

01962



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**DIBUJOS INFANTILES SOBRE LA TELEVISIÓN:  
UNA INTERPRETACIÓN PSICOLÓGICA**

**T E S I S**  
**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:**  
**MAESTRO EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**  
**P R E S E N T A:**  
**OMAR TORREBLANCA NAVARRO**

**DIRECTORA DE TESIS:  
MTRA. OLGA BUSTOS ROMERO**

**COMITÉ:  
DRA. EMILY ITO SUGIYAMA  
DRA. SYLVIA ROJAS RAMÍREZ**

**SUPLENTES:  
MTRA. MA. DE LA LUZ JAVIEDES ROMERO  
MTRO. GUSTAVO BACHÁ MÉNDEZ**



**MÉXICO, D.F.**

**MAYO DE 2005**

m344661



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## DEDICATORIAS

A Andrea Betancourt Alarcón,  
en quien se funden admirablemente  
el sentimiento, la inteligencia,  
la nobleza y la determinación.

A mi madre Irma Navarro Pérez,  
a su esposo Roberto Ragel Aranda,  
y a mis hermanos Avenamar, Artemisa y Diana.

A mi padre Fidel Torreblanca Gaona,  
a su esposa Hilda Monge,  
y a mis hermanos Luz Marina, Ezequiel y Luis.

A los niños que participaron con gran entusiasmo en este estudio.

A los responsables de la Dirección General de Televisión Educativa de la S. E. P.,  
y al equipo de colaboradoras que hicieron posible esta investigación.

## ÍNDICE

RESUMEN.....	v
INTRODUCCIÓN.....	vii
PRIMERA PARTE. EL MARCO TEÓRICO.....	1
<b>Capítulo 1. La exploración infantil del mundo.....</b>	<b>3</b>
1.1 El acercamiento de los niños a la realidad.....	3
1.1.1 El conocimiento directo de la realidad.....	3
1.1.2 El conocimiento indirecto de la realidad.....	5
1.1.3 La condición complementaria de las modalidades directas e indirectas.....	7
1.2 Constructos y representaciones de la realidad.....	9
<b>Capítulo 2. La comunicación humana.....</b>	<b>17</b>
2.1 Un esquema biopsicosociocultural de la comunicación.....	17
2.2 Componentes del esquema de comunicación.....	19
<b>Capítulo 3. Los niños como seres comunicantes.....</b>	<b>33</b>
3.1 El niño como receptor: un espectador frente a la pantalla de televisión.....	33
3.1.1 La influencia de la televisión en los niños.....	34
3.1.2 La televisión y su efecto en las representaciones infantiles del mundo.....	39
3.2 El niño como emisor: un dibujante que expresa una representación gráfica del mundo.....	40
<b>Capítulo 4. Fundamentos para la comprensión de los dibujos infantiles.....</b>	<b>55</b>
4.1 El desarrollo infantil y las representaciones del mundo.....	55
4.1.1 Las etapas del desarrollo según Piaget.....	55
4.1.2 Las etapas de la representación infantil según Bruner.....	59



4.2 La interpretación de los dibujos infantiles.....	60
4.2.1 La interpretación de los aspectos <i>manifiestos</i> de los dibujos.....	60
4.2.1.1 Sintáctica manifiesta de los dibujos.....	60
4.2.1.2 Semántica manifiesta de los dibujos.....	62
4.2.1.3 Pragmática manifiesta de los dibujos.....	63
4.2.2 La interpretación de los los aspectos <i>proyectivos</i> de los dibujos.....	64
4.2.2.1 Sintáctica proyectiva de los dibujos.....	66
4.2.2.2 Semántica proyectiva de los dibujos.....	69
4.2.2.3 Pragmática proyectiva de los dibujos.....	71
SEGUNDA PARTE. UN ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE DIBUJOS INFANTILES Y TELEVISIÓN.....	75
<b>“La televisión y yo”:</b>	
<b>Exploración de un fragmento de la cosmovisión infantil.....</b>	<b>75</b>
Nota preliminar de la parte empírica .....	77
Antecedentes empíricos en México.....	77
Capítulo. 5. <b>Método</b> .....	81
5.1 Planteamiento del problema y preguntas de investigación.....	81
5.2 Objetivos.....	82
5.3 Tipo de estudio.....	82
5.4 Población.....	82
5.5 Muestreo.....	83
5.6 Materiales e instrumentos.....	83
5.7 Procedimiento.....	84
5.8 Sistema de registro e interpretación.....	85
5.9 Análisis de los datos.....	89

Capítulo 6. <b>Resultados</b> .....	91
6.1 ¿Quiénes hicieron los dibujos?.....	91
6.2 Categoría 1.- ¿Qué importancia le otorgan los niños a la televisión?.....	92
6.2.1 Muestra general.....	93
6.2.2 Sexo.....	97
6.2.3 Edad.....	102
6.3 Categoría 2.- ¿En qué parte de su entorno colocan los niños a la televisión?.....	105
6.3.1 Muestra general.....	105
6.3.2 Sexo.....	110
6.3.3 Edad.....	114
6.4 Categoría 3.- ¿Qué contenido presenta la pantalla de televisión según los niños?.....	117
6.4.1 Muestra general.....	118
6.4.2 Sexo.....	119
6.4.3 Edad.....	120
6.5 Categoría 4.- ¿Qué ocurre con la distinción infantil entre realidad y fantasía en relación con la televisión?.....	121
6.5.1 Muestra general.....	122
6.5.2 Sexo.....	124
6.5.3 Edad.....	125
6.6 Categoría 5.- ¿Qué actitud asumen los niños, activa o pasiva, frente a la televisión?.....	127
6.6.1 Muestra general.....	127
6.6.2 Sexo.....	130
6.6.3 Edad.....	132



6.7 Categoría 6.- ¿Cuál es la autopercepción infantil ante la televisión?.....	135
6.7.1 Muestra general.....	135
6.7.2 Sexo.....	139
6.7.3 Edad.....	142
6.8 Categoría 7.- ¿Cuáles son los rasgos psicológicos de los niños que hicieron los dibujos?.....	145
6.8.1 Muestra general.....	146
6.8.2 Sexo.....	151
6.8.3 Edad.....	156
Capítulo 7. <b>Conclusiones</b> .....	161
7.1 Conclusiones por categoría.....	161
7.1.1 Importancia otorgada a la televisión.....	161
7.1.2 Entorno de la televisión.....	164
7.1.3 Contenido de la televisión.....	167
7.1.4 Distinción realidad/fantasia en relación con la televisión.....	170
7.1.5 Actitud frente a la televisión.....	173
7.1.6 Autopercepción ante la televisión.....	176
7.1.7 Rasgos psicológicos de los niños.....	178
7.2 Conclusión general.....	180
BIBLIOGRAFÍA.....	191
ANEXOS.....	199
A: Formato de registro de las categorías generales.....	201
B: Formato de registro al detalle.....	203
C: Lista de gráficas y tablas por categorías.....	205
D: Comentarios escritos y verbales espontáneos.....	211
E: Una muestra de los dibujos.....	217

## RESUMEN

El objetivo central de este trabajo es explorar los constructos o representaciones que los niños elaboran con respecto a su relación con la televisión y que pueden expresar mediante dibujos. Para evaluar sus representaciones gráficas se recurrió a la técnica proyectiva de Emanuel F. Hammer para el análisis e interpretación de los dibujos infantiles. Se revisaron 423 dibujos, de los cuales 286 fueron hechos por niñas y 137 por niños, en un rango de edad que abarcó desde los 4 años hasta los 16 años de edad (los adolescentes fueron incluidos en la muestra con fines comparativos). Los dibujos fueron realizados en el stand que instaló la Dirección General de Televisión Educativa de la Secretaría de Educación Pública en la Feria "Educa Sinaloa", que se llevó a cabo en la ciudad de Culiacán, capital del estado de Sinaloa, México.

La representación infantil sobre la relación niño-televisión fue explorada a través de seis categorías, cuyos resultados indican lo siguiente: 1) La televisión representa un *medio importante en la vida de los niños*, tanto en lo afectivo como en lo cognoscitivo, y también como elemento integrante de su proceso de socialización. 2) Los niños sitúan a la televisión en un *entorno doméstico y de tipo realista*, en el cual la familia no aparece como una presencia sobresaliente, lo cual sugiere la existencia de una especie de vínculo un tanto "personal" entre niños y televisión. 3) Con respecto a los *contenidos televisivos*, los niños que participaron en esta investigación decidieron rescatar, sobre todo, aquéllos que hacen referencia a los *aspectos reales del mundo*; dicho de otra manera, en los dibujos no aparecen representados preferentemente los programas televisivos dirigidos a la población infantil. 4) Acerca de la *distinción entre realidad y fantasía* en relación con la televisión los resultados indican que los niños participantes asocian la televisión primordialmente a la *realidad*, más que a la fantasía. 5) La *actitud pasiva* hacia la televisión resultó ser la *predominante* entre los niños que realizaron los dibujos. 6) La *autopercepción* infantil ante la televisión se manifestó como *desfavorable* para los niños participantes. Eso significa que los niños se percibieron a sí mismos en una forma negativa al evaluarse con los parámetros transmitidos por la televisión. Una categoría más permitió evaluar algunos *rasgos psicológicos* de los niños: 7) Los niños pudieron expresarse emocionalmente a través del dibujo, si bien se trató de una expresividad controlada (es decir, no del todo espontánea); en lo referente al área motivacional los participantes se mostraron orientados a la búsqueda de satisfactores reales más que a los satisfactores fantaseados; en el área cognoscitivo-emocional no fue posible determinar una tendencia precisa de los niños participantes; por lo que toca al área que abarca aspectos cognoscitivos y de comportamiento los niños obtuvieron un desempeño favorable, excepto en lo relativo a la perseverancia y la persistencia en donde los resultados no fueron tan positivos, aunque tampoco llegaron a ser desfavorables. Además de los resultados anteriores, referidos a la muestra general, también se evaluaron adicionalmente las tendencias por categoría según el sexo y la edad de los participantes.

Se puede concluir que la técnica de análisis e interpretación utilizada en este estudio es una excelente herramienta para explorar la relación entre niños y televisión, pues permite tener acceso a una parte importante de la representación infantil del mundo: aquélla que tiene que ver con la presencia de ese poderoso medio de comunicación en la vida de los niños.

## INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene como antecedente el trabajo que realizó el autor de esta investigación como consultor externo en el área de televisión educativa para la Secretaría de Educación Pública.

El mes de septiembre de 1999 se llevó a cabo, en la Ciudad de México, el Seminario Internacional y Muestra Audiovisual "Los niños y la televisión" ("The Children & the T. V.", International Seminar & Audiovisual Exhibition), organizado por el Senado de la República de México, la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). La Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue una de las instancias participantes en ese seminario, junto con representantes de las televisoras públicas y privadas de México y de otros países.

Durante el seminario la DGTVE recabó más de 500 dibujos realizados de manera espontánea por los niños asistentes. A raíz de esta experiencia se determinó que sería conveniente e importante hacer una investigación, partiendo del análisis de los dibujos, los cuales indicarían el papel que los niños otorgan, dentro de su mundo, a un medio como la televisión.

Los dibujos recabados durante el seminario no eran del todo idóneos para el estudio en virtud de que, debido a la forma espontánea como fueron realizados, no reunían los elementos indispensables para un análisis sistemático (en los dibujos no quedaron consignados datos esenciales como edad, sexo y grado escolar). En vista de lo anterior, se decidió que se aprovecharía la siguiente oportunidad que brindara algún foro similar para repetir la experiencia, pero esta vez mediante un abordaje que permitiera recabar, analizar e interpretar los dibujos de una manera sistemática y confiable. Esta oportunidad se presentó poco después, el mes de noviembre de 1999, en la Feria de la Educación "Educa Sinaloa", realizada en la ciudad de Culiacán, en el estado de Sinaloa, México. La labor de diseñar y coordinar el proyecto recayó en el autor de esta tesis.

A fines del año 2000 se presentó un informe de la investigación que incluyó algunos resultados preliminares, los cuales no alcanzaron la profundidad de análisis que los dibujos infantiles ameritaban. El motivo de esta limitación se debió a que, ante el inminente cambio de régimen en el gobierno, la SEP decidió que éste, al igual que otros proyectos, concluyera únicamente con un informe parcial; así se hizo. Sin embargo, ni la DGTVE ni el autor quedaron satisfechos con la profundidad del análisis realizado, pues la riqueza del material recabado ofrecía, indudablemente, mayores posibilidades de exploración.

En vista de lo anterior, la DGTVE autorizó al autor para continuar por su cuenta el análisis de los dibujos, más allá del breve informe presentado, y proponerlo como tesis de maestría en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), estableciendo como condición que se le diera el crédito correspondiente a la SEP. Lo importante, dijeron, es que se dieran a conocer en mayor profundidad los resultados de este trabajo, quedando abierta la posibilidad de una posterior coedición impresa entre la nueva administración de la SEP y la UNAM.



Después se procedió a preparar el proyecto de tesis que ahora, una vez concluida la investigación, se expone en este documento. El presente estudio explora la manera en que niñas y niños de diferentes edades elaboran representaciones con respecto a la televisión y el lugar que le asignan como parte de su mundo; en particular, se evalúa la forma en la cual pueden comunicar esas representaciones a través de sus dibujos. La aportación central de esta investigación consiste en proponer un método de indagación sobre el modelo estructurado por los niños acerca de su propia relación con la televisión, recurriendo para ello a una técnica conocida –la interpretación proyectiva de dibujos- pero empleándola en un contexto no clínico, es decir sin fines diagnósticos, con el propósito de tener acceso a las representaciones que ellos construyen referentes a un tema de gran trascendencia para la población infantil: su involucramiento personal con la televisión. El aporte del método utilizado también estriba en obtener información en relación con un fragmento importante de la cosmovisión infantil sin tener que apelar al uso de entrevistas o cuestionarios, sobre todo cuando se trata de un tema acerca del cual los niños generalmente no poseen ni formulan una teoría explícita y consciente.

Para abordar los aspectos anteriores el presente trabajo está dividido en dos apartados. En el primer apartado se exponen los aspectos teóricos que permiten contar con una base conceptual para el estudio y análisis del dibujo y su significado en el contexto del desarrollo infantil. Este apartado está subdividido, a su vez, en cuatro capítulos: en el primero, denominado “La exploración infantil del mundo”, se aborda la relación entre el niño y el mundo que va conociendo gradualmente. En el segundo capítulo, “La comunicación humana”, se presenta el esquema de comunicación en el cual se basa esta investigación. En el tercer capítulo, “Los niños como seres comunicantes”, se analiza la forma en que éstos se ven involucrados en los procesos de comunicación, tanto en su papel de receptores como de emisores. Y en el cuarto capítulo, “Fundamentos para la comprensión de los dibujos infantiles”, se examinan los diversos elementos que caracterizan y conforman la actividad expresiva del niño a través de sus dibujos.

El segundo apartado está dedicado a la parte empírica de este trabajo, al cual se ha titulado “La televisión y yo. Exploración de un fragmento de la cosmovisión infantil”, y contiene los capítulos quinto, sexto y séptimo, precedidos por un breve texto sobre los antecedentes del estudio. En el quinto capítulo se describe el método utilizado para llevar a cabo la investigación sobre los dibujos infantiles realizados en la feria educativa de Sinaloa. En el sexto capítulo se presentan -mediante gráficas y tablas- los resultados obtenidos y se realiza la interpretación de los dibujos con base en las categorías establecidas. En el séptimo capítulo se ofrecen las conclusiones por cada categoría, las cuales se fundamentan en el marco teórico expuesto en el primer apartado de este documento, y se expone la conclusión general del estudio.

Antes de concluir esta introducción, el autor quiere dejar patente su reconocimiento a las autoridades de la DGTVE quienes solicitaron la presente investigación, ya que en todo momento ofrecieron su apoyo y comprensión para la realización del estudio; en particular me refiero a Omar Chanona Burguete y Rosario Freixas Flores. Asimismo, merecen un reconocimiento especial las colaboradoras que conformaron el equipo de investigación por parte de la DGTVE: Marcela Mendoza Velázquez, Mónica J. M. Gómez Borjas, Ivette G. Cruz Lugo y Leticia A. Amezcua Guerrero.

Mi agradecimiento también para Humberto Zepeda Villegas, quien estuvo a cargo del análisis de frecuencias y la elaboración de las gráficas, cuya asesoría resultó importante para este trabajo; así como para Germán Morato Vargas por su apoyo para reproducir digitalmente algunos de los dibujos; y para Javier Audirac Rodríguez, quien realizó una cuidadosa corrección de estilo del presente texto.

Por parte de la Facultad de Psicología de la UNAM agradezco al Comité de Tesis que evaluó y aprobó la realización de este proyecto: Sylvia Rojas Ramírez, Emily R. Ito Sugiyama, María de la Luz Javiedes Romero y Gustavo Bachá Méndez. Y por supuesto, a mi directora de tesis, Olga Bustos Romero, quien desde un principio acogió con interés esta investigación.

## PRIMERA PARTE. EL MARCO TEÓRICO



## CAPÍTULO 1. LA EXPLORACIÓN INFANTIL DEL MUNDO

### 1.1 El acercamiento de los niños a la realidad

La interacción que el niño tiene con el entorno le permite no sólo conocer el mundo que le rodea sino también hacer interpretaciones sobre ese mundo, en un proceso que implica ir construyendo una determinada visión de la realidad. Este proceso se hará cada vez más complejo a medida que el niño se desarrolla: por un lado, en lo individual, ocurrirán cambios en su maduración biológica así como en su forma de percibir, sentir, pensar y actuar; mientras que en el plano social su relación con los otros niños y con los adultos, le irá proporcionando puntos de referencia que normarán su comprensión de la realidad dentro de un determinado contexto sociocultural.

El contacto que los niños tienen con su realidad es su fuente de conocimiento del mundo. En ese proceso los niños adquieren vivencias e información sobre el entorno a través de diferentes formas. Según Martín-Serrano (1992) existen cuatro vías por medio de las cuales el niño, como cualquier sujeto, adquiere nueva información y conocimiento del mundo: recurriendo a la *observación* del medio y de lo que en él sucede; por la *exploración activa* del entorno; *reprocesando el conocimiento que ya poseía*; y por último, mediante el proceso de *comunicación*.

Para los fines de este trabajo se considerarán, retomando los planteamientos anteriores de Martín-Serrano, dos maneras por medio de las cuales el niño adquiere un conocimiento de la realidad: 1) por la observación y la interacción directas con el entorno; 2) por los procesos de comunicación. En el primer caso, la interpretación del mundo es el resultado de un contacto directo con la realidad y el niño es protagonista; mientras que en el segundo caso se trata de un conocimiento indirecto, mediado, pues el niño es el receptor de la información que le es transmitida por otros actores sociales. En otras palabras, se puede decir que nuestro conocimiento del mundo lo adquirimos a través de procedimientos comunicacionales y no comunicacionales.

Los dos primeros modos señalados por Martín-Serrano, entonces, los agrupamos en una sola categoría, ya que ambos se refieren al modo no comunicacional e implican una participación directa sobre el mundo. Asimismo, eliminamos el tercer modo, ya que la capacidad humana de reprocesar información se aplica tanto al modo comunicacional, como al no comunicacional, por lo cual no se justifica como una modalidad aparte.

#### 1.1.1 El conocimiento directo de la realidad

El acercamiento infantil a la realidad se desarrolla a través de experiencias vitales que, “en el sentido más concreto del término, se producen en la relación del niño con su entorno: son experiencias dadas por el lugar, por la gente y también por sus fantasías. Estas experiencias ocurren en el contexto del grupo social al que el niño pertenece, y son por lo tanto diferentes entre niño y niño, según la historia cultural del lugar, las actividades económicas a las que se dedica la población, las características geográficas, en fin, la cultura propia de cada región” (S. E. P., 1995).

Gardner (1987, p. 108) establece una relación entre la capacidad de relacionarse de manera directa con el entorno y las pautas globales del desarrollo infantil: "Durante los primeros uno o dos años de vida, el bebé llega a conocer el mundo en forma directa, a través de sus sentidos y sus acciones. Aprende acerca del mundo de los objetos físicos -biberones y juguetes- y, lo que es igualmente importante, adquiere su primer contacto con el mundo social. Este conocimiento, al principio, es directo: la comprensión del niño se limita a sus encuentros reales con los objetos y personas de su mundo".

La importancia de la observación e interacción directas del niño con el entorno fue puesta de manifiesto por Piaget, quien considera que el conocimiento directo de la realidad es el origen de la inteligencia humana. La génesis de las estructuras intelectuales aparecen aun antes del lenguaje, éstas parten de la actividad senso-motora; es decir, de la percepción y de la acción sobre el entorno, de tal manera que su integración permite no sólo el conocimiento de lo real, sino su transformación (Piaget e Inhelder, 2002). Delval (1995b) agrega que los niños aprenden las cosas haciéndolas y por ello su conocimiento verbal está muy retrasado frente al conocimiento práctico.

Piaget pudo investigar y describir las diferentes etapas<sup>1</sup> que atraviesa el niño desde un nivel de contacto directo con su entorno hasta otro menos directo. Brée (1995, p. 35, 36) aclara que, en efecto, después de la actividad sensorio motriz viene un estadio preoperatorio "en el que se desarrollan las capacidades simbólicas tales como la imaginería mental; pero el comportamiento aún permanece ligado antes que nada a la percepción directa". Posteriormente, en el estadio operatorio concreto "el niño ya puede efectuar operaciones bastante complejas (jerarquización, seriación), aunque limitándose aún a objetos concretos". Es hasta que el niño mayor llega a un nivel de pensamiento operatorio formal cuando logra acceder a modos de pensamiento abstracto, los cuales pueden ir más allá de la experiencia directa e inmediata.

Vygotsky (citado por Candela, 1995, p. 131) por su parte, remarca que es la interacción social "la que permite desarrollar las estructuras cognoscitivas que después permiten al niño interactuar sobre e interpretar individualmente los fenómenos naturales. Por eso, para Vygotsky, la comprensión del mundo físico está fuertemente influida por categorías sociales que se interiorizan de un cierto contexto social y cultural. Para él, como para Bruner, el conocimiento y el pensamiento humanos son básicamente culturales".

Hemos dicho que el conocimiento directo de la realidad implica que el niño observa e interactúa con el entorno. Llopis y Serrano (1995) describen varios niveles de observación existentes en el niño, los cuales sin ser necesariamente sucesivos, proporcionan información diferente: a) *observación global*: es de tipo subjetivo y con ésta se pretende fijar la atención en la totalidad de un objeto o fenómeno, para obtener una primera percepción; b) *observación sistemática*: se debe ajustar a un criterio previamente establecido. Este criterio puede ser variado: de posición, cualidad, utilidad, relación, etc.; c) *observación comparada*: es más compleja que la anterior puesto que implica el

---

<sup>1</sup> Estas etapas no serán revisadas en esta parte del trabajo, sino en el cuarto capítulo, cuando se aborde la complejidad creciente del dibujo infantil como resultado, a su vez, del desarrollo de estructuras cognoscitivas cada vez más complejas en el niño.

establecimiento de relaciones de semejanza o diferencia; d) *comunicación de lo observado*: es tan importante como la observación. En un primer momento el niño, a través de la observación, percibe más de lo que sabe expresar. La comunicación de lo observado, puede y debe hacerse con lenguajes diferentes según la madurez del niño: lenguaje corporal, plástico, gráfico y oral.

La capacidad infantil de observar el medio que lo rodea, y que siempre lo está proveyendo de información, ha sido estudiada por Ward, Wackman y Wartella (citados por Brée, 1995, p. 42, 62), quienes introducen el concepto de *límite perceptual* (perceptual boundedness) para referirse a “la tendencia que tienen los niños a centrarse en los rasgos del estímulo inmediatamente perceptibles más que en los rasgos menos aparentes o abstractos [...]: cuando se interesan por los objetos, durante mucho tiempo los niños sólo perciben, en el mejor de los casos, sus atributos objetivos y visibles. Evalúan éstos sin tener en cuenta sus características funcionales”.

Otros autores, como Case (en Brée, 1995, p. 48), se han enfocado al desarrollo de la capacidad de atención de los niños, agregando que no hay un proceso de adquisición único, sino que éste depende del ámbito de conocimiento del cual se trate; es decir, se insiste “en la necesidad de tener en cuenta el carácter individual de los factores externos frente a los que el niño se encuentra y la manera en que los experimenta”. En términos generales, no se debe olvidar que el niño tiene una capacidad de atención reducida y le cuesta trabajo mantener durante largo tiempo un nivel de concentración elevado sobre un mismo tema o una misma actividad.

El análisis de los aspectos perceptuales involucrados en la relación del niño con el mundo es importante, como señala Soler (1995, p. 67), ya que a partir de ellos “comienza la mente a construir sus propias ideas”. Para este autor la percepción, al permitir entrar en contacto con los innumerables estímulos que vienen de fuera, se convierte en un proceso mental de *relación activa* con el mundo.

### 1.1.2 El conocimiento indirecto de la realidad

El conocimiento de la realidad no proviene exclusivamente de la observación y la interacción directas con el ambiente. Nietzsche (citado por Prieto, 1996a, p. 345) recuerda que hubo un momento en la historia de Occidente en el cual alguien, el filósofo Sócrates, estuvo absolutamente convencido de que a través del discurso, es decir a través del diálogo y la comunicación, era posible cambiar al *ser*: “ni las experiencias ni la relación directa con la propia realidad, tenían la capacidad de transformar a un ser humano, de transformarlo radicalmente”.

Es innegable que la vía comunicacional *no* es equiparable a la experiencia directa. Gibson (en Prieto, 1996a) se refiere a las modalidades comunicacionales como *experiencias sustitutas*, para indicar que son juegos perceptuales con elementos diseñados por determinados emisores para que cada uno de los receptores los pueda captar. Para dicho autor, en la experiencia de primera intención uno se hace consciente de algo, mientras que en la de segunda instancia uno es *hecho* consciente.

Al respecto, Gardner (1987, p. 108) señala: "Los años que siguen a la primera infancia están marcados por una revolución en el conocimiento. En el periodo que va de los dos a los siete años el niño llega a conocer, y empieza a dominar, los diversos símbolos presentes en su cultura. Ahora, además de conocer al mundo directamente, puede captar y comunicar su conocimiento de cosas y personas a través de muchas formas simbólicas".

Por tanto, en el modo comunicacional, es indispensable contemplar el concepto de *mediación* o *mediaciones*; es decir, las instancias que se encargan de elaborar cierta interpretación de la realidad y ofrecérsela al niño para su consumo. Entre los mediadores más importantes se debe considerar a la familia (en especial los padres), la escuela (en particular los profesores) y los medios de comunicación masiva (la televisión, de manera destacada), sin que ello implique dejar de lado la influencia de otros agentes cercanos al niño (los hermanos y algunos familiares, los compañeros de escuela, los amigos), y otras instituciones mediadoras (como las organizaciones religiosas o las deportivas, por ejemplo).

Piaget (1995, p. 44) subraya, con respecto a la familia: "Desde los comienzos de su vida consciente el niño está bajo la dependencia inmediata de la actividad de sus padres: el alimento, el bienestar, la habitación y el vestido, todo está organizado de fuera para el niño a medida de sus necesidades". Kohlberg, citado por Brée (1995), aclara que los conocimientos y las actitudes que adquiere el niño se deben a que los padres lo animan a desarrollar sus habilidades de observación (cuando los acompaña), de participación (cuando le dan permiso para hacer cosas), y son quienes le proporcionan el entrenamiento necesario para muchas habilidades (cuando le enseñan cómo hacerlas).

Cuando los niños ingresan a la escuela, señala Candela (1995, p. 128), están en condiciones de modificar algunas de sus concepciones al confrontarlas con nuevas experiencias y al razonar sobre las opiniones que les dan otras personas: "El niño aprende cuando modifica sus ideas y añade a ellas nuevos elementos para explicarse mejor lo que ocurre a su alrededor". En ese sentido, la escuela juega un papel determinante para que el niño desarrolle actitudes favorables para: expresar sus ideas dirigidas a que otros las entiendan, predecir qué puede ocurrir en ciertas situaciones, aprender a comprobar sus ideas, argumentar lo que piensa para convencer a los demás, buscar explicaciones a nuevos problemas para tratar de entender por qué ocurren, comparar situaciones para encontrar diferencias y semejanzas, escuchar y analizar opiniones diferentes a las suyas, buscar coherencia entre lo que piensa y hace, entre lo que aprende en la escuela y fuera de ella, poner en duda la información recibida si no la entiende, interesarse por ver por qué ocurren las cosas de cierta manera y analizar si no pueden ocurrir de otra.

En nuestros días, es la televisión la que, cada vez más, está asumiendo el rol de *transformar* al niño, de formarlo, presentándose además "como un factor de socialización que afecta simultáneamente a una gran cantidad de individuos, que es independiente de la clase social o de la raza y que aporta una serie de experiencias y de valores que son comunes. En la actualidad la televisión realiza varias funciones tradicionalmente atribuidas a la familia." (Brée, 1995, p. 146).

Sin embargo, desde la perspectiva de Piaget (en Prieto, 1996a, p. 342), las modalidades comunicacionales de tipo audiovisual, a las que él denomina *métodos intuitivos*, ofrecen

sólo "una ampliación de información y no un enriquecimiento de experiencias, un avance en el proceso de descubrimiento y de construcción de la propia realidad", pues se trata de simples *copias* audiovisuales de la experiencia directa. Al respecto, Martín-Serrano (1992) admite que la vía comunicacional no es la más importante, cuantitativamente hablando, para que el niño obtenga la información de su entorno.

En el caso del dibujo infantil, Gombrich (citado por Gardner, 1987, p. 92) señala la existencia de una paradoja que parece corroborar las objeciones de Piaget: los niños no dibujan los objetos reales que observan tales como son, más bien se trata de fórmulas, de equivalentes simbólicos los cuales *representan* objetos del mundo. Agrega que los dibujos frecuentemente responden más a la imitación de los dibujos de otros -adultos o niños- que a cualquier observación del mundo físico: "Los niños reemplazan símbolos más simples por símbolos gráficos más articulados; rara vez ajustan su trabajo a la percepción directa del mundo visual". Aún más: "para crear un cuadro verídico es necesario *olvidar* o *suspender* muchos aspectos del conocimiento que se tiene acerca de qué son las cosas. Se debe experimentar, en cambio, con diversos efectos de línea, forma, colorido y demás para llegar a producir equivalencias que resulten más convincentes".

A pesar de lo anterior, es innegable que en la actualidad muchos de los referentes del conocimiento infantil y, en general, de su visión del mundo provienen de los medios de comunicación, en particular de la televisión, como veremos en el siguiente capítulo dedicado a la comunicación.

### 1.1.3 La condición complementaria de las modalidades directas e indirectas

En ocasiones los modos comunicacional y no comunicacional están tan estrechamente enlazados que resulta difícil establecer dónde termina uno y dónde comienza el otro. Un ejemplo de ello se puede apreciar en la imitación infantil. Para el niño, una gran parte de su observación e interacción directas con el entorno tiene que ver con la imitación de sus padres y de otras personas significativas para él, quienes representan, o se constituyen como, un modelo de comportamiento en dicho entorno.

El ejemplo anterior se puede apreciar desde una perspectiva no comunicacional en la cual lo fundamental es que el niño adquiera determinada información, así como un repertorio de comportamientos y pautas de acción propias de los grupos sociales a los cuales pertenece la gente con quien convive. Pero también es posible abordar el ejemplo bajo una perspectiva comunicacional mediante la cual el niño se convierte en el receptor de múltiples y variados mensajes que no sólo le proporcionan conocimientos sino que modulan incluso hasta su manera de expresarse, por lo cual no es casual que al observar a sus padres imite "sus gestos, las entonaciones, los acentos; reproduzca las mismas palabras, las mismas estructuras sintácticas; haga los mismos gestos sociales: saluda, agradece, se presenta, se disculpa, manifiesta públicamente sus sentimientos o emociones, todo como sus padres o las personas de su entorno" (Larocque, 1996, p. 397).

Todo esto indica que incluso las experiencias que aparentemente se producen en una confrontación directa con otras personas, o con el espacio, o con los objetos que los rodean, en realidad "están *mediadas* por algún tipo de lenguaje" (Prieto, 1996a, p. 353). Adam

Schaff (citado por Prieto, 1996a, 347) resume de manera adecuada esta complementariedad entre modalidades comunicacionales y no comunicacionales, pues su explicación toma en cuenta incluso la intervención de factores socioculturales: “La articulación dada del mundo, o sea la manera de percibirlo, de distinguir en él elementos determinados, la dinámica de las percepciones, etc., está relacionada con el lenguaje, con el aparato conceptual que recibimos de la sociedad, por medio de la educación considerada como la transmisión de la experiencia social acumulada en la filogénesis”.

Las consideraciones anteriores hacen difícil concebir que el conocimiento infantil del mundo pueda llevarse a cabo únicamente a través del contacto directo con dicho mundo. Bruner (1990, p. 85; 1996, p. 71) crítica esa posición simplista, a la que denomina “conceptualismo sin mediación”, señalando que “la mayoría de nuestras aproximaciones al mundo están mediatizadas por la interacción con otras personas” (op. cit., 1990, p. 91), y agrega: “Por lo general, no construimos una realidad únicamente sobre la base de encuentros privados con modelos de estados naturales. Casi todos nuestros acercamientos al mundo están mediados por la negociación con otros (...). Sabemos demasiado poco sobre el aprendizaje a partir de la experiencia secundaria, la interacción, los medios de comunicación masiva” (op. cit., 1996, p. 78).

Bruner propone el “*conceptualismo instrumental*”: 1) nuestro conocimiento del mundo se basa en la construcción de un modelo de la realidad; un modelo que sólo parcialmente, intermitentemente, puede verificarse mediante las entradas de información. La mayoría de las estructuras de nuestros modelos cognitivos son totalmente ajenos a cualquier comprobación o verificación, y descansan en lo que podemos llamar base axiomática – nuestras ideas de causa y efecto, de la continuidad de espacio y tiempo, de las invariaciones de la experiencia, y demás (...); 2) nuestros modelos se desarrollan primero en función de los usos que les impone nuestra cultura, y después, cada uno de sus miembros en cuanto que debe adaptar ese conocimiento a sus propios objetivos. Como hemos comentado varias veces, primero la cultura adopta los modelos y, después, estos se adaptan a los usos individuales” (Bruner, 1980b, pp. 343-344).

Al poner de relieve que el contacto directo con la realidad no es la única fuente del conocimiento infantil del mundo cobra relevancia la importancia que en ese proceso pueden desempeñar los medios de comunicación. Sin embargo, tampoco es conveniente sobrevalorar el papel que dichos medios ejercen como instancias representativas del contacto indirecto con la realidad. Wolf (1994, p. 148, 170) advierte: “Es difícil pensar en una situación social en que los media constituyan la única fuente de percepción de la realidad y de construcción de la experiencia. En el tratamiento de la información nueva absorbida de los media se puede decir que están en juego conocimientos y experiencias que se han formado y sedimentado fuera del ámbito de los propios media”. Y posteriormente agrega que las posturas lineales que reducen lo multicausal a una sola variable –por ejemplo, la influencia de la televisión– están alejadas de la realidad de los fenómenos estudiados, ya que es necesario integrar otras fuentes de socialización, sobre todo la experiencia directa.

## 1.2 Constructos y representaciones de la realidad

A partir de las interacciones directas e indirectas con la realidad podemos llegar a formarnos una noción de ésta. Es decir, los seres humanos no sólo interactuamos con la realidad, sino que también tenemos la virtud de poder *representárnosla*. Pero qué es lo que designamos bajo ese elusivo término llamado *realidad*. Berger y Luckmann (1979, p. 13) señalan que es la “cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos ‘hacerlos desaparecer’)”. No es posible dar una respuesta terminante a este cuestionamiento, se trata de un concepto debatido por filósofos, por artistas de los más variados ámbitos de la creatividad humana, e inclusive por científicos de diversas disciplinas, sin que se haya llegado a un consenso cabal.

Para los fines de este trabajo retomaremos la definición de Martín-Serrano (1994, p. 46), quien señala que la *realidad* es “el ámbito físico, biológico, psíquico, cultural, institucional y social en el que cada sujeto desenvuelve su existencia”. Y la complementaremos con la aportación de Ibáñez (1994, pp. 252-253): “Todo existe porque lo hemos construido como tal, colectivamente, a través de un largo proceso histórico íntimamente relacionado con nuestras características en tanto que seres humanos. Es lo que nosotros somos en los diversos planos que nos constituyen (el biológico, el físico, el social, etc.), junto con lo que hacemos (lo que hemos hecho a lo largo de la historia), lo que hace que la realidad exista en la forma en que existe efectivamente”.

Las interpretaciones que hacemos los seres humanos de la realidad constituyen un intento por encontrar algún tipo de regularidad en el universo, tratamos, así, de ordenar su *caos* primigenio. Sin embargo, estas representaciones que elaboramos de la realidad *nunca* son objetivas, ni completas, tampoco acabadas; es decir, lo que nosotros percibimos e interpretamos de la realidad no necesariamente corresponde a su *verdadera* constitución.

Bruner (1980b, pp. 343-344) aclara que “los requerimientos físicos de la adaptación nos ‘fuerzan’ a concebir el mundo de un modo particular, un modo que está limitado por la naturaleza de nuestro propio sistema neuromuscular. También, nuestro esfuerzo para representar nuestros conocimientos en imágenes, está limitado por las primitivas propiedades del espacio visual, auditivo y háptico. Finalmente, nuestra representación de la realidad, mediante el lenguaje o el simbolismo, también está limitada por lo que parece ser nuestra dotación innata para dominar sistemas simbólicos particulares, sistemas que se basan en reglas de jerarquía, de predicación, de modificación, de causación, etc.”

En esa misma línea, Foerster (1998, p. 38) precisa que nuestra visión particular del mundo está determinada y limitada por los mecanismos neuropsicológicos con que nuestro organismo capta la realidad. Lo cual lleva a dicho autor a concluir que “el medio ambiente, tal como nosotros lo percibimos, es invención nuestra”. Este planteamiento no es nuevo, pues ya Kant (citado por Glasersfeld, 1998) había afirmado que las leyes que atribuimos a la naturaleza no parten de ésta: nuestra mente se las *impone* a la naturaleza.

A las consideraciones anteriores, las cuales se refieren a las peculiaridades de la especie humana que acotan su percepción del mundo, se debe agregar la amplia gama de factores

individuales, sociales y culturales que dan lugar a que, aun dentro del propio género humano, existan las más variadas interpretaciones de la realidad.

Al respecto, Ibáñez (1994, p. 159, 252) señala: “Las reacciones ante la realidad lejos de responder de forma directa y mecánica a sus características objetivas, están mediatizadas por una serie de procesos subjetivos que *construyen* la realidad ante la cual se reacciona”. Y agrega que ésta existe “como resultante de nuestras prácticas de construcción de la realidad y de todas aquellas características propias (biológicas, sociales, etc.) que conforman precisamente ‘nuestra perspectiva’ ”.

Las diferencias individuales en la interpretación de la realidad constituyen el núcleo de la teoría de George A. Kelly. Este autor desarrolló el concepto de *constructos personales* para referirse a las interpretaciones del entorno erigidas por los individuos, las cuales son probadas contra la realidad. Es decir, los seres humanos tratamos de lograr algún tipo de predicción y control sobre los acontecimientos donde nos vemos involucrados; y en esa medida desempeñamos una actividad semejante a la que realizan los científicos para comprender la realidad: “las personas tienen sus teorías, prueban sus hipótesis y sopesan sus evidencias experimentales” (Kelly, 1955, p. 5).

La analogía entre el conocimiento común y el conocimiento científico no resulta exagerada. Rolando García (2000; 2001), colaborador de Piaget, recuerda que al gran investigador suizo esta relación le ocupó los últimos años de su vida, concluyendo que no hay ciencia y ciencia como formas de pensar distintas. Por otra parte, Arca (1995a, pp. 85-86), quien ha explorado el vínculo existente entre “conocimiento científico” y el modo de conocer de un niño o de un joven, deduce que “no es verdad –como a menudo se dice– que el ‘conocimiento común’ sea un amasijo de escombros, de fragmentos, de cosas de las que es necesario liberarse para alcanzar el ‘verdadero’ conocimiento. En nuestra opinión, en cambio, la estructura base según la cual está organizado el conocimiento común contiene, implícita y esbozada la estructura según la cual está organizado también cualquier conocimiento especializado y científico”.

Los constructos personales surgen de una necesidad humana, como se mencionó, de querer encontrarle alguna regularidad al mundo circundante (Watzlawick, 1998). Aldous Huxley (1955, p. 271) lo dice de otra manera: los seres humanos “viven de acuerdo con la filosofía que tienen de la vida y la concepción que tienen del mundo. Es imposible vivir sin una metafísica. No es que nuestra elección quede librada a tener que optar entre la adopción de una metafísica determinada o el no adoptar ninguna; sino que tenemos que elegir entre una metafísica buena y una metafísica mala, una metafísica que concuerda bastante razonablemente con la realidad observada y con la realidad inferida, y otra que no concuerda con ellas”.

Los individuos, afirma Reardon<sup>2</sup> (1991, pp. 36-37), “desarrollan constructos para ayudarse en su interpretación del mundo. Esos constructos difieren de una persona a otra porque

---

<sup>2</sup> Esta parte del trabajo está basada en las aportaciones de Kathleen K. Reardon a la teoría de los constructos personales de Kelly. Ella los aplica al estudio de fenómenos que se sitúan directamente en el terreno de la comunicación (como es el caso de la presente obra).



experiencias diferentes generan constructos diferentes. Pero en todos los casos operan de modo de hacer más predecibles los hechos de relación. El grado de predictibilidad necesario para el bienestar es una cuestión personal. Sabemos que la mente humana necesita cierta dosis de novedad para mantenerse alerta. Los seres humanos están impulsados a explorar. Sin embargo, un exceso de novedad es disfuncional para el pensamiento y la conducta productiva. Como el mundo en que vivimos proporciona muchas oportunidades de experiencias nuevas, la gente consume gran parte de su energía mental en la búsqueda y mantenimiento del orden y la predictibilidad”.

De lo anterior se desprende que los constructos, además de ayudar a clasificar los objetos y acontecimientos de nuestro mundo, tienen un carácter predictivo. Arca (1995b, p. 90), señala: “Prever las cosas posibles, poder hacer proyectos en función de aquello que todavía no ha sucedido, pero que podría ocurrir, es, pues, un aspecto de nuestro modo de vivir y de organizarnos en el mundo”. A ello hay que considerar lo que indica Bruner (1980b, p. 345) con respecto a la necesidad humana de crear modelos de la realidad: “Es frecuente que sea necesaria una correspondencia entre lo que hacemos, lo que vemos y lo que decimos.”

La teoría de los constructos personales tiene como principios básicos un postulado general y once corolarios, los cuales se revisarán a continuación:

*Postulado fundamental:* Los procesos de una persona están psicológicamente encauzados por el modo como anticipa o predice los acontecimientos.

1. Corolario de *construcción*: Una persona anticipa los acontecimientos construyendo sus réplicas.

Es decir, debido a que gran parte de lo que hacemos se repite día con día, es esencial el continuo descubrimiento de temas repetidos, para así poder categorizarlos y segmentar el mundo en términos de esos temas.

2. Corolario de *la individualidad*: Cada persona difiere de otra en su reconstrucción de los acontecimientos.

Nuestras interpretaciones y anticipaciones nunca son idénticas a las de otra persona, hecho que exacerba los problemas de comunicación.

3. Corolario de *organización*: Cada persona desarrolla a su modo, por conveniencia para anticipar los hechos, un sistema de construcción que contiene las relaciones de orden entre los constructos.

Los constructos de una persona están interrelacionados de tal forma que los más abstractos subsumen a los más concretos.

4. Corolario de *dicotomía*: El sistema de construcción de una persona está compuesto de un número finito de constructos dicotómicos.

Los constructos son bipolares, con un polo afirmativo, o positivo, y otro negativo (por ejemplo; afirmar que una persona es atractiva implica afirmar que no es desagradable).

5. Corolario de *elección*: En un constructo dicotómico, una persona elige para sí la alternativa mediante la cual anticipa mayores posibilidades de elaborar su propio sistema.

Una persona puede cambiar su sistema de constructos; es una cuestión de elección. En la vida se producen evoluciones y cambios revolucionarios del esquema valorativo.

6. Corolario de *amplitud*: Un constructo es adecuado para anticipar sólo una serie finita de acontecimientos.

Todas aquellas cosas a las que eventualmente puede aplicarse un constructo tienen un rango limitado.

7. Corolario de *experiencia*: El sistema de construcción de una persona varía conforme ésta construye sucesivamente la réplica de los acontecimientos.

Si las predicciones demuestran ser exactas, es probable que el constructo perdure, de lo contrario la persona sentirá el impulso de prescindir de él o modificar la totalidad del subsistema de constructos donde se ubica.

8. Corolario de *modulación*: La variación en el sistema de construcción de una persona está limitada por la permeabilidad de los constructos, dentro de cuya amplitud de adecuación están las variantes.

Cuando la gente tiene un sistema de constructos rígidos puede tener dificultades para asimilar lo ligeramente inesperado, requiriendo así cambios más frecuentes en su sistema. Pero si los constructos son más permeables lo inesperado puede ser considerado como una variación que no invalida al constructo.

9. Corolario de *fragmentación*: Una persona puede emplear sucesivamente una variedad de subsistemas de construcción que por inferencia son incompatibles entre sí.

El uso afortunado de un constructo, o de un sistema de constructos, para explicar un acontecimiento y generar una conducta no garantiza que en el futuro se genere la misma situación. El grado de coherencia demostrado por un individuo es asunto de elección personal.

10. Corolario de *comunidad*: En la medida en que una persona emplea una construcción de experiencia similar a la empleada por otra, sus procesos son psicológicamente similares a los de dicha persona.

Las semejanzas en los procesos de construcción facilitan la comunicación, y las diferencias la inhiben.

11. Corolario de *socialización*: En la medida en que una persona construye los procesos de construcción de otra, puede desempeñar un rol en un proceso social que involucre a esa otra persona.

Nuestra interpretación de los sistemas de constructos de los demás proporciona el fundamento de nuestra influencia sobre ellos.

Ahora bien, este proceso de elaboración de constructos personales también ocurre en los niños. Delval (1995b, p. 50) confirma que “el niño va construyendo teorías, elaborando conjeturas acerca de por qué suceden los fenómenos”. Por supuesto, “estas ideas y explicaciones generalmente son distintas a las de los adultos y las de la ciencia, pero tienen una lógica que tiene relación con las experiencias y el desarrollo intelectual del niño” (Candela, 1995, p. 128).

Debemos considerar que los niños se encuentran en pleno proceso de socialización, entendiéndolo por ello “todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Dentro de estas instancias se encuentran: la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, entre otras. Éstas tienen una importante contribución en el modo de conformar, transmitir, mantener y perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen y en cierto modo determinan la manera de pensar y actuar de la gente” (Bustos, 2001b, pp. 305-306).

Es decir, a través de la socialización los niños reciben las múltiples influencias de los adultos, los cuales –como hemos visto- les transmiten sus propios constructos (véase el corolario número 11). El niño que está en desarrollo se encuentra muy receptivo a dichas influencias, entre las cuales destacan las provenientes de los medios de comunicación masiva. Al respecto es conveniente subrayar, como señala Bustos (op. cit., p. 306), que la “socialización no es unidireccional o lineal [...]. La percepción de la realidad es distinta, dependiendo de las prácticas específicas y ciertas características de los sujetos sociales”. La socialización, por tanto, “también incluye aquellos procesos que hacen a la persona única, dando la posibilidad de que trascienda a los roles prescritos culturalmente” (op. cit., pp. 306-307).

Es por ello que los niños, con todas esas influencias, tienen un margen para ir elaborando sus propios constructos personales y también sus pautas y normas de comportamiento. En el proceso de generación de constructos personales infantiles se puede constatar la presencia de cada uno de los corolarios enumerados anteriormente. Aunque se debe aclarar que todo este proceso, a diferencia de lo planteado por Kelly, es de carácter *no consciente* (tal como lo ha señalado O’Keefe, citada por Reardon, 1991, p. 40, al enumerar algunas de las limitaciones de la teoría original). Por lo tanto, los niños pueden ir asimilando todo aquello que les permite ir aprendiendo a desempeñar efectivamente un papel dentro de la sociedad (Brée, 1995), pero difícilmente pueden dar cuenta de la lógica que subyace en sus opciones de conducta, lo cual es incluso difícil para los adultos (Reardon, 1991). Lo que no se puede negar, de acuerdo con Arca (1995a, p. 80), es que el niño “pone sistemáticamente en funcionamiento dinámicas de conocimiento complicadísimas, muy refinadas y elaboradas”.

Es necesario entender que el niño se encuentra en el centro de un sistema de relaciones muy complejas y en todo momento está siendo objeto de una persuasión la cual, frecuentemente, tampoco resulta consciente para los adultos. Al respecto, dice Brée (1995, p. 26): “los niños a menudo reproducen completamente el comportamiento de los padres o de los personajes vistos en televisión, incluyendo las maneras apropiadas, las inflexiones de voz, y las actitudes que los propios padres *jamás habían intentado enseñarles de forma manifiesta*”.

El niño se enfrenta, entonces, a una gran diversidad de interpretaciones y explicaciones de la realidad que le transmiten los adultos, muchas de ellas francamente contradictorias entre sí. El niño puede aprender que las distintas interpretaciones de la realidad pueden coexistir y que su validez depende del contexto en que se presentan. Para Mugny y Doise (1983, p. 213), se trata de una “*actividad socializada* en acciones y juicios sociales que pueden diferir de un individuo a otro y cuya coordinación culmina en un equilibrio que es en sí mismo, de naturaleza social, ya que al integrarse en un sistema de conjunto de los puntos de vista divergentes, encuentra su unificación dentro de dicho equilibrio”.

Una prueba de esta coexistencia de interpretaciones acerca de la existencia es la que afronta el niño cuando empieza a ir a la escuela, y puede establecer una comparación -aunque, como hemos dicho- tal vez de una manera no del todo consciente, entre la imagen del mundo que le ofrece su familia de origen y la imagen propuesta por la escuela. Se trata de dos aproximaciones distintas a la realidad, las cuales implican el empleo de dos lenguajes diametralmente opuestos. El de la familia basado en el sentido común de la cotidianidad, y el de la escuela sustentado en la pretensión de exactitud del pensamiento académico.

La disparidad entre ambos discursos ha sido expuesta con claridad por Vygotsky (en Wertsch, 1993): el lenguaje cotidiano siempre se refiere a la *experiencia concreta* del niño, en particular a lo que ocurre en el ámbito de sus relaciones interpersonales con sus familiares, con sus amistades y con otras personas significativas en su vida. Mientras que los conceptos científicos o académicos se refieren siempre a *otros conceptos semejantes*; es decir, se trata de unidades lingüísticas que aluden a otras unidades lingüísticas (por eso este tipo de lenguaje es el adecuado para dar definiciones, las cuales se centran en el significado de la palabra, con independencia del uso específico).

Wertsch (1993) proporciona un ejemplo real, transcrito de una audiograbación realizada en un aula escolar, sumamente ilustrativo de este encuentro de discursos dispares: un niño habla frente al grupo acerca de una roca volcánica que tiene en sus manos y la muestra a la clase. El lenguaje utilizado por el niño es coloquial y cargado de aspectos sentimentales (dice, por ejemplo: la piedra la trajeron sus padres de un viaje a Italia). Lo interesante es que las intervenciones de la profesora muestran claramente su intención de que el niño pase gradualmente al ámbito del discurso académico (le pide, por ejemplo, describir a sus compañeros si la roca es lisa o áspera).

De esa manera, el niño va comprendiendo que hay un discurso válido en el aula escolar y otro en el ámbito familiar, y ambos sugieren mundos distintos. La consecuencia es que el niño aprende pronto a emplear un lenguaje apropiado para el aula (y es específico para el aula porque en el recreo vuelve a utilizar el lenguaje cotidiano con sus compañeros o,

incluso, con la misma profesora pero en un contexto no académico), y un lenguaje apropiado para los otros escenarios donde se desenvuelve cotidianamente.

Arca (1995a, p. 85) no sólo ha explicado esto con claridad, sino también lo ha relacionado con las modalidades directa e indirecta a las cuales nos referimos anteriormente: “Vemos, pues, que *hay experiencias, hay modos de hablar*, hay cosas de las que se puede hablar, y *hay conocimientos*. El problema más complicado, es quizá, cómo entender ‘conocimiento’ respecto de ‘experiencia’ y ‘lenguaje’: si experiencia es aquello que se vive en la interacción directa con la realidad, conocimiento es aquello que se viene como ‘desprendido’ de la realidad misma, y construido, a través de un lenguaje, de manera autónoma [...] A partir del nivel de experiencia, a través de un lenguaje hecho de palabras y de representaciones (y sin lenguaje no sería posible), se puede, por tanto, construir y controlar algo (a lo que llamamos conocimiento) desprendido tanto de la experiencia como del lenguaje; que no se identifica ni con el hecho individual ni con las palabras que lo describen; que es comunicable a otras personas, que se puede extender a otros hechos, modificar como consecuencia de otras experiencias, que puede ponerse de nuevo siempre en juego”.

Es así como el niño va conformando sus constructos personales y aceptando e incorporando las representaciones vigentes en los grupos sociales, y en las colectividades culturales en donde se desarrolla. Kelly (1955, p. 9) afirma: “los constructos que pueden ser comunicados pueden ser ampliamente compartidos”. Arca (1995b, p. 93), precisa que “algunas observaciones se quedarán en el nivel personal, y tendrán valor como opinión de cada uno; otra parte, en cambio, se convertirá en patrimonio de todos cuantos acepten su significado, comprendan sus conexiones internas, la identifiquen mediante nombres apropiados, y se sirvan de ella para explicar y comprender otras situaciones”.

Todos los planteamientos anteriores son muy cercanos a los de Bruner (citado por Schmidt, 1986, p. 22), quien afirma que el niño llega a crear auténticos modelos estructurados del mundo: “El modelo es una representación mental de la realidad y de su forma de comportarse. La realidad nunca coincide completamente con el modelo. Este supone una cierta expectativa sobre la realidad. Los modelos permiten efectuar provisiones, interpolaciones, extrapolación y, de este modo, permiten orientar la conducta aun en situaciones respecto de las cuales el individuo nunca haya tenido una experiencia previa. Los modelos permiten desarrollar experiencias vicarias. Los modelos de la realidad son, en definitiva, la base del conocimiento”

Para Gardner y Jaglom (1987) el niño es una especie de antropólogo que, a pesar de llevar poco tiempo viviendo en el planeta, debe encontrar el sentido a distintas interpretaciones de la realidad. Por su parte, Donaldson (1990, p. 107) puntualiza: el niño pequeño es un investigador activo de su mundo y no un mero observador pasivo; la investigación del niño es metódica y, en mayor o menor medida, autorregulada; no está determinada de forma fortuita o externa; los métodos de investigación de los niños pequeños son, en muchos aspectos importantes, similares a los de los niños de mayor edad y a los de los adultos”. Finalmente, Erausquin, Matilla y Vázquez (1984, p. 147) agregan: “El niño que juega libremente es un verdadero investigador que somete la realidad a experimentos a partir de los cuales va adquiriendo su propia conciencia del mundo”.

En el presente trabajo de investigación nos interesa averiguar cómo es capaz el niño de comunicar sus constructos y representaciones, en especial los que se forman en torno a la televisión, a través de sus dibujos. Para ello, en el siguiente capítulo se abordarán algunos aspectos fundamentales de la comunicación humana, los cuales permitirán, posteriormente, aproximarnos con mayor claridad a la comunicación gráfica infantil.

## CAPÍTULO 2. LA COMUNICACIÓN HUMANA

### 2.1 Un esquema biopsicosociocultural de la comunicación

En el capítulo precedente, hemos señalado que la visión infantil del mundo, como la de cualquier persona, es producto de modalidades tanto comunicacionales como no comunicacionales. En este capítulo, se considerará el rol de sujetos *comunicantes* desempeñado por los niños como parte de su interacción social, pero siempre teniendo en cuenta que hay un proceso subyacente el cual constantemente está dando lugar a construcciones y representaciones sobre la realidad.

Para los fines de este trabajo, definiremos la comunicación como una modalidad de la interacción social que consiste en la intervención intencional sobre las formas de conocimiento y los sistemas de valores de los actores sociales, mediante la producción de mensajes que, en el marco de cierta comunidad cultural, aporta a la significación de la realidad (Luna, citado por Fuentes, 1996a, p. 291).

La comunicación es un proceso complejo en el que intervienen y se interrelacionan los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Por ello se hace indispensable contar con un esquema de comunicación que permita contemplar de manera global este proceso y, a la vez, posibilite analizar con precisión sus diversas facetas. A continuación se presenta el esquema que sustenta y fundamenta nuestra labor de investigación acerca del proceso comunicativo humano (véase la Figura 1).

El esquema parte de la consideración tradicional de emisor, mensaje y receptor; sin embargo, contempla otros aspectos esenciales para comprender cabalmente el proceso de comunicación, los cuales van desde los elementos biológicos hasta los factores sociales y culturales, pasando por los aspectos psicológicos. Los componentes de este esquema representan e integran las aportaciones teóricas de diversos autores en el campo de la comunicación<sup>3</sup>.

Este esquema tiene una doble utilidad en esta investigación, ya que servirá en una primera instancia para estudiar el papel del niño como receptor de los mensajes de los medios de comunicación masiva, en especial de la televisión, puesto que dichos mensajes han adquirido en la actualidad una dimensión sobresaliente en el proceso de conformación de los constructos personales y las representaciones de los niños. Por otra parte, el esquema dará la posibilidad de examinar al niño como un emisor que se expresa a través de sus dibujos.

En seguida, describiremos de una manera general el esquema de comunicación y sus componentes, los cuales serán analizados con más detalle cuando se revise el papel del niño como receptor ante la televisión, y como emisor en su carácter de dibujante.

---

<sup>3</sup> Es conveniente señalar que la parte medular del esquema la hemos retomado, con las adaptaciones pertinentes, sobre todo de Andrew Tudor (1975) y Manuel Martín-Serrano (1994).

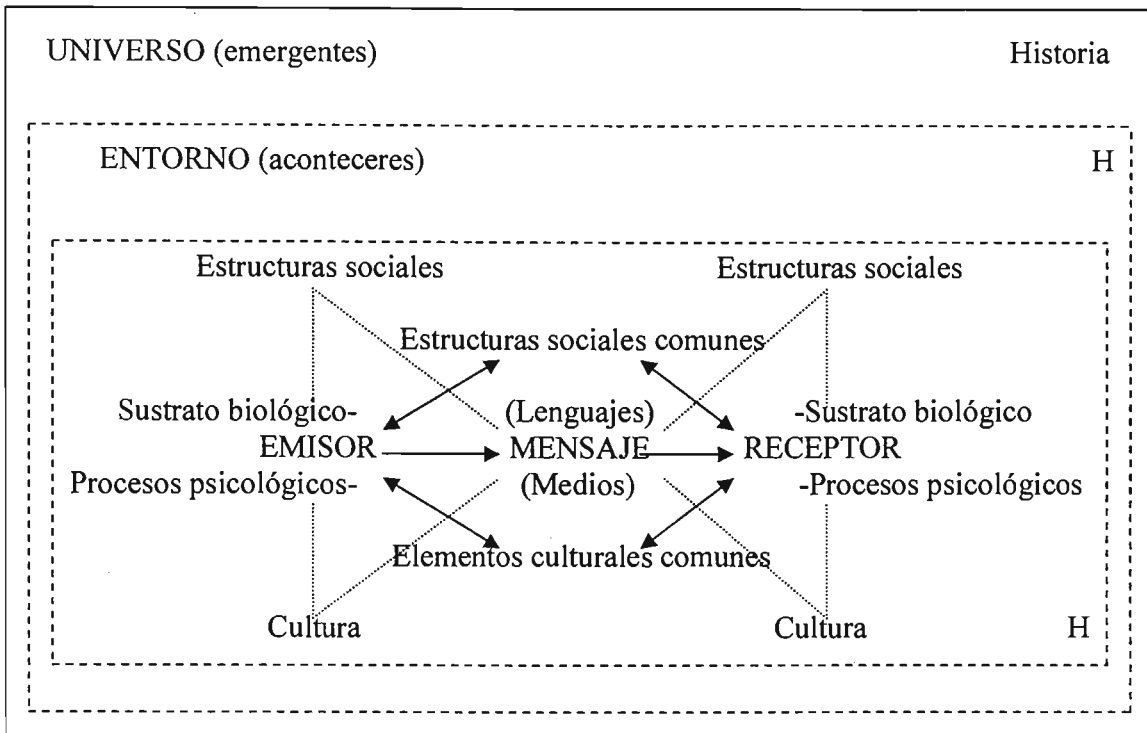


Figura 1. Esquema biopsicosociocultural de la comunicación

La comunicación humana siempre está referida a lo que sucede tanto en el **universo**, es decir el contexto más amplio en donde se puede ubicar nuestra existencia, como en el **entorno**, nuestro contexto cercano. En el universo ocurren **emergentes**, mientras que en el entorno suceden **acontecere**.

La parte central del esquema se refiere al **mensaje**, es decir el contenido que se está comunicando. Todo mensaje, como creación humana, está basado en determinadas reglas las cuales permiten expresar e intercambiar significados y que, en conjunto, se constituyen en **lenguajes**. Con frecuencia los mensajes requieren el uso de **medios**, de soportes físicos y tecnológicos para su transmisión.

En el proceso de comunicación humana tanto el **emisor** como el **receptor** están constituidos y delimitados, en principio, por un **sustrato biológico**; es decir, por aquellas características físicas de su organismo que van a demarcar los alcances y las limitaciones del acto comunicativo. Asimismo, en ambos comunicantes se desarrolla una serie de **procesos psicológicos** (percepción, motivación, emociones, cogniciones y actitudes; que se pueden manifestar en comportamientos) los cuales posibilitan u obstaculizan, en gran medida, el intercambio de significados; pues estos factores permiten establecer, por ejemplo, si el receptor comprende el mensaje propuesto por el emisor.

Como sujetos que llevan a cabo una interacción social, el emisor y el receptor se sitúan y desenvuelven en determinadas estructuras sociales a las cuales pertenecen. Dichas estructuras sociales *no necesariamente* deben ser las mismas para que exista comunicación



entre emisor y receptor, pues se ha observado que, debido a la gran heterogeneidad de las sociedades actuales, las estructuras generalmente tienden a ser diferentes en una gran cantidad de procesos de interacción social. En ese sentido se habla de **estructuras sociales exteriores**, es decir *distintas*, entre emisor y receptor, las cuales repercuten de manera decisiva en las características que asume cada interacción comunicativa. Algo muy similar se puede decir respecto de la **cultura exterior** a la cual pertenecen el emisor y el receptor.

Las habituales diferencias sociales y culturales dificultarían enormemente el establecimiento de una comunicación con cierto grado de precisión entre los individuos, si no fuera porque es posible construir vínculos entre ellos a partir de la constitución de **estructuras sociales comunes** y de lo que se puede denominar también una **cultura común**. De esta manera es posible entablar un proceso de comunicación en un plano de interacción social, sin que por ello emisor y receptor deban renunciar a sus estructuras sociales y culturas de origen.

El factor **historia** permite clarificar que la interacción entre emisor y receptor ocurre entre sujetos no salidos de la nada, pues uno y otro son producto de un proceso histórico que los define al momento en el cual se da dicha interacción. Se alude no sólo a la historia biológica de los individuos, sino también a su desarrollo psicológico, pues ambos aspectos delimitan y particularizan, junto con los otros componentes del esquema, el acto de comunicación. Asimismo, el componente historia se refiere al hecho de que los comunicantes no necesariamente permanecen estáticos ni en sus estructuras sociales, ni tampoco en su cultura de origen.

Por otra parte, se debería añadir que el factor historia puede aplicarse, más allá del nivel de los individuos, a la conformación de las propias estructuras sociales y a la configuración cultural. En otras palabras, las diferentes estructuras sociales y las distintas culturas son el resultado, igualmente, de sus propios procesos históricos.

En resumen, este esquema concibe la comunicación como un proceso dinámico en donde se involucran muchos factores y en el que es posible, además, analizar la forma en la cual interactúan los aspectos biológicos, psicológicos, sociales y culturales de los individuos comunicantes.

## 2.2 Componentes del esquema de comunicación

Veamos con mayor detalle cómo se integran estos elementos del esquema, junto con otros que no hemos destacado explícitamente, pero son igualmente imprescindibles para dar forma a nuestro modelo bio-psico-socio-cultural de la comunicación.

Primero, se revisarán los componentes más externos del esquema, el universo y el entorno, a los cuales casi nunca aluden directamente la mayoría de los esquemas de comunicación.

Después se describirán los elementos más tradicionales del proceso comunicativo: el emisor, el mensaje y el receptor; cuya permanencia aún resulta imprescindible en los

esquemas de comunicación<sup>4</sup>. Asimismo, se especificará el vínculo entre los lenguajes y los medios en torno al mensaje.

Posteriormente, se abordarán los componentes que particularizan al proceso de comunicación: los aspectos biológicos y psicológicos, así como las estructuras sociales y el factor cultural que envuelven, todos ellos, a emisores y receptores. Finalmente, se analizará por qué el factor historia, como ya habíamos señalado, está relacionado con cada uno de los otros componentes dotándolos de una dinámica particular.

### Universo

En el esquema el *universo* ocupa el recuadro más externo, pues se trata del conjunto de todo lo existente. Por eso, en dicho esquema el universo designa, para decirlo claro, *todo* aquello que nos afecta de una manera u otra. Y todo lo que existe nos afecta. Aldous Huxley (1955, p. 273) lo plantea con certeza: las existencias individuales distintas, “para poder existir, dependen unas de las otras. Están interconectadas por una red de relaciones electromagnéticas, gravitacionales, químicas y, -en el caso de los seres vivos- también mentales. Esa es la red que les confiere su vida y su realidad. Una existencia individual no es nada, a no ser que se le considere parte de un todo mayor [...] Un hombre, por ejemplo, es lo que es, solamente en virtud de sus relaciones con el universo que lo circunda. Su existencia entera depende de su vecindad con la tierra y su poderoso campo gravitacional; radiaciones de varias clases lo hacen depender de cuerpos celestiales; él es el *locus* de un proceso continuo de intercambios químicos; está ligado mentalmente y condicionado por las mentalidades de sus contemporáneos y las de los que le precedieron”.

El universo siempre está cambiando. De hecho, para Kelly (1955, p. 7), la prueba de que el universo realmente existe (y no es una invención de la psique humana) es que “siempre está sucediendo algo”. Y eso que sucede continuamente se manifiesta a través de *emergentes* los cuales, según Martín-Serrano (1994, p. 122), es “algo que ocurre (o deja de ocurrir), en cualquier lugar y en cualquier tiempo, cualesquiera que sean sus causas y sus efectos”. Más específicamente, los emergentes son “todo lo que ocurre como consecuencia del movimiento de las sustancias, de sus estados o de la actividad del conocimiento; tanto si se expresa como una producción (o reproducción) de la materia, o de la energía, o de la información”. Por eso, la naturaleza de los emergentes “puede ser material e inmaterial, natural o artificial, real o irreal, necesaria o contingente, etc.”. Los emergentes, al ser “todo lo que aparece, cambia o desaparece” en el universo, son transformaciones que “pueden existir aunque no se tenga conocimiento de ellos” (op. cit., p. 110).

Arca (1995b, p. 88) lo explica de la siguiente manera: “Algunos hechos y aspectos del ambiente no nos ‘tocan’ personalmente: sabemos que existen, pero no establecemos relaciones con ellos. Nos parece que no tenemos relaciones con individuos lejanos, con sitios lejanos [...]. Tratamos de entender qué tomamos del mundo, qué usamos del mundo, cómo transformamos aquello que tomamos, qué dejamos de aquello que hemos tomado”. Algunos ejemplos de emergentes son: “las tempestades y la tempestad que dispersó a las

---

<sup>4</sup> Berlo (1995), nos recuerda que el origen de estos tres componentes ya está planteado, sorprendentemente, al igual que muchos otros tópicos, en la obra de Aristóteles, quien habló del orador, del discurso y del público.

naos de Colón; la aparición y desaparición de los tiranosaurios; la peste que *no* mató a Alejandro Magno en Macedonia y la pócima que se dice le mató en Alejandría; las teorías de la Creación y de la Evolución; la Revolución Neolítica y la Revolución Industrial” (Martín-Serrano, 1994, p. 122).

### Entorno

El universo está constituido por entornos. Martín-Serrano (op. cit., p. 108) señala que el *entorno* “designa el espacio y el tiempo en los que se desenvuelve la existencia histórica de un grupo humano. Incluye a todos los entes, materiales o abstractos, cuya existencia y cuyo estado afecta a la existencia y al estado del grupo; o que se ven afectados por la existencia del grupo”.

