin, 2003).

Un segundo hito de estas industrias podría asociarse al lanzamiento del programa de televisión *Teletubbies* en 1997⁶. En el 2003, es decir cinco años después de su primera emisión, había sido difundido en 120 países y traducido a 45 idiomas. En 1997 también apareció en el mercado Baby Einstein Company⁷, empresa productora de los famosos videos *Baby Einstein* que tuvieron una rápida acogida y que luego fue adquirida por Walt Disney en el 2001. Durante ese mismo periodo, numerosas compañías entraron a participar del floreciente mercado⁸, como por ejemplo,

⁶ Al respecto: www.ragdoll.co.uk. La serie dejó de ser producida en 1999 después de 365 capítulos, pero su difusión continuó a través de BBC y posteriormente fue diseñada otra versión de *Teletubbies*.

⁷ http://www.babyeinstein.com/en/our_story/history/

⁸ Para el 2004, las ventas anuales de videos para bebés había alcanzado 100 millones de dólares (Khermouch, 2004) y en el 2005, 200 millones (Bronson y Merryman, 2006).

Brainy Brand Company (inició labores 1995)⁹, Baby Genius (fundada en el 2006)¹⁰, Baby Bumblebee Company (establecida en 1999)¹¹, Company Oybaby (creada en el 2003)¹² y Abbey Home Media (en el 2000 produjeron Baby Bright)¹³. Un tercer hito parece constituirlo la inauguración de los canales de televisión Baby TV (2003)¹⁴ y BabyFirstTV (2006)¹⁵ que emiten durante los 7 días de la semana 24 horas continuas de programas dirigidos a niños entre 0 y 36 meses. La aparición de estos productos propició cambios en la relación de los niños más pequeños con lo audiovisual: si antes veían los programas de los otros miembros de la familia, esta vez tendrían a su disposición una oferta variada de videos y televisión diseñada y producida especialmente para ellos.

La difusión y éxito comercial de estos productos audiovisuales ha generado también fuertes debates públicos

⁹ <http://thebrainybrandscompany.com/>

¹⁰ Baby Genius es una marca registrada de Pacific Entertainment Corporation <http://www.babygenius.com/investors-company-description.html>

¹¹ <http://www.babybumblebee.com>

¹² <http://www.oybaby.com/blogs/press/852102-original-oybaby-company-launch-press-release-november-2003>

¹³ <http://www.abbeyhomemedia.com/html/index.asp>

¹⁴ En diciembre del 2007 Baby TV firmó 19 nuevos contratos de retransmisión en Latinoamérica, incrementando la base de abonados a más de un millón en esta región. "Los acuerdos fueron negociados a través de Fox Latin American Channels y entrarán en vigencia a partir de diciembre de 2007 y enero de 2008. Estos nuevos convenios incluyen a VTR en Chile; Cablevisión, PCTV y Maxcom en Méico; TV Cable en Bogotá; UNE y Codisert en Colombia; Intercable y Supercable en Venezuela; CableOnda en Panamá; Telecab Nacional Caucana, Wind Telecom y Telecable del Nordeste en República Dominicana; TDS Systems en Curazao; Claro TV y Z&L en América Central y SMC Comunicaciones en el Caribe. Estos nuevos contratos adhieren a otros que incluyen a Cablevisión y Multicanal en Argentina; Nuevo Siglo en Uruguay; CTV Telecom en Colombia; Multivisión en Bolivia; Prosat en Guatemala; CableTica en Costa Rica y Estesa en Nicaragua, entre otros". http://www.babytvchannel.com/es/view_article.aspx?l=1&i=61&si=44

¹⁵ <http://www.babyfirsttv.com/>

entre quienes subrayan sus efectos positivos en el desarrollo cognitivo, del lenguaje y afectivo de los niños, y quienes advierten sobre sus peligros: retraso en el lenguaje, alteraciones del sueño, desórdenes de atención, y obesidad, entre otros. Estos debates se han librado especialmente en Estados Unidos y Europa. En algunos países, la discusión ha implicado acciones del Estado. En Francia, por ejemplo, los canales de televisión que transmiten programas para niños menores de tres años son obligados a emitir el siguiente mensaje: “La TV puede retardar el desarrollo de un niño menor de tres años, aunque se trate de programación que se dirija especialmente a ellos” (Fuenzalida, 2008; Huerta, 2010). O la decisión del Gobierno de Estados Unidos en el 2006 de obligar a la Compañía Walt Disney a retirar de los productos de la línea “Baby Einstein” la etiqueta en la que se los clasificaba como educativos y en el 2009 a devolver el dinero a los compradores que consideraran estos productos inadecuados¹⁶.

Los tres procesos mencionados: la difusión de los discursos del desarrollo del cerebro, la expansión de las industrias audiovisuales especializadas en bebés y los debates públicos sobre su impacto deben ser entendidos en el marco de procesos más amplios. Tal como lo afirma Livingstone (2009), la presencia del televisor en el hogar y su relación con los niños lleva a considerar dinámicas propias de la globalización, la individualización, la segmentación de los mercados y audiencias, pero también de las transformaciones de la familia, la infancia, las expectativas de los padres con respecto a la crianza, las regulaciones estatales y los adelantos tecnológicos. Tanto los avances de las

¹⁶ Los reclamos contra la línea Baby Einstein fueron liderados por Campaign for a Commercial Free Childhood ante Federal Trade Commission. Ver recopilación de los argumentos utilizados en el debate: <http://www.commercialfreechildhood.org>

industrias audiovisuales para niños menores de tres años como la disposición de adquirir estos productos por parte de los agentes educativos encargados de su cuidado (padres y maestros, entre otros), y los debates suscitados, no pueden entenderse por fuera de un complejo entramado social, situado históricamente.

A luz de estos procesos se han planteado las preguntas que guían los estudios sobre la relación entre estos niños y la televisión. Algunas de ellas son: ¿En realidad, qué aprenden los niños de estas edades de la televisión y de los videos? ¿Qué necesitan aprender los bebés de la televisión? ¿Qué pueden ellos aprender? (Krcmar, 2010) ¿Cuáles son las repercusiones de una exposición tan temprana a la televisión? Cada interrogante ha abierto un abanico más amplio de preguntas, que podrían agruparse en algunas tendencias, como podrá observarse más adelante en este documento.

Sobre la búsqueda

Para hacer el balance de los estudios sobre la relación entre niños de 0 a 36 meses y la televisión, han sido analizados artículos resultado de investigaciones y artículos de revisión de literatura, publicados entre 1999 y 2010 en revistas académicas arbitradas y como reportes de centros de investigación especializados en este tema. Se ha seleccionado este periodo porque la investigación al respecto es relativamente reciente y se pretende elaborar un panorama actualizado sobre él.

La búsqueda, en español e inglés, utilizó las palabras claves: *television and baby*, *televisión and infant*, *televisión and toddler*, *television and early childhood*, televisión y bebés, y televisión y primera infancia. Es de anotar también que esta se llevó a cabo en un primer momento durante los meses de agosto y octubre del 2009, en el marco del proceso de elaboración del estado de la cuestión de la tesis doctoral que adelanta la autora de este artículo, y luego en septiembre del 2011 para la producción de este documento.

La exploración se hizo en las áreas de conocimiento en las que tradicionalmente se ha concentrado la investigación sobre niños y televisión: comunicación, sociología, psicología, salud y educación, y consultó las bases de datos y centros de investigación que se presentan en el cuadro:

Cuadro 1. Bases de datos y centros de investigación consultados

Base de datos	Campos o bases de datos consultados
EbscoHost	Academic Search Complete, Business Source Complete, Communication and Mass Media Complete, E-Journals, Education Research Complete, ERIC, Fuente Académica, Humanities International Complete, Master File Premier, Medline, Political Science Complete, Psychology and Behavioral Science Collection y SocIndex
JSTOR	Anthropology, Business, Education, Health Sciences, Marketing & Advertising, Political Science, Psychology y Sociology
SAGE	Anthropology, Communication, Education, Psychology y Sociology
Proquest	Dissertation and Thesis, Proquest Education Journal, Proquest Health and Medical Complete, Proquest Psychology, Proquest Social Science Journal y Proquest Telecommunications
Pubmed.gov	US National Library of Medicine National Institutes of Health
Pediatrics	Official Journal of the American Academy of Pediatrics
All Academic Research	Papers, conventions and research
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Sistema de Información Científica Redalyc
CCDOC	Documentación en Ciencias de la Comunicación ITESO-CONACYT
Archivos abiertos de la Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla S. J. del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Iteso de Guadalajara, México	Tesis, disertaciones y reportes de investigación de diferentes universidades como Oxford, Caltech, Carnegie, Cornell, Hokkaido o Humboldt de Berlín

Centro de investigación	Institución
Center on Media and Child Health	Children's Hospital Boston, Harvard Medical School y Harvard School of Public Health
Children's Digital Media Center	Consortio conformado por: Georgetown University, University of Massachusetts-Amherst, University of Texas-Austin, University of Pennsylvania, Northwestern University, Cornell University.
Center for Research on the Influences of Television on Children	University of Texas at Austin
Program Study of Media and Health	The Henry J. Kaiser Family Foundation (Program Media & Health)

Para seleccionar un artículo, como parte del presente trabajo se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

1. El artículo podía ser de dos tipos: de resultado de investigación o de revisión de literatura. En el primero debían exponerse de manera explícita los objetivos del estudio, la metodología, los resultados y la discusión. En el segundo debía hacerse un balance –en un periodo definido– de resultados de investigación en cuanto a decisiones teórico-metodológicas, hallazgos y alcances de estos.
2. El artículo debía estar publicado en una revista académica arbitrada o constituirse en informe o reporte final de investigación de un grupo, centro o instituto de investigación en el que participaran investigadores, profesores o estudiantes preferiblemente con formación de maestría o doctorado y en el que se hubiera publicado en los últimos

años, por lo menos dos trabajos sobre el objeto de estudio que interesa.

3. Los artículos debían estar focalizados en investigaciones sobre la relación de los niños de 0 a 36 meses y la televisión. Aunque podían aludir a otras edades y a otros medios de comunicación, debían ofrecer resultados sobre este medio y los niños ubicados en ese rango de edad.
4. El artículo debía haber sido publicado preferiblemente entre 1999 y 2010, y no se consideraron restricciones geográficas.
5. El artículo debía estar completo y ser accesible.

A partir de los criterios señalados fueron descartados artículos de investigación incompletos o que no permitieran su consulta o que estuvieran centrados en otras edades, o aquellos en los que el estudio de la relación de la televisión con niños menores de tres años resultara marginal. Se descartaron también artículos de opinión, entrevistas, reseñas de libros y guías o recomendaciones para padres.

Para el análisis se hizo una clasificación inicial entre los de revisión de literatura y los de investigación. En los primeros se tuvo en cuenta el periodo cubierto, las fuentes consultadas y las tendencias de investigación ubicadas. Los artículos de resultados de investigación fueron examinados y clasificados de acuerdo con la metodología empleada y las edades de los niños.

Las tendencias

A partir de las revisiones elaboradas por Anderson y Pempek (2005), Schmidt *et al.* (2005), Thakar, Garrinson y Christakis (2006), DeLoache y Chiong (2009), Krcmar (2010), Wartella, Richert y Robb (2010) y la de Richert, Robb y Smith (2011), es posible ubicar cuatro tendencias en la investigación sobre la relación de los niños menores de tres años y la televisión: estudios orientados a describir o caracterizar el consumo de medios de comunicación de estos niños, estudios sobre el aprendizaje (imitación y aprendizaje del lenguaje), estudios sobre la atención y el análisis de videos o programas dirigidos a esta población. A continuación se describe cada una de estas tendencias¹⁷.

¹⁷ En el documento se ha intentado elaborar un panorama lo más completo posible de las investigaciones sobre este tema, sin embargo, algunos estudios no fueron citados. Se privilegiaron los más recientes o aquellos que por sus resultados se hubieran constituido en punto de referencia y los que podían ser consultados como texto completo. De igual forma es necesario precisar que es posible ubicar otras tendencias como las que examinan los efectos de la televisión en los comportamientos o en los desórdenes de la atención y del sueño, entre otras. Pero se seleccionaron las que se mencionan en este texto por su centralidad en el estudio y debate de la relación entre niños menores de tres años y la televisión.

La caracterización del consumo y uso de la televisión por parte de los niños menores de tres años

En líneas generales los estudios ubicados en esta tendencia¹⁸ persiguen dos objetivos. Por un lado, describir o caracterizar el acceso y uso que hacen los niños en su hogar de los medios de comunicación y, en especial, de la televisión (Rideout, Vandewater y Wartella, 2003; Rideout y Hamel, 2006; Consejo Nacional de Televisión de Chile, 2007; Gutnick, Robb, Takeuchi y Kottler, 2010; Zimmerman, Christakis y Meltzoff, 2007; Barr, Danzinger, Hilliard, Andolina y Ruskis, 2010; Certain y Kahn, 2001). Por el otro, pretenden identificar y analizar los factores o variables sociodemográficas que influyen en la relación de los niños con estos medios, dentro de los que se destaca la pantalla televisiva (Anand y Krosnick, 2005; Vandewater, Rideout, Wartella, Xuan, Lee y Shim, 2007; Lee, Bartholic y Vandewater, 2009; Kourlaba, Kondaki, Liarigkovinos y Manios, 2009).

Las investigaciones centradas en el primer objetivo se refieren al acceso como la presencia y posesión de los distintos medios de comunicación en el hogar, aunque se reconoce que aun no estando presentes en el espacio doméstico, los niños pueden acceder a ellos a través de otras vías (préstamos o visitas a lugares específicos). La noción de uso alude “a la cantidad de tiempo empleada consumiendo activamente un medio de comunicación” (Gutnick, Robb, Takeuchi y Kottler, 2010, p. 11).

En estos trabajos ha predominado la utilización de técnicas de tipo cuantitativo como las encuestas, con cobertura

¹⁸ Dentro de estos estudios hay varios que analizan el uso y consumo de diferentes medios y otros rangos de edad, pero el análisis se ha focalizado en los datos relacionados con la televisión y el rango de edad seleccionado. No obstante, vale la pena tener en cuenta que a medida que los niños crecen el consumo de los medios tiende a hacerse de manera simultánea.

nacional o regional, y que han sido hechas personalmente o a través de llamadas telefónicas (Random Digit Dialing, RDD). En menor proporción se ha recurrido a estrategias mixtas en las que se combinan o complementan técnicas cuantitativas y cualitativas, como en los trabajos de Rideout y Hamel (2006) y el del Consejo Nacional de Televisión de Chile (2007) en los que se hicieron encuestas y se conformaron grupos focales, o en el de Barr *et al.* (2010) en el que los padres diligenciaron registros diarios sobre la cantidad de tiempo y programación televisiva a la que los niños tuvieron acceso.

De los anteriores trabajos sobresalen tres resultados que tienden a ser consistentes:

1. La saturación de imágenes y sonidos a los que están expuestos los niños menores de tres años en el hogar.
2. El lugar destacado que ocupa la televisión con respecto a los otros medios de comunicación en la vida de estos niños.
3. El incremento sensible en el tiempo del consumo televisivo durante estas edades.

Para ilustrar estos resultados se presentan algunas cifras de estudios llevados a cabo en Estados Unidos. De acuerdo con Rideout, Vandewater y Wartella (2003), el 99% de los niños menores de 6 años vive en un hogar donde hay televisor, el 50% tiene 3 o más televisores y el 36% tiene un televisor en su cuarto. El 65% vive en un hogar donde el televisor está prendido casi la mitad del tiempo y el 36% en uno donde siempre o casi siempre está prendido. Para Vandewater *et al.* (2007), uno de cada cinco niños entre 0 y 2 años y más de la tercera parte entre 3 y 6 años tiene televisor en su cuarto.

En el estudio de Certain y Kahn (2001) se establece que 17% de los niños entre 0 y 11 meses, el 48% de 12 a 23 meses, y el 41% de 24 a 35 meses ve más de dos horas diarias de televisión. Rideout, Vandewater y Wartella (2003) encuentran que en un día normal, el 68% de los niños menores de 2 años usa las pantallas (59% ve televisión, 42% ve videos o DVD, el 5% usa computador y el 3% juega videojuegos). Ellos están más de dos horas diarias frente a las pantallas. El 74% empezó a ver televisión antes de los dos años. En el 2006, Rideout y Hamel señalaban que el 79% de los niños menores de dos años había visto televisión y el 65% videos o DVD. El 43% de los niños de estas edades veía televisión todos los días y el 17% varios días a la semana. El 18% veía videos o DVD todos los días y el 61% varias veces en la semana. En un día normal el 61% veía en promedio 1:19 minutos de televisión, videos o DVD. El 35% veía programas educativos para niños, el 40% una mezcla entre programas educativos y de entretenimiento para niños y el 20% programas para niños y adultos (Rideout y Hamel, 2006).

Zimmerman, Christakis y Meltzoff (2007) encuentran que a los tres meses el 40% de los niños ve regularmente televisión, DVD o videos. A los 24 meses la proporción se incrementa hasta 90%, y la edad promedio en la que los niños empiezan a ver la televisión es a los 9 meses.

Los datos ofrecidos por el Consejo Nacional de Televisión de Chile (2007) son altamente significativos y pueden ser cercanos al contexto colombiano. En ese trabajo se plantea que casi la mitad de la población entre 0 y 2 años ve televisión cotidianamente¹⁹. En el estudio se hizo una

¹⁹ La investigación liderada por el Consejo Nacional de Televisión de Chile intenta examinar la vida de los niños menores de cinco años en varias dimensiones como su vida familiar, su entorno próximo, la presencia de los medios de comunicación y dentro de ellos la televisión.

diferencia por edades: los que tienen entre 6 y 18 meses y los que están entre 18 y 24 meses, y se notó que cuanto más edad, mayor el tiempo dedicado a ver la televisión (p. 17), lo cual se ratifica al comparar estos datos con los de los niños entre 2 y 5 años. Según el estudio chileno, los que más ven televisión son los niños entre 19 y 23 meses, en promedio 2,86 horas al día, de las cuales casi 1 hora lo hacen solos. Los niños de 7 a 18 meses ven menos de dos horas y casi siempre acompañados (p. 39).

A pesar de las diferencias en algunos porcentajes, todos estos estudios coinciden en remarcar la fuerte presencia de las pantallas en edades cada vez más tempranas.

Como se puede notar una de las preguntas exploradas por estos trabajos gira en torno a cuánto tiempo ven televisión los niños menores de tres años. Tal como lo plantean Wartella y Robb (2008, pp. 8-9), este es un problema que ha acompañado históricamente los análisis sobre la relación de los niños con los medios de comunicación y que tiene sus raíces hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, cuando se empezó a estudiar y valorar la idea del tiempo de los niños, junto con varios procesos como la institucionalización de la educación pública y la legislación para vigilar su salud y bienestar. El uso adecuado del denominado *tiempo libre* se convirtió en un parámetro importante para determinar un apropiado desarrollo. La llegada de los medios de comunicación y su incorporación progresiva en el *tiempo libre*, desde ese entonces y hasta ahora ha generado continuas polémicas acerca de la posibilidad de que estos medios desplacen actividades significativas para el desarrollo infantil, como el juego, la interacción con sus padres o el ejercicio físico. En el caso de los niños menores de 3 años, la preocupación es constante y el debate se ha intensificado con las advertencias sobre las posibles

repercusiones negativas de la sobreestimulación de imágenes y sonidos en el proceso de maduración cerebral. A ese respecto, las declaraciones de la Academia Americana de Pediatría han sido enfáticas: los niños menores de dos años no deben ver televisión y los que sobrepasan estas edades solo pueden hacerlo como máximo dos horas diarias (1999; 2001; 2011)²⁰. El debate sobre el uso adecuado del tiempo por parte de los niños, el desarrollo del cerebro y las recomendaciones de la Academia Americana de Pediatría están en el trasfondo de las investigaciones ubicadas en esta tendencia.

Sin embargo, uno de los principales obstáculos en estos estudios es precisamente la medición del tiempo en el que los niños están expuestos a los medios. ¿Cómo determinar con precisión cuánto tiempo están los niños frente a una pantalla, si la televisión está prendida todo el día? ¿Cómo monitorear esos tiempos, cómo medirlos y registrarlos? ¿Cómo medir el tiempo de consumo de cada medio si en ocasiones estos se usan de manera simultánea? ¿Corresponden los reportes de los padres con el tiempo que efectivamente los niños están frente a las pantallas?

Tradicionalmente, señalan Vandewater y Lee (2009), para medir el tiempo de consumo de los medios se han utilizado técnicas como: estimaciones globales del tiempo

²⁰ La declaración más reciente de la Asociación Americana de Pediatría (2011) señala tres aspectos:

1. No hay evidencia sobre los beneficios educativos o en el desarrollo, que puedan aportar los medios dirigidos a los niños menores de 2 años.
2. Hay potenciales efectos adversos en la salud y desarrollo de los niños menores de 2 años por el uso de los medios.
3. Hay efectos adversos por el uso de los medios por parte de los padres de los niños menores de dos años, porque afecta su interacción con ellos.

En esta declaración se citan resultados de investigaciones para apoyar las medidas y recomendaciones propuestas a los pediatras, padres y a la industria.

po (*global time estimates*), los diarios temporales (*time diaries*), los diarios de medios (*media diaries*), método de muestreo de experiencias (*experience sampling methods* [ESM]), video u observación directa y sistemas electrónicos de monitoreo (Nielsen People Meters and Arbitron Portable People Meters [PPMs]) y desde luego las encuestas respondidas por los padres. Pero cada vez y ante la complejidad del fenómeno se revela la necesidad de asumir enfoques metodológicos diversos y triangular datos provenientes de diferentes fuentes o registros. En este caso, en los estudios revisados, la información la proveen los padres, así que la medida del tiempo en la que los niños menores de tres años ven televisión puede ser indicadora de lo que los adultos consideran como ver televisión y quizá otros contactos con la pantalla puedan pasar inadvertidos²¹. Mientras estos estudios siguen su curso, los debates sobre la medición del tiempo los acompañan.

Con respecto a las investigaciones ubicadas en el segundo objetivo, su interés principal es examinar los factores o variables sociodemográficas (edad, sexo, estrato económico, nivel educativo, entre otros) que pueden incidir o estar asociados con el nivel de consumo de televisión de los niños.

Estos trabajos contienen análisis estadísticos de distinto orden, como los de regresiones o de covarianza, a partir de los datos que han sido arrojados por encuestas nacionales previamente aplicadas. A continuación se mencionan los principales resultados de cada uno de los estudios a los que se hace referencia.

²¹ Una discusión sobre las diferencias entre lo reportado por los padres y los niños puede examinarse en Koolstra y Lucassen (2004).

En el trabajo de Certain y Kahn (2001) se señala que al parecer existe una relación no significativa entre el ingreso económico y el tiempo de consumo de la televisión de los niños; no hay marcadas discrepancias entre el tiempo en el que niños de hogares con diferentes ingresos ven televisión. Es probable que las diferencias estén dadas por el contenido. Por el contrario, el nivel educativo de los padres parece incidir de manera más notoria en el tiempo de consumo y en el contenido. En hogares con padres o madres de bajos niveles de escolaridad los niños veían más televisión, y en hogares con padres y madres de un nivel educativo moderadamente superior, los niños tendían a ver más videos y menos televisión. La edad de los niños funciona como un predictor importante del nivel de uso de cada uno de los medios de comunicación, y este se va incrementando progresivamente durante los primeros cuatro años de vida de los niños y luego puede declinar un poco. Finalmente, otro hallazgo significativo es que los niños de hogares con padres desempleados veían más televisión que los que trabajan a tiempo parcial y los de hogares con padres pensionados mucho más que los desempleados.

La investigación de Vandewater *et al.* (2007) permite establecer que los niños menores de dos años con televisor en su cuarto veían cuatro veces más televisión que aquellos que no lo tenían y los hijos de padres con una percepción positiva de la televisión y su rol educativo tenían el doble de posibilidades de estar por fuera de los lineamientos de la Academia Americana de Pediatría. Los niños entre 3 y 4 años que habitaban un hogar donde el televisor estaba prendido todo el tiempo tenían una probabilidad mayor de ver más de dos horas diarias.