Así como en el universo suceden emergentes, en el entorno ocurren *acontecere*s los cuales son un tipo particular de emergentes “que como consecuencia de su ocurrencia (o no-ocurrencia) afecta o puede afectar a un grupo social concreto, durante el periodo de tiempo que es objeto de observación” (op. cit., p. 122). Los aconteceres afectan a la sociedad y pueden haber sucedido (o dejado de suceder) en un tiempo pasado, o en un tiempo futuro. Ejemplos de aconteceres son: un fraude que provoca un escándalo político, una profecía de fin del mundo que suscita conversiones religiosas, una bomba que estalla y produce víctimas, etc. (op. cit., pp. 122-123). El entorno constantemente está produciendo nuevos aconteceres.

Arca (1995b, p. 89, 90), por su parte, amplía este concepto: comenzamos a pensar en nuestro entorno “como en algo tan fundamental para nuestro modo de vivir que tenemos la sensación de llevarlo siempre con nosotros, casi como la casa de los caracoles, con la única diferencia de que no sabemos bien dónde termina el nuestro”. Agrega que el entorno “se transforma o se modifica lentamente según reglas propias, pero representa, de todos modos, un cuadro-fondo relativamente estable con el que se puede contar para el desarrollo de las actividades de cada uno”.

### Emisor

Es el individuo, grupo o institución, que elabora un mensaje (Prieto, 1996c). El *emisor* observa unos u otros emergentes y aconteceres, los evalúa (de acuerdo con sus intereses, necesidades y constructos personales) y selecciona determinados *objetos* de referencia, de los cuales retiene unos u otros *datos* de referencia. Estos últimos son desarrollados por el emisor en unos enunciados que se constituyen en mensajes, a los cuales se les confiere determinada forma expresiva y son transmitidos al receptor (Martín-Serrano, 1994).

En todo mensaje, el emisor enuncia, explícita o implícitamente, determinada interpretación de lo que sucede: hay un punto de vista a propósito del acontecer. De entre todas las interpretaciones posibles de la realidad, el emisor elige sólo *algunas* de ellas. De esta manera los enunciados esclarecen cuáles son las concepciones de la realidad que el emisor está distinguiendo. La legitimidad de dichos enunciados descansará en la evaluación que el receptor haga, por una parte, del emisor como un intérprete autorizado y por otra, de su

interpretación como una propuesta socialmente conveniente (que sea *verdadera, útil, etc.*) (op. cit.).

En términos generales, como señala Prieto (1996c), el emisor o está inserto en, o conoce, el marco de referencia del receptor, y elabora su mensaje a partir del mismo. Sin embargo, es necesario admitir, debido a que todo lo hecho por el ser humano está cargado de significación, que todo individuo, grupo, o institución, *emiten siempre*, lo sepan o no, lo quieran o no, y se emite incluso después de la muerte (Prieto, 1996b).

### Mensaje

Es el elemento objetivo del proceso, lo que el emisor estructura y hace llegar al receptor. La construcción del mensaje surge de la intencionalidad del emisor. Todo mensaje es siempre mensaje *sobre algo*; es decir, en él se encuentran los datos de referencia, seleccionados por el emisor, sobre tal o cual parte de la realidad. Prieto (1996c) establece una distinción útil entre el **referente** (es decir, la realidad que aparece *dicha* en el mensaje) y el **marco de referencia** (es la comprensión previa de la realidad que posibilita, como consecuencia, la comprensión del mensaje). Dicho en otras palabras, un mensaje es referencial si, y sólo si, aparece inserto en un marco de referencia, previamente *conocido* por el receptor, conocido y valorado.

Podemos decir entonces que el *mensaje* es el signo, o conjunto de signos, capaz de significar *algo* a alguien (Prieto, 1996b). En términos más concretos, es el contenido de la comunicación, producto de una selección estructurada por el emisor, que el receptor deberá reconstruir (Fuentes, 1996b).

### Receptor

El *receptor* es todo aquel que entra en relación con un mensaje. La recepción nunca es pasiva, implica un esfuerzo de selectividad, discriminación, interpretación, aceptación o rechazo (Prieto, 1996c). Del mensaje proporcionado por el emisor, el receptor tomará en cuenta ciertos datos de referencia; es decir, él también, al igual que el emisor, realizará una evaluación de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Además, la información recibida va a “ser relacionada en algún momento por el receptor con la obtenida de otras fuentes alternativas y complementarias” que, como habíamos dicho, no necesariamente tienen que ser fuentes comunicativas, como puede ser su propia experiencia y no sólo la de un probable emisor (Martín-Serrano, 1994, p. 117). Esto ocurre así debido a que la recepción, como la emisión, es permanente: “resulta imposible para un individuo dejar de leer, de interpretar lo que lo rodea, dejar de reconocer y dar significados a cada cosa, gesto, palabra, mirada, espacio, que percibe” (Prieto, 1996b, p. 365).

Durante el proceso comunicativo, los constructos y representaciones del emisor son evaluados por el receptor en función de sus propias expectativas, pudiendo incluso elaborar otra representación alternativa, más acorde con sus propios constructos personales. Dicho de otra manera, el receptor puede utilizar la información recibida durante la comunicación como una manera de *apropiarse* del entorno-universo, aunque sea indirectamente ya que lo

hace con base en la representación del emisor, pero incorporándola a sus constructos personales previos. Martín-Serrano (1994, p. 161) indica que se trata, justamente, de un proceso de “interiorización” a través de “etapas que cabe distinguir desde que un sujeto dispone de datos sobre lo que acontece hasta que esos datos son utilizados por dicha persona para actualizar la concepción que tiene del entorno[-universo]”.

### Lenguajes

La elaboración del mensaje no es arbitraria, pues debe responder a reglas sociales que establecen la forma de estructurar los signos y combinarlos con otros, así como contemplar las inflexiones que en el uso concreto son posibles. Estas reglas constituyen lo que conocemos como lenguajes (Prieto, 1996c). De acuerdo con Glazman, Luján, Belausteguigoitia y Pino (1992, p. 36), los lenguajes “son una forma de expresión de la realidad; son también, la forma de expresión de los mensajes”. Son herramientas representacionales y son la materia prima de la comunicación.

Hablamos de *lenguajes*, en plural, debido a que el ser humano ha generado diversos **lenguajes sociales**, que son “un discurso propio de un estrato específico de la sociedad en un sistema social dado y en un momento dado” (Bajtín citado por Wertsch, 1993, p. 77). Entre los diversos ejemplos de lenguajes sociales se encuentran las jergas profesionales, los lenguajes de generaciones, los lenguajes propios de las autoridades, entre muchos otros.

Los lenguajes sociales guardan una estrecha relación con las estructuras sociales mencionadas en el esquema de comunicación. Se trata de lenguajes que, formando parte de una lengua nacional, o partiendo de ella, construyen formas específicas para interactuar en determinados escenarios: la casa, la escuela, el trabajo, la iglesia, por sólo mencionar algunos. El ejemplo citado en el primer capítulo, en relación con el niño que pasa de un contexto familiar a un contexto escolar, describe, precisamente, el encuentro temprano del ser humano con la existencia de los lenguajes sociales.

### Medios

En el caso de la comunicación oral, los comunicantes cuentan con su propio cuerpo para hacer que el mensaje adquiera materialidad, inclusive con el apoyo de modalidades no verbales. Sin embargo, en el caso de la comunicación masiva, los medios son el soporte físico indispensable para transmitir el mensaje.

Los *medios* son el conjunto de mecanismos, instancias y procedimientos que hacen posible la comunicación fungiendo como vehículos a través de los cuales se hace llegar el mensaje al receptor (Fuentes, 1996b; Prieto, 1996c). Los medios desarrollados por los seres humanos son instrumentos mediadores que tienen la influencia de nuestras propias características biológicas, psicológicas, sociales y culturales (Wertsch, 1993). El proceso de comunicación siempre estará enmarcado por estas capacidades expresivas, de transmisión y difusión de los medios.

### Sustrato biológico

Referirnos al *sustrato biológico* de la comunicación humana implica reflexionar acerca de lo que tenemos en común con otras especies y qué nos separa de ellas. Delval (1995c, p. 133) afirma: "Nuestras necesidades básicas son muy próximas a las de otros animales: conservar al individuo y mantener la especie, y tenemos mecanismos innatos que nos llevan generalmente a tratar de satisfacer esas necesidades. Lo que sucede es que la cultura permite satisfacer esas necesidades de formas muy distintas, mucho más variadas que la de los animales".

Desde una perspectiva biológica debemos considerarnos, al igual que los demás seres vivos, como **organismos**. Y como tales debemos admitir que es nuestro *cuerpo*, con sus atributos y limitaciones, la instancia que nos liga al mundo, "un detector real de lo que ocurre afuera y dentro de sí, y que contiene un potencial de respuestas y sensaciones de placer y dolor que marcan la dirección de las acciones" (S. E. P., 1995, p. 151). Merleau-Ponty (1985, p. 219, 220-221) subraya que "la cosa y el mundo me son dados con las partes de mi cuerpo en una conexión viva comparable, o más bien idéntica, con la que existe entre [...] el corazón y el organismo: mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima y lo alimenta interiormente, forma con él un sistema".

Entre los diversos componentes de nuestro organismo, destacan los **órganos sensoriales**, pues cumplen una función esencial en la interacción con el entorno-universo, así como en los procesos comunicativos. En el ámbito sensorial, es preciso contemplar esos órganos receptores así como las características de los estímulos que inciden en ellos. En el Cuadro 1 se enumeran las distintas modalidades sensoriales y su organización: se consideran no sólo los tradicionales *sentidos externos* (vista, oído, olfato, gusto y tacto), los cuales entran en contacto con los innumerables estímulos provenientes de fuera, sino también los *sentidos internos*, pues sólo la coordinación e integración de todos ellos es la que permite desarrollar las funciones asignadas a la percepción y a la conciencia (op. cit.).

Cuadro 1. La actividad sensorial

<i>Sensaciones</i>	<i>Órganos</i>	<i>Sentidos</i>	<i>Acciones específicas</i>
Visuales u ópticas	Ojos	Vista	Mirar, observar, otear, ver
Acústicas	Oídos	Oído	Escuchar, oír
Olfativas	Nariz	Olfato	Oler, olfatear
Gustativas	Lengua	Gusto	Degustar, paladear, probar, saborear
Táctiles o hápticas	Piel	Tacto	Manosear, palpar, tocar
Térmicas	Piel	Tacto térmico	Sentir calor o frío
Ponderales	Piel	Tacto bárico	Repesar, sentir mayor o menor peso, sopesar, sostener
Cenestésicas	Sistema locomotor, músculos y articulaciones	Equilibrio, movimiento y posición	Andar, deambular, detenerse, moverse, pararse, saltar
Estereognósticas	Varios	Orientación	Percibir distancias, saber el lugar que se ocupa, apreciar el volumen

(Tomado de Soler, 1995)

### Procesos psicológicos

A partir de nuestros sentidos, se genera una serie de procesos psicológicos que, en su conjunto, nos permiten ir más allá de *sentir* el mundo: podemos *interpretarlo*. En esta parte del presente trabajo se revisarán con detenimiento estos procesos psicológicos, los cuales obviamente no se limitan tan solo a los actos comunicativos, puesto que intervienen de manera fundamental en la elaboración de los constructos y las representaciones de la realidad.

Desde el punto de vista de la comunicación, es fundamental comprender no sólo cómo *construimos* la realidad, sino también cómo llegamos a compartirla con los demás. Lo que está en juego en la comunicación, de hecho, es la posibilidad de cotejar e intercambiar las diferentes visiones que tenemos de la realidad. Al estudiar los procesos psicológicos, vislumbraremos por qué el factor subjetivo es tan importante en toda acción humana de interacción con el entorno, y en el proceso de comunicación en particular. Cada uno de los procesos psicológicos se analizará por separado, con la finalidad de entender su especificidad, pero no se debe olvidar que ocurren de manera integral; los más recientes avances en el campo de la investigación están permitiendo comprender esos procesos y ofrecer explicaciones que integran los hallazgos de la psicología cognitiva, la neuropsicología, la neurología conductual, la neuroanatomía, la neurofisiología, la genética, la psicofarmacología y el modelo computacional: “la propia dinámica de los diferentes

procesos se ha comprobado que está influenciada por variables tales como las voliciones del sujeto, la profundidad de los análisis perceptivos, el conocimiento previo, el contexto, los procesos de búsqueda, las imágenes mentales, la toma de decisiones, y otras” (Ruiz, 2002, p. 237).

#### a) Percepción

Los órganos sensoriales posibilitan las **sensaciones**, las cuales tradicionalmente se consideran como la fase de entrada al proceso de percepción. Para Merleau-Ponty (1985), sin embargo, las sensaciones forman parte del fenómeno perceptivo, puesto que no existen *impresiones puras* que nos afecten sin que las carguemos de *sentido*. Gibson (1974) lo explica señalando que la percepción nunca está determinada completamente por el estímulo físico, pues se trata de algo esencialmente subjetivo, y depende de cierta contribución hecha por el propio perceptor.

La *percepción* es uno de los ejemplos más acabados acerca de la interacción entre lo biológico y lo psicológico. Nuestro sustrato biológico nos permite experimentar el mundo a través de las sensaciones, pero éstas pasan al cerebro que se encarga de interpretarlas y otorgarles un significado, con lo cual estamos ya en el terreno de lo psicológico: “la percepción es ante todo, una *actividad* del sujeto (...), es una actividad *interna* de carácter típicamente *computacional*, en la medida en que opera formalmente sobre representaciones y va más allá de la mera actividad sensorial (...); la actividad perceptiva está constituida por toda una serie de procesos que son, en su mayoría, de carácter *inconsciente*” (García, 1999, pp. 197-198). La percepción, parafraseando a Merleau-Ponty (1985), es la forma en que los humanos advertimos la presencia de un segmento del entorno-universo y lo recogemos interiormente, lo reconstituimos y lo vivimos como vinculado a una realidad, de la cual no es más que una de las concreciones posibles.

Un aspecto estrechamente vinculado a la percepción es la **atención**, un “complejo mecanismo cognitivo cuyo funcionamiento puede influir sobre la actividad de los sistemas mediante los que obtenemos información del mundo exterior (sistemas sensoriales), sobre los sistemas que realizan operaciones sobre la información procedente del exterior o de la memoria (sistemas cognitivos) y sobre los sistemas mediante los que ejecutamos conductas (sistemas motores). Con ello, la atención desempeña funciones fundamentales para el desarrollo organizado de la actividad consciente, tales como la orientación de esta actividad hacia estímulos concretos, la detección de eventos sensoriales y de contenidos de nuestra memoria o el mantenimiento del estado de alerta durante el tiempo que se prolongue la tarea que estamos realizando” (Tejero, 1999, p. 36).

#### b) Motivación

Hay ciertos estados del organismo que aumentan la probabilidad de seleccionar, o poner mayor atención, a determinados acontecimientos y emergentes del entorno-universo; se trata de los llamados estados motivacionales. La *motivación* alude a la causa hipotética de la conducta provocada por las condiciones ambientales (por ejemplo, la privación de alimento), o inferida de expresiones conductuales, fisiológicas o de auto-informe, y que se convierte en la fuerza impulsora que inicia, activa, fortalece, dirige y mantiene el



comportamiento humano con la finalidad de satisfacer ciertas necesidades y lograr un estado de bienestar (Reeve, 1994; Ruch y Zimbardo, 1978).

Es decir, la motivación se refiere a las causas del comportamiento y a lo que propicia que un individuo actúe de cierta manera. Se trata de un concepto que intenta explicar la variabilidad del comportamiento humano: ¿por qué actúan distinto las personas ante la misma situación externa?, ¿por qué un mismo individuo se comporta diferente en otra ocasión similar? Las posibles respuestas a estos interrogantes tienen que ver, en gran medida, con los estados motivacionales. El estudio de la motivación divide las causas del comportamiento en internas y externas. Las internas, a las que muchas veces se designa como *pulsiones*, están referidas a los estados o necesidades fisiológicas (o al sustrato biológico según nuestro esquema), mientras las causas externas, o *motivos*, aluden a las necesidades de tipo psicológico y social. Se supone que las necesidades internas son innatas, mientras las externas se adquieren y expresan de manera sociocultural (Ruch y Zimbardo, 1978).

Los estados motivacionales fisiológicos más poderosos resultan de las necesidades básicas de los tejidos del organismo. Las pulsiones biológicas más importantes son el hambre, la sed, el dolor y el sexo (aunque esta última no es indispensable para la supervivencia del individuo, sí lo es para la especie). Entre las principales motivaciones psicológicas y sociales se han señalado: las necesidades de afecto, autonomía, logro, y afiliación (o de pertenencia a grupos), entre muchas otras (op. cit.). Las líneas actuales del estudio de la motivación han hecho la distinción entre la motivación fisiológica, la motivación extrínseca e intrínseca, la motivación cognitiva, así como su relación con las diferencias individuales y las emociones (como tipos especiales de motivos) (Reeve, 1994)

### c) Emociones

En la esfera afectiva del ser humano existe una amplia gama de estados asociados a los sentimientos que experimentan las personas: las emociones. Se trata de “estados afectivos subjetivos multidimensionales. También son respuestas biológicas, reacciones fisiológicas que preparan al cuerpo para la acción adaptativa. Las emociones son también funcionales (igual que el hambre) y, por último, son fenómenos sociales: producen expresiones faciales y corporales características que comunican nuestras experiencias emocionales internas a los demás” (Reeve, 1994, p. 320).

Es decir, se ha logrado establecer que las emociones incluyen diversos componentes, los cuales, como experiencia completa, aparecen de manera integrada. Lazarus y Folkman (1991) describen dichos componentes: a) ciertos *cambios somáticos* en el organismo; b) la aparición de algún *pensamiento*; c) el surgimiento de *impulsos a la acción*. Estos autores señalan que si los componentes se abordan por separado definen un estado diferente a lo que se entiende por emoción, por lo cual, para hablar de emoción, se les debe considerar juntos.

Con base en lo dicho anteriormente se pueden definir las *emociones*, de acuerdo con Schachter (en Lazarus y Folkman, 1991, pp. 283-284), como la percepción de un cambio somático (una activación biológica o *arousal*), al cual el individuo le otorga un significado,

o lo *etiqueta*, de acuerdo con la información cognoscitiva y ambiental de que dispone (en este momento se le reconoce como una emoción específica y se le da un nombre), dando lugar, finalmente, a una expresión manifiesta, reconocible ya por los demás. Dicho de otra manera, los acontecimientos fisiológicos preceden y producen el estado emocional, el cual es reconocido por el individuo dependiendo de la forma en que éste interpreta la situación.

#### d) Cogniciones

Por *cogniciones* nos referimos a los procesos mentales superiores, los cuales se caracterizan por ser esencialmente internos y no observables directamente, pero que sí están vinculados a la generación de comportamientos observables. Las cogniciones, al igual que las emociones, también están íntimamente ligadas a la percepción a través de procesos como el de *atención*: ante la presencia del significante que impacta nuestros sentidos le damos prioridad a determinados significados en los cuales nos concentramos. Como dice Paoli (1994, p. 116), refiriéndose al proceso de comunicación, “sólo la intencionalidad nos permite definir en qué elemento significante detenerse, en qué significado fijar la atención”. Entre las cogniciones más estudiadas figuran el pensamiento y la memoria.

El **pensamiento** es un proceso que se apoya en la utilización de imágenes, palabras o conceptos. Aunque cabe aclarar, por otra parte, que ninguno de estos elementos son indispensables para el pensamiento, ya que puede haber pensamiento sin imágenes, o pensamiento sin palabras. Las *imágenes* son "representaciones mentales de las experiencias sensoriales reales" (Ruch y Zimbardo, 1978, p. 184). La mayoría de las personas poseen primordialmente imaginación visual, aunque otras tienen mejor imaginación auditiva, y una pequeña minoría informa de un predominio de la imaginación táctil, del movimiento muscular, del gusto o del olfato. La vinculación entre palabras y pensamiento nos remite a la ya muy estudiada relación entre pensamiento y *lenguaje*, sobre todo por la polémica acerca de si el pensamiento determina el lenguaje o si éste determina el pensamiento. Hablar y pensar, señalan Bourne, Ekstrand y Dominowski (1978, p. 25), "se implican mutuamente, su relación es de tipo sistemático y lógico [...]: el sistema lingüístico proporciona a los seres humanos una forma para caracterizar los objetos, eventos, procesos y estados de asuntos que comprenden sus circunstancias".

Los últimos enfoques sobre el pensamiento se apoyan en las nociones del procesamiento de la información y de los sistemas de símbolos físicos; se han desarrollado a partir del trabajo en inteligencia artificial y se basan en la analogía entre la mente y los programas de computación (Garnham y Oakhill, 1996, p. 35).

Otro proceso cognoscitivo de gran relevancia es la **memoria**, la cual ha sido investigada para saber cómo se almacena el conocimiento, por cuánto tiempo se retiene almacenado y cómo se recupera o recobra cuando se requiere utilizarlo. Los estudios experimentales de la memoria han permitido delimitar dos aproximaciones que ofrecen diversos hallazgos. Por una parte, el enfoque neurocognitivo establece que “la ejecución mnemónica está mediatizada por los procesos y representaciones especificados en el nivel simbólico. Es decir, que son esos procesos y representaciones, y no la actuación en una tarea concreta de memoria, los que tienen una instanciación neural particular” (Ruiz, 2002, p. 246).

Por otra parte, el enfoque cognitivo explica que “para desempeñar adecuadamente sus funciones, la memoria cuenta con una arquitectura funcional en la que están especificados los componentes básicos de toda arquitectura cognitiva: una *estructura* organizativa (i. e., los componentes invariantes o subsistemas de memoria); unos *procesos* que operan en ella (i. e., codificación, almacenamiento y recuperación) y un sistema de *control* (...). Los contenidos de la memoria humana se expresan o se recuperan tanto de un modo explícito, intencional o estratégico, como de un modo implícito, incidental o automático” (op. cit., p. 143, 237).

#### e) Actitudes

Así como la percepción establece un punto de unión directo entre lo biológico y lo psicológico, las actitudes representan el vínculo directo entre los aspectos psicológicos y los socioculturales, ya que a pesar de su naturaleza social requieren ser asumidas de manera individual. Las actitudes están íntimamente ligadas a otros conceptos tales como **valores**, **opiniones** y **creencias**, ya que todos ellos, según Aiken (2002, p. 2), “son constructos que implican el proceso psicológico fundamental de evaluar los objetos y los acontecimientos de la experiencia de uno. No sólo representan respuestas cognitivas, afectivas y conductuales, así como modos de conceptualizar y hacer frente al ambiente, sino también tienen que ver con la percepción y el comportamiento, ya que ayudan a crear el ambiente favorable que el individuo desea o asume que existe”.

Las actitudes son las tendencias a evaluar una entidad con un grado de aprobación o desaprobación, comúnmente expresadas con respuestas cognitivas, afectivas y conductuales. Los componentes cognitivos de las actitudes son las creencias, el conocimiento, las expectativas, así como las asociaciones percibidas entre los objetos de las actitudes y sus atributos; mientras que los componentes afectivos consisten en los sentimientos, los estados de ánimo, los motivos, las emociones, y los cambios fisiológicos asociados; y los componentes conductuales se refieren a las acciones tanto deseadas como efectivas (Eagly y Chaiken; McGuire; en Aiken, 2002, p. 3).

Con base en los planteamientos anteriores se puede decir que las *actitudes* son las “predisposiciones aprendidas de tipo cognitivo, afectivo y conductual para responder positiva o negativamente a ciertos objetos, situaciones, instituciones, conceptos o personas” (Aiken, 2002, p. 3). Una de las características más relevantes de las actitudes es que son relativamente permanentes, esto significa, según Olson y Zanna (1992), que los sentimientos de la gente hacia objetos y personas tienden a ser muy estables, por lo cual, a pesar de sus posibles fluctuaciones, pueden ser empleadas como un factor de predicción del comportamiento futuro.

## f) Comportamiento

Por *comportamiento* o conducta entendemos la acción humana que realiza un individuo en su interacción con el entorno. El comportamiento integra en una acción específica todos los procesos psicológicos enumerados anteriormente. Bleger (1995, p. 26) explica que es el conjunto de respuestas significativas u operaciones fisiológicas, motrices, verbales y mentales por las cuales un individuo se adapta a su entorno, incluido el contexto social.

Desde un punto de vista psicológico, todos los actos de comunicación realizados por los comunicantes, tanto emisores como receptores, deben ser considerados como la manifestación de un comportamiento. Martín-Serrano (1994, p. 18, 224) establece una distinción entre el comportamiento que se realiza como parte de un proceso comunicativo, al cual denomina acto expresivo, y el comportamiento que se lleva a cabo en la interacción directa con el entorno, al que llama acto ejecutivo.

El *acto expresivo* es el comportamiento de los comunicantes “en los que sus energías están orientadas a producir información destinada a otros” comunicantes. El *acto ejecutivo* “recurre a acciones motoras que descargan energía *directamente* sobre aquel otro elemento” del entorno al cual se quiere afectar.

La diferencia entre ambos tipos de comportamiento radica en que el acto expresivo sólo afecta el entorno de manera indirecta, pues recurre únicamente al uso de la información. Se trata de un *comportamiento comunicativo* (op. cit.) por medio del cual un emisor le dice algo a un receptor, quien puede hacer o no, algo como resultado de lo que el emisor le expresa. Por otro lado, en el acto ejecutivo intervienen sujetos quienes, incluso sin mediar ninguna fuente comunicativa, deciden modificar el entorno, o a los demás, mediante su comportamiento material.

En el caso del receptor, si éste se siente concernido, o afectado, por los enunciados contenidos en los mensajes “*puede* pasar del comportamiento reflexivo al ejecutivo, realizando algo que transforme el entorno-universo; aunque no necesariamente sus actos se aplicarán precisamente sobre el ámbito al que se refería la información” (op. cit., p. 111).

La complejidad de los procesos psicológicos que hemos revisado y su interacción con todos los otros componentes señalados en nuestro esquema de comunicación, nos permite aclarar, coincidiendo con Martín-Serrano (1994, p. 112), por qué no es posible *predecir* los efectos concretos que se producirán en el comportamiento de los sujetos como resultado de una comunicación: “la naturaleza de los procesos que ocurren en el entorno apenas permite prever el derrotero de los procesos que se van a generar a nivel cognoscitivo. Del mismo modo la naturaleza de los procesos que se realizan en la conciencia de los sujetos difícilmente puede servir para predecir la clase de comportamientos con los que éstos van a intervenir sobre el entorno”. Sin embargo, la comunicación, justamente, “siempre se propone reducir en alguna medida esa indeterminación, de forma explícita o implícita”.

### Estructuras sociales

Los receptores, como ya se mencionó, elaboran sus constructos y representaciones del entorno-universo, sin que para ello se basen únicamente en las representaciones propuestas en los mensajes de los emisores, pues existen otras instancias que también ofrecen diversas representaciones de la realidad. Nos referimos a aquellas instancias que intervienen a través de la mediación social y, por tanto, influyen en el proceso comunicativo.

El término *estructuras sociales* se refiere al contexto social más cercano a la interacción cotidiana de los individuos. Se trata de un término útil para evitar la vaguedad de aludir a lo social, sin contemplar los entramados sociales concretos donde se desenvuelven los individuos. Cabe recordar la afirmación del escritor Aldous Huxley (1955, p. 185): “En lo que concierne a los hechos concretos de la existencia humana, la ‘sociedad’ es una abstracción que está desprovista de sentido. Un hombre no tiene experiencia directa de sus relaciones con la ‘sociedad’; sólo tiene experiencia de sus relaciones con grupos limitados de personas de tipos semejantes o distintos”. Esos grupos son, precisamente, las estructuras sociales.

Ya habíamos señalado que el entorno-universo es cambiante y genera diversas representaciones en los grupos humanos. El papel de las estructuras sociales en este proceso ha sido remarcado por Glazman et al (1992, p. 33, 35): “El quehacer humano se concibe a partir de una inserción específica del sujeto en una estructura social determinada [...] A una realidad dinámica y la diversidad de formas de inserción de los sujetos en la estructura social, corresponden formas variadas de conocimiento y discursos variados también”. La emisión y recepción de mensajes debe ser analizada, efectivamente, en el contexto de las diferentes estructuras sociales: desde la familia y la escuela (que son instituciones sociales) hasta los grupos de semejantes.

Estos grupos, también denominados de pares, son considerados importantes en los procesos comunicativos. Desde los primeros estudios sistemáticos sobre la comunicación Katz y Lazarsfeld (en Brée, 1995, p. 124) descubrieron “que el grupo era el lugar social en el que se elaboraba la transformación, la reestructuración y la redefinición de los múltiples estilos percibidos. Su función no es solamente filtrar la información, sino transcribirla nuevamente en un lenguaje que sea comprensible para todos los miembros, valorar los elementos en armonía con la cultura común, a fin de darle un sentido dentro del contexto global”.

### Cultura

Por *cultura* se comprende el cuerpo de conocimientos transmitidos a través de generaciones y que resume el aprendizaje colectivo de un grupo. La cultura es, en cierta forma, una especie de *herencia social* (White, citado por Salazar, 1980). Desde una perspectiva de investigación de la comunicación se debería agregar que la cultura es, por consecuencia, “el conjunto de significaciones que preexisten” tanto a emisores como receptores (Prieto, 1996b, p. 363).

Pröss (1994, p. 11) señala acertadamente: “cultura y comunicación son dos cosas inseparables, puesto que la cultura se constituye a base de comunicaciones repetidas”. En la

práctica comunicativa, según Martín-Serrano (1994, pp. 149-150), cada comunidad “produce y reproduce en sus relatos una variedad limitada de representaciones de la realidad. [...] La producción comunicativa de sociedades separadas en el espacio, en el tiempo o en el nivel de evolución” algunas veces son semejantes, pero en general tienden a ser expresiones propias de cada *colectividad*. Esto da lugar a visiones alternativas del mundo según las diferentes colectividades, las cuales tratan de mantener “la validez de los principios más universales en los que se apoya la vida en común”.

En el nivel cultural de la comunicación se trata, entonces, de representaciones colectivas las cuales son importantes para las comunidades porque “tienen por objeto interpretar lo que sobreviene o puede sobrevenirle a dicha comunidad como consecuencia de la transformación del entorno-universo. Esta interpretación del acontecer está destinada a coorientar la acción social de los miembros del grupo” (op. cit., p. 150).

### Historia

El factor *historia*, como se había planteado, está relacionado con todos y cada uno de los componentes del esquema de comunicación, pues implica introducir la dimensión temporal a todo el proceso. De tal manera, si queremos comprender cabalmente la interacción comunicativa entre los individuos, debemos contemplar necesariamente la historia de los diversos atributos que los conforman como individuos comunicantes.

En otras palabras, el estudio de la comunicación humana debe considerar la historia vital de los sujetos que participan en el acto comunicativo en todas sus facetas: su proceso de crecimiento como organismos, su desarrollo psicológico, su pertenencia temporal, o permanente, a ciertas redes sociales y a determinadas formaciones culturales.

Hasta aquí, se ha revisado el esquema de comunicación en el cual se basa la presente investigación. En el siguiente capítulo se procederá a aplicarlo a la comunicación infantil, en particular a la que desarrolla el niño cuando realiza un dibujo con la intención de transmitirnos su visión de las cosas.

## CAPÍTULO 3. LOS NIÑOS COMO SERES COMUNICANTES

### 3.1 El niño como receptor: un espectador frente a la pantalla de televisión

La televisión ejerce una indudable fascinación en el mundo de hoy. Algunos investigadores, como Beltrán (1990), consideran que la seducción que ejerce la televisión tiene su origen en la soledad y el silencio con que el individuo se relaciona con lo real, por lo cual, ante lo intolerable de esta situación, se deja envolver por el excitante espectáculo que la pantalla le ofrece, en una actitud que revela su angustiada necesidad de negar la soledad. Silverstone (1996, pp. 19-21) formula algunas preguntas clave con respecto a este tema y ofrece una respuesta: “¿Cómo logró esta tecnología penetrar tan profunda e íntimamente en el tejido de nuestra vida diaria? ¿Cómo permaneció? Creo que la respuesta a estas dos preguntas depende sobre todo de la manera en que entendemos la naturaleza de la vida cotidiana (...): su significación emocional como perturbadora y confortadora; su significación cognitiva como informadora y desinformadora; su significación espacial y temporal, incorporada a las rutinas de nuestra vida cotidiana; su visibilidad, no sólo como objeto –la caja que está en el rincón- sino en una multitud de textos que se refieren a ella –periódicos, revistas, carteleras publicitarias, libros como éste-; su impacto, tanto recordado como olvidado; su significación política, por tratarse de una institución esencial del estado moderno: esa integración es total y es fundamental”.

La televisión es, efectivamente, el medio de comunicación masiva más poderoso que existe, al grado que ha venido a trastocar incluso lo que entendemos por comunicación. Latapí (1997, p. 40) señala que la televisión representa "un nuevo tipo de comunicación que rebasa el lenguaje verbal y que, a través de la imagen, incide en el conjunto de los procesos de percepción y socialización que han determinado las culturas humanas por miles de años y los transforma de manera inédita. Ésa es su fuerza y novedad: afecta nuestra manera de pensar y de comunicarnos, nuestras representaciones del mundo y nuestras expresiones analógicas de la realidad. Por esto, aunque se quiera definir la televisión como entretenimiento, se está actuando inevitablemente en el terreno de la formación humana y, aunque se diga lo contrario, se educa o se deseduca". Otros autores destacan que la preferencia por la televisión sobre otros medios, como pueden ser los impresos, se debe a que no requiere de ningún gran esfuerzo intelectual para poder recibir su información (Gardner, 1987; Brée, 1995; Sartori, 1997).

Giovanni Sartori (1997, p. 12,17, 36) llama la atención sobre un aspecto alarmante: “el hecho de que la televisión modifica radicalmente y empobrece el aparato cognoscitivo del *homo sapiens*”. Para dicho autor, la televisión ha producido un cambio negativo en la naturaleza de la comunicación desde el momento en que nos informamos *viendo*. Es decir, la comunicación humana se ha trasladado del contexto de la palabra al contexto de la imagen: “la preponderancia de lo visible sobre lo inteligible nos lleva a un ver sin entender”. La preocupación de Sartori se centra en el efecto que esto tiene en los niños, los cuales actualmente “ven la televisión durante horas y horas, antes de aprender a leer y escribir”. Por ello el autor acuñó el término *video-niño*, para referirse al niño que ha crecido ante un televisor.

Los supuestos efectos negativos de la televisión sobre los niños se han atribuido principalmente a la vulnerabilidad de éstos pues, al encontrarse en plena formación, son susceptibles de recibir influencias que modifican y deforman su desarrollo. Entre los efectos dañinos se señalan los siguientes: evasión de la realidad, pasividad, arcaísmo y pensamiento prelógico, irracionalidad y agresividad (Tarroni, Barbalato, Calzavara, Celli y Pecori, 1978).

Charles (1996) considera que la televisión influye en los gustos y valores de niños y jóvenes, mostrándoles la existencia de formas de vida y maneras ideales de ver el mundo y de actuar en él, así como prototipos de personajes a imitar, referentes, formas y señas de identidad colectiva. El resultado es que los espectadores introyectan formas de ver y conocer el mundo y la vida; todo eso sin que los individuos sean del todo conscientes de ese proceso. Gil (1993, p. 265) reflexiona: “Si el adulto se ve afectado en sus formas de obtener conocimientos acerca del mundo inmediato y del que está más allá de sus sentidos, en el niño esta injerencia de un medio externo en su vida individual representa un choque que de alguna manera repercutirá en su desarrollo posterior”.

### 3.1.1 La influencia de la televisión en los niños

El consumo global de medios de comunicación tiende a aumentar con la edad (Chebat, Leonardi y Strazzieri, citados por Brée, 1995, p. 135), pero además se observa “una clara preeminencia de una búsqueda de la información difundida a través de una pantalla (cine, televisión, e incluso la computadora). Esa actitud corresponde a una predilección marcada por el movimiento respecto a lo inerte y a una cierta mística de la acción, cualidades que caracterizan a los niños desde la más temprana edad y que les guían hasta la adolescencia”.

Diversos estudios internacionales (Burr y Burr; Jannacone y Salamon; Dahl; Royal; Régie; Brillet; en Brée, 1995) corroboran la existencia de un aumento del tiempo que los niños dedican a la televisión (pero también se ha incrementado la duración de las emisiones que las compañías televisoras ofrecen a la población infantil), al grado de superar al tiempo que pasan en la escuela. Los niños de 4 a 7 años miran la televisión alrededor de 1 000 horas al año por término medio, y sólo pasan 820 horas en la escuela. Para los niños y adolescentes de 8 a 14 años la relación es aproximadamente de 1 400 horas frente a 900 horas.

En el caso de los niños mayores “los padres consideran más importante controlar el contenido de los programas vistos que el tiempo transcurrido delante del televisor. En realidad, ellos piensan generalmente que los programas ciertamente pueden influir en los niños, pero no de manera definitiva” (Culley, Lazer y Atkin, en Brée, 1995, p. 140).

Una encuesta de carácter nacional hecha en Francia distingue tres niveles de consumidores: “los ‘pequeños’ (menos de una hora y media por día), los ‘medianos’ (dos horas) y los ‘grandes consumidores’ (cuatro horas y media)” (Corset, en Jacquinot, 1996, p. 11). En España los niños entre 8 y 13 años ven la televisión un promedio de 3 horas (Bustos, 2002).

Las investigaciones realizadas en la Ciudad de México, indican que los niños ven de dos a tres horas de televisión diariamente (Fernández, Baptista y Elkes, 1999). Aunque también se han obtenido cifras más alarmantes: se calcula que los niños mexicanos están expuestos



a los contenidos televisivos cuatro horas diarias en promedio (Bustos, 1995; Carnaya, 2001). Bustos (2001a, p. 68) ofrece los siguientes datos oficiales (proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática): “la niñez en México invierte al año, en promedio, aproximadamente dos mil horas frente a la televisión, mientras que asiste a la escuela sólo 700 horas”.

En términos de las etapas que atraviesa la influencia televisiva sobre los niños habría que hacer algunas precisiones. Gardner y Jaglom (1987) señalan que los niños, antes que nada, tienen que entender la índole y las limitaciones del *medio físico* que es el televisor. El problema es que los niños muy pequeños, de uno y dos años de edad, aceptan el contenido televisivo como parte natural de la vida diaria y consideran al televisor prácticamente como a un miembro de la familia. Es decir, no perciben a la televisión como a un medio distanciado, cuyo contenido representa, y no constituye, el flujo de la experiencia cotidiana. Los niños de tres a cuatro años de edad comienzan a advertir que la televisión presenta narraciones que pueden ser interrumpidas de vez en cuando por avisos comerciales, pero, no obstante, su comprensión de los relatos individuales de cada programa puede seguir siendo muy deficiente.

En la etapa preescolar, agregan dichos autores (op. cit., p. 272), los niños “pasan a asociar a los personajes exclusivamente con determinados programas; no admiten que un personaje asociado a un programa pueda aparecer en otro”. En la etapa escolar el niño “admite que cada personaje tiene cierta movilidad dentro del reino de la televisión: aunque tenga una morada principal, se le permite visitar otras casas vecinas”.

Hawkins y Pingree (en Wolf, 1994, p. 116) han señalado, acerca de la influencia de la televisión en los niños pequeños, que esto es posible “en tanto el razonamiento de tipo operativo concreto puede ser más rígido y dogmático que el razonamiento de tipo formal operativo. Los niños que presentan justo este tipo de razonamiento son así más vulnerables a los mensajes televisivos ya que terminarán aceptando y generalizando mensajes dominantes, ignorando aquellos pocos mensajes que se apartan de los estereotipos. Los adolescentes y los adultos, contrariamente, podrían en parte equilibrar los mensajes dominantes, si tuvieran en cuenta las excepciones y admitieran la posibilidad de otros mensajes”.

Serge Tisseron (2000) destaca cuatro factores que explican la influencia que ejercen los medios, especialmente la televisión: a) el contexto de las imágenes presentadas; b) las expectativas de los espectadores; c) el entorno cercano al espectador y d) el entorno cultural amplio. Asimismo, añade que aún prevalecen algunos campos inexplorados en la investigación de los medios: la historia personal del receptor y la influencia de su grupo de adscripción.

Los planteamientos de Tisseron, por su énfasis en la vinculación de factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales, son muy cercanos al marco teórico sobre la comunicación, expuesto en el segundo capítulo. Por tal motivo, haremos un examen de sus

principales aportaciones en torno al estudio del niño como receptor de los mensajes de la televisión<sup>5</sup>.

Los niños, afirma Tisseron, mantienen una relación dual con las imágenes televisivas: se conectan (*se las creen*) y se desconectan (saben que son ficticias), y lo mismo ocurre en el grupo al que pertenecen. Por lo tanto, no hay confusión ficción-realidad. El niño es capaz de interiorizar experiencias y, por tanto, de asimilar nuevos acontecimientos. Es por ello que los mensajes de la televisión juegan un papel importante en el proceso de simbolización mediante el cual los niños elaboran sus constructos personales y sus representaciones de la realidad.

La televisión también provoca sensaciones y emociones, las cuales, para Tisseron, representan formas sensoriales, emotivas y motrices de la simbolización. De esto se desprende que el ser humano no simboliza sus experiencias solamente a través de palabras, sino también de imágenes (pensadas o creadas materialmente) y de sensaciones, emociones y actitudes. Dicho autor, pone énfasis en el hecho de que las imágenes de la televisión sí pueden llegar a impresionar profundamente a los niños, y a influir de manera preponderante en su desarrollo como individuos. Agrega que las imágenes pueden resultar *conmocionantes* para el espectador infantil, pero aclarando que no lo son en sí mismas, sino para el niño quien así las considera.

Estas imágenes se caracterizan, además, porque *hacen actuar* al niño, y no sólo pensar. Son imágenes que dan lugar a una *puesta en sentido por el cuerpo* como parte de la reacción de los niños. Esto significa que el proceso de recepción ante las imágenes televisivas es un trabajo psíquico que compromete al cuerpo.

Tisseron establece una diferencia entre el mecanismo de asimilación de acontecimientos y experiencias y el mecanismo de *inclusión* de dichos acontecimientos. El niño utiliza el mecanismo de inclusión cuando algunas situaciones le afectan (como podrían ser las imágenes televisivas violentas) de tal forma que no le es posible asimilarlas (hacerlas suyas, apropiárselas, interiorizarlas), y las encierra en una especie de *vacuola*, a la espera de poder elaborarlas -digerirlas- posteriormente, especialmente a través de la palabra (aquí las estructuras sociales en que se mueve el niño, en particular la familia, pueden contribuir a dicha elaboración).

En ese sentido, la pantalla de televisión, en sí, también contribuye para que el niño pueda manejar una experiencia impactante: la pantalla se convierte en una especie de *primer pensamiento*, el cual tiene cierta distancia, de la situación que lo conmociona. Las imágenes en la pantalla, a diferencia de la realidad, dan tiempo para prepararse y protegerse. Cuando las imágenes televisivas conmocionan al niño, éste no reacciona de manera pasiva, pues trata de elaborar y manejar sus efectos recurriendo a estrategias individuales y colectivas:

---

<sup>5</sup> Es conveniente aclarar que muchos de los planteamientos centrales de Tisseron se derivan del estudio de la relación entre el contenido violento de la televisión y su efecto sobre el comportamiento infantil. Sin embargo, su aproximación teórica resulta de gran utilidad, como se verá, para explicar el proceso de recepción televisiva infantil en general.

a) A través de la construcción de un discurso.

Es un intento de dominar los efectos de las imágenes con las palabras. Los niños que son conmocionados por las imágenes incluyen más palabras indicativas de emociones en su discurso. No se trata únicamente de una forma de expresar las emociones, los estados del cuerpo y los pensamientos suscitados por las imágenes, sino de una manera de re-construir y re-conocer aquello que le es propuesto en un intercambio comunicativo<sup>6</sup>.

b) A través de representaciones de actos particulares presentes en el discurso y de manifestaciones motrices coherentes con las palabras utilizadas.

El esfuerzo por elaborar los efectos conmocionantes de las imágenes pasa por la construcción de representaciones de la acción. Es decir, los niños imaginan representaciones de actos, los cuales se dividen en cuatro dominios: de lucha, huida, pacificación y pasividad-sumisión.

Por otro lado, el discurso infantil también puede verse acompañado por el lenguaje no verbal: los niños que hablan de imágenes frecuentemente realizan, al mismo tiempo, diversos movimientos con su cuerpo. Esto significa que las palabras con carga emocional y las representaciones de los actos no le son suficientes para organizar estados corporales de conmoción. Y no es que la aparición de la comunicación no verbal se haga necesaria simplemente porque el lenguaje verbal resulta insuficiente; más bien se trata de una manera sensorial, emotiva y motora de elaborar la experiencia; es decir, estamos ante una forma distinta de elaboración.

El pasaje por el cuerpo es esencial. A través de manifestaciones no verbales los niños encuentran formas de simbolización complementarias de las verbales y de las imaginadas (o visualizadas). Esto representa una estrategia para conseguir que la *figurabilidad* vuelva visibles las sensaciones y los estados corporales.

Las imágenes de la televisión pueden provocar movilización o desmovilización en los niños; en el primer caso la reacción infantil es activa, mientras en el segundo la reacción se orienta hacia la pasividad. Tisseron encuentra que la movilización está directamente asociada con la *capacidad de asociar*, es decir la capacidad para la elaboración verbal y otras formas diferentes de simbolización (de imágenes y sensorio-afectivo-motrices). Un hallazgo interesante, en ese aspecto, es que esta capacidad no está relacionada con los estratos sociales, pero sí con el género: las niñas presentan una mayor capacidad para la elaboración verbal de imágenes televisivas.

---

<sup>6</sup> Este planteamiento de Tisseron (2000) ha sido demostrado en otros campos de investigación completamente distintos; por ejemplo, las niñas que han sufrido abuso sexual tienen más posibilidades de manejar la experiencia traumática cuando logran darle nombre, mediante la terapia, a una situación incomprensible para ellas. Gutiérrez-Otero (1998) refiere el caso de una niña violada, quien al ver una imagen real en un noticiero de televisión (donde un violador es quemado vivo por una muchedumbre indignada) pudo, por primera vez, poner en palabras lo que le sucedió a ella: fue víctima de una violación. Es decir, "la conciencia de una experiencia depende de su expresión verbal" (Jappe, 1973, p. 91).

Todo lo referido hasta el momento, se puede resumir de la siguiente manera: las imágenes de televisión que impactan a los niños propician que éstos intenten dotarlas de sentido como una forma de resolver las tensiones psíquicas que les producen.

Pero, ¿por qué conmocionan al niño ciertas imágenes televisivas? La respuesta a este interrogante es uno de los aspectos más relevantes e interesantes de la teoría de Tisseron. Señala que hay imágenes de televisión que despiertan en los niños el deseo de hablar de aquello que los confunde y de pensamientos, recuerdos o acontecimientos pasados que fueron actualizados por el espectáculo televisivo. Sin embargo, no siempre es posible poder hablar de ello.

En ese sentido, las imágenes vistas en la pantalla sirven para encontrar representaciones que *aten* las emociones preexistentes -incluidas las desagradables, tales como la pena y el asco- y que andan *flotando* sin representación. Atar las emociones significa, entonces, relacionar con algo (por ejemplo, con imágenes) lo experimentado por el propio cuerpo. No se debe olvidar que en el niño existen impulsos provenientes de su propio cuerpo y también lo conmocionan; pero además están los famosos *secretos familiares*, que le están vedados y pueden ser graves, por lo cual debe recurrir a escenarios imaginarios en donde le es posible implicar sus propios deseos (aunque puedan ser de carácter violento y angustiante).

Los niños que ven televisión, por ende, no buscan tanto imitar modelos, sino encontrar representaciones que les hacen falta: las imágenes son intermediarias entre el cuerpo y las palabras. Mediante figuras mitad humanas y mitad animales, o subhumanas, o animales, o fantásticas, los niños ven reflejadas las conmociones de su cuerpo e incluso las transformaciones sociales que deberán afrontar.

Sin embargo, las figuras que los niños verdaderamente interiorizan son las personas reales que ellos conocen (sólo después refuerzan ese proceso con los modelos tomados de la ficción). Estas figuras creadas son las que se despiertan o reactivan por el poder de las imágenes televisivas. Al respecto Gardner, Wolf y Smith (1987, pp. 155-156) agregan: “Los personajes tienen una poderosa fuerza: los relatos tienden a provocar temores reales, similares a los que le inspiran los ladrones, los castigos de los padres o la posibilidad de que un fantasma habite su casa (...). Y es a través del dibujo que el niño hace su primer esfuerzo por adquirir cierto control de sus sentimientos respecto de estos poderosos temas”.

Podemos concluir, de acuerdo con Tisseron (2000), subrayando que en el proceso de interiorización de experiencias infantiles la televisión juega un papel importante, pues por un lado le proporciona al niño imágenes para su interiorización y por el otro, le despierta recuerdos, emociones y pensamientos ya interiorizados. De tal modo que la televisión contribuye de manera notable -mediante repercusiones sensoriales, emotivas y motrices- a que, en la *pantalla interior* del niño, se vaya construyendo una representación del mundo en la cual él ocupa un lugar con todas las cualidades de su yo.

### 3.1.2 La televisión y su efecto en las representaciones infantiles del mundo

La televisión representa actualmente en la vida del niño una importante instancia mediadora de la realidad, es “un recurso esencial de sus actividades dirigidas al examen de realidad” (Palmer, en Silverstone, 1996, p. 41). Se trata de un proceso de recepción que requiere un esfuerzo notable por parte del niño, quien tiene que hacer frente a los diversos retazos de realidad que le presenta la pantalla del televisor a través de “la complicada panoplia de avisos comerciales, noticieros, documentales, programas de entretenimiento... se podría decir que el niño tiene que descifrar o desentrañar una cantidad de mundos: el mundo de la televisión en su conjunto, el mundo presentado en cada canal, el mundo representado por cada clase de programa, cada programa en particular, y cada episodio y escena” (Gardner y Jaglom, 1987, pp. 265-266).

De esa manera la televisión incide en la elaboración de los modelos mentales del mundo que realizan los niños: “la imagen televisiva representa en realidad un torrente de información cuyos contenidos y valores son difíciles de discriminar por parte del espectador y que, por el contrario, los acepta como un hecho natural (...). Es por eso que quienes se hallan expuestos a ella se ven afectados seriamente en sus opiniones, formas de actuar y de ver el mundo, en sus gustos y hasta en sus capacidades perceptuales” (Gil, 1989, pp. 66-67)”.

El peligro radica en que los mensajes televisivos no encuentren ningún tipo de recepción crítica en la población infantil, dando lugar a lo que se conoce como *suplantación televisiva* (Solomon, en Jacquinot, 1996, p. 143), es decir la “capacidad que tiene un medio en función de su especificidad tecnológica y simbólica, de realizar ‘en lugar del individuo’ algunos procedimientos perceptivos o intelectuales”, y que puede traer como consecuencia que los niños “organicen su concepción del mundo, más que a partir de sus propias experiencias, a través de la mediación simbólica del televisor” (Erausquin, 1984, p. 146).

Ese hecho adquiere mayor relevancia cuando se es consciente que, en el mundo actual, la información televisiva es frecuentemente la primera, y a veces casi la única, de que disponen los niños para elaborar sus representaciones sobre la realidad. Diversos autores han alertado acerca de los riesgos que ello implica: “la televisión probablemente proporciona a los niños la primera información sobre una variedad de lugares, clases de personas y de interacción social (...). La televisión puede desarrollar entonces un papel central en el desarrollo inicial de muchos de los esquemas y *scripts* de los niños. Si es así, influirá en la percepción y el comportamiento que los niños tienen hacia las experiencias del mundo real que conocen por primera vez, ya que la información que adquieren será procesada por estos esquemas aprendidos mediante la televisión” (Williams, en Wolf, 1994, p. 148). “Si es notable la importancia de la televisión cuando refuerza o cuando modifica esquemas mentales previos, lo será mucho más cuando proporciona la primera información sobre realidades, personas, instituciones o valores. El primer esquema mental del niño, por ejemplo, es fundamental en la interpretación que hará posteriormente de la realidad y, a partir de ahí, en su comportamiento” (Ferrés, 1996, p. 38).

### 3.2 El niño como emisor: un dibujante que expresa una representación gráfica del mundo

Los niños no sólo desempeñan el rol de receptores en los procesos comunicativos. También se vuelven emisores en diversos momentos de sus interacciones sociales. En el caso de esta investigación nos hemos propuesto averiguar qué visión tienen de su entorno-universo y qué lugar le asignan a la televisión en ese mundo, y para ello se necesita que entablemos con los niños un proceso comunicativo en el cual deben convertirse, precisamente, en emisores privilegiados que nos propongan su representación personal acerca de su relación con la televisión.

Por supuesto, tenemos presente el señalamiento de Piaget (1978, p. 301) cuando aborda el tema de la representación del mundo en el niño: “las creencias que pueden tener los niños son en general incomunicables o al menos incomunicadas. Así, aun si los niños contraen frente a la Naturaleza y sus fenómenos una serie de hábitos mentales, no formulan ninguna teoría, es decir, ninguna explicación verbal propiamente dicha (este hecho hace más asombrosa la uniformidad relativa que hemos comprobado en nuestros resultados). Como tal, el pensamiento del niño es mucho más de imágenes y, sobre todo, más de movimiento que conceptual”. Con todo, Piaget reconoce que un interrogatorio puede *disparar* las creencias sobre las que el niño no se había planteado ninguna pregunta antes de ser cuestionado directamente.

De las muchas posibilidades de comunicación existentes con el niño (la plática directa, la entrevista, los cuestionarios e inclusive el juego), hemos elegido en esta investigación la expresión gráfica a través del dibujo infantil, la cual podemos considerar que refleja auténticamente la representación del mundo infantil. Duborgel (1981, p. 9, 12) señala que el dibujo infantil “implica un acto y un contenido representativos”, ya que “la representación –el acto por el cual un sujeto piensa o imagina algo organizándolo conforme a categorías- interviene en efecto en toda realización humana de orden intelectual o estético”.

El dibujo infantil, según Aladro (2001), refleja los procesos de interiorización, reflexión y proyección de su expresión emocional, de su desarrollo cognoscitivo y de su actividad perceptual. Dicha autora precisa que en la representación simbólica y gráfica se expresa el concepto y el conocimiento activo del objeto como es entendido por el niño (esquema); y que el esquema representado es diferente en cada infante. Por su parte, Marty (1999, p. 162) aclara que “los dibujos de los niños son representaciones icónicas, es decir, tienen un ‘significado’”; y al igual que el lenguaje hablado, es también un fenómeno que pasa por el proceso de adquisición de códigos representacionales: “Los niños claramente *interpretan* lo que ven y lo representan según unos códigos que no son simplemente de traslado mecánico de lo visto a lo dibujado”. Widlöcher (1978, p. 93) precisa: “El dibujo del niño, como todo otro sistema de imágenes, no es un reflejo de la realidad sensible. No es más que la transposición simbólica en un orden de signos, en un sistema semiológico. Estos significantes se articulan entre ellos según principios que es posible desprender con un análisis estructural”.

Entre las ventajas comunicativas del dibujo se debe señalar que permite comprender con claridad las expresiones de los niños, sobre todo cuando éstos aún no han desarrollado la habilidad de comunicarse con precisión mediante el lenguaje verbal (Hammer, 1997f). Por eso, “lo que no puede decirnos de sus sueños, de sus emociones en las situaciones concretas, nos lo indica por su dibujo” (Widlöcher, 1978, p. 115). Además, dibujar es una fuente muy confiable de información veraz acerca de quien hace el dibujo, e incluso se puede decir que, en comparación con el lenguaje oral, está menos expuesto a las posibilidades de poner barreras y defensas *haciendo trampa* y ocultando información de sí mismo (Bernstein, 1997).

Otra ventaja del dibujo es que, en el caso de los niños, se trata de una tarea recreativa y reductora de tensión, la cual no tiene nada de perturbadora (esto no sucede con los adultos, para quienes ser sometidos a una prueba de dibujo suele producirles tensión y ansiedad). Para los niños el dibujo representa un medio idóneo para expresar y proyectar sus temores, esperanzas, fantasías y, en general, para comunicar lo que es importante para ellos (Halpern, 1997).

Para comprender cómo el niño es capaz, a través del dibujo, de comunicar su particular visión de la televisión y del lugar que le asigna a ésta en su mundo, vamos a retomar en esta parte el esquema de comunicación expuesto anteriormente en el segundo capítulo. Sólo que ahora lo presentamos con algunas modificaciones convenientes para poder describir y explicar dicha capacidad de expresión gráfica infantil (véase la Figura 2).

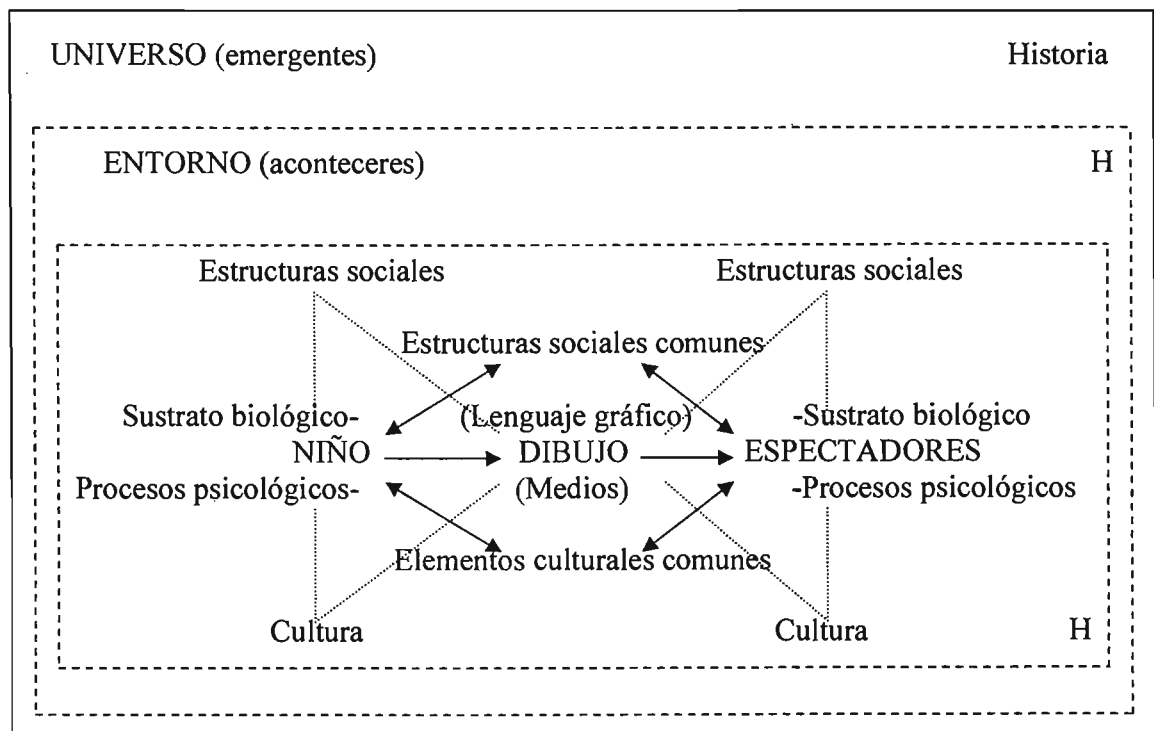


Figura 2. Esquema biopsicosociocultural de comunicación infantil a través del dibujo

## El universo

En los dibujos infantiles el universo y sus emergentes aparecen frecuentemente representados, aunque en menor medida que el entorno cercano. En el esquema queda claro que tanto la observación realizada por el niño acerca de lo que ocurre en el universo, como la interacción *directa* con éste, lo convierten en un emisor que nos transmite un mensaje de primera mano. El esquema no excluye la posibilidad de que dicho mensaje tenga su origen en otro acto comunicativo en el cual el niño es el receptor; de tal forma que la interacción con el universo y sus emergentes pudo ser indirecta, es decir, pudo haber sido con las *representaciones* de éstos, con sustitutos, los cuales le habrían sido comunicados al niño.

## El entorno

Los dibujos de los niños, en general, están referidos al entorno y a sus aconteceres, pues constituyen el ambiente y el contexto cercanos. Cuando los niños incluyen el entorno en sus dibujos, están retratando aquellos aspectos que les incumben y de los cuales poseen primordialmente información directa.

Para muchos investigadores, como Ricci (citado por Mura, 1977), el dibujo infantil consiste, en efecto, sobre todo, en una descripción o enumeración de objetos que son cercanos al niño porque los encuentra en su entorno; se trata de una descripción gráfica efectuada por el niño según una lógica ingenua pero realista.

El papel del entorno se puede apreciar en las investigaciones que establecen comparaciones entre los dibujos hechos por niños que habitan en el campo y quienes viven en las ciudades. Uno de estos estudios se realizó entre niños mexicanos y, como era de esperarse, se encontraron marcadas diferencias entre ambas poblaciones (Reyes, citado por Fabregat, 1965).

Mura (1977, p. 68), por su parte, describe las diferencias encontradas entre los dibujos de niños escolares habitantes de Hamburgo y de Roma. Los primeros mostraban "un desconcertante primitivismo e ingenuidad" en el manejo del color, mientras que los segundos denotaban un adecuado empleo realista del mismo. La explicación es que en Hamburgo el cielo siempre es gris, al igual que el mar (manchado de oscuro sólo por la estructura de los barcos y de blanco por las alas de las gaviotas), así como las hojas de los árboles, que no son verdes sino grises (sólo se vuelven amarillas en otoño, cuando caen, pero por la humedad aparecen del color de la tierra). Es decir, los niños de Hamburgo prácticamente conocen sólo una familia de colores en la naturaleza: los verdes más fríos y los grises.

En cambio, los niños de Roma ven miles de colores durante el día: el cielo azul lechoso por la mañana, de cobalto al mediodía, violáceo y áureo por la tarde; el verde aterciopelado de los pinos, etc. Por tal motivo los niños que viven en ambientes ricos y variados en colores tienden a utilizarlos de manera realista en sus dibujos, pues buscan hacer referencia a su realidad circundante.



## El niño como dibujante

Cualquier reflexión acerca del niño como dibujante, remite a considerar su patente entusiasmo por el dibujo y por la emoción que le produce el manejo de los colores. Es poner de manifiesto la auténtica pasión que se despierta por el dibujo en esa etapa de la vida, al grado de que, como reconoce Antonio Mura (1977, p. 14) en su caso personal, llegó a sustraer "centenares de horas al estudio de la gramática y de la aritmética a fin de pintar en la soledad", aunque después se deba reconocer que no se poseen verdaderas aptitudes para la expresión gráfica.

El niño que dibuja, a diferencia del adulto, no está cohibido por el sentido crítico ("voy a dibujar mal"); por el contrario se expresa como puede, libremente, y puede llenar hojas y hojas (op. cit.).

Howard Gardner (1987, p. 103) resalta, ante todo, la creatividad del niño: "más que nada he valorado siempre esa secuencia de artísticos garabatos que incluyen composiciones ingeniosas de caprichoso contenido, totalmente propio, y que finalmente culminan en aceptables representaciones del mundo exterior".

Debemos reconocer, también, que existen diferencias individuales entre los niños en su papel de sujetos comunicantes. En una investigación realizada por Gardner, Wolf y Smith (1987), se identificaron niños que son más bien *verbalizadores* (con mayor facilidad para el relato oral), en tanto otros son *visualizadores* (con preferencia por el dibujo); asimismo, hay quienes, dentro del grupo de niños que tienen predilección por el dibujo, están más *centrados en las personas* y quienes están mucho más *centrados en los objetos*.

## El dibujo

El dibujo representa una modalidad comunicacional por medio de la cual el niño propone su versión de la realidad o de un segmento de ésta. El dibujo, como tal, es la expresión gráfica que nos permite tener una idea de lo que el niño ve en el mundo. En otras palabras, para nosotros (los espectadores) el dibujo viene a ser una percepción sustituta de la realidad (según explica Gibson, citado por Prieto, 1996a), ya que nos ofrece una representación del mundo *hecha por los niños*.

Por otra parte, Gardner, Wolf y Smith (1987) recuerdan que cada modalidad de comunicación cuenta con una variedad precisa de símbolos apropiados, de tal manera que las palabras, los dibujos, el modelado con plastilina y los gestos, por ejemplo, *no* transmiten significados de modos idénticos. En ese caso, el dibujo exige reducir un objeto con volumen a un contorno plano.

Las características del dibujo infantil, según Luquet y Berger (citados por Fabregat, 1965, y por Aladro, 2001) son las siguientes (según el orden aproximado en que van apareciendo): la ejemplaridad (se eligen las formas más perfectamente reconocibles; como es el caso de la figura humana de frente o la figura animal de perfil); la transparencia (se hacen visibles todos los elementos de un objeto, aunque se encuentren ocultos por un cuerpo opaco); la rigidez (ausencia del movimiento que sí ocurre en la realidad); el abatimiento (es la

proyección de los objetos como si se vieran desde arriba, "a vuelo de pájaro"); la separación de planos (o separación del cielo y la tierra en la representación del espacio externo); la utilidad o finalidad (supresión o disminución de lo que no es útil en el dibujo y acrecentamiento de lo que le parece importante al niño); la yuxtaposición (dibujar objetos enteros aunque se encimen); el antropomorfismo (atribuir características humanas a objetos); el automatismo o estereotipia (formas y elementos que son repetidos una y otra vez, como un cliché); la pequeñez y la inclinación (estas características del dibujo pueden aparecer por influencia de los ejercicios de escritura a que se somete el niño en la escuela); la dispersión (es la distribución muy separada de los elementos; se contrapone a la yuxtaposición); y, finalmente, la simetría (las figuras parecen estar ejecutadas en relación con un eje central que equilibra la parte izquierda y derecha de los dibujos).

### Los espectadores<sup>7</sup>

El niño que dibuja tiene un público cada vez más interesado en sus creaciones. Los padres, los abuelos, los tíos, sin importar las clases sociales, se sienten interesados y orgullosos por lo que hace el hijo, el nietecito o la sobrinita, y para comprobarlo basta ver la cantidad de dibujos que están expuestos en las paredes de las oficinas y los centros de trabajo. Mura (1977) señala que esta inclinación por el dibujo infantil también es notoria en las instituciones escolares y en los medios de comunicación, y se refleja en publicaciones especializadas y en la realización de muestras y exposiciones. Se deberían agregar como parte de dicho interés, por supuesto, los trabajos de investigación que, como el presente, tienen como objeto de estudio el dibujo de los niños.

### El lenguaje gráfico

Los dibujos expresan significados a través de un lenguaje gráfico. El grado de desarrollo alcanzado por este lenguaje está unido, de manera ineluctable, a un progreso evidente en la manera actual de ver, descubrir y distinguir del ser humano (op. cit.).

Los elementos del lenguaje gráfico infantil propuestos por Luquet (en Fabregat, 1965<sup>8</sup>; y en Mura, 1977), son los siguientes: a) la intención (la asociación de los movimientos de la mano y de la vista con el fin de manifestar una voluntad gráfica); b) la interpretación (la explicación del niño acerca de lo que representa el dibujo); c) el tipo (es la forma elegida por el niño para la representación); d) el modelo interno (corresponde a la realidad psíquica, a lo que el niño conoce acerca de "cómo son las cosas"); e) la imaginación (la capacidad de ir más allá de las condiciones objetivas de las cosas); y f) el color (en un principio es percibido por el niño con más facilidad que las formas).

<sup>7</sup> En este trabajo el dibujo infantil cumplió una función comunicativa, ya que expresamente se pidió un dibujo a los niños; por eso se contempla a los espectadores, o receptores, como parte del esquema. Debemos reconocer, sin embargo, que con frecuencia el niño dibuja para sí mismo, "para satisfacer sus propias necesidades internas" según Read (1982, pp. 136-137); en dicho caso él sería su propio espectador.

<sup>8</sup> Conviene aclarar que, para Fabregat, el "lenguaje gráfico" es sólo una etapa que conduce al niño, posteriormente, al desarrollo del verdadero "dibujo infantil".

Gardner (1987) aclara que el niño demuestra su dominio del lenguaje gráfico y de los medios materiales a su disposición cuando explota varias de sus características de modo significativo; por ejemplo, haciendo uso del grosor, la forma, el sombreado y la uniformidad de la línea, para lograr determinado efecto. Mura (1977), por su parte, puntualiza que un momento clave de este dominio ocurre cuando el niño adquiere, por imitación, la capacidad de dibujar figuras como las realizadas por quienes le han precedido. Es decir, se adquiere el dominio del lenguaje gráfico cuando aparece la tendencia a imitar, a repetir formas ajenas.

### El medio

Para realizar un dibujo se necesita un material físico que permita plasmarlo y hacerlo manifiesto. En este caso, el medio al cual recurren habitualmente los niños es la hoja de papel; ese tradicional y eficaz medio de comunicación que además puede convertir el mensaje en algo permanente. Sin embargo, de acuerdo con Gardner, Wolf y Smith (1987), no se debe dar por un hecho que todos los niños tienen el mismo acceso a ese medio de producción.

Por otra parte, el papel condiciona la forma expresiva del dibujante: la representación del mundo debe hacerse sobre una superficie plana, en dos dimensiones. Las líneas sobre el papel, dice Mura (1977), tienen que representar superficies, volúmenes e iluminación; pues en la realidad hay superficies y volúmenes de distinta forma y color, y diversamente iluminados. Además, se debe añadir que las hojas de papel condicionan también las dimensiones de los dibujos, pues los niños se tienen que ajustar a tamaños estandarizados: desde las usuales hojas de sus cuadernos hasta los pliegos de cartulinas.

### El sustrato biológico

El desarrollo de la capacidad comunicativa del niño a través de la expresión gráfica está estrechamente vinculado a la maduración y crecimiento infantiles. Gardner, Wolf y Smith (1987) plantean que se deben tomar en cuenta las dotes y las tendencias innatas del niño, incluyendo su estructura cerebral.

Otro aspecto indisolublemente ligado al sustrato biológico de los dibujantes es el referente al sexo. Sneroll (citado por Fabregat, 1965) plantea, por ejemplo, que los dibujos de las mujeres tienden a caracterizarse por la poca presión y por las curvas suaves; y los dibujos de los hombres tienden a emplear trazos duros y rara vez presentan curvas suaves. Mura (1977) señala que las mujeres son más hábiles que los hombres para reproducir fielmente los modelos en un dibujo.

Algunas investigaciones, como la de Antipoff (en Fabregat, 1965), identifican algunas pautas gráficas características -es decir, que son muy frecuentes- en uno y otro sexo en la elaboración de dibujos de figuras humanas. Entre las pautas de los dibujos hechos por niñas se han encontrado: ojos con dos o más de los detalles siguientes: cejas, pestañas, pupilas, iris; cabellos alisados o pulcramente apartados; cabeza mayor que el tronco; entre otros rasgos. Mientras que en el caso de los dibujos hechos por niños aparecen: presencia de

algunos accesorios característicos, como pipa, bastón, paraguas, casa o ambiente; indicación de palabrotas o groserías; figuras que caminan o corren, entre otros.

Un caso extremo que pone de manifiesto el peso relevante del sustrato biológico se aprecia en los dibujos hechos por niños que presentan alguna deficiencia orgánica o algún tipo de trastorno; al respecto se pueden observar los dibujos de los niños esquizofrénicos, así como los dibujos de niños afectados por perturbaciones motoras específicas. En esos dibujos, según Mura (1977), se encuentra una uniformidad casi total.

### Los procesos psicológicos

El interés por los procesos psicológicos involucrados en el acto de dibujar se basa en la consideración de que el dibujo es un buen instrumento para revelar la personalidad en formación, pudiendo interpretarse como la expresión gráfica de los pensamientos y sentimientos del niño (op. cit.).

La expresión emocional, según Aladro (2001), se manifiesta mediante el dibujo “en el manejo cromático, en la selección de la temática a interpretar, el tipo de factura pictórica sensorial (movimiento, detalles ligados entre sí, líneas curvas en el trazo) o racional (reproducción ordenada, simétrica, objetos aislados, líneas rectas y ángulos), la composición (ya sea de tipo micrográfico o macrográfico) y la expresión o proyección del nivel de la autoestima del creador de la obra”.

Con respecto a la expresión intelectual del niño que dibuja, Mitry (1998, pp. 112-113) señala que "nunca representa las cosas según una visión personal, como vistas bajo un cierto ángulo, sino según su *comprensión*. Considera a las cosas según la coherencia de sus atributos. El niño no dibuja una casa, un automóvil, sino una ‘idea’: la ‘idea casa’, la ‘idea automóvil’, que siempre se presentan como el diagrama de un arquitecto o el plano de un ingeniero con características de ingenuidad”.

En realidad el dibujo infantil permite observar la progresión intelectual del niño con respecto al dominio de los signos. Vygotsky (1995, p. 71), al describir la secuencia de desarrollo que siguen los niños para nombrar sus dibujos, concluye que “un niño pequeño primero dibuja y después decide qué es lo que ha dibujado; a una edad ligeramente mayor, pone nombre a su dibujo cuando está a medio hacer; y, al final, [un niño más grande] decide de antemano qué es lo que va a dibujar”.

En efecto, el niño que realiza un dibujo es alguien que está representando un objeto por medio de signos, por lo tanto, se trata de alguien que está desarrollando su capacidad de comprensión simbólica. Comprender símbolos, dicen Gardner, Wolf y Smith (1987), es reconocer que un elemento determinado o un conjunto de elementos, *representa* cierto objeto o experiencia del mundo.

En este proceso de simbolización hay una confluencia importante de factores cognoscitivos y afectivos. El componente intelectual de la simbolización se manifiesta en la capacidad para identificar símbolos y relacionarlos apropiadamente con sus referentes reales y, a su debido tiempo, inferir las reglas que gobiernan el sistema correspondiente. A partir de ese

momento el niño puede crear productos acabados *dentro de ese sistema* (op. cit.). El aspecto afectivo de la simbolización está vinculado a los usos que se da a ésta y al papel que juega en la vida emocional infantil. En este caso se pone énfasis en la *clase* de simbolización elegida y su relación con, por ejemplo, las metas y temores actuales del niño. Pero lo afectivo también involucra la sensación de placer al conseguir plasmar gráficamente determinada representación, según Gardner, Wolf y Smith (1987). Estos autores proponen dejar de lado la tradicional dicotomía intelectual-emocional, e intentar comprender de manera integral los aspectos psicológicos implicados en los procesos de comunicación infantil, contemplando, entre otros, los acontecimientos recientes y los rasgos y motivaciones profundos que caracterizan la vida del niño. Al respecto, en esa dimensión integral de los procesos psicológicos, Cambier (1992a, p. 19) ha establecido que “en cada entidad gráfica es posible observar alternancias y convergencias entre contribución motriz, perceptiva e ideatoria, y cada uno de estos componentes es portador de dimensiones socioafectivas más o menos explícitas”.

### Las estructuras sociales

El proceso de socialización que vive el niño se refleja en sus dibujos. Aladro (2001) explica que el dibujo infantil “proyecta los grupos sociales de los que forma parte, como su familia, escuela, amigos, entre otros, reflejando quiénes son las figuras de autoridad, las más significativas, que ha integrado o rechazado y cómo se siente con respecto a dichos grupos, manifestando qué tipo de relación mantiene con los mismos”. La primera estructura social con la que entra en contacto el niño es su familia. La actitud de sus padres, incluyendo sus exigencias y expectativas, ejerce un fuerte influjo “sobre la forma de dibujar y sobre la cualidad misma del dibujo” (Mura, 1977; Gardner, Wolf y Smith, 1987). Son los padres y los familiares cercanos los que alientan y motivan al niño cuando ha logrado dibujar su primer árbol o casa, y son ellos quienes le compran papel, lápices y colores para que continúe haciéndolo.

Otra de las estructuras sociales que resulta fundamental en la evolución del dibujo infantil la constituye, sin duda, la escuela. Es en las instituciones escolares donde se *enseña* a dibujar al niño, coincidiendo, señala Gardner (1987), con uno de los periodos de la vida en el que los niños más ansían saber cómo hacer las cosas, por ejemplo cómo dibujar un edificio en perspectiva. La influencia escolar no tarda en manifestarse, mediante la intervención de los profesores, en la presencia de cierto academicismo en los aspectos formales o sintácticos de los dibujos. Mura (1977) advierte que a partir de la intervención de la escuela, se debe reconsiderar la noción de dibujo infantil espontáneo.

### La cultura

Las prácticas predominantes en una cultura determinada pueden marcar la diferencia en torno a diversos atributos del dibujo infantil (Gardner, Wolf y Smith, 1987). Mura (1977) afirma que “los niños italianos no dibujan como los japoneses”. Incluso comprobó que niños de una determinada clase social, pero pertenecientes a dos países distintos, presentan diferencias muy claras en sus dibujos espontáneos. Agrega que estas diferencias, frecuentemente, no son percibidas porque los investigadores tienden a realizar *cierta selección* de los trabajos ejecutados.

En el caso de los niños mexicanos se ha informado que sus dibujos enumeran los siguientes contenidos como los más frecuentes en sus dibujos espontáneos: casa, árbol, figura humana, flores, el sol, la bandera, las aves, las nubes y las montañas (Reyes, citado por Fabregat, 1965).

Ahora bien, ¿a qué se deben las diferencias en los dibujos provenientes de culturas distintas? Las continuas transformaciones del entorno-universo, muchas de ellas producidas por el propio ser humano, obligan a ajustes constantes en el proceso de interacción humano-ambiente. Algunas de estas transformaciones ocurren en el *medio cultural*, término con el cual se designa la totalidad de las obras o producciones humanas. Las variaciones en el medio cultural traen consigo, a la vez, modificaciones en los procesos comunicativos y en todos sus componentes; lo cual incluye cambios en los procesos psicológicos. Por ejemplo, es conocido el hecho de que los factores sociales y culturales inciden sobre la percepción y las cogniciones, razón por la cual se debió acuñar el término *percepción social* para referirse a este fenómeno (Santoro, 1980b).

#### El factor historia

El factor histórico permite revisar cada uno de los otros componentes del esquema de comunicación desde dos perspectivas claramente diferenciadas: por un lado, tenemos el desarrollo de la historia personal o centrada en el individuo comunicante (que podemos denominar nivel *ontogenético*), y por otro lado tenemos la historia del género humano (nivel *filogenético*).

Es interesante, al respecto, retomar las observaciones de Gombrich (citado por Gardner, 1987) acerca de la analogía entre el desarrollo del dibujo infantil y la lenta pero evidente progresión de la pintura, a través de los siglos, que conducen finalmente a un mayor realismo. Gombrich analiza cómo las líneas rectas y círculos que dibujan los niños más pequeños se integran posteriormente en la figura del llamado *renacuajo*, que es la versión dibujada más elemental del ser humano<sup>9</sup>. Agrega que el dibujo del niño no es el resultado de observar a un ser humano real y tratar de dibujarlo tal como es; más bien se trata de una fórmula, de un símbolo que representa objetos del mundo. Es por ello que el dibujo infantil va evolucionando también a partir de la imitación que hace el niño de los dibujos de las personas de más edad y no tanto por la observación directa del mundo físico: "los niños reemplazan símbolos más simples por símbolos gráficos más articulados". A continuación se enumerarán algunos de los aspectos históricos más relevantes de la comunicación infantil a través del dibujo, ya sea en el nivel ontogenético o en el filogenético.

Historia y universo-entorno.- Los cambios que ocurren en el universo y en el entorno se reflejan siempre en el dibujo infantil. Mura (1977, p. 81) al comparar la actividad gráfica infantil de épocas pasadas con la del niño de hoy concluye que "la capacidad de dibujar de los niños ha dado un salto hacia adelante de tanta importancia como para llamar la atención" del mundo adulto. Según dicho autor: "A fines del siglo XIX se verificó en los niños una evolución en la capacidad de dibujar como consecuencia de la profunda

---

<sup>9</sup> Para Tisseron (1997, p. 139) el renacuajo es la primera representación que el niño hace de su propio cuerpo.

transformación del ambiente visual externo". De esa época data, por cierto, el inicio de los estudios sistemáticos y científicos sobre el dibujo infantil.

Historia y niño dibujante.- Los niños de la época actual, confirma Mura, dibujan mucho, con agrado y mejor que los niños de otras épocas. Sin embargo, no estamos en condiciones de poder compararlos con los niños de otros tiempos, pues sólo se cuenta con alguno que otro dibujo atribuido a niños de épocas antiguas. Lo que sí sabemos es que hoy en día millones de niños en todo el planeta hacen dibujos, aun en los lugares más apartados y atrasados.

Historia y dibujo.- Desde un punto de vista histórico, han existido muchas formas para plasmar o representar la realidad percibida. Gibson (citado por Prieto, 1996a) señala que el dibujo ha desempeñado la función de sustituto primario de la realidad y, en ese aspecto, es anterior inclusive a la escritura y a las otras formas actuales en que ha evolucionado la percepción indirecta del mundo, desde la imprenta, pasando por la fotografía, hasta el radar. Lo anterior no significa que el dibujo siempre ha tenido como finalidad alcanzar representaciones realistas; Read (1982, p. 137) aclara que han existido "periodos históricos durante los cuales prevaleció un arte no figurativo (la era neolítica, las civilizaciones céltica y árabe) y esos periodos demuestran que una tradición no representacional puede ser *natural o normal*".

Historia y espectadores.- Está documentado que en otras épocas de la humanidad no existía el entusiasmo de los adultos por los dibujos infantiles; situación que se ha modificado sustancialmente en los tiempos recientes (Mura, 1977).

Historia y lenguaje gráfico.- En relación con otras formas de expresión humana, como la palabra y la música, el lenguaje gráfico no es el primero sino el último en aparecer en el desarrollo de un individuo (nivel ontogenético); pero también ocurre lo mismo si se analiza la evolución del género humano como especie (nivel filogenético). Esto se debe, en gran medida, a que este lenguaje tiene la necesidad de un medio o un instrumento, a diferencia de la palabra y la música, que sólo requieren, respectivamente, de la voz y del canto (op. cit.).

En un plano ontogenético, Mura rastrea y analiza el primer signo gráfico dibujado por el niño: la *línea*. Y señala que se trata de "un concepto geométrico, una forma primordial, abstracta, de nuestra intuición y de nuestro conocimiento del mundo fenoménico, [pues] en realidad, [al observar líneas] sólo percibimos superficies, más o menos planas, más o menos curvas, más o menos iluminadas, más o menos alejadas del ojo que las mira, y coloreadas de diversa manera" (op. cit., p. 45). En ese sentido, Landa, Levy, Trujillo, Quiroz, Sánchez y Tagüeña (1994, p. 291), agregan que "una línea es un trazo continuo, visible o imaginario", aclarando que sus aplicaciones van mucho más allá de la geometría.

A partir del momento en que el niño puede dibujar líneas, el lenguaje gráfico se va haciendo cada vez más complejo. Existen diversas categorizaciones de este proceso, casi todas ellas –incluyendo la muy antigua de Sully en 1895, la de Ricci (citados por Mura, 1977), la de Cyril (descrita por Read, 1982), así como la de Lowenfeld y Brittain (en Prieto, 1996a), hasta las más recientes de Lurçat (1988) y de Osterrieth (en Cambier, 1992b)-

distinguen varias etapas del desarrollo del lenguaje expresivo por imágenes: desde el garabato inicial, pasando por el “hombre renacuajo” y el monigote, hasta el dibujo claramente figurativo y artístico.

Por su parte, el propio Mura establece los siguientes estadios y fases, los cuales no pueden ser especificados con edades precisas porque son un tanto variables en cada niño:

1. Estadio prelingüístico.- Subdividido, a su vez, en tres grandes fases: a) fase de la naturalidad del signo (las líneas aparecen aisladas, enmarañadas, superpuestas; figurativamente no significan nada); b) fase de enlace de líneas (formas geométricas elementales y representación esquemática de la realidad); y c) fin del esquematismo geométrico (primeros intentos de figuración realista, uso del color en forma decorativa, ampliación del contenido pero con ausencia de forma).

2.- El realismo informe.- Los dibujos registran ya múltiples cosas, incluso las particularidades más pequeñas, pero ignorando por completo los aspectos formales de la expresión figurativa (por eso aparecen la perspectiva arbitraria, la carencia del sentido de la iluminación, la opacidad y transparencia de los cuerpos, así como una carencia general de unidad formal).

3.- La expresión figurativa.- Cuando el niño dibuja su primera figura es cuando, verdaderamente, comienza a dibujar; no importa si se trata sólo de capacidad de imitación o de habilidad técnica, pues lo fundamental es que ha empezado a individualizar su expresión figurativa.

Historia y medio.- El niño que hace un dibujo recurre a herramientas de expresión que son producto de la actividad creadora de los seres humanos a lo largo del tiempo. Mura lo plantea de la siguiente manera: “El niño que nace y crece en nuestra época, que sostiene un lápiz y traza líneas, se encuentra en esta situación particular: que ya tiene delante de sí, preparado por las generaciones precedentes, un instrumento que, no bien mueve el brazo, deja un signo”. Y agrega: “El lápiz no es un objeto que se halle en la naturaleza, es el producto de la evolución multiseccular de la técnica humana” (Mura, 1977, pp. 44, 45).

El desarrollo de la industria que suministra los elementos técnicos y materiales para el dibujo ha hecho posible que los niños en la actualidad tengan a su disposición todo lo necesario para expresarse gráficamente. Es innegable que ha habido un avance del sistema de producción de los instrumentos para dibujar, lo cual no repercute en las aptitudes creadoras del niño pero sí en el progreso de la técnica del dibujo del niño medio (op. cit.).

Para Mura, la actual profusión del dibujo infantil ha sido posible, entre otros motivos, por la abundante producción de instrumentos para la expresión gráfica (lápices, colores, carbonillos, cartulinas, etc.) que, a su vez, han propiciado el surgimiento del dibujo como fenómeno masivo generalizado. No se trata sólo de un aumento de la cantidad o del mejoramiento de la calidad de esos instrumentos, sino de un proceso de evolución en donde intervienen diversos factores históricos que han conducido a acrecentar la inteligencia técnica del ser humano. En la actualidad los niños disponen de la computadora para realizar sus dibujos, lo cual abre nuevas posibilidades expresivas gráficas (Philippe Wallon, 1992).



Historia y sustrato biológico.- Desde un punto de vista ontogenético, la maduración del sistema nervioso de los niños, así como los cambios producidos por el crecimiento físico, hacen que sus dibujos presenten diferencias formales entre ellos; pues no es lo mismo el dibujo de un niño de cuatro años al de uno de 11 años. Cuando los niños crecen y se desarrollan, evolucionan también sus habilidades comunicativas y expresivas a través del dibujo

El análisis de muchos dibujos hechos por niños más pequeños permite corroborar que casi todos ellos hacen su primer enlace de líneas de una manera semejante: un trazado pendular (véase la Figura 3).



*Figura 3. Trazado pendular primario*

Se trata de un enlace primario de líneas que aparentemente no significa nada en particular, entonces, ¿por qué lo realizan todos los niños pequeños? Mura lo explica: “No es más que la consecuencia de un hecho natural: [...] El vaivén del brazo apoyado sobre la superficie plana, permaneciendo fijos el punto de apoyo anatómico y la distancia entre el punto de apoyo del brazo y el lápiz, tiene como consecuencia la oscilación pendular, y el trazado pendular como resultado gráfico” (op. cit., p. 46). Sin embargo, Tisseron (1997, pp. 142-143) considera que esos trazos que “van y vienen” son una primera simbolización sensorio-motriz de una situación emocional fundamental para el niño que aún no cumple los dos años de edad: la angustia de separación de la madre, de perder a su familia, de ya no encontrarles.

En ese trazado se aprecia la importancia del sustrato biológico como un componente esencial en las posibilidades de comunicación y expresión infantiles a través del dibujo, independientemente de que este primer trazado infantil sea interpretado como una derivación natural del ademán, o como resultado del ritmo corporal, o como juego, o como adquisición del sentido del equilibrio y de las capacidades motoras, o incluso como una incipiente representación simbólica sensorio-afectiva-motriz.

Historia y procesos psicológicos.- La forma en que el niño percibe, piensa, siente y se comporta está relacionada directamente con la etapa del desarrollo psicológico en la cual se

encuentra. Por eso el análisis de los dibujos infantiles siempre debe estar en función de la edad del niño dibujante; sólo de esa manera será posible evaluar específicamente el papel que los procesos psicológicos están desempeñando en la capacidad expresiva gráfica del niño.

Percepción: Existe una evolución en el egocentrismo perceptivo del niño, el cual tiende a ser relativamente dependiente del campo al principio de su desarrollo pero se va volviendo más independiente a medida que crece, lo que da lugar a que sea capaz de ir percibiendo el mundo desde una perspectiva que no sea la suya (Bruner, 1980a, p. 43, 45).

La percepción humana se caracteriza por un hecho *sui generis*: los seres humanos, a diferencia de los animales, no sólo percibimos imágenes, sino que también las creamos. Mura (1977, p. 82, 83) lo explica así: “Todas las cosas, o la inmensa mayoría de las cosas que vemos y que nuestros hijos ven desde la mañana hasta la noche, son *hechas* por nosotros. Sus *formas* son producto de nuestro espíritu [...] Es decir, han sido *ideas* antes que cosas. Y no, precisamente, ideas abstractas, categorías lógicas o intuiciones poéticas, sino ideas traducibles en *formas* de objetos”. Para dicho autor el proceso de percepción evoluciona constantemente y dicho progreso filogenético se manifiesta en “la capacidad de ver, descubrir y distinguir”.

Cognición y emoción: El reconocimiento de imágenes por parte del niño pequeño introduce un elemento cognoscitivo que se convierte en la base del sentimiento figurativo. Para Mura, ese elemento está constituido por un aspecto intelectual y por otro emocional: el niño “interpreta con el corazón más bien que con la inteligencia [...], asocia las imágenes reales y ficticias con las diversas historias que se le cuentan. Le agrada hallar formas humanas y de animales en los objetos, en las manchas de las paredes y en las nubes” (op. cit., p. 26). Lo importante es que, a partir de este momento, el niño comienza a ejercitarse en la búsqueda de significados en las imágenes.

Resulta interesante cuando el niño, por primera vez en medio de sus garabatos, reconoce una figura o un objeto. El reconocimiento está ligado a la capacidad del niño para darle un nombre a dicha figura u objeto. Según Mura, ese momento marca un antecedente de la futura expresión figurativa en el niño: “en la raíz de la *intención* figurativa se halla el conocimiento de las cosas y la capacidad del ser humano de darles un nombre [...] Por consiguiente, la primera tentativa de representar un objeto con signos -de crear figuras- siempre tiene lugar en un individuo que piensa y posee ya algunas formas lógicas y, sobre todo, el juicio perceptivo” (op. cit., p. 51, 52).

Historia y estructuras sociales.- El hecho de que los niños asistan regularmente a una escuela, implica el contacto con una estructura social en la cual no sólo han visto dibujar y pintar a otros niños, sino se trata de una institución que expresamente les pide dibujar como parte de su formación.

Este aspecto nos lleva directamente a las implicaciones de enseñar a dibujar al niño. Mura explica que esta enseñanza no sólo consiste en instruirlo en las reglas para encuadrar la hoja, para trazar líneas y ángulos, y representar volúmenes en proyección y perspectiva; sino también para transformar esa capacidad potencial para dibujar en una auténtica

interiorización, o incorporación de una realidad, la cual fue transfigurada por otras personas que han dibujado antes del niño.

Por eso no es casual que los objetos principales de los dibujos hechos por niños que se desenvuelven en una red social escolar sean la figura humana, la casa, el árbol y los animales, no tanto porque les interesen más, sino porque han percibido la esquematización de estas figuras en los dibujos infantiles de otros (Luquet, citado por Read, 1982, p. 134; Mura, 1977).

Historia y cultura.- El niño que realiza un dibujo tiene un punto de partida que, según Mura, ya no está necesariamente en el mundo natural, sino en el mundo de las representaciones de las cosas reales, en el mundo cultural. Dicho de otra manera, el niño, más que seguir la evolución "natural" de la percepción de las cosas reales, hasta la representación de éstas, se instala, mediante el dibujo, en un mundo figurativamente evolucionado.

Considerando lo expuesto a largo de este capítulo se debe concluir que el dibujo infantil constituye una herramienta para expresar su cosmovisión. Esta visión del mundo será el resultado tanto de sus experiencias directas con la realidad, como de los procesos comunicativos a que se ve expuesto durante su crecimiento y desarrollo. La interacción entre el conocimiento directo e indirecto de la realidad, a la cual nos referimos en el primer capítulo del presente trabajo, se manifiesta de manera nítida a través del dibujo infantil.

Veamos, para terminar, dos ejemplos que ilustran la influencia de las modalidades comunicacionales y no comunicacionales, respectivamente, en la expresión infantil a través del dibujo.

El primero lo proporciona Mura (1977): relata que los niños de una región montañosa de Italia central dibujaban sólo la fauna poco variada de la región (principalmente perros y gatos), pero de repente comenzaron a dibujar toda la fauna africana y asiática. Después de investigar las causas de este cambio, se descubrió que la ampliación del contenido tuvo lugar a raíz de la llegada del cine a la región.

El otro ejemplo está referido por Álvarez, Russo y Ramírez (1982), quienes después de haberse dedicado a estudiar y a analizar miles de dibujos hechos por los niños de la Ciudad de México, notaron que, además de los tradicionales elementos ciudadanos (casas, edificios, transportes y personas, entre otros), los niños empezaron a dibujar el *smog*, el cual se había convertido en un grave problema en la ciudad. Estos autores, por otra parte, documentaron que los niños de la capital mexicana dejaron de utilizar el color azul para iluminar el cielo en sus dibujos, sustituyéndolo por el color gris.

El primer ejemplo pone de manifiesto las influencias comunicativas que recibe el niño en la conformación de su cosmovisión; mientras el segundo muestra la importancia de la interacción directa con el ambiente. Por otra parte, ambas situaciones permiten apreciar la sensibilidad del niño hacia lo que está sucediendo en el entorno-universo y su capacidad para integrar sus vivencias y experiencias, así como su habilidad para plasmar todo ello en los dibujos.

Antes de cerrar este capítulo, se debe puntualizar lo siguiente: así como señalamos, al final de la primera sección del presente capítulo, que el niño que ve imágenes por televisión tiene la oportunidad de aprovecharlas para afrontar experiencias valiosas en su esfera personal; de la misma manera, al elaborar un dibujo ese mismo niño puede servirse de su capacidad de expresión gráfica para obtener un beneficio similar.

Gardner (1987), al igual que Tisseron (2000), reconoce que algunos contenidos de la televisión resultan muy perturbadores y provocan tal grado de temor en el niño que casi pueden llegar a incapacitarlo. Por eso es importante para el niño tratar de encontrarles el sentido. Y es, precisamente, el dibujo uno de los instrumentos que tiene a su alcance para procurarse *sosiego* y para *entender* lo que le ha causado una profunda impresión, permitiéndole intentar adquirir cierto control sobre sus sentimientos. Gardner, al analizar los elementos o atributos contenidos en el dibujo infantil, concluye que parecen tener una finalidad que va más allá de lo meramente informativo (qué aspecto tenía determinada cosa o cómo había sucedido) y que más bien habría que situar en el terreno del bienestar psicológico del niño. Dichos comentarios son importantes en este trabajo, debido a que en la parte empírica de nuestra investigación, como se verá del quinto al séptimo capítulos, se ha incluido la evaluación de algunos rasgos psicológicos de los niños que hicieron los dibujos sobre la televisión; todo ello sin ninguna finalidad clínica, pero sí con la intención de conocer mejor a la población infantil participante en este estudio.

Por lo pronto, pasaremos al cuarto capítulo para profundizar en los aspectos más relevantes de la expresión gráfica infantil, de tal manera que tengamos las herramientas conceptuales que permitan analizar e interpretar, desde un punto de vista psicológico, los dibujos infantiles sobre la televisión.

## **CAPÍTULO 4. FUNDAMENTOS PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS DIBUJOS INFANTILES**

### **4.1 El desarrollo infantil y las representaciones del mundo**

Para comprender la vinculación entre el dibujo y las construcciones o representaciones infantiles del mundo que aparecen en él, se considera indispensable tener un panorama general del desarrollo infantil y de las vicisitudes que experimenta la expresión gráfica ligada a él. Esta parte del trabajo se apoyará en las aportaciones de Piaget y de Bruner al estudio del desarrollo del niño.

En especial, se retomarán los aspectos de la teoría piagetiana relacionados directamente con la función del dibujo infantil en el desarrollo de las estructuras intelectuales<sup>10</sup>, pues son las que permiten al niño elaborar las construcciones sucesivas de la realidad. Por lo anterior, más que describir en detalle las etapas del desarrollo psicológico señaladas por Jean Piaget, que, por otra parte, son conocidas, se revisará qué sucede en cada una de ellas, en relación con las posibilidades expresivas del dibujo. Asimismo, al describir cada etapa se agregará un comentario con respecto a la forma en que los niños, dentro de su desarrollo progresivo, van distinguiendo gradualmente la realidad de la fantasía, lo cual tiene una clara repercusión en sus dibujos.

Por lo que toca a Bruner, se va a exponer su propuesta acerca de las etapas o modos que atraviesa la capacidad infantil de elaborar representaciones del mundo. Se trata de un planteamiento complementario al de Piaget, ya que también parte de concebir el conocimiento como un proceso activo con el entorno, en el cual intervienen tanto la nueva información proveniente del mismo como los propios conocimientos previos: cada etapa implica una manera distinta de asimilar la información y representarla.

#### **4.1.1 Las etapas del desarrollo según Piaget**

1) Periodo sensorio-motor (del nacimiento, al año y medio, o dos años de vida, aproximadamente).

En este periodo no existe todavía la función simbólica en el niño, pues apenas se está elaborando el conjunto de subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a las construcciones perceptivas e intelectuales posteriores. Asimismo, se elaboran algunas reacciones afectivas elementales, las cuales determinarán la afectividad subsiguiente (Piaget e Inhelder, 2002).

La inteligencia del niño sensorio-motor es práctica y se apoya en percepciones y movimientos mediante la coordinación sensorial y motriz, pero sin que intervengan la representación o el pensamiento (op. cit.). En relación con el dibujo, esta etapa

---

<sup>10</sup> Piaget e Inhelder (1980) reconocen que el dibujo del niño es un medio adecuado, aunque sea indirecto, de tener acceso a las imágenes mentales (que son interiores).

corresponde a lo que Mura (1977) denomina simple actividad fisiológica, pues los niños sólo dibujan signos rudimentarios, líneas, trazados y garabatos.

Desde la perspectiva del esquema de comunicación que presentamos en el tercer capítulo, estaríamos hablando, en efecto, de un predominio claro del sustrato biológico sobre los procesos psicológicos. Aclarando, por otra parte que, de acuerdo con Delval (1995a), los niños que se encuentran en este periodo no distinguen entre la realidad y la apariencia.

2) El periodo pre-operacional (del año y medio o dos años de vida, hasta los cinco o seis años aproximadamente).

Este periodo se inicia con la aparición del lenguaje y finaliza cuando el niño aprende a manejar símbolos. En esta etapa se da una percepción sincrética, total, sin un análisis de las partes, ni síntesis de sus relaciones. Por ejemplo: si hay una figura equívoca en la que puede percibirse ya sea un par de tijeras o bien, un rostro humano, el adulto podrá observar alternativamente una y otra figura, mientras que el niño pre-operacional podría responder que "es un señor al que le han echado unas tijeras en la cara". Estos niños carecen de una actividad exploratoria sistemática (Piaget e Inhelder, 2002, p. 49).

El inicio de la función simbólica, o semiótica, consiste en "poder representar algo (un 'significado' cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc.) por medio de un 'significante' diferenciado y que sólo sirve para esa representación (lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc.)" (op. cit., p. 59). Este periodo se puede resumir señalando que "consiste en aprender a representar el mundo exterior mediante símbolos establecidos" (Bruner, 1995, p. 52).

Piaget e Inhelder (2002) explican que la función semiótica se manifiesta a través de cinco fases las cuales se presentan en un orden en donde la evocación de un objeto ausente se irá haciendo cada vez más compleja:

1. Imitación diferida. Es el tipo de imitación que se inicia en ausencia del modelo u objeto. Se trata del comienzo de la capacidad de representación en el niño.
2. Juego simbólico. Es el juego de ficción que, por primera vez, aparece en el niño. Es cuando, por ejemplo, los niños juegan a que están durmiendo, o hacen dormir a su oso de peluche, o convierten un objeto cualquiera en la representación de un gato.
3. Dibujo. La imagen gráfica que realiza el niño es, en sus comienzos, un intermediario importante entre el juego simbólico (del cual presenta el mismo placer funcional) y la imagen mental (con la que comparte el esfuerzo de imitación de lo real).
4. Imagen mental. Consiste en una auténtica imitación interiorizada.
5. Evocación verbal. Se trata, sobre todo, de una representación verbal de acontecimientos no actuales.

Tenemos aquí, entonces, el inicio de la capacidad de representación infantil. A diferencia del periodo sensorio-motor, en donde el objeto es de contacto directo (se puede volver a encontrar en caso de separación momentánea, pero sin ser evocable durante su ausencia), en este periodo el dibujo, al igual que los otros aspectos mencionados, posibilita que el objeto pueda estar siempre presente y actuando, aun en su ausencia física (op. cit.).

El dibujo tiene un papel preponderante en esta etapa, como se acaba de señalar, puesto que proporciona un campo de aplicación al pensamiento, permitiendo que se vaya estructurando la inteligencia del niño (op. cit.).

La evolución del dibujo infantil, en el rango de edad aproximado que abarca este periodo, según Fabregat (1965), atraviesa las siguientes fases progresivas: a) adaptación de la mano al instrumento; b) el niño da un nombre determinado a trazos incoherentes; c) el niño enuncia, por medio de un signo gráfico, lo que se propone representar; d) el niño capta una relación visual de forma entre conjuntos de trazos obtenidos casualmente y ciertos objetos; e) primeras tentativas de representación; f) fase de los "hombres renacuajos"; g) fase esquemática de transición; h) completa representación de la figura humana vista de frente; i) fase de transición entre la figura de frente y de perfil.

En relación con la distinción entre realidad y apariencia, los niños pequeños de este periodo fracasan en sus intentos por establecer tal diferencia; por su parte, los niños más grandes de este periodo aún tienen dificultades frecuentes para distinguir entre una y otra (Delval, 1995a).

### 3) Periodo operacional (de los siete u ocho años, hasta los 11 aproximadamente).

Este periodo se caracteriza por la aparición de las operaciones. Una operación consiste en "un tipo de acción que puede ejecutarse bien directamente mediante la manipulación de objetos, o bien internamente, esto es, manipulando en la mente los símbolos que representan objetos y relaciones. En pocas palabras, una operación es un medio de introducir en nuestra mente datos acerca del mundo real para transformarlos de manera que podamos organizarlos y utilizarlos de forma selectiva en la resolución de problemas" (Bruner, 1995, p. 53).

En esta etapa empieza a ser sustituido el sincretismo perceptual del periodo anterior: los movimientos oculares están mejor dirigidos porque entonces es la inteligencia la encargada de ir estructurando lo real y, por tanto, la que indica qué debe mirarse con más atención. En la terminología piagetiana lo anterior significa que ahora son las operaciones intelectuales quienes dirigen los aspectos figurativos: percepción, imitación e imagen mental (Piaget e Inhelder, 2002).

El niño operacional menor de ocho o nueve años hace dibujos con intención realista, pero dibuja lo que *sabe* de un objeto o figura, mucho antes de expresar gráficamente lo que *ve* en él. Mientras el niño operacional, quien ya rebasa dicha edad, puede hacer dibujos con las siguientes características:

- Un perfil muestra sólo lo que se da de perfil.
- Las partes ocultas de los objetos no se dibujan atrás de lo que las cubre.
- Los objetos del fondo se disminuyen gradualmente (en fuga) con relación al primer plano.
- El dibujo tiene en cuenta la disposición de los objetos según un plan de conjunto (ejes y coordenadas), y sus proporciones métricas.
- El dibujo incluye ya la recta vectorial (conservación de una dirección) (op. cit.).

Las fases que atraviesa el dibujo en ese periodo de edad, de acuerdo con Fabregat (1965), son las siguientes: a) la figura de perfil; y b) la representación de movimientos parciales (es decir, figuras diferentes son dotadas de movimientos independientes).

El periodo de operaciones concretas, por otra parte, es muy importante en el desarrollo de la comunicación infantil. El nivel alcanzado por la función semiótica permite aquí que haya una descentración en el niño, no sólo cognoscitiva para evocar objetos y personas exteriores a él -como sucede en el periodo pre-operacional- sino también una descentración afectiva, social y moral, la cual le permite reconocer plenamente que existen otras personas, otros individuos, con los cuales es posible entablar una relación interindividual o social (Piaget e Inhelder, 2002).

En el nivel operatorio el niño ya puede hablar no sólo para sí, sino con la perspectiva de otro: puede situarse en el punto de vista de su interlocutor para hacerle ver su opinión, para modificar su comprensión inicial (op. cit.). Con respecto a la distinción entre realidad y apariencia, los niños operacionales ya adquirieron un notable dominio para discernir entre ambas (Delval, 1995a).

#### 4) Periodo de operaciones formales.

Este periodo, que es muy variable y se puede iniciar incluso a los 10 años y concluir a los 14 años aproximadamente, tiene como característica central el hecho de que la actividad intelectual del niño se basa en la capacidad de operar sobre proposiciones hipotéticas (es decir, formuladas en términos semejantes a los de las operaciones lógicas que se utilizan en el método científico), sin verse limitada a las experiencias pasadas o presentes, ya que puede anticipar de manera sistemática los sucesos que no están presentes (Bruner, 1995).

Los dibujos que corresponden al rango de edad de este periodo, señala Fabregat (1965), alcanzan las siguientes características: a) la representación del movimiento está armonizada en general; b) surge el interés por representar el volumen.

Los chicos de 11 ó 12 años, y mayores, poseen un conocimiento adecuado y rico de la distinción entre realidad y apariencia, el cual se refleja incluso en sus expresiones verbales, pues llegan a decir: "parece como", "parece diferente de lo que real y verdaderamente es" (Delval, 1995a, p. 9).



#### 4.1.2 Las etapas de la representación infantil según Bruner

Durante su desarrollo el niño aprende a representar la realidad de una manera cada vez más elaborada y compleja. En términos de Jerome S. Bruner (1972, p. 7), “el desarrollo intelectual entraña una creciente capacidad para explicarse y explicar a los demás mediante palabras o símbolos lo que uno ha hecho o va a hacer”. Dicho autor ha descrito tres maneras progresivas mediante las cuales el niño elabora modelos del mundo:

1) Modo enactivo (hasta los cinco años aproximadamente): El niño elabora representaciones que no emplean imágenes ni símbolos, sino directamente los movimientos o acciones conducentes a la obtención de un resultado; es un “saber hacer”, una destreza psicomotora. El proceso básico de este modo se lleva a cabo “mediante la manipulación y la acción” (Bruner, 1972, p. 37).

2) Modo icónico (de cinco a siete años): El niño elabora representaciones que emplean imágenes internas producidas con base en los sentidos (vista, oído, etc.). Aquí la imagen queda liberada de la acción (Bruner, 1980a, p. 40). El icono guarda con los objetos o las acciones representadas una relación de analogía, es decir, comparte ciertas propiedades y carece de otras. El proceso básico de este modo se lleva a cabo “mediante la organización perceptiva y la imaginación” (Bruner, 1972, p. 72).

3) Modo simbólico (en la adolescencia): Las representaciones emplean símbolos, es decir elementos arbitrarios sin conexión sensorial con lo representado (por ejemplo, la palabra). Esta capacidad comienza antes de la adolescencia pero es en ésta donde su utilización alcanza un notable incremento. Este modo permite asociar de manera totalmente flexible objetos creados por la mente o conjuntos diversos de objetos o sucesos; ello permite la construcción de jerarquías conceptuales, de proposiciones y de alternativas de carácter combinatorio (Bruner, 1980a, pp. 28-53; Schmidt, 1986, pp. 23-24). El proceso básico de este modo se lleva a cabo “mediante recursos simbólicos” (Bruner, 1972, p. 37).

Bruner (1980a, p. 51, 53) ha subrayado que “la representación simbólica surge de una primitiva e innata actividad simbólica que, a través de la culturización, gradualmente llega a especializarse en diferentes sistemas (...). El aprendizaje de la referencia, esto es, la *función semántica*, es un proceso lento (distinto del aprendizaje de la sintaxis) en buena medida porque implica un tipo básico de procesos acumulativos”.

## 4.2 La interpretación de los dibujos infantiles

Partiendo de la premisa acerca de que el dibujo infantil “expresa una visión auténtica del mundo propia del niño” (Widlöcher, 1978, p. 13) es posible interpretarlos tanto en sus características manifiestas como en sus aspectos proyectivos. A continuación se abordan ambos niveles.

### 4.2.1 La interpretación de los aspectos manifiestos de los dibujos

La interpretación de los aspectos manifiestos de los dibujos implica considerar al dibujo “como un mensaje consciente no verbal” (Delgado, 1983, p. 31). Es decir, la interpretación de los dibujos infantiles no debe caer en la paradoja de pasar por alto el contenido visible y patente: “curiosamente, la orientación interpretativa desconoce muchas veces el mensaje explícito en él, en su afán de ver más allá” (op. cit., p. 114). Para interpretar apropiadamente los aspectos manifiestos del dibujo infantil deben contemplarse las formas, los contenidos y el contexto en que se realiza el propio acto de dibujar. Dicho de otra manera, se trata de incorporar la sintáctica, la semántica y la pragmática al análisis de los dibujos, todo ello encuadrado en el esquema de comunicación revisado anteriormente. Cada uno de esos aspectos arroja información valiosa para interpretar los dibujos y, por tanto, para acercarnos a los significados conscientes que los niños transmiten a través de ellos.

#### 4.2.1.1 *Sintáctica manifiesta de los dibujos*

Por sintáctica<sup>11</sup> debemos entender las características formales y estructurales de los dibujos, o para decirlo más técnicamente, “la relación de los signos entre sí” (Bertucelli, 1996, p. 28).

Graviz y Pozo (1994) proporcionan algunas pautas para abordar los aspectos sintácticos de los mensajes infantiles:

Tipo o género: ¿qué clase de dibujo decidieron hacer los niños? ¿algo realista, o algo más bien fantástico?

Los niños dibujan de la manera más diversa, por eso muchas veces la expresión *dibujo de los niños* no indica nada preciso. Mura (1977) explica que dicha frase sería equivalente a decir, de manera igualmente genérica, *dibujo de los adultos*. Las diferencias entre los dibujos de un niño y otro, y frecuentemente en los dibujos de un mismo niño, son enormes: junto al detalle realista puede presentarse la expresión de una forma personal.

---

<sup>11</sup> A pesar de que algunos autores nieguen que exista una sintaxis visual (como Schmidt, 1986, p. 47), reconociendo sólo la sintaxis lingüística, Donis A. Dondis (2003, pp. 167-168) considera posible su abordaje: “Los datos visuales pueden transmitir información: mensajes específicos o sentimientos expresivos, ya sea intencionadamente y con un fin definido, ya sea oblicuamente y como subproducto de una utilidad (...). Toda forma visual concebible tiene una capacidad incomparable para informar al observador respecto de sí mismo y su propio mundo o respecto de otros lugares y otros tiempos, por alejados y poco conocidos que sean”.

Participantes: ¿qué clase de figuras, objetos y elementos eligieron para sus dibujos? ¿qué apariencia tienen?

Los niños no comienzan dibujando la figura humana, sino formas más simples, esquematizadas. Dibujar una figura implica, como ya habíamos dicho, el inicio de la capacidad infantil para expresar una visión realista del mundo. En este momento el niño ya emplea la línea como contorno de una figura: "las figuras surgen en su mente sin color, esquematizadas. La casa, el hombre, el árbol, resultan desde un principio trazados con líneas. No importa que sean líneas negras sobre blanco (lápiz y papel), blancas sobre negro o verde (tiza y pizarra), o rojas sobre amarillo (lápiz y papel de color)" (op. cit., p. 67).

Imágenes: ¿qué tamaño de imágenes dibujaron? ¿qué ángulos eligieron para presentar las figuras y objetos: de frente, de lado, desde arriba, desde abajo? ¿de qué forma utilizaron el color en los dibujos?

El niño va aprendiendo que el tamaño de las imágenes está relacionado con la distancia desde donde son percibidas. En el dibujo el niño nos indica las dimensiones de lo que su ojo percibe en la realidad (Passy, citado por Fabregat, 1965; Mura, 1977).

Graviz y Pozo (1994) recuerdan algo que muchas veces pasamos por alto: los adultos miramos al niño desde arriba y el niño nos mira desde abajo. Las personas y el entorno pueden ser vistos desde diferentes perspectivas. El niño que dibuja nos presenta el mundo desde su perspectiva.

El uso del color en los dibujos infantiles, según Mura, está en relación con el desarrollo de los niños: a los más pequeños les atrae el color en sí mismo (los objetos coloreados vivamente llaman su atención: desde las banderas hasta los juguetes creados para ellos). Después el color se convierte en un elemento decorativo que se agrega a las líneas del dibujo y permite mejores posibilidades expresivas.

Cuando el niño empieza a utilizar colores en sus dibujos lo hace, muchas veces, por motivos meramente circunstanciales: si se le regala una caja de colores querrá probarlos todos. Sin embargo, poco a poco empieza a mostrar preferencia por algunos de ellos; lo cual se notará si se revisa, después de cierto periodo, el estado de sus colores: los más gastados serán siempre los tres colores fundamentales (rojo, amarillo y azul), seguidos por los otros importantes (sobre todo el verde).

Rothe (citado por Fabregat, 1965) divide a los niños dibujantes, según hacen uso del color, en tres tipos: a) el *pintor de cosas*, es quien da el color que les es propio a las cosas (el cielo es azul, la hierba verde, el sol amarillo o anaranjado); b) el *impresionista*, pinta las cosas como él las vio en alguna ocasión, con el color del momento; y c) el *imaginativo*, pinta con los colores que le agradan o armonizan en su imaginación, sin preocuparse de si corresponden o no a la realidad.

Mura agrega que el paso de los colores fundamentales al uso de otros colores, como el verde, significa que el niño empieza a utilizarlos de manera realista, pues su elección

comienza a basarse en los colores observados en su entorno (por ejemplo, el uso del verde se justifica porque vivimos en un mundo en donde los árboles y las áreas verdes ocupan un lugar importante).

#### 4.2.1.2 *Semántica manifiesta de los dibujos*

La semántica tiene que ver con el “significado de las cosas”, o más precisamente, con el “significado al cual se refiere el signo” (Gil, 1993, p. 281, 282). En este caso la semántica consiste en el significado transmitido por los niños mediante el contenido de sus dibujos. Mura señala la inutilidad de querer encontrar una relación entre los contenidos que van apareciendo en los dibujos y la edad de los dibujantes. Es mejor, según él, observar la correspondencia entre los contenidos de los dibujos y el ambiente externo, aunque reconoce que dicha correspondencia no es inmediata, sino mediata: muchos niños dibujan elementos que no existen en ese ambiente, sino en otras representaciones visuales.

Para el análisis del contenido de los mensajes en la comunicación infantil puede resultar muy útil recurrir nuevamente a la guía que elaboraron Graviz y Pozo (1994), aunque ellos la hayan hecho para su aplicación en otro contexto. Con base en la propuesta de estos autores podemos fijarnos en los siguientes elementos de los dibujos infantiles:

**Título:** ¿el niño escribió algún título en su dibujo? Los títulos están relacionados con las asociaciones y las expectativas de los propios niños con respecto al mensaje central de su dibujo.

**Trama-argumento:** ¿es posible sintetizar alguna trama reproducida en el dibujo? Muchas veces se puede describir con una sola frase lo que estamos viendo en el dibujo.

**Ambientación:** ¿qué ambiente se describe? Es importante saber en qué contexto, o escenario, ubica el niño su dibujo, qué clase de elementos aparecen: domésticos, de la escuela, de la naturaleza, del entorno, del universo.

Los elementos que aparecen en los dibujos, indica Mura (1977), expresan directamente el ambiente donde vive el niño e, incluso, pueden reflejar los cambios que éste percibe en su entorno a medida que el tiempo transcurre y él mismo crece y se desarrolla.

**Grupo social:** ¿qué grupo se describe? El niño puede representar en sus dibujos las estructuras sociales con las que, de alguna u otra manera, tiene contacto.

**Época:** ¿cuándo se desarrolla la acción? Interesa saber si el niño sitúa la acción en un tiempo presente, pasado o futuro.

**Roles:** ¿qué personajes aparecen? ¿cómo distribuye los roles principales y secundarios? ¿qué comportamientos y valores representan (fuerza, debilidad, etc.)? ¿qué sexos y grupos de edades aparecen representados? ¿qué relaciones tienen entre sí?

Textos: ¿qué tipo de mensajes escritos se agregaron a los dibujos? ¿sobre qué temas? ¿apoyan o refuerzan el mensaje central o, por el contrario, se dirigen hacia otros temas?<sup>12</sup>

Mura afirma que cuando el niño escribe debajo de un dibujo la palabra "barco", debemos asumir que elige el barco como el contenido de su dibujo, de la misma manera que prestamos atención al pintor contemporáneo quien escribe debajo de un garabato cualquiera las palabras "retrato de mujer"; ambos tienen derecho a ser creídos en su elección intencional.

#### 4.2.1.3 *Pragmática manifiesta de los dibujos*

Desde el punto de vista de la pragmática, es necesario considerar que la realización de un dibujo siempre se ubica en un contexto específico; es decir, la acción de dibujar forma parte de un proceso comunicativo concreto. Una de las definiciones de la pragmática nos señala que es "el estudio de las relaciones entre la lengua y el contexto que son fundamentales para explicar la comprensión de la misma lengua" (Bertucelli, 1996, p. 16). El niño que dibuja lo hace para alguien, para un público determinado: "se trata de saber para quién dibuja, lo que representamos [los adultos] en el momento en que nos hace un dibujo" (Widlöcher, 1978, p. 16). Es decir, el nivel pragmático adquiere mayor relevancia cuando la solicitud o instrucción de hacer un dibujo proviene de otra persona (como es el caso de esta investigación) y por ello se vuelve indispensable "analizar con pertinencia la influencia de esos factores exógenos en la producción gráfica del niño" (Cambier, 1992b).

El análisis de los dibujos bajo una perspectiva pragmática tiene un interés central en este trabajo, pues hemos insistido en considerar que el niño interpreta su entorno-universo y construye una visión de la realidad mediante sus dibujos: "el dibujante siempre hará referencia a una información interiorizada, constituida por elementos aprendidos, socializados, comunes a gran cantidad de sujetos de una misma cultura, pero también por informaciones más personales, egocéntricas, vinculadas a una vivencia individual" (Cambier, 1992b). La pragmática, según Green (en Bertucelli, 1996, p. 17), permite abordar este aspecto, pues "es el estudio de la acción emprendida deliberadamente con la intención de que el intérprete defina el modelo de la realidad, incluso el sistema de valores y el modelo de intenciones, creencias y actitudes del hablante".

Es por ello que resulta fundamental, bajo una perspectiva pragmática, tomar en cuenta todos aquellos aspectos relacionados con el acto de dibujar, desde los antecedentes, pasando por el momento mismo de dibujar, hasta las posibles consecuencias de la acción comunicativa.

---

<sup>12</sup> Cabe señalar que los textos escritos en un dibujo pueden ser analizados desde las tres perspectivas que estamos comentando: sintáctica, semántica y pragmática. Desde el punto de vista sintáctico, por la posibilidad de agregar información estructurada en un modo distinto al lenguaje gráfico. Desde la perspectiva semántica, por los contenidos abordados en el texto escrito. Por cierto, el enfoque semántico es el que se asocia de manera más habitual con el análisis de los textos. Pero también la perspectiva pragmática resulta apropiada porque permite recuperar los textos que, en realidad, son comentarios del dibujante acerca del propio acto de dibujar o sobre el contexto en donde se está llevando a cabo dicho acto o, incluso, pueden ser textos referidos, de manera muy directa, a los posibles destinatarios de los dibujos.

Antecedentes: conocer quién hace el dibujo, cuál es su finalidad al hacerlo y saber en qué circunstancias (personales, sociales y culturales) se está involucrando en este proceso de comunicación nos ayudará, según Graviz y Pozo (1994), a comprender e interpretar de una manera más precisa el significado del dibujo.

El momento de dibujar: el comportamiento manifestado por el niño en el momento de hacer su dibujo puede resultar sumamente significativo. Levy (1997a) se pregunta: ¿cómo se orienta el niño cuando hace el dibujo? ¿se muestra inseguro, ansioso, desconfiado, arrogante, hostil, negativo, tenso, relajado, jocoso, cauteloso, impulsivo?

Analizar las reacciones no verbales de los niños en este tipo de situaciones, tal como dicen Graviz y Pozo (1994), contribuye a comprender la forma en que ellos experimentan y elaboran sus vivencias, inclusive a través de su expresión corporal.

Hay niños para quienes el dibujo representa sólo un estímulo para poder hablar, gesticular e incluso para cantar; son niños que, aun teniendo el lápiz en la mano, lo utilizan poco y parecen estar más atentos a las reacciones del público que al diseño visual (Gardner, Wolf y Smith, 1987).

Fabregat (1965) describe niños que son silenciosos al momento de dibujar, quienes generalmente manifiestan cierta habilidad técnica; mientras que otros adoptan actitudes extravagantes (sacando la lengua o contrayendo la boca, por ejemplo); algunos más intercalan comentarios mientras dibujan, llegando algunas veces a elaborar un pequeño relato. También están quienes cuentan extensamente todo lo que hacen y dicen sus personajes dibujados.

Consecuencias: cuando un adulto le pide a un niño que haga un dibujo, es indudable que al pequeño le interesa saber el porqué y qué se hará con su dibujo.

#### 4.2.2 La interpretación de los aspectos proyectivos de los dibujos

Aquí vamos a proponer los lineamientos conceptuales que permitirán abordar e interpretar los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos, pero ahora desde la perspectiva de la interpretación proyectiva de los dibujos infantiles sobre la televisión. Los criterios que se expondrán a continuación son una síntesis de las aportaciones hechas por Hammer (1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1997e), Levy (1997a, 1997b), Levy y Levy (1997), y Halpern (1997); de quienes se han retomado únicamente los planteamientos pertinentes para este trabajo<sup>13</sup>. Estos criterios, junto con los referidos al contenido manifiesto, son los que hemos aplicado en el análisis e interpretación de los dibujos en el estudio empírico que se describirá en el siguiente capítulo.

El dibujo está considerado actualmente como una de las técnicas más valiosas, como complemento de otras herramientas de exploración, que contribuyen a la tarea de ir comprendiendo, cada vez más, la complejidad del ser humano. El valor del dibujo radica en

---

<sup>13</sup> Los trabajos de dichos autores conforman un solo enfoque coherente e integral, bajo la coordinación de Emanuel F. Hammer (1997).

que *proyecta* aspectos de quien lo realiza, sin que éste sea consciente de estarlos comunicando.

El término proyección se refiere al dinamismo psicológico por el cual una persona atribuye las propias cualidades, sentimientos, actitudes y esfuerzos a seres y objetos del medio (Hammer, 1997a, 1997g). Es un concepto que ha sido validado en la práctica y que es aplicable a la realización de dibujos, ya que: a) en el ser humano existe la tendencia a ver el mundo de manera antropomórfica; es decir a través de su propia imagen (el ser humano como la medida de todas las cosas); b) la esencia de esta visión antropomórfica es precisamente el mecanismo de proyección; y c) las distorsiones forman parte del proceso de proyección (es decir, la proyección puede no corresponder al mundo exterior); todo lo cual puede quedar registrado en una hoja de papel.

Para interpretar los dibujos desde una perspectiva proyectiva, se requieren técnicas de análisis especiales que permitan llegar a conclusiones fidedignas y fundamentadas. Los dibujos proyectivos, por otra parte, han demostrado su utilidad en el campo clínico, pues son un apoyo valioso para el diagnóstico, el tratamiento e incluso el pronóstico del comportamiento humano. En este punto es conveniente aclarar que en este trabajo *no* estamos utilizando esta técnica bajo una perspectiva clínica, sino la estamos retomando a partir de algunas de sus valiosas aportaciones para esclarecer el proceso de comunicación y expresión en el niño. Como afirma Widlöcher (1978, p. 97): “Cuando el niño cuenta lo que ve en una imagen de formas ambiguas, proyecta literalmente su manera de ver. Por esta razón el dibujo constituye, en cierta manera, una prueba proyectiva, ya que proyecta la ‘visión’ del niño”.

Para llevar a cabo la interpretación proyectiva de los dibujos infantiles, se debe considerar la edad del niño, pues es indudable que la percepción y la actividad visomotora (dos habilidades esenciales para elaborar un dibujo) se ven modificadas, como se revisó en el capítulo anterior, a lo largo del proceso general de desarrollo de los niños (Jolles, 1997). Sin embargo, esto no significa que la habilidad para dibujar, o el entrenamiento artístico, constituyan un factor relevante que altere la capacidad de comunicación. Todas las investigaciones hechas al respecto demuestran que las personas, sepan dibujar o no, proyectan aspectos profundos de sí mismos en sus dibujos aun sin proponérselo (Hammer, 1997, 1997a).

A pesar de que las técnicas proyectivas, como las empleadas en la interpretación de los dibujos, encierran el problema de que cada una de las respuestas tiene una multiplicidad de orígenes (Heidgerd, 1997) y de que están determinadas por una combinación de factores culturales, de entrenamiento personal, biomecánicos, transitorios y caracterológicos; de todos modos permiten evaluar, afirma Levy (1997a), los rasgos personales infantiles e incluso cuantificarlos.

Los dibujos hechos por un niño, al igual que otras formas de expresión (como el habla o el juego), reflejan ineludiblemente su interpretación de la realidad y la manera en que éste se apropia del mundo exterior como resultado de las influencias directas (modos no comunicacionales) e indirectas (modos comunicacionales) a las cuales se ha visto expuesto. Los dibujos proyectivos, señala Hammer (1997f), ofrecen una imagen *total* del

niño, de manera que es posible obtener una visión integrada de él. Es por eso que cuando el niño realiza un dibujo se convierte, lo reiteramos, en un emisor en pleno proceso de comunicación, el cual nos transmite los significados que ha aprehendido del mundo.

Antes de pasar a revisar los diversos aspectos que componen la técnica proyectiva, es conveniente aclarar que no estamos sobrevalorando, de ninguna manera, la indagación psicológica a través del dibujo. Mura (1977, p. 35) sugiere tener cautela, pues pareciera "que toda la vida interior y no interior del niño se ha volcado y puede volcarse en el dibujo; que el alma entera del niño se hace transparente a través del dibujo; que la fantasía, la inteligencia y la emotividad del niño sólo pueden medirse mediante el dibujo". En efecto, existen otras formas igualmente valiosas y complementarias para explorar la cosmovisión infantil, por ejemplo la expresión lingüística y la sensibilidad musical, por sólo mencionar dos de ellas. El dibujo infantil, aclara Widlöcher (1978, pp. 17-18), "como toda otra forma de expresión humana revela sus riquezas a quien sabe adoptar una actitud ingenua y prudente. Habrá que tener el dibujo por lo que es, una imagen y nada más que una imagen, pero saber, al mismo tiempo, que esta imagen es un modo de escritura compleja, cuya amplitud y poder de significación nos lo suministrará únicamente el análisis riguroso".

#### 4.2.2.1 *Sintáctica proyectiva de los dibujos*

##### a) Secuencia

El análisis del orden en el cual fueron hechas las diferentes partes del dibujo, permite apreciar, de manera privilegiada, la forma en que el niño construye un mundo, o su propia visión del mundo, como si lo estuviera haciendo mediante una "cámara lenta".

La secuencia del dibujo ofrece indicios sobre el impulso y la energía del niño y cómo éstos se concentran en ciertos elementos del dibujo (o incluso cómo se incrementan o disminuyen en algunas partes).

En relación con el hecho de dibujar más de una figura humana, se sabe que la gran mayoría de las personas dibuja primero la figura de su propio sexo.

##### b) Tamaño

Desde el punto de vista gráfico, el tamaño puede indicar el grado de autoestima del niño (mayor a medida que el tamaño de las figuras humanas se incrementa), y muy probablemente la estimación por determinados objetos. Asimismo, de manera adicional, el tamaño puede estar relacionado con aspectos de expansividad y de omnipotencia.

Otra forma de interpretar el tamaño de los elementos de un dibujo está vinculada a la relación entre el individuo y su ambiente, en el sentido de que hay un enlace entre el espacio gráfico disponible y la elección del tamaño del dibujo. Por otra parte, no se debe olvidar que el niño es un ser pequeño que ocupa un lugar físico en un mundo poblado por objetos gigantes.



### c) Presión

La presión sobre el papel es un indicador del nivel energético del niño. La presión fuerte indica asertividad en el niño; es decir, seguridad en sí mismo (aunque también podría indicar que el niño está tenso); mientras la presión leve o ligera, está asociada a restricciones y limitaciones en el niño, las cuales podrían indicarnos dificultades, por ejemplo, para generar opiniones y puntos de vista propios.

### d) Trazo

Los trazos largos indican un firme control del comportamiento. Si la dirección del trazo está bien determinada es posible que el niño sea perseverante y persistente con respecto a tareas y metas. Los trazos cortos sugieren, por el contrario, una conducta más impulsiva en el niño. Además, si los trazos son indeterminados, o vacilantes, se asocia a los niños inseguros.

### e) Detalles

Cuando un dibujo no tiene detalles transmite una sensación de vacío, lo cual puede significar una reducción energética. El *exceso* de detalles, por el contrario, transmite una sensación de rigidez, como si existiera una imperiosa necesidad para combatir el desorden.

La ausencia de color puede señalar una posible carencia de emotividad en la realización del dibujo. El niño que elige utilizar colores está recurriendo a instrumentos que le permiten expresar emociones.

Los dibujos acromáticos (donde sólo se emplea el lápiz) no permiten acceder a los aspectos psicológicos más profundos del niño, lo cual sí posibilitan los dibujos cromáticos (donde, además del lápiz, se emplean los colores). Por ejemplo, cuando el niño sólo utiliza el lápiz, es más fácil que borre cuando lo desee; pero con los colores las posibilidades de corregir son menores (algunas veces el niño recurre al sombreado para ocultar algún "error").

En relación con el número de colores empleados se puede observar que existe una gama normativa promedio, en la cual el uso convencional implica usar de tres a cinco colores para la casa, dos o tres para el árbol y de tres a cinco para la figura humana. Los niños que utilizan demasiados colores en su dibujo reflejan una probable falta de control sobre sus impulsos emocionales. A medida que los niños crecen utilizan menor número de colores (debido al incremento del control emocional que se produce con la edad).

En lo referente al posible significado de cada color por separado, se sabe que el uso de rojos y amarillos constituye una forma más espontánea de expresión, mientras que los azules o verdes son más representativos de un comportamiento controlado. El uso del color negro y del café denota probables estados de inhibición y de indecisión.

#### f) Simetría

Las fallas en la simetría están relacionadas con inadecuación en los sentimientos de seguridad. En este caso, puede ser significativo si algunas figuras (humanas o no), tienen simetría bilateral y otras no, porque indicaría que el niño presenta una habilidad selectiva.

#### g) Emplazamiento

Los niños que hacen un dibujo siempre tienen la posibilidad de utilizar la hoja en formato horizontal o vertical. Por otra parte, los dibujos centrados manifiestan un comportamiento más autodirigido, más seguro y más controlado que los dibujos descentrados (éstos indican características más dependientes, inseguras e incontroladas). Eso es más evidente cuando el niño dibuja en la parte posterior de la hoja: indica poca seguridad en lo que está haciendo y una pobre capacidad de planeación.

Otro aspecto del emplazamiento tiene que ver con los dibujos que no están centrados: ¿están cargados hacia la derecha o a la izquierda?, ¿hacia la parte superior o a la inferior? Se supone que los dibujos cuanto más cargados a la derecha se encuentran indican un comportamiento más estable y controlado (en el sentido de poder postergar la satisfacción de necesidades), sugiriendo un predominio de la esfera intelectual. Mientras los dibujos cargados hacia la izquierda indican un comportamiento impulsivo (que busca satisfacciones inmediatas), con un predominio de la esfera emocional.

Los dibujos cargados hacia la parte superior, por su parte, indican, entre otras cosas, una tendencia a buscar satisfacciones en la fantasía más que en la realidad; mientras los dibujos cargados hacia abajo indican lo contrario; es como la contraposición tradicional entre la ideación o el mundo de las ideas (arriba) y lo terrestre, lo firme, lo concreto (abajo).

#### h) Movimiento

En general, la inclusión de movimiento en los dibujos está asociada con una mayor capacidad intelectual de los niños. Pero también es posible señalar que los dibujos con demasiado movimiento corresponden por lo general, a niños inquietos. Por otra parte, los dibujos que dan una impresión inamovilidad, de rigidez pueden estar asociados a un bajo nivel energético.

#### i) Borroneado

El borroneado excesivo está relacionado con sentimientos de incertidumbre e indecisión, así como de una posible insatisfacción.

#### 4.2.2.2 *Semántica proyectiva de los dibujos*

##### a) Descripción del dibujo

El simple hecho de describir el contenido del dibujo permite captar toda una serie de datos muy significativos. Los especialistas en dibujos proyectivos han establecido que *cualquier* elemento dibujado por el niño, lo mismo el adulto, refleja o representa los sentimientos que tiene de sí mismo; la diferencia estriba en el grado de profundidad con el cual los reflejan: la figura humana está más cercana a la conciencia que, por ejemplo, el dibujo del árbol, aunque éste también está vinculado con la autoimagen, pero se encuentra en un nivel menos consciente.

##### *Figura humana*

La figura humana es el elemento gráfico favorito de los niños y tiene una indudable relación con la imagen corporal y el concepto de sí mismo. Las partes más significativas para el análisis, en general, son las siguientes:

**Región de la cabeza.** Es lo primero que generalmente se dibuja. Aquí se centra el concepto del Yo en la mayoría de los niños.

**Cuello.** Al separar la cabeza del cuerpo se puede considerar como el vínculo entre el control intelectual y los impulsos corporales.

**Brazos y manos.** Son los órganos corporales del contacto interpersonal y de la manipulación del medio.

##### *Casa*

Es el segundo elemento gráfico favorito de los niños. La casa es considerada, aparte de simbolizar la imagen corporal, como la representación del hogar parental y la percepción de la situación familiar. En otras palabras, el dibujo de la casa evoca asociaciones con la vida hogareña y con las relaciones interfamiliares. Las partes significativas de la casa son:

**Techo.** Simboliza la esfera de las fantasías del niño.

**Puerta.** Representa el contacto con el ambiente.

**Ventanas.** Son el medio secundario de interacción con el ambiente.

##### *Árbol*

El dibujo del árbol, al igual que el de la figura humana, también permite evaluar la autoimagen corporal y el autoconcepto en el niño, pero en este caso, por tratarse de una entidad natural y vegetal, refleja los aspectos más básicos y duraderos (los menos modificables por circunstancias externas). Las partes significativas del árbol son:

Tronco. Representa la fortaleza básica del Yo.

Raíces. Simbolizan el contacto con la realidad.

Ramas. Representan los recursos que el niño siente poseer para obtener satisfacciones del medio y para relacionarse con los demás.

### *Animales*

Los dibujos de animales, lo mismo que los dibujos de figuras humanas, expresan los sentimientos de las personas con respecto a sí mismas. En el caso de los niños, los animales que aparecen en los dibujos nos informan, en primera instancia, acerca de su identificación con las características populares del animal elegido (como sucede con los animales grandes y poderosos). También se debe tener en cuenta que muchos sentimientos prohibidos, inaceptables o dolorosos, se proyectan más fácilmente en los animales que en las figuras humanas. Por ejemplo, es interesante analizar si el niño dibuja animales agresivos (como los salvajes), o animales no agresivos (los domésticos).

### *Seres fantásticos*

La aparición de seres fantásticos en los dibujos tiene que ver, obviamente, con los personajes televisivos y de otros medios de comunicación, pero también puede indicar una tendencia a buscar gratificaciones en la ficción: la huida hacia la fantasía algunas veces se convierte en una de las pocas posibilidades para satisfacer la necesidad de contacto emocional y vinculaciones interpersonales.

### b) Comparación de las figuras

La comparación entre los elementos contenidos en el dibujo parte de la premisa de que evidentemente siempre hay alguna diferencia entre ellos. Lo interesante es explorar por qué el niño elige un modo particular para establecer esa diferencia y, además, qué relación aflora entre dichos elementos.

Las distancias entre los diferentes elementos de un dibujo nos remiten al concepto de proxémica, término introducido por Hall (en Santoro, 1980a) para referirse al estudio de la manera en que los seres humanos utilizamos el espacio y las distancias para comunicar significados en forma no verbal. Un ejemplo: cuando platicamos con una persona extraña o desconocida mantenemos cierta distancia. Si tal persona trata de aproximarse demasiado hacia nosotros, reaccionamos entonces con molestia e incomodidad.

La proxémica plantea la existencia de cuatro distancias, o zonas, que el ser humano maneja para interactuar con su entorno y con las personas en función del tipo de nexo social, la situación, las intenciones supuestas y otros factores. Estas zonas son: a) *intima* (es la más cercana, la reservamos para los contactos afectivos con los seres amados: los familiares y la pareja); b) *personal* (es una zona también cercana en la cual sólo se admite a ciertas personas apreciadas, tales como las amistades); c) *social* (es la zona para los encuentros en

el escenario laboral, y otros similares, en la interacción social cotidiana); y finalmente, d) *pública* (la zona de menor involucramiento personal).