Lee, Bartholic y Vandewater (2009) encuentran que en los hogares donde los padres imponen límites al tiem-

po de consumo televisivo los niños ven menos televisión. En cambio, los niños de hogares con un número reducido de adultos, de familias conflictivas o de hogares ubicados en vecindarios percibidos por los padres como inseguros veían más televisión y esto podría predecir mayor tiempo de exposición en el futuro. En este estudio se plantea que existe una relación positiva del consumo de televisión y de lectura en los primeros años; cuanto más se vea televisión o cuanto más se les lea a los niños, mayor probabilidad hay de que vean televisión o de que lean cinco años más tarde. Sin embargo, la relación entre la televisión y la lectura es negativa, cuanto más tiempo estén frente al televisor a edades tempranas, existen menos posibilidades de que la lectura ocupe luego un lugar importante. Para estos autores, la lectura puede ser fácilmente desplazada por la televisión y los hábitos tanto de ver televisión y como de leer se forjan desde estos primeros años. De igual forma, establecieron que los niños que veían mucha televisión tenían mayor probabilidad de ser luego usuarios asiduos de los computadores y posteriormente jugadores de videojuegos.

En el estudio hecho en Grecia por Kourlaba *et al.* (2009) se halló que una tercera parte de los niños veía más de dos horas diarias y que el incremento del consumo de televisión de los niños entre 3 y 5 años estaba relacionado con la cantidad de tiempo que los padres veían televisión y el lugar de residencia de estos. En cambio, para los niños entre 1 y 2 años el tiempo que ellos estaban frente al televisor se relacionaba con el nivel educativo de la madre y el lugar de residencia, sin embargo, remarcan que uno de los factores que tiene una influencia más alta en la cantidad de tiempo que los niños pasan frente al televisor es el tiempo que los padres emplean para verla.

En síntesis, se observa en esta tendencia una preocupación por el tiempo de consumo de la televisión y los

factores sociodemográficos que pueden incidir en él. En líneas generales, se coincide en que la relación de los niños con los medios de comunicación inicia desde muy temprano, que sus espacios domésticos están habitados de manera constante por imágenes y sonidos provenientes de los medios, y que la percepción de los padres frente a lo mediático, así como su nivel educativo desempeñan un papel importante en las regulaciones sobre el tiempo que los niños pasan frente a las pantallas.

Uno de los principales desafíos de estos estudios es medir el tiempo de consumo de los distintos medios porque ellos pueden estar presentes de manera simultánea. En el caso de la televisión, ella puede estar encendida todo el tiempo con programación de distinto tipo, actuando como un telón de fondo que proyecta imágenes y sonidos mientras discurre la vida de los niños menores de tres años.

Además es necesario tener en cuenta, que el consumo de medios no se restringe al hogar. Los niños de estas edades pueden habitar y transitar por diferentes espacios donde la presencia de lo mediático puede resultar relevante, como en algunas guarderías, hogares comunitarios y jardines infantiles, entre otros²².

Estudios sobre el aprendizaje a partir de la televisión y los videos

Las investigaciones ubicadas en esta tendencia se agrupan en torno a preguntas como: ¿Qué aprenden, qué pueden aprender, qué necesitan aprender y cómo pueden apren-

²² En el estudio de Christakis, Garrison y Zimmerman (2006), adelantado en Estados Unidos, se encontró que el 89% de niños que asistía a guarderías ubicadas en hogares y el 35% de los que acudía a otro tipo de guarderías veían televisión regularmente. La cantidad de personal y su nivel educativo –dentro de otros factores– se relacionaron con el tiempo y el tipo de programas de televisión que los niños observaban.

der los niños menores de tres años de la televisión y de los videos? El interés por explorar estos interrogantes se relaciona con el crecimiento del mercado audiovisual dirigido a los niños de estas edades, que ofrece una gama más o menos amplia de productos denominados educativos (Garrison y Christakis, 2005) y a los cuales los padres acceden con cierto optimismo (Rideout V., 2007), aunque se desconocen las consecuencias a largo plazo de una observación prolongada de este tipo de mensajes.

¿En realidad los bebés pueden aprender de la televisión y de los videos? La pregunta resuena en todos estos trabajos con matices distintos, sin que aún haya sido respondida del todo. Este interrogante ha sido abordado básicamente a través de dos aspectos: la imitación y el aprendizaje del lenguaje. Sin embargo, antes de presentar algunos de los adelantos en estas áreas, es necesario hacer referencia al denominado *efecto del déficit del video*, debate que se ha instalado en el trasfondo de buena parte de estas investigaciones y que fue propuesto por Anderson y Pempek (2005) luego de revisar investigaciones empíricas sobre la relación de los niños, la televisión y los videos.

Anderson y Pempek (2005, p. 511) establecen que los niños menores de 24 meses, o incluso los de 36, aprenden menos de la televisión y de los videos que de las experiencias provenientes de la *vida real*. El *efecto del déficit del video* opera como punto de partida de varios de los estudios ubicados en esta tendencia y ha sido discutido recurrentemente.

La existencia del *efecto del déficit del video* se ha explicado de varias maneras (Krcmar, 2010; Richert, Robb y Smith, 2011; Barr R., 2008), a partir de la *hipótesis del empobrecimiento perceptual*, de la *hipótesis de la representación dual*, de la *irrelevancia social de las imágenes*

televisivas en relación con la información que proviene de la vida cotidiana y del *proceso de formación de los conceptos*. Cada una de estas explicaciones resulta parcial para entender la complejidad del fenómeno, pero da algunas pistas.

La *hipótesis del empobrecimiento perceptual* considera que las dos dimensiones (2D) de las imágenes televisivas no logran ofrecer a los niños de estas edades la misma cantidad y calidad de detalles que ellos obtienen de la vida real, es decir, de las imágenes en tres dimensiones (3D), lo cual limita el aprendizaje (Schmitt y Anderson, 2002). En los experimentos propuestos por Barr y Hayne (1999) en los que participaron niños de 12, 15 y 18 meses, se encontró que ellos podían imitar acciones realizadas por un adulto si estas eran observadas directamente, pero no ocurría lo mismo cuando las acciones eran representadas a través de la pantalla. Una situación similar reveló el trabajo de Carvert, Meltzoff y Dawson (2006). En ese estudio, niños de 18 meses debían diferenciar entre un objeto familiar (juguete) y uno no familiar observando directamente los objetos reales o a partir de imágenes. Los niños que estuvieron frente a los objetos hicieron esta distinción de manera mucho más rápida que aquellos que debieron hacerlo a partir de las imágenes. Algo similar se ha señalado con respecto a la percepción auditiva que proviene de las imágenes televisivas. En la investigación de Kuhl, Tsao y Liu (2003), por ejemplo, niños de 9 meses de familias de Estados Unidos, fueron expuestos al idioma mandarín para examinar si decrecía o no con el tiempo la capacidad de discernir las diferencias entre unidades fonéticas de un idioma extranjero. Los niños que interactuaron con una persona que les hablaba mandarín, lograron hacer esta diferenciación, mientras que quienes observaron a una persona a través

de la pantalla en una situación similar (leyendo un libro) o escucharon el idioma en grabaciones, no pudieron hacerlo. No obstante, se han llevado a cabo otra serie de estudios en los que al parecer, las características de los detalles aportados por las imágenes de dos dimensiones, no impiden el aprendizaje, como el trabajo de Zack *et al.* (2009), en el que niños de 15 meses utilizan pantallas táctiles. Esto podría indicar, como lo plantean Richert, Robb y Schmitt (2011) que el *efecto del déficit del video* no se explica del todo por la *hipótesis del empobrecimiento perceptual*, sino que habría otros factores relacionados.

La *hipótesis de la representación dual* considera que el *efecto del déficit del video* es el resultado de la dificultad que tienen los niños en los primeros meses de vida para diferenciar entre imágenes simbólicas (que representan algo) y los objetos reales que son representados a través de ellas y este hecho puede obstaculizar los procesos de aprendizaje derivados de la pantalla. Según Barr (2008, p. 159), después de los cinco meses cuando los niños alcanzan cierta capacidad de explorar con sus manos el mundo que los rodea, de manera más independiente, es frecuente que traten las imágenes que representan objetos como si fueran los objetos reales intentando atraparlos o explorarlos. Las investigaciones de DeLoache *et al.* (1998) y la de Pierroutsakos y Troseth (2003) son ilustrativas de este tipo de relación. En ellas, era evidente que los niños intentaban manipular los objetos representados a través de fotografías o de videos. Resulta complejo en los primeros meses establecer una *representación dual*, distinguir entre la imagen que simboliza algo y el objeto mismo. Al parecer esta dificultad empieza a declinar aproximadamente a los 19 meses (DeLoache y Chiong, 2009) y también puede ser levemente aminorada, como en el experimento de Troseth y

DeLoache (1998) en el que niños de 2 años tendían a recuperar un juguete cuando veían la secuencia de acciones a través de un televisor que se había instalado como si fuera una ventana, o en el estudio de Troseth, Saylor y Archer (2006) cuando los niños pudieron ejecutar mejor la acción propuesta a través del video, luego de haber interactuado en la vida real con el adulto que llevaba a cabo estas acciones. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que estas no son las condiciones normales a través de las cuales un niño ve la televisión en su hogar.

La explicación de la *irrelevancia social de las imágenes televisivas* se relaciona con la centralidad de los procesos de interacción social en el aprendizaje del niño en las primeras etapas de su vida, en contraste con la baja interacción que pueden promover la televisión o el video, lo que puede ocasionar que las imágenes resulten para los niños menores de dos años poco significativas. Desde esta perspectiva, la televisión no le ofrece a los niños de estas edades información relevante o pertinente para su vida o para su entorno cercano e inmediato, como sí lo hacen las experiencias e interacciones que establecen en su cotidianidad, razón que podría sustentar *el efecto del déficit del video*. Sin embargo, como lo anotan Richert, Robb y Schmitt (2011), lo que podría enfatizarse es en la naturaleza social del aprendizaje e incluso cuando en este participan las pantallas. Estos autores, citando varias investigaciones de *imitación diferida*, subrayan que cuando la información presentada es relevante para el niño, cuando se acompaña de interacción, puede agenciar procesos de transferencia de información de la pantalla a su cotidianidad y puede conducir al aprendizaje. Para ellos resulta fundamental pensar y tener en cuenta el carácter social del aprendizaje mediado por pantallas.

Finalmente, *el efecto del déficit del video* se podría explicar, de acuerdo con Krcmar (2010) en relación con el desarrollo conceptual. Para esta autora, los niños solo pueden aprender de las pantallas cuando ha acaecido el desarrollo conceptual. Para argumentar este planteamiento, Krcmar (2010) retoma a Mandler (2005) y señala que el aprendizaje solo puede ocurrir después de que se ha producido una serie de procesos complejos que han permitido la formación de constructos mentales de objetos y acciones en el niño. Estos constructos son a su vez formados por la interacción del niño con su mundo, cuando él ha podido ver en el contexto cómo son los objetos, cómo se usan, para qué se usan, quién los usa y de qué manera. Una vez el niño ha alcanzado un grado de desarrollo conceptual puede comprender las imágenes televisivas y posteriormente aprender de ellas, pero antes de esto resultaría imposible.

Al parecer cada una de estas hipótesis ha permitido una explicación parcial del *efecto del déficit del video*, el debate aún no ha concluido. Pero asumir una u otra postura tiene implicaciones en la manera como se concibe o se examina la relación de los niños con las pantallas. Sin embargo, la pregunta principal que anima estos trabajos no es en sí mismo *el déficit del video*, sino si es posible o no y de qué forma que los niños menores de tres años aprendan de la televisión y de los videos. Para explorar estos asuntos, como se señaló con anterioridad, se han desarrollado estudios en relación con dos temáticas: la imitación y el aprendizaje del lenguaje. A través de ellas se ha intentado captar el complejo y multifacético problema del proceso del aprendizaje a partir de la pantalla en los primeros años de vida de los niños.

La imitación ha sido clave para examinar los procesos de aprendizaje de los niños más pequeños a partir de los

videos o de la televisión, dado que no implica el lenguaje verbal. A través de ella, es posible observar si los niños transfieren y aplican la información que proviene de las imágenes mediáticas al mundo real.