Las zonas son variables en los grupos humanos porque en su manifestación intervienen diferentes factores socioculturales; por ejemplo, los latinoamericanos interactuamos socialmente, en general, en distancias más cortas que los estadounidenses. Este planteamiento es acorde al modelo de comunicación presentado en el segundo capítulo, pues hemos remarcado el papel que juegan las estructuras sociales y los aspectos culturales en la interacción comunicativa.

En el caso de los dibujos infantiles, las aportaciones de la proxémica permiten evaluar las distancias físicas representadas en los dibujos como un indicio de las distancias emocionales que establece el niño con las diferentes figuras y objetos.

Otra posible comparación al interior del dibujo, es la que puede hacerse entre los diferentes tamaños de las figuras humanas. En los dibujos infantiles estas diferencias pueden remitir a las relaciones del niño con sus padres y hermanos y, sobre todo, a la forma en que los percibe en relación consigo mismo (dominantes, insignificantes, etcétera).

#### c) Distorsiones y omisiones

La distorsión, la omisión o el desplazamiento de alguna parte de las figuras y los objetos, sugieren que se trata de áreas muy significativas para el niño; en ocasiones puede tratarse de áreas en las que existe algún tipo de conflicto. Por eso se requiere aquí un análisis de la función, la estructura, los símbolos y el lenguaje relacionado con tal área.

#### d) Textos escritos

Un procedimiento adecuado para explorar los aspectos proyectivos de los textos escritos por los niños, es el análisis del discurso desde una perspectiva psicoanalítica, la cual consiste en interpretar los significantes que insisten; es decir, las palabras o frases que aparecen repetidas una y otra vez en un texto o en una entrevista, ya que, según Gutiérrez-Otero (1998, p. 52, 53): "esa insistencia depende de la fuerza inconsciente que porta cada signifiante". Agrega la autora: "estos significantes condensan significados, son lo que están diciendo, pero son más que eso[...], son portadores de inconsciente, son lenguaje, que es nuestra forma de asir, de tener noticia del inconsciente". Gear y Liendo (1977, p. 56) conceptualizan esos significantes bajo el término de "relato verbal preconscious redundante".

#### 4.2.2.3 *Pragmática proyectiva de los dibujos*

El análisis proyectivo de los aspectos pragmáticos del acto de dibujar en los niños consiste en explorar los elementos inconscientes implicados en el discurso, tanto verbal como no verbal, que acompañan la ejecución de los dibujos, los cuales aluden a un proceso de externalización hacia los otros, o hacia el ambiente, de las representaciones internas infantiles. Gear y Liendo (op. cit., p. 65) señalan que es muy importante "establecer las relaciones pragmáticas que se dan sobre las señales y los mensajes observables que entran y

salen de la estructura psíquica”, a la par que se establecen “las relaciones semánticas y sintácticas de dicha estructura”<sup>14</sup>.

En el niño pequeño los gestos corporales, según Ferenczi (citado por Jappe, 1973, p. 72), le sirven para representar inicialmente sus deseos y los objetos por él deseados; sin embargo, la posterior aparición del lenguaje “adquiere entonces una importancia especial que supera todos los otros medios de representación [...]. El simbolismo de los gestos es reemplazado así por el simbolismo del lenguaje”.

Acerca de la verbalización infantil, Katan (en Jappe, 1973, p. 112) ha planteado las siguientes tesis: 1. La verbalización de percepciones del mundo externo precede a la verbalización de sentimientos; 2. La verbalización conduce a un reforzamiento de la función de control del Yo sobre los afectos y las pulsiones; 3. La verbalización aumenta la posibilidad del Yo de diferenciar entre deseos y fantasías por un lado y la realidad por otro”.

Al respecto, Gutiérrez-Otero (1998, p. 53) explica: "Es importante tener en cuenta que el discurso del niño es un discurso que se está construyendo, es una 'cosa' a la que le está poniendo palabras, 'inventando' o dando nombre: 'el pasaje del inconsciente al preconscious y al consciente necesita una transposición de representaciones-cosa a representaciones-palabra'<sup>15</sup>. Es un discurso que necesariamente está relacionado y que tiene que ver con quien lo escucha, a quien va dirigido y a quien de alguna manera 'atestigua' ese nombrar". Dicho de otra manera, cualquier análisis del discurso infantil, incluyendo los aspectos inconscientes, o proyectivos, deben ser considerados bajo el contexto de un acto comunicativo, tal como se señaló en el tercer capítulo.

De acuerdo con Watzlawick, Bavelas y Jackson (1997, p. 24), quienes no minimizan los aspectos inconscientes de la interacción humana pero sí señalan la necesidad de reconocer que allí ocurre un intercambio de información, el enfoque pragmático implica sobre todo el estudio de la relación que se establece entre los comunicantes y, en especial, de los efectos de la comunicación sobre el comportamiento:

"Los datos de la pragmática no son sólo palabras (en función de sus configuraciones y significados) que están al servicio de la sintáctica y la semántica, sino también sus concomitantes no verbales y el lenguaje corporal. Más aún, agregaríamos a las conductas personales los componentes comunicativos inherentes al contexto en que la comunicación tiene lugar. Así, desde esta perspectiva de la pragmática, toda conducta, y no sólo el habla, es comunicación, y toda comunicación, incluso los indicios comunicativos de contextos impersonales, afectan a la conducta".

---

<sup>14</sup> Según dichos autores, así se evita caer en una pragmática sin semántica ni sintáctica (una especie de conductismo extremo) o de caer en una semántica y una sintáctica sin pragmática (postura propia de un psicoanálisis muy complejo y sofisticado pero apráxico).

<sup>15</sup> Desde el punto de vista psicoanalítico hay que contemplar la diferencia entre la *representación de cosa* y la *representación de palabra* para comprender las representaciones inconscientes y las conscientes. "La representación consciente incluye la representación de cosa más la correspondiente representación de palabra, mientras que la representación inconsciente es solamente la representación de cosa" (Jappe, 1973, p. 90).

En esa perspectiva, Zavala (1994, p. 63) ha señalado que la producción o elaboración de imágenes (a las que él denomina producciones sígnicas no textuales, para diferenciarlas de la escritura) puede ser abordada, en efecto, como un discurso:

"La extrapolación de los conceptos saussureanos de selección paradigmática y combinación sintagmática permite considerar a las producciones sígnicas no textuales como sistemas 'lingüísticos' o semiológicos. Ello ha permitido mostrar cómo 'el inconsciente está estructurado como un lenguaje' (Lacan), y referirse a ciertas producciones sígnicas como otros tantos discursos: arquitectónico, musical, objetual, artístico, etcétera".

En esa misma línea Dondis (2003, p. 35), refiriéndose específicamente a la información visual, explica: "El significado inherente a la expresión abstracta es intenso; cortocircuita el intelecto, poniendo directamente en contacto emociones y sentimientos, encerrando el significado esencial, atravesando el nivel consciente para llegar al inconsciente".

Un autor que ha integrado las aproximaciones lingüística, psicoanalítica y comunicacional es Edelheit (citado por Jappe, 1973), quien considera que el concepto clave es el de *significado*: el tener-sentido. En la significación está dada una relación entre algo y alguien. Corresponde a la psicología trabajar con significados y hacer interpretaciones de ellos para encontrar no sólo su sentido inmediato, sino también, al mismo tiempo, *otro* sentido.

Con esto, damos por concluida la primera parte de este trabajo, a lo largo de la cual se han revisado —en cuatro capítulos— los fundamentos teóricos que sustentan la investigación empírica que se presenta en los tres siguientes capítulos, y que constituyen la segunda parte de nuestro estudio.

SEGUNDA PARTE. UN ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE DIBUJOS  
INFANTILES Y TELEVISIÓN

**“LA TELEVISIÓN Y YO”:  
EXPLORACIÓN DE UN FRAGMENTO DE LA COSMOVISIÓN INFANTIL**



### **Nota preliminar de la parte empírica**

El interés principal de la presente investigación empírica es examinar algunos aspectos de la visión infantil de la realidad a través de sus dibujos, en particular en relación con la televisión. Para ello, partimos de la premisa donde se admite que mediante el dibujo se ponen de relieve datos relacionados con el modo en que una persona ve, enfoca y maneja su mundo (Hammer, 1997g). Gardner (1987) considera que podemos asumir los contenidos de los dibujos infantiles como intentos por comprender el mundo. Aladro (2001) agrega que la expresión gráfica del niño permite comprender cómo representa su forma particular de observar, interpretar y sentir las diferentes experiencias que influyen su desarrollo cognoscitivo y socio-afectivo. Por nuestra parte, sólo agregaríamos que el niño, por medio de sus dibujos, no sólo reproduce una imagen del mundo, sino la *produce* a través de un proceso que está estrechamente relacionado con sus constructos personales.

Según Bruner (1995), en cada una de las etapas de su desarrollo el niño se forma una visión característica del mundo y, también, un modo peculiar de explicárselo a sí mismo. Asimismo, Bustos (2001b) puntualiza que además existen variaciones al respecto cuando interviene la construcción convencional de los géneros asignados a niñas y niños.

Esta investigación tiene como finalidad averiguar cuál es el papel y el significado que los niñas y niños de diferentes edades otorgan a un medio de comunicación tan poderoso como la televisión, qué lugar le asignan dentro de su visión del mundo, cómo lo ubican en relación con los otros componentes de su realidad cercana y, en fin, qué importancia le atribuyen a este medio dentro de su cotidianidad y de su actuar sobre el mundo.

Cabe resumir aquí, brevemente, las ventajas que ofrecen las estrategias de aplicación de dibujos, según Hammer (1997f, 1997g), las cuales resultan idóneas para un estudio como el presente: su administración es relativamente simple, el tiempo total de la respuesta es corto, pueden servir como instrumentos de aplicación rápida, la facilidad de su aplicación las hace apropiadas tanto para grupos grandes como para situaciones individuales, pero especialmente se debe destacar que se les considera instrumentos idóneos para la investigación psicológica, entre otras cualidades.

### **Antecedentes empíricos en México**

Algunas de las investigaciones en México que han abordado la relación entre niños o adolescentes y la televisión, específicamente desde una perspectiva psicológica, han puesto de manifiesto diversos aspectos relacionados con el presente trabajo.

En un estudio realizado por Juárez y Olvera (1981) se concluyó que sí existe identificación de las adolescentes con las figuras de los programas de televisión. Precizando que dicha identificación es flexible, pues las adolescentes pueden identificarse no sólo con “heroínas”, sino también con “héroes”, e inclusive con animales. Asimismo, puede haber identificación con situaciones y relaciones, pero en menor grado que con los personajes.

Otro estudio (Gómez y Moctezuma, 1989) subrayó que la imitación es el proceso central en la relación niños-televisión; motivo por el cual la televisión puede resultar un medio sumamente eficaz para inducir comportamientos pro-sociales, como la adquisición de hábitos de limpieza por parte de los niños pequeños.

Chávez (1995) concluyó que la identidad de los roles sexuales en los niños sí se ve influida por la exposición a la televisión, aunque reconociendo, por supuesto, que la televisión no es el único agente socializador, ya que la familia y la escuela, por ejemplo, también intervienen de manera importante. Esa investigación confirmó que la imitación infantil juega un papel relevante en ese proceso.

Entre los trabajos recientes, y más o menos contemporáneos al nuestro, que han investigado la relación de los niños mexicanos con la televisión, podemos destacar los siguientes:

Un estudio realizado por Almeida, Villazón y Gutiérrez (citadas por Fernández, Baptista y Elkes, 1999, p. 27), encontró que “para los niños la televisión cumple funciones de entretenimiento, enseñanza, evasión, relación social, excitación y hábito, y que estas funciones varían dependiendo de la edad del niño y del nivel socioeconómico al que pertenece”.

Por su parte, Bravo, Lember y Pérez (ibíd., p. 27) aseguran en su investigación que “los niños acuden a la televisión porque ésta les satisface necesidades de relajamiento, protección, diversión, actualización, agresividad, juego, defensa, fantasía, consolación, identificación, escape, sustitución afectiva, conocimiento de los demás, cultura y autoexpresión”.

Un trabajo de tesis, realizado por Liliana Paz (1998, p. 40), acerca del papel socializador de la televisión en la construcción de género en la población infantil, concluyó que “la televisión contribuye a reforzar imágenes de mujeres y hombres ajustadas a los estereotipos de género femeninos y masculinos respectivamente”. La autora agrega que “la televisión tiene una presencia importante en la vida de los(as) niños(as) y funge como un mediador simbólico que ofrece una serie de conocimientos sobre el mundo y la vida real o imaginaria, que influye en la manera en que las(os) niñas(os) perciben la realidad y actúan en ella; aunque esta influencia está en relación directa con la que la (el) niña(o) aporta al medio y no solamente con lo que el medio le puede aportar a ella (él)” (op. cit., pp. 41-42).

Las tres investigaciones mencionadas anteriormente son cercanas temporalmente a nuestro trabajo. Sin embargo, presentan una diferencia fundamental, desde el punto de vista metodológico, con el presente estudio. Esas investigaciones recurrieron al uso de la encuesta para obtener las respuestas de los niños; es decir, cuestionaron directamente a la población infantil para averiguar su relación con la televisión. Mientras que el estudio que aquí presentamos está basado en el dibujo y las posibilidades que ofrece a los niños para expresar su propia valoración del medio televisivo.

En ese sentido, una investigación más afín a nuestro estudio fue realizada por Gil (1989), quien analizó dibujos elaborados tanto por niños que tenían contacto cotidiano con la televisión, como por niños que no tenían ese contacto; con la finalidad de evaluar la influencia ejercida por la televisión. No obstante, dicho trabajo también presenta notables diferencias con el nuestro. Una de ellas, fue que el investigador no pidió a los niños que dibujaran algún tema relacionado con la televisión, sólo les indicó que dibujaran “lo que se les viniera en esos momentos a la mente o lo que desearan copiar de sus textos y cuadernos escolares” (op. cit., p. 63). Los niños eran indígenas de diversas comunidades del estado de Michoacán. Otra diferencia importante fue que la interpretación de los dibujos se abocó a los aspectos manifiestos de los mismos, mientras que nuestra investigación, como lo veremos a partir de este capítulo, exploró primordialmente los aspectos proyectivos.

Los resultados del trabajo de Gil fueron los siguientes: en las comunidades sin televisión ninguno de los dibujos tuvo como tema algún motivo relacionado con la televisión. Asimismo, en el caso de los niños que no ven televisión, aunque vivan en comunidades que sí tienen aparatos receptores, ninguno de ellos dibujó tampoco algún tema televisivo. En ambos grupos, los dibujos incluyeron motivos relacionados exclusivamente con su cultura y su entorno geográfico. Mientras que el grupo de niños que sí ven televisión eligió motivos televisivos para sus dibujos en un 60 %. Al comparar los dibujos de los niños que no ven televisión con los de aquellos que sí la ven, se encontraron diferencias importantes en tres áreas: perceptual, conductual y cultural.

El estudio que presentamos a continuación se particulariza porque al explorar la relación entre niños y televisión lo hace, por una parte, privilegiando el discurso gráfico para conocer la visión infantil y, por otro lado, el análisis de los dibujos no se limita a evaluar los aspectos manifiestos de los mismos, sino a profundizar asimismo en los aspectos proyectivos. Todo ello hace de nuestro trabajo un exponente singular en este campo de investigación.

## Capítulo 5. MÉTODO

### 5.1 Planteamiento del problema y preguntas de investigación

La pregunta fundamental del presente estudio es: ¿qué nos pueden decir los niños sobre su relación con la televisión, utilizando para ello el dibujo como medio de expresión? Nos interesa explorar, principalmente, los diversos aspectos biopsicosocioculturales del involucramiento que ocurre entre niños y televisión que da lugar a la elaboración de un constructo personal, o representación, acerca de la relación niño-televisión.

Esta investigación se basa en una premisa teórica o propuesta fundamental: cada una de las características de los dibujos hechos por los niños, por ejemplo el tamaño del televisor o la postura de la figura humana, tienen un significado que puede ser interpretado con la técnica proyectiva de Hammer (1997), expuesta en el capítulo anterior. Así, podemos decir que si un niño dibuja un televisor de tamaño pequeño, comparado con el de los otros niños, significa que para él, tal vez, se trata de un aparato doméstico al cual no concede mucha relevancia. O si dibuja una figura humana sentada viendo el televisor, en lugar de dibujarla de pie, significa, probablemente, que el acto de ver la televisión representa un acto pasivo para este niño.

Claro, no puede hacerse ninguna afirmación categórica sólo con base en un atributo único de los dibujos. Si se desea determinar, por ejemplo, qué tan importante es, o no, la televisión para los niños, o establecer qué tan pasivos a activos son éstos ante el medio televisivo, se necesita recurrir al análisis de todo un conjunto de atributos o características de los dibujos que permitan fundamentar cualquier interpretación.

En este trabajo hemos considerado factible establecer siete categorías susceptibles de ser analizadas e interpretadas a partir de diversos conjuntos de atributos de los dibujos infantiles<sup>16</sup>. Estas categorías, planteadas en forma de preguntas, son las siguientes:

- 1) ¿Qué importancia le otorgan los niños a la televisión?
- 2) ¿En qué parte de su entorno colocan los niños a la televisión?
- 3) ¿Qué contenido presenta la pantalla de televisión según los niños?
- 4) ¿Qué ocurre con la distinción infantil entre realidad y fantasía en relación con la televisión?
- 5) ¿Qué actitud asumen los niños -activa o pasiva- frente a la televisión?
- 6) ¿Cuál es la autopercepción infantil ante la televisión?
- 7) ¿Cuáles son los rasgos psicológicos de los niños que hicieron los dibujos?

<sup>16</sup> El establecimiento de las categorías se realizó con base en la revisión de los dibujos realizados por los niños que participaron en el Seminario Internacional y Muestra Audiovisual "Los niños y la televisión" ("The Children & the T. V.", International Seminar & Audiovisual Exhibition), al cual nos referimos en la introducción de la tesis, en la primera parte de este trabajo.

## 5.2 Objetivos

El objetivo general del estudio es demostrar que se puede explorar el constructo personal, es decir la representación o teoría particular, que elaboran los niños con respecto a su relación con la televisión, mediante la utilización de la técnica proyectiva de análisis e interpretación de los dibujos infantiles. Para ello se requiere responder a las preguntas de investigación formuladas, de tal manera que se pueda averiguar cuál es el vínculo que han establecido los niños que hicieron los dibujos con ese omnipresente medio de comunicación masiva que es la televisión.

Los objetivos específicos de la investigación, por su parte, pretenden ahondar en esa información pero desde la perspectiva del sexo y la edad de los niños dibujantes.

## 5.3 Tipo de estudio

El presente trabajo es un estudio de tipo exploratorio, ya que ha permitido una aproximación novedosa, desde el punto de vista del método, a un tema ampliamente investigado. Es decir, por una parte, se evalúa el impacto de la televisión en los niños, pero sin recurrir a las habituales entrevistas o cuestionarios, sino a través del dibujo; y por otra parte, se recurre a la técnica de interpretación proyectiva gráfica, pero aplicándola en un contexto no clínico.

En ese sentido, este trabajo permite explorar hasta qué grado los niños comunican y expresan, mediante el dibujo, el tipo de relación que han establecido con la televisión y el lugar que le asignan dentro de su visión del mundo. Un trabajo de este tipo tiene como finalidad establecer algunas relaciones significativas entre los factores antes mencionados, de tal manera que los resultados posibiliten un abordaje ulterior mucho más preciso. La ventaja de no partir de un planteamiento concluyente o terminante con respecto a las posibilidades que ofrece la expresión gráfica para reflejar los constructos personales de los niños acerca de su vínculo con la televisión disminuye el riesgo de caer en un sesgo señalado por Gardner (1987, p. 206): “Por lo general, los dibujos se interpretan (y hasta se distorsionan) a efectos de que corroboren alguna perspectiva psicológica u otra”. En este caso, se trata de un estudio cuya pretensión es indagar la posibilidad de establecer algunas líneas claras y sistemáticas entre el uso de una técnica proyectiva como la de Hammer (1997) para interpretar los dibujos infantiles sobre la televisión desde una perspectiva no clínica y las respuestas a las preguntas de investigación formuladas en este trabajo.

## 5.4 Población

Los niños que participaron en este estudio fueron los asistentes al stand que la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) de la SEP instaló en la Feria de la Educación “Educa Sinaloa”, la cual se realizó al aire libre en la isla de Orabá en Culiacán, estado de Sinaloa, México, durante el mes de noviembre de 1999.

La ciudad de Culiacán, capital del estado de Sinaloa, se encuentra en el noroeste de la república mexicana. La principal actividad del municipio de Culiacán es la agricultura,

predominantemente vinculada al mercado norteamericano a través de las exportaciones de tomate, calabaza, chile, pepino, papa, melón, sandía y mango y con el mercado nacional a través de la producción de caña de azúcar y comercialización de granos como frijol y maíz. Su población, al momento de realizarse la investigación, estaba calculada en 745, 537 habitantes (Banco Nacional de Comercio Exterior, s. f.; Consejo para el Desarrollo Económico de Sinaloa, s. f.).

La feria dio inicio en sábado, por lo cual ese día se contó con la asistencia de niños acompañados de sus familias; mientras que entre el lunes y el viernes arribaron numerosos grupos de alumnos, de diversos grados escolares y de diferentes instituciones educativas, que acudieron en visitas guiadas programadas por parte de la Secretaría de Educación del Estado de Sinaloa.

### 5.5 Muestreo

La selección de los niños se llevó a cabo mediante el denominado muestreo accidental, el cual es de tipo no probabilístico y consiste, básicamente, en aprovechar las muestras disponibles. En este caso el único criterio de selección fue que los niños, al visitar la Feria, aceptaran de manera voluntaria hacer un dibujo acerca de su relación con la televisión, contando, claro está, con el conocimiento de sus padres o de sus profesores.

En total, se alcanzó la cifra de 423 participantes, cada uno de los cuales aportó la realización de un dibujo. Al conjunto total de participantes los denominaremos, en lo sucesivo, como *muestra general*. De ese total, 286 fueron niñas y 137 fueron niños.

Antes de seguir adelante, es conveniente hacer una aclaración. En este capítulo y en el siguiente seguiremos utilizando el término genérico “niños” para referirnos a todos los dibujantes que conformaron la muestra pero, debido a que también exploramos las diferencias por sexo, vamos a referirnos específicamente a las *niñas* y a los *niños* (así, en cursivas) cuando hagamos alguna comparación directa entre ambos sexos. En otras palabras, si escribimos el término: niños (o niño, en singular), sin cursivas, significará que estamos hablando en forma genérica de la población infantil; las cursivas se emplearán sólo para aludir específicamente a las *niñas* y a los *niños*.

### 5.6 Materiales e instrumentos

El stand de la DGTVE en la Feria medía 2.44 por 3.66 m y en él se pusieron dos mesas de 0.60 por 1.00 m cada una, y tres sillas. En una mesa se colocaron un televisor y una videocasetera y, en la otra, una computadora. Tanto el televisor como la computadora se mantuvieron encendidos toda la jornada.

A los niños se les proporcionaron hojas blancas tamaño carta (216 × 279 mm), así como lápices y colores de madera para la elaboración de los dibujos. Todo el material estaba colocado al alcance de su mano.

Por su parte, el equipo de observadores utilizó dos formatos para el registro, organización y categorización de los atributos o características de los dibujos, con la finalidad de preparar la interpretación ulterior de los mismos. Ambos formatos son descritos más adelante al explicar el sistema de registro e interpretación, y pueden ser consultados en los anexos A y B de este trabajo.

### **5.7 Procedimiento**

El stand de la DGTVE siempre contó con la presencia de dos integrantes del equipo de investigadores. Los cuales cumplieron las siguientes funciones:

-Tener preparadas las mesas con sus respectivas hojas blancas, lápices y colores; para que los niños tuvieran todo lo necesario a su disposición.

-Invitar a los niños a hacer un dibujo.

El primer día de la feria los investigadores tuvieron que motivar a los niños para que pasaran a elaborar un dibujo, indicándoles que sus dibujos serían colocados en las mamparas del stand. Los días posteriores ya no fue necesaria la labor de convencimiento, pues a medida que aumentaba el número de dibujos exhibidos, la cantidad de niños que se acercaba espontáneamente al stand crecía de la misma manera. Entre los días lunes y viernes, el stand estuvo muy concurrido; en diversas ocasiones se atendió a más de 15 niños a la vez, por lo cual, en ciertos momentos, los niños tuvieron que hacer sus dibujos de pie.

-Dar la instrucción o consigna a cada niño, la cual consistió en decirles: “El tema del dibujo es la televisión y yo”. Al respecto es importante señalar que, por tratarse de una investigación, y por tanto de una situación estandarizada para todos los participantes, los investigadores se abstuvieron de proporcionar cualquier información adicional a los niños, particularmente aquélla que pudiera inducir a los dibujantes a incluir o excluir determinados elementos del contenido (es común que los niños pregunten si pueden dibujar tal o cual cosa), limitándose a repetir la consigna.

-Pedir a los niños que anotaran en la hoja algunos datos personales: su nombre, edad, fecha de nacimiento y grado escolar.

-Observar el trabajo de los niños y tomar nota de los aspectos relevantes para el estudio señalados en los formatos de registro.

-Estar pendiente de lo que pudieran requerir los niños durante la elaboración de sus dibujos.

-Recoger los dibujos y verificar que tuvieran los datos requeridos, ante todo la edad y el nombre. De esa forma los dibujos no serían invalidados, pues podrían ser analizados desde la perspectiva de la edad y el sexo. En el caso de que los investigadores se encontraran con

un nombre propio poco común (es decir, que a primera instancia no se supiera si es de hombre o de mujer), procedían a identificarlos con el símbolo correspondiente en el revés de la hoja.

En total se recibieron 453 dibujos, pero en esta fase se descartaron 30 de ellos, debido a que no resultaron adecuados para esta investigación: algunos eran dibujos de niños muy pequeños (con edades de uno, dos o tres años), y consistían en garabatos en donde no se distinguían los elementos que nos interesaba explorar. Asimismo, se descartó un dibujo hecho por un joven de 17 años, y otro más hecho por uno de 21 años, ya que su inclusión, además de que dispersaría los datos, no se justificaba en un estudio sobre el dibujo infantil<sup>17</sup>. El resto de los dibujos eliminados del análisis correspondieron a aquellos que, a pesar del cuidado de los investigadores, no especificaron edad, nombre, ni sexo; así como dibujos hechos por niños que aparentemente no escucharon las instrucciones o la consigna (algo claramente probable durante ciertos momentos dentro del stand), ya que se trataba de dibujos que no aludían al tema planteado (ni siquiera en el título puesto por el dibujante).

Una vez recabados los dibujos que compondrían la muestra de este estudio, el equipo de investigadores procedió a organizarlos y categorizarlos para preparar su posterior análisis.

### 5.8 Sistema de registro e interpretación

El sistema de *registro* aplicado en este trabajo permitió examinar, organizar y categorizar los atributos o elementos de los dibujos realizados por los niños, con lo cual se preparó el terreno para su posterior interpretación de acuerdo con los objetivos del estudio. Para instrumentar dicho sistema se recurrió a la elaboración de dos formatos de registro, cuyas características estuvieron apegadas a proporcionar la información necesaria y específica para responder, mediante la técnica de análisis empleada, a las preguntas de investigación formuladas.

El primer formato utilizado fue el **Formato de Registro de las Categorías Generales**<sup>18</sup>. Su diseño fue estructurado con base en los componentes *sintácticos* y *semánticos* de tipo *manifiesto* que cabría esperar en los dibujos como resultado de la consigna. Es decir, este formato fue utilizado por el equipo de investigadores para ir categorizando todos aquellos atributos gráficos *directamente observables* en los dibujos, pues a partir de ellos se realizaría posteriormente la interpretación *proyectiva* (basada en aspectos *inferidos*). De esta manera, el Formato de Registro de las Categorías Generales posibilitó organizar y categorizar los siguientes atributos de los dibujos infantiles:

<sup>17</sup> Tal como lo habíamos explicado, al hablar del muestreo, no se establecieron criterios de exclusión con respecto a la edad, pero sólo esperábamos una población infantil. Fue una sorpresa que algunos jóvenes se acercaran espontáneamente a elaborar un dibujo.

<sup>18</sup> Ver anexo A.



a) Con respecto al dibujo en general: si la hoja fue utilizada en su formato vertical u horizontal; si se empleó el color; si se utilizó la goma de borrar; y si fue necesario usar la parte posterior de la hoja.

b) Con respecto al televisor: si fue dibujado o no; su tamaño; su orientación física (con la pantalla de frente, de perfil, etc.); si tiene un soporte físico en su base; si está encendido o apagado; si está dotado de vida (como si fuera un ser animado); y si tiene algún contenido dibujado sobre su pantalla.

c) Con respecto a la figura humana: si fue dibujada o no; su tamaño; si está en movimiento<sup>19</sup>; su postura (sentada, de pie, etc.); y su fisonomía (alegre, seria, neutral, etc.).

d) Con respecto al enlace televisor-figura humana: distancia entre ambos; mirada de la figura humana (hacia el televisor o sin voltear a verlo); y figura humana *dentro* de la pantalla del televisor.

e) Con respecto a otras figuras dibujadas: si fueron dibujadas o no; si eran humanas (secundarias a la primera dibujada), animales, fantásticas, u otras.

f) Con respecto a otros objetos dibujados (aparte del televisor): si fueron dibujados o no; si eran muebles, aparatos electrodomésticos, objetos relacionados con la naturaleza (como las macetas), partes de la casa (que adquieren relevancia como elementos del dibujo), y otros.

g) Con respecto a las palabras y frases escritas en los dibujos: si las hubo o no; si se referían a la televisión, a la familia, a comentarios personales, u otros.

h) Con respecto al área utilizada de la hoja (para situar ya sea el televisor o la figura humana): en la parte central, en la superior izquierda, en la superior derecha, en la inferior izquierda, o en la inferior derecha.

Algunos de los atributos de los dibujos requirieron la intervención del criterio del equipo de investigadores para poder ser categorizados debido a su ambigüedad (por ejemplo, determinar si la figura humana dirigía o no su mirada hacia el televisor, o si la fisonomía de dicha figura correspondía a una expresión seria, alegre o neutral, por sólo mencionar dos); en tales casos se recurrió a la confiabilidad interjueces para clasificar dichos atributos bajo un índice de confiabilidad del 90% ó más; cuando no se alcanzó ese índice los atributos quedaron clasificados como “indeterminados”.

El segundo formato utilizado fue el **Formato de Registro al Detalle**<sup>20</sup>, el cual permitió examinar de manera más minuciosa la realización gráfica de los niños, proporcionando información complementaria de forma aún más pormenorizada. Este formato también se

<sup>19</sup> La posibilidad de que los dibujos infantiles puedan representar el movimiento de manera gráfica ha sido estudiada por Jacqueline Goodnow (1979, pp. 183-192).

<sup>20</sup> Ver anexo B.

abocó a organizar los componentes sintácticos y semánticos de los dibujos, al igual que el primer formato, pero además, dada su minuciosidad, sirvió asimismo para explorar los componentes *pragmáticos* de la actividad gráfica infantil, todo ello en el nivel que hemos denominado manifiesto, como un paso previo para llevar a cabo la interpretación proyectiva.

Cabe aclarar que este segundo formato sólo se aplicó a una cantidad reducida de niños (diecisiete en total), ya que en realidad se trata de un registro basado en la observación cuidadosa y atenta de la ejecución gráfica del niño, desde que inicia el dibujo hasta que lo termina, por lo cual era poco viable aplicarlo a una gran cantidad de dibujantes. El criterio para aplicar este registro en detalle consistió únicamente en la disponibilidad de tiempo del equipo de investigadores durante los momentos dedicados a atender a los niños que visitaron el stand. El Formato de Registro al Detalle permitió organizar y categorizar los siguientes aspectos de la actividad realizada por los niños:

- a) Secuencia de los elementos dibujados. Es decir, enumerar el orden seguido por el niño al momento de ir elaborando las diversas partes que componen su dibujo.
- b) Estado de ánimo del niño durante la realización de su dibujo.
- c) Presión ejercida por el lápiz sobre la hoja (fuerte, tenue, regular).
- d) Tipo de trazo ejecutado por los niños (largo, corto, regular).
- e) Colores con mayor predominio en cada dibujo. Es decir, los colores que al ser utilizados iluminaron las mayores superficies sobre la hoja.
- f) Colores más utilizados. En este caso, se refiere a los colores que más veces fueron elegidos por los niños (sin importar si iluminaban superficies grandes o pequeñas).
- g) Comentarios verbales realizados por el niño durante la actividad.
- h) Duración total de la ejecución del dibujo.

Para la *interpretación* de los dibujos se contempló la información arrojada por los dos Formatos descritos anteriormente, bajo la consideración de que cada una de las preguntas de esta investigación, representadas por siete categorías, podrían ser contestadas examinando, desde una perspectiva proyectiva, los siguientes atributos o características gráficas del trabajo realizado por los niños:

#### 1) Importancia otorgada a la televisión

Es posible valorarla mediante el tamaño del televisor dibujado por los niños (a mayor tamaño corresponde mayor valoración); por el orden o secuencia que siguieron al dibujar (máxime si el televisor es el primer elemento dibujado); por la distancia entre el

televisor y la figura humana (a menor distancia, mayor valoración); por la ubicación del televisor sobre la hoja (mayor valoración a medida que ocupa una posición central); por el acomodo de la hoja que hizo el niño para realizar su dibujo (se otorga mayor importancia al televisor si se utiliza la hoja en su forma horizontal, ya que ésta corresponde a la proporción de las dimensiones de ese aparato, más que la forma vertical); por el hecho de dibujar un televisor encendido (resulta más valorado que si lo dibujan apagado); por orientar físicamente el televisor de tal modo que la pantalla del mismo queda de frente al observador del dibujo (indica más importancia que si lo dibujan de perfil o de espaldas al observador); y por el hecho de dibujar un televisor como un objeto que tuviera vida (al agregarle extremidades o un rostro le conceden una mayor significación y existencia).

## 2) Entorno de la televisión

Puede observarse a través de la secuencia de elementos dibujados (para precisar qué incluye el entorno); inclusión o no de la figura humana (para determinar si forma parte del entorno televisivo); inclusión o no de otros objetos (además del televisor) y de qué clase de objetos se trata (pues constituyen parte del entorno); inclusión o no de otras figuras (además de la figura humana que representa al propio niño) y de qué clase de figuras se trata.

## 3) Contenido de la televisión

Es lo que dibujen los niños sobre la pantalla de su televisor; con lo cual se puede evaluar, básicamente, qué tipo de realidad televisiva perciben los niños.

## 4) Distinción realidad/fantasia en relación con la televisión

Para explorar qué tanto relacionan los niños la televisión con la realidad o con la fantasía resulta útil poner atención en ciertos detalles de los dibujos: si el televisor fue dibujado con una base de apoyo (es decir, si está sobre algún accesorio o mueble) o si, por el contrario, se encuentra suspendido o flotando en el aire (de todo ello se puede desprender si hay una tendencia realista o no la hay); si el televisor aparece como un objeto normal o como un ser dotado de vida (para deslindar con mayor precisión las tendencias realistas o fantásticas en el dibujo); y también es conveniente establecer si el televisor está dibujado en la parte superior de la hoja (tendencia a la fantasía, según los preceptos de la interpretación proyectiva) o en la parte inferior (tendencia a la realidad).

## 5) Pasividad/ actividad frente a la televisión

Por medio de algunas características de los dibujos es factible averiguar qué tipo de actitud asumen los niños frente a la televisión, especialmente si son activos o pasivos: la postura adoptada por la figura humana puede revelar algunos indicios (si está sentada viendo el televisor manifiesta la pasividad propia de los espectadores de televisión, pero

si está acostada entonces la pasividad es mayor; mientras que si está dibujada de pie indica la presencia de una tendencia a la actividad); asimismo, los dibujos infantiles pueden representar el movimiento (si la figura está inmóvil sugiere pasividad, pero si presenta movimiento apunta hacia la actividad); la dirección de la mirada de la figura también puede establecerse como un indicio (si la figura está mirando el televisor expresa la habitual pasividad del espectador, mientras que si aparece viendo en cualquier otra dirección denota un atisbo de actividad); la distancia entre el televisor y la figura puede resultar reveladora al respecto (si la distancia es corta señala una probable pasividad, y si es larga una probable tendencia a la actividad); y finalmente, se puede reparar en el acomodo de la hoja (si el niño utilizó la hoja en su forma horizontal refleja pasividad porque adaptó todos los elementos de su dibujo a las proporciones del televisor, pero si empleó la hoja en forma vertical, más apropiada para la figura humana, expresa una actitud activa).

#### 6) Autopercepción ante la televisión

Los dibujos permiten examinar cómo se percibe el niño ante la televisión, para ello se requiere observar, de manera comparativa, dos características que presentan tanto la figura humana como el televisor: su tamaño (el más grande es percibido como el elemento preponderante del dibujo) y su ubicación sobre la hoja (quien ocupe la parte más central ocupa asimismo un lugar más privilegiado); en el caso de la figura humana es importante prestar atención a la expresión dibujada en el rostro (básicamente, si tiene o no la típica sonrisa que suelen dibujar los niños, pero si no, la expresión de cualquier otro estado de ánimo), pues es un indicador de cómo se sienten ellos ante la televisión. Asimismo, la temática de las palabras y frases escritas espontáneamente por los niños es importante para evaluar cuál de los dos temas centrales (Televisión y Yo) tiene más peso.

#### 7) Rasgos psicológicos de los niños participantes

Esta categoría es la que más se aproxima a la tradicional indagación clínica a través del dibujo infantil. Sin embargo, en este trabajo no tuvo ninguna finalidad diagnóstica; se empleó solamente para complementar la información obtenida mediante las categorías previas, agregando la exploración de algunos rasgos psicológicos de los niños que realizaron los dibujos. Entre dichos rasgos evaluados se encuentran: disposición para expresarse emocionalmente por medio del dibujo; tipo de preferencia en la búsqueda de satisfactores (reales o fantaseados); asertividad; seguridad en sí mismos; perseverancia y persistencia con respecto a metas; comportamiento autodirigido y centrado; capacidad de planeación; y compromiso al asumir la tarea de realizar el dibujo.

### 5.9 Análisis de los datos

En este estudio se realizó un análisis de frecuencias para poder apreciar la distribución de los datos en términos de porcentajes. Con este procedimiento se pudieron elaborar las

gráficas y tablas que comparan los atributos o características de los dibujos. Este tipo de análisis, que corresponde a un nivel de medición *nominal*, es suficiente para responder a los interrogantes que se han planteado en esta investigación. La validez y la confiabilidad de la evaluación realizada en esta investigación no corresponden a criterios psicométricos, simplemente han sido abordadas mediante la contrastación de las interpretaciones de los dibujos con los resultados informados por otros investigadores que recurrieron a la aplicación de encuestas (cuestionarios y entrevistas) con la población infantil; de esa manera se pudo corroborar si las tendencias obtenidas con la técnica de la interpretación de dibujos son similares o no a las que se obtienen con la técnica de encuestas.

Puesto que esta investigación estuvo conformada por un solo grupo de niños evaluados los datos obtenidos y analizados están referidos a lo que hemos denominado *muestra general*, es decir la totalidad de niños participantes que elaboraron un dibujo; sin embargo, también se procedió a realizar análisis adicionales, igualmente de frecuencias, con respecto al *sexo* y la *edad*, con la finalidad de corroborar qué tanto se modifican o mantienen los datos de la muestra general cuando se analizan desde la perspectiva del sexo y la edad.

Finalmente, una aclaración: hay “submuestras” hechas con fines exclusivamente de análisis de los datos; es decir, no se formaron como parte del procedimiento de selección de los participantes ni como alternativa a la muestra general. Por ejemplo, algunos niños agregaron un texto a su dibujo, mientras que otros decidieron no hacerlo; este dato es importante en sí mismo para el análisis, pero si se desea profundizar con respecto al tema abordado por dichos textos, entonces se requiere analizar el conjunto de los dibujos con textos y determinar cómo se distribuyeron, en cuestión de porcentaje, las distintas temáticas escritas por los niños. A esta agrupación de dibujos que sí tienen texto, la hemos denominado “submuestra” y es de suma utilidad para un análisis más detallado de ciertos atributos de los dibujos. Por eso, vamos a encontrar diversas submuestras durante el análisis de los datos, las cuales lógicamente varían en términos de porcentajes, pues dependen del atributo o característica evaluados; de cualquier modo, en el texto siempre se indicará la procedencia de dicha submuestra, con el fin de tener presente su porcentaje dentro de la muestra general.

## Capítulo 6. RESULTADOS

Los resultados se van a presentar, con fines comparativos, bajo tres modalidades distintas, de tal forma que permitan observar el comportamiento de los datos en cada una de las siete categorías de análisis e interpretación que conforman este estudio. Las tres modalidades son:

- a) Para el total de los participantes de la muestra (a los cuales denominaremos *muestra general*).
- b) Para las *niñas* y para los *niños*, con los porcentajes obtenidos por cada sexo.
- c) Para las diferentes *edades* de los participantes. En algunos casos puntualizando cuando algún atributo del dibujo se presenta particularmente en cierta edad. Pero también estableciendo comparaciones entre tres cortes transversales de edad: dibujantes de 6 años, 10 años y 12 años; con lo cual tendremos representados a los participantes que están iniciando la primaria, quienes van a la mitad de la misma y los casi adolescentes que están a punto de terminarla<sup>21</sup>.

Derivado de lo anterior, cada una de las siete categorías o preguntas de investigación recibieron tres respuestas con base en las tres modalidades señaladas anteriormente. Dicho de otra manera, en cada categoría se presentan tres interpretaciones: la primera es preliminar e interpreta los datos obtenidos por toda la *muestra general*; la segunda los interpreta en relación con el *sexo* de los dibujantes; la tercera lo hace desde la perspectiva de la *edad*.

Primero vamos a revisar dos gráficas que permiten conocer la distribución de la muestra por sexo y por edad. Posteriormente, pasaremos a analizar los datos obtenidos al interior de cada una de las siete categorías de interpretación.

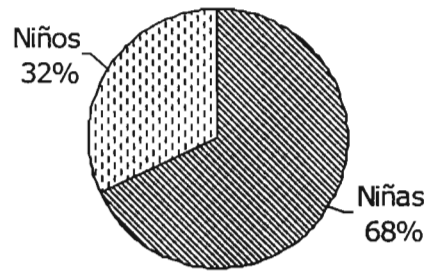
Con la finalidad de facilitar la representación de los resultados hemos recurrido a la utilización de gráficas de pastel, aunque también se incluyen algunas gráficas de barras, al presentar los datos obtenidos para la muestra general, así como los correspondientes al sexo; mientras que los datos referentes a la edad se presentan generalmente en tablas y en una que otra gráfica de pastel<sup>22</sup>.

### 6.1 ¿Quiénes hicieron los dibujos?

Los resultados que presentamos a continuación corresponden a una muestra de 423 niños, quienes realizaron sus dibujos con el tema "La televisión y yo". Empezaremos el análisis revisando las características más generales. En la Gráfica 1 se presenta la distribución de los niños según el sexo, y en la Gráfica 2 según la edad.

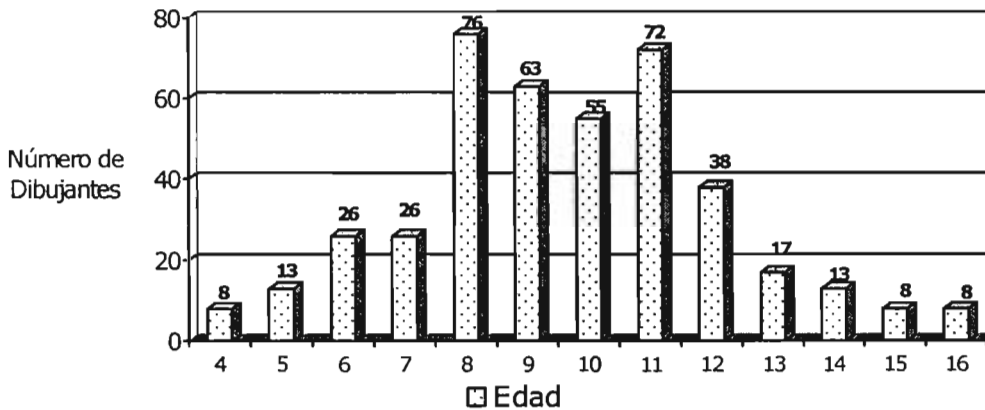
<sup>21</sup> En otros casos la comparación fue realizada con cortes transversales de edad correspondientes a 5 años, 12 años y 15 años, debido a que se trata de datos que se obtuvieron con la aplicación del *Formato de Registro al Detalle* a diecisiete de los niños participantes, entre los cuales no estuvieron representadas todas las edades, pero cuya información fue muy valiosa porque existen datos que sólo se obtuvieron a través de ese grupo.

<sup>22</sup> En el anexo C se enumeran todas las gráficas y tablas que resultaron del análisis de los datos, especificando cuáles se emplearon en cada categoría.



Gráfica 1. Distribución de la muestra, según el sexo

Del total de niños que hicieron dibujos, 286 correspondieron al sexo femenino y 137 al sexo masculino. La Gráfica 1 refleja esta situación, pues indica que el mayor porcentaje de los dibujos corresponde a las *niñas*. Esta distribución fue producto del azar, ya que cualquier *niño* o *niña* que se acercara podía hacer un dibujo si así lo deseaba.



Gráfica 2. Distribución de la muestra, según la edad

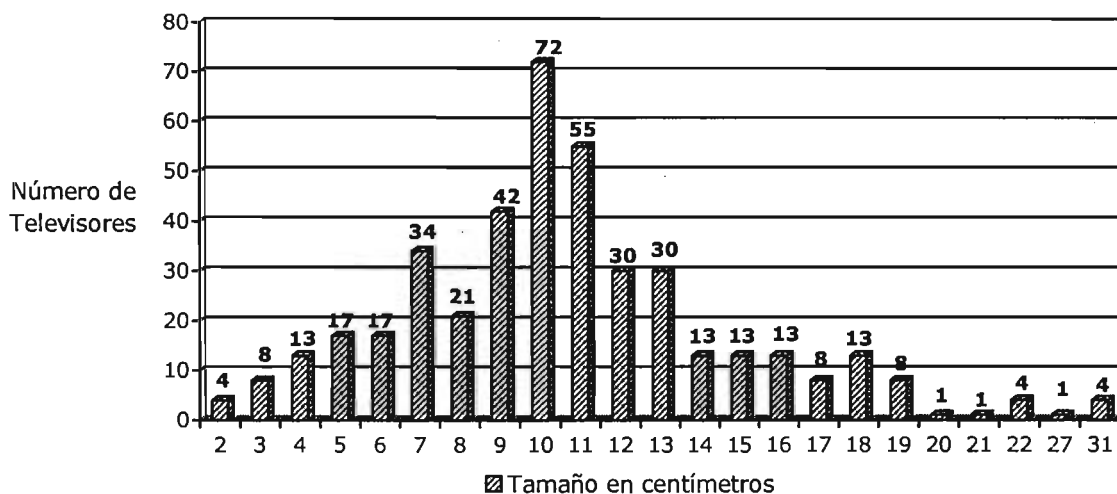
En la Gráfica 2 se aprecia que el rango de la muestra va de los 4 a los 16 años de edad, con un predominio de los dibujantes que tienen de 8 a 11 años. En un sentido estricto la población que interesa investigar en este estudio es la infantil, o sea la menor a los 12 años, pero incluimos en este análisis los dibujos hechos por adolescentes y jóvenes, con la intención de poder establecer algún tipo de comparación y, también, explorar hacia dónde evoluciona el dibujo infantil.

## 6.2 Categoría 1.- ¿Qué importancia le otorgan los niños a la televisión?

Uno de los aspectos centrales que nos interesó explorar en esta investigación fue el grado en el cual los niños valoran y aprecian la televisión como parte de su mundo. Es decir, queríamos averiguar de manera primordial qué tan importante es la televisión en la vida infantil.

El análisis de los resultados permite establecer, como primer resultado general, que para la mayoría de las *niñas* y los *niños* participantes en este estudio, *la televisión es algo muy importante en sus vidas*. Esta afirmación se puede corroborar por la presencia de diversos atributos en los dibujos que, de manera prácticamente directa y sin ambigüedades, ofrecen indicios de la gran valoración y estima de *niñas* y *niños* por el medio televisivo.

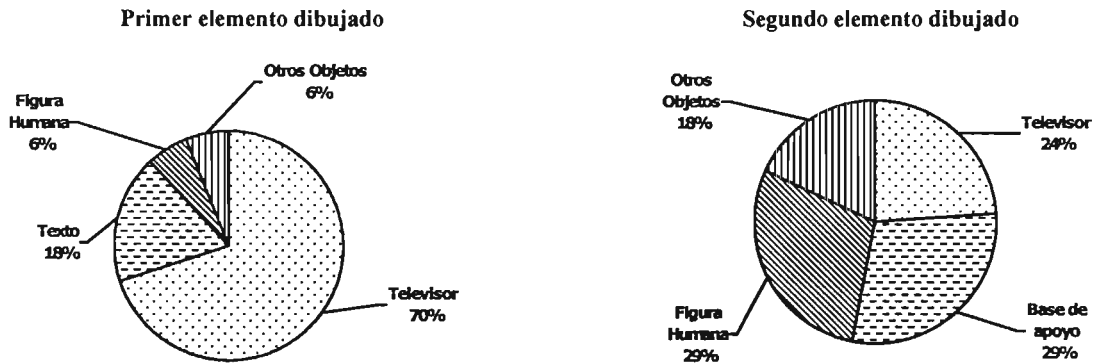
### 6.2.1 Importancia otorgada a la televisión, según la muestra general



Gráfica 3. Tamaño del televisor

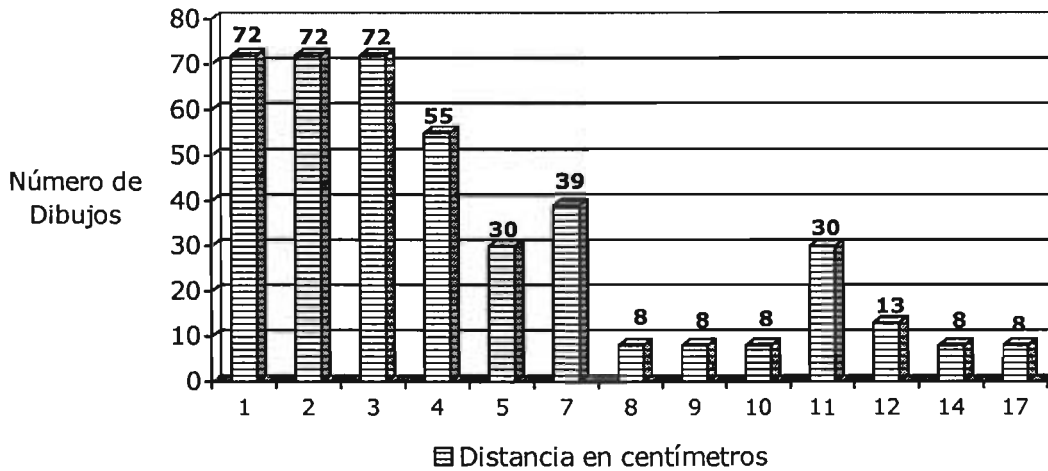
El tamaño del televisor se obtuvo midiendo la línea diagonal que cruza de una esquina a otra de la pantalla. La Gráfica 3 muestra que el tamaño del televisor fue dibujado en un rango de los 2 cm (el más pequeño) hasta los 31 cm (el más grande). Un dibujo muy grande del televisor puede ser un indicador de que se trata de un elemento altamente valorado y estimado, pues estamos hablando de un objeto que ocupa un espacio mayor sobre la hoja de papel. La mayoría de los televisores dibujados se situaron en el rango que va de los 7 cm a los 13 cm (66 %); es decir un tamaño que se encuentra en la mitad inferior del rango total establecido. Por otra parte, el tamaño de televisor más frecuente fue el de 10 cm, seguido por el de 11 cm. Estos dos valores también se encuentran por debajo de la mitad del rango total establecido. Todo eso indicaría que la mayoría de los niños, al no exagerar el tamaño del televisor no exageran, tampoco, la importancia de la televisión.





Gráfica 4. Secuencia de los primeros elementos dibujados

La secuencia se refiere al orden en que fueron dibujados cada uno de los elementos que aparecen en el dibujo. En la Gráfica 4 se puede observar que en la gran mayoría de los dibujos (70 %), el primer elemento dibujado fue, precisamente, el televisor; mientras que el segundo lugar lo ocupó la base de apoyo para el televisor (empatada con la figura humana). Esta base de apoyo (la cual evita que el televisor quede “suspendido” en el espacio o “flotando”) la podemos considerar como parte del propio televisor. Esto significa que antes que cualquier otro elemento, incluida la figura humana, los dibujantes tenían en mente el televisor como el aspecto central del dibujo.

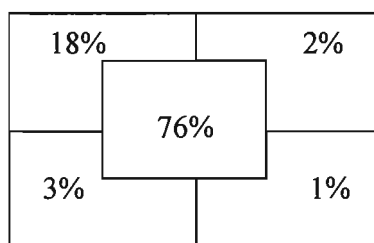


Gráfica 5. Distancia entre el televisor y la figura humana de identificación

La mayoría de los niños sí dibujaron una figura humana de identificación (véase la Gráfica 18: “Figura humana de identificación”, en la Categoría 2). En la Gráfica 5 se aprecia que las distancias dibujadas entre el televisor y la figura humana de identificación (le llamamos así porque, desde el punto de vista proyectivo, se le considera una representación del propio niño dibujante) abarcan un rango que va desde 1 cm (la más cercana) hasta 17 cm de separación (la más alejada). También se puede observar que las tres distancias más frecuentes fueron: 1.0; 2.0 y 3.0 cm, cada una de ellas

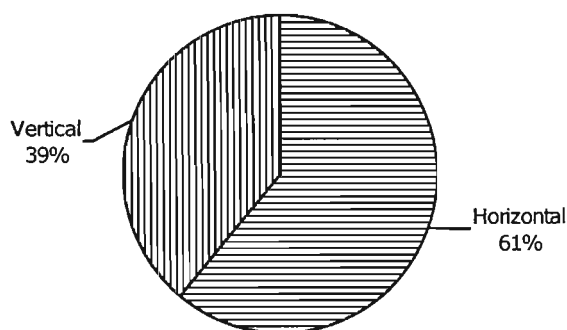
con la misma cantidad de dibujos. La segunda distancia más dibujada fue la de 4 cm. Todos estos datos indican que, en general, los dibujantes de la muestra colocaron sus figuras humanas muy cerca de los televisores.

Dicho de otra manera: en la mayoría de los dibujos (51 %) la distancia entre el televisor y la figura humana de identificación se encuentra en un rango de gran acercamiento: sólo hay entre 1 y 3 cm de separación entre ambos elementos. La proximidad física entre el televisor y el humano sugiere, desde el punto de vista proxémico, una cercanía de tipo afectivo entre ambos elementos: no sólo es una cercanía física, sino también psicológica.



Gráfica 6. Ubicación del televisor sobre la hoja

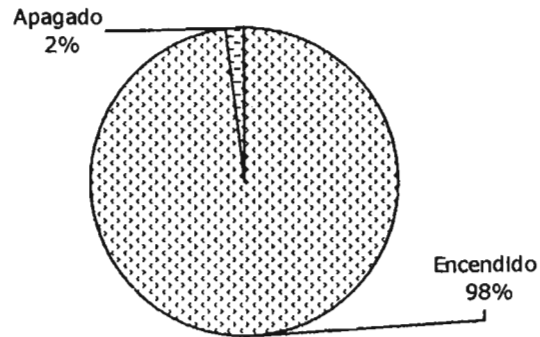
El televisor pudo ser dibujado en cualquiera de las siguientes partes de la hoja: ángulo superior izquierdo; ángulo superior derecho; ángulo inferior izquierdo; ángulo inferior derecho; o bien, en la parte central de la hoja. La Gráfica 6 muestra que un gran porcentaje de los dibujantes -tres cuartas partes del total- situó el televisor en el centro de la hoja. Eso se puede interpretar como un indicador de que para los niños la televisión ocupa una posición central dentro del espacio. La segunda colocación preferida -aunque muy distante de la primera- fue la parte superior izquierda. Por último, las otras tres colocaciones alcanzaron porcentajes insignificantes.



Gráfica 7. Acomodo de la hoja para dibujar

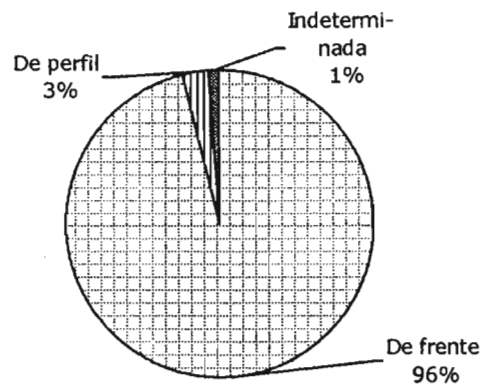
La Gráfica 7 indica que la mayoría de los dibujantes (61 %) acomodó la hoja en formato horizontal para hacer el dibujo. Quienes hacen un dibujo tienen la posibilidad de utilizar la hoja en formato horizontal o en formato vertical. Al hacer su dibujo en forma horizontal significa que el niño se está adecuando a la proporción horizontal del televisor (o sea, de 4x3= cuatro unidades horizontales por tres verticales). Es como si tuviera presente el aparato televisivo desde el momento mismo de planear el dibujo, supeditando los demás elementos del dibujo al televisor (incluida la figura humana, pues ésta requeriría un formato vertical). Esto significa que los dibujos

con formato horizontal manifiestan una mayor consideración o aprecio hacia la televisión, que los dibujos hechos en formato vertical.



*Gráfica 8. Televisor: encendido/apagado*

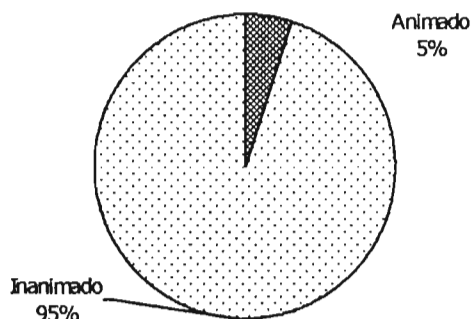
En la Gráfica 8 se advierte que la gran mayoría de los niños (98 %) dibujó el televisor encendido, es decir con algún tipo de imagen en su pantalla. El hecho de que el aparato esté encendido implica que para estos niños resulta natural que la televisión esté funcionando y cumpliendo su objetivo de transmitir programas. Un televisor apagado, por el contrario, sugeriría simplemente un mueble más en la casa.



*Gráfica 9. Orientación física del televisor*

La Gráfica 9 señala que al dibujar el televisor los niños tenían, básicamente, dos posibilidades con respecto a su orientación física: situarlo de frente o de perfil. La inmensa mayoría de los niños (96 %) dibujó el televisor de frente, mientras que sólo un porcentaje reducido lo hizo de perfil. Asimismo, hubo un porcentaje de dibujos, aún más pequeño, en donde no fue posible determinar qué orientación tenía el televisor. Dibujarlo de frente implica darle una orientación privilegiada, ya

que de esta manera no sólo muestra sus imágenes, sino además atrae fácilmente la mirada de los observadores, indicando su preponderancia dentro del espacio dibujado.



Gráfica 10. El televisor como objeto con vida

En la Gráfica 10 se aprecia que sólo un porcentaje sumamente reducido dibujó el televisor como un objeto animado, es decir como un ser con vida propia; en tanto que la inmensa mayoría (95 %) lo dibujó como objeto inanimado. El dotar de vida al televisor significa convertirlo, prácticamente, en un semejante de los otros seres vivos que aparecen en los dibujos: humanos, animales, plantas y seres fantásticos. No fue el caso predominante de los niños que realizaron estos dibujos.

Primera interpretación preliminar respecto a la Categoría 1 (importancia otorgada a la televisión, según la muestra general)

Hasta aquí se han revisado los atributos de los dibujos que de manera clara señalan, como se mencionó, que el medio televisivo es muy valorado por los niños de la muestra general. Esta impresión queda confirmada si consideramos que las gráficas revisadas en esta sección simplemente están reflejando la existencia de un conjunto de atributos interrelacionados que apuntan en la misma dirección: subrayar la importancia de la televisión en la vida de los niños.

No obstante, es necesario aclarar que este reconocimiento de la importancia de la televisión no llega al grado, en esos niños, de sobrevalorarla o de otorgarle una estimación exagerada en sus vidas, como podemos comprobarlo a través de las gráficas 3 y 10, cuyos datos indican la presencia de un contrapeso a una posible sobrevaloración de la televisión.

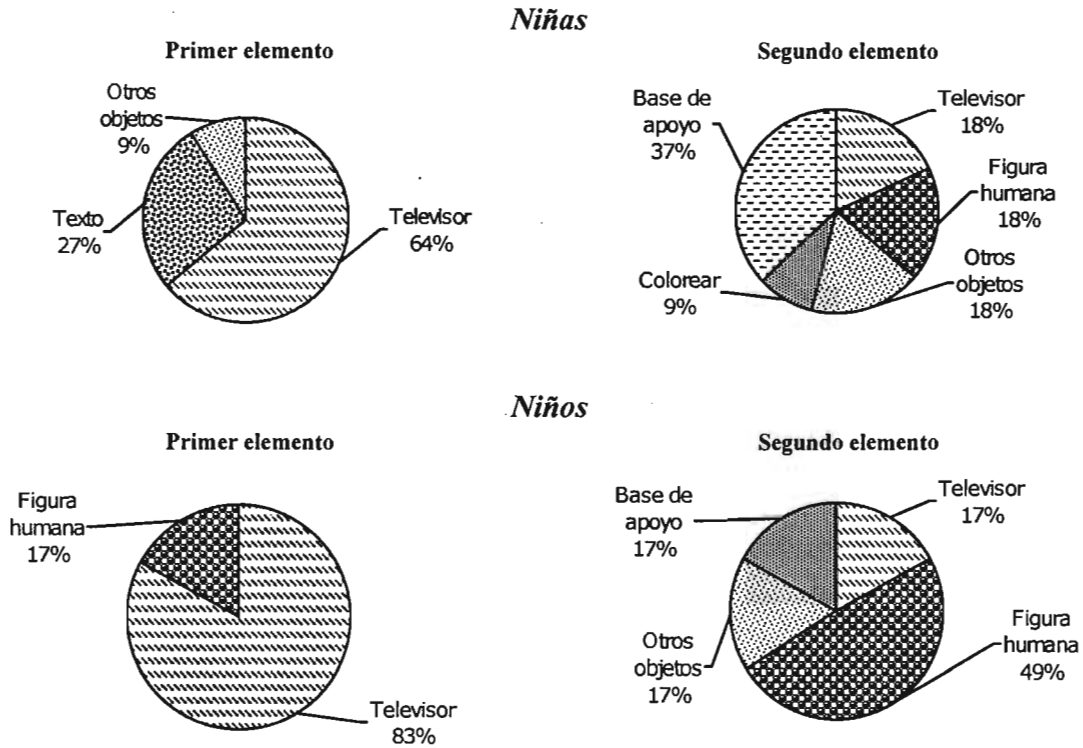
### 6.2.2 Importancia otorgada a la televisión, según el sexo

Observemos cómo se comportan las tendencias que acabamos de revisar en la muestra general cuando se analizan desde la perspectiva del sexo de los dibujantes.

Tabla 1. Tamaño del televisor, según el sexo

Televisor	Niñas	Niños
El televisor con mayor tamaño	27 cm	31 cm
Los televisores grandes que obtuvieron el mayor porcentaje	10 cm (19% de las niñas)	11 cm (21% de los niños)

La Tabla 1 señala que los *niños*, en general, dibujaron televisores ligeramente más grandes que las *niñas*. Esto podría indicar que los *niños* valoran un poco más la televisión que las *niñas*, pero en realidad la diferencia no resulta sobresaliente.



Gráfica 11. Secuencia de los primeros elementos dibujados, según el sexo

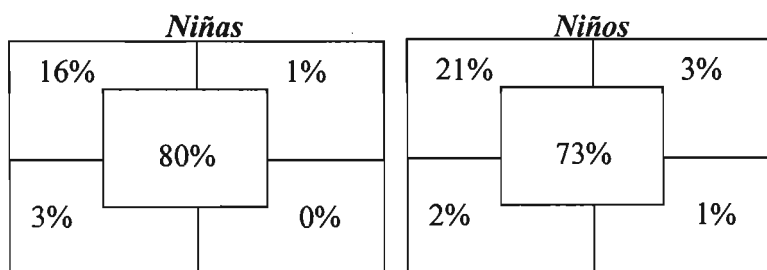
En la Gráfica 11 se puede observar que los *niños* dibujaron el televisor como primer elemento en una proporción claramente superior a la de las *niñas* (83 % y 64 %, respectivamente). Y en ambos casos el segundo elemento con mayor porcentaje alcanzado fue la base de apoyo para el televisor, aunque en el caso de los *niños* quedó empatado con el televisor<sup>23</sup> y con otros objetos. Hemos mencionado que la base de apoyo se puede considerar como una extensión misma del televisor. Estos datos indicarían, probablemente, una valoración más importante de la televisión por parte de los *niños* que de las *niñas*.

<sup>23</sup> El hecho, en apariencia contradictorio, de que el televisor sea tanto el primer como el segundo elemento más dibujado, significa simplemente lo siguiente: del *total de los elementos dibujados en primer lugar*, el televisor alcanzó el porcentaje más alto con un 83 %; mientras que en el caso del *total de los elementos dibujados en segundo lugar*, el televisor alcanzó el segundo porcentaje, con un 17%.

Tabla 2. Distancia entre el televisor y la figura humana de identificación, según el sexo

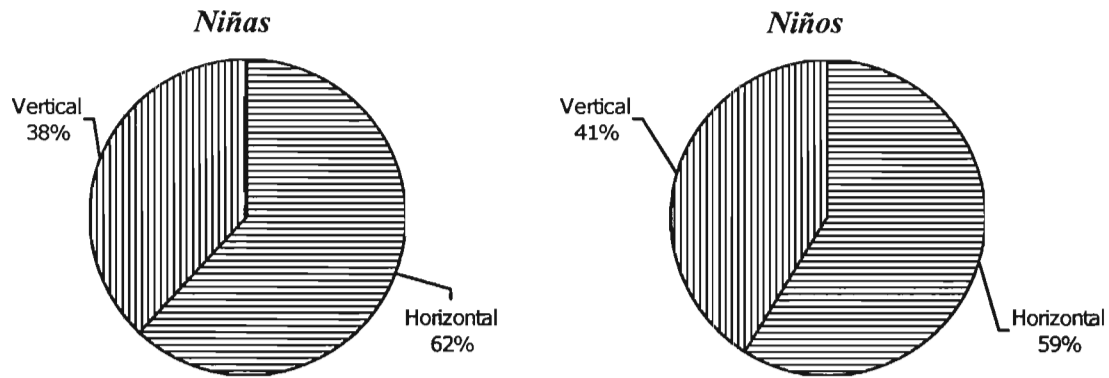
	Distancia	Porcentaje
¿Qué distancia entre el televisor y la figura humana fue la que obtuvo el mayor porcentaje en los dibujos de las <i>niñas</i> ?	1 cm	22% del total de dibujos de las <i>niñas</i>
¿Qué distancia entre el televisor y la figura humana fue la que obtuvo el mayor porcentaje en los dibujos de los <i>niños</i> ?	2 cm	21% del total de dibujos de los <i>niños</i>
	4 cm	21% del total de dibujos de los <i>niños</i>

La mayoría de las *niñas* y los *niños* sí dibujaron una figura humana de identificación (véase la Gráfica 24: “Figura humana de identificación, según el sexo”, en la Categoría 2). La Tabla 2 muestra que en el caso de las *niñas* la distancia predominante entre el televisor y la figura humana de identificación, fue la de 1 cm. Mientras que en los *niños* hubo un empate entre las distancias de 2 cm y de 4 cm. Estos datos, al contrario de lo que indica la Gráfica 11, sugerirían un acercamiento afectivo hacia la televisión ligeramente mayor por parte de las *niñas* que de los *niños*, aunque la diferencia no es importante.