En los estudios sobre imitación se han utilizado dos situaciones experimentales: *La imitación diferida* y *las tareas de recuperación de un objeto* (Anderson y Pempek, 2005, pp. 511-512). En la primera situación, un grupo de niños observa en la pantalla, y otro grupo ve a una persona frente a ellos realizar una acción simple (o una secuencia de acciones) sobre un objeto novedoso, y luego se les entrega a los dos grupos ese objeto para que reproduzcan la acción o la secuencia de acciones, comparando cuál de los dos logra desempeñarse mejor imitando la tarea propuesta. De igual forma, se compara si la imitación ocurre inmediatamente o se realiza tiempo después, es decir, de manera diferida. La *imitación diferida* puede ser entendida como una tarea representacional compleja que implica también examinar la memoria, como una clave fundamental del desarrollo cognitivo (Barr R., 2008, p. 153).

Como se señaló antes, los resultados evidencian que los niños menores de 30 meses se desempeñan mejor imitando la acción representada en vivo que la mostrada a través de una pantalla (Barr y Hayne, 1999). Esta ha sido la base empírica para aludir a la *hipótesis del déficit del video*. Sin embargo, también se ha encontrado que la posibilidad de imitar o no la acción representada a través del video o la televisión depende de la complejidad de la tarea y desde luego de la edad de los niños, como lo demostró el trabajo de Hayne, Herbert y Simcock (2003) cuando niños de 24 y 30 meses debían imitar una tarea conformada por tres pasos o etapas, sin embargo, también en este estudio quienes vieron en vivo al sujeto realizando la secuencia de acciones

podieron imitar mejor la tarea que aquellos que la vieron a través de la pantalla.

En los últimos años, trabajos como el Barr, Muentener y García (2007) y el de Hofer, Hauf y Aschersleben (2007) han encontrado que los niños de 6 meses logran imitar acciones simples cuando las observan en una pantalla de televisión, sin que existan diferencias significativas con respecto a la imitación que realizan de ellas al verlas en vivo, lo que ha llevado a pensar que el *déficit del video* no existe desde el principio, ni es un proceso lineal, sino que emerge hacia los 15 meses (Krcmar, 2010) y posteriormente, hacia los 30 meses tiende a decrecer (Hayne, Herbert, & Simcock, 2003). Para explicar este fenómeno, Barr, Muentener y García (2007) han planteado que es probable que a los 6 meses los niños no hayan realizado una separación mental entre las representaciones y los objetos reales, lo que les permite transferir la información que proviene de las pantallas de manera relativamente fácil.

Otro grupo de estudios ha explorado la posibilidad de reducir el *déficit del video* e incrementar el aprendizaje de los niños menores de 24 meses mediante la televisión. Estos estudios han encontrado que repetir las imágenes puede contribuir a incrementar la posibilidad de que se produzca la imitación y el aprendizaje, y han señalado que se requiere por lo menos del doble de repeticiones de la imagen con respecto al número de veces que el niño ve la acción ejecutada en vivo para que pueda imitarla (Barr y Wyss, 2008; Barr R., Muentener, García, Chávez y Fujimoto, 2007). De igual manera, al parecer también la superposiciones de voces en las imágenes tiene un efecto positivo; sin embargo, otros trabajos, han señalado que más que repetir las imágenes lo que importa es la duración de estas (Strouse y Troseth, 2008).

Con respecto a la *tarea de recuperación del objeto*, esta consiste en mostrar al niño un juguete o un objeto llamativo, esconderlo ante su presencia y observar si intenta buscarlo, lo encuentra y finalmente lo toma. La acción de esconder el juguete puede ser representada en video o llevada a cabo por una persona frente al niño. En esta situación, como en la anterior, la de la *imitación diferida*, se cuenta con grupos experimentales y de control. Los estudios muestran que en líneas generales los niños menores de 30 meses no logran ejecutar exitosamente este tipo de tareas cuando las ven a través de la pantalla. En el trabajo de Schmitt y Anderson (2002), con niños de 24, 27 y 30 meses, se observó que a medida que se incrementaba la edad, aumentaban las posibilidades de que ellos buscaran y encontraran el juguete, sin embargo, en todos los casos el desempeño fue mejor para quienes presenciaron en vivo esta acción.

De lo anterior parece derivarse que la imitación de tareas complejas, como la de recuperar un objeto a través de información que proviene de las pantallas, tiene menos posibilidades de ocurrir que la imitación de una acción o de una secuencia simple de acciones, aunque el factor de la edad parece ser importante.

Con respecto a los estudios sobre el aprendizaje del lenguaje, puede señalarse que existe cierto consenso sobre los beneficios que produce la televisión educativa en el incremento del vocabulario de los niños preescolares y en su posterior desempeño académico (Rice, Huston, Truglio y Wright, 1990; Huston y Wright, 1998; Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger, Wright y Larson, 2001). Sin embargo, el panorama de los estudios que abordan este tema con niños menores de tres años no es tan nítido. En este periodo se producen dos procesos complejos distintos –el

aprendizaje inicial del lenguaje y el incremento de vocabulario—, y sobre ambos existe bastante polémica²³ (Arias y Morales, 2007).

Para examinar estos procesos se han utilizado dos tipos de materiales: programas de televisión o DVD comerciales diseñados especialmente para niños menores de tres años, y materiales audiovisuales producidos por los centros de investigación para evaluar aspectos específicos del aprendizaje del lenguaje, concentrándose en la adquisición del lenguaje y en niños menores de 24 meses (Krcmar, 2010). Aunque estos trabajos difieren en sus métodos y perspectivas tienden por lo general a señalar dos aspectos: la baja incidencia de la televisión o de los videos para bebés en el aprendizaje inicial del lenguaje o en el incremento del vocabulario y la centralidad de la interacción, aunque hay algunas excepciones. Se citan cuatro trabajos recientes en los que se puede apreciar estas ideas.

En el trabajo de Krcmar, Grela y Lin (2007), por ejemplo, se comparó el aprendizaje de nuevas palabras de niños entre 15 y 24 meses a partir de varias situaciones dentro de las que se incluía un programa de televisión (*Teletubbies*) y la interacción con un adulto, encontrando que esta última era la más adecuada. De acuerdo con sus hallazgos, los niños menores de 22 meses no lograban aprender palabras nuevas de las imágenes televisivas. Sin embargo, no se pudo establecer si antes de los 16 meses esto era posible o si lo que ocurría era más un proceso de imitación. Este hallazgo, fue consistente con la mencionada *hipótesis del déficit del video*.

²³ Para Arias y Morales (2007) se pueden distinguir tres enfoques en las tres últimas décadas sobre el aprendizaje de palabras de los niños entre 12 y 36 meses. En la década de los setenta, interesaba la forma como las palabras adquirían significado. En los ochenta, el uso de las nuevas palabras, y en los noventa hasta la actualidad el uso de las palabras en relación con las categorías gramaticales y su clasificación.

Roseberry *et al.* (2009), revisan el aprendizaje de verbos de niños entre 30 y 42 meses y crean para su investigación videos utilizando segmentos de *Sesame Beginnings*, una serie de Sesame Workshop para niños desde los 6 meses. En su trabajo participan 96 niños entre 30 y 42 meses y en él compara tres estudios. En el primero, examina si los niños pueden aprender verbos a partir de un video con apoyo de interacción social en vivo; en el segundo, si los niños aprenden verbos observando solos el video, y en el tercero, si los beneficios de la interacción social permanecen cuando el examinador aparece en el video y no en persona. Los resultados permitieron apreciar que los niños menores de 36 meses podían aprender los verbos, solo cuando había apoyo de la interacción, mientras que los que sobrepasaban esa edad podían aprenderlos observando solos los videos, aunque en ocasiones fallaban en reconocerlos.

Robb, Richert y Wartella (2009), analizaron la relación entre la observación repetida de un DVD con el lenguaje expresivo (asociado con gestos, vocalización, producción verbal) y el receptivo (comprensión del lenguaje) de 45 niños entre 12 y 15 meses. Para este estudio, a cada familia participante le fue entregado el DVD *Wordsworth*, que se ofrecía en el mercado como dirigido a niños mayores de 12 meses con el propósito de enseñar palabras ligadas con su hogar, como “balón”, “refrigerador”, “sala”, “lámpara”, etc. Los niños debían observar el DVD en casa en repetidas ocasiones (15 veces durante 6 semanas) y fueron evaluados regularmente. Una vez se cumplió el tiempo estipulado, los investigadores encontraron que no se observó ninguna incidencia del DVD en los resultados de los niños en relación con el lenguaje ni con los objetivos educativos que promovía ese DVD.

Estos hallazgos son consistentes con los de las investigaciones de Richert, *et al.* (2010) y DeLoache *et al.* (2010). En la primera, participaron 96 niños entre 12 y 24 meses y en la segunda, 72 niños entre 12 y 18 meses y en ambas fueron utilizados DVD comerciales²⁴ que se les entregaron a las familias para que sus niños los vieran en repetidas ocasiones en el hogar y bajo ciertos protocolos. Cuando los niños fueron evaluados no se encontró ninguna evidencia de que estos DVD hubieran contribuido con el incremento de su vocabulario. Lo que encontró Richert *et al.* (2010) es que había una relación negativa entre la edad, el conocimiento general del lenguaje y estos videos. Cuanto más temprana hubiese sido la exposición a estos videos (como los de Baby Einstein), más bajas eran las puntuaciones en las medidas de conocimiento de vocabulario general. De igual forma se señaló que los padres tendían a sobreestimar y a tener una visión muy positiva de este tipo de videos.

A partir de estos trabajos quedan varias preguntas acerca del diseño de los experimentos, del material empleado, de los alcances de sus resultados y de la posibilidad de trasladarlos a otros contextos, sin embargo, señalan una serie de rutas de futuras investigaciones sobre estos productos y su relación con aspectos específicos del desarrollo de los niños. Adicionalmente, estos trabajos han permitido subrayar la importancia de la interacción de los padres o de las personas que participan del cuidado de los niños para acompañarlos cuando ven la televisión. Es realmente, la interacción con los adultos o con otros niños la que logra contribuir con el desarrollo del lenguaje y con el aprendizaje mediado por pantallas. Sobre este último aspecto,

²⁴ Estos DVD habían sido, según sus productores, diseñados para los niños de estas edades con el propósito de contribuir al desarrollo del lenguaje.

hay una serie de investigaciones acerca de la manera como esta interacción puede marcar diferencias importantes en la relación de los niños menores de tres años y la televisión. Al respecto puede ubicarse el trabajo de Fender *et al.* (2010). En ese estudio se observaron las interacciones y se registraron las conversaciones de varios padres y sus niños (12-25 meses) mientras veían un DVD educativo que promovía la enseñanza de palabras. Se pudo establecer que existían tres modos de interacción y de tipos de diálogos: centrados de manera alta, moderada y baja en la enseñanza. Aquellos niños que participaron de una interacción con sus padres y un diálogo altamente centrados en la enseñanza a partir del contenido de los DVD fueron quienes reportaron mayores avances en cuanto al número de palabras aprendidas. Durante esta investigación los padres y sus hijos fueron grabados en un laboratorio a través de una cámara de video mientras veían el DVD, así que su interacción se produce en condiciones distintas a las del hogar, no obstante, es posible ir estableciendo algunas pistas que podrían llevar a utilizar los contenidos de los medios dirigidos a niños como herramientas para el aprendizaje, aunque todavía se requiere más investigación para avanzar en esa dirección.

Estudios sobre la atención de los niños menores de tres años a la televisión y a los videos

Según Anderson y Kirkorian (2006),

... En general la atención se refiere a un proceso psicológico por el cual la información, usualmente proveniente de un ambiente externo, se hace disponible para el análisis cognitivo y emocional. La atención

se manifiesta abiertamente por la disposición del cuerpo y especialmente de la cabeza y los ojos hacia una fuente de estimulación y veladamente por una variedad de actividades psicológicas... (p.35)

Para estos autores, “mientras que en las teorías cognitivas se distinguen distintos de tipos de atención, los investigadores de los medios están generalmente interesados en el inicio y duración de la atención, así como en su intensidad” (p. 35). En las investigaciones sobre la atención de los niños tiende a predominar el interés por la orientación visual hacia la pantalla mientras que en la de los adultos el de la intensidad.

El problema de la atención ha sido central en el estudio de la relación de los niños y la televisión porque se ha ligado directamente al aprendizaje, ubicándola como un prerrequisito para que este ocurra: para aprender es necesario atender. De igual forma, tanto para los investigadores como para los productores audiovisuales ha sido importante la pregunta acerca de a qué aspectos le prestan atención los niños cuando ven televisión. Para los primeros, porque se relaciona con procesos altamente complejos como la percepción y la comprensión y se considera que explorando la atención es posible encontrar elementos que permitan acercarse a dichos procesos. Para los segundos, porque al descifrar los mecanismos o recursos a través de los cuales se logra captar la atención de los niños, podría de alguna manera garantizar el cumplimiento de los objetivos de sus productos audiovisuales y los derivados de su comercialización. Sin embargo, estas rutas de investigación se han concentrado mucho más en los niños mayores de tres años.

El estudio de la atención a la televisión ha enfrentado varios retos, como: su medición, el establecimiento de los

“principios” asociados a ella, la elaboración de perspectivas teóricas, y la relación entre comprensión de los contenidos televisivos y la atención.

Una de las dificultades para explorar la atención a la pantalla ha girado en torno a la pregunta: cómo determinar cuándo un niño de estas edades presta atención a la televisión y cómo medirla. Al respecto se han ido estableciendo varias metodologías; aquí se hace referencia a cuatro que se destacan a partir de la descripción que de ellas realizan Anderson y Kirkorian (p. 36). La primera, parte de reconocer que cuando alguien ve la televisión retira la mirada de la pantalla con alguna frecuencia, en este caso la duración de la mirada se convierte en un indicativo de la atención. Para medirla se graba a través de un video al sujeto viendo televisión, luego se registra, marca y contabiliza el tiempo de inicio y finalización de cada mirada y posteriormente se sincronizan estos tiempos con las imágenes o contenidos del programa de televisión que el sujeto observaba para mostrar el tipo de estímulos visuales sobre los cuales centró o no la atención. La segunda, utiliza aparatos que con cierta precisión registran el movimiento, trayectoria o dirección que siguen los ojos mientras se ven determinadas imágenes, esto posibilita explorar la fijación de la mirada sobre los estímulos visuales. La tercera metodología mide el tiempo de reacción a una tarea secundaria mientras el sujeto observa la televisión, se le presenta un estímulo adicional (un distractor) y se establece si este logra o no competir con el estímulo principal y en cuánto tiempo reacciona el sujeto. Y la cuarta utiliza como indicadores determinadas reacciones fisiológicas relacionadas con la atención, en especial el ritmo cardiaco y la actividad eléctrica del cerebro. Cuando la atención es sostenida, el ritmo cardiaco tiende a hacerse más lento y las ondas alfa

del cerebro a disminuir. Ambas reacciones son medidas a través de electrodos que se conectan al sujeto mientras observa las imágenes, para determinar el nivel de atención alcanzado. Como puede notarse, todas estas metodologías son empleadas en laboratorios y están ligadas a situaciones experimentales.

A partir del uso de estas metodologías y de los resultados obtenidos, se han ido estableciendo una serie de “principios”, que citando a Barr (2008, pp. 151-152) pueden sintetizarse de la siguiente manera:

1. Se ha planteado que los patrones de mirada de los niños de 2 a 24 meses son similares, lo que podría llevar a pensar que un mecanismo atencional para procesar estímulos dinámicos de dos dimensiones puede emerger desde muy temprano en el desarrollo.
2. El procesamiento de la información televisada es cognitivamente demandante. Se ha encontrado que la *atención sostenida* se va incrementando a lo largo de la infancia y los niños requieren un tiempo adicional para procesar información de dos dimensiones con respecto a la información del mundo real.
3. Aunque el proceso subyacente no cambia en función de la edad, el contenido influye fuertemente en el procesamiento de la información. Los patrones de mirada empiezan a mostrar discriminación entre contenido televisivo comprensible y no comprensible en la infancia.
4. La duración de la mirada puede reflejar el rol de la mediación e interacción parental durante el proceso de recepción. Cuando los padres y los niños

están viendo juntos la televisión y los adultos hacen referencia a las imágenes o al contenido televisivo, se incrementa la duración de las miradas de los niños. Por el contrario, cuando la televisión está prendida como un telón de fondo con programación dirigida a los adultos, la interacción entre los niños y sus padres disminuye, estos últimos no aluden al contenido televisivo y la duración de la mirada de los niños decrece.

Además de los principios señalados por Barr (2008), Roskos-Ewoldsen y Roskos-Ewoldsen (2010, pp. 131-133), recopilan los siguientes:

1. La atención tiene inercia. El término de *inercia atencional* fue acuñado por Anderson, Alwitt, Lorch y Levin en 1979 (Anderson, Choi Park y Lorch Pugzles, 1987). Estos autores lograron establecer que los niños y también los adultos miran y retiran constantemente la mirada de la televisión, pero después de una mirada prolongada, de 15 segundos, es más difícil que ellos sean distraídos por otro estímulo, de tal manera que cuanto más larga sea la duración de la mirada la atención se hace más fuerte y se logra una *atención sostenida*.
2. Existe una relación dinámica entre la comprensión y la atención. La comprensión de un contenido televisivo puede contribuir a que se incremente la atención, pero también se plantea que se atiende porque se comprende determinado contenido. La atención orienta la comprensión tanto como la comprensión orienta la atención.

3. Algunas características formales de la televisión (visuales y sonoras) logran atraer la atención de los niños, como: voces de mujeres y de niños, aplausos, risas, efectos de sonido, animación y presencia de muñecos.
4. Algunas características formales no atraen la atención de los niños más pequeños como largos *zum*²⁵, música lenta, o voces masculinas.
5. Algunas señales auditivas les permiten identificar a los niños en qué momento deben prestar más atención a la pantalla televisiva y ellos van reconociéndolas.

La exploración de estos aspectos ha estado sustentada por tres perspectivas teóricas y cada una de ellas ha orientado la investigación por rutas diferentes. Pempek *et al.* (2010, p. 1284) las describe de la siguiente manera: la primera sostiene que son las características formales de la televisión –como los cortes, *zum* o los efectos de sonido– las que determinan el grado de atención de los niños a la televisión. La segunda señala que los componentes de la atención a la televisión se vinculan a la comprensión, que es la que determina los niveles de atención. Y la tercera, intenta una vía complementaria entre las dos anteriores. Considera que inicialmente la atención es orientada por las características formales de la televisión, pero luego con la maduración del niño y a mayor experiencia televisiva la atención pasa a formar parte de un control activo y aprendido.

Según Pempek *et al.* (2010, p. 1284), estas tres perspectivas han sido sustentadas por evidencia empírica en

²⁵ Del inglés *zoom*. Teleobjetivo especial cuyo avance permite acercar o alejar la imagen (Diccionario de la Real Academia Española). En todo el documento se usará esta expresión.

relación con niños más grandes; se han explorado las características formales que pueden provocar su atención, la influencia del procesamiento cognitivo del contenido en ella y sus cambios a lo largo del desarrollo. Pero se ha producido menos investigación sobre lo ocurrido con los niños menores de dos años. Para esta autora y sus colegas, el estudio de la atención a la televisión de los niños más pequeños se ha sustentado teóricamente desde la propuesta de Ruff y Rothbart (1996), sobre el desarrollo temprano de la atención. Para Ruff y Rothbart

existen dos sistemas de la atención que surgen durante el primer y segundo año de vida. Ellos proponen que los recién nacidos inicialmente atienden a patrones de alto contraste y de contornos y tienen dificultad para retirar su atención (es una atención reactiva). Sin embargo, un ligero control va siendo alcanzado con el inicio del sistema de orientación investigativa (entre los 3 y 9 meses) y con la capacidad de alcanzar cosas y moverse. Este segundo sistema va adquiriendo predominio sobre el primero y se manifiesta en la conducta exploratoria, en la propensión a orientarse hacia la novedad y en mayores niveles de control de la atención, esto ocurre hacia los 18 meses. Una vez este sistema opera, el niño es capaz de inhibir o controlar la atención (p. 1284).

El inicio de este sistema se encuentra relacionado con el desarrollo del cerebro, y de otras habilidades como la planeación y el lenguaje.

Estas perspectivas teóricas han estado en la base del estudio de uno de los problemas más desafiantes sobre este tema: la relación entre la atención y la comprensión.

En una primera fase de las investigaciones se consideraba que la comprensión de la televisión era casi imposible en los niños, porque la sucesión continua de imágenes y sonidos llegaba a interferir con la cognición, la reflexión y a evitar el procesamiento de los contenidos (Kirkorian, Wartella y Anderson, 2008). En un segundo momento se consideró que solo se atendía cuando se comprendía, y en desarrollos más recientes se señala que la relación entre ambas es dinámica. Sin embargo, existen todavía bastantes incertidumbres sobre esta compleja relación. Acerca de este tema se ha concentrado un grupo de estudios, aunque como se ha planteado no son tan numerosos. Uno de estos trabajos es el que llevaron a cabo Pempek y sus colegas (2010). Ellos hicieron el registro de 103 niños de 6, 12, 18 y 24 meses que veían un programa de televisión dirigido a ellos como *Teletubbies* y monitorearon su ritmo cardiaco. El programa fue presentado en dos versiones, la primera como originalmente es emitido y la segunda distorsionando su comprensión, alterando su secuencia y diálogos. Luego de comparar los resultados, establecieron que solo después de los 24 meses, y algunos niños después de los 18, parecen distinguir entre las dos versiones del programa, la normal y la distorsionada. Es decir, al parecer la comprensión se manifiesta casi hacia la mitad del segundo año y antes de esa edad lo que comprenden los niños de los videos o programas diseñados para ellos parece ser muy poco. No obstante, los autores señalan también los límites de su estudio; solo emplearon un programa con secuencia narrativa. Pero también en el mercado existen videos para bebés que presentan imágenes de objetos y sonidos sin que pretendan construir una historia y no se ha explorado suficientemente este tipo de estructura audiovisual, lo que sí se ha podido establecer es que con la irrupción de los

productos audiovisuales para niños menores de tres años se ha incrementado el tiempo que ellos pasan junto a la pantalla, aunque no se tiene certeza de sus niveles de comprensión y de aprendizaje y aún falta considerar distintos tipos de contenidos televisivos dirigidos a estas edades. Otro de los límites de estas investigaciones es que tienden a realizarse en laboratorios en condiciones experimentales que distan mucho de la recepción televisiva que se produce en el hogar, como lo señala Fuenzalida: “una recepción cotidiana, ruidosa y conversada” (2011, p. 1).

En los estudios sobre la atención de los niños menores de tres años se ha avanzado en la forma de medirla, en el establecimiento de algunos principios, en la identificación de algunos aspectos que captan la atención de los niños, y en superar modelos muy rígidos para examinarla²⁶. Sin embargo, aún se requiere escudriñarla para descifrar las complejas relaciones que se tejen entre ella y la comprensión.

Análisis de programas o videos dirigidos a niños menores de tres años

Una de las áreas que ha sido explorada en los últimos años es el análisis de programas o videos dirigidos a niños menores de tres años, sin embargo, es necesario resaltar que el tema ha ocupado un lugar relativamente secundario en estos estudios; en algunos casos, la reflexión sobre el contenido de los programas ha sido dejada de lado, como lo han planteado Christakis y Zimmerman (2009). Dentro de

²⁶ Es necesario señalar, como lo plantea Fuenzalida (2011), que la etnografía de la recepción televisiva ha avanzado bastante en el análisis de la atención, en ubicar los distintos modos o modalidades de la atención dependiendo del sexo, de la edad, de los contenidos televisivos, de los horarios y de las condiciones de la recepción, dentro de otros factores. Pero a través de estos estudios se ha analizado más frecuentemente lo que sucede con los niños que sobrepasan los tres años.

estos trabajos se encuentran aquellos dirigidos a analizar sus objetivos educativos y los que han evaluado sus características formales.