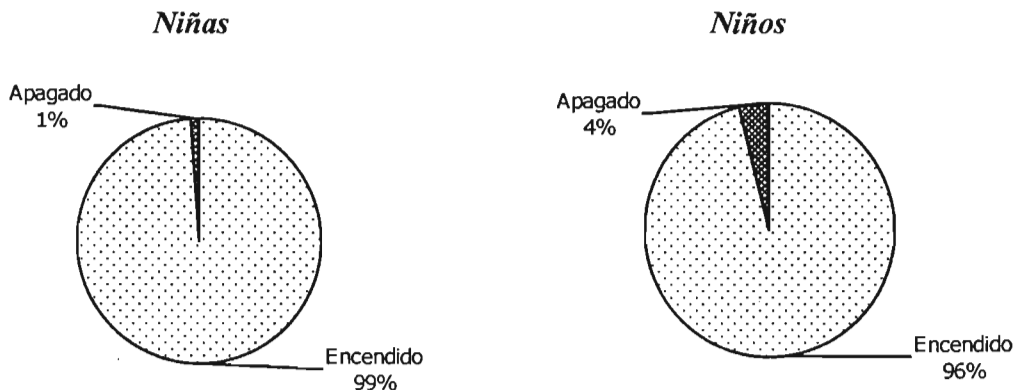
Gráfica 12. Ubicación del televisor sobre la hoja, según el sexo

La Gráfica 12 señala que tanto las *niñas* como los *niños* situaron el televisor sobre el centro de la hoja de manera muy parecida, aunque con un ligero predominio de las *niñas* (80 % contra el 73 % en los niños), lo cual podría indicar que ellas valoran un poco más la televisión; sin embargo no se trata de una diferencia relevante.



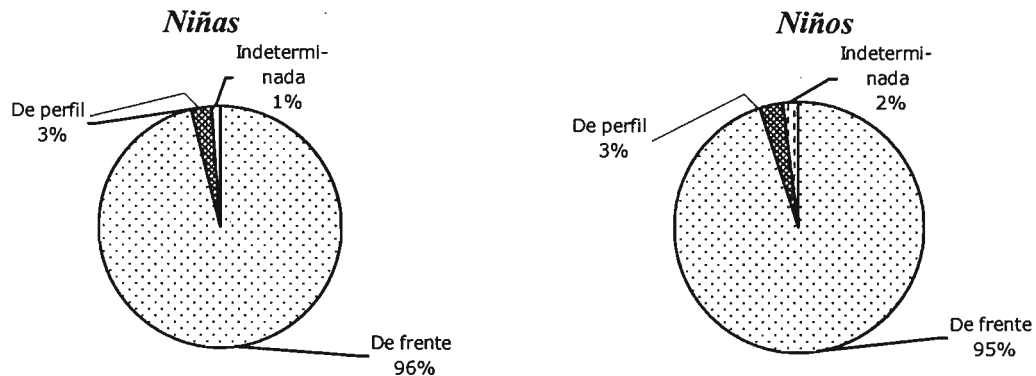
Gráfica 13. Acomodo de la hoja para dibujar, según el sexo

La Gráfica 13 muestra que tanto las *niñas* como los *niños* acomodaron la hoja preferentemente en forma horizontal para hacer sus dibujos (62 % y 59 %, respectivamente). En ambos casos se aprecia una consideración, o estima, más o menos similar hacia la televisión. La diferencia entre ellos no es sustancial.



Gráfica 14. Televisor: encendido/apagado, según el sexo

En la Gráfica 14 se observa que las *niñas* dibujaron el televisor encendido en forma claramente mayoritaria (casi alcanzando el cien por ciento). Los *niños* también dibujaron el televisor encendido en un porcentaje muy elevado, aunque sin alcanzar el puntaje de las *niñas*. En los dos casos se puede inferir que existe un amplio reconocimiento de que el televisor es un aparato que cumple su función esencial cuando está encendido. No hay una diferencia esencial al respecto entre *niñas* y *niños*.



Gráfica 15. Orientación física del televisor, según el sexo

La Gráfica 15 muestra que la orientación física del televisor, tanto en las *niñas* como en los *niños*, se dio de una manera semejante, destacando claramente que los dos grupos consideran que el televisor es un aparato que exige, o demanda, la atención de los espectadores. No se observó diferencia considerable entre *niñas* y *niños*.

Tabla 3. El televisor como objeto con vida, según el sexo

Porcentaje de <i>niñas</i> que lo dibujaron con vida	8% de las <i>niñas</i>
Porcentaje de <i>niños</i> que lo dibujaron con vida	6% de las <i>niños</i>

En la Tabla 3 se comparan los porcentajes de *niños* y *niñas* que dibujaron el televisor como un objeto animado; es decir, como un ser con vida propia. Las *niñas* alcanzaron un porcentaje ligeramente mayor al de los *niños*. La diferencia no es sobresaliente como para establecer que ellas concedieron mayor importancia a la televisión.

Segunda interpretación respecto a la Categoría 1 (importancia otorgada a la televisión, según el sexo)

Podemos decir que prácticamente no encontramos diferencia entre *niñas* y *niños* en lo referente a la importancia asignada a la televisión como parte de su mundo. Es decir, *niñas* y *niños* reproducen la tendencia observada en la muestra general: existe una importante valoración y estimación por ese medio. En las gráficas y tablas revisadas se observa que las pequeñas diferencias entre *niñas* y *niños* no son relevantes, aunque sí podemos apuntar que en la mayoría de los casos fueron las *niñas* quienes obtuvieron los puntajes más altos al valorar la televisión (las únicas excepciones fueron las expuestas en la tabla 1 y la gráfica 11, en las cuales los *niños* alcanzaron porcentajes más altos). De todos modos, insistimos, estas diferencias no son notables; por lo tanto, no se puede afirmar que las *niñas* otorgan más importancia a la televisión que los *niños*.



### 6.2.3 Importancia otorgada a la televisión, según la edad

Veamos qué sucede con los datos cuando se analizan desde la perspectiva de la edad de los dibujantes.

*Tabla 4. Tamaño del televisor, según la edad*

Televisor	Edad	Tamaño
¿Quiénes dibujaron el televisor más grande?	4 años (un caso) 13 años (un caso)	31 cm
¿Quiénes dibujaron el televisor más pequeño?	4 años (un caso) 6 años (dos casos)	2 cm

La Tabla 4 parece sugerir que los niños pequeños tendieron a dibujar televisores igualmente pequeños y los niños mayores tendieron a dibujar televisores grandes, ya que el televisor más grande correspondió a un dibujante de 13 años, mientras que el más pequeño correspondió a un niño de 6 años. Esta tendencia indicaría una relación directamente proporcional entre edad e importancia otorgada a la televisión. Sin embargo, no es posible establecer dicha relación de manera definitiva, ya que la misma tabla indica que tanto el televisor más pequeño como el más grande de la muestra fueron hechos también por dibujantes de 4 años de edad. En otras palabras, esta tabla no permite apreciar una tendencia definida entre edad e importancia asignada a la televisión.

*Tabla 5. Secuencia de los primeros elementos dibujados, según la edad*

Edad	Secuencia
5 años	Televisor → Figura humana
12 años	Televisor → Base de apoyo
15 años	Televisor → Base de apoyo

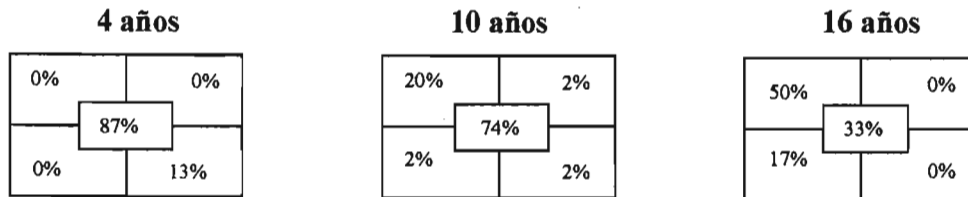
En la Tabla 5 se hace una comparación entre dibujantes de 5, 12 y 15 años. En los tres casos el primer elemento dibujado fue el televisor, lo cual indica que la edad, al parecer, no disminuye la valoración por la televisión.

*Tabla 6. Distancia entre el televisor y la figura humana de identificación, según la edad*

	Edad	Porcentaje
¿En qué edad se dio el mayor porcentaje de dibujos con 1 cm de distancia?	8 años	50% de los dibujos con 1 cm
¿En qué edad se dio el mayor porcentaje de dibujos con 2 cm de distancia?	8 años	30% de los dibujos con 2 cm
¿En qué edad se dio el mayor porcentaje de dibujos con 3 cm de distancia?	8 años	30% de los dibujos con 3 cm
¿En qué edad se dio el mayor porcentaje de dibujos con 17 cm de distancia?	13 años	100% de los dibujos con 17 cm

La mayoría de los dibujantes, sin importar su edad, incluyeron una figura humana de identificación, aunque hubo alguna excepción (véase la Tabla 12: "Figura humana de

identificación, según la edad”, en la Categoría 2). La Tabla 6 indica que las tres distancias más cortas entre televisor y figura humana fueron establecidas mayoritariamente por los dibujantes de 8 años. Por otra parte, también se señala la edad de los dibujantes que establecieron la mayor distancia: 13 años; quienes en su totalidad dibujaron la separación más grande entre la figura humana y el televisor. Estos datos sugieren que, probablemente, los niños más pequeños sienten mayor aprecio por la televisión, y que a mayor edad la valoración comienza a declinar.



Gráfica 16. Ubicación del televisor sobre la hoja, según la edad

En la Gráfica 16 se establece una comparación entre los dibujantes de 4, 10 y 16 años en relación con la ubicación del televisor dibujado sobre la hoja. Se aprecia claramente que, al aumentar la edad, los dibujantes dejan de situar el televisor preferentemente en la parte central y lo van desplazando hacia la parte superior izquierda. En el caso de los dibujantes de 16 años la ubicación es mayoritaria en la parte superior izquierda. Estos datos parecen corroborar la tendencia señalada en la interpretación de la Tabla 6: a mayor edad de los niños se asigna a la televisión un papel cada vez menos central.

Tabla 7. Acomodo de la hoja para dibujar, según la edad

	Edad	Horizontal	Vertical
¿En qué edades se presentó la mayor diferencia a favor de la hoja en formato horizontal?	16	100% de 16 años	0%
	4	88% de 4 años	12% de 4 años
	5	86% de 5 años	14% de 5 años
¿En qué edades se presentaron porcentajes parecidos entre formato horizontal y vertical?	9	51% de 9 años	49% de 9 años
	11	49% de 11 años	51% de 11 años
¿En qué edad se presentó la mayor diferencia a favor de la hoja en formato vertical?	15	17% de 15 años	83% de 15 años

En la Tabla 7 se aprecia que a mayor edad de los dibujantes, más propensión a acomodar la hoja en formato vertical; es decir, el factor edad, al parecer, sí modifica la tendencia observada en la muestra general, la cual favoreció al formato horizontal (véase la Gráfica 7: “Acomodo de la hoja para dibujar”, en esta misma categoría). Exceptuando el caso de los dibujantes de 16 años, se advierte lo siguiente: los niños más pequeños optaron por el formato horizontal; en tanto que los niños mayores utilizaron ambos formatos en proporciones similares, siendo los adolescentes quienes finalmente revirtieron la tendencia: usaron más el formato vertical. Con base en estos datos es posible suponer que la edad de los niños sí es un factor sustancial para asignar determinada importancia a la televisión como parte de la realidad. Parece, en efecto, que a mayor edad de los niños la televisión decrece en importancia.

*Tabla 8. Televisor: encendido/ apagado, según la edad*

	Edad	Porcentaje
¿En qué edad se dio el mayor porcentaje de dibujos con televisor encendido	8	19 % del total de dibujos con televisores encendidos
¿En qué edades no hubo dibujos con el televisor encendido?	4, 5, 6, 13, 14, 15, y 16	0%

En la Tabla 8 se señala que los dibujantes de 8 años, en comparación con otras edades, fueron quienes más dibujaron televisores encendidos. Sin embargo, la tabla también incluye las edades de quienes no dibujaron televisores encendidos: esto ocurrió con los dibujantes más pequeños y con los más grandes de la muestra. Por lo tanto, a partir de la tabla no es posible establecer una tendencia específica que vincule edad y grado de valoración de la televisión.

*Tabla 9. Orientación física del televisor, según la edad*

	Edad	Porcentaje
¿En que edades se dio el mayor porcentaje de televisores dibujados de frente?	4	100% de 4 años
	5	100% de 5 años
	7	100% de 7 años
	15	100% de 15 años
	16	100% de 16 años

La Tabla 9 indica las diferentes edades en las cuales todos los televisores fueron dibujados de frente. Se aprecia que esto ocurrió en los niños más pequeños de la muestra, así como en los adolescentes y en los jóvenes. Con estos datos no es posible establecer una tendencia específica que vincule edad y grado de valoración de la televisión.

*Tabla 10. El televisor como objeto con vida, según la edad*

	Edad	Porcentaje
¿En qué edad se dio el mayor porcentaje de dibujos del televisor como objeto con vida?	8	32% del total de dibujos con televisor animado

En la Tabla 10 se indica que la edad en la cual se dibujaron más televisores como objetos con vida fue la de 8 años. Este dato no permite establecer ninguna comparación que posibilite observar la relación entre edad y aprecio por la televisión.

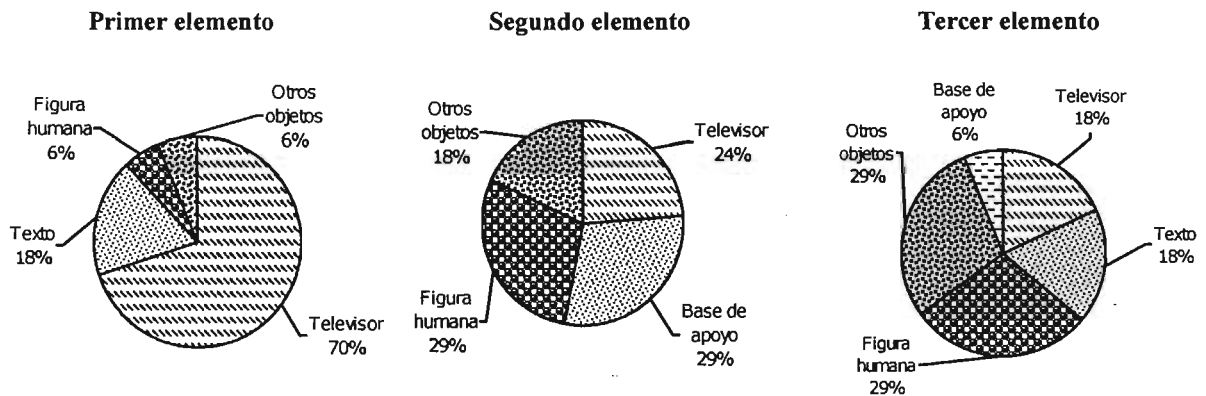
Tercera interpretación respecto a la Categoría 1 (importancia otorgada a la televisión, según la edad)

El análisis de los datos con base en la edad de los dibujantes confirma que los niños asignaron a la televisión un rol importante como parte de su realidad, pero también sugiere que en particular los niños pequeños son quienes muestran un aprecio más significativo por la televisión (tal como indican las tablas 5, 6 y 7, así como la gráfica 16), mientras que los niños mayores parecen otorgarle una presencia ligeramente menos relevante en su visión del mundo.

### 6.3 Categoría 2.- ¿En qué parte de su entorno colocan los niños a la televisión?

En términos generales, los niños situaron la televisión dentro de un *entorno doméstico*; es decir, consideran a este medio como parte de su ambiente más cercano y cotidiano. En ese sentido también se destaca el hecho de que en dicho entorno, la relación entre el niño y la televisión, aparece como ciertamente privilegiada; es decir, esta interacción -si así se le puede llamar- tiene una relevancia notoria al interior del entorno infantil plasmado en los dibujos.

#### 6.3.1 Entorno de la televisión, según la muestra general



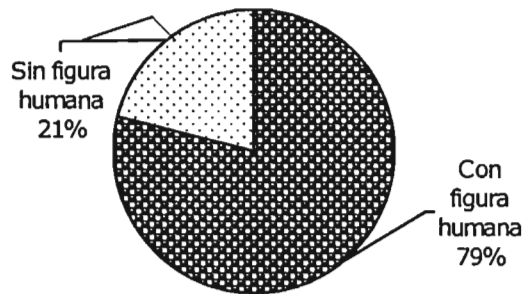
Gráfica 17. Secuencia de los elementos dibujados

La Gráfica 17 (de la cual ya habíamos revisado una versión preliminar en la Gráfica 4: “Secuencia de los *primeros* elementos dibujados”, véase la Categoría 1), se refiere a la secuencia que siguió el niño al momento de ir elaborando cada uno de los elementos de su dibujo. Este aspecto es importante porque, por una parte, el conjunto de los elementos dibujados describe prácticamente el entorno en el cual coloca el niño a la televisión; por otra parte, indica un orden preferencial elegido por el niño para construir dicho entorno.

En ese sentido la Gráfica 17 es reveladora: los elementos que ocuparon un empate en el segundo lugar (pues se debe recordar que el televisor fue el elemento más dibujado en primer lugar), fueron la base del televisor (en un sentido estricto se le puede considerar como parte integrante del mismo televisor) y la figura humana (recordemos que ésta representa al propio niño dibujante). Mientras que con respecto al tercer elemento más dibujado hubo otro empate; pero ahora entre la figura

humana<sup>24</sup> y lo agrupado bajo el rubro de "otros objetos" (es decir, los objetos que *no son* televisores).

En otras palabras, el niño dibujante se incluyó a sí mismo en el entorno dibujado para la televisión, señalando así la existencia de una interacción privilegiada entre ambos al interior de dicho entorno. Claro, esta característica de la mayoría de los dibujos se debe probablemente, como hemos dicho, a la consigna que se dio a los niños antes de hacer su dibujo: "el tema es la televisión y yo". De cualquier modo, lo relevante es constatar que el niño construyó un entorno en donde él y la televisión ocupan una posición destacada y cercana. Y sólo en un segundo momento los niños fueron agregando otros objetos y otros elementos como parte de ese entorno.



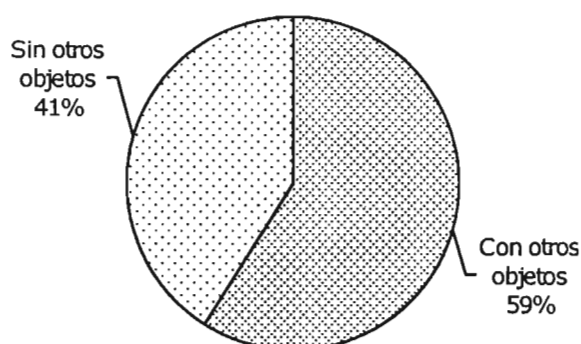
Gráfica 18. Figura humana de identificación

La Gráfica 18 indica que una gran mayoría de los dibujantes (79 %) incluyó una figura humana de identificación. Aquí conviene precisar que llamamos *figura humana de identificación* a aquella que está representando al propio niño que dibuja (a través de un proceso, consciente o no, de identificación). Podemos saber cuál es esta figura porque los niños la dibujan generalmente en primer lugar (además de otros atributos notorios: tamaño, ubicación sobre la hoja, detalles corporales o de la vestimenta, o algún letrero alusivo, entre otros).

Por cierto, tanto en la sección anterior como en las siguientes, siempre que se hace mención de la "figura humana", nos referimos, precisamente, a la figura humana de identificación. Esta aclaración es importante ya que, como se verá más adelante, los dibujantes también incluyeron otras figuras a las cuales se puede considerar como *figuras complementarias*.

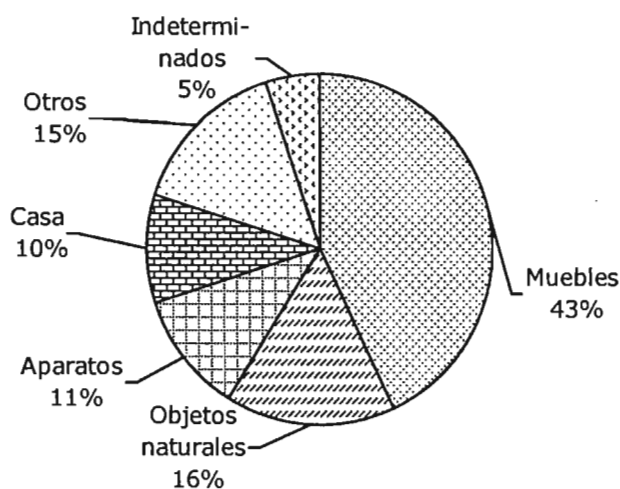
La Gráfica 18 confirma, entonces, que los niños se apegaron, en su gran mayoría, a la consigna dada: no sólo dibujaron el televisor, sino también a ellos mismos.

<sup>24</sup> El hecho, en apariencia contradictorio, de que la figura humana sea tanto el segundo como el tercer elemento más dibujado, significa simplemente lo siguiente: del *total de los elementos dibujados en segundo lugar*, la figura humana alcanzó el porcentaje más alto; y lo mismo sucedió con *el total de elementos dibujados en tercer lugar*: la figura humana alcanzó el mayor porcentaje.



Gráfica 19. Otros objetos dibujados

La Gráfica 19 indica que la mayoría de los niños (59 %) incluyó en sus dibujos otros objetos, además del televisor. Es decir, los dibujantes agregaron otros elementos que no representaban figuras con vida, y por eso es apropiado designar como "objetos". Su inclusión es significativa porque la consigna dada a los niños no les sugirió dibujarlos; el hecho de que aparezcan indica que para los dibujantes esos objetos forman parte natural del entorno de la televisión.

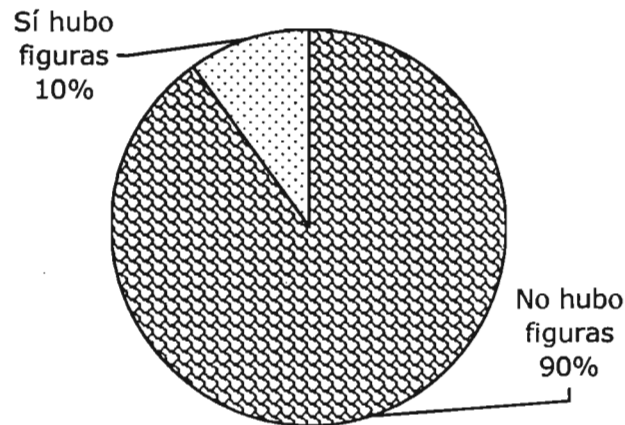


Gráfica 20. Distribución de los otros objetos dibujados

Con el total de niños que sí dibujaron otros objetos, además del televisor, se ha formado una submuestra para analizar qué tipos de objetos aparecen. En la Gráfica 20 se indica la distribución de los otros objetos en los dibujos. El porcentaje mayor corresponde a los muebles (43 %), seguido, en un porcentaje visiblemente menor (16 %), por los objetos naturales (es decir derivados, o relacionados, con la naturaleza, como pueden ser, por ejemplo, las macetas). En seguida se sitúa la categoría de objetos que por su diversidad y heterogeneidad no pudieron ser clasificados en los otros rubros; es decir, bajo el término "otros" nos referimos a objetos reconocibles en los dibujos pero que no es posible agrupar en categorías específicas, pues de ser así cada uno de éstos tendría su propia categoría. Luego siguen, en porcentajes casi semejantes, los aparatos electrodomésticos y la casa (o las partes de ésta, que se constituyen como elementos materiales del dibujo). Por

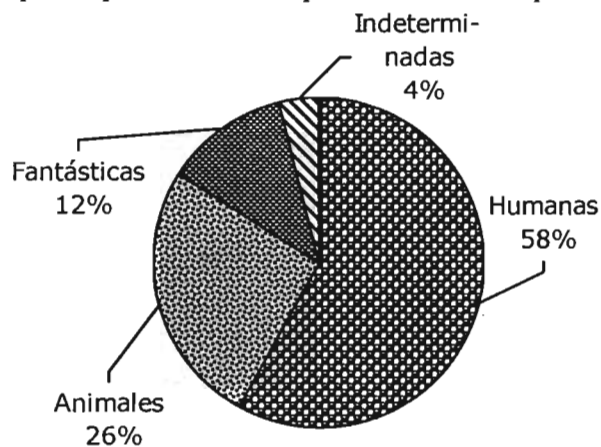
último, hay otra serie de objetos no identificables plenamente, por lo cual fueron agrupados como "indeterminados".

El conjunto de los elementos que aparecen consignados en la Gráfica 20 indica con claridad que para la mayoría de los niños el televisor sí forma parte esencial de su entorno doméstico.



Gráfica 21. Otras figuras dibujadas

La Gráfica 21 muestra que, además de la figura humana de identificación, algunos dibujantes incluyeron otras figuras complementarias. Sin embargo, en la gráfica se aprecia que la gran mayoría de la muestra (90 %) *no* dibujó ningún tipo de figura complementaria. Los niños prefirieron dibujarse solos frente a la televisión. Estos datos pueden deberse no sólo a la consigna dada a los niños, sino también al hecho de que para ellos su relación con la televisión implica probablemente un acto más bien individual o personal, y no tanto social (en tal caso, el entorno cercano a la televisión puede prescindir de la presencia de otras personas).



Gráfica 22. Distribución de las otras figuras dibujadas

Con el total de niños que sí dibujaron otras figuras –además de la figura humana de identificación– se ha formado una submuestra para analizar qué tipo de figuras aparecen. En la Gráfica 22 se

muestra la distribución de los diferentes tipos de figuras complementarias dibujadas. Hay un predominio claro de las figuras humanas (58 %). Cabe aclarar, nuevamente, que estas figuras, sobre todo las humanas, están clasificadas como complementarias debido a que no fueron consideradas como parte del rubro de "figura humana de identificación".

La gráfica señala, asimismo, que el segundo lugar de las figuras complementarias lo ocuparon las figuras de animales (26 %), mientras el tercer lugar correspondió a las figuras de tipo fantástico (12 %), es decir, seres que no existen y que son producto de la fantasía. Por último, un porcentaje reducido de las figuras fue clasificado como "indeterminadas", denotando que se trata de figuras poco definidas o ambiguas, por lo cual no fue posible situarlas en ninguna de las categorías anteriores.

En términos generales, se aprecia que los dibujantes no sólo proporcionaron un entorno primordialmente doméstico a la televisión, sino también de corte realista (con figuras que realmente pueden existir).

#### Primera interpretación preliminar respecto a la Categoría 2 (entorno de la televisión, según la muestra general)

El análisis de los datos manifiesta que el entorno dibujado por los niños para la televisión, es netamente doméstico. Asimismo, se observa que la relación niño-televisión aparece como un componente a destacar en dicho entorno. También se debe agregar que ese entorno es de tipo predominantemente realista, es decir, posee elementos existentes en el entorno auténtico.

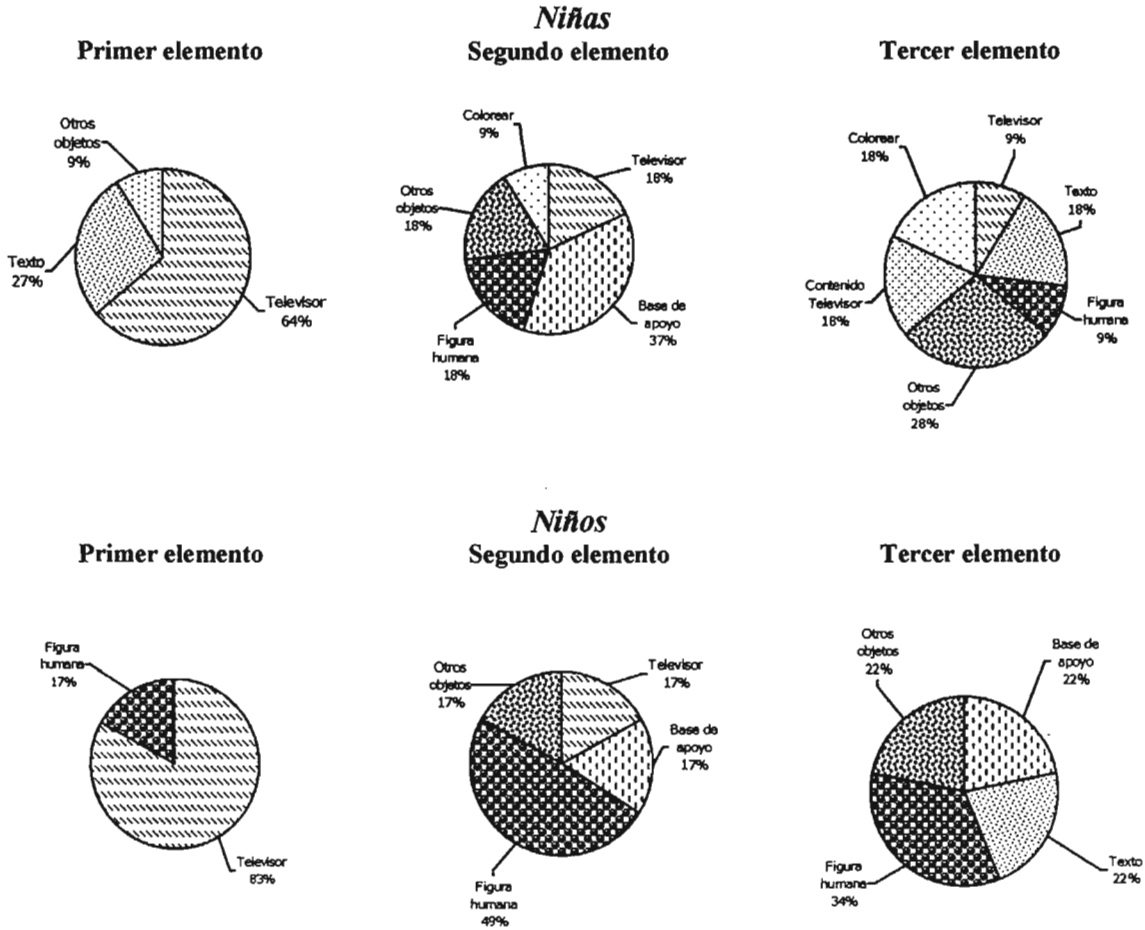
Esta interpretación queda corroborada por el hecho de que los niños reconocen que otros objetos, distintos al televisor, forman parte del entorno en donde se encuentra el televisor (como se aprecia en la gráfica 19). De manera paralela, los dibujantes reducen significativamente la presencia de otras personas como parte del entorno (véase la gráfica 21), como subrayando que es su propia relación con la televisión la que constituye el entorno televisivo.

En términos generales, se observa un entorno dibujado constituido por diversos muebles que ocupan el espacio doméstico (salas y comedores, por ejemplo) y, en menor medida, por elementos naturales (como las macetas con plantas), así como por otras personas (los familiares) y animales o mascotas (véanse las gráficas 20 y 22). Todo ello sin alterar o modificar la preponderancia central de la diada niño-televisión en la conformación del entorno doméstico.



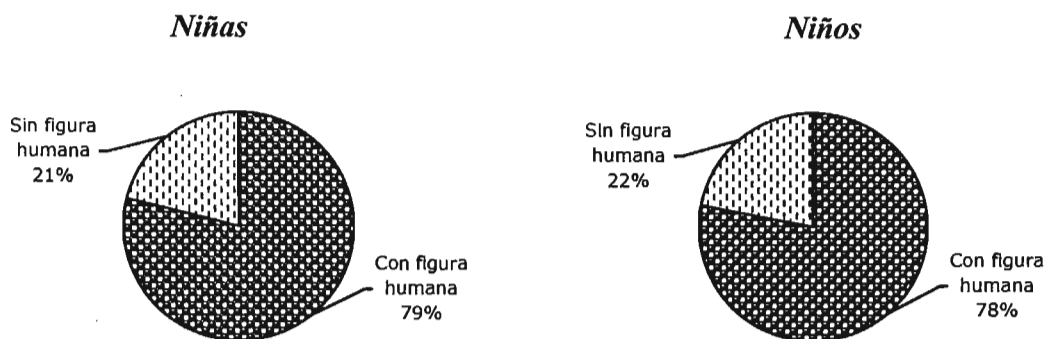
### 6.3.2 Entorno de la televisión, según el sexo

Analicemos estos datos desde la perspectiva del sexo de los dibujantes.



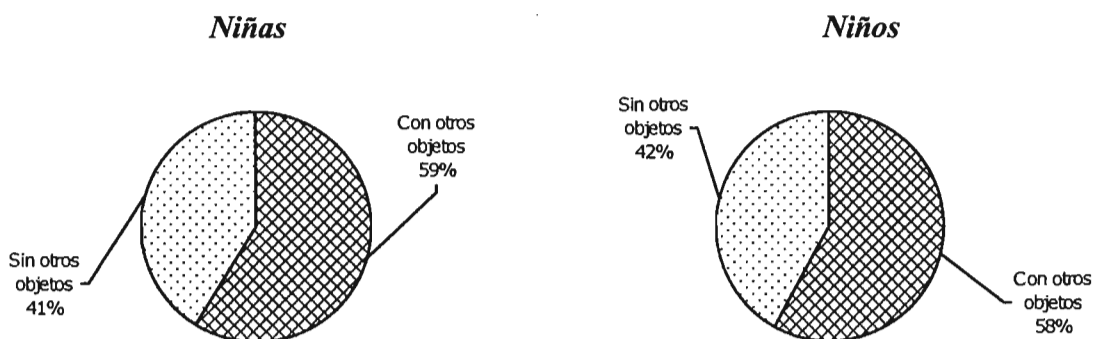
Gráfica 23. Secuencia de los elementos dibujados, según el sexo

La Gráfica 23 indica una primera diferencia importante acerca de la manera como *niñas* y *niños* construyeron sus entornos, pues es evidente, al concentrarnos en el primer elemento dibujado, que las *niñas* otorgaron una menor relevancia al telesvisor como parte de su entorno cercano. Asimismo, las *niñas* restaron importancia, en comparación con los *niños*, a la propia figura humana. En suma, las *niñas* dibujaron un entorno menos centralizado en el telesvisor. Estos resultados, por otra parte, confirman lo que se ha venido señalando: la consigna dada a los dibujantes no fue determinante para incidir de una manera definitiva en la inclusión, o no, de ciertos elementos en los dibujos, como lo demuestran los resultados en las ejecuciones gráficas de las *niñas*.



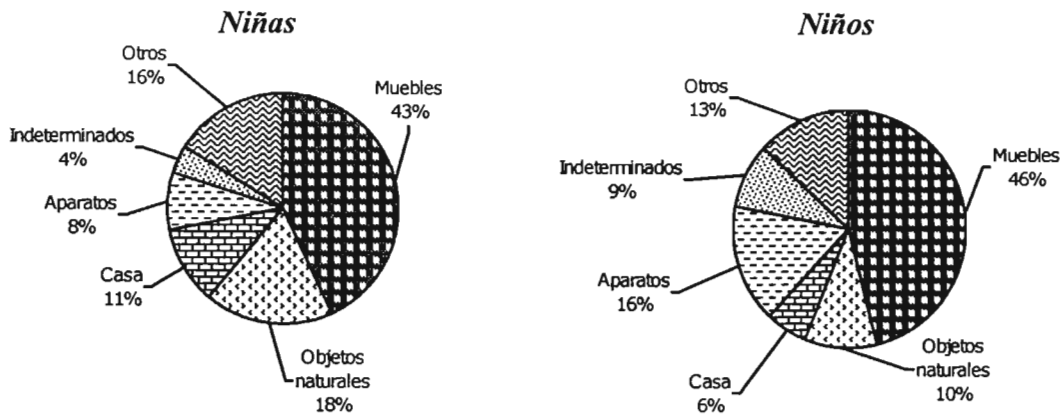
Gráfica 24. Figura humana de identificación, según el sexo

La Gráfica 24 muestra que tanto *niñas* como *niños*, en su gran mayoría, dibujaron una figura humana de identificación (79 % y 78 %, respectivamente). Estos datos, que no se apartan de las tendencias observadas en la muestra general (véase la Gráfica 18: “Figura humana de identificación”, en esta misma categoría), también señalan que no existe ninguna diferencia sustancial al respecto entre *niñas* y *niños*: ambos dibujaron una figura que los representa a sí mismos como partes del entorno en porcentajes muy semejantes.



Gráfica 25. Otros objetos dibujados, según el sexo

En la Gráfica 25 se observa que no hay diferencia notable entre *niñas* y *niños* con respecto a los porcentajes dedicados a dibujar otros objetos distintos al televisor como parte del entorno. En ambos casos, la mayoría consideró que dicho entorno incluye otros objetos diversos (59 % de las *niñas* y 58 % de los *niños*).

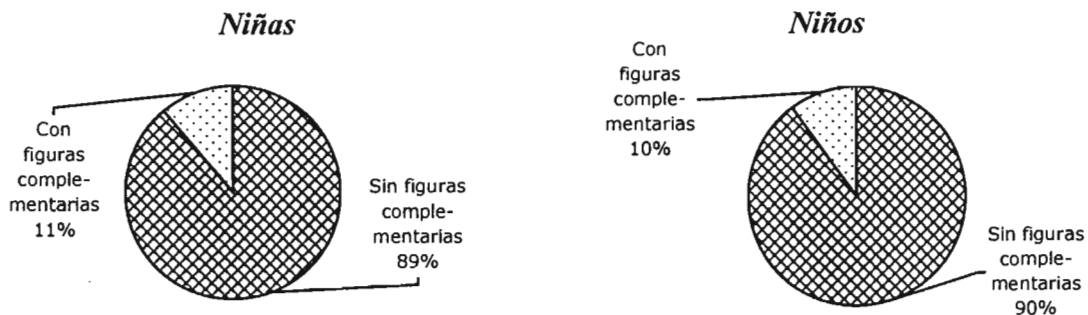


Gráfica 26. Distribución de los otros objetos dibujados, según el sexo

Con el total de *niñas* y *niños* que sí dibujaron otros objetos –además del televisor- se ha formado una submuestra para analizar qué tipos de objetos aparecen. En la Gráfica 26 se aprecia que en los dibujos de las *niñas* los otros objetos dibujados tuvieron porcentajes semejantes a los de la muestra general (véase la Gráfica 20: “Distribución de los otros objetos dibujados”, en esta misma categoría), con la única modificación del orden jerárquico que ocuparon los aparatos electrodomésticos y la casa o partes de ésta, pues las *niñas* situaron la casa antes que los aparatos.

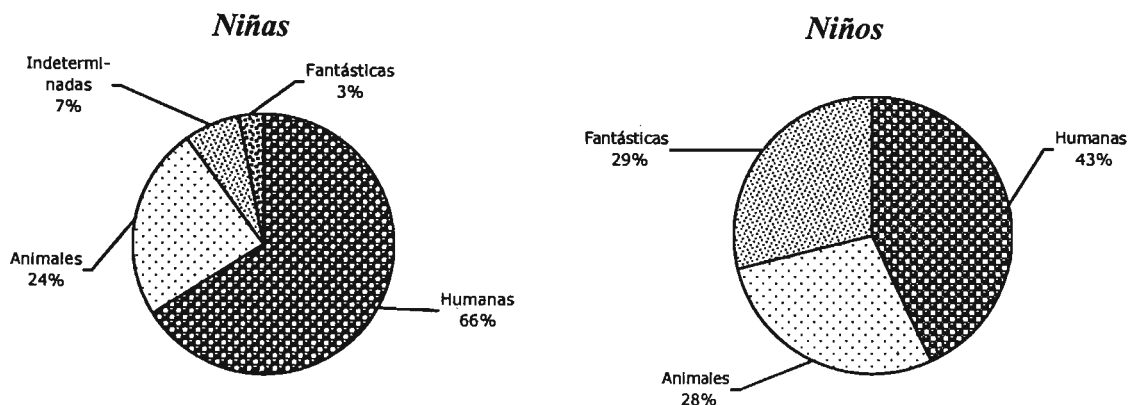
En los dibujos de los *niños*, por su parte, los objetos naturales -que se situaban en segundo lugar en la muestra general- fueron desplazados al hasta el cuarto lugar, pues los aparatos pasaron a ocupar la segunda posición, seguidos por la categoría de "otros". Asimismo, los objetos indeterminados obtuvieron un porcentaje ligeramente superior al de la casa, con lo cual también en este rubro se invirtió la tendencia observada tanto en la muestra general como en la muestra de las *niñas*.

Estos datos se pueden interpretar en el sentido de que en el entorno doméstico que rodea a la televisión los *niños* resaltan sobre todo los objetos mecánicos, mientras las *niñas* destacan principalmente lo relacionado con la naturaleza.



Gráfica 27. Otras figuras dibujadas, según el sexo

La Gráfica 27 muestra que no hubo diferencia esencial entre *niñas* y *niños* con respecto a la inclusión de otras figuras complementarias a la figura humana de identificación como parte del entorno. Tampoco hubo diferencia en relación con los porcentajes alcanzados por la muestra general (véase la Gráfica 21: “Otras figuras dibujadas”, en esta misma categoría). En ambos casos, hay una marcada preferencia por dibujarse a sí mismos solos frente a la televisión (89 % de las *niñas* y 90 % de los *niños*), sin la presencia de otras figuras.



Gráfica 28. Distribución de las otras figuras dibujadas, según el sexo

Con el total de *niñas* y *niños* que sí dibujaron otras figuras –además de la figura humana de identificación– se ha formado una submuestra para analizar qué tipo de figuras son las que aparecen. En la Gráfica 28 se observan diferencias importantes en el tipo de figuras complementarias preferidas por *niñas* y *niños*. El porcentaje de figuras humanas (complementarias a la figura de identificación) dibujadas por las *niñas* fue notoriamente superior al de la muestra general (véase la Gráfica 22: “Distribución de las otras figuras dibujadas”, en esta misma categoría). Mientras el porcentaje de animales dibujados se mantuvo en un nivel similar al de dicha muestra. No ocurre así con el porcentaje de figuras fantásticas, el cual ocupó el último lugar de preferencia de las *niñas* (incluso por debajo del rubro de figuras “indeterminadas”).

En el caso de los *niños* se aprecia que dibujaron figuras humanas complementarias en un porcentaje bastante inferior al de las *niñas* pero, en cambio, obtuvieron un porcentaje ligeramente superior en el caso de los animales y muy superior en el caso de las figuras fantásticas. Cabe destacar, que los *niños* inclusive revirtieron la tendencia de la muestra general, en la cual el segundo lugar lo ocuparon los animales y el tercero las figuras fantásticas: en este caso fueron los seres fantásticos los que se situaron en segundo lugar.

Estos datos muestran que las *niñas* presentaron una mayor tendencia que los *niños* para dibujar un entorno de corte más realista (por la presencia de figuras que realmente pueden existir).

### Segunda interpretación respecto a la Categoría 2 (entorno de la televisión, según el sexo)

Al analizar la manera en la cual *niñas* y *niños* perciben y construyen el entorno que rodea a la televisión surgen algunas diferencias muy interesantes y sobresalientes: las *niñas* otorgan mayor peso a la presencia humana en el contexto ambiental que rodea a la televisión. En el caso de los *niños*, por su parte, es más habitual poblar ese entorno con seres fantásticos (véase la gráfica 28).

Por otro lado, el entorno que dibujaron *niñas* y *niños* es muy parecido en lo referente a los elementos contenidos, pero presenta las esperadas diferencias que son producto de la forma en la cual ambos son educados en relación con sus gustos por la naturaleza (en las *niñas*) y por las cuestiones electromecánicas (en los *niños*).

En ese sentido, es de llamar la atención que, en concordancia con lo subrayado en los párrafos anteriores, en las *niñas* hay una marcada tendencia a incluir en su entorno aquello que existe y tiene vida, mientras los *niños*, a la inversa, se inclinan por incluir lo no existente como parte del entorno de la televisión. En otras palabras, el entorno dibujado por las *niñas* presenta más características de tipo realista que el de los *niños*.

#### 6.3.3 Entorno de la televisión, según la edad

Analicemos estos datos desde la perspectiva de la edad de los dibujantes.

*Tabla 11.* Secuencia de los elementos dibujados, según la edad

Edad	Secuencia
5	Televisor → Figura humana → Texto
12	Televisor → Base de apoyo → Otros objetos → Figura humana
15	Televisor → Base de apoyo → Figura humana → Otros objetos

En la Tabla 11 se observa que al comparar dibujantes de 5, 12 y 15 años, fueron los más pequeños quienes colocaron la figura humana como el segundo elemento del entorno, posterior al televisor; en tanto los mayores prefirieron dibujarle una base al televisor para que no apareciera suspendido en el aire. Probablemente estos datos sólo están reflejando el hecho de que a mayor edad, el dibujo infantil adquiere más realismo.

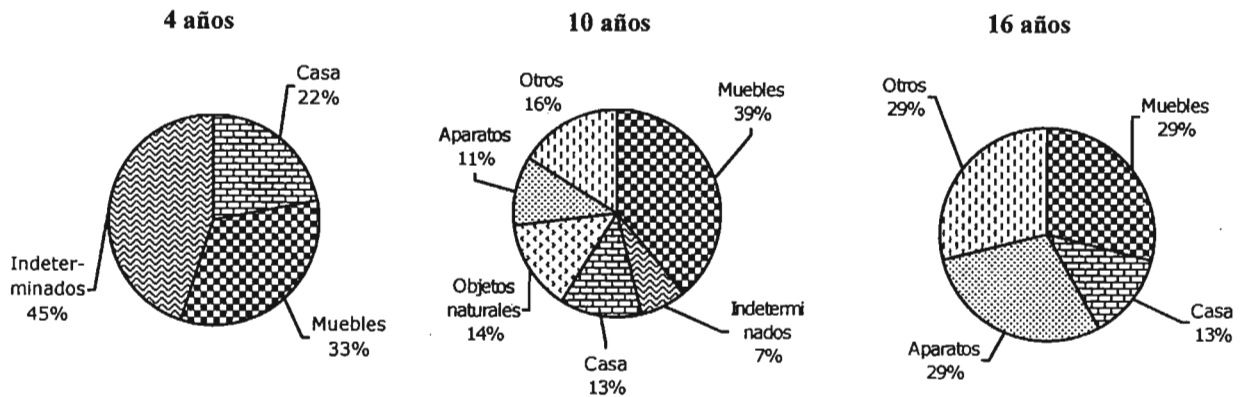
*Tabla 12.* Figura humana de identificación, según la edad

	Edad	Porcentaje
¿En qué edad no hubo figura humana de identificación?	4	0%
¿En qué edad se dio el mayor porcentaje de figura humana de identificación?	8	18% del total de dibujos con figura humana de identificación

La Tabla 12 señala la edad en donde no hubo ningún dibujo que incluyera la figura humana de identificación: fue en el caso de los dibujantes de 4 años. Asimismo, la tabla destaca que la edad en

la cual se dio el mayor porcentaje de inclusión de la figura humana, como parte del entorno del televisor, fue la de 8 años.

Estos datos no permiten establecer una relación clara entre edad e inclusión, o no, del propio dibujante como parte del entorno de la televisión. Sin embargo, permiten inferir que para los niños pequeños, el televisor domina casi por completo el entorno.



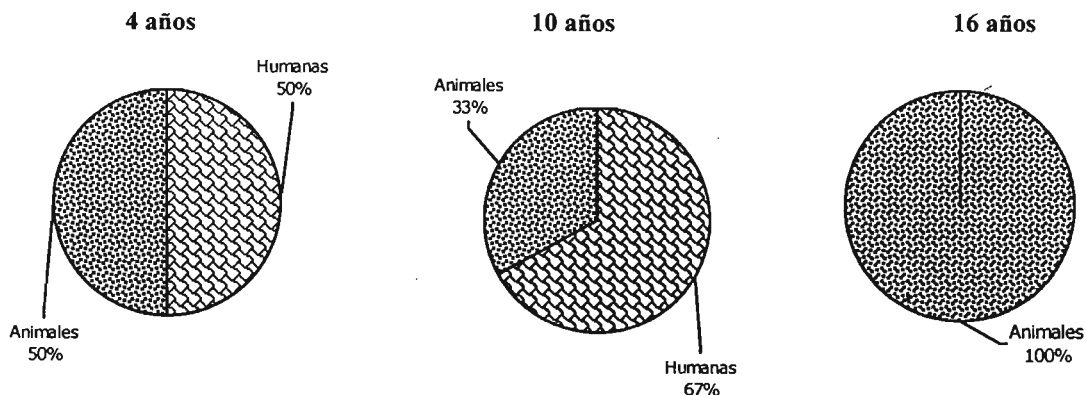
Gráfica 29. Distribución de los otros objetos dibujados, según la edad

La mayoría de los niños sí dibujaron otros objetos, distintos al televisor, como parte del entorno (véase la Gráfica 19: "Otros objetos dibujados", en esta misma categoría). En la Gráfica 29 se establece una comparación entre los dibujantes de 4, 10 y 16 años. Se advierte que la distribución porcentual de los objetos fue diferente según la edad. En los dibujantes más pequeños predominaron los objetos indeterminados (45 %), que casi constituyeron la mitad de los objetos dibujados, ocupando los muebles el segundo lugar (33 %) y la casa el tercero (22 %). El elevado porcentaje de los objetos indeterminados se debe a que los dibujos de los niños de 4 años contienen elementos cuya precisión no es suficiente para saber, a simple vista, qué representan exactamente. Por otra parte, destaca el hecho de que estos niños pequeños, aparentemente, no dibujaron objetos naturales ni aparatos electrodomésticos como elementos del entorno del televisor.

Los niños de 10 años dibujaron objetos de todo tipo, pero modificando ligeramente las tendencias de la muestra general (véase la Gráfica 20: "Distribución de los otros objetos dibujados", en esta misma categoría), pues en este caso los objetos clasificados como "otros", es decir aquellos que no corresponden a ninguna de las otras categorías, ocuparon el segundo lugar.

Por su parte, los dibujantes de 16 años manifestaron una triple preferencia en cuanto a dibujar muebles, aparatos electrodomésticos y "otros" objetos, como los elementos primordiales del entorno del televisor; dejando a la casa en segundo término como parte del entorno.

El conjunto de estos datos permite corroborar que, sin importar la edad, los niños tienden a situar el televisor en un entorno claramente doméstico, pues así lo indica el resto de los objetos dibujados, con lo cual se constata que no se modifica la tendencia observada en la muestra general.



Gráfica 30. Distribución de las otras figuras dibujadas, según la edad

La mayoría de los niños sí dibujaron otras figuras, además de la figura humana de identificación (véase la Gráfica 21: “Otras figuras dibujadas”, en esta misma categoría). En la Gráfica 30 se establece nuevamente una comparación entre los dibujantes de 4, 10 y 16 años, ahora en relación con la inclusión de figuras complementarias. Se observa que en el caso de los dibujantes de 4 y de 16 años existe una discrepancia con respecto a las tendencias observadas en la muestra general (véase la Gráfica 22: “Distribución de las otras figuras dibujadas”, en esta misma categoría) y en las muestras por sexo (véase la Gráfica 28: “Distribución de las otras figuras dibujadas, según el sexo”, en esta misma categoría) ya que los niños de 4 años y los jóvenes de 16 otorgaron poca importancia a las figuras humanas complementarias como parte del entorno del televisor.

Además, en las figuras hechas por los dibujantes de 4 años, los animales están a la par de las figuras humanas complementarias; mientras que a los 16 años la totalidad de las figuras existentes en el entorno son animales. Algo que llama la atención es que en ninguno de los tres grupos de edad seleccionados se dibujaron figuras fantásticas.

La variación de los porcentajes de figuras humanas y animales en cada corte transversal de edad evaluado no permite establecer una relación directa entre edad y preferencia por incluir determinadas figuras en el entorno del televisor. Lo que sí es posible corroborar es que, sin importar la edad, el entorno dibujado para la televisión incluyó, sobre todo, lo que podemos considerar como “figuras domésticas”.

Tabla 13. Distribución predominante de las figuras humanas, animales y fantásticas, según la edad

		Edad	Porcentaje
¿En que edades se dio el mayor porcentaje de figuras?	Humanas	8, 9 y 11	20% de las figuras humanas complementarias
	Animales	8, 11 y 13	18% de las figuras animales
	Fantásticas	12	60% de las figuras fantásticas

La Tabla 13 presenta cada una de las edades en que, respectivamente, se dio el mayor porcentaje de figuras humanas, animales y fantásticas. Se aprecia una ligera tendencia: a mayor edad la figura humana complementaria va perdiendo importancia dentro del dibujo (lo cual, por otra parte, viene a corroborar los resultados que se observaron en la Gráfica 30: "Distribución de las otras figuras dibujadas, según la edad", que acabamos de revisar).

Estos datos pueden interpretarse, tal vez, como una incipiente y gradual desvinculación de los dibujantes, a medida que se incrementa su edad, con respecto a la televisión. O dicho de otra manera, a mayor edad se presenta probablemente un menor involucramiento personal con la televisión.

### Tercera interpretación respecto a la Categoría 2 (entorno de la televisión, según la edad)

Al analizar los dibujos, en relación con la edad de los niños, se observa que la tendencia a situar la televisión como parte de un entorno doméstico se mantiene sin alteración. Lo que sí parece modificarse con la edad es la relación privilegiada entre la televisión y el niño: a mayor edad tiende a disminuir la presencia humana como un elemento inherente al entorno televisivo (como lo indican la gráfica 30 y la tabla 13). Estos datos, junto con los de la tabla 11, permiten apreciar, asimismo la existencia de una ligera tendencia a elaborar dibujos con entornos más realistas a medida que se incrementa la edad de los dibujantes.

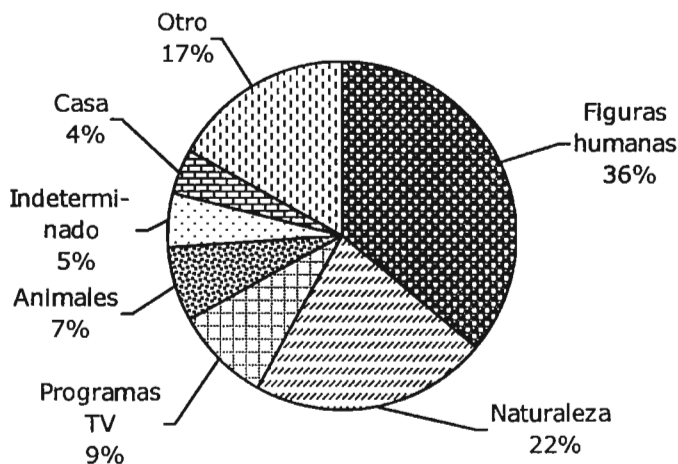
### **6.4 Categoría 3.- ¿Qué contenido presenta la pantalla de televisión según los niños?**

En esta investigación la respuesta a esta pregunta no tiene nada que ver con el tipo de programas o géneros televisivos preferidos por los niños. Más bien, se trata de explorar qué realidad plasma el niño, cuando lo hace, sobre la pantalla de su televisor. Es decir, así como los dibujos han permitido conocer toda una serie de elementos que los niños espontáneamente relacionan con la televisión, de la misma manera causa interés averiguar qué clase de elementos incluyen, también de manera espontánea, sobre la superficie de sus televisores dibujados.

Contra lo que pudiera pensarse, los programas de televisión **no** ocuparon el primer lugar en las pantallas televisivas dibujadas por los niños, sino *los elementos que forman parte del entorno real*.



#### 6.4.1 Contenido de la televisión, según la muestra general



Gráfica 31. El contenido dibujado dentro de la pantalla del televisor

La Gráfica 31 presenta la distribución de los elementos que los dibujantes incluyeron dentro de la pantalla del televisor. El contenido del televisor incluye tanto figuras como objetos. Se observa que las figuras humanas obtuvieron el porcentaje más alto (36 %). Después aparecen elementos de la naturaleza (22 %). Pero llama la atención que los elementos que representan de manera específica a los programas de televisión se ubicaron en cuarto lugar (9 %), lejos de las figuras humanas y del contenido relacionado con la naturaleza.

Estos datos indican que la realidad televisiva destacada por los niños, es decir la realidad que aparece en la pantalla del televisor, está compuesta primordialmente por personas y no tanto por seres fantásticos, lo cual no deja de ser sorprendente (ya que los programas infantiles generalmente están atiborrados de ese tipo de seres imaginarios con características humanoides, o mitad humanos y mitad animales). También resulta significativo que la naturaleza siga manteniendo una importante presencia en los dibujos infantiles, mayor a la otorgada a los animales, por ejemplo.

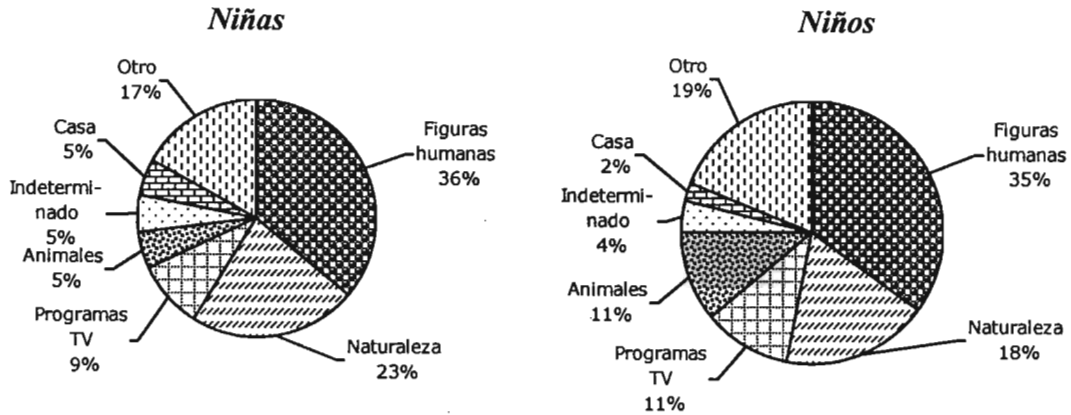
#### Primera interpretación preliminar respecto a la Categoría 3 (contenido de televisión, según la muestra general)

Los niños que conformaron la muestra general dieron prioridad a la figura humana como el contenido primordial de su percepción de la realidad televisiva. Asimismo, se advierte que la naturaleza ocupa un lugar relevante dentro de ese mundo televisivo.

Estos resultados indican que los niños plasmaron en la pantalla del televisor una realidad muy cercana a la del entorno real en donde se desenvuelven cotidianamente; relegando a un plano secundario la propia realidad televisiva (representada por los programas específicos de televisión, que alcanzaron una calificación muy baja).

### 6.4.2 Contenido de la televisión, según el sexo

Analicemos estos datos desde la perspectiva del sexo de los dibujantes.



Gráfica 32. El contenido dibujado dentro de la pantalla del televisor, según el sexo

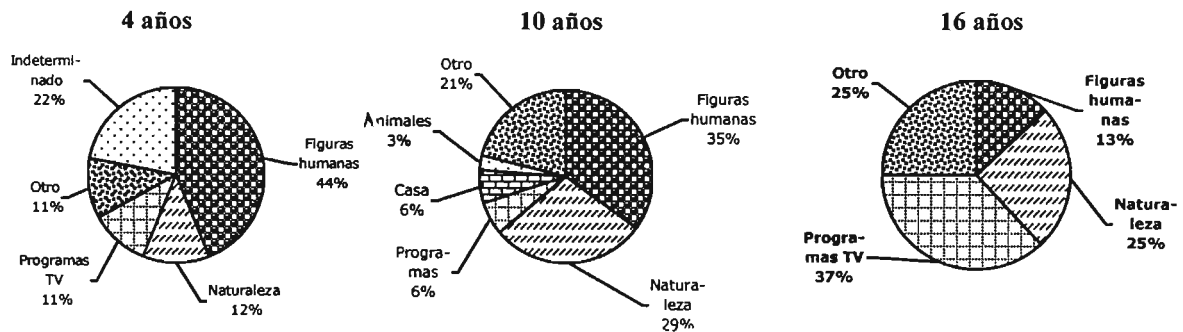
En la Gráfica 32 se observa que las *niñas* reproducen la distribución de elementos dentro de la pantalla del televisor de manera semejante a la de la muestra general (véase la Gráfica 31: “El contenido dibujado dentro de la pantalla del televisor”, en esta misma categoría). Los dibujos de los *niños*, por su parte, aunque también presentan una distribución del contenido dentro del televisor parecida a la de la muestra general, difieren con respecto a la naturaleza y al contenido agrupado como "otro" (aquel que no corresponde a ninguna de las otras categorías), los cuales intercambiaron su lugar. De cualquier manera, no existen diferencias considerables entre los contenidos dibujados por *niñas* y *niños* en sus televisores; inclusive los programas de televisión siguen ocupando la cuarta posición en ambas muestras.

#### Segunda interpretación respecto a la Categoría 3 (contenido de la televisión, según el sexo)

El análisis de la realidad televisiva reproducida por los dibujantes de la muestra general no se modifica cuando los datos son considerados desde la perspectiva del sexo. Tanto *niñas* como *niños* mantienen la prioridad por las figuras humanas y la naturaleza como los elementos esenciales que componen la realidad transmitida por la televisión, dejando en segundo término los programas específicos de la televisión. Se puede afirmar, por tanto, que no hay diferencias relevantes entre *niñas* y *niños* en su reproducción gráfica de lo que ambos perciben en la televisión.

### 6.4.3 Contenido de la televisión, según la edad

Analicemos estos datos desde la perspectiva de la edad de los dibujantes.



Gráfica 33. El contenido dibujado dentro de la pantalla del televisor, según la edad

La Gráfica 33 compara los contenidos dentro del televisor de los dibujantes de 4, 10 y 16 años. Aquí se observa que a medida que aumenta la edad decrece el predominio de la figura humana dentro de la pantalla del televisor. A los 16 años ya no se le coloca en el primer lugar que había venido ocupando: queda relegada al último sitio.

Entre los aspectos a destacar por cada corte transversal de edad se encuentra lo siguiente: a los cuatro años se aprecia otra vez (como en la Gráfica 29: "Distribución de los otros objetos dibujados, según la edad", véase la Categoría 2) que el contenido indeterminado obtuvo un porcentaje considerable (segundo lugar, únicamente después de las figuras humanas). Esto se debe, como es de suponerse, a que en dicha edad los elementos dibujados no son claros y precisos, lo cual dificulta su evaluación.

Por su parte, los dibujantes de 10 años otorgaron un porcentaje muy pequeño a los programas de televisión, marcando un claro declive en su importancia. Mientras que los jóvenes de 16 años fueron quienes situaron programas televisivos específicos como el contenido más dibujado dentro de la pantalla de su televisor. Este último dato está relacionado, probablemente, con un carácter más realista en los dibujos de esa edad.

#### Tercera interpretación respecto a la Categoría 3 (contenido de la televisión, según la edad)

La edad de los dibujantes modifica significativamente la forma en que es reproducida la realidad presentada por la televisión. A diferencia de la muestra general y de las muestras por sexo, la edad introduce un cambio fundamental en el contenido dibujado dentro de la pantalla del televisor: a partir de cierta edad, durante la adolescencia, la figura humana deja de ser el motivo central de dicho contenido y, en su lugar, aparecen representados programas específicos de la televisión.

### Las caricaturas dibujadas en la pantalla

Como parte de esta categoría dedicada al contenido de la televisión, se incluye una tabla especial (es “especial” porque proporciona datos simultáneos tanto de la muestra general como de las muestras por sexo y por edad). Ésta servirá como guía para evaluar la evolución de la preferencia infantil con respecto a uno de los géneros más directamente asociados al gusto infantil: las caricaturas.

En las gráficas anteriores se ha observado que los programas de televisión dibujados dentro de la pantalla televisiva *no* ocuparon los primeros lugares (excepto en el caso de los jóvenes de 16 años; véase la Gráfica 33: "El contenido dibujado dentro de la pantalla del televisor, según la edad"); sin embargo, en este estudio sobre la relación infantil con la televisión no debemos dejar de explorar qué tipo de vínculo establecen los dibujantes con el género de las caricaturas.

*Tabla 14.* Caricaturas dibujadas dentro de la pantalla del televisor, según el sexo y la edad

Edad	Muestra General	Niñas	Niños
4	3%	0%	9%
6	7%	11%	0%
8	35%	28%	46%
9	14%	22%	0%
10	10%	11%	9%
11	17%	22%	9%
12	7%	6%	9%
16	7%	0%	18%

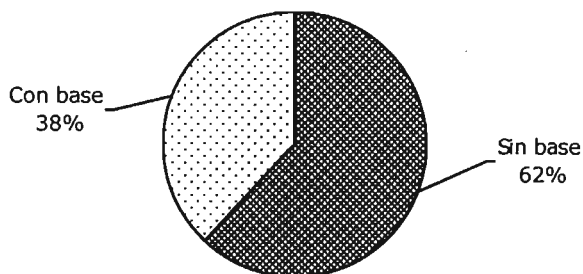
La Tabla 14 presenta la distribución, por sexo y edad, de quienes dibujaron programas de caricaturas sobre la pantalla de su televisor. En el caso de las *niñas* se observa que las de 8 años fueron quienes dibujaron más contenidos de caricaturas en su televisor, aunque en una proporción un tanto menor a la de la muestra general.

En el caso de los *niños* se puede apreciar que también fueron los de 8 años quienes más contenidos de caricaturas dibujaron dentro de la pantalla del televisor, sólo que lo hicieron en una proporción mucho mayor a la de las *niñas* e, incluso, a la de la muestra general. También se aprecia que el segundo lugar correspondió a los jóvenes de 16 años, pero con un porcentaje bastante inferior.

#### 6.5 Categoría 4.- ¿Qué ocurre con la distinción infantil entre realidad y fantasía en relación con la televisión?

En relación con esta pregunta encontramos, en términos generales, que los dibujos de los niños participantes establecieron una *asociación con la realidad*, más que con la fantasía. Es decir, los niños decidieron darle una connotación primordialmente realista a su relación con la televisión al momento de plasmarla gráficamente sobre una hoja de papel.

### 6.5.1 Distinción realidad/fantasia en relación con la televisión, según la muestra general



Gráfica 34. Base de apoyo para el televisor

La Gráfica 34 muestra que la mayor parte de los participantes (62 %) dibujó el televisor suspendido en el aire; es decir sin una base de apoyo donde estuviera soportado. Esta gráfica permite saber qué tan realistas fueron los niños con respecto al elemento central del dibujo; si el niño dibuja el televisor suspendido en el aire se puede decir que su representación es poco realista, pero si lo dibuja sobre un mueble -o si le agrega un punto de apoyo- entonces es realista. Los resultados indican que predominaron los dibujos poco realistas.

A continuación retomaremos cuatro gráficas revisadas anteriormente, pero esta vez las examinaremos desde la perspectiva de la distinción entre realidad y fantasía en los dibujos.

La Gráfica 17 ("Secuencia de los elementos dibujados", véase la Categoría 2) permite evaluar el interés infantil por dibujar, o no, una base de sustento al televisor. Se observa que la base de apoyo del televisor alcanzó el más alto porcentaje como el segundo elemento dibujado por los niños (empatado con la figura humana), siendo obviamente el televisor el primer elemento más dibujado. Por otra parte, al examinar la distribución obtenida por los elementos dibujados en tercer lugar, se advierte que la base del televisor ocupa el porcentaje más bajo.

Los datos de esta gráfica muestran una respuesta baja para dotar de realismo a esta parte de los dibujos. Sin embargo, cuando algún niño decidió suministrar una base de apoyo a su televisor, ese elemento fue dibujado inmediatamente después del aparato televisivo en casi todas las ocasiones.

Por otro lado, la Gráfica 22 ("Distribución de las otras figuras dibujadas", véase la Categoría 2), permite observar que, dentro del grupo de dibujos que sí incluyeron otras figuras (además de la figura humana de identificación), las figuras fantásticas sólo alcanzaron un 12 %. Lo cual indica que la gran mayoría de los niños decidió no incluir seres imaginarios en sus dibujos. En ese sentido, los dibujos se orientaron más hacia la realidad que hacia la fantasía.

La Gráfica 10 ("El televisor como objeto con vida", véase la Categoría 1), señala que la inmensa mayoría de los niños no dotó de vida a su televisor, y sólo el 5 % de la muestra lo hizo. De esta manera se constata, nuevamente, que los dibujos, en su mayoría, poseen características más bien realistas que fantásticas.

Finalmente, la Gráfica 6 (“Ubicación del televisor sobre la hoja”, véase la Categoría 1) también resulta de gran utilidad para precisar qué tipo de distinción hacen los niños entre realidad y fantasía en relación con la televisión. Se observa que la gran mayoría situó el televisor en el centro de la hoja de papel (76 %), lo cual ya fue interpretado en su momento; ahora interesa subrayar que, fuera de esa tendencia central, hubo otro par de tendencias, aunque de menor magnitud: dibujar el televisor en la parte superior de la hoja (20 % de los niños) más que en la inferior (4 %); así como colocarlo del lado izquierdo de la hoja (21 % de la muestra) y menos del lado derecho (3 %).

Los datos de esta gráfica indican lo siguiente: el televisor cargado a la izquierda implica que para estos niños la televisión está asociada a un comportamiento impulsivo con predominio de la esfera emocional; mientras que el televisor cargado hacia la parte superior sugiere que la televisión está asociada a una búsqueda de satisfacciones en la fantasía más que en la realidad. En otras palabras, hay un grupo pequeño de niños (alrededor del 20 % de la muestra) para el cual la televisión tiene una importante carga de satisfacción emocional vinculada a la fantasía.