Dentro de los primeros trabajos que realizó el análisis de los objetivos educativos de este tipo de productos audiovisuales está el de Garrison y Christakis (2005). Ellos evaluaron 11 videos/DVD²⁷, 8 paquetes de *software* para computador y 14 videojuegos dirigidos a niños menores de seis años. Se evaluaron tres aspectos: los objetivos expresados en el producto, en la página web que los promociona y las recomendaciones o instrucciones para que los padres maximizaran los beneficios educativos planteados (p. 9). En el proceso de análisis fueron contrastados los objetivos señalados por los productos con resultados de investigaciones en esa área y las entrevistas a las nueve compañías que los habían desarrollado, en las que se les interrogaba sobre si habían adelantado investigaciones propias para fundamentar el diseño y elaboración de sus productos.

En los videos/DVD²⁸ dirigidos a niños menores de tres años, Garrison y Christakis encontraron objetivos como (p. 14):

- “La primera serie de videos que puede ayudar a estimular el desarrollo cognitivo”. El video “le enseñará a su hijo lenguaje y lógica, patrones y secuencias, analizar detalles y más” (video *Brainy Baby: Left Brain*, dirigido a niños de 6 meses).

²⁷ Los títulos de los videos/DVD evaluados son: *Baby Shakespeare* (Baby Einstein); *Baby Einstein Language Nursery* (Baby Einstein); *Baby Superstar: Forest Ranger*, *Brainy Baby Left Brain* (Brainy Baby); *Curious Buddies: Let's go to the farm* (Baby Nick Jr.); *Dora the explore* (Baby Nick Jr.); *Elmo's world: Babies, Dog and More* (Sesame Street); *Learning about Letters* (Sesame Street); *Letter Factory* (LeapFrog); *Math Circus* (LeapFrog) y *Mickey's Seeing the World: Around the World in 80 days* (Disney).

²⁸ Se hará referencia solo a los resultados sobre este tipo de productos, dado que conciernen directamente a los propósitos de este documento.

- “... video diseñado específicamente para el desarrollo social, emocional, cognitivo y físico de los bebés” (video de Nick Jr dirigido a niños de tres meses).
- “... se enseñarán competencias geográficas” (video de Disney para niños de dos años).
- “Este video enseña conteo, numeración, suma y resta” (video de LeapFrog para niños de tres años).

En otros casos, los objetivos educativos no eran claramente presentados ni tampoco el rango de edad al que estaban dirigidos.

Buena parte de estos videos/DVD estaban acompañados de manuales o guías en diferentes formatos, en los que se consignaban recomendaciones para estimular la interacción entre los padres y el niño alrededor de los objetivos planteados. En la revisión de literatura, los autores manifiestan que no encontraron investigaciones sobre los productos analizados, ni sobre otros disponibles en el mercado dirigidos a niños entre 0 y 6 años. Ellos consideran, no obstante, que estudios sobre la televisión educativa, como *Sesame Street*, pueden convertirse en punto de referencia para reflexionar sobre el carácter de estos videos/DVD. Al respecto señalan, como se ha dicho previamente en este documento, que existen datos que apoyan la idea de que los programas educativos son beneficiosos para los niños mayores de 3 años, pero son escasos los estudios sobre lo que sucede con los menores de dos años y que por lo tanto resulta difícil establecer con claridad si sus consecuencias son positivas o no en los niños de estas edades.

En las entrevistas a las compañías encontraron que solo una de las nueve *Sesame Street* estaba implicada en resultados de investigaciones científicas disponibles al

público sobre este tipo de productos (p. 27). Pero todas ellas hacían investigaciones dirigidas a evaluar necesidades de producción, si funcionaban o no los productos en el mercado y de qué manera podían ajustarlos o crear otros que resultasen atractivos para los padres, quienes realizaban la compra, y para los niños. Los autores consideraban que era posible que varias de estas empresas en el futuro establecieran proyectos de colaboración con universidades u otro tipo de instituciones para hacer investigación.

No obstante, algunas de estas compañías manifestaron que no invertían en investigación porque esto no se vería reflejado directamente en sus ventas. Para ellas resultaba claro que los padres compraban sus productos por recomendaciones de otros padres, así que su trabajo estaba sustentado en los mensajes o testimonios de los padres sobre el desarrollo de sus hijos luego de emplear sus productos. Sin embargo, todas estas compañías plantearon que dentro de su equipo o como consultores contrataban expertos en educación y desarrollo y que retomaban investigaciones de otros campos para diseñar y elaborar los productos. La mayoría de estas empresas enfatizaron que su objetivo principal era ofrecer entretenimiento o diversión a los niños; uno de los entrevistados manifestó: "Si tú no entretienes a los niños, ellos no van aprender nada porque ellos no le prestarán atención" (p. 30). La investigación de Garrison y Christakis (2005), permitió develar un poco los presupuestos y límites de una muestra de productos audiovisuales muy populares dirigidos a niños menores de tres años. Dentro de sus conclusiones proponen crear una instancia encargada de evaluar los productos comerciales que se ofrecen en el mercado con objetivos educativos para los niños de estas edades, establecer estándares para productos vendidos como educativos, y apoyar el desarrollo

de este tipo de productos con contenido educativo pero sin fines comerciales.

Con respecto al análisis de las características formales de los productos dirigidos a niños menores de tres años se destaca la investigación de Goodrich, Pempek y Calvert (2009), en la que se examinaron 59 DVD dirigidos a este grupo. Para estas autoras, las características formales son todas aquellas características audiovisuales de la producción que estructuran, marcan y representan el contenido. Estas pueden ser sobresalientes perceptualmente (como por ejemplo, cambios frecuentes de la escena, de los personajes, acciones rápidas, cortes de cámara, efectos de sonido o efectos visuales), no sobresalientes perceptualmente (como diálogos, narración, ritmo lento, acción lenta) o de rasgos reflexivos (presentando el contenido de tal manera que el niño tenga el tiempo adecuado para pensar, para procesar la información, utilizando recursos como las canciones, acción moderada de los personajes y el zum) (p. 1151). Luego del análisis, concluyen que en general estos DVD tienen problemas en su diseño porque desconocen la manera como los niños procesan la información, predomina el uso de ritmos muy rápidos, tienen demasiados cortes de cámara y no tanto el de recursos que permitan la reflexión o la comprensión por parte de los niños.

En un trabajo más reciente, desarrollado por Fenstermacher *et al.* (2010), se hace un análisis de la correspondencia o relación entre los objetivos planteados en los discursos promocionales de 58 videos/DVD/programas dirigidos a niños entre 0 y 3 años (empaquete, página web, entre otros) y sus contenidos. Dentro de los resultados de esta investigación se destacan:

1. Estos programas tienden a ser promovidos con objetivos que de algún modo aluden a su carácter

educativo y a sus beneficios en el desarrollo de los niños. Tanto sus títulos como las referencias que hacen a la investigación educativa, premios y expertos que los avalan, refuerzan este hecho.

2. En la mayoría de los materiales complementarios de estos productos se sugiere a los padres que los vean conjuntamente con sus niños.
3. En buena parte de estos videos se utilizaban viñetas cortas y sin relación más que una secuencia narrativa, aunque para estas edades, en opinión de las autoras, resulta más apropiada esta última opción. De igual forma, en otros casos se encontró videos con escenas demasiado cortas (menos de dos segundos de duración) y con material descontextualizado, que pueden dificultar el procesamiento de la información por parte de los niños.
4. En general se presentó correspondencia entre los objetivos planteados y el contenido del producto, aunque de manera desigual.
5. Predominaron videos dirigidos a áreas como el lenguaje, las habilidades ligadas con la lectura y conocimiento general. Una de las áreas con más baja representación fue la relacionada con contenido socioemocional; al parecer el interés se ha orientado más hacia contenido de orden académico.
6. La mayoría de los productores de estos materiales parecen ser conscientes de los hitos del desarrollo temprano de los niños, pero hay una tendencia a seleccionar contenidos que podrían sobrepasar las capacidades de los niños durante este periodo.

Estos estudios han examinado un grupo reducido de productos audiovisuales, en el mercado circulan de varios

tipos, formatos y estructuras. En ese sentido, quizá, los alcances de sus conclusiones sean limitados, pero de ellos podrían derivarse dos aprendizajes: en primer lugar, la necesidad de crear estrategias y categorías tanto teóricas como metodológicas que permitan hacer análisis rigurosos de los productos que circulan en el mercado, para evaluar su pertinencia, objetivos, estructuras, formatos y lenguajes y, en segundo lugar, a partir de los problemas de los videos/DVD examinados podrían desprenderse algunas recomendaciones a los productores audiovisuales. Siguiendo la propuesta de Goodrich, Pempek y Calvert (2009), estas podrían sintetizarse de la siguiente manera:

1. Privilegiar recursos audiovisuales que posibiliten la reflexión o el procesamiento de la información por parte del niño.
2. Usar recursos sonoros (efectos sonoros y vocalizaciones) para captar la atención de los niños sobre la narración y el diálogo.
3. Privilegiar secuencias con acción y ritmo moderado.
4. Narración y diálogo con voces de niños que resultan más atractivos que las de los adultos.
5. Un uso moderado de las características perceptualmente sobresalientes, como los cortes de cámara. Goodrich, Pempek y Calvert, citan a Anderson para señalar que, por ejemplo, en un programa educativo exitoso para niños pequeños se hacían solo tres cortes de cámara en 30 minutos.
6. De acuerdo con Kirkorian, Wartella y Anderson (2008, p. 51), quienes retoman a Fisch (2000), puede ser útil integrar el contenido narrativo y el educativo, logrando que el segundo se cuente a través de una historia.

7. Explorar estrategias que permitan repetir los mensajes, dado que la repetición puede contribuir con la atención y la comprensión.
8. Incentivar la participación de los diferentes agentes educativos en la interacción con los niños y los mensajes.
9. Reconocer las características de los niños en cada una de sus edades, sus capacidades, destrezas, habilidades y competencias.
10. Conocer el contexto de los niños a los que se dirigen los productos, sus condiciones familiares, sociales, económicas y culturales, así como la presencia de los otros medios de comunicación en su vida cotidiana.

En América Latina sobresale la serie de estudios sobre programación de televisión infantil que ha sido coordinada por el Consejo Nacional de Televisión de Chile²⁹. En el estudio publicado durante el presente año (*Programación infantil en Sudamérica, 2011*) participaron varios países: Argentina (Autoridad Federal de Servicio de Comunicación Audiovisual), Brasil (Secretaría de Clasificación Indicativa del Ministerio de Justicia de Brasil), Colombia (Comisión Nacional de Televisión) y Perú (Consejo Consultivo de Radio y Televisión). En este trabajo se analizó y comparó la programación infantil de canales de televisión abierta con cobertura nacional y la de televisión de pago de cada país, dirigida a niños ubicados en tres rangos de edad: 0-5 años, 6 a 9 años y 10 a 12 años. A partir de la metodología de análisis de contenido se examinaron aspectos estructurales de los programas (formato

²⁹ En América Latina se han hecho varios estudios sobre programación televisiva infantil, pero en este trabajo se hace referencia específicamente a los análisis sobre la programación dirigida a niños menores de tres años.

audiovisual, área temática, público objetivo y procedencia) y componentes sustantivos. Con respecto a la programación infantil para niños menores de 5 años se estableció que solo el 15.3% de los programas está dirigido a ellos, que es en los que menor proporción se presentan rasgos de violencia, sexualidad inadecuada, lenguaje inapropiado y conductas disruptivas, y que están centrados en contenidos educativos (90.5%), especialmente relacionados con temas como habilidades sociales y emocionales (51.3%). Dentro de las conclusiones de este estudio se alude a la poca oferta televisiva para esta población, a la baja producción nacional y el casi nulo intercambio de programación latinoamericana.

Luego de la revisión de estos estudios puede notarse que aunque en Estados Unidos parece haber una oferta amplia de productos educativos para niños menores de tres años, no todos logran, en opinión de estos investigadores, cumplir con sus propósitos o diseñar programas adecuados para estas edades. Por el contrario, en América Latina, según el Consejo Nacional de Chile (2011), predominan los contenidos educativos, pero la oferta es bastante reducida. Quizá lo que puede remarcarse es la necesidad de seguir adelantando estudios que analicen y comparen los distintos productos audiovisuales dirigidos a niños menores de tres años teniendo de presente preguntas como: ¿Qué necesitan aprender los niños de estas edades y qué pueden aprender ellos de las pantallas?