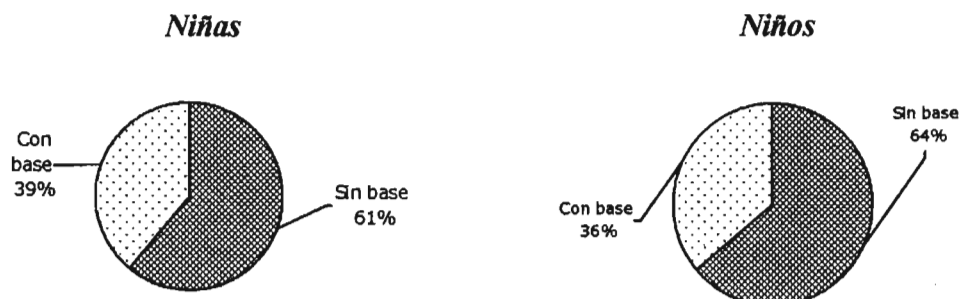
Primera interpretación preliminar respecto a la Categoría 4 (*distinción realidad-fantasía, según la muestra general*)

Hay una clara intención, por parte de los niños que conforman esta muestra, para elaborar dibujos realistas. Lo cual resulta evidente por el hecho de excluir la posibilidad de agregar elementos de tipo fantástico, o imaginario, en sus representaciones gráficas. Sin embargo, esta intención realista presenta algunas limitaciones -como se puede apreciar en las gráficas 17 y 34, que aluden a la base de apoyo del televisor- pero esto se puede atribuir, simplemente, a las limitaciones habituales de la expresión gráfica infantil en lo tocante a reproducir los objetos con todos sus detalles.

Lo importante de estos resultados es que sugieren que si se trata de asociar a la televisión con algún tipo de satisfactores, los niños de esta muestra la asociaron con la búsqueda de satisfactores en la realidad más que en la fantasía.

### 6.5.2 Distinción realidad/fantasa en relación con la televisión, según el sexo

Analicemos estos datos desde la perspectiva del sexo de los dibujantes.



Gráfica 35. Base de apoyo para el televisor, según el sexo

En la Gráfica 35 se observa que tanto en las *niñas* como en los *niños* se mantiene una tendencia parecida a la de la muestra general (véase la Gráfica 34: "Base de apoyo para el televisor", en esta misma categoría): la mayoría de los dibujos no incluyen la base de apoyo para el televisor. Al comparar directamente a *niñas* y *niños*, se aprecia que las *niñas* alcanzan un porcentaje ligeramente más alto de televisores con base de apoyo (lo cual indicaría un poco más de realismo en los dibujos de ellas); sin embargo, no se trata de una diferencia sustancial.

En seguida se revisarán tres gráficas, y una tabla, presentadas anteriormente, pero en esta ocasión permitirán evaluar las diferencias entre *niñas* y *niños* al plasmar la distinción entre realidad y fantasía en sus dibujos.

La Gráfica 23 ("Secuencia de los elementos dibujados, según el sexo", véase la Categoría 2), presenta una diferencia grande entre *niñas* y *niños*, al señalar que ellas manifiestan una tendencia más evidente para elaborar dibujos realistas, ya que la base de apoyo del televisor fue, por mucho, el elemento más dibujado en segundo lugar (37 %); mientras que en el caso de los *niños* ese elemento quedó relegado a una posición menos relevante (17 %).

La Gráfica 28 ("Distribución de las otras figuras dibujadas, según el sexo", véase la Categoría 2), muestra nuevamente que, dentro de la submuestra de *niñas* y *niños* que sí dibujaron otras figuras (además de la figura humana de identificación), fueron las *niñas* quienes presentaron mayor proclividad al dibujo realista. Ellas sólo dibujaron un 3 % de figuras fantásticas, mientras que los *niños* lo hicieron en un 29 %. Además, si se suman las figuras humanas y las de animales, considerando que ambas caen en la categoría de realistas, se observa que las *niñas* llegan a alcanzar un 90 %, en tanto los *niños* sólo llegan al 71 %.

Por otra parte, la Tabla 3 ("El televisor como objeto con vida, según el sexo", véase la Categoría 1), indica una diferencia muy pequeña -y por tanto no esencial- entre *niñas* y *niños* con respecto a dibujar el televisor como objeto con vida, además de que, en ambos casos, sólo un sector muy pequeño de la muestra dotó de ese atributo fantástico a sus dibujos.

Y por último, la Gráfica 12 (“Ubicación del televisor sobre la hoja, según el sexo”, véase la Categoría 1) muestra que tanto las *niñas* como los *niños* dibujaron en su mayoría el televisor en la parte central, con un ligero predominio, pero poco relevante, por parte de las *niñas*. Lo que interesa revisar aquí es qué sucede con los televisores que *no* están situados al centro, porque éstos permiten explorar la distinción realidad-fantasia. De ese modo, se advierte que entre los *niños* hay porcentajes ligeramente mayores a los de las *niñas* cuando se trata de situar el televisor en la parte superior de la hoja (24 % de *niños* y 17 % de *niñas*); y en la parte izquierda de la hoja (23 % de *niños* contra 19 % de *niñas*).

Los resultados sugieren que esta submuestra de *niñas* y *niños*, al colocar el televisor en la parte izquierda de la hoja de papel, más que en la derecha, asocian la televisión con un comportamiento impulsivo y con un carácter preponderantemente emocional. Lo mismo sucede con la colocación del televisor con predominio en la parte superior de la hoja más que en la inferior: *niñas* y *niños* asocian la televisión con la búsqueda de satisfacciones en la fantasía más que en la realidad. En ambos casos, habíamos señalado, ocurre ligeramente más en los *niños* que en las *niñas*, pero sin que exista una diferencia notable.

#### Segunda interpretación respecto a la Categoría 4 (distinción realidad/fantasia, según el sexo)

En términos generales, se puede apreciar que los dibujos de las *niñas* son más realistas que los de los *niños*. Esta tendencia se manifiesta en casi todas las características o atributos de los elementos dibujados, los cuales confieren un tono de mayor realismo a los dibujos de ellas.

El conjunto de estos datos parece corroborar la interpretación ya sugerida al analizar la gráfica 12: las *niñas* presentan una tendencia ligeramente mayor que los *niños* para asociar la televisión con la búsqueda de satisfactores en la realidad; mientras que ellos tienden a asociarla con la búsqueda de satisfactores en la fantasía.

#### **6.5.3 Distinción realidad/fantasia en relación con la televisión, según la edad**

Analicemos estos datos desde la perspectiva de la edad de los dibujantes.

*Tabla 15. Base de apoyo para el televisor, según la edad*

	Edad	Sin base	Con base
¿En qué edad se presentó la mayor diferencia a favor del televisor <i>sin</i> base?	12	77% de 12 años	23% de 12 años
¿En qué edad se dio empate un entre <i>sin</i> y <i>con</i> base?	15	50% de 15 años	50% de 15 años
¿En qué edad se presentó la mayor diferencia a favor del televisor <i>con</i> base?	16	33% de 16 años	67% de 16 años

La Tabla 15 muestra que la tendencia a dibujar el televisor sin base de apoyo (es decir suspendido en el aire), que fue la tendencia predominante en la muestra general (véase la Gráfica 34: “Base de apoyo para el televisor”, en esta misma categoría), disminuye a medida que aumenta la edad de los dibujantes. Dicho de otra manera: a mayor edad, mayor porcentaje de dibujos que incluyen una



base para el televisor. Estos datos sugieren que, por lo menos entre adolescentes y jóvenes, los dibujos son más realistas a medida que aumenta la edad de los dibujantes.

A continuación se revisarán un par de tablas y un par de gráficas ya presentadas antes; en esta ocasión lo haremos para analizar la influencia de la edad en la distinción entre realidad y fantasía.

La Tabla 11 ("Secuencia de los elementos dibujados, según la edad", véase la Categoría 2), indica que hay una diferencia importante referente al segundo elemento dibujado después del televisor: para los dibujantes de 5 años fue la figura humana, en tanto que para los de 12 y 15 años fue la base de apoyo para el televisor, relegando éstos la figura humana al cuarto y tercer lugar, respectivamente. Estos datos sugieren, nuevamente, que a mayor edad se presentan más elementos realistas en los dibujos.

En la Gráfica 30 ("Distribución de las otras figuras dibujadas, según la edad", véase la Categoría 2) se señala que la edad no fue un factor determinante para introducir figuras fantásticas en los dibujos: en los tres cortes transversales de edad evaluados (4, 10 y 16 años), la totalidad de las figuras dibujadas son realistas (humanas y animales).

La Tabla 10 ("El televisor como objeto con vida, según la edad", véase la Categoría 1), indica que la introducción de elementos no realistas en la elaboración de los dibujos, como es el hecho de dotar de vida al aparato, se dio primordialmente entre los niños de 8 años; pero fuera de este dato no es posible establecer, mediante esta tabla, ninguna tendencia con respecto a la edad.

La Gráfica 16 ("Ubicación del televisor sobre la hoja, según la edad", véase la Categoría 1) indica que a mayor edad el televisor pierde gradualmente su ubicación central sobre la hoja de papel. También presenta otras dos tendencias de menor magnitud (que aquí son relevantes para evaluar la distinción entre realidad y fantasía en los dibujos): a mayor edad el televisor se sitúa en la parte izquierda de la hoja y menos en la derecha; asimismo, a mayor edad se sitúa en la parte superior, más que en la inferior de la hoja. Ello sugiere que la televisión va adquiriendo, con el desarrollo cronológico de los niños y su ingreso a la adolescencia, una connotación cada vez más asociada al comportamiento impulsivo -con predominio de la esfera emocional- y a la búsqueda de satisfacciones en la fantasía más que en la realidad.

#### Tercera interpretación respecto a la Categoría 4 (distinción realidad/fantasía, según la edad)

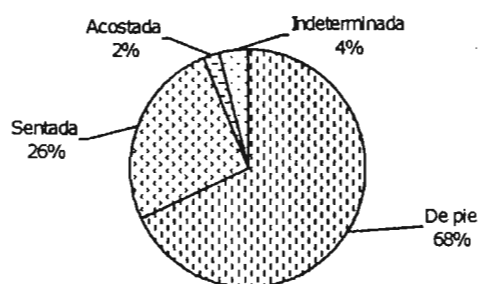
Existe una tendencia para elaborar dibujos más realistas a medida que aumenta la edad de los niños. El análisis de los elementos contenidos en los dibujos indica que los niños pequeños tienden a pasar por alto algunos aspectos realistas en los mismos, lo cual no sucede con los niños mayores. Esta propensión al dibujo realista queda plenamente corroborada al examinar los dibujos hechos por adolescentes y jóvenes que participaron en la muestra, quienes elaboraron representaciones gráficas más verosímiles (véanse las tablas 11 y 15). Lo anterior también se debe entender en el sentido de que a mayor edad, la televisión está más asociada a la búsqueda de satisfactores en la realidad y menos en la fantasía.

## 6.6 Categoría 5.- ¿Qué actitud asumen los niños, activa o pasiva, frente a la televisión?

El concepto de actitud es importante en el análisis de los dibujos infantiles de la presente investigación; sabemos que las actitudes influyen en el comportamiento de los niños: las acciones que éstos realizan como resultado de su exposición a la televisión, reflejan los sentimientos que ellos experimentan hacia ese medio y hacia los contenidos observados en la pantalla televisiva.

Los datos que analizaremos sugieren que los niños de la muestra general asumieron, en su mayoría, una *tendencia a la actitud pasiva frente a la televisión*.

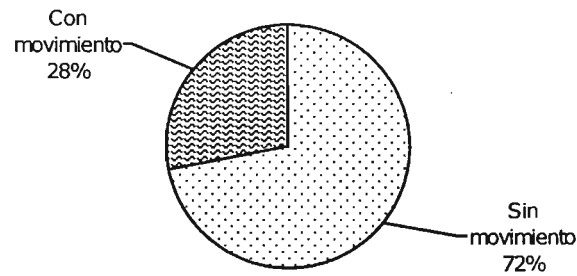
### 6.6.1 Actitud frente a la televisión, según la muestra general



Gráfica 36. Postura de la figura humana de identificación

Con el total de niños que sí dibujaron una figura humana de identificación (véase la Gráfica 18: “Figura humana de identificación”, en la Categoría 2) se ha formado una submuestra para analizar en qué posturas fue dibujada. La Gráfica 36 muestra los porcentajes de las diferentes posturas. El porcentaje mayor corresponde a figuras que se encuentran de pie (68 %), seguido por el de figuras sentadas (26 %). Las figuras acostadas representan un porcentaje menor. También hubo figuras, las que denominamos indeterminadas, en las cuales no fue posible identificar qué postura habían adoptado.

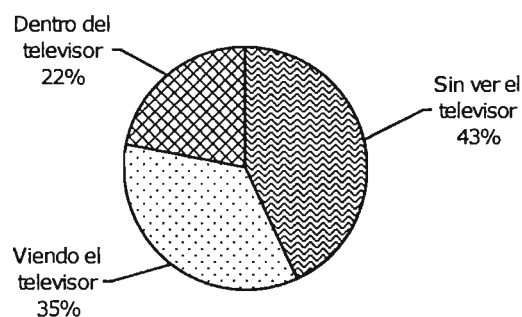
Estos datos sugieren que la mayoría de los niños de la muestra, al dibujarse a sí mismos de pie, asumieron una actitud activa ante la televisión; dicha postura significa que probablemente se encuentran realizando alguna actividad física paralela al hecho de ver la televisión (no se debe olvidar que la postura habitual para ver televisión es la de permanecer en posición de sentado, la cual, por consiguiente, constituye una actitud pasiva. Asimismo, ver la televisión en la posición de acostado, representa una actitud aún más pasiva, ya que se acerca prácticamente a la inactividad física).



*Gráfica 37.* Movimiento en la figura humana de identificación

Con el total de niños que sí dibujaron una figura humana de identificación (véase la Gráfica 18: “Figura humana de identificación”, en la Categoría 2) se ha formado una submuestra para observar si presenta movimiento o no. Para poder comprender la Gráfica 37 se debe considerar que no obstante que el dibujo infantil, como cualquier dibujo en general, presenta imágenes inmóviles – congeladas- de la realidad, sí es capaz de mostrar el movimiento y transmitirlo a un observador. Esta gráfica indica que del total de la muestra general, casi tres cuartas partes de los niños (72 %) dibujaron sin movimiento la figura humana, y sólo el resto la dibujó realizando algún tipo de movimiento.

Dibujar una figura inmóvil corresponde a la forma habitual como se ve la televisión: prestando atención a lo que ocurre en la pantalla, evidenciando que no se está llevando a cabo ningún otro comportamiento el cual requiera la ejecución de movimientos evidentes. La ausencia de movimiento puede interpretarse como la manifestación de una actitud pasiva en las figuras dibujadas, lo cual fue el caso predominante en estos dibujos.



*Gráfica 38.* Orientación de la mirada en la figura humana de identificación

Con el total de niños que sí dibujaron una figura humana de identificación (véase la Gráfica 18: “Figura humana de identificación”, en la Categoría 2) se ha formado una submuestra para analizar la orientación de su mirada. La Gráfica 38 permite saber hacia dónde dirige la mirada la figura humana de identificación en los dibujos. Suponemos que si la figura humana está viendo el televisor, eso implica que hay una actitud pasiva, y si no lo hace significa, por el contrario, que la

actitud es activa. Los resultados muestran que casi la mitad de los dibujos (43 %) presenta una figura humana que no está viendo en dirección del televisor; en tanto poco más de un tercio sí lo está viendo (35 %). Pero además, y esto fue algo que no esperábamos, hubo un porcentaje reducido pero importante de dibujos en los cuales la figura humana de identificación aparece *dentro* del aparato televisivo. Estos últimos dibujos se deben interpretar como indicadores de una actitud pasiva, pues sugieren que la relación entre figura y televisor está representada como inseparable (como una simbiosis).

Tenemos, entonces, un 57 % de los dibujos (sumando las figuras viendo el televisor y las figuras que están dentro de la pantalla) que presentan una actitud pasiva hacia la televisión, mientras el porcentaje restante corresponde a la actitud activa.

Revisaremos de nuevo dos gráficas ya presentadas, pero en esta sección pueden resultar de mucha utilidad para clarificar la actitud infantil hacia la televisión.

La Gráfica 5 ("Distancia entre el televisor y la figura humana de identificación", véase la Categoría 1) presenta las diferentes distancias dibujadas entre el televisor y la figura humana en aquellos dibujos que sí incluyeron dicha figura. Las distancias cortas indican una actitud pasiva hacia la televisión (pues estarían sugiriendo una relación de cercanía y dependencia), mientras las distancias grandes corresponden a la actitud activa. Los resultados confirman la tendencia hacia la actitud pasiva, ya que el 51 % de los dibujos se sitúa en el rango que va de 1 a 3 cm (la distancia máxima de la muestra general fue de 17 cm).

Por su parte, la Gráfica 7 ("Acomodo de la hoja para dibujar", véase la Categoría 1) indica si los niños acomodaron la hoja en forma horizontal para hacer su dibujo (lo cual reflejaría una actitud pasiva, ya que toda la planeación del dibujo estaría supeditada al formato del aparato televisivo, como se explicó en la Categoría 1), o si la acomodaron en forma vertical (lo cual significaría una actitud activa, pues a este formato corresponde el de la figura humana).

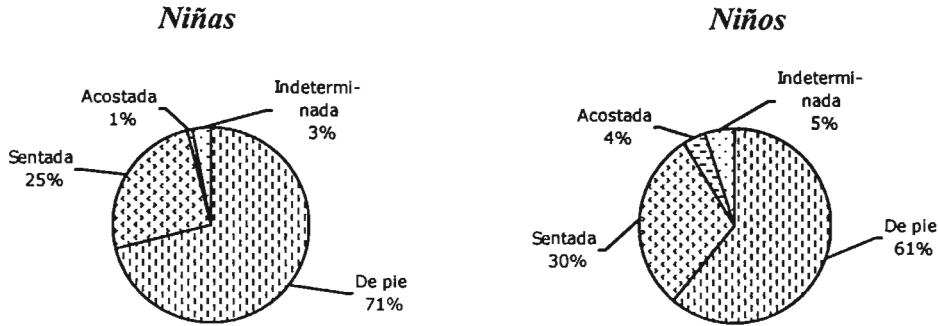
Los resultados señalan que la mayoría de los dibujos (61 %) se acomodaron a las proporciones propias del televisor; es decir, se hicieron en el formato horizontal, con lo cual se puede concluir que la tendencia es hacia una actitud pasiva.

#### Primera interpretación preliminar respecto a la Categoría 5 (actitud frente a la televisión, activa o pasiva, según la muestra general)

Los datos examinados indican que los niños de la muestra general, en su mayoría, asumieron una tendencia a la actitud pasiva ante la televisión. El único dato aparentemente discordante es el de la gráfica 36, allí se observa que una gran parte de los dibujos incluye una figura humana de pie, y no sentada como se esperaría en una actitud pasiva. Sin embargo, si la figura está de pie no significa necesariamente que esté realizando una actividad distinta a la de ver televisión. En ese sentido, es importante acudir a la gráfica 37 para corroborar que la gran mayoría de las figuras humanas están inmóviles y sólo un tercio de ellas está ejecutando algún tipo de actividad. Por todo ello, consideramos que la actitud pasiva hacia la televisión es la tendencia predominante.

6.6.2 Actitud frente a la televisión, según el sexo

Analicemos estos datos desde la perspectiva del sexo de los dibujantes.

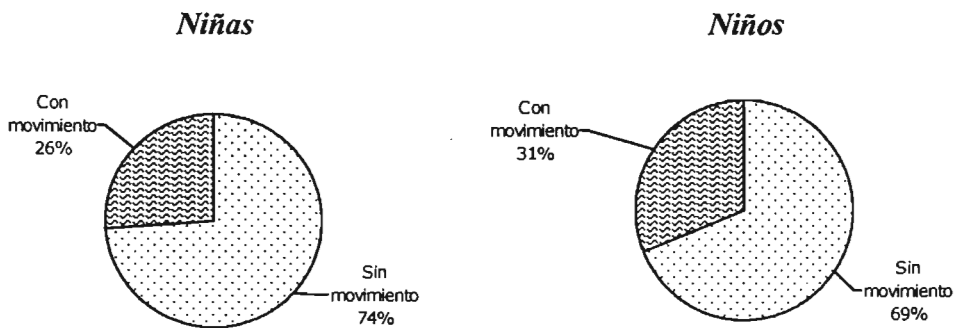


Gráfica 39. Postura de la figura humana de identificación, según el sexo

Con el total de *niñas* y *niños* que sí dibujaron una figura humana de identificación (véase la Gráfica 24: “Figura humana de identificación, según el sexo”, en la Categoría 2) se ha formado una submuestra para analizar en qué postura fue dibujada. La Gráfica 39 indica que las *niñas* dibujaron su figura humana de pie, en una proporción que casi triplica a la figura sentada (71 % contra 25 %), en tanto la figura acostada alcanzó un porcentaje insignificante. Por otra parte, hubo figuras humanas en las cuales no fue posible determinar qué postura tenían.

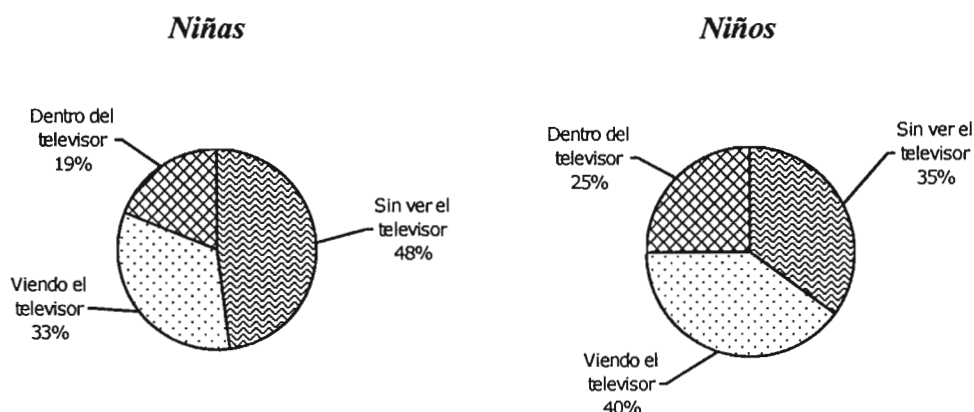
Los *niños*, a pesar de que reprodujeron las mismas tendencias de las *niñas*, redujeron notablemente el porcentaje de la figura de pie (61 %), incrementaron la figura sentada (30 %) y la figura acostada (4 %). También en este caso hubo figuras que no tenían una postura lo suficientemente definida para poder clasificarlas.

La comparación entre los dibujos de las *niñas* y los *niños* señala que aunque en ambos casos se aprecia una actitud activa de sus figuras humanas -o por lo menos no se observa una actitud pasiva-, fueron las *niñas* las que manifestaron una tendencia más marcada hacia la actitud activa.



Gráfica 40. Movimiento en la figura humana de identificación, según el sexo

Con el total de *niñas* y *niños* que sí dibujaron una figura humana de identificación (véase la Gráfica 24: “Figura humana de identificación, según el sexo”, en la Categoría 2) se ha formado una submuestra para observar si presenta movimiento o no. La Gráfica 40 muestra una tendencia distinta a la gráfica anterior; indica que fueron las *niñas*, en su mayoría, quienes dibujaron la figura humana sin movimiento (74 %), superando inclusive el porcentaje alcanzado por la muestra general (véase la Gráfica 37: “Movimiento en la figura humana de identificación”, en esta misma categoría). Los *niños*, por su parte, también dibujaron la figura humana sin movimiento en una proporción mayoritaria (69 %), pero obtuvieron un porcentaje menor al de las *niñas* y al de la muestra general. Estos datos sugerirían una actitud más pasiva en las *niñas* que en los *niños*; sin embargo, la diferencia no es importante.



Gráfica 41. Orientación de la mirada en la figura humana de identificación, según el sexo

Con el total de *niñas* y *niños* que sí dibujaron una figura humana de identificación (véase la Gráfica 24: “Figura humana de identificación, según el sexo”, en la Categoría 2) se ha formado una submuestra para analizar la orientación de la mirada. En la Gráfica 41 se puede observar que las *niñas* conservan las mismas tendencias de la muestra general en lo referente a la mirada de la figura humana de identificación dirigida hacia el televisor (véase la Gráfica 38: “Orientación de la mirada en la figura humana de identificación”, en esta misma categoría). La gráfica indica que las *niñas* presentan una actitud menos pasiva que la de los *niños*. En ese sentido, un cambio que sí es destacable es el incremento del porcentaje de las figuras que no están viendo el televisor, pues casi la mitad de las *niñas* (48 %) las dibujó de esa manera.

La gráfica señala, asimismo, que, en el caso de los *niños* existe una gran diferencia con respecto no sólo a los dibujos de las *niñas*, sino también a los de la muestra general. En los *niños* predominan las figuras que están viendo el aparato televisivo (40 %), superando así a las que no lo están haciendo (35 %). Además, se incrementó ligeramente el porcentaje de figuras dentro de la pantalla del televisor. Si sumamos los porcentajes de figuras viendo el televisor, y figuras dentro del televisor, obtenemos un 65 % de dibujos hechos por *niños* en donde la actitud presentada es pasiva (mientras que la misma suma en el caso de las *niñas* arroja un 52 %). Los resultados reiteran que fueron los *niños* quienes mostraron una tendencia ligeramente mayor hacia una actitud pasiva hacia la televisión.

A continuación presentaremos una tabla y una gráfica ya revisadas anteriormente, pero aquí permitirán evaluar la actitud hacia la televisión.

La Tabla 2 ("Distancia entre el televisor y la figura humana de identificación, según el sexo", véase la Categoría 1) indica que la distancia más frecuentemente dibujada por las *niñas* correspondió a 1 cm de separación entre televisor y figura humana; mientras que en el caso de los *niños* fueron dos las distancias: 2 y 4 cm. Estos datos evidencian que las *niñas* mostraron una tendencia un poco mayor hacia la actitud pasiva, pero sin que podamos hablar de una diferencia relevante con los *niños*.

La Gráfica 13 ("Acomodo de la hoja para dibujar, según el sexo", véase la Categoría 1) señala que tanto *niñas* como *niños* se adaptaron al formato horizontal del televisor para planear sus dibujos, por lo cual se puede considerar que ambos mostraron una tendencia similar orientada hacia la actitud pasiva. Las *niñas* lo hicieron en una proporción ligeramente mayor (62 % contra 59 %), pero sin marcar una diferencia sobresaliente con los *niños*.

#### Segunda interpretación respecto a la Categoría 5 (actitud frente a la televisión, activa o pasiva, según el sexo)

Tanto en las *niñas* como en los *niños* se manifestó un predominio de la tendencia a la actitud pasiva frente a la televisión. Las pequeñas discrepancias observadas indican que dicha tendencia se presentó un poco más en las *niñas* que en los *niños*, pero sin llegar a constituirse en una diferencia considerable; por lo cual no puede afirmarse que las *niñas* se mostraron más pasivas frente a la televisión.

### 6.6.3 Actitud frente a la televisión, según la edad

Analicemos estos datos desde la perspectiva de la edad de los dibujantes.

*Tabla 16.* Postura de la figura humana de identificación, según la edad

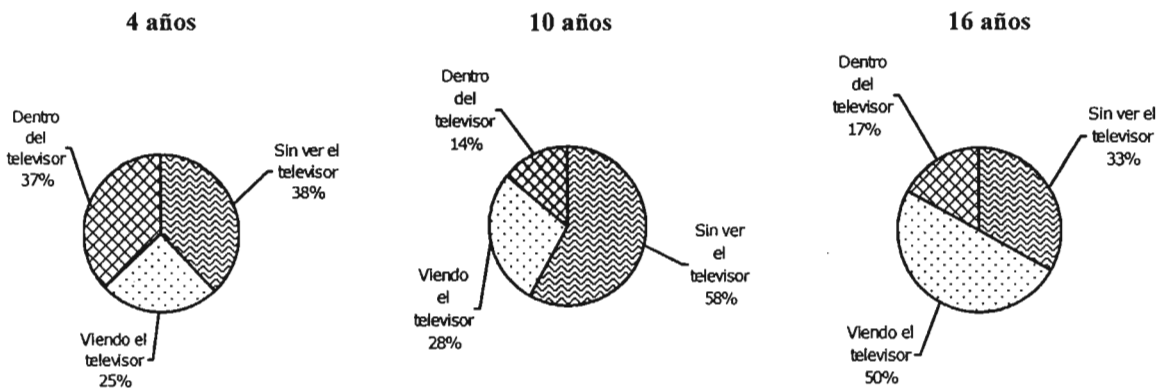
¿En qué edades no hubo dibujos de figuras humanas de identificación sentadas ni acostadas?	5 años
	15 años

Las figuras que aparecen en los dibujos lo hacen en distintas posturas (véase la Gráfica 36: "Postura de la figura humana de identificación", en esta misma categoría). La Tabla 16 indica las edades, 5 y 15 años, en las cuales los dibujantes sólo hicieron figuras de pie, pues no incluyeron ninguna figura sentada o acostada. Estos datos advierten que, mediante este atributo de los dibujos, no es posible extraer alguna tendencia que implique una relación directa entre edad y actitud activa hacia la televisión.

Tabla 17. Movimiento en la figura humana de identificación, según la edad

	Edad	Porcentaje
¿En qué edad se dio el mayor porcentaje de figuras humanas de identificación con movimiento?	9	20% del total de figuras con movimiento
¿En qué edad se dio el menor porcentaje de figuras humanas de identificación sin movimiento?	15	1% del total de figuras con movimiento
	16	1% del total de figuras con movimiento

Las figuras dibujadas pueden representar el movimiento sobre la hoja de papel (véase la Gráfica 37: “Movimiento en la figura humana de identificación”, en esta misma categoría). La Tabla 17 sugiere que cuando se incrementa la edad de los dibujantes, aumenta la proporción de dibujos que incluyen la figura humana en movimiento. Al parecer, a mayor edad comienza a perfilarse una actitud más activa hacia la televisión. O dicho de otra manera, a mayor edad van disminuyendo los dibujos con figura humana inmóvil y, por tanto, se puede inferir que probablemente va disminuyendo la actitud pasiva hacia la televisión.



Gráfica 42. Orientación de la mirada en la figura humana de identificación, según la edad

Las figuras dibujadas pueden aparecer dirigiendo su mirada, o no, hacia el televisor, en una especie de interacción visual (véase la Gráfica 38: “Orientación de la mirada en la figura humana de identificación”, en esta misma categoría). En la Gráfica 42 se recurre a la comparación entre los dibujantes de 4, 10 y 16 años, para observar las diferencias más importantes que se presentan en la interacción visual de la figura humana de identificación con el televisor. Los datos permiten apreciar que la actitud de los niños hacia la televisión presenta una forma de “U”: los niños más pequeños presentan una actitud pasiva alta (62 %) (sumando la mirada dirigida hacia el televisor más la figura dentro de la pantalla), la cual disminuye en los niños de edad intermedia (42 %) –con lo cual se convierte de hecho en una actitud activa–, para volver a alcanzar un valor alto como actitud pasiva en la adolescencia-juventud (67 %). Estos resultados no permiten establecer una tendencia definida que vincule edad y actitud pasiva o activa.



Revisaremos a continuación dos tablas analizadas previamente. En esta sección van a permitir clarificar la relación entre edad y actitud hacia la televisión.

La Tabla 6 ("Distancia entre el televisor y la figura humana de identificación, según la edad", véase la Categoría 1) sugiere que la distancia dibujada entre el televisor y la figura humana va aumentando a medida que se incrementa la edad de los dibujantes. Estos datos indican que la actitud pasiva hacia la televisión que muestran los niños menores se va modificando hasta llegar a una actitud un poco más activa en los niños mayores.

La Tabla 7 ("Acomodo de la hoja para dibujar, según la edad", véase la Categoría 1) muestra que fueron los niños de menor edad quienes acomodaron la hoja para dibujar de tal manera que se adaptara al formato horizontal del televisor, sugiriendo una actitud pasiva, en una proporción mucho mayor a la de los niños más grandes, con la única excepción del dato correspondiente a los 16 años de edad. Esta tendencia parece corroborar que a mayor edad la actitud pasiva probablemente se va revirtiendo y, en su lugar, va apareciendo una actitud más activa.

### Tercera interpretación respecto a la Categoría 5 (actitud frente a la televisión, activa o pasiva, según la edad)

Los datos que acabamos de revisar permiten establecer la existencia de cierta relación entre edad y actitud asumida frente a la televisión. Los dibujos muestran que la tendencia a la actitud pasiva frente a la televisión, la cual es predominante, parece ir disminuyendo gradualmente a medida que se incrementa la edad de los niños. Sólo una de las tablas analizadas en esta sección (la 16) y una de las gráficas (la 42), no permitieron corroborar completamente esa tendencia; las restantes sí apuntan a sugerir que los niños más grandes son más proclives a manifestar una actitud activa (o menos pasiva, podríamos precisar, frente a la televisión).

### ¿Adictos a la televisión?

Ahora bien, al abordar el tema de la pasividad infantil ante la televisión llegamos a la siguiente pregunta: ¿podemos identificar, dentro de la muestra, a un subgrupo de niños auténticamente dependientes de la televisión? Es decir, ¿algunos de los atributos de los dibujos permiten establecer el porcentaje probable de niños que son adictos a la televisión? Se puede intentar explorar este aspecto de la pasividad (la dependencia) ante la televisión.

La Gráfica 10 ("El televisor como objeto con vida", véase la Categoría 1) indica la existencia de un pequeño subgrupo de niños que, al dotar de vida a su televisor, estaría reflejando no sólo una actitud marcadamente pasiva hacia ese medio, sino también un posible consumo televisivo elevado en esos niños. Cabría preguntarse si estamos ante un pequeño segmento de niños "adictos a la televisión". Este subgrupo comprende el 5 % de la muestra general.

En ese mismo sentido, pero revisando ahora nuevamente la Gráfica 3 ("Tamaño del televisor", véase la Categoría 1), se observa que los televisores más grandes, los cuales se encuentran en el rango de 19 cm a 31 cm, fueron dibujados por un subgrupo que comprende nuevamente el 5 % de la muestra general. No estamos estableciendo que sean exactamente los mismos niños señalados en

la gráfica 10, pero sí resulta por lo menos sugerente corroborar que en determinadas gráficas se puede encontrar un porcentaje, pequeño pero constante, de niños que probablemente –aunque resulte arriesgado plantear esta interpretación- son adictos a la televisión.

Así como se localizó un subgrupo de niños para quienes la televisión parece esencial en sus vidas, también es posible detectar, a partir de la misma Gráfica 3: “Tamaño del televisor” (una de las más reveladoras para evaluar la estimación que existe hacia la televisión), otro subgrupo pequeño (que abarca al 7 % de la muestra): el de los niños que dibujaron los televisores más pequeños, en una rango que va de 2 a 6 cm. Es probable que para ellos la televisión, por el contrario, represente únicamente un medio de entretenimiento al cual no le otorgan mayor relevancia.

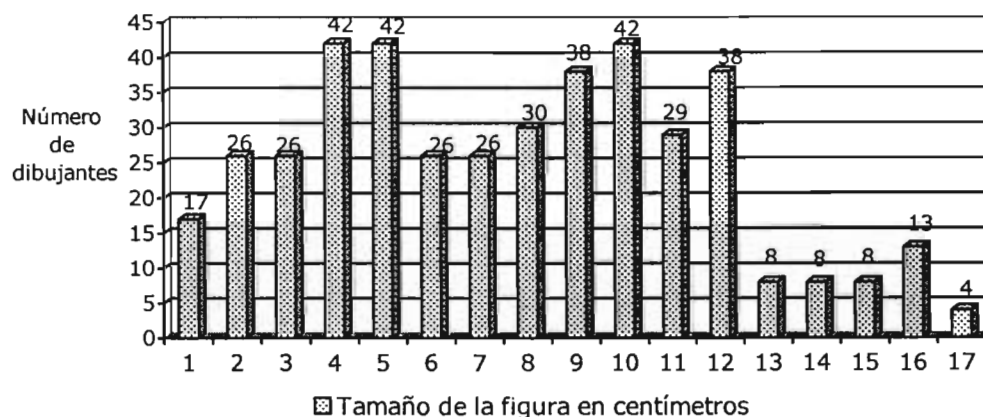
### 6.7 Categoría 6.- ¿Cuál es la autopercepción infantil ante la televisión?

La autopercepción infantil es la evaluación que el niño se hace, y ordinariamente mantiene, acerca de sí mismo; es la imagen que él tiene de sí mismo.

A partir de los datos que revisaremos a continuación se podrá constatar que los niños de la muestra general manifestaron una *autopercepción desfavorable ante la televisión*.

#### 6.7.1 Autopercepción ante la televisión, según la muestra general

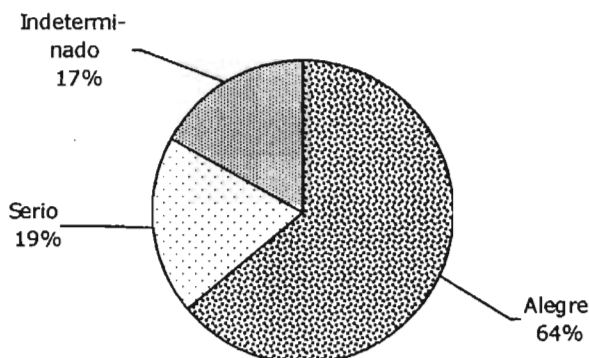
Una primera gráfica que puede resultar útil para evaluar la autopercepción es la Gráfica 18 (“Figura humana de identificación”, véase la Categoría 2), la cual se revisó anteriormente. Se observa que la mayoría de los dibujantes incluyeron una figura humana que los identifica a sí mismos. Sin embargo, es significativo el hecho de que casi un 20 % de los niños de la muestra, *no* se incluyó a sí mismo en los dibujos (a pesar de que el tema central era “la televisión y yo”). Esa quinta parte de los dibujantes consideró innecesario incluir su propia figura de identificación; sin embargo, ninguno de ellos juzgó pertinente excluir el televisor (de hecho, *todos* los dibujos de la muestra incluyen el televisor).



Gráfica 43. Tamaño de la figura humana de identificación

Con el total de niños que sí dibujaron una figura humana de identificación (véase la Gráfica 18: “Figura humana de identificación”, en la Categoría 2) se ha formado una submuestra para analizar de qué tamaño aparece la figura. La Gráfica 43 muestra los diversos tamaños de las figuras humanas dibujadas. Puesto que el dibujo de la figura humana representa al propio niño dibujante, se puede inferir que el tamaño de la figura está estrechamente relacionado con la autopercepción de los niños. En este caso se estableció un rango que va de 1 cm, la figura más pequeña, a 17 cm, la más grande. Desde el punto de vista de la autopercepción de los niños dibujantes, se puede interpretar que las figuras de 1 cm de tamaño reflejan una autopercepción negativa, mientras que las de 17 cm corresponden, por el contrario, a una autopercepción positiva. Si se considera que las figuras de 8 cm representan el punto medio del rango establecido, se observa entonces que las figuras menores a él constituyen el 48 %, mientras que las figuras mayores alcanzan un 45 %. Es decir, los resultados indican que no hay un predominio de la autopercepción positiva o negativa.

Estos resultados pueden ser comparados con los analizados anteriormente en la Gráfica 3 (“Tamaño del televisor”, véase la Categoría 1); en dicha gráfica el rango del tamaño del televisor va de los 2 cm a los 31 cm, mientras que en el caso de la figura humana de identificación –como acabamos de ver– el rango va de 1 cm a 17 cm. Estos datos hablan por sí solos acerca de la autopercepción de los niños ante la televisión: en general se dibujaron a sí mismos más pequeños en proporción al televisor.



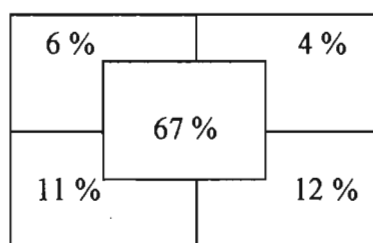
Gráfica 44. Estado de ánimo de la figura humana de identificación

Con el total de niños que sí dibujaron una figura humana de identificación (véase la Gráfica 18: “Figura humana de identificación”, en la Categoría 2) se ha formado una submuestra para evaluar qué estado de ánimo transmite tal figura. La Gráfica 44 indica que la mayoría de las figuras dibujadas presentan una expresión que sugiere una actitud “alegre” (64 %). Pero también hubo un porcentaje más pequeño de figuras con expresión “seria” (19 %). Se debe destacar, asimismo, que hubo otro porcentaje importante (muy cercano al de las figuras con actitud “seria”) el cual representó expresiones que no pudieron ser clasificadas con cierto grado de certeza y, por lo tanto, fueron definidas con un estado de ánimo “indeterminado” (17 %).

Estos datos sugieren que la mayoría de los niños de la muestra, al plasmar una expresión emocional positiva en el rostro de sus figuras, manifestaron una autopercepción positiva, aunque sea de una manera indirecta.

Otra gráfica ya utilizada y que, dada su importancia, resulta de gran ayuda es la Gráfica 17 ("Secuencia de los elementos dibujados", véase la Categoría 2) la cual permite apreciar qué lugar ocupó la figura humana en dicha secuencia. Aquí partimos de la consideración de que dibujar esa figura en primer lugar significa, al representar al niño, que su autopercepción es favorable, y un lugar subsiguiente está relacionado con una autopercepción menos positiva.

Los datos indican que la figura humana ocupó el segundo lugar de la secuencia, empatada con la base del televisor, pero muy lejos del televisor que ocupó el primer lugar. Asimismo, fue el elemento más dibujado en tercer lugar<sup>25</sup>, empatado en este caso con los "otros objetos", pero con un porcentaje reducido. Estos resultados confirman la existencia de una autopercepción negativa ante la televisión entre los niños de la muestra.



Gráfica 45. Ubicación de la figura humana de identificación sobre la hoja

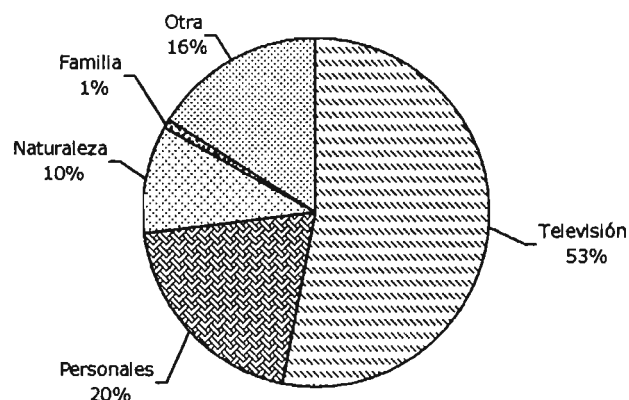
Con el total de niños que sí dibujaron una figura humana de identificación (véase la Gráfica 18: "Figura humana de identificación", en la Categoría 2) se ha formado una submuestra para analizar en qué parte de la hoja fue situada. En la Gráfica 45 se puede apreciar la forma en que los dibujantes colocaron la figura humana de identificación sobre la hoja de papel. La ubicación de esta figura está relacionada con la autopercepción por el hecho de que el niño pudo haber elegido colocarla en el centro de la hoja, lo cual significaría la presencia de una autopercepción positiva al situarla en esa posición relevante; o por el contrario, pudo haberla colocado en cualquiera de las cuatro esquinas de la hoja, en cuyo caso no se consideraría que haya una autopercepción positiva.

Los resultados señalan que la gran mayoría de los niños hizo su figura en la parte central de la hoja (67 %); después le siguió la ubicación en la parte inferior derecha (12 %) y posteriormente en la parte inferior izquierda (11 %), aunque estas últimas con un porcentaje muy inferior. Sólo una proporción mínima de los dibujantes situó la figura humana en la parte superior izquierda y en la parte superior derecha. Los datos de esta gráfica sugieren que la mayoría de los niños de la muestra general presentan una autopercepción favorable, pues se dibujaron a sí mismos en el centro de la hoja.

Sin embargo, si se comparan estos resultados con los alcanzados por el televisor situado en el centro de la hoja de papel (véase la Gráfica 6: "Ubicación del televisor sobre la hoja", en la

<sup>25</sup> El hecho, en apariencia contradictorio, de que la figura humana sea tanto el segundo como el tercer elemento más dibujado, significa simplemente lo siguiente: del *total de elementos dibujados en segundo lugar*, la figura humana alcanzó el porcentaje más alto; y lo mismo sucedió con el *total de elementos dibujados en tercer lugar*: la figura humana alcanzó el mayor porcentaje.

Categoría 1), se observa que el aparato televisivo obtuvo un porcentaje más alto en esa posición privilegiada. Lo cual indicaría que, sin importar el grado de autopercepción manifestado por los niños, la televisión recibe una estimación más alta.



*Gráfica 46.* Temática de las palabras y frases escritas en los dibujos

Con el total de niños que sí escribieron algún tipo de texto (véase más adelante la Gráfica 58: “Palabras y frases escritas en los dibujos”, en la Categoría 7) se ha formado una submuestra para analizar su temática. En la Gráfica 46 aparecen señalados los diversos temas abordados por los dibujantes que escribieron espontáneamente palabras o frases como complemento de sus dibujos. De los textos escritos, la mitad tiene como tema central la televisión (53 %), le sigue, con un porcentaje menor, la inclusión de mensajes personales (20 %), es decir, textos concernientes a los dibujantes mismos; luego está cierto grupo de textos heterogéneos que no fue posible situar en una categoría específica y fue designado como “otra” temática. Con un porcentaje todavía menor figuran los textos referidos a la naturaleza, y por último, con un porcentaje insignificante, están los referidos a la familia.

Es decir, la temática escrita espontáneamente por los niños subraya que la televisión es el elemento esencial de los comentarios, y sólo en una segunda instancia aparece el propio dibujante como un referente importante de los mensajes.

Primera interpretación preliminar respecto a la Categoría 6 (autopercepción ante la televisión, según la muestra general)

Podemos señalar, en términos generales, que la autopercepción de los niños frente a la televisión es desfavorable. Diversos atributos de los dibujos indican que entre el televisor y la figura humana - los dos elementos sugeridos por la consigna, o instrucciones, para hacer el dibujo- los niños dieron prioridad a la televisión en detrimento de la figura que los representa a ellos mismos<sup>26</sup>.

Es interesante observar que las tres gráficas que indican una autopercepción positiva en los niños de la muestra (gráficas 18, 44 y 45) están referidas a los propios niños pero *sin* establecer una comparación directa con la televisión. Las otras gráficas, por el contrario, permiten evaluar qué tan positiva es esa autopercepción cuando, a la vez, se está evaluando la estima por la televisión. Los resultados son claros: en relación con la valoración por la televisión, la autopercepción de los niños ya no parece tan favorable como lo harían suponer esas tres gráficas.

### 6.7.2 Autopercepción ante la televisión, según el sexo

Analicemos estos datos desde la perspectiva del sexo de los dibujantes.

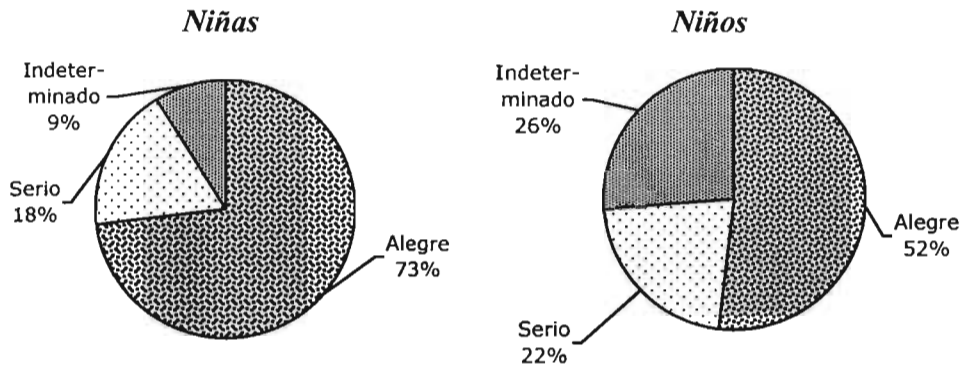
Una gráfica ya analizada anteriormente (la Gráfica 24: "Figura humana de identificación, según el sexo", véase la Categoría 2), sirve también para señalar que la gran mayoría de las *niñas* (79 %) y de los *niños* (78 %) mostraron un nivel muy similar de autopercepción, en el sentido de que ambos incluyeron en sus dibujos una figura humana la cual los representa a sí mismos. No hubo una diferencia sustancial al respecto.

	<i>Niñas</i>	<i>Niños</i>
La figura humana de mayor tamaño	17 cm	14 cm
El tamaño de figura humana más frecuentemente dibujado	5 cm (13 % de los <i>niñas</i> )	4 cm (12 % de los <i>niños</i> )
		9 cm (12 % de los <i>niños</i> )

La Tabla 18 indica que, en general, las *niñas* dibujaron figuras humanas más grandes que las de los *niños*, lo cual está relacionado con una autopercepción ligeramente más positiva ante la televisión.

Estos datos se corresponden perfectamente con la Tabla 1 ("Tamaño del televisor, según el sexo", véase la Categoría 1): los *niños* dibujaron televisores más grandes que las *niñas*, confirmando que ellos presentan una autopercepción más negativa ante la televisión que las *niñas*.

<sup>26</sup> Aquí cabe hacer la siguiente aclaración: en el caso de los dibujos donde no se incluye la figura humana de identificación, no se puede interpretar, de ninguna manera, que el niño está excluido del dibujo. Más bien, en tales representaciones gráficas el niño no se incluyó *explícitamente*, pero es indudable, desde una perspectiva clínica de la interpretación, que aparece representado en todo lo que dibuja, incluso en los objetos. En este estudio, el cual no tiene una finalidad clínica, cabe subrayarlo, sólo consideramos la identificación explícita del niño con la figura humana.



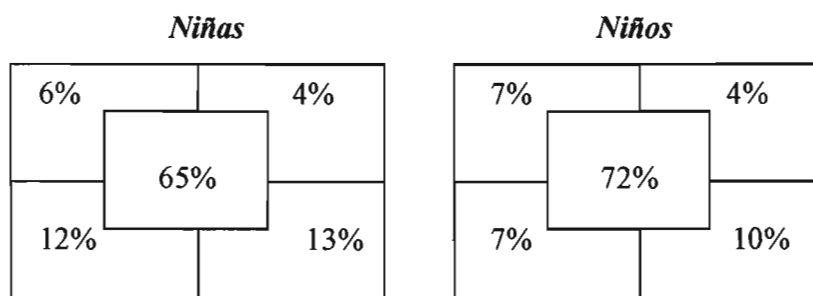
Gráfica 47. Estado de ánimo de la figura humana de identificación, según el sexo

Con el total de *niñas* y *niños* que sí dibujaron una figura humana de identificación (véase la Gráfica 24: “Figura humana de identificación, según el sexo”, en la Categoría 2) se ha formado una submuestra para analizar qué estado de ánimo transmite la figura. La Gráfica 47 muestra que, en el caso de las *niñas*, se presentó un porcentaje considerable de figuras humanas con expresión “alegre” (73 %), pues superan la tendencia de la muestra general (véase la Gráfica 44: “Estado de ánimo de la figura humana de identificación”, en esta misma categoría). Los *niños*, por su parte, dibujaron mucho menos figuras con expresión “alegre” (sólo un 52 %). Asimismo, los dibujos con expresión seria de los *niños* (22 %) fueron ligeramente superiores a los de las *niñas* y a los de la muestra general.

Estos datos ponen de manifiesto una autopercepción más positiva en las *niñas* que en los *niños*, la cual quedó plasmada en la expresión de las figuras humanas que los representan.

Al volver a la Gráfica 23 (“Secuencia de los elementos dibujados, según el sexo”, véase la Categoría 2), para ver en qué orden de preferencia dibujaron *niñas* y *niños* la figura humana que los representa a sí mismos; se advierte que son los *niños* quienes parecen mostrar una autopercepción más favorable que las *niñas*: casi una quinta parte de ellos dibujó como primer elemento la figura humana (17 %, mientras que las *niñas* no dibujaron la figura humana como primer elemento). Además, en el caso de los *niños*, esa figura alcanzó los porcentajes más altos tanto para el segundo, como para el tercer elemento, más dibujados<sup>27</sup>.

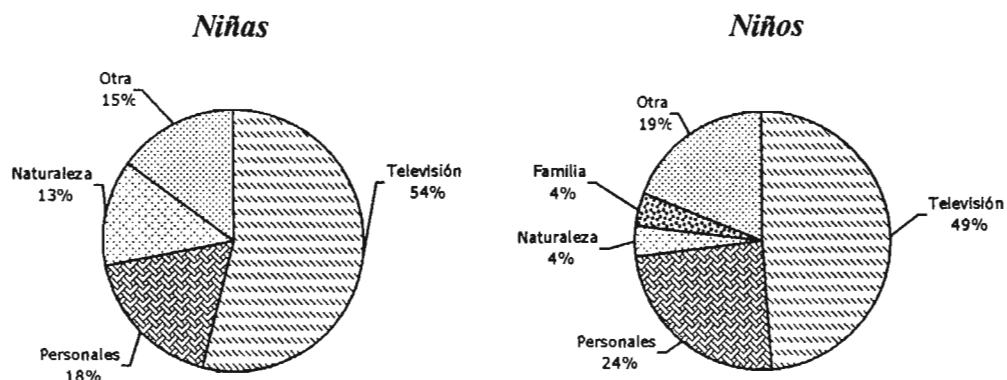
<sup>27</sup> El hecho, en apariencia contradictorio, de que la figura humana sea tanto el segundo como el tercer elemento más dibujado, significa simplemente lo siguiente: del *total de los elementos dibujados en segundo lugar*, la figura humana alcanzó el porcentaje más alto; y lo mismo sucedió con el *total de los elementos dibujados en tercer lugar*: la figura humana alcanzó el mayor porcentaje.



Gráfica 48. Ubicación de la figura humana de identificación sobre la hoja, según el sexo

Con el total de *niñas* y *niños* que sí dibujaron una figura humana de identificación (véase la Gráfica 24: “Figura humana de identificación, según el sexo”, en la Categoría 2) se ha formado una submuestra para analizar en qué parte de la hoja fue situada. La Gráfica 48 muestra que las *niñas* y los *niños* colocaron la figura humana sobre la hoja de una manera muy semejante a la tendencia de la muestra general (véase la Gráfica 45: “Ubicación de la figura humana de identificación sobre la hoja”, en esta misma categoría). La única diferencia es que los *niños* otorgaron el mismo porcentaje a la ubicación superior izquierda y a la inferior izquierda. A pesar de que tanto *niñas* (65 %) como *niños* (72 %) situaron preferentemente la figura en el centro de la hoja, con un porcentaje un poco mayor en los *niños*, no existe una diferencia notable; en ambos casos se manifiesta una autopercepción más o menos similar ante la televisión.

Al comparar estos datos con los obtenidos por el televisor situado en el centro de la hoja (véase la Gráfica 12: “Ubicación del televisor sobre la hoja”, en la Categoría 1) se observa que, en el caso de las *niñas*, el aparato televisivo alcanzó un porcentaje mucho más alto en esa posición privilegiada (80 %), mientras que en el caso de los *niños* prácticamente no hay diferencia entre figura y televisor al centro de la hoja. Esto indica que la autopercepción de las *niñas*, en relación con la televisión, resulta considerablemente más negativa (lo cual no sucede con los *niños*).



Gráfica 49. Temática de las palabras y frases escritas en los dibujos, según el sexo



Con el total de *niñas* y *niños* que sí escribieron algún tipo de texto (véase más adelante la Gráfica 58: “Palabras y frases escritas en los dibujos”, en la Categoría 7) se ha formado una submuestra para analizar su temática. En la Gráfica 49 se observa que las *niñas* escribieron sus textos en un orden de preferencia temática y en porcentajes muy parecidos a los de la muestra general (véase la Gráfica 46: “Temática de las palabras y frases escritas en los dibujos”, en esta misma categoría). Lo único que llama la atención es la ausencia del tema de la familia. En los *niños* también se notan tendencias similares a las de la muestra general, aunque con una pequeña disminución del porcentaje asignado a los temas de la televisión y la naturaleza, pero con un incremento de los mensajes personales y de los referidos a la familia.

Es notorio que tanto *niñas* como *niños* dirigen sus comentarios primordialmente hacia el tema de la televisión, y sólo posteriormente incluyen algunas referencias a sí mismos. En ese sentido se advierte que ambos, *niñas* y *niños*, aparecen supeditados a la televisión, aunque en el caso de los *niños* dicha supeditación es un poco menor. De cualquier manera, estas diferencias entre *niñas* y *niños* no resultan importantes.

### Segunda interpretación respecto a la Categoría 6 (autopercepción ante la televisión, según el sexo)

El análisis de los datos señala que la autopercepción es ligeramente más favorable en las *niñas* que en los *niños* (véanse las gráficas 24, 47 y 48, esta última favorable a los niños). Sin embargo, la situación se modifica cuando la autopercepción de ambos, *niñas* y *niños*, se compara directamente con la estimación que ambos tienen hacia la televisión. En este caso se observa que, ante la televisión, la autopercepción de las *niñas* tiende a ser desfavorable, mientras que la de los *niños* tiende a ser favorable (tal como lo indican las gráficas 12, 23 y 49). Sin embargo, no se trata de una situación claramente definida (como se observa en las tablas 1 y 18).

En otras palabras, si evaluamos la autopercepción sola advertimos que las *niñas* alcanzan valores más favorables, pero si evaluamos la autopercepción *en comparación* con la estima por la televisión, encontramos que la autopercepción de los *niños* tiende a ser más positiva que la de las *niñas*. Aunque también se debe señalar, y esto es importante, que tanto ellas como ellos, manifiestan una autopercepción desfavorable, en términos generales, comparada con la alta estimación existente por la televisión.

### **6.7.3 Autopercepción ante la televisión, según la edad**

Analicemos estos datos desde la perspectiva de la edad de los dibujantes.

Una tabla revisada anteriormente, la Tabla 12 (“Figura humana de identificación, según la edad”, véase Categoría 2), indica que sólo los niños más pequeños de la muestra (cuatro años de edad) decidieron no incluir ninguna figura humana la cual los identificara a sí mismos en sus dibujos. El dato parece sugerir que a esa edad sólo se puede encontrar una incipiente autopercepción en proceso de formación.

*Tabla 19.* Tamaño de la figura humana de identificación, según la edad

	Edad	Tamaño
¿Quiénes dibujaron la figura humana de identificación más pequeña?	5 años (un caso) 6 años (un caso) 11 años (dos casos)	1 cm
¿Quiénes dibujaron la figura humana de identificación más grande?	12 años (un caso)	17 cm

En la Tabla 19 se puede observar una tendencia que, aunque poco estable, apunta a que los dibujantes de menor edad dibujaron figuras humanas pequeñas, mientras que los de mayor edad dibujaron figuras más grandes. Estos datos indican que los niños mayores probablemente manifiestan una autopercepción más positiva ante la televisión que los niños pequeños.

Decimos “probablemente”, debido a que en comparación con el tamaño de los televisores dibujados (véase la Tabla 4, “Tamaño del televisor, según la edad”, en la Categoría 1), no apareció la relación inversa esperada: que los niños pequeños dibujaran televisores grandes y que los niños grandes, por el contrario, dibujaran televisores pequeños; lo cual demostraría que a mayor edad, se incrementa la autopercepción ante la televisión. Por lo tanto, los datos de esta tabla no permiten corroborar la tendencia esbozada anteriormente.

*Tabla 20.* Estado de ánimo de la figura humana de identificación, según la edad

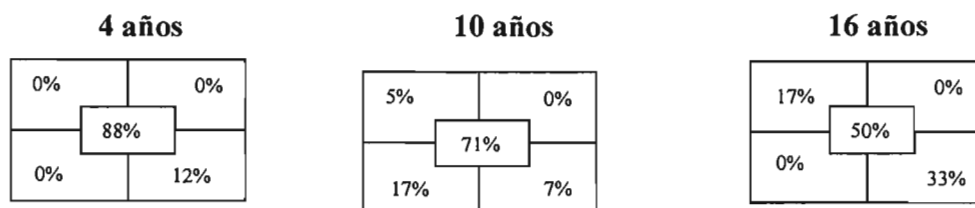
	Edad	Porcentaje
¿En qué edad se dio el mayor porcentaje de figuras con fisonomía alegre?	8	72 % del total de figuras alegres
¿En qué edad se dio el menor porcentaje de figuras con fisonomía alegre?	15	1 % del total de figuras alegres

En la Tabla 20 se señala que la edad en la cual se dibujaron más figuras humanas con expresión “alegre” fue la de 8 años, alcanzando un porcentaje alto (casi tres cuartos de todos los dibujos de la muestra que tienen expresión de alegría). Asimismo, la tabla indica que la edad en la cual se dibujaron menos figuras humanas con expresión “alegre” fue la de 15 años. Estos datos parecen sugerir la presencia de la siguiente tendencia: los niños pequeños muestran una autopercepción más positiva ante la televisión -o si se prefiere, menos negativa- que los niños mayores.

Revisemos una tabla presentada anteriormente: la Tabla 11 (“Secuencia de los elementos dibujados, según la edad”, véanse las Categorías 2 y 4), que permite analizar en qué orden, o grado de importancia, fue dibujada la figura humana según un cuadro comparativo de tres edades (5, 12 y 15 años). En los tres casos el primer elemento dibujado fue el televisor; la figura humana fue dibujada en segundo lugar sólo por los niños de 5 años de edad.

Estos resultados indican que en ninguno de los tres cortes transversales de edad existe una autopercepción favorable ante la televisión pero, al parecer, los niños más pequeños presentan una autopercepción más positiva (o menos negativa). Sin embargo, no se debe pasar por alto -como ya

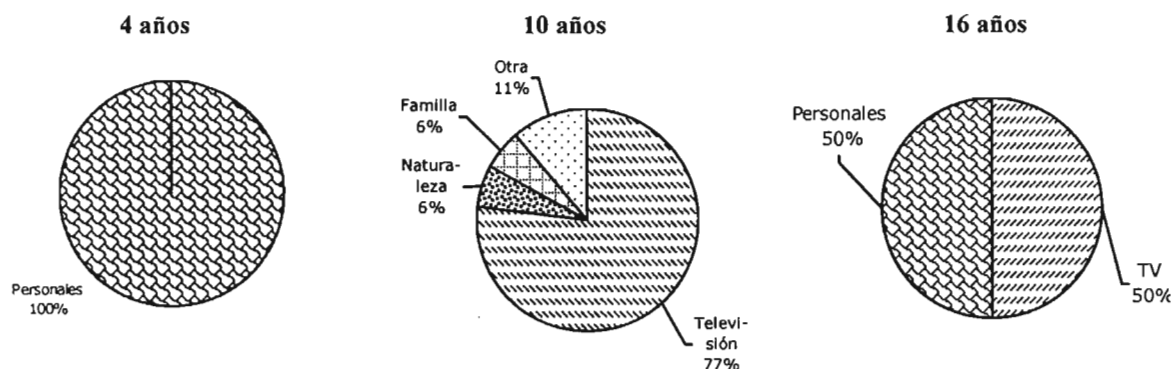
se mencionó al examinar esta misma tabla en la Categoría 4- que en el caso de los adolescentes el haber dibujado como segundo elemento la base del televisor (en lugar de la figura humana), puede deberse a un toque realista en su representación (pues de esa manera el televisor no queda "flotando" en el espacio, como sucedió con los dibujos de los niños pequeños) y no tanto debido a una autopercepción desfavorable.



Gráfica 50. Ubicación de la figura humana de identificación sobre la hoja, según la edad

En la Gráfica 50 se presenta una comparación entre tres edades (4, 10 y 16 años) y se aprecia que los niños más pequeños alcanzaron el mayor porcentaje (88 %) al situar la figura humana -que los representa a ellos mismos- en el centro de la hoja de papel. Por lo tanto, se puede inferir que los niños pequeños presentan una autopercepción más positiva. De hecho, la gráfica sugiere que la preferencia por ubicar la figura humana en la parte central se va perdiendo a medida que se incrementa la edad de los dibujantes.

Al comparar estos últimos datos con los porcentajes alcanzados por el televisor en el centro de la hoja (véase la Gráfica 16: "Ubicación del televisor sobre la hoja, según la edad", en la Categoría 1), se observa que los resultados son semejantes en el caso de los dibujantes de 4 y 10 años, mas no así en los de 16 años; en estos últimos hay una diferencia grande a favor de valorarse más a sí mismos que a la televisión. Lo paradójico de este resultado es que los jóvenes de 16 años, aun cuando se valoran más favorablemente que a la televisión, presentan una autopercepción un tanto desfavorable comparada con la de los niños pequeños.



Gráfica 51. Temática de las palabras y frases escritas en los dibujos, según la edad

Con el total de niños que sí escribieron algún tipo de texto (véase más adelante la Gráfica 58: "Palabras y frases escritas en los dibujos", en la Categoría 7) se ha formado una submuestra para analizar los temas que aparecen escritos. En la Gráfica 51 se establece una comparación en

relación con la temática de los textos escritos por los dibujantes de 4, 10 y 16 años. Hay varios aspectos llamativos: la totalidad de los textos escritos por los dibujantes de 4 años, fueron mensajes personales; mientras que a los 16 años se dio un empate entre el tema de la televisión y los mensajes personales (en esta edad el tema de la televisión dejó de ocupar la supremacía absoluta en la jerarquía temática). Por otra parte, los dibujantes de 10 años mostraron una mayor diversidad en la distribución de sus textos pero, de manera notoria, no incluyeron mensajes personales.

Los datos sugieren que en los niños más pequeños parece predominar todavía el egocentrismo en su relación con la televisión, lo cual se traduce en la presencia de una autopercepción positiva ante la televisión; en tanto que a los 10 años, gran parte del interés infantil se ha volcado hacia el medio televisivo de manera preponderante, a expensas de dicha autopercepción; mientras que en la adolescencia y juventud se observa una respuesta más ponderada de los dibujantes ante la consigna de representar gráficamente su relación con la televisión, pues lo hicieron apegándose a la instrucción, manteniendo el equilibrio entre una autopercepción favorable y un interés por la televisión.

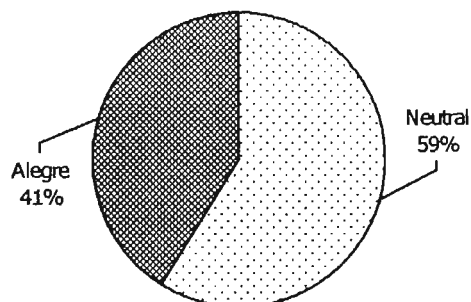
### Tercera interpretación respecto a la Categoría 6 (*autopercepción ante la televisión, según la edad*)

En relación con la edad, se observa que los dibujantes que alcanzaron una mejor autopercepción son los que se encuentran en el rango medio de edad de la muestra (aproximadamente de 8 a 10 años); es decir, aquellos niños que no son los más pequeños pero tampoco los más grandes (como lo muestran las tablas 12 y 20). Los resultados son distintos cuando se establece una comparación directa entre dicha autopercepción y la estimación de los niños por la televisión (tal como se aprecia en las tablas 4, 11 y 19, con el complemento de las gráficas 16, 50 y 51). En efecto, se advierte que los niños situados en el rango de menor edad de la muestra (aproximadamente de los 4 a los 7 años) son los que presentan una autopercepción favorable ante la televisión; mientras que los niños del rango medio de edad, en esta ocasión son, por el contrario, los que muestran una ligera tendencia a manifestar una autopercepción desfavorable ante la televisión.

### **6.8 Categoría 7.- ¿Cuáles son los rasgos psicológicos de los niños que hicieron los dibujos?**

El análisis proyectivo de los dibujos ha permitido evaluar diversos aspectos de la relación que los niños han establecido con la televisión, los cuales se han agrupado en las seis categorías revisadas anteriormente. Sin embargo, los dibujos también proporcionan importante información adicional acerca de algunos rasgos psicológicos de los niños que participaron en este estudio; ayudando a comprender mejor aspectos tales como: su capacidad de expresividad afectiva, de asertividad, de autocontrol, del tipo de satisfactores preferidos, de su seguridad en sí mismos, de su perseverancia y su persistencia al perseguir metas. Todos estos aspectos son relevantes en una investigación como la presente, pues ofrecen la posibilidad de corroborar, o matizar, algunas de las interpretaciones a las cuales se ha llegado durante el análisis de las categorías previas.

### 6.8.1 Rasgos psicológicos, según la muestra general



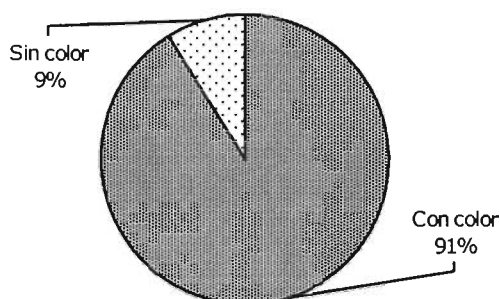
Gráfica 52. Estado de ánimo de los dibujantes

La Gráfica 52 indica el estado de ánimo de los niños al momento de realizar sus dibujos. En este caso es importante aclarar que dicho estado anímico *no* se está infiriendo a partir de los dibujos, sino fue resultado de la observación directa de los niños a través, precisamente, de un registro observacional.

La gráfica muestra que la mayoría de los participantes (59 %) mantuvieron una actitud neutral mientras hacían sus dibujos; es decir, no expresaron signos particulares que indicaran un estado de ánimo determinado (alegría, tristeza o cualquier otro). Por otra parte, un porcentaje considerable, pero minoritario, de dibujantes (41 %), sí mostró un comportamiento el cual permite afirmar que hicieron sus dibujos con alegría. Esos datos permiten deducir que no predominó un ambiente festivo, o divertido, durante la realización de los dibujos, pues al parecer los niños asumieron que se trataba de una actividad de carácter educativo (se debe recordar que el local para dibujar formaba parte, en efecto, de una feria educativa).

Revisaremos ahora una gráfica ya analizada anteriormente. En esta sección permitirá explorar algunos rasgos psicológicos de los niños que hicieron los dibujos.

La Gráfica 45 (“Ubicación de la figura humana de identificación sobre la hoja”, véase la Categoría 6), la cual agrupa al total de niños que sí dibujaron una figura humana de identificación, señala que la gran mayoría de los dibujantes situaron dicha figura –la cual los representa a ellos mismos- en el centro de la hoja de papel (67 %). Este resultado indica la presencia de un comportamiento autodirigido y centrado en los niños. Asimismo, se observa que una segunda tendencia fue dibujar la figura humana en la parte inferior de la hoja (casi una cuarta parte de los niños así lo hizo), y muy poco en la parte superior (sólo un 10 %); lo cual sugiere una mayor inclinación por la búsqueda de satisfactores en la realidad más que en la fantasía.



Gráfica 53. Uso del color en los dibujos

En la Gráfica 53 se aprecia que la inmensa mayoría de los dibujantes (91 %) recurrió al uso del color al momento de hacer sus dibujos. Eso significa que estos niños se dieron la oportunidad de expresar su emotividad directa y externamente a través de los dibujos, ya que el uso del color es el medio idóneo para la expresión de las emociones y para manifestar asertividad.

Tabla 21. Color predominante en cada dibujo individual

Orden por superficie	Color
Primero	Café
Segundo	Anaranjado
Tercero	Rojo/Amarillo

La Tabla 21 se refiere al color predominante en cada dibujo analizado de manera individual. Es decir, en la mayoría de los dibujos, considerados uno por uno, se aprecia que el color café es el que ocupa la *mayor superficie* sobre la hoja. Le sigue el color anaranjado y luego, empatados, aparecen el rojo y el amarillo.

Lo anterior sugiere, desde un punto de vista proyectivo, que en los niños existió una tendencia manifiesta a controlar su expresividad emocional (representado esto por el predominio del color café), tal vez debido al contexto educativo en donde se realizaron los dibujos. Pero dicha tendencia tuvo un contrapeso por la presencia de colores cálidos (anaranjado, rojo, amarillo) que, por el contrario, apuntan hacia una expresividad más espontánea en los dibujos.

Tabla 22. Los colores más frecuentemente utilizados

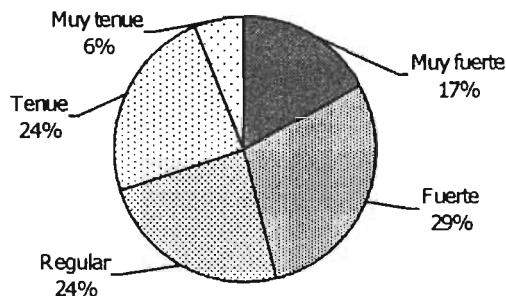
Orden por frecuencia	Color
Primero	Azul
Segundo	Café
Tercero	Rojo/Amarillo
Cuarto	Negro
Quinto	Verde

En la Tabla 22 se enumeran los colores que más se repiten en la totalidad de los dibujos infantiles. Aquí ya no importa qué color predominó en un dibujo (ocupando la mayor superficie), como fue el caso de la Tabla 21 (“Color predominante en cada dibujo individual”), sino cuáles fueron los colores más utilizados en términos de frecuencia dentro de toda la muestra.

El color más veces utilizado por los dibujantes fue el azul, quedando el café en segundo lugar. Estos resultados indican el predominio de un color frío (representado por el azul), lo cual corrobora la existencia de una tendencia a la inhibición emocional en los niños al momento de hacer sus dibujos, debida probablemente al contexto educativo de la actividad.

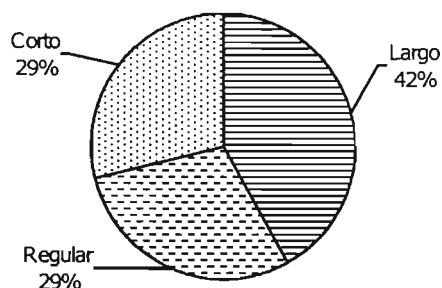
Con respecto a los datos de la Tabla 22 conviene hacer una aclaración. Llama la atención que el color anaranjado no haya quedado en los primeros lugares en frecuencia de utilización, mientras que ocupó el segundo lugar como color predominante (véase la Tabla 21); esto se explica de la siguiente manera: este color no se utilizó muchas veces en los dibujos, pero se le usó para colorear superficies grandes sobre la hoja (por ejemplo, para colorear el televisor o la ropa de la figura humana).

Es pertinente aclarar que, obviamente, otros colores fueron empleados en los dibujos (crema, mamey y violeta, entre muchos otros), pero no resultaron relevantes para este análisis.



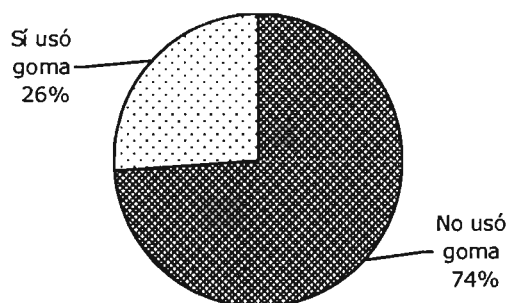
Gráfica 54. Presión del lápiz sobre la hoja

La Gráfica 54 indica que de las diversas clases de presión del lápiz sobre la hoja, la que resultó predominante (29 %) fue la correspondiente a una presión fuerte sobre la hoja (es decir, una presión que deja una marca claramente apreciable al observar la hoja por su reverso). Con una proporción un poco menor están, en segundo lugar, los dibujos con una presión regular (ni fuerte ni tenue) y los dibujos con una presión tenue (en los que la punta del lápiz o del color apenas se apoyó ligeramente sobre la hoja). El tercer lugar lo ocupan los dibujos con una presión muy fuerte (en los cuales no sólo se aprecia la marca al observarlos por el reverso, sino que al tocarlos prácticamente se siente el relieve dejado por la presión). Finalmente, en último lugar están los dibujos con una presión muy tenue (aquellos en los que apenas se perciben los trazos). Estos datos sugieren que casi la mitad de los niños manifestó asertividad y seguridad en sí mismos al realizar sus dibujos.



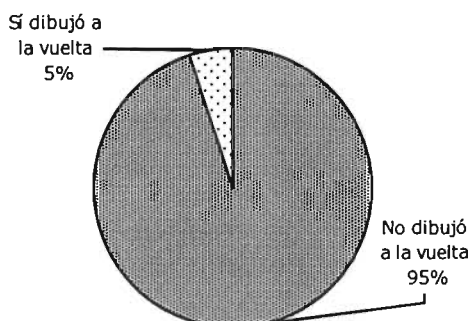
*Gráfica 55.* Tipo de trazo

La Gráfica 55 muestra que casi la mitad de los dibujantes recurrió a trazos largos (42 %) (es decir, los elementos del dibujo fueron hechos con poco trazos, casi sin despegar el lápiz o color). El resto de los dibujantes de la muestra se dividió entre trazos regulares (cada elemento fue dibujado apoyando y retirando en varias ocasiones el lápiz o color) y trazos cortos (el lápiz o color fue despegado de la hoja con mucha frecuencia para dibujar los elementos). Estos datos sugieren que alrededor de la mitad de los niños muestra rasgos de perseverancia y persistencia con respecto a metas, así como seguridad en sí mismos.



*Gráfica 56.* Uso de la goma de borrar

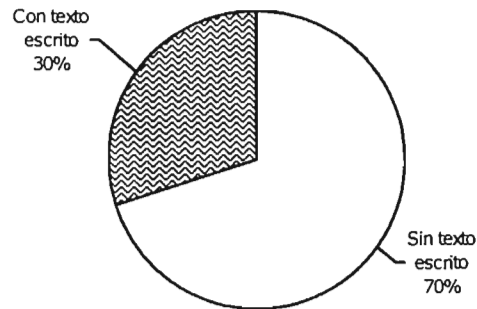
La Gráfica 56 indica que la gran mayoría de los dibujantes, casi tres cuartas partes, no tuvo necesidad de recurrir al uso de la goma de borrar para realizar su dibujo. Eso indica que predominó un sentimiento de seguridad y decisión al momento de dibujar.



*Gráfica 57.* Dibujo a la vuelta de la hoja



En la Gráfica 57 se observa que sólo un porcentaje muy pequeño de los dibujantes (5 %) tuvo necesidad de completar su dibujo utilizando la parte posterior de la hoja de papel. La gran mayoría mostró una capacidad adecuada de planeación y control para distribuir los elementos de su dibujo sobre la hoja.



Gráfica 58. Palabras y frases escritas en los dibujos

La Gráfica 58 señala que la gran mayoría de los dibujantes (70 %) consideró innecesario incluir algún texto como complemento de su dibujo. Es conveniente recordar que aquí nos referimos a cualquier palabra, o frase, escrita espontáneamente por el niño (excluyendo los títulos referidos a “la televisión y yo”, o los datos personales que algunos escribieron sobre la hoja de papel)<sup>28</sup>.

Los datos indican que para la mayoría de los niños sus dibujos bastaron por sí mismos para expresar el mensaje que querían transmitir, en relación con la consigna dada inicialmente. En ese sentido, se puede decir que mostraron seguridad en sí mismos.

Tabla 23. Duración en la elaboración de los dibujos

Duración mínima	=	6 minutos
Duración máxima	=	24 minutos
Duración más frecuente	=	17 minutos
Promedio	=	16 minutos

La Tabla 23 señala los tiempos invertidos por los dibujantes durante la elaboración de sus dibujos. Para este análisis se consideró que una duración breve indica poco compromiso con la tarea asumida, pues al querer pasar pronto a otra actividad, el niño estaría mostrando menor interés por el dibujo. Por el contrario, los dibujantes que dedican más tiempo a la realización de su tarea manifiestan un mayor compromiso, y un mayor cuidado en la elaboración de su dibujo. Por la experiencia obtenida con el dibujo infantil, se puede considerar que 15 minutos invertidos en la elaboración de un dibujo representa un compromiso aceptable.

En la Tabla 23 se observa que la menor duración en la realización de un dibujo fue de 6 minutos, y que la mayor correspondió a 24 minutos. El promedio, para toda la muestra de niños, fue de 16 minutos por dibujo, lo cual indica que, en general, la mayoría de los dibujantes asumieron con responsabilidad el compromiso para hacer un dibujo.

<sup>28</sup> Ver en el anexo D algunos de los comentarios escritos y verbales expresados espontáneamente por los niños.

Primera interpretación preliminar respecto a la Categoría 7 (rasgos psicológicos, según la muestra general)

En términos generales, se observa que los niños de esta muestra sí manifestaron capacidad para expresarse emocionalmente de manera directa y externa mediante sus dibujos (véanse las gráficas 52 y 53). Sin embargo, también se advierte que dicha expresividad emocional estuvo enmarcada por cierto control o autocontrol; de tal manera que es posible inferir la existencia de emociones reguladas y controladas (véanse las tablas 21 y 22).

Por otra parte, en lo concerniente a la esfera cognoscitiva, se aprecia que los niños presentaron una buena capacidad de planeación al hacer sus dibujos (como lo indica la gráfica 57).

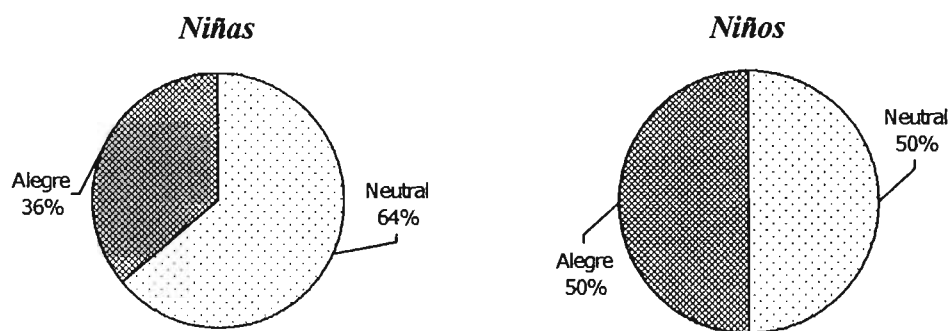
Asimismo, se observa la existencia de un comportamiento autodirigido y centrado durante la realización de los dibujos, en el cual se manifiesta, de manera adicional, un predominio de la búsqueda de satisfactores reales más que fantaseados (véase la gráfica 45).

Otro rasgo evaluado, la asertividad, señala que los niños obtuvieron un valor intermedio, es decir ni alto ni bajo (véase la gráfica 54), el cual, no obstante, se vio acompañado por un sentimiento de seguridad al momento de realizar sus dibujos (véanse las gráficas 55, 56 y 58), indicando que los niños confiaron en su aptitud para plasmar gráficamente el mensaje que deseaban transmitir.

En lo tocante a perseverancia y persistencia los resultados fueron similares, ni altos ni bajos, pero se tradujeron en un compromiso responsable y serio ante la encomienda de hacer el dibujo (véanse la gráfica 55 y la tabla 23).

### 6.8.2 Rasgos psicológicos, según el sexo

Analicemos estos datos desde la perspectiva del sexo de los dibujantes.



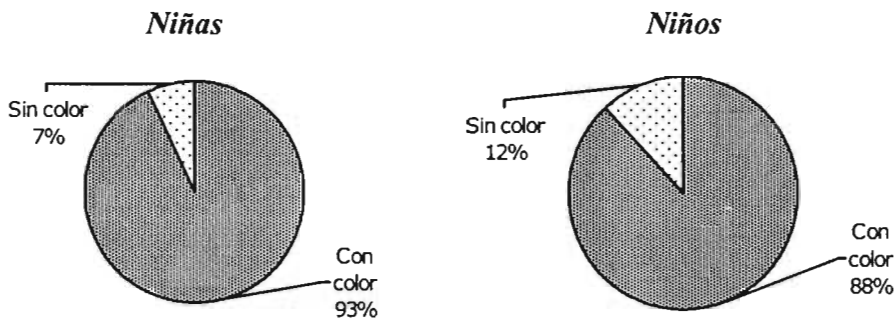
Gráfica 59. Estado de ánimo de los dibujantes, según el sexo

En la Gráfica 59, la cual se obtuvo mediante un registro observacional de los participantes y *no* mediante la interpretación de los dibujos, se observa que la mayoría de las *niñas* (64 %) mostró un comportamiento neutral; es decir, no expresaba ninguna emoción en particular al momento de elaborar sus dibujos. Mientras que en el caso de los *niños* hubo un empate entre el comportamiento neutral (50 %) y el de alegría (50 %). En otras palabras, al comparar el estado de ánimo alegre -el

cual se relacionó con la presencia de un ambiente festivo o de relajamiento- se aprecia que éste fue mayor en los *niños*. Esa diferencia sugiere que la disposición de ánimo hacia la diversión fue más evidente en los *niños* que en las *niñas*.

Volviendo a una gráfica ya revisada (la Gráfica 48: “Ubicación de la figura humana, según el sexo”, véase la Categoría 6), la cual agrupa al total de *niñas* y *niños* que sí dibujaron una figura humana de identificación, se observa que tanto *niñas* como *niños* dibujaron mayoritariamente la figura humana en el centro de la hoja de papel, aunque el porcentaje en los *niños* fue ligeramente mayor. Eso indica que en ambos casos se encuentra una tendencia al comportamiento autodirigido y centrado.

Por otra parte, se aprecia que la segunda tendencia fue situar la figura humana en la parte inferior de la hoja y no en la parte superior; sin embargo, en este caso se advierte una diferencia a favor de las *niñas* (25 % de ellas contra 17 % de los *niños*), lo cual sugiere que ellas son ligeramente más propensas que los *niños* a buscar satisfactores en la realidad más que en la fantasía.



Gráfica 60. Uso del color en los dibujos, según el sexo

La Gráfica 60 muestra que las *niñas*, en su gran mayoría, emplearon el color en sus dibujos (93 %). Y lo mismo sucede con los *niños*, aunque en una proporción un poco menor a la de ellas (88 %); lo cual indica que las *niñas* son ligeramente más propensas a expresar sus emociones de manera directa a través del dibujo, sin que ello represente una diferencia sustancial con los *niños*.

Tabla 24. Color predominante en cada dibujo individual, según el sexo

<i>Niñas</i>	<i>Niños</i>
Café/Rojo/Amarillo	Café/Anaranjado

La Tabla 24 indica que entre las *niñas* hubo un triple empate en el color predominante en sus dibujos: café, rojo y amarillo. Mientras que en los *niños* el empate se dio entre el café y el anaranjado.

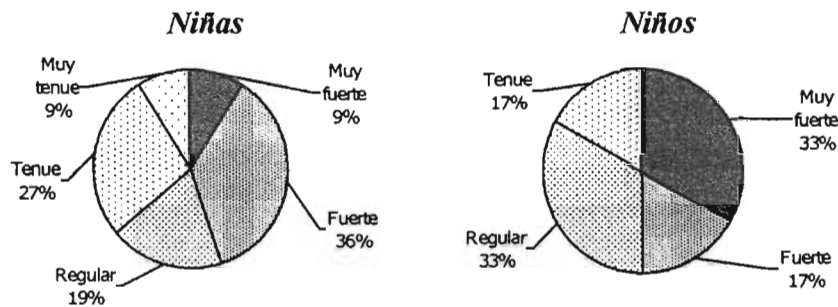
Los datos no modifican la tendencia observada en la muestra general (véase la Tabla 21: “Color predominante en cada dibujo individual”, en esta misma categoría), la cual sugiere que tanto en las *niñas* como en los *niños* hubo un ligero predominio del control de la expresión emocional directa y externa a través de los dibujos.

Tabla 25. Los colores más frecuentemente utilizados, según el sexo

Orden por frecuencia	Niñas	Niños
Primero	Azul	Azul
Segundo	Amarillo/Negro	Café/Verde
Tercero	Café/Rosa/Rojo	Rojo/Gris/Anaranjado

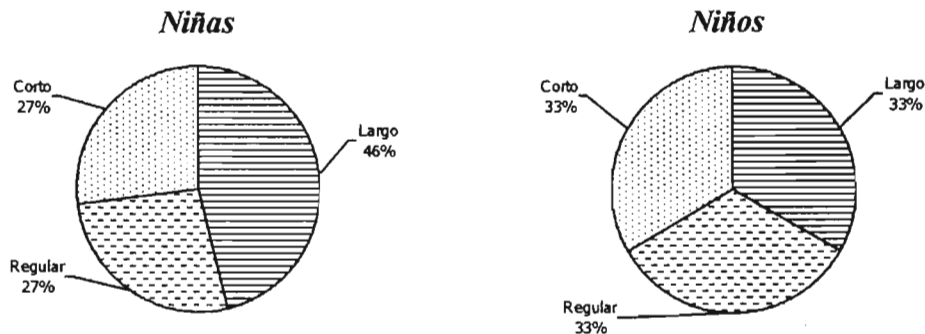
La Tabla 25 indica los colores más frecuentemente incluidos por las *niñas* y los *niños* en sus dibujos. El color azul es el que aparece en más ocasiones en los dibujos de ambos. Pero hay una diferencia en los colores más utilizados en segundo lugar: amarillo y negro para las *niñas*, y café y verde para los *niños*. También hay diferencia con respecto al tercer color más frecuente (con excepción del rojo, cuyo uso es semejante).

En términos generales, se observa el predominio de un color frío (el azul), tal como había sucedido con la muestra general (véase la Tabla 22: “Los colores más frecuentemente utilizados”, en esta misma categoría), lo cual ratifica que tanto *niñas* como *niños*, tendieron a inhibir su expresividad emocional al realizar sus dibujos.



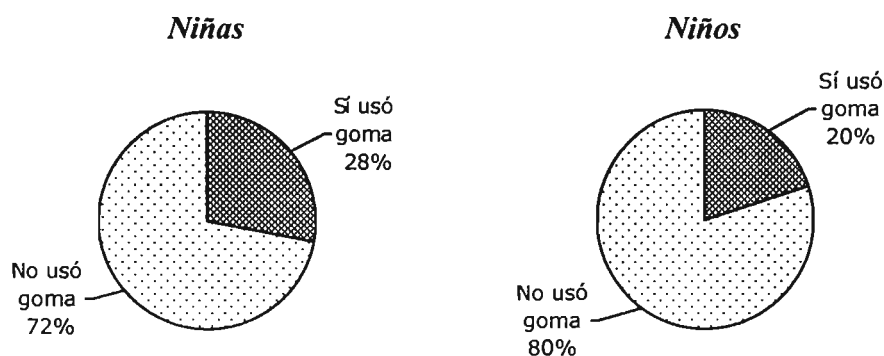
Gráfica 61. Presión del lápiz sobre la hoja, según el sexo

En la Gráfica 61 se observa que en los dibujos de las *niñas* predominó la presión “fuerte” sobre la hoja de papel (más de un tercio de ellas), mientras que en el caso de los *niños* predominó un empate entre la presión “muy fuerte” y la presión “regular” (sumando dos tercios del total de *niños*). Los datos de la gráfica apuntan a señalar que los *niños* manifiestan una mayor asertividad y seguridad en sí mismos que las *niñas*.



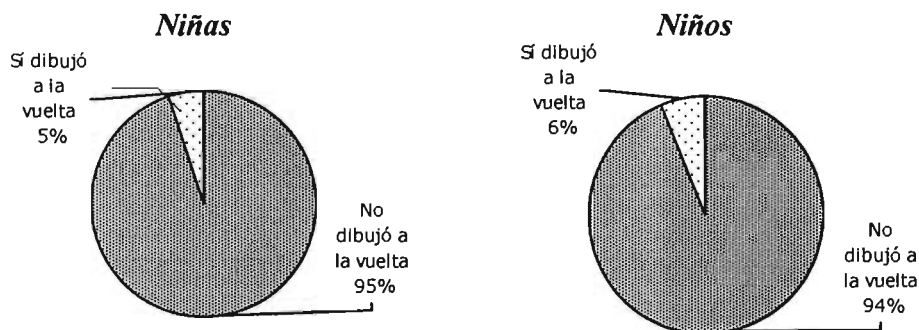
Gráfica 62. Tipo de trazo, según el sexo

La Gráfica 62 señala que la distribución de los trazos en los dibujos de las *niñas* mostró un predominio del trazo largo (46 %), mientras en el caso de los *niños* los tres tipos de trazo (largos, regulares y cortos) obtuvieron el mismo porcentaje (33 %), sin que ninguno destacara sobre los otros. Estos resultados indican que las *niñas* muestran, en general, una mayor perseverancia y persistencia. Además, en contraposición a los datos de la Gráfica 61 (“Presión del lápiz sobre la hoja, según el sexo”), se observa que son las *niñas* quienes muestran mayor seguridad en sí mismas.



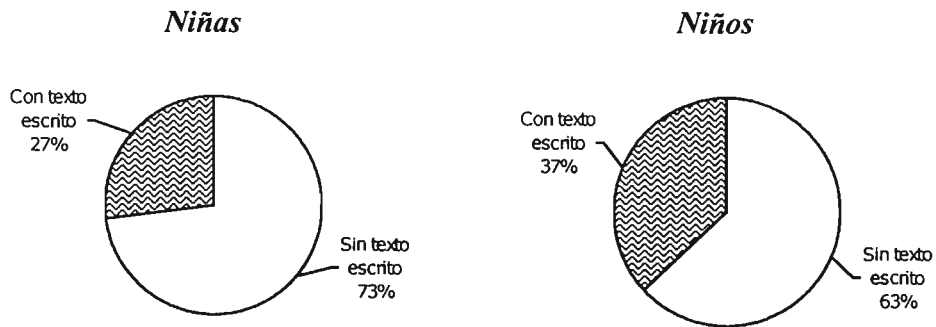
Gráfica 63. Uso de la goma de borrar, según el sexo

La Gráfica 63 indica que las *niñas* utilizaron la goma de borrar para hacer sus dibujos en una proporción superior a la de los *niños* (28 % y 20 %, respectivamente). Estos datos señalan que en ellas hubo más sentimientos de incertidumbre e indecisión que en los *niños* al momento de hacer sus dibujos, aunque se debe aclarar que la diferencia no es relevante.



Gráfica 64. Dibujo a la vuelta de la hoja, según el sexo

La Gráfica 64 señala que los *niños* utilizaron la parte posterior de la hoja para completar sus dibujos en un porcentaje ligeramente mayor al de las *niñas* (6 % y 5 %, respectivamente); la diferencia no es importante.



Gráfica 65. Palabras y frases escritas en los dibujos, según el sexo

La Gráfica 65 indica que casi las tres cuartas partes de las *niñas* decidieron no incluir ningún texto en sus dibujos. Mientras los *niños* incluyeron textos en una proporción un poco mayor. Los datos sugieren que los *niños* tuvieron, ligeramente, más necesidad de reforzar el mensaje de su dibujo recurriendo al texto; en tanto que las *niñas* mostraron más certidumbre y seguridad con respecto a su expresividad gráfica. La diferencia no es sobresaliente.

Tabla 26. Duración en la elaboración de los dibujos, según el sexo

	<i>Niñas</i>	<i>Niños</i>
Duración mínima	10 minutos	6 minutos
Duración máxima	24 minutos	24 minutos
Duración más frecuente	17 minutos	18 minutos
Promedio	17 minutos	15 minutos

La Tabla 26 señala que el tiempo mínimo invertido en los dibujos correspondió a los *niños* y que, por lo tanto, fueron las *niñas* quienes, al dedicar más tiempo a su actividad, asumieron un compromiso ligeramente mayor al hacer sus dibujos.

#### Segunda interpretación respecto a la Categoría 7 (rasgos psicológicos, según el sexo)

Un aspecto en el cual prácticamente no se encontraron diferencias entre *niñas* y *niños* fue el hecho de que ambos manifestaron un control similar sobre su expresividad emocional, al grado de llegar a una cierta inhibición (como se muestra en las tablas 24 y 25).

Por otra parte, en algunos rasgos psicológicos sí se observaron ligeras diferencias, pero sin que éstas puedan considerarse esenciales. Es el caso del comportamiento autodirigido y centrado, que se presentó en términos muy semejantes en *niñas* y *niños* –aunque ligeramente más alto en los *niños*–, así como una tendencia a buscar satisfactores más en la realidad que en la fantasía, lo cual resultó más evidente en las *niñas* (véase la evaluación de ambos rasgos en la gráfica 48).

De igual manera, *niñas* y *niños* manifestaron una capacidad parecida para expresar su emotividad de manera directa y externa, si bien con una ligera superioridad en las *niñas* (véanse las gráficas 59

y 60). Pero en este punto no debe olvidarse lo señalado anteriormente: la expresividad emocional predominante en ambos, estuvo marcada por el autocontrol.

Otro rasgo que mostró una tendencia equivalente fue la seguridad en sí mismos al momento de hacer sus dibujos, aunque resultó ligeramente superior en las *niñas* (según se aprecia en las gráficas 61, 62, 63, 64 y 65).

Lo mismo se observó con respecto a la capacidad de planeación y control manifestada por *niñas* y *niños* al realizar los dibujos: resultó similar en ambos, con un leve predominio de las *niñas* (véase la gráfica 64).

Uno de los rasgos psicológicos en los cuales sí encontramos claras diferencias entre *niñas* y *niños* fue la asertividad, la cual fue superior en los *niños* (como se muestra en la gráfica 61). Por su parte, las *niñas* obtuvieron valores superiores en lo referente a la perseverancia y persistencia al elaborar sus dibujos, así como un mayor compromiso al asumir la tarea de representar gráficamente su relación con la televisión (véanse la gráfica 62 y la tabla 26).

### 6.8.3 Rasgos psicológicos, según la edad

Analicemos estos datos desde la perspectiva de la edad de los dibujantes.

Tabla 27. Estado de ánimo de los dibujantes, según la edad

Edad	Ánimo prevaeciente
5	Alegre
12	Neutral
15	Neutral

La Tabla 27 indica que el comportamiento mostrado por los niños mientras realizaban sus dibujos, presentó algunas diferencias según la edad. El registro observacional de los dibujantes de 5 años muestra que mantuvieron una expresión de alegría al dibujar, en tanto los adolescentes conservaron una expresión neutral la mayor parte del tiempo (es decir, una expresión que no reflejaba ningún estado de ánimo en particular). Estos resultados sugieren que los niños pequeños manifestaron un estado anímico más cercano a lo festivo y a lo divertido que los niños mayores, en los cuales predominó una expresividad más reservada.

Al revisar una gráfica ya analizada anteriormente (la Gráfica 50: “Ubicación de la figura humana de identificación, según la edad”, véase la Categoría 6), en donde se hace una comparación entre dibujantes de 4, 10 y 16 años, se observa que en los tres casos predomina la figura situada al centro de la hoja de papel, lo cual se puede interpretar como indicio de un comportamiento autodirigido y centrado; sin embargo, paradójicamente, esta tendencia es mucho mayor en los niños pequeños de 4 años que en los jóvenes de 16 años. Este aspecto podría estar reflejando, en realidad, el hecho de que durante la adolescencia el comportamiento tiende a ser inseguro e incontrolado. Lo que sí se incrementa con la edad es situar la figura en la parte inferior de la hoja, lo que sugiere una cada vez mayor búsqueda de satisfactores en la realidad más que en la fantasía.

*Tabla 28. Uso del color en los dibujos, según la edad*

	Edad	Porcentaje
Edades en las que no hubo dibujos acromáticos	4,5, 6 y 7	19% del total de dibujos
	14 y 15	5% del total de dibujos

En general, los dibujantes de todas las edades hicieron dibujos tanto cromáticos (con uso del color) como acromáticos (sin color). La Tabla 28 indica las edades en donde no hubo ni un solo dibujo acromático, es decir donde todos fueron cromáticos.

Se observa que las edades en las cuales todos los dibujos fueron cromáticos corresponden primordialmente tanto a los niños más pequeños, como a los adolescentes más grandes de la muestra. Mientras que la inclusión de algunos dibujos acromáticos correspondió al rango de los 8 a los 13 años.

Los datos sugieren que fue en los niños pequeños, primordialmente, en donde no hubo inhibición de la expresión emocional directa y externa a través de los dibujos, cosa que sí sucedió con algunos niños mayores.

*Tabla 29. Color predominante en cada dibujo individual, según la edad*

Edad	Color
5	Rojo
12	Café
15	Café

En la Tabla 29 se comparan los colores predominantes en los dibujos hechos por los dibujantes de 5, 12 y 15 años. El rojo predomina en los más pequeños de edad, y el café en los más grandes. El predominio de un color cálido en los dibujos de los niños pequeños corrobora la tendencia observada en la tabla 28: la expresividad emocional directa y externa a través del dibujo se manifiesta más claramente en los niños pequeños que en los grandes, pues en estos últimos prevalece el control de sus impulsos emocionales.

*Tabla 30. Los colores más frecuentemente utilizados, según la edad*

Edad	Colores
5	Rojo/Azul/Rosa
12	Café/Rosa/Gris
15	Café/Rosa/Azul

La Tabla 30 indica los colores más utilizados por los dibujantes de 5, 12 y 15 años. Se observa que vuelve a aparecer la misma tendencia analizada anteriormente: los niños pequeños prefieren los colores cálidos, en tanto los más grandes se inclinan por los colores fríos, lo cual está relacionado con el grado de control sobre los impulsos emocionales manifestados directa y externamente a



través del dibujo: los niños pequeños inhiben menos su expresividad emocional que los niños mayores.

*Tabla 31. Presión del lápiz sobre la hoja, según la edad*

Edad	Presión
5	Tenue
12	Tenue
15	Muy Fuerte

En la Tabla 31 aparece la comparación de la presión ejercida sobre la hoja de papel por los dibujantes de 5, 12 y 15 años. Se aprecia que a mayor edad se da una presión más fuerte al dibujar, y por ende se puede inferir que hay mayor asertividad a medida que se incrementa la edad de los dibujantes. Sin embargo, se debe señalar que esta tendencia no es definitiva, pues aun a los 12 años se observa que el dibujo puede ser hecho con una presión tenue.

*Tabla 32. Tipo de trazo, según la edad*

Edad	Trazo
5	Regular
12	Corto
15	Largo

Los datos que se presentan en la Tabla 32 no permiten apreciar una tendencia definida en lo referente a una posible relación entre edad y tipo de trazo. Aunque tal vez se podría deducir que los niños de 5 años ya han adquirido un determinado control motriz, y que durante la fase inicial de la adolescencia se aprecia cierta inseguridad en el trazo, situación que es superada cuando el adolescente se acerca a la etapa de la juventud.

*Tabla 33. Uso de la goma de borrar, según la edad*

	Edad	Porcentaje
¿En qué edad se dio el mayor porcentaje de uso de la goma de borrar?	11	27% del total que sí usó la goma de borrar

La Tabla 33 muestra que de todo el rango de edad de la muestra fueron los dibujantes de 11 años los que más utilizaron la goma de borrar. Este dato no permite establecer alguna tendencia en particular.

*Tabla 34. Dibujo a la vuelta de la hoja, según la edad*

	Edad	Porcentaje
¿En qué edad se dio el mayor porcentaje de dibujos a la vuelta de la hoja?	8	27% del total de dibujos a la vuelta de la hoja
	11	27% del total de dibujos a la vuelta de la hoja

La Tabla 34 indica que del total de dibujantes que sí utilizaron la parte posterior de la hoja de papel para completar su dibujo, hubo dos edades (8 y 11 años de edad) que destacaron por el porcentaje superior que alcanzaron (27 % cada uno). Estos datos tampoco permiten establecer alguna tendencia al respecto.

*Tabla 35. Palabras y frases escritas en los dibujos, según la edad*

	Edad	Porcentaje
¿En qué edad los dibujos no tienen palabras ni frases escritas?	5	0 %
¿En qué edad se dio el mayor porcentaje de dibujos con palabras y frases escritas?	11	20 % del total de dibujos con palabras y frases escritas

La Tabla 35 señala que ninguno de los dibujantes de 5 años incluyó textos en sus dibujos, lo cual no resulta tan extraordinario porque a esa edad no todos los niños saben escribir. Mientras que en el resto del rango de edad siempre hubo algún dibujante que agregó palabras o frases en los dibujos. De hecho, la edad en la cual se dio el mayor porcentaje de dibujos con un texto escrito fue la de 11 años. Los datos sugieren que a mayor edad se incrementa la cantidad de dibujos con textos, lo cual podría interpretarse como una muestra de mayor incertidumbre, o tal vez una necesidad de ser más explícitos en el mensaje, en el caso de los niños mayores.

*Tabla 36. Duración en la elaboración de los dibujos, según la edad*

Edad	Duración Promedio	Duración más frecuente
5	10 minutos	11 minutos
12	17 minutos	17 minutos
15	18 minutos	18 minutos

La Tabla 36 muestra que a mayor edad los participantes invirtieron más tiempo en la realización de sus dibujos. Esto significa que a medida que se incrementó la edad, los dibujantes asumieron un compromiso mayor al hacer su tarea.

### Tercera interpretación respecto a la Categoría 7 (rasgos psicológicos, según la edad)

En relación con la edad, se aprecia que algunos rasgos obtuvieron valores más altos a medida que se incrementaba la edad de los dibujantes. Es el caso de la asertividad (tal como lo indica la tabla 31) y de la búsqueda de satisfactores reales más que fantaseados (como lo sugiere la gráfica 50). Lo mismo sucede con la capacidad de comprometerse con la tarea de dibujar su propia relación con la televisión: a mayor edad los niños asumen un mayor compromiso con dicha tarea (véase la tabla 36).

Por otra parte, sólo en dos rasgos no fue posible apreciar alguna tendencia con respecto a la edad: la capacidad de planeación y la perseverancia o persistencia con respecto a metas.

Finalmente, se encontraron otras tendencias con una relación inversamente proporcional; es decir, rasgos que obtienen valores más altos a medida que se decreta la edad. La capacidad de expresar directa y externamente la emotividad se presenta con mayor frecuencia en los niños pequeños; mientras que en los más grandes ocurre un mayor control de dicha expresividad y de los impulsos emocionales en general (como lo muestran las tablas 27, 28, 29 y 30).

El comportamiento autodirigido y centrado también parece disminuir con la edad (véase nuevamente la gráfica 50). En otras palabras, los niños mayores, en particular los que se están convirtiendo en adolescentes, muestran más dificultades para dirigir y centrar su comportamiento.

Hasta aquí hemos revisado las interpretaciones por categoría obtenidas para la muestra general de niños participantes, así como las interpretaciones adicionales en relación con el sexo y la edad. En el siguiente y último capítulo se presentan las *conclusiones* por cada categoría, las cuales retoman estas interpretaciones y las fundamentan en el marco teórico expuesto en el primer apartado de este trabajo.

## Capítulo 7. CONCLUSIONES

El capítulo final del presente trabajo corresponde a las conclusiones del estudio. En primer lugar se presentan las *conclusiones por categoría*, que son las que proporcionan un fundamento teórico a los datos expuestos en el capítulo precedente; y, posteriormente, se presenta la *conclusión general* en la que se plantea una explicación integral, también desde una perspectiva teórica, del conjunto de los resultados obtenidos en esta investigación.

### 7.1 Conclusiones por categoría

En esta sección se van a examinar, por categoría, los resultados descritos en el sexto capítulo, pero ahora interpretándolos desde la perspectiva del marco teórico expuesto en el primer apartado del presente trabajo. La validez de nuestras interpretaciones, tanto para la muestra general, como para el análisis que hicimos por sexo y edad, será corroborada mediante las referencias a los resultados obtenidos por otros investigadores que recurrieron a la aplicación de encuestas con la población infantil para averiguar los efectos de la televisión. Es decir, vamos a confirmar que la técnica de interpretación empleada en este estudio permite profundizar en el conocimiento de la relación entre niños y televisión, yendo más allá de la simple evaluación de los efectos de la televisión en los niños; todo ello sin tener que recurrir, además, a un interrogatorio directo ni a cuestionarios, y que dicha técnica nos brinda la oportunidad de evaluar, asimismo, otros aspectos de esa relación.

#### 7.1.1 Conclusión acerca de la importancia otorgada a la televisión

Hemos visto que para la mayoría de los niños de esta muestra, la televisión resultó un elemento muy importante en sus vidas, lo cual indica que dentro de la interacción que los niños tienen con su realidad circundante hay una tendencia a otorgarle un peso relevante a las modalidades indirectas de relacionarse con el mundo, como es el caso de los medios masivos de comunicación. Es decir, esos niños no sólo aprenden a través de observar e interactuar directamente con su medio cercano, sino también le asignan un valor considerable al conocimiento que obtienen mediante las modalidades comunicacionales o indirectas. Se puede inferir que la televisión, al ser un medio tan cercano a ellos, pues “conviven” cotidianamente con él, se ha convertido, al parecer, en una herramienta de conocimiento de la realidad.

Los planteamientos de Kelly (1955) acerca de los constructos personales permiten entender mejor la forma en que la televisión, al ser considerada por los niños como algo importante en sus vidas, adquiere relevancia como instrumento no sólo de entretenimiento sino también de conocimiento. En primer lugar, se sabe que la simple exposición repetida ante un objeto conduce a gustar más de él (Olson y Zanna, 1992), pero además se trata de un medio gratificante por sí mismo para los niños (Fernández, Baptista y Elkes, 1999), se comprende entonces la connotación positiva conferida a la televisión por los niños que hicieron los dibujos.

Esta valoración positiva del medio televisivo resulta, entonces, incompatible con las opiniones, generalmente adversas, que los padres, los profesores y otros adultos significativos para los niños emiten con respecto a la televisión (acerca de que puede ser “dañina” o “mala”), con la pretensión de disminuir, a su juicio, el excesivo acercamiento de los niños a la televisión. Aquí se aplica el *corolario de dicotomía* de la teoría de Kelly, pues es evidente que la connotación favorable hacia la televisión y la gratificación que de ella reciben los niños, hace difícil que éstos le otorguen realmente una valoración negativa, y por ello las exhortaciones de los adultos frecuentemente no encuentran eco en la población infantil, aunque sí influyen en la opinión sobre la televisión que los niños externalizan en determinados contextos (*corolario de socialización*), como lo veremos en la conclusión general al explicar cómo influyó en los niños el contexto escolar de la feria educativa en sus comentarios escritos y verbales.

Otro aspecto a contemplar en la importancia otorgada a la televisión consiste en que ésta habitualmente presenta consecuencias sociales apreciadas por los niños, puesto que les posibilita, por ejemplo, tener temas de conversación con otros niños, con lo cual participa en las prácticas de interacción y de intercambio social infantil (*corolario de experiencia*), reforzando así su importancia dentro del modelo infantil del mundo.

De todo lo dicho anteriormente se desprende que los niños han aprendido a asumir una actitud favorable hacia la televisión; es decir, una afinidad o gusto estable y relativamente permanente. La interpretación de los dibujos pone de manifiesto que para ellos, en efecto, la televisión posee una significación especial y valiosa en su ámbito vital. Así como la televisión es de utilidad para que el niño conozca su realidad también es importante para permitirle ir elaborando una representación del mundo. De hecho, la televisión cumple una doble función en este proceso, ya que por una parte proporciona información al niño para que forme su representación del mundo, pero a la vez, por el lugar preferente que el niño le asigna en su vida, se vuelve parte de esa representación, ocupando en ella además un lugar relevante, como pudimos apreciarlo a través de diversos atributos analizados en los dibujos.

Las representaciones que los niños elaboran del mundo las pueden expresar y comunicar no sólo mediante las palabras, sino también por medio de sus reacciones sensoriales, motrices y emotivas, las cuales, según Tisseron (2000), son parte integrante de la capacidad humana de simbolizar. La importancia otorgada a la televisión en las representaciones gráficas elaboradas por los niños sin duda está relacionada con la posibilidad que dicho medio les brinda para explorar –como espectadores de las imágenes televisivas– sus propias emociones, sus pensamientos y sus pautas de comportamiento; aspectos que también aparecen expresados cuando los niños se convierten en emisores que comunican su visión sobre la televisión y el mundo vinculado a ella.

Al analizar e interpretar la importancia conferida a la televisión desde la perspectiva del sexo de quienes hicieron los dibujos, encontramos que tanto *niñas* como *niños* manifestaron una valoración alta por la televisión, sin que se aprecie una diferencia importante entre ambos. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Fernández et al (1999), quienes por medio de encuestas aplicadas a la población infantil tampoco encontraron diferencias por sexo.

Todo ello a pesar de que existe evidencia de que los *niños* consumen más televisión que las *niñas* (Bustos, 2002).

Desde el punto de vista de los constructos personales la semejanza entre *niñas* y *niños* al valorar la televisión pone de manifiesto que ambos están involucrados en la construcción de experiencias muy parecidas con respecto a la televisión, sobre todo porque se desenvuelven en estructuras sociales comunes y comparten elementos culturales comunes, por lo cual se puede decir que comparten también procesos psicológicos similares (*corolario de comunidad*).

La importancia otorgada a la televisión si parece sufrir modificaciones cuando se analizan los resultados a partir de la edad de los niños. A medida que éstos se acercan a la adolescencia la valoración por la televisión parece ir declinando ligeramente. Es lógico considerar que a mayor edad de los niños éstos entran en contacto con una mayor diversidad de acontecimientos del entorno y van conociendo un universo más amplio y rico, por lo que sus intereses y actividades sociales y culturales se diversifican y desarrollan de manera notable. Su marco de acción crece y la televisión, sin perder toda su importancia, comienza a ocupar una posición menos predominante. Según Marafioti (1997, p. 36), lo que ocurre es que “se amplía la demanda de consumos culturales: los jóvenes dejan la televisión porque buscan otros mecanismos de reconocimiento frente a los pares o frente a los adultos”.

Esta interpretación se puede ver corroborada por diversos estudios basados en encuestas que han encontrado la misma tendencia (De la Peña y Toledo, 1992; Paz, 1998; Fernández et al, 1999, p. 78). Se estima que, en México, los niños de cuatro a doce años ven 22 horas de televisión en promedio a la semana; mientras que los adolescentes de trece a diecinueve años reducen, aunque sea un poco, su consumo a 20 horas semanales (Asociación a favor de lo mejor, citada por Ríos, 1999). En Argentina se ha observado “que en la edad comprendida entre los 14 y los 20 años aproximadamente existe una caída en la exposición ante la televisión” (Marafioti, 1997, p. 36). En Brasil, se tienen datos de que los jóvenes consumen menos televisión que los niños (Fadul, 1997). Asimismo, Erausquin, Matilla y Vázquez (1984), desde España, señalan que son los niños pequeños quienes consumen más televisión<sup>29</sup>.

En términos de los constructos personales, la edad demuestra que los cambios que ocurren en los niños -desde lo biológico, pasando por lo psicológico, hasta lo sociocultural- conducen a la evolución de los esquemas valorativos de la población infantil acerca de la televisión (*corolario de elección*). Una prueba de ello es que la mejoría perceptual y cognoscitiva que acarrea el desarrollo infantil permite que los niños mayores, por ejemplo, puedan procesar el audio sin que esté necesariamente unido al video, mientras que los niños pequeños continúan dependiendo primordialmente de lo visual (Zamora, 1989). Algunos

<sup>29</sup> Estos datos apuntan en un sentido distinto al de algunos estudios internacionales, que indican que a mayor edad mayor consumo de televisión (como lo señalamos en el marco teórico de este trabajo), pero las referencias mencionadas en este párrafo indican que en Latinoamérica, y tal vez en Iberoamérica, el consumo disminuye con la edad. De cualquier manera, lo que hemos evaluado en esta categoría es la importancia otorgada a la televisión, y no el consumo en términos de horas.

autores han señalado que con los procesos de maduración y escolarización los niños, al parecer, desarrollan “defensas cognoscitivas y de actitud”, las cuales se pueden apreciar, por citar un caso específico, en la atracción decreciente que ejerce la publicidad televisiva al incrementarse la edad (Sheikh, Prasad y Rao, en E. E. Sánchez, 1989).

Al respecto, Ward, Reale y Levinson (en Erausquin et al, 1984, p. 88) detallan el desarrollo de la comprensión de los mensajes publicitarios televisivos según la edad de los niños: de 5 a 7 años predomina un nivel de comprensión *bajo* (confusión, inconsciencia de que el motivo es vender; a veces dicen: “los anuncios sirven para entretener”); de los 8 a los 10 años la mitad de los niños ha alcanzado un nivel de comprensión *medio* (reconocimiento de que el motivo es vender: “los anuncios sirven para hacerle comprar a uno”); de los 11 a los 12 años el nivel de comprensión medio aumenta a dos tercios de la población infantil. El nivel de comprensión *alto* (reconocimiento evidente de unos motivos de venta y búsqueda de beneficios: “los anuncios sirven para hacerle comprar a uno y sea él quien pague el programa”) sólo se da en porcentajes pequeños: 10 % de los niños de 5 a 7 años, 12 % en los que van de 8 a 10 años y 25 % en los de 11 a 12 años.

El desarrollo de los niños, entonces, trae aparejado el progreso de su competencia receptiva con respecto a la televisión. Vilches (1993, pp. 66-67) explica que con los años y la experiencia cambian los niveles de atención, comprensión y comportamiento infantiles, promoviendo un incremento de su capacidad de “negociación activa de los códigos del mensaje”. Jacquinet (1996) utiliza el término *inteligencia televisiva* para describir el proceso por el cual los adolescentes y los jóvenes se vuelven espectadores exigentes, selectivos y alertas.

Antes de concluir esta sección es necesario reconocer que a pesar de la evidente importancia otorgada a la televisión, los dibujos también indican que los niños participantes, en general, no la sobrevaloran como un medio todopoderoso en sus vidas; la consideran importante, pero la enmarcan como parte de una serie de relaciones que ellos tienen con otros acontecimientos de su entorno (lo cercano) y de su universo (lo que está más alejado de su experiencia, pero saben que existe). Esta interpretación coincide con los datos obtenidos en otras investigaciones (Fernández et al, 1999; M. E. Sánchez, 1989) que aclaran lo siguiente: si a los niños se les da a elegir entre diversas actividades, habrá otras que alcanzarán una preferencia mayor que ver televisión, tales como *estar con mis papás, jugar y salir a la calle*, entre otras.

### **7.1.2 Conclusión acerca del entorno de la televisión**

Los elementos o componentes incluidos por los niños en sus dibujos permiten tener un panorama del entorno, o contexto, en el que ellos sitúan la televisión. Los resultados indican que dicho entorno es doméstico y, como tal, lo perciben como parte de su cotidianidad. En ese aspecto los dibujos son predominantemente realistas, ya que aparecen muebles, aparatos electrodomésticos y plantas como parte de ese entorno netamente doméstico. Esto nos habla de una fuerte presencia de las modalidades de interacción directas entre los niños y la realidad.

Es decir, así como analizamos, en la sección anterior, la importancia otorgada a la televisión y vimos que el niño le concedía un valor considerable al conocimiento de la realidad que se adquiere en forma indirecta (a través de distintas formas de comunicación), ahora, al enfocarnos no a la televisión en sí, sino al entorno del cual forma parte, observamos un claro predominio de las modalidades de interacción directas con la realidad. En otras palabras, los niños pudieron haber dibujado entornos no realistas para la televisión (como esos entornos o escenarios irreales que frecuentemente aparecen en muchas de las series televisivas dirigidas a los niños), pero ellos optaron por reconstruir el entorno más cotidiano que conocen, el cual, además, es realmente aquel en que ven la televisión.

Asimismo, es importante hacer notar que en ese entorno doméstico y realista, el televisor ocupa un sitio preferente. Eso confirma lo señalado por Gil (1989, p. 54) acerca de que la televisión irrumpe en el ámbito familiar “modificando a su favor la distribución y el tipo de mobiliario, el espacio y dimensiones habitacionales”, reordenando, precisamente, el habitat familiar; dando lugar a que “los aparatos televisores ocupen un lugar preferencial en la casa” (Alfaro citada por M. E. Sánchez, 1989, p. 113). Existen incluso estudios que demuestran “la influencia del emplazamiento del aparato receptor en la decoración de interiores domésticos” (Erausquin et al, 1984, p. 19).

Desde la perspectiva de los constructos personales se aprecia que el sistema de construcción establecido por los niños con respecto a la televisión descansa, ante todo, en el nivel concreto del entorno doméstico (*corolario de organización*), desestimando inclusive otros contextos reales donde podrían situar a la televisión (como podrían ser un restaurante o una sala de espera) y que seguramente han visitado y conocido con su familia, pero que no le permitirían hablar de una relación entre la “televisión y yo” (*corolario de dicotomía*). Mientras que el entorno doméstico proporciona al niño un sentimiento de seguridad, puesto que es cotidiano para él y lo conoce bien (*corolario de elección y corolario de experiencia*).

Los señalamientos anteriores permiten apuntar que, al parecer, los niños necesitan oponer dicho entorno cotidiano (un entorno que dominan) al mundo de las imágenes televisivas, el cual no está bajo su control y, en cambio, sí puede afectarlos, ya sea divirtiéndolos, conmoviéndolos o inquietándolos (Tisseron, 2000, diría conmoviéndolos). Algo parecido ocurriría con el cine, según Mity (1998, p. 221), pues permite al espectador “comprometerse en situaciones de las que puede desprenderse a voluntad (...) y vivirlas sin peligro”.

Por otra parte, el análisis de los dibujos ha mostrado que el propio niño que hizo el dibujo aparece representado por una figura humana dentro de ese entorno, pero llama la atención que su familia (esa estructura social de la cual él forma parte) no ocupe un lugar relevante en el mismo. Esta característica de los dibujos puede reflejar simplemente el hecho de que los niños acostumbra ver solos la televisión, o en compañía de algún hermano, pero casi siempre con la ausencia de los adultos (Bustos, 1995).

Es decir, para los niños que hicieron los dibujos la dinámica familiar parece no tener un peso relevante en el proceso de recepción o exposición a la televisión. Al respecto, Jacquinet (1996, p. 123) considera que la “personalidad social del niño”, no está definida



principalmente por sus padres sino por otros factores, entre los cuales incluye “el grupo de edad” al que pertenece, pero que cada vez se está viendo más influida por la televisión. Marie Winn (citada por Erausquin et al, 1984, p. 22) agrega: “El niño que crece necesita ocasiones de entrelazar los vínculos familiares fundamentales y llegar así a comprenderse a sí mismo. El abuso de la televisión no hace más que reducir esas ocasiones”.

Pero más allá de esa conclusión, podemos interpretar que los niños subrayan en sus dibujos la existencia de una relación *personal* con la televisión. Es como si el niño reconociera que el acto de ver televisión puede ser social, en el sentido de la posible presencia de otras personas, pero a final de cuentas envuelve una recepción más bien individualizada, personalizada. Lo cual vuelve a poner de manifiesto los planteamientos de Tisseron (2000) sobre la relevancia de las imágenes televisivas para el manejo infantil de las emociones y para el autoconocimiento del niño.

La representación que los niños elaboraron del entorno de la televisión sugiere, como diría Silverstone (1996, p. 51), que para ellos la televisión es un lugar donde se sienten *en casa*: “La televisión es un medio doméstico. Se mira en casa. Se ignora en casa. Se discute en casa. Se mira en privado con miembros de la familia o con amigos. Pero también forma parte de nuestra cultura hogareña por otras razones: su programación y sus horarios nos proporcionan estructuras y modelos de la vida doméstica o, por lo menos, de ciertas versiones de vida doméstica. La televisión constituye además un instrumento que nos permite integrarnos en una cultura del consumidor a través de la cual construimos y exhibimos nuestra condición doméstica”.

A pesar de la recepción personalizada, a la que hemos hecho referencia, los dibujos sí incluyeron, como habíamos dicho, otras figuras (además del niño) y otros objetos (además del televisor), lo cual ofreció la posibilidad de apreciar algunas diferencias entre *niñas* y *niños* en su manera de construir el entorno que rodea a la televisión. Para las *niñas* las figuras humanas complementarias (aquellas que se agregan a su propia figura representativa) son importantes, así como los elementos de la naturaleza representados por plantas y flores; mientras que para los *niños* el entorno televisivo permite la inclusión de seres fantásticos en un contexto doméstico, en donde tampoco faltan los aparatos electrodomésticos. Esta diferencia no es muy grande, pero refleja la habitual distinción con respecto a las pautas de socialización diferenciadas con que son educados *niños* y *niñas*; dando lugar, por ejemplo, a que las *niñas* se sientan más atraídas por la belleza de una flor o de una planta, que por el mecanismo de funcionamiento de un aparato, y viceversa en el caso de los *niños*.

Esos datos concuerdan con los planteamientos de diversos autores. Anastasi (1971, p. 440) señala que “los chicos se interesan más por las cosas y las chicas más por las relaciones personales”. En relación con la televisión, Tovar (1989, p. 90) encuentra que las *niñas* prefieren “programas cuya temática versa alrededor del romance, música popular y comedias”, en tanto que los *niños* prefieren “las aventuras, la emoción y el contacto físico”. Fernández et al (1999, p. 65) confirman que las *niñas* se inclinan más por los temas “desarrollados en torno al amor o a la vida familiar, que los *niños*”. Chávez (1995) asegura que mientras las *niñas* ponen atención a aspectos tales como la belleza física y la bondad, los

*niños* se fijan en la posesión de bienes o en los atributos físicos de fortaleza. Las diferencias observadas indican, asimismo, que los dibujos de las *niñas* tienden a describir un entorno más realista que el de los *niños*. Según Tovar (1989, p. 91), esto es debido a que las *niñas* “se orientan más en relación al deseo de afecto social y la amistad y su pensamiento se dirige más en términos del ambiente”.

Claro, es importante remarcar que esas diferencias están determinadas por factores socioculturales y no por factores biológicos (Bustos, 2001b, 2002, Tovar, 1989), teniendo en ello la televisión un papel preponderante: “se puede considerar a la televisión como una práctica más, productora de una subjetividad distinta para los hombres y para las mujeres” (Liliana Paz, 1998, p. 41).

Volviendo a la teoría de los constructos personales se aprecia que las diferencias entre los dibujos de *niñas* y *niños* en lo tocante a los componentes del entorno que asignan a la televisión remiten a una disparidad en aquello que más llama su atención al percibir su entorno, poniendo de relieve que poseen formas ciertamente distintas de interpretar el contexto en que se desenvuelven; lo cual puede dar lugar, en ocasiones, a ciertas dificultades de comunicación o de falta de entendimiento entre ambas partes (*corolario de individualidad*).

El panorama descrito aquí presenta otras características cuando se introduce en el análisis la edad de los dibujantes. A medida que los niños son mayores, las figuras humanas complementarias van perdiendo importancia como parte del entorno. Asimismo, el entorno dibujado adquiere un carácter más realista a medida que se va incrementando la edad de quienes lo realizan. Este proceso es un reflejo de la descentración cognoscitiva, afectiva, social y moral que experimentan los niños en su desarrollo, la cual les permite ir teniendo un comportamiento cada vez más independiente dentro de su entorno, así como reconocer e identificar con mayor precisión los acontecimientos que ocurren en éste, pudiendo vislumbrar los elementos emergentes que constituyen un universo más amplio y complejo con el que tendrán que ir interactuando en el futuro.

### **7.1.3 Conclusión acerca del contenido de la televisión**

Los resultados que se han venido revisando tienden a comprobar lo expuesto en el primer capítulo teórico de esta investigación, acerca de la forma en la cual el niño explora su entorno cercano: el niño construye una representación del mundo en donde se refleja su contacto directo con la realidad, pero en donde también aparece la influencia de sus contactos indirectos o comunicativos (como pudimos corroborarlo en la Categoría 1, la cual mostró que la televisión resultó ser un medio altamente valorado por los niños). Todo parece indicar que en los dibujos realizados por los niños la prioridad o preferencia infantil con respecto a estas dos modalidades de interacción con la realidad, la tiene el contacto directo (tal como empezamos a advertirlo en la Categoría 2, al examinar el entorno dibujado por los niños).

Ese resultado nos señala que se debe tener cuidado al momento de analizar la posible influencia de la televisión en el niño, ya que en la experiencia infantil existen otras fuentes de conocimiento que también son importantes para él. Al respecto, Winterhoff-Spurk (en Wolf, 1994, p. 146) describe tres tipos de conocimiento: “El conocimiento personal-real (producto de la experiencia del individuo con su ambiente), el conocimiento medial-real (información derivada de los media, no referida a su ambiente real sino a otros sectores de la realidad) y, en fin, el medial-ficticio (información derivada de los media, referida a realidades sólo ficticias). Se presume que entre estos subsistemas existen unas zonas intermedias y de transición”

En virtud de lo anterior, no resulta ya tan sorprendente que los programas de televisión no ocupen el primer lugar como contenidos dibujados en el interior de las pantallas de los televisores. Pero además, el hecho de que en la mayoría de los dibujos sea la figura humana quien alcanza el porcentaje más elevado dentro de la pantalla del televisor, y no una figura televisiva, está en concordancia, asimismo, con la afirmación de Tisseron (2000), acerca del proceso de recepción infantil de los mensajes televisivos: los niños interiorizan primordialmente a las personas reales que son importantes para ellos, y sólo posteriormente los personajes de la televisión vienen a reforzar ese proceso. Al respecto, Jacquinot (1996, p. 123) subraya: “las imágenes interiorizadas por los niños son, por lo general, más tradicionales que las que transmiten los medios”.

Sin embargo, no es posible desdeñar el considerable papel que juega la televisión en el proceso de socialización de los niños y que, en el caso de los dibujos, se reflejó en el hecho de que los contenidos de la pantalla del televisor mostraron un alto nivel de uniformidad, al grado de que prácticamente no se encontraron diferencias entre las *niñas* y los *niños* de la muestra. Por eso Jacquinot habla de que la televisión propicia una “tendencia a la uniformización de los gustos” entre la población infantil, dando lugar a un “lenguaje común entre grupo de pares” (ibíd.).

Esa influencia socializadora de la televisión se manifiesta asimismo en los constructos personales que los niños elaboran acerca de dicho medio. Por eso los contenidos más o menos similares dibujados dentro de la pantalla del televisor sugieren que los niños viven también experiencias semejantes en torno al medio televisivo (*corolario de comunidad*).

En relación con la edad sí se observó una diferencia importante: los niños mayores fueron los que principalmente se abocaron a dibujar contenidos televisivos en las pantallas de sus televisores. A medida que el niño se desarrolla y sus estructuras cognoscitivas le permiten ir entrando en contacto con la realidad de manera diferente, su percepción del mundo se va afinando, incluida su comprensión de la realidad presentada a través de los mensajes de la televisión. Es por esta razón que los niños de mayor edad son capaces de situar los contenidos de la televisión como una manifestación especial de la realidad con la cual han entrado en contacto. En otras palabras, los dibujantes de más edad no sólo elaboran dibujos más realistas sino, muy probablemente, distinguen de alguna manera que los contenidos televisivos poseen su propia especificidad, su propia realidad, la cual no atañe necesariamente a la misma que se presenta en la realidad cotidiana.

Esa diferencia observada con respecto a la edad y los contenidos del televisor también tiene una clara repercusión en los constructos personales elaborados por los niños. Es evidente que los niños mayores son capaces de expresar mediante el dibujo relaciones de orden entre sus constructos, pues son capaces de elaborar un mensaje gráfico que da la impresión de manifestar un gran apego a las imágenes televisivas, cuando en realidad se trata de una cuestión de rigor formal en el dibujo, que supedita el contenido del televisor al tono realista del conjunto representado (*corolario de organización y corolario de experiencia*). Desde la perspectiva de Bruner (en Schmidt, 1986, p. 23) esto significa que según progresa el crecimiento del niño van variando los modos de sus representaciones, lo cual implica la existencia de diferentes tipos de sistemas de capacidades cognitivas a las cuales recurre el niño para manifestar sus habilidades personales.

Asimismo, el hecho aparentemente paradójico de que hayan sido los niños mayores (es decir, quienes gradualmente comienzan a poner distancia de la televisión, como ya hemos visto) quienes dibujaron contenidos televisivos en la pantalla, mientras que los de menor edad no dibujaron tantos contenidos televisivos (cuando en realidad están más inclinados a ese medio), nos indica, más bien, que los niños mayores poseen un sistema de constructos menos rígidos, más permeables, que les permite aceptar variaciones sin invalidar su constructo (*corolario de modulación*).

Aunado a lo anterior, se debe señalar que en los niños mayores el desarrollo de la función simbólica o semiótica les posibilita elaborar representaciones más convencionales de la realidad, en el sentido de poder recurrir a los símbolos establecidos socialmente. De acuerdo con Vilches (1993, p. 71) existe un aprendizaje visual que “se incrementa con la edad porque los niños aprenden a ‘leer’ las imágenes”. Es por ello que pueden dibujar dentro de la pantalla del televisor las imágenes que corresponden más intencionalmente a los programas de televisión.

La percepción de los contenidos televisivos por parte de los niños les permite darse cuenta que la programación televisiva se repite, lo cual da lugar, en los niños mayores, a que puedan ir categorizando y segmentando el mundo de la televisión, como un proceso equivalente, desde el punto de vista de los constructos personales, al de encontrar regularidades o algún tipo de orden en la realidad (*corolario de construcción*).

Todo eso influye de manera fundamental en las representaciones del mundo que elaboran los niños. Zunzunegui (1992, p. 66) señala: “La ficción televisiva se define, sustancialmente, por integrarse de lleno en el universo de la cotidianidad. Al igual que esta última, su carácter cíclico y repetitivo remite a la inacabable serie de actividades sin importancia que componen el permanente transcurrir de la vida diaria. El mismo diseño serial funciona como un espejo del conjunto de operaciones que, una y otra vez repetidas hasta el infinito, sustentan el quehacer de todos los días”.

Al respecto, Silverstone (1996, pp. 44-45, 48) explica que: “Las rutinas y los ritmos de la vida cotidiana se estructuran variadamente en un tiempo y en un espacio (...). La televisión

es en gran medida parte de ese carácter seriado y espacial de la vida cotidiana que se da por descontado. Los horarios de emisión reproducen (o definen) la estructura de la jornada hogareña, a su vez significativamente determinada por los horarios laborales de la sociedad industrial (...). Los medios –y fundamentalmente la televisión, por supuesto- son mediadores (probablemente en cualquier definición, y ciertamente en la práctica) tanto del espacio como del tiempo, y además se producen y se consumen en el espacio y en el tiempo”.

Por otra parte, en relación con el contenido televisivo referido específicamente a las caricaturas –el género televisivo infantil por excelencia- el conjunto de los datos permite inferir que los *niños* y las *niñas* de ocho años de edad son los más involucrados con los mensajes televisivos representados por las caricaturas, siendo los *niños* quienes muestran un mayor involucramiento. Después de ese máximo acercamiento a la televisión, la proximidad con dicho medio comienza a declinar a medida que la edad de los *niños* se incrementa. Pero al llegar a la adolescencia, y a la juventud, se presenta de nuevo cierto repunte de la presencia de caricaturas dibujadas en el televisor; aunque en esta ocasión ya no se puede atribuir al grado de receptividad o involucramiento con el medio televisivo, como hemos explicado anteriormente, sino a un mayor realismo en el dibujo, ya que la expresión gráfica ha adquirido, para ese momento, una mayor fidelidad a la realidad externa.

#### **7.1.4 Conclusión acerca de la distinción realidad/fantasia en relación con la televisión**

Al analizar los dibujos infantiles sobre la televisión con la finalidad de distinguir entre su connotación de realidad y de fantasía encontramos que la mayoría de los dibujos posee un carácter realista con escasos elementos fantásticos, a pesar de que los contenidos televisivos dirigidos a los niños suelen estar pletóricos de estos últimos. En general, los niños parecen distinguir sin ningún problema que la televisión puede tener una connotación de realidad así como otra de fantasía. Y es innegable que, en este caso, ellos prefirieron plasmar en sus dibujos una representación más realista que fantástica.

Aquí se aprecia otra vez la preponderancia que para el niño tienen las modalidades de interacción directa con la realidad (siempre asociadas a un carácter realista) por encima de las modalidades indirectas o comunicacionales (que pueden ser realistas pero que también incluyen, en especial la televisión, una marcada predilección por lo fantástico).

Desde la perspectiva de los constructos personales podemos considerar que los niños se encuentran desarrollando un sistema de construcción que les permite separar y reconocer las connotaciones reales y las fantaseadas implicadas en el contacto con la televisión, de tal modo que les sea posible, entre otras cosas, conectarse y desconectarse a voluntad de ambas cuando la situación lo requiera (*corolario de organización, corolario de dicotomía y corolario de elección*).

Es revelador que los niños hayan optado por el dibujo realista cuando se les planteó como tema central la relación entre ellos y la televisión. Es como si a través de esta característica mostraran que su propia vinculación con la televisión la perciben bajo un criterio de verosimilitud (de algo que *parece verdadero y puede creerse*). En ese sentido, cobran

relevancia nuevamente los planteamientos de Tisseron (2000) acerca de que los contenidos que la televisión presenta a los niños son asimilados como *verdaderos*, en tanto que reflejan sus propias emociones, pensamientos e inquietudes, no importando si lo hacen a través de figuras realistas o fantásticas.

Acerca de la dicotomía entre realidad y fantasía, Gardner y Jaglom (1987, p. 268) señalan que los niños, en general, reconocen que los personajes fantásticos (que son "de mentira" o "no son reales") poseen, no obstante, una fuerza poderosa: "tienden a provocar temores reales, similares a los que inspiran los ladrones, los castigos de los padres o la posibilidad de que un fantasma habite su casa". Es por ello que los niños: "Tienen la necesidad de relacionar lo que aparece por televisión con lo que existe en el resto de la vida cotidiana, y deben llegar a la siguiente conclusión: el mundo de la televisión no es exactamente igual al de todos los días, pero tampoco es enteramente distinto. El niño tiene que ser capaz de construir apropiadamente la *membrana* que separa al mundo de la televisión del mundo de la vida cotidiana".

Esa membrana puede ser entendida, volviendo a la teoría de los constructos personales, como la flexibilidad requerida por el constructo para facilitar el poder compaginar las características reales y las fantaseadas de la televisión, de manera que el niño advierta que en ese ámbito no son por completo incompatibles y pueden coexistir (*corolario de modulación y corolario de fragmentación*).