Igualmente, es necesario considerar las transformaciones de la televisión en la actualidad en su plataforma y posibilidades tecnológicas, y en su oferta, entre otros, y los cambios del sentido de lo educativo, primero centrado exclusivamente en lo curricular o en lo académico, y luego yuxtapuesto al entretenimiento que apela a lo emocional, a “competencias y motivaciones afectivas ante la vida” (Fuenzalida, en prensa).

Conclusiones y algunas ideas para próximas investigaciones

A partir de esta revisión se desprenden algunas ideas, preguntas y consideraciones sobre la relación entre los niños menores de tres años y la televisión:

1. De acuerdo con las investigaciones hechas principalmente en Estados Unidos, se ha establecido que la presencia de la televisión y de otros medios electrónicos es central en la vida cotidiana de los niños, y que el número de horas que pasan frente a la pantalla tiende a incrementarse con el tiempo, con la edad y si tienen televisor en su cuarto. A esto se suma el crecimiento de una industria audiovisual dirigida especialmente a ellos. ¿Pero qué ocurre en nuestro contexto específico? ¿Cómo es la presencia de la televisión y de las pantallas en general (videojuegos, computadores, juguetes electrónicos, entre otros) en la vida de los niños menores de tres años, en un país latinoamericano como Colombia? Si se tiene en cuenta que una parte importante de los niños en nuestro país vive en condiciones de pobreza, ¿cómo reciben

los mensajes televisivos estos niños en situación de vulnerabilidad?, ¿qué tipo de programas ven?, ¿cuánto tiempo están ellos frente a las imágenes? Hay algunos datos preliminares, sin embargo aún desconocemos varios aspectos. La relación de los niños menores de tres años con los medios de comunicación parece pasar inadvertida para distintas instancias y la investigación sobre el tema no avanza, o por lo menos no lo hace al ritmo progresivo de la industria y el mercado audiovisual dirigido a ellos.

2. Aunque buena parte de los videos y programas de televisión dirigidos a niños menores de tres años señalan que persiguen fines educativos, no se ha logrado establecer con claridad que este tipo de productos pueda cumplir con estos propósitos: al respecto hay bastante polémica. Por el contrario, uno de los temas sobre el que existe bastante consenso es el rol que la interacción con los padres u otros agentes educativos tiene en los procesos de aprendizaje de los niños. Más que los productos audiovisuales en sí mismos es la interacción con los agentes educativos lo que marca la diferencia, de tal forma que uno de los desafíos de este tipo de productos es estimular o potenciar la interacción entre los agentes educativos y los niños.
3. Una de las preocupaciones centrales de las investigaciones mencionadas ha sido el tiempo que el niño permanece frente a las imágenes mediáticas, sin embargo, es necesario considerar también el tipo de contenido que observan. Al parecer existe alguna evidencia empírica en la que se señala que cuando los niños mayores de tres años ven progra-

mas televisivos con contenido educativo tienden a presentar a largo plazo mejor desempeño académico y comportamientos pro sociales, lo que no ocurre cuando ven solo programas de entretenimiento con contenidos violentos. ¿Qué tipo de programas de televisión, videos, DVD y videojuegos, ven los niños menores de tres años en Colombia? ¿A qué tipo de contenidos tienen acceso?

4. Las investigaciones revisadas han generado hallazgos interesantes en áreas como el consumo, el aprendizaje y la atención, pero se requiere también indagar y analizar las condiciones económicas, sociales y políticas ligadas con la expansión de los productos audiovisuales dirigidos a niños menores de tres años y su incorporación en la vida cotidiana. La irrupción y saturación de imágenes en el hogar debe interpretarse a la luz de dinámicas sociales amplias, de las lógicas del mercado, de decisiones de orden político y de las condiciones en las que viven las familias de estos niños.
5. Las investigaciones reseñadas han ido tomando distancia progresivamente de modelos reactivos de recepción televisiva en los que se consideraba que los sujetos eran seducidos o atrapados por las características formales de los medios, y cada vez avanzan hacia concepciones de sujetos activos, que procesan información, que orientan sus acciones y las de los otros dependiendo de determinados intereses o motivaciones. El reconocimiento de los niños desde su nacimiento como *sujetos partícipes de su aprendizaje* (Rogoff, 1993) puede impactar la producción de mensajes acordes con sus capacidades, necesidades y desarrollo.

6. A pesar de los logros de los estudios mencionados, sus resultados tienen algunos límites. Una parte se llevó a cabo en laboratorios y en estos espacios no se logra captar del todo las condiciones habituales en las que un niño y sus padres ven la televisión. En ocasiones es difícil extrapolar o generalizar los resultados de algunos de los experimentos, por el tipo de población que participó en ellos o porque el contenido televisivo comercial no fue considerado en las pruebas. Sin embargo, estos trabajos han ido revelando la complejidad de una práctica cotidiana aparentemente simple como es la de ver televisión. Otro de los límites es que se centran en el hogar, y si bien es cierto que el contacto de los niños con la televisión tiende a iniciarse en casa, ellos también asisten a otros espacios, como guarderías, jardines infantiles y hogares comunitarios, donde los medios de comunicación también pueden estar presentes, por lo que se hace necesario examinar también lo que ocurre en estos lugares.
7. De las investigaciones analizadas surgen varias preguntas abiertas, de las cuales se formula aquí una: ¿Cuáles son las consecuencias a largo plazo en los niños de una exposición tan temprana a los medios de comunicación y en especial a la televisión? Al respecto hay evidencia cruzada. Por ejemplo, en el trabajo de Pagani *et al.* (2010), llevado a cabo en Canadá, se encontró que había una relación negativa entre una exposición temprana a la televisión, los logros académicos y hábitos saludables. Luego de hacer un seguimiento a los reportes de padres sobre el tiempo de televisión que veían sus niños

con edades que oscilaban entre 29 y 53 meses y comparar los registros escolares de estos en primaria, así como otros indicadores, se señaló por ejemplo, que por cada hora adicional vista a los 29 meses, se notaba un descenso del 6% en el desempeño en matemáticas y de 13% de actividad física. En las conclusiones de este estudio se indica que hay riesgos a largo plazo por una exposición temprana a la televisión. En contraste, los resultados de la investigación de Schmidt *et al.* (2009), adelantada en Estados Unidos, manifestaba que no se observaba que el tiempo de ver televisión ocasionara ni beneficios ni detrimento de las habilidades cognitivas y del lenguaje de los niños de tres años.

8. El diseño de los productos audiovisuales para estas edades implica tener en cuenta los hitos de desarrollo de estos niños, sus procesos cognitivos, la manera como procesan información de la pantalla, y desde luego su contexto.
9. Aun en los trabajos analizados no se ha podido establecer con claridad el tipo de competencias, habilidades o conocimientos que puedan ser “enseñados” a los niños a través de la pantalla: ¿Qué pueden aprender los niños de la televisión? ¿Qué se les puede enseñar a través de los medios a los infantes de estas edades? Estas son preguntas que desafían varias instancias: académicas, políticas y desde luego a los productores audiovisuales. Para responderlas es necesario seguir adelantando investigaciones sobre esta área, seguir planteándose interrogantes y considerando los contextos específicos donde los niños menores de tres años crecen en un país latinoamericano como Colombia.

Bibliografía

American Academy of Pediatric. Council on Communications and Media (2011, November). Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics*, 128(5), 1040-1045. doi: 10.1542/peds.2011-1753.

American Academy of Pediatrics. Committee on Public Education (1999, August). Media Education. *Pediatrics*, 104(2), 341-343. doi: 10.1542/peds.104.2.341.

American Academy of Pediatrics. Committee on Public Education. (2001, February). Children, adolescents, and television. *Pediatrics*, 107(2), 423-426.

Anand, S. & Krosnick, J. A. (2005, January). Demographic predictors of media use among infants, toddlers, and preschoolers. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 539-561. doi: 10.1177/0002764204271512.

Anderson, D. R. & Pempek, T. (2005, January). Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 505-522. doi: 10.1177/0002764204271506.

Anderson, D. R., Lorch, E., Smith, R. & Levin, S. (1981). Effects of peer presence on preschool children's television-viewing behavior. *Developmental Psychology*, 17(4), 446-453.

- Anderson, D. & Kirkorian, H. (2006). Attention and television. In J. Bryant & P. Vorderer, *Psychology of entertainment* (pp. 35-54). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, D. & Levin, S. (1976). Young Children's attention to Sesame Street. *Child Development*, 47(3), 806-811.
- Anderson, D., Choi Park, H. & Lorch Puzles, E. (1987). Attentional inertia reduces distractibility during young children's tv viewing. *Child Development*, 58, 798-806.
- Anderson, D., Huston, A., Schmitt, K., Linebarger, D., Wright, J. & Larson, R. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(1), 1-154.
- Arias, N. y Morales, B. (2007). Panorama de los estudios sobre el aprendizaje de palabras en el habla de los niños de 12 meses a 4 años de edad. *Folios. Segunda Época*(26), 49-63.
- Barr, R. (2008). Attention and learning from media during infancy and early childhood. In S. L. Calvert & B. Wilson, *The handbook of children, media and development* (pp. 144-165). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Barr, R. & Hayne, H. (1999, October). Developmental changes in imitation from television during infancy. *Child Development*, 70(5), 1067-1081.
- Barr, R. & Wyss, N. (2008, December). Reenactment of televised content by 2 years olds: Toddlers use language learned from television to solve a difficult imitation problem. *Infant Behavior Development*, 31(4), 696-703. doi: 10.1016/j.infbeh.2008.04.006.
- Barr, R., Danzinger, C., Hilliard, M., Andolina, C. & Ruskis, J. (2010, June). Amount, content and context of infant media exposure: a parental questionnaire and diary analysis. *Internationa-*

tional Journal of Early Years Education, 18(2), 107-122. doi: 10.1080/09669760.2010.494431.

Barr, R., Muentener, P. & García, A. (2007, November). Age-related changes in deferred imitation from television by 6-to 18 months-olds. *Developmental Science*, 10(6), 910-921. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00641.x.

Barr, R., Muentener, P., García, A., Chávez, V. & Fujimoto, M. (2007, March). The effect of repetition on imitation from television during infancy. *Developmental Psychobiology*, 49(2), 196-207. doi: 10.1002/dev.20208.

Bronson, P. & Merryman, A. (2006, September 22). *Baby Einstein vs Barbie*. Last accessed October 6th, 2011, Available Time: <http://www.time.com/time/nation/article/0,8599,1538507,00.html>

Bruer, J. T. (1999). *The myth of the first three years. A new understanding of early brain development and lifelong learning*. New York: The Free Press.

Carver, L. J., Meltzoff, A. N. & Dawson, G. (2006, January). Event-related potential (ERP) indices of infants' recognition of familiar and unfamiliar objects in two and three dimensions. *Developmental Science*, 9(1), 51-62. doi: 10.1111/j.1467-7687.2005.00463.x.

Certain, L. & Kahn, R. (2001). Prevalence, correlates and trajectory of television viewing among infants and toddlers. *Pediatrics*, 109(4), 634-642. doi: 10.154/peds.109.4.634.

Christakis, D. & Zimmerman, F. (2009, April). Young children and media: Limitations of current knowledge and future directions for research. *American Behavioral Scientist*, 52(8), 1177-1185. doi: 10.1177/0002764204331540.

Christakis, D., Garrison, M. & Zimmerman, F. (2006, October). Television viewing in child care programs: A national

survey. *Communications Reports*, 19(2), 111-120. doi: 10.1080/08934210600920705.

Consejo Nacional de Televisión Chile. (2007). *Informe Pre-escolares 0-5 Toons chilenos*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión.

Consejo Nacional de Televisión de Chile. (2011, julio). *Programación Infantil en Sudamérica 2011*. Recuperado octubre 20, 2011, de Consejo Nacional de Chile: http://www.cntv.cl/la-programacion-infantil-en-sudamerica-2011/pron-tus_cntv/2011-07-29/161923.html

DeLoache, J. S. & Chiong, C. (2009, April). Babies and baby media. *American Behavioral Scientist*, 52(8), 1115-1135. doi:10.1177/0002764209331537.

DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S., Uttal, D., Rosengren, K. & Gottlieb, A. (1998). Grasping the nature of pictures. *Psychological Science*, 9, 205-210.

DeLoache, J., Chiong, C., Sherman, K., Islam, N., Vanderborght, M., Troseth, G., et al. (2010). Do babies learn from baby media? *Psychological Science*, 21(11), 1570-1574. doi: 10.1177/0956797610384145.

Faus Belau, A. (1980). *La información televisiva y su tecnología*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Fender, J., Richert, R., Robb, M. & Wartella, E. A. (2010). Parent teaching focus and toddlers' learning from an infant DVD. *Infant and Child Development*, 19, 613-627. doi: 10.1002/icd.

Fenstermacher, S., Barr, R., Salerno, K., García, A., Shwery, C., Calvert, S., et al. (2010, November). Infant-directed media: An analysis of product information and claim. *Infant Child Development*, 19, 557-576. doi: 10.1002/icd.718.

- Fisch, S. (2000). A capacity model of children's comprehension of educational content on television. *Media Psychology*, 2(1), 63-91. doi: 10.1207/S1532785XMEPO201_4.
- Fuenzalida, V. (2008, 27 de agosto). ¿Prohibir la televisión a los niños? *Diario La Tercera*, p. 4.
- Fuenzalida, V. (2011). *Procesos de la audiencia ante al TV*. Santiago de Chile: Departamento de Comunicación. Universidad Pontificia Católica de Chile.
- Fuenzalida, V. (en prensa). Políticas públicas en ambiente televisivo digital. La oportunidad cultural de la industria de la TV infantil.
- Garrison, M. & Christakis, D. (2005). *A teacher in the living room? Educational media for babies, toddlers, and preschoolers*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Goodrich, S., Pempek, T. & Calvert, S. (2009, December). Formal production features of infant and toddler DVD. *Archives of Pediatrics & adolescent medicine*, 163(12), 1151-1156.
- Gregory Thomas, S. (2007). *Buy, buy baby: how consumer culture manipulates parents and harms young minds*. Estados Unidos: Mariner.
- Gutnick, A. L., Robb, M., Takeuchi, L., & Kottler, J. (2010, March). *Always connected: The new digital media habits of young children*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Hayne, H., Herbert, J. & Simcock, G. (2003, June). Imitation from television by 24 and 30 months-old. *Developmental Science*, 6(3), 254-261. doi: 10.1111/1467-7687.00281.
- Hofer, T., Hauf, P. & Aschersleben, G. (2007, September). Infants' perception of goal-directed actions on video. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(3), 485-498. doi: 10.1348/026151006X170308.

- Hollenbeck, A. R. & Slaby, R. (1979). Infant visual and vocal responses to television. *Child Development*, 50(1), 41-45.
- Huerta, J. E. (2010). Protection des mineurs in France: A research-based discussion on the effects of television on children less than 3 years of age. In M. D. Souza & P. Cabello, *The emerging media toddlers (reports Clearinghouse)*. Göteborg: Nordicom.
- Huston, A. C. & Wright, J. (1998). Television and the informational and educational needs of children. *The ANNALS of The American Academy of Political and Social Science*, 557, 9-23.
- Khermouch, G. (2004). *Brainer babies? Maybe. Big sales? Definitely*. Last accessed January 20, 2010, Available *Businessweek*: http://www.businessweek.com/magazine/content/04_02/b3865024.htm
- Kirkorian, H., Wartella, E., & Anderson, D. (2008). Media and young children's learning. *The Future of Children*, 18(1), 39-61. doi: 10.1353/foc.0.0002.
- Koolstra, C., & Lucassen, N. (2004, April). Viewing behavior of children and TV guidance by parents: A comparison of parents and child reports. *Communications*, 29(2), 179-198. doi: 10.1515/comm.2004.012.
- Kourlaba, G., Kondaki, K., Liarigkovinos, T. & Manios, Y. (2009, February). Factors associated with television viewing time in toddlers and preschoolers in Greece: The genesis study. *Journal of Public Health*, 31(2), 222-230 doi: 10.1093/pubmed/fdp011.
- Krcmar, M., Grela, B., & Lin, K. (2007). Can toddlers learn vocabulary from television? An experimental approach. *Media Psychology*, 10(1), 41-63. doi: 10.108/15213260701300931.
- Krcmar, M. (2010, May). Assessing of Research on Media Cognitive Development, and Infants. Can really Learn from

Television and Videos? *Journal of Children and Media*, 4(2), 119-134. doi:10.1080/17482791003629586.

Kuhl, P., Tsao, F. M. & Liu, H. M. (2003, July). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(15), 9096-91001. doi: 10.1073/pnas.1532872100 .

Lee, S.-J., Bartholic, S. & Vandewater, E. (2009, March). Predicting Children's Media Use in the USA: Differences in Cross-sectional and Longitudinal Analysis. *British Journal Psychological Society*, 27(1), 123-143. doi: 10.1348/026151008X401336.

Lewin, T. (2003, October 29). *A growing number of video viewers watch from crib*. Last accessed September 30, 2011, Available *The New York Times*: <http://www.nytimes.com/2003/10/29/us/a-growing-number-of-video-viewers-watch-from-crib.html?src=pm>

Linebarger, D., & Walker, D. (2005, January). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624-645. doi: 10.1177/0002764204271505.

Livingstone, S. (2009). Half a century of television in the lives of our children. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 625, 151-163 doi: 10.1177/0002716209338572.

Mandler, J. M. (2005). *How to build a baby III: Image-schemas and the transition to verbal thought*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Meltzoff, A. N. (1988). Imitation of televised models by infants. *Child Development*, 59, 1221-1229.

Meyers, R. G. (2000, enero-abril). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe. Una revisión de

los últimos años y una mirada hacia el futuro. Recuperado septiembre 20, 2009, de *Revista Iberoamericana de Educación* (Organización de Estados Iberoamericanos): <http://www.rieoei.org/rie22a01.htm>

Mustard, J. (2006, febrero). *Desarrollo de la temprana infancia y del cerebro basado en la experiencia. Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado*. Recuperado septiembre 4, 2009, de *The Brookings Institution*: <http://www.brookings.edu/views/papers/200602mustard.htm>

Pagani, L., Fitzpatrick, C., Barnett, T. & Dubow, E. (2010, May). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Archives of Pediatrics of Adolescent Medicine*, 164(5), 425-431.

Pecora, N., Murray, J. & Wartella, E. (2007). *Children and Television. Fifty years of research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Pempek, T., Kirkorian, H., Richards, J. E., Anderson, D. E., Lund, A. & Stevens, M. (2010). Video comprehensibility and attention in very young children. *Developmental Psychology*, 45(5), 1283-1293. doi: 10.1037/a00206614.

Pierroutsakos, S. L. & Troseth, G. L. (2003, April). Video verite: Infant's manual investigation of objects on video. *Infant Behavior and Development*, 26(2), 183-199. doi:10.1016/S0163-6383(03)00016-X.

Quart, A. (2006, July-August). *Extreme parenting: Does the baby genius edutainment complex enrich your child's mind or stifle it?* Recuperado septiembre 29, 2011, de *The Atlantic Magazine* (The Atlantic Monthly): <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2006/07/extreme-parenting/4982/>

- República de Colombia. (2006). *Colombia por la primera infancia: política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*.
- Rice, M. L., Huston, A., Truglio, R. & Wright, J. (1990, May). Words from "Sesame Street" Learning Vocabulary while Viewing. *Developmental Psychology*, 26(3), 421-428.
- Richert, R. A., Robb, M. & Smith, E. (2011, January-February). Media as social partners: Children's learning from screen media. *Child Development*, 82(1), 82-95. doi: 10.1111/j1467-8624.2010.01542.x.
- Richert, R., Robb, M., Fender, J., & Wartella, E. (2010, May). Word learning from baby videos. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 164(5), 432-437. doi:10.1001/archpediatrics.2010.24.
- Rideout, V. (2007). *Parents, children and media: A Kaiser Family Foundation Survey*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A. & Wartella, E. A. (2003). *Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Menlo Park CA: The Henry J. Family Kaiser Foundation.
- Rideout, V. & Hamel, E. (2006, May). *The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Robb, M., Richert, R. & Wartella, E. (2009, March). Just a talking book? Word learning from watching baby videos. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), 27-45. doi: 10.1348/026151008X320156.
- Rodríguez, A., Rodríguez, R. y Sevilla, M. (2006, enero-junio). Biografía pública de la televisión en Cali, según información

- de prensa (1954-1970). *Signo y Pensamiento*, XXV(48), 55-75.
- Rodríguez, A., Rodríguez, R. y Sevilla, M. (2008, enero-junio). Más televisores que televisión: espacios domésticos y la televisión en Cali 1954-1970. *Signo y Pensamiento*, XVII(52), 145-164.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., Parish-Morris, J. & Michnick, R. (2009). Live action: Can young children learn verbs from video? *Child Development*, 80(5), 1360-1375. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01338.x.
- Roskos-Ewoldsen, D. R. & Roskos-Ewoldsen, B. (2010). Message processing. In C. Berger, M. Roloff & D. Roskos-Ewoldsen, *The handbook of Communication Science* (pp. 129-145). Los Angeles: Sage Publications.
- Ruff, H. & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. New York: Oxford University Press.
- Schmidt, M. E., Bickham, D., King, B., Slaby, R., Branner, A. & Rich, M. (2005). *The effects of electronic media on children ages zero to six: A history of research*. Henry J. Kaiser Family Foundation-Center on Media and Child Health. California: Kaiser Family Foundation.
- Schmidt, M. E., Rich, M., Rifas-Shiman, S., Oken, E. & Taveras, E. (2009, March). Television viewing in infancy and child cognition at 3 years of age in a US cohort. *Pediatrics*, 123(3), 370-375. doi: 10.1542/peds.2008-3221.
- Schmitt, K. & Anderson, D. (2002). Television and reality: Toddlers' use of visual information from video to guide behavior. *Media Psychology*, 4(1), 51-76.

- Schramm, W., Lyle, J. & Parker, E. (1961). *Television in the lives of our children*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Strouse, G. & Troseth, G. (2008, December). "Don't try this at home": Toddlers' imitation of new skills from people on video. *Journal of Experimental Child Psychology*, 101 (4), 262-280. doi: 10.1016/j.jecp.2008.05.010.
- Thakar, R., Garrinson, M. & Christakis, D. (2006, November). A systematic review for effects of television viewing by infants and preschoolers. *Pediatrics*, 118(5), 2025-2031. doi:10.1542/peds.2006-1307.
- Troseth, G. & DeLoache, J. (1998, August). The medium can obscure the message: Young children's understanding of video. *Child Development*, 69(4), 950-965.
- Troseth, G., Saylor, M. & Archer, A. (2006, May-June). Young children's use of video as a source of socially relevant information. *Child Development*, 77(3), 786-799.
- Unicef (2001). *Estado mundial de la infancia*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Vandewater, E. & Lee, S. J. (2009, April). Measuring children's media use in the digital age: Issues and challenges. *American Behavioral Scientist*, 52(8), 1152-1176. doi: 10.1177/0002764209331539.
- Vandewater, E., Rideout, V., Wartella, E., Xuan, H., Lee, J. & Shim, M.-S. (2007, May). Digital childhood: Electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *Pediatrics*, 119(5), 1006-1015. doi: 10.1542/peds.2006-1804.
- Vega, E. y Santibáñez, L. (2010). *La promesa del desarrollo de la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial. Washington: Ediciones Mayol.

- Wartella, E. A. & Robb, M. (2008). Historical and recurring concerns about children's use of the mass media. In S. L. Calvert & B. Wilson, *The handbook of children, media and development* (pp. 7-26). Malden MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Wartella, E., Richert, R. & Robb, M. (2010, June). Babies, television and video: How did we get here? *Developmental Review*, 30(2), 116-127. doi: 10.1016/j.dr.2010.03.008.
- Zack, E., Barr, R., Gerhardstein, P., Dickerson, K. & Meltzoff, A. (2009). Infant imitation from television using novel touch screen technology. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 13-26. doi:10.1348/026151008X3334700.
- Zimmerman, F., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. (2007, May). Television and DVD/Video viewing in children younger than 2 years old. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, 473-479.