La noción de membrana también es útil para conceptualizar las etapas que atraviesan los niños al discernir la relación entre fantasía y realidad que ofrece la televisión. Durante sus primeros años de espectador el niño no cuenta con ninguna membrana que separe los dos mundos. Después surge una membrana totalmente permeable: el niño pequeño cree tener poderes mágicos, de tal modo que le basta desear que aparezca determinado episodio televisivo para que esto suceda. Posteriormente surge una membrana prácticamente impermeable que divide a la televisión de la vida cotidiana. Pero a los cinco años de edad, aproximadamente, la membrana ya se ha vuelto semipermeable y más apropiada: el niño detecta similitudes y diferencias entre la televisión y el mundo real (op. cit.).

Sin embargo, el lenguaje televisivo entraña una dificultad intrínseca, pues tiene la característica de poder interrelacionar múltiples niveles de realidad y fantasía en un mismo mensaje. Por eso Gardner y Jaglom (1987, p. 272) consideran que se trata, probablemente, del "medio que presenta el conjunto más notorio y desconcertante de niveles de realidad". Un ejemplo de ello son los personajes que pueden tener apariencia real pero comportarse de un modo fantástico, o los que son dibujos animados pero se desenvuelven de manera completamente creíble.

A pesar de todo, un resultado tranquilizador, al decir de los propios investigadores, es que al indagar cuál de estos dominios (la vida real o la televisión) sirve de principal punto de referencia para el niño, son las experiencias de la vida cotidiana las que habitualmente funcionan como un marco de referencia dentro del cual se inscribe la televisión: "los niños suelen comentar que algo que ven por televisión se asemeja a las experiencias del mundo

real", siendo mucho más raro que señalen que la experiencia diaria se parece a la televisión (op. cit., pp. 269-70). De conformidad con ese señalamiento, E. E. Sánchez (1989, p. 30) informa que niños y adolescentes, por ejemplo, "tienden a pensar que las telenovelas reflejan la vida real y, no sólo eso, sino que reflejan los problemas nacionales".

De cualquier modo, es innegable que el niño, como parte de su proceso de socialización, tiene que enfrentar algunos obstáculos para lidiar con modalidades comunicacionales, en particular la televisión, que tienen la capacidad de asumirse como auténticos "contactos directos" con la realidad y que gozan de gran credibilidad (Ferrés, 1996). Aquí interviene un rasgo propio de las imágenes televisivas: su impresionante parecido con la realidad, o isomorfismo de la televisión con la realidad (Martín-Serrano, 1994), que provoca lo que se conoce como "impresión de realidad" (Gil, 1993, p. 273), al grado de que tendemos a olvidar que dichas imágenes *no* son la realidad. Los niños tienen menos dificultades con los libros que con la televisión en lo que respecta a confundirlos con la realidad cotidiana, ya que, como entidades físicas, los libros parecen menos *reales* (Gardner y Jaglom, 1987). Mientras que "las características de la imagen televisiva hacen de ella una portadora incuestionable de lo que parecieran ser hechos irrefutables" (Gil, 1989, p. 67).

Enrique E. Sánchez (1989) proporciona los siguientes datos obtenidos a través de una encuesta acerca del medio al que más le creen los niños: la televisión (58.2 %), el periódico (22.4%) y la radio (18.3 %). Esta situación está confirmada por diversos estudios y encuestas: De la Peña y Toledo (1992) señalan que entre la población en general, el medio informativo más creíble es la televisión (con un 55 % de los votos), seguida por la radio (23 %), la prensa (15 %), varios (5 %) y "ninguno" (2 %); mientras que Bisbal (2002, p. 30) ofrece los siguientes datos: "en una escala de 1, muy creíble, a 0, nada creíble; hay 0.88 de credibilidad para la televisión; 0.87, para la prensa y 0.53, para Internet".

Pasando a otro aspecto vinculado a la dicotomía realidad/fantasia encontramos, al analizar los dibujos, que para los niños que participaron en la presente investigación la asociación entre televisión y búsqueda de satisfactores de la realidad resultó más fuerte que la asociación de la televisión con la búsqueda de satisfactores en la fantasía. Es decir, los niños encuentran en la televisión más satisfactores reales que fantaseados. Lo cual ratifica que se trata de un medio que, en términos efectivos, resulta muy gratificante para la población infantil.

Al evaluar las diferencias por sexo, se observó que las *niñas* se mostraron más realistas que los *niños*, tanto en lo referente al contenido de sus dibujos, como en lo concerniente a asociar la televisión con satisfactores reales más que fantaseados. Ese resultado podría estar relacionado con el planteamiento de Tisseron (2000) acerca de que ante las imágenes televisivas las *niñas* presentan una mayor capacidad de elaboración verbal (es decir, de poner en palabras lo que experimentan ante dichas imágenes, sobre todo si les resultan impactantes); lo que en el caso del presente estudio se puede retomar como una mayor capacidad de elaboración gráfica. En ambos modos –la expresión verbal y la expresión gráfica– se trata de un proceso comunicativo en el cual existe la presencia de un interlocutor o destinatario de los mensajes infantiles. Por lo tanto puede inferirse que, en un nivel

pragmático, las *niñas* tienen más facilidad que los *niños* para situarse en la perspectiva de sus interlocutores, que en este caso son los espectadores de los dibujos, a quienes van a mostrar gráficamente su relación con la televisión. Tisseron explica que las *niñas* están más acostumbradas que los *niños* a recurrir a posibles interlocutores con la finalidad de exponer y expresar su sentir (situación que se mantiene hasta la etapa adulta).

Por lo que toca a la edad, los dibujos reflejan, como era de esperarse, un predominio de la realidad sobre la fantasía, así como una mayor tendencia a asociar la televisión con la búsqueda de satisfactores reales más que con satisfactores fantaseados, a medida que se incrementa dicha edad en los dibujantes. Ese dato coincide con los resultados de Chávez (1995) quien observó que el gusto de los niños pequeños por personajes que realizan acciones fantásticas (volar, utilizar poderes mágicos, entre otras) se transforma gradualmente en los niños mayores por la preferencia de programas con acciones susceptibles de ser realizadas por ellos mismos (como los deportes, por ejemplo).

En ese sentido hay que destacar que al crecer los niños, el desarrollo de sus estructuras intelectuales, así como las interacciones con sus padres, maestros y otras personas, les van permitiendo establecer una distinción cada vez más precisa entre las condiciones de realidad y de fantasía, la cual se traduce, a su vez, en la forma de ajustar sus constructos personales acerca de la relación entre ambas categorías en torno a la televisión. Todo ello, se revela en su capacidad de reproducción de la realidad a través del dibujo. Gardner (1987, p. 109) ha llamado la atención sobre el hecho de que los niños pequeños elaboran dibujos sumamente originales y creativos, mientras que los mayores caen en la uniformidad realista, lo cual atribuye a que estos últimos adquieren "la inclinación a someterse a las convenciones, a adaptarse a los pares: así como en sus juegos manifiestan su determinación de acatar las reglas al pie de la letra y de no tolerar ninguna desviación, tampoco en el empleo de símbolos habrán de aceptar ni la experimentación ni la novedad". Por eso los niños mayores, a pesar de mostrar un inusitado interés por los aspectos estéticos del dibujo, han perdido parte de la espontaneidad y creatividad que caracterizaba sus dibujos de la etapa anterior, debido a que han ingresado a una etapa más realista donde comienzan a limitar sus realizaciones gráficas a la copia fiel de las formas que los rodean. Al final de dicho periodo los niños, ya convertidos en adolescentes, pueden superar esa etapa de *acartonamiento* y exteriorizar una sensibilidad más conscientemente artística, puesto que ya manifiestan un gradual avance en su capacidad de comprender y responder a las obras creadas por otros. Esto no ocurre con los niños pequeños, quienes muestran una gran indiferencia a las reacciones ajenas.

### **7.1.5 Conclusión acerca de la actitud, activa o pasiva, frente a la televisión**

El análisis de diversos atributos de los dibujos indica que existe una tendencia a manifestar una actitud pasiva frente a la televisión en la mayoría de los niños de la muestra. Es decir, mientras que las modalidades de interacción directa con la realidad exigen que el niño asuma una actitud activa y resuelta, la televisión –como representante de las modalidades indirectas o comunicacionales- propicia, por el contrario, una respuesta orientada a la pasividad, como dejando que sea el propio medio el que se encargue de tomar la iniciativa.



Esa actitud pasiva puede ser el resultado de la abrumadora estimulación televisiva a la cual se ve expuesta el niño prácticamente desde que comienza a percibir su entorno, restringiendo incluso el tiempo que podría dedicar a explorar y conocer el mundo que lo rodea: “el niño de la generación del televisor se ve constreñido a renunciar a su labor de investigación; en contrapartida, la ‘actividad’ (de hecho, pasividad) de contemplar la televisión le proporciona una conciencia y una razón que ya no son ni podrán ser las suyas” (Erausquin et al, 1984, p. 147).

Algunos autores, tales como Himmelweit, Oppenheim y Vince (citados por Erausquin et al, 1984, pp. 47-48) son más tajantes al afirmar que: “El simple hecho de mirar la televisión conlleva una actividad mental pasiva; el niño, sentado, estático y con la boca abierta, consume todo lo que aparece y absorbe como una esponja el contenido de la programación (...). La televisión puede propiciar en el niño una preferencia por la vida fabricada, en detrimento de su propia experiencia. Le basta con apretar un botón para que lleguen hasta él espectáculos, personas y acontecimientos. Esto le habitúa al gusto por aprender de segunda mano las cosas, sin verse obligado a realizar el esfuerzo de ver y actuar por su propia cuenta (...). Por consiguiente, la televisión provoca una actitud de espectador y una pérdida de iniciativa (...). La televisión incapacita al niño para auténticas emociones”.

A ello hay que agregar los siguientes señalamientos de Winn (en Erausquin et al, 1984, pp. 22-23): “El niño precisa descubrir sus propias potencialidades y debilidades a fin de realizarse más tarde como adulto (...). Ver televisión no le lleva a realizar tales descubrimientos; no hace más que imponer límites a su implicación en actividades de la vida real que pudieran ofrecer a sus capacidades un auténtico terreno de ensayo. Todo pequeño desarrolla ampliamente sus facultades intelectuales cuando se le ofrece la posibilidad de manipular, de tocar, de hacer, en lugar de contentarse con una postura pasiva”.

Tisseron (2000) no concuerda con los planteamientos anteriores, pues afirma que, en realidad, los niños no son pasivos ante las imágenes de televisión, ya que siempre tratan de elaborar los efectos que las imágenes les provocan y para ello recurren a medios individuales o colectivos: a través de la construcción de un discurso (dominar los efectos de las imágenes con las palabras); o mediante representaciones de actos particulares presentes en el discurso (imaginar representaciones de acciones que dominan los efectos de las imágenes); o por medio de manifestaciones motrices coherentes con las palabras empleadas (es decir, la comunicación no verbal que apoya y subraya el discurso verbal). Sin embargo, dicho autor reconoce que existen cuatro dominios de la representación de los actos, y que uno de ellos es la pasividad-sumisión (los otros tres son: lucha, huida y pacificación).

En nuestro estudio, en efecto, no se observó una pasividad extrema, puesto que las figuras humanas dibujadas de manera predominante no fueron aquellas que aparecen sentadas o acostadas, sino las que se encuentran de pie. Es decir, los dibujos analizados no expresan por completo “las posturas de relajamiento, comodidad y abandono” que adoptaría un público infantil extremadamente pasivo (Alfaro citada por Tovar, 1989, p. 100), sino que permiten suponer cierto tipo de actividad durante el momento de ver televisión. Al respecto, M. E. Sánchez (1989) señala que es muy común que los niños realicen otras actividades al mismo

tiempo de ver la televisión, restándole atención al medio (según su encuesta: el 26 % juega, el 28 % hace la tarea, el 34 % sólo ve la televisión, y el 12 % ve varios programas la vez).

La teoría de los constructos personales hace suponer que el peso que los niños otorgan a la televisión en sus vidas tiene como consecuencia que dicho medio, a través de sus contenidos, se vea involucrado activamente en las representaciones del mundo que elaboran los niños (*corolario de socialización*).

La tendencia a la pasividad es prácticamente la misma entre *niñas* y *niños*, pero no ocurre así con la edad de los dibujantes; a medida que ésta se incrementa se observa una disminución de la pasividad frente a la televisión. Al respecto, Hawkins y Pingree (en Wolf, 1994, p. 116) señalan que la mayor influencia de la televisión en los niños pequeños se puede explicar porque en ellos predomina un razonamiento de tipo operativo *concreto* que los hace “más vulnerables a los mensajes televisivos ya que terminarán aceptando y generalizando los mensajes dominantes, ignorando aquellos pocos mensajes que se apartan de los estereotipos”, mientras que los niños más grandes y los adolescentes poseen un razonamiento de tipo operativo *formal* que les permite “equilibrar los mensajes dominantes tomando en cuenta las excepciones y admitiendo la posibilidad de otros mensajes”.

Esa tendencia se ve reforzada por lo que ocurre en la esfera social infantil. Fernández et al (1999, p. 78), informan: “A mayor edad, disminuyen las gratificaciones que obtienen de la televisión para aprender a interrelacionarse socialmente. Si al crecer los niños realizan una serie de actividades distintas que hasta entonces no podían llevar a cabo, sus fuentes de conocimientos se amplían considerablemente y probablemente también tengan en común con sus amigos otras actividades para interrelacionarse”.

En otras palabras, los niños mayores están más involucrados en otras demandas que les plantea su entorno, por lo que se ven obligados a atender y responder a una mayor diversidad de acontecimientos que los correspondientes sólo a la televisión. Entre esos requerimientos no se encuentran únicamente los que provienen de su interacción directa con la realidad, sino también los que tienen que ver con un mayor acceso a otros medios de comunicación masiva: ampliando así sus horizontes cognoscitivos y sociales (M. E. Sánchez, 1989), con lo cual se propicia la posibilidad de una actitud menos pasiva frente a la televisión.

Por otra parte, el análisis de los dibujos ha permitido sondear la posibilidad de evaluar si algunas de sus características apuntan no únicamente a expresar pasividad, sino a dejar patente una probable adicción infantil al medio televisivo. En relación con los datos obtenidos acerca de dicha dependencia a la televisión, es pertinente señalar que nuestros resultados (5 % de la muestra) son semejantes a los que arrojan consistentemente diversas investigaciones sobre la adicción televisiva y que especifican que hay un porcentaje pequeño de la población, el cual no rebasa el 10 %, que habitualmente presenta los “síntomas” de dicha adicción (Kubey & Csikszentmihalyi, 2002).

De igual manera, pero como contrapeso a lo anterior, hemos obtenido datos sobre la proporción de niños para quienes la televisión probablemente no tiene ninguna importancia

particular. Se trata de un porcentaje también pequeño (7 %) que coincide plenamente con los resultados informados por Fernández et al (1999) acerca de los niños que responden que no acostumbran ver televisión (datos muy parecidos, por otra parte, a los consignados por Erausquin et al, 1984, para la población española).

### 7.1.6 Conclusión acerca de la autopercepción ante la televisión

La autopercepción, según Benson (1974, p. 26), tiene dos niveles: por una parte implica cómo se ve el niño a sí mismo, “como centro de su conciencia, como el observador de acontecimientos que se desarrollan delante de él”; pero también como alguien que es “capaz de percibirse a sí mismo de manera objetiva tal como él podría aparecer a otros observadores”. Ambos niveles han sido evaluados en esta investigación, ya que algunos atributos de los dibujos permitieron explorar la autopercepción en sí de los niños, mientras que otros atributos indicaron si hubo alguna modificación cuando se evaluó la autopercepción *ante* la televisión.

El análisis de los dibujos señala que, en general, existe una autopercepción desfavorable de los niños en su relación con la televisión. Este aspecto es importante porque indica, de alguna manera, cierta subordinación infantil ante el papel que juega la televisión como mediadora de la realidad y hace evidente, nuevamente, el rol importante que desempeñan las modalidades de interacción indirectas o comunicacionales en ese proceso.

Desde el marco de los constructos personales ya habíamos mencionado anteriormente que si una instancia externa, como es el caso de la televisión, participa en la elaboración de los constructos personales de alguien, como sucede con los niños, es factible que a dicha instancia se le asigne un rol importante dentro de ese proceso de socialización (*corolario de socialización*). Los niños parecen darse cuenta de esa situación, pues perciben que además de su interacción directa con el entorno, existe un universo atractivo que sólo llegan a conocer a través de la televisión. Y por ello otorgan a ese medio una valoración sumamente positiva, como lo muestran los resultados obtenidos al analizar los dibujos. Dicho de otra manera, las expectativas que los niños depositan en la televisión como agente socializador dan lugar a que este medio desempeñe un papel muy importante y significativo en la construcción que hacen de la realidad y del lugar que ellos mismos se asignan dentro de ella.

Los datos analizados en esta categoría permitieron establecer algunas diferencias en la autopercepción en relación con el sexo y con la edad de los dibujantes. En el primer caso, si sólo se evalúa la autopercepción infantil –sin compararla ante la televisión– las *niñas* se perciben a sí mismas más positivamente que los *niños*; mientras que en el segundo caso, son los dibujantes de 8 a 10 años quienes se perciben más favorablemente a sí mismos. Pero si dicha autopercepción se confronta ex profeso con la estimación que los participantes sienten por la televisión, entonces los resultados se modifican sustancialmente: ahora son los *niños* quienes obtienen una mejor autopercepción *ante* la televisión, así como los dibujantes de 4 a 7 años son quienes se evalúan mejor a sí mismos ante ese medio.

Es inevitable que surjan algunas preguntas: ¿por qué el nivel aislado de la autopercepción se modifica sustancialmente cuando es contrastado con el nivel de autopercepción *ante* la televisión? ¿por qué aparece esa disparidad entre ambos niveles de autopercepción?

Nuevamente la teoría de los constructos personales permite acercarnos a la comprensión de lo que ocurre con el proceso de autopercepción infantil con respecto a la televisión. Dicha teoría admite que es posible que los niños utilicen subsistemas de construcción que por lógica son incompatibles entre sí (*corolario de fragmentación*). Es decir, el constructo global sobre la televisión que elabora el niño puede implicar la presencia de dos niveles distintos de autopercepción (ya sea aislado o ya sea *ante* la televisión) sin alterar la congruencia total de la representación construida, ya que cada subsistema se puede aplicar a un solo asunto o materia, cada uno con un rango limitado de aplicación, pero manteniendo relaciones de orden que determinan que unos sean más generales y contengan a los otros (*corolario de amplitud y corolario de organización*).

El proceso comienza con la serie de imágenes que la televisión ofrece al niño y que éste interioriza porque aluden a su propio Yo (como vimos al revisar los planteamientos de Tisseron, 2000), las cuales también le proporcionan experiencias sociales vicarias (es decir, basadas en la observación), así como conocimientos con respecto a dichas experiencias. Todo ello da como resultado que los contenidos televisivos resulten importantes para los niños no sólo en un plano individual, sino también en sus interacciones sociales. Es por eso que, en un momento dado, algunos niños puedan experimentar, por ejemplo, cierta sensación de inferioridad cuando al platicar con sus amigos o compañeros se dan cuenta que no están al corriente de determinados programas de televisión.

Al respecto de los resultados disímiles referentes a la autopercepción es conveniente citar a Olga Bustos (1995, p. 18), quien ofrece una posible respuesta a la distribución de los datos en relación con el sexo: “Las imágenes y mensajes de *niñas* y *niños* que refuerzan los roles de género para unas y para otros, van en detrimento sobre todo de las niñas, marcando un estatus superior para ellos e inferior para ellas. Esto tiene serias implicaciones en el desarrollo de ambos, en el autoconcepto, en la autoestima y en la percepción y autopercepción”. En otras palabras, la autopercepción aislada, favorable para las *niñas*, parece verse afectada cuando se confrontan con los mensajes televisivos los cuales, en efecto, tienden a subrayar la superioridad masculina. Como señala Andrea Press (citada por Liliana Paz, 1998, p. 41): “no creamos representaciones de nosotros mismos en un abstracto; la representación de la identidad de género se crea dentro de un océano de imágenes de género, muchas de las cuales son difundidas por la televisión”.

Es decir, para comprender esa variación asociada al sexo es indispensable hacer referencia a un aspecto que hasta este momento no había sido necesario abordar, pero que es de gran importancia: el marco social y cultural del cual forma parte la producción televisiva. La programación de la televisión responde indudablemente a una determinada posición ideológica, en este caso estamos destacando su visión patriarcal, la cual es transmitida a los niños aunque éstos no sean conscientes de ello, pero se trata de una influencia considerable. Desde la perspectiva de Tisseron (2000) diríamos que la programación televisiva y sus

imágenes contribuyen a *desmovilizar* emocionalmente a las *niñas*: las emociones desmovilizadoras se manifiestan mediante una posición negativa hacia las propias posibilidades de acción.

Por lo que respecta a la edad, el carácter evolutivo de la autopercepción aclara por qué se encuentran diferencias al evaluarla sola y al evaluarla comparada con la estimación por la televisión, ya que la autopercepción se caracteriza por ser un proceso constante de evolución que acompaña al propio desarrollo y crecimiento del niño.

Puesto que los niños pequeños tienen poca experiencia y una capacidad limitada para la abstracción, tienden a formar abstracciones de sí mismos relativamente vagas, simples y azarosas; lo cual se refleja en sus dibujos: muchos de los elementos y atributos que aparecen en esos dibujos están compuestos por lo que podemos denominar *estereotipos gráficos*; es decir, ciertas expresiones aparentemente asociadas a una autopercepción positiva (como dibujar un rostro sonriente o con expresión de alegría), pues suponemos, de acuerdo con Coopersmith (1967), que el niño con autopercepción favorable comunica y expresa una serie de emociones positivas y agradables. Sin embargo, dichas expresiones representan, en realidad, estereotipos que la mayoría de los niños tiende a repetir casi automáticamente (algo parecido, hasta cierto punto, a la “obligación” de sonreír ante una cámara fotográfica, por ejemplo). De esa manera, es comprensible que los niños pequeños puedan proyectar una autopercepción favorable *ante* la televisión, sin poseerla en realidad.

Aunado a lo anterior, habría que añadir que la autopercepción desfavorable ante la televisión, manifestada por los niños mayores, podría deberse, de acuerdo con Gardner (1987), a un aspecto ya explicado por Piaget: el incremento en la capacidad de razonar críticamente aumenta con la edad; por eso los niños mayores pueden adoptar una opinión mucho más crítica de su propia actuación. Tiseron (1997, p. 140) agrega que también hay que considerar el desencanto que sufren los niños mayores y los adolescentes: cuando al fin al alcanzado un dominio de la habilidad gráfica para representar los objetos –algo que habían perseguido desde los tres años de edad, alentados por sus padres y otros adultos- descubren repentinamente que se trata de representaciones convencionales que ni los reflejan ni contienen nada de ellos; y lo mismo podría decirse de lo que ven en la televisión. En cualquier caso, este proceso explica por qué los constructos elaborados por los niños varían de acuerdo a las acciones y acontecimientos a los que se enfrentan a lo largo de su desarrollo (*corolario de experiencia*).

### 7.1.7 Conclusión acerca de los rasgos psicológicos de los niños

Hemos constatado que los niños participantes en este estudio se caracterizaron por la capacidad de expresarse emocionalmente, aunque, tal vez debido al contexto de tipo escolar de la feria educativa en el que realizaron sus dibujos, se trató básicamente de un despliegue de emociones controladas. Esta conclusión se basa en la interpretación proyectiva que se hizo del uso del color en los dibujos y de su vinculación con los estados emocionales. Se trata de una relación ya probada durante mucho tiempo en el campo clínico y en otras áreas de la actividad humana. Por ejemplo, como señala Ortiz (1992, p. 109): “Algunos críticos de

arte consideran que es por el color y no por la forma, considerada racional, como se puede interpretar la obra de los pintores y analizar sus emociones<sup>30</sup>.

La expresividad emocional evaluada presentó un pequeño matiz diferencial entre *niñas* y *niños*, ya que ellas tendieron a expresarse emocionalmente a través de sus dibujos, mientras ellos tendieron a hacerlo mediante el comportamiento manifiesto. En ese sentido se podría decir que ellas manifestaron mayor preferencia por los actos expresivos, en tanto ellos se inclinaron por los actos ejecutivos. Esos resultados concuerdan con los obtenidos por Liliana Paz (1998), quien informa que en su encuesta sólo las *niñas* indicaron que la televisión sirve para suscitar emociones, como llorar o reír; mientras que los *niños* pusieron énfasis en que la televisión sirve para ver deportes.

Por otra parte, en relación con la edad, fueron los niños pequeños quienes manifestaron mayor capacidad para exhibir gráficamente su emotividad. Al parecer, a mayor edad se presenta un mayor control de los impulsos emocionales. Esos datos coinciden con lo señalado por Altchler y Weiss (en Ortiz, 1992), quienes encontraron que el niño entre los dos y los siete años suele utilizar los colores cálidos, y que a partir de los siete años predominan los colores fríos. Esto forma parte del desarrollo normal del niño, según dichos autores.

Los dibujantes mostraron una buena capacidad de planeación al hacer sus dibujos, resultando ligeramente mayor en las *niñas*; sin que se haya podido apreciar alguna tendencia con respecto a la edad.

Los participantes también presentaron, en general, un comportamiento autodirigido y centrado durante la realización de sus dibujos, el cual se manifestó un poco más en los *niños* que en las *niñas*. Se observa, asimismo, que este rasgo va declinando a medida que la edad de los dibujantes se acerca a la adolescencia.

La mayoría de los dibujantes expresó gráficamente que tienen mayor apego a los satisfactores y recompensas que ofrece la realidad, y no tanto a los que son producto de la fantasía. En ese aspecto, las *niñas* manifestaron un realismo ligeramente mayor al de los *niños*. Además, se encontró que al incrementarse la edad la búsqueda de satisfactores se orienta cada vez más hacia la realidad y no hacia la fantasía<sup>31</sup>.

Otro rasgo evaluado, la asertividad, se manifestó en niveles bajos en general. Los *niños* mostraron más asertividad que las *niñas*. Asimismo, el incremento en la edad se correspondió con un ligero incremento del nivel de asertividad.

<sup>30</sup> En esa parte del trabajo nos hemos apoyado de manera importante en las investigaciones realizadas por Georgina Ortiz (1992) con la población mexicana, y en los autores citados por ella.

<sup>31</sup> Cabe aclarar que al interpretar los datos de la Categoría 4 (distinción realidad-fantasia) encontramos resultados muy semejantes a los descritos aquí en la Categoría 7: preferencia por los satisfactores reales más que por los fantaseados (lo cual, también en aquella categoría, fue más notorio en las *niñas* que en los *niños*, así como en los dibujantes mayores más que en los pequeños). Sin embargo, los datos de la Categoría 4 estaban referidos a los satisfactores *asociados* a la televisión, mientras que en la presente sección se trata de satisfactores más referidos al Yo del niño. De hecho, el análisis respectivo se hizo mediante gráficas diferentes en cada categoría (véase el Anexo C).

No obstante lo anterior, es decir la baja asertividad, los dibujantes mostraron cierta seguridad en sí mismos para hacer sus dibujos, lo cual fue más patente en el caso de las *niñas*. Además, con respecto a la edad, se observó que fueron los niños pequeños quienes exhibieron ligeramente más seguridad en sí mismos al hacer sus dibujos que los niños mayores.

En lo que se refiere a la perseverancia y persistencia encontramos niveles moderados, ni altos ni bajos, siendo las *niñas* quienes alcanzaron los valores más altos; pero sin que se pudiera advertir, por otra parte, alguna tendencia con respecto a la edad.

Por último, los niños que hicieron los dibujos asumieron con responsabilidad su compromiso de representar gráficamente su relación con la televisión. Este compromiso con la tarea fue mayor en las *niñas*, y mostró una clara tendencia a incrementarse junto con la edad de los participantes.

## 7.2 Conclusión general

El presente trabajo de investigación ha permitido demostrar que mediante la interpretación psicológica de los dibujos infantiles sobre la televisión es posible aproximarnos a un conocimiento más preciso de una porción importante del modelo del mundo que construyen los niños: el que se refiere al tipo de relación que ellos establecen con la televisión, ese poderoso medio de comunicación que no sólo les proporciona una gran cantidad de información para alimentar y ajustar su representación de la realidad, sino que también ocupa ya -el propio medio televisivo- un lugar relevante dentro de dicho modelo infantil del mundo al convertirse en un elemento o componente esencial del mismo. En seguida se presentan, de manera integral, los resultados obtenidos en este estudio.

La televisión representa, en términos generales, un medio importante en la vida de los niños, tanto desde el punto de vista afectivo como cognoscitivo, y también como elemento integrante de su proceso de socialización. Por eso la población infantil le confiere una importancia considerable. En ese sentido no se aprecia ninguna diferencia entre *niñas* y *niños*, ya que ambos la valoran de manera similar. Pero donde sí se observan diferencias es en relación con la edad: a medida que los participantes crecen y se van volviendo mayores, va disminuyendo la relevancia que le otorgan a ese medio como parte su vida.

Los niños sitúan a la televisión en un entorno doméstico y de tipo realista, es decir un escenario que contiene objetos propios de la casa y cotidianos para ellos; aunque hay que subrayar que en sus dibujos no está incluida la familia como un aspecto sobresaliente de dicho entorno, lo que sugiere la existencia de una especie de vínculo un tanto "personal" entre niños y televisión. Por otra parte, en relación con el sexo, el entorno es percibido ligeramente distinto por *niñas* y *niños*, ya que ellas tienden a representarlo de manera un poco más realista que los *niños*, quienes introducen más elementos de tipo fantástico en el escenario. Además, los *niños* destacan más los aspectos físicos del entorno, mientras que las *niñas* ponen más atención en los aspectos afectivos; tal vez por ese motivo ellas rescatan más que ellos la presencia familiar en los dibujos, pero sin llegar -en ninguno de los dos casos- a darle un peso significativo dentro del entorno. Por lo que respecta a la edad, a medida que los

participantes crecen y se desarrollan el entorno dibujado va adquiriendo características cada vez más realistas y, asimismo, el elemento familia va decreciendo aún más en su presencia como parte del escenario.

Con respecto a los contenidos televisivos, los niños que participaron en esta investigación decidieron rescatar, sobre todo, aquéllos que hacen referencia a los aspectos reales del mundo. Dicho de otra manera, en los dibujos no aparecen representados preferentemente los programas televisivos dirigidos a la población infantil, los cuales se caracterizan por presentar un mundo fantástico o irreal, sino que más bien aparecen aspectos reconocibles del ambiente real. Esto ocurre por igual en los dibujos de las *niñas* y de los *niños*, sin que se observe una diferencia importante. Sólo se aprecia una modificación de esa tendencia cuando se considera la edad de los participantes, puesto que los niños más grandes sí incluyeron, en una proporción mayor, contenidos televisivos en sus dibujos, lo cual en este caso es un indicador de mayor realismo gráfico.

Como dato adicional referente a los contenidos televisivos es necesario señalar que al explorar qué tanta presencia otorgaron en sus dibujos los participantes a un género televisivo infantil por excelencia, las caricaturas, se encontró que tanto las *niñas* como los *niños* de ocho años de edad fueron los más involucrados con dicho género, siendo los *niños* quienes lo hicieron en mayor medida.

Acerca de la distinción entre realidad y fantasía en relación con la televisión los resultados del estudio indican que los niños participantes elaboraron dibujos en los cuales la televisión aparece asociada primordialmente a la realidad, más que a la fantasía. Esta característica incluso se intensifica en el caso de las *niñas* y en los dibujantes de mayor edad, quienes acentúan este rasgo superando a los *niños* y a los dibujantes pequeños, respectivamente.

La actitud que los niños asumen hacia la televisión es otro aspecto importante que fue evaluado mediante los dibujos; en particular para determinar si asumen una actitud activa o una actitud pasiva hacia dicho medio. Los resultados muestran que la actitud pasiva es la predominante entre los niños participantes. No hubo ninguna diferencia al respecto entre *niñas* y *niños*. Sin embargo, con respecto a la edad sí se observó una modificación ya que los niños mayores manifestaron una ligera tendencia a asumir una actitud menos pasiva, aunque sin llegar a expresar una actitud activa.

El análisis de los datos obtenidos acerca de la actitud de los participantes hacia la televisión permitió explorar la posibilidad de determinar la proporción de niños que, al asumir el grado máximo de pasividad, podrían ser considerados adictos a la televisión. Los resultados permiten sugerir que probablemente un 5 % de los participantes presenta un fuerte consumo televisivo. De la misma manera, la interpretación de los dibujos también ofreció la oportunidad de plantear que el 7 % de los participantes probablemente se encuentra en el extremo opuesto de la adicción, puesto que parecen ignorar la televisión.

La autopercepción infantil ante la televisión resultó desfavorable entre los participantes en esta investigación. Eso significa que los niños se percibieron a sí mismos en una forma



negativa al evaluarse desde la perspectiva que les plantea el mundo transmitido por la televisión. Es decir, si los niños se observan a través de los ojos de la televisión se encuentran con una imagen de sí mismos que no les parece positiva. Esta desvalorización fue más notoria en el caso de las *niñas* que en el de los *niños*, y también fue más manifiesta en los niños de 8 a 10 años (rango intermedio en este estudio) que en los más pequeños o en los más grandes de la muestra.

Lo interesante de esta situación es que si sólo se evalúa la autopercepción, sin contraponerla a la televisión, es decir si el dibujante infantil se observa a través de sus propios ojos, el resultado es el inverso: las autovaloraciones menos negativas –para no decir las más positivas, pues en realidad no hubo una autopercepción favorable- las obtienen las *niñas* y los participantes del rango intermedio de edad. Dicho con otras palabras, si la autopercepción infantil se realiza a través de la mirada de la televisión afecta entonces negativamente ante todo a las *niñas* así como a los dibujantes del rango intermedio de edad y beneficia, por ende, a los *niños* y a los dibujantes de menor y de mayor edad.

Aparte de explorar los aspectos de la relación entre niño y televisión enumerados anteriormente, la técnica empleada en esta investigación también permitió realizar una evaluación somera de algunos rasgos psicológicos –no vinculados al tema televisivo- de los niños participantes, con la finalidad de proporcionar un contexto del *perfil psicológico* de quienes hicieron los dibujos. Ese “perfil psicológico” nos orientó acerca de la forma en que esos niños se desenvuelven desde el punto vista emocional, motivacional, cognoscitivo y comportamental cuando se les involucra en la actividad de elaborar dibujos.

Los rasgos psicológicos evaluados fueron la expresividad emocional (área emocional); el tipo de satisfactores preferidos: reales o fantaseados (área motivacional); la seguridad en sí mismos y la asertividad (área cognoscitivo-emocional); la capacidad de planeación, el comportamiento autodirigido y centrado, la perseverancia y persistencia, y la responsabilidad para asumir una tarea (área cognoscitivo-comportamental).

Los resultados indican que los participantes pudieron expresarse emocionalmente a través del dibujo, si bien se trató de una expresividad controlada (es decir, no del todo espontánea), al respecto no se observaron diferencias entre *niñas* y *niños*, pero sí en relación con la edad: los dibujantes más pequeños fueron los que manifestaron una mayor expresividad emocional. Por otra parte, en lo referente al área motivacional los participantes se mostraron orientados a la búsqueda de satisfactores reales más que a los satisfactores fantaseados; esa tendencia fue más fuerte en las *niñas* y en los dibujantes de mayor edad. Mientras que en área cognoscitivo-emocional no fue posible determinar una tendencia precisa de los niños participantes, ya que los datos sobre la asertividad y la seguridad en sí mismos no permitieron arribar a una conclusión clara.

Por lo que toca al área que abarca aspectos cognoscitivos y de comportamiento (planeación, comportamiento autodirigido y centrado, y responsabilidad en la tarea) los participantes obtuvieron un desempeño favorable, excepto en lo relativo a la perseverancia y la persistencia en donde los resultados no fueron tan positivos, aunque tampoco llegaron a ser

desfavorables. Desde el punto de vista del sexo, los puntos fuertes de las *niñas* fueron la planeación y la responsabilidad en la tarea, mientras que en el caso de los *niños* fue el comportamiento autodirigido y centrado.

A continuación vamos a retomar los resultados que se acaban de describir para articularlos con el marco teórico que ha servido de sustento a la presente investigación, pero a diferencia de la sección anterior (referida a las conclusiones por categoría), en esta parte se ofrecerá una explicación integral.

En la actualidad la televisión ha venido a modificar de manera sustancial la forma en que los niños entran en contacto con la realidad. Las modalidades de contacto indirecto —es decir de tipo comunicacional— cada vez le ganan más terreno a las modalidades de contacto directo, es decir las interacciones directas con el entorno cercano y con el universo que se encuentra más allá de éste: en lugar de la percepción directa del entorno los niños dedican una parte considerable de su tiempo a observar un gran universo a través de la pantalla televisiva.

Incluso se puede afirmar que la televisión está desplazando a otra institución que también forma parte de las modalidades comunicacionales que posee el niño para conocer el mundo: la familia. Tradicionalmente la familia ha sido la primera instancia encargada de guiar y encauzar al niño en su acercamiento a la realidad. El análisis de los dibujos realizados por los participantes en este estudio evidenció la ausencia de la estructura familiar como parte del entorno que, según los niños, se genera en la relación que ellos establecen con la televisión.

Al respecto, Gil (1993, p. 272) señala lo siguiente: “La evolución natural del individuo en la aprehensión del mundo y su accionar en él, se ve abruptamente violentada por un medio que llega desde el exterior: la televisión. La televisión sustituye a los padres en su relación referencial con el mundo de los objetos, rompiendo así una evolución natural en la adquisición de sus funciones semióticas. Estos acompañaban la señalización de los objetos (referentes reales) con palabras (significantes), los que proporcionaban sus perceptos correspondientes. Los estímulos sonoros y visuales con que irrumpe en esa edad generan perceptos e imágenes mnémicas que no tienen nada que ver con el mundo real del infante”.

Ahora bien, una particularidad de este proceso es que la televisión no sólo es una fuente de información y conocimiento acerca de la realidad, sino que el propio medio aparece ante el niño como un elemento destacado y conspicuo de esa realidad con la cual entra en contacto directo cotidianamente. La televisión adquiere esa notoriedad ante los niños debido a que va más allá de simplemente informarles que tanto el entorno como universo son más grandes de lo que parece inicialmente, y se convierte en un medio que les permite, aunque ellos no sean conscientes de eso, manejar una gama amplia de emociones, incluidos sus más profundos temores e inquietudes, y vincularlas a los mecanismos de simbolización infantil que están viviendo (Tisseron, 2000). Lo anterior permite comprender por qué el análisis de los dibujos mostró que los niños otorgan una valoración importante a la televisión como parte de sus vidas. Ese medio se ha convertido en una herramienta no sólo de comprensión infantil de la realidad sino también, probablemente, de autocomprensión. Todo ello como parte del proceso de socialización en que se encuentran inmersos los niños.

Por otra parte, la televisión aparece como un medio tan fascinante que al parecer afecta a la población infantil de manera negativa en dos aspectos, según la presente investigación: en el desarrollo de una actitud pasiva y en la generación de una autopercepción desfavorable. Ambos aspectos resultaron evidentes mediante el análisis de los dibujos. Se trata de un proceso que, según Gergen (1971, pp. 89-90), es de comparación social y permite definir el Yo en relación con los otros: “el concepto del yo se ve modificado de manera importante (sobre todo en términos de alienación), entre otros factores, por el hecho de que los medios masivos de comunicación nos ponen en contacto con otros –reales o imaginarios- como nunca antes (...). Por consecuencia, se incrementa la posibilidad de involucramos en comportamientos inconsistentes, disonantes, con la propia concepción de lo que somos”.

Al considerar los resultados obtenidos en este estudio desde la perspectiva del sexo y la edad de los participantes fue posible apreciar la forma en que intervienen y se integran los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales para dar lugar a que los niños construyan una representación acerca de su relación con la televisión; es decir, para que los niños desarrollen el constructo *la televisión y yo*.

Desde el punto de vista del sexo existen tres diferencias importantes entre *niñas* y *niños* al elaborar dicho constructo. En primer lugar, para ellas el entorno en que sitúan su relación con la televisión posee más tintes realistas que el de los *niños*, y además las *niñas* le confieren una cualidad afectiva más que meramente física (como ocurre con los *niños*). En segundo lugar, y a pesar de que tanto *niñas* como *niños* coincidieron en asociar la televisión más con la realidad que con la fantasía, fueron las *niñas* quienes, en concordancia con lo dicho acerca del entorno en el primer punto, establecieron esa vinculación con mayor fuerza. Y en tercer lugar, aunque la televisión afectó desfavorablemente la autopercepción de *niñas* y *niños*, lo hizo de manera más pronunciada en el caso de ellas; lo cual pone de manifiesto cómo una diferencia biológica puede dar lugar, mediante la intervención de factores sociales y culturales que construyen la noción de género, a diferencias psicológicas relativas al Yo.

De las diferencias observadas entre *niñas* y *niños* destacan aquellas referidas al carácter realista de diversos atributos de los dibujos, el cual fue superior en las *niñas*, característica que, como se verá a continuación, sólo es equiparable a los resultados obtenidos por los participantes de más edad en el conjunto de la muestra general. En otras palabras, en cuestiones de realismo las *niñas* parecen estar adelantadas a los *niños*. Es probable que esa distinción se deba, efectivamente, a que ellas maduran física y psicológicamente antes que ellos; es lo que se conoce como *aceleración del desarrollo en el sexo femenino* (Anastasi, 1971) y se refleja en diversos aspectos: las *niñas* llegan a la pubertad antes que los *niños*; el desarrollo del esqueleto alcanza cierto grado de endurecimiento en ellas antes que en ellos; en la dentición hay diferencias semejantes; las *niñas* empiezan a hablar antes que los *niños*; entre muchos otros ejemplos. Esta aceleración ha llevado a considerar que las *niñas* también pueden estar más avanzadas en su desarrollo intelectual y, por tanto, en su capacidad para percibir y representar simbólicamente el mundo (op. cit., p. 422).

Pasando al tema de la edad de los participantes se aprecian seis diferencias importantes en la manera de desarrollar el constructo sobre la televisión. Eso quiere decir que en cada una de las categorías descritas sobre la relación entre niños y televisión se observaron modificaciones del constructo según la edad. De ello se puede inferir que entre el sexo y la edad, es esta última la variable más sensible para detectar diferencias en la elaboración de las representaciones infantiles acerca de la televisión, puesto que en relación con el sexo sólo se encontraron las tres diferencias ya enumeradas. Este dato es coincidente con lo informado por otros investigadores que han aplicado encuestas sobre el tema de la televisión a la población infantil (Fernández et al, 1999) y con los resultados de otros trabajos que han analizado comparativamente los aspectos estructurales de los dibujos (Duborgel, 1981).

Las diferencias en el constructo infantil sobre la televisión relacionadas con la edad se pueden resumir de la siguiente manera: a medida que los niños crecen, la importancia de la televisión como parte de sus vidas, va disminuyendo y, por tanto, también lo hace su actitud pasiva hacia ese medio pero sin desaparecer totalmente. Asimismo, a mayor edad se aprecia, en general, un mayor realismo en todos los aspectos que tienen que ver con la televisión: el entorno en que se sitúa la relación entre niños y televisión cada vez incorpora más elementos realistas; el contenido televisivo al que más se va poniendo atención es al de tipo realista; y la propia televisión en sí va quedando asociada, cada vez más, al contexto real del niño y menos al de la fantasía.

La evolución gradual hacia un dibujo cada vez más realista puede ser considerada como parte del proceso de desarrollo infantil que lleva, mediante cambios en los esquemas valorativos, a la formación de subsistemas de constructos más apropiados para interactuar con la realidad, ya que la experiencia permite irlos modificando cuando es necesario, tal como lo hemos podido apreciar en esta investigación.

Esa tendencia hacia el realismo en el dibujo puede entenderse, desde la postura de Piaget (1978, pp. 82-83, 148, 326), como el reflejo de la desaparición de una serie de confusiones que el desarrollo de niño va dejando atrás: confusión del signo y la cosa (el pensamiento estaba considerado como ligado al objeto), confusión de lo interno y lo externo (el pensamiento estaba considerado como situado a la vez en el aire y en la boca), y confusión de la materia y el pensamiento (el pensamiento estaba considerado como un cuerpo material). Todo ello conduce al niño a ir distinguiendo gradualmente entre el pensamiento y el mundo exterior: la socialización progresiva del pensamiento del niño da lugar a que éste vaya tomando poco a poco una actitud objetiva frente a las cosas y vaya renunciando al animismo y al artificialismo. En otras palabras, aquí se aprecia, de acuerdo con Matute (1997, p. 119) “la incorporación de los datos de la experiencia dentro de un marco preestablecido, el cual a su vez será modificado por la nueva experiencia. Se trata de una secuencia permanente por la que la plasticidad de la mente humana puede ir formando un reflejo, cada vez más completo y más profundo de la realidad, a la que se vuelve interactivamente para verla desde nuevos puntos de vista”.

En relación con la edad debe destacarse que los dibujantes de ocho años obtuvieron reiteradamente valores distintos a los del resto de la muestra, lo cual obliga a considerarlos,

hasta cierto grado, como un grupo aparte con su propio perfil particular<sup>32</sup>. En efecto, al analizar diversos elementos de los dibujos, los participantes de ocho años mostraron una tendencia muy marcada a ocupar el primer lugar de la muestra en aquellos atributos gráficos que indican un máximo acercamiento infantil a la televisión. Esos atributos son los que quedaron asentados en las siguientes tablas: “Distancia entre el televisor y la figura humana de identificación, según la edad” (véase Tabla 6, en el sexto capítulo), “Televisor encendido/apagado, según la edad” (Tabla 8), “El televisor como objeto con vida, según la edad” (Tabla 10), y “Caricaturas dibujadas dentro de la pantalla del televisor, según el sexo y la edad” (Tabla 14). Los datos anteriores permiten suponer que a la edad de ocho años parece alcanzarse el mayor acercamiento psicológico hacia la televisión.

Para explicar la gran inclinación de los participantes de ocho años hacia el medio televisivo es conveniente retomar el planteamiento de Bruner (1972, 1980a) acerca de que durante esa edad es cuando los niños, quienes se encuentran en la etapa del modo icónico, recurren más a las imágenes para elaborar sus representaciones de la realidad, pues ya han superado la etapa en que sólo recurrían a los movimientos o acciones, y aún no llegan al uso culminante de los símbolos para construir sus representaciones (pues eso ocurrirá en la adolescencia).

Por otra parte, los niños de ocho años ya están en condiciones, a diferencia de los niños más pequeños, de establecer un vínculo más consciente con la televisión. Hay que recordar que esos niños también fueron los que alcanzaron el porcentaje más alto de dibujos que los incluyen a ellos mismos (véase la Tabla 12: “Figura humana de identificación, según la edad”), lo cual indica su grado involucramiento personal con la televisión. En adición a ello, los dibujantes de ocho años fueron los que incluyeron en mayor proporción figuras con expresión de alegría en sus fisonomías (como se indica en la Tabla 20: “Estado de ánimo de la figura humana de identificación, según la edad”), sugiriendo que el vínculo con la televisión es valorado como algo positivo.

Otro rango de edad que también llama la atención es el que va de los ocho a los 12 años, cuyos datos tienden a apartarse, de manera notoria, de los otros rangos. Eso es palpable en las siguientes tablas: “Orientación física del televisor, según la edad” (Tabla 9), “Distribución predominante de las figuras humanas, animales y fantásticas, según la edad” (Tabla 13), y “Caricaturas dibujadas dentro de la pantalla del televisor, según el sexo y la edad” (Tabla 14). Al respecto, se puede citar la investigación de Fernández et al (1999), la cual se basó en entrevistas directas con los niños, y también encontró que el rango de ocho a 12 años de edad presenta un perfil homogéneo y distinto al de otras edades. Según dichos autores, ese perfil corresponde al de un mayor consumo de televisión.

---

<sup>32</sup> Cabe aclarar que esta preponderancia manifestada por los niños de ocho años no se debió, de ninguna manera, al hecho de que los dibujantes de esa edad fueran los más numerosos de la muestra (véase la Gráfica 2: “Distribución de la muestra, según la edad”, en el sexto capítulo), ya que las comparaciones entre las diferentes edades están basadas únicamente en la *proporción* de dibujantes al *interior* de cada edad; es decir, se identificaron los porcentajes más altos al interior de cada rango de edad, sin tomar en cuenta el número de sujetos por rango.

Sin embargo, más allá de un posible nivel de consumo elevado por parte de los niños de ese rango de edad, se observa asimismo que las tablas enumeradas anteriormente indican otros aspectos que aluden desde la posible respuesta emocional de los niños hasta el reconocimiento de los contenidos que ellos perciben en la televisión. Es por eso que el particular comportamiento de los datos en ese rango puede estar igualmente relacionado con el hecho de que, desde la perspectiva del desarrollo psicológico, es en dicho rango donde el niño ya es capaz de realizar operaciones intelectuales que le permiten manipular objetos y símbolos de una manera ampliamente selectiva, pudiendo representar con precisión los aspectos de la realidad que le resultan más atractivos.

Anteriormente se había señalado que la televisión, como medio de comunicación, corresponde a una modalidad de contacto indirecto con la realidad y que, por tanto, se contrapone al contacto directo y real. Sin embargo, los dibujos contienen más referencias al mundo real que al mundo propiamente televisivo; por ejemplo, al analizar los contenidos que los niños dibujaron en la pantalla del televisor se observa que prevalecen claramente los contenidos de tipo realista y que sólo en los dibujos de los niños mayores y adolescentes cobran importancia los contenidos televisivos. Este resultado no deja de arrojar una paradoja: los dibujos de los niños mayores parecen más “infantiles” porque contienen programas televisivos, mientras que los de los niños pequeños parecen más “serios” porque sus contenidos dibujados en la pantalla no hacen referencia a la televisión sino al mundo real. Pero ya se había explicado en su momento que ese resultado se debe al desarrollo efectivo de una mayor capacidad de hacer dibujos verdaderamente realistas en los niños mayores.

El énfasis tan marcado que expresan los dibujos en torno a las características realistas vinculadas a la televisión, las cuales desplazan a un plano secundario las escasas características fantásticas, merece un comentario especial, aparte de la explicación piagetiana, ya que resulta contrario a lo que se podría esperar de cualquier dibujo infantil sobre la televisión: una presencia importante del mundo de la fantasía, o de lo no realista por lo menos, asociado a ese medio. Autores como Gardner (1987) señalan que los dibujos infantiles generalmente aparecen llenos de personajes televisivos y cinematográficos. Las investigaciones acerca del consumo infantil de la televisión indican, por su parte, que habitualmente los niños prefieren la ficción a la realidad, entre otras razones por las siguientes: porque les “gusta que los personajes sean diferentes a los de la vida real” (Tovar, 1989, p. 89), porque ese mundo sustituto provee al niño de “elementos para escapar y/o resolver fantasmagórica o vicariamente las presiones que éste tiene en su vida cotidiana (sustitución provisional), para luego volver a las responsabilidades de la vida real” (M. E. Sánchez, 1989, p. 121); y también porque en la ficción “todo puede suceder, la intensidad y la sorpresa son más factibles de aparecer así, que en el marco de nuestras vidas cotidianas” (Corona, 1989, p. 76).

Es probable que la cualidad realista de los dibujos se haya visto reforzada, en el caso particular de los niños que participaron en este estudio, por el hecho de que los participantes fueron conscientes en todo momento que elaboraron sus dibujos en el marco de una feria educativa, y más específicamente en un stand dedicado a la televisión educativa, es decir en un contexto vinculado, de alguna manera, a lo escolar. En otras palabras, para comprender

mejor la fuerte connotación realista que impregna el conjunto de los dibujos es necesario remitirse específicamente al nivel pragmático (no al sintáctico ni al semántico) de este proceso comunicativo mediante el cual los niños, en su papel de emisores, representaron gráficamente su relación con la televisión. En efecto, desde el punto de vista del contexto, al percatarse que se encontraban en un escenario de tipo escolar los niños respondieron dándole un toque más serio, más realista, a sus representaciones referentes al medio televisivo. Eso explicaría el porqué las caricaturas dibujadas sobre la pantalla del televisor alcanzaron porcentajes tan bajos. En términos generales se aprecia que dicho contexto propició un tipo de respuesta más bien cognoscitivo en los niños, matizando en buena medida su respuesta emocional. Esto se pudo advertir, por ejemplo, al evaluar su capacidad de expresión emocional mediante el dibujo, la cual se manifestó disminuida, como analizamos en su momento, por la aparición de un cierto grado de inhibición y autocontrol emocional.

El peso del contexto educativo se puede apreciar en los comentarios espontáneos, escritos y verbales, realizados por los niños durante la elaboración de sus dibujos. Dichos comentarios reflejan, hablando en términos pragmáticos, que ellos sabían que ese contexto educativo ameritaba asumir una posición un tanto crítica hacia la televisión, sobre todo en el caso de los niños mayores, al grado de que muchos de los comentarios se escuchan parecidos a los que podrían formular los adultos (ya sean sus padres o sus profesores), sin faltar incluso mensajes prosociales y alusiones a las posibilidades educativas de la televisión<sup>33</sup>.

Es muy probable que si los niños hubieran realizado sus dibujos en otro escenario (es decir, si se les hubieran dado las mismas instrucciones para hacer sus dibujos-la misma consigna-pero en un contexto diferente, por ejemplo en sus casas), tal vez se habrían obtenido otros resultados distintos. No hay que olvidar que, para la población infantil, la televisión vinculada a lo educativo es menos *gratificante* que la televisión vinculada al entretenimiento. De hecho, se ha comprobado que la programación televisiva que presenta una finalidad didáctica o escolar es la menos atractiva para la población infantil (Fernández et al, 1999, p. 63, 65; M. E. Sánchez, 1989, p. 112), aunque Mercedes Charles (1989, 19) señala el siguiente matiz: “Los programas de televisión con una intencionalidad educativa no atraen a los niños, aunque existe una exposición más marcada hacia ese tipo de programas en los niños de escuelas públicas”. En relación con el sexo, que ya ha sido examinado anteriormente, resulta interesante recordar, en ese sentido, que las *niñas* hicieron dibujos más realistas que los *niños*, lo cual indicaría mayor apego de ellas a ese contexto educativo, ratificando de alguna manera que las *niñas* tienen más preferencia por los aspectos educativos de la televisión que los *niños*, como lo han establecido otros investigadores (Fernández et al, 1999).

El nivel pragmático de análisis también implica contemplar el contexto amplio en el cual se da la relación entre niños y televisión. Al respecto, Lull (en Wolf, 1994, p. 170) explica: “se tienen que tomar en consideración las condiciones económicas nacionales, el nivel de desarrollo y de modernización, los modelos de movimiento de las familias, la disminución de los vínculos de parentela, las condiciones de las viviendas, los tipos de transporte y las maneras en que la televisión –en sus diferentes formas según el país- interactúan con todos

<sup>33</sup> Ver en el anexo D los comentarios referidos a los aspectos educativos de la televisión.



estos factores en la influencia en la vida cotidiana". De esa manera se examina la posible influencia de determinadas fuentes directas de experiencias provenientes del entorno local o regional en que viven los niños, con la finalidad de evaluar con más precisión el contexto en el que se verifica el proceso comunicativo; es decir, hay que aludir a la situación específica y al contexto social relativo (Wolf, 1994, pp. 117-118), pues estos también permiten comprender el significado de determinados elementos de los dibujados realizados por los participantes en la presente investigación. En este caso llama la atención que muchos de los participantes escribieron en sus dibujos el lema de una campaña de televisión dirigida contra el consumo de drogas<sup>34</sup>.

La reiteración de ese texto indica que se trata de un *significante que insiste*, es decir una expresión que es reveladora de una intensa preocupación infantil. Para entender qué es lo que encierra esa frase es necesario aclarar que el estado de Sinaloa, en donde se llevó a cabo la feria educativa, está ligado históricamente a los orígenes de la producción de drogas y de los problemas vinculados con el narcotráfico en México (como puede serlo la violencia, por sólo mencionar uno de ellos). La reiteración del texto sugiere que los niños son sensibles a esa problemática, la cual les causa inquietud y por ello, aprovechando la promoción de una campaña televisiva nacional contra las drogas, lo han dejado asentado en sus dibujos.

Una última reflexión se puede extraer de la revisión de los resultados obtenidos en esta investigación. El hecho de que los niños participantes hayan sido capaces de incorporar en su discurso gráfico un matiz referido al contexto educativo del escenario en que realizaron sus dibujos para expresar su relación con la televisión, permite conjeturar que la ejecución de la tarea que se les solicitó constituyó, tal vez, una especie de ejercicio autocrítico sobre su vinculación con ese medio, ya que pudieron establecer, hasta cierto punto, alguna distancia con respecto a la fascinación que el medio les produce y se situaron como emisores que comunican su visión personal pero, a la vez, sabiendo que lo hicieron ciertamente desde una práctica vinculada a lo educativo.

Es decir, la presencia interiorizada de la escuela puede lograr que los niños maten su habitual fascinación por el medio televisivo: "los niños no son espectadores pasivos. Más bien están comprometidos en la tarea humana de infundir estructura y sentido a su propia vida, y para ello emplean lo que tienen a su alcance, dentro de los límites de su desarrollo físico y social" (Palmer, citado por Silverstone, 1996, p. 257). Algo similar señala De Leonardis (en Wolf, 1994, pp. 126-127): "El problema no es negar o afirmar el poder de los media: el desafío al que nos tenemos que enfrentar es más bien el de reconducir las dimensiones de la influencia a las condiciones reales en las que se manifiesta colocándola en su ambiente natural, es decir, en el contexto estructurado del actuar e interactuar de los protagonistas mismos, de sus experiencias y de lo que allí aprenden".

En ese sentido cobra una enorme importancia el planteamiento de Gardner y Jaglom (1987, p. 266), para quienes la participación de los profesores, así como de los padres y otros adultos, juega un papel esencial para que los niños sitúen adecuadamente la televisión dentro de sus vidas, "dándole un lugar que no sea ni demasiado prominente ni demasiado

<sup>34</sup> Ver en el anexo D los comentarios referidos a las drogas.



insignificante". Este aspecto es importante porque subraya el papel que una institución como la escuela puede y debe desempeñar para fomentar un espíritu crítico en los niños en relación con la influencia de los medios de comunicación, en particular de la televisión. La escuela, como institución responsable del desarrollo integral de los niños, tiene ante sí el reto impostergable de fortalecer su estrategia de educación para los medios, puesto que la institución educativa, a pesar de todo, aún constituye un referente importante para los niños.

En virtud de todo lo expuesto en este capítulo se puede concluir que la técnica de análisis e interpretación del dibujo infantil utilizada en este estudio es una herramienta excelente para explorar la cosmovisión infantil acerca de aquellos temas que los niños habitualmente no formulan de manera explícita como una "teoría", pero que sin embargo forman parte de su modelo del mundo. En este caso, dicha técnica psicológica permitió ahondar en el tema de la relación entre el niño y la televisión y proporcionó información valiosa acerca de diversos aspectos sobre la forma en que los niños construyen esa relación: la importancia que ese medio ha adquirido en la vida de los niños, las características del entorno en el que ellos sitúan su interacción con la televisión, la percepción infantil de los contenidos televisivos, la distinción infantil entre realidad y fantasía en torno a la televisión, la actitud –activa o pasiva- que asumen los niños frente a ese medio, y la forma en que la televisión afecta la autopercepción infantil.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aiken, L. R. (2002). *Attitudes and related psychological constructs. Theories, assessments, and research*. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications.
- Aladro, P. (2001, octubre). *La formación en el pensar y sentir en la respuesta gráfica del escolar*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de la Sociedad de Exalumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM, México, D. F.
- Álvarez, G., Russo, S., & Ramírez, A. M. (1982, abril-mayo). De cómo perciben los niños la ciudad. *Comunidad Conacyt, VII*, (136-137), 84-86.
- Anastasi, A. (1971). *Psicología diferencial* (2a. reimp.). Madrid: Aguilar.
- Arca, M. (1995a). El desarrollo del proceso cognitivo como tarea de la educación. En Universidad Pedagógica Nacional (Comp.), *El niño y su relación con la naturaleza* (pp. 80-86). México, D. F.
- Arca, M. (1995b). Nosotros y el ambiente que nos rodea. En Universidad Pedagógica Nacional (Comp.), *El niño y su relación con la naturaleza* (pp. 87-93). México, D. F.
- Banco Nacional de Comercio Exterior. (s. f.). Consulta realizada el 20 de abril de 2005 en <http://www.bancomext-ntl.com/state/spanish/sinaloa.html>
- Beltrán, D. G. (1990, junio-julio). La televisión: un desquiciante y enajenante espectáculo de nuestros días. *Cine Arte*, 19-21.
- Benson, B. (1974). *Images, heroes and self-perception. The struggle for identity –from mask wearing to authenticity*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad* (5a. reimp.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Berlo, D. K. (1995). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica* (17a. reimp.). Buenos Aires: El Ateneo.
- Bernstein, J. (1997). La batería proyectiva gráfica. En E. E. Hammer (Coord.), *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.) (pp. 7-8). Barcelona: Paidós.
- Bertuccelli, M. (1996). *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós.
- Bisbal, M. (2002). Los dominios mediáticos. *Revista Mexicana de Comunicación, XV*, (77), 30-33.
- Bleger, J. (1995). *Psicología de la conducta*. México: Paidós.
- Bonfante, G. (1966). Semántica. En E. R. Balken y otros, *Psicología, semántica y patología del lenguaje* (pp. 74-181). Buenos Aires: Paidós.
- Bourne, L. E., Ekstrand, B. R., & Dominowski, R. L. (1978). *Psicología del pensamiento* (2a. reimp.). México: Trillas.
- Brée, J. (1995). *Los niños, el consumo y el marketing*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.
- Bruner, J. S. (1980a). Sobre el desarrollo cognitivo. En J. S. Bruner (Comp.), *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo* (pp. 23-88). Madrid: Pablo del Río Editor.
- Bruner, J. S. (1980b). Una perspectiva global, en J. S. Bruner (Comp.), *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo* (pp. 343-349). Madrid: Pablo del Río Editor.
- Bruner, J. S. (1990). El "yo" transaccional. En J. S. Bruner & H. W. Haste (Comps.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño* (pp. 81-93). Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (1995). La disponibilidad para aprender. En Universidad Pedagógica Nacional (Comp.), *El niño y su relación con la naturaleza* (pp. 52-62). México, D. F.
- Bruner, J. S. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bustos, O. (1995). Percepción de niñas y niños sobre la televisión infantil. *GénEros, 2*, (6), 13-18.

- Bustos, O. (2001a, febrero). ¿Hacen daño las caricaturas? Sí. Promueven la violencia. *Etcétera. Una ventana al mundo de los medios*, (4), 68.
- Bustos, O. (2001b). Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación. En M. A. González & J. Mendoza (Comps.), *Significados colectivos: Procesos y reflexiones teóricas* (pp. 289-358). México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey.
- Bustos, O. (2002). Violencia en la televisión infantil mexicana. Una perspectiva de género. En M. P. Beltrán & M. J. Jiménez (Eds.), *Actas del Congreso Interdisciplinario sobre Violencia y Género. Primer Volumen* (pp. 521-531). Málaga: Universidad de Málaga.
- Cambier, A. (1992a). Lo que significa dibujar. En Wallon, P., Cambier, A., & Engelhart, D. *El dibujo del niño* (pp. 13-23). México: Siglo Veintiuno.
- Cambier, A. (1992b). Los aspectos genéticos y culturales. En Wallon, P., Cambier, A., & Engelhart, D. *El dibujo del niño* (pp. 24-72). México: Siglo Veintiuno.
- Candela, M. A. (1995). Cómo se aprende y se puede enseñar ciencias naturales. En Universidad Pedagógica Nacional (Comp.), *El niño y su relación con la naturaleza* (pp. 128-131). México, D. F.
- Carnaya, M. (2001, febrero). La tele y los niños. *Etcétera. Una ventana al mundo de los medios*, (4), 61-67.
- Charles, M. (1989). La televisión y los niños. El reto de vencer al capitán América. En E. E. Sánchez (Comp.), *Teleadicción infantil: ¿mito o realidad?* (pp. 15-25). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Charles, M. (1996). Del estudio de los medios a la incorporación de las audiencias. *Tecnología y comunicación educativas*, 10 (26), 21-27.
- Chávez, A. A. (1995). *La influencia de la televisión en la formación de roles en los niños*. Tesis de licenciatura en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Consejo para el Desarrollo Económico de Sinaloa. (s. f.). Consulta realizada el 20 de abril de 2005 en <http://www.codesin.org.mx/publico/Sinaloa/Culiacan.asp>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Corona, S. (1989). El niño y la televisión: una relación de doble apropiación (el caso de "Los Superamigos"). En E. E. Sánchez (Comp.), *Teleadicción infantil: ¿mito o realidad?* (pp. 69-77). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- De la Peña, R., & Toledo, R. (1992, agosto-septiembre). Consumo televisivo en el Valle de México. *Intermedios*, (3), 48-57.
- Delgado, L. C. H. (1983). *Análisis estructural del dibujo libre*. Buenos Aires: Paidós.
- Delval, J. (1995a). La comprensión de la realidad y la fantasía. En Universidad Pedagógica Nacional (Comp.), *El niño y su relación con la naturaleza* (pp. 8-16). México, D. F.
- Delval, J. (1995b). Las ideas espontáneas de los niños y la pedagogía constructivista de las ciencias. En Universidad Pedagógica Nacional (Comp.), *El niño y su relación con la naturaleza* (pp. 49-51). México, D. F.
- Delval, J. (1995c). La formulación de objetivos educativos. En Universidad Pedagógica Nacional (Comp.), *El niño y su relación con la naturaleza* (pp. 132-141). México, D. F.
- Donaldson, M. (1990). Los orígenes de la inferencia. En J. S. Bruner & H. W. Haste (Comps.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño* (pp. 95-124). Barcelona: Paidós.
- Dondis, D. A. (2003). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Duborgel, B. (1981). *El dibujo del niño. Estructuras y símbolos*. Barcelona: Paidós.
- Engelhart, D. (1992). Dibujo: utilización clínica e investigaciones. En Wallon, P., Cambier, A., & Engelhart, D. *El dibujo del niño* (pp. 89-115). México: Siglo Veintiuno.

- Erausquin, M. A., Matilla, L., & Vázquez, M. (1984). *Los teleniños*. México: Fontamaro.
- Fabregat, E. (1965). *El dibujo infantil. El dibujo y la psicología* (3a. ed.). México: Fernández Editores.
- Fadul, A. (1997). Telenovela: la alfabetización mediática. En M. Cafiero, R. Marafioti & N. Tagliabue (Eds.), *@tracción mediática: el fin de siglo en la educación y la cultura* (pp. 207-221). Buenos Aires: Biblos/ Fudepa/ Unesco.
- Fernández, C., Baptista, P., & Elkes, D. (1999). *La televisión y el niño*. México: Colofón.
- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- Foerster, H. (1998). Construyendo una realidad. En P. Watzlawick (Comp.), *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* (pp. 38-56). Buenos Aires: Gedisa.
- Fuentes, R. (1996a). El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina. En Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (Comp.), *Especialidad en comunicación educativa; módulo I: Interdisciplinariedad de la comunicación educativa, bases teórico conceptuales, antología* (pp. 289-299). México, D. F.
- Fuentes, R. (1996b). La comunicación educativa audiovisual. En Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (Comp.), *Especialidad en comunicación educativa; módulo I: Interdisciplinariedad de la comunicación educativa, bases teórico conceptuales, antología* (pp. 441-457). México, D. F.
- García, J. E. (1999). Algunas notas introductorias al estudio de la percepción. En E. Munar, J. Roselló & A. Sánchez (Coords.), *Atención y percepción* (pp. 179-200). Madrid: Alianza Editorial.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- García, R. (2001, febrero-junio). Seminario sobre el libro "El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos". Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, D. F.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H., & Jaglom, L. (1987). Descifrando los códigos de la televisión: el niño como antropólogo. En Gardner, H., *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad* (pp. 265-275). Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H., Wolf, D., & Smith, A. (1987). Maxi y Marita: diferencias individuales en la simbolización artística temprana. En Gardner, H., *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad* (pp. 131-148). Buenos Aires: Paidós.
- Garnham, A., & Oakhill, J. (1996). *Manual de psicología del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Gear, M. C., & Liendo, E. C. (1977). *Informática psicoanalítica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gergen, K. J. (1971). *The concept of self*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gibson, J. J. (1974). *La percepción del mundo visual*. Buenos Aires: Infinito.
- Gil, R. (1989). Los niños purhépechas y la televisión. En E. E. Sánchez (Comp.), *Teleadicción infantil: ¿mito o realidad?* (pp. 53-67). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Gil, R. (1993). *Televisión y cultura. Vol. I. Hacia el caos sensorial*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Glaserfeld, E. (1998). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (Comp.), *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* (pp. 20-37). Buenos Aires: Gedisa.



- Glazman, R., Luján, E., Belausteguigoitia, M. I., & Pino, A. (1992, octubre). Proyecto de educación para los medios: Diagnóstico curricular en la educación básica. *Tecnología y comunicación educativas* [número especial], 29-39.
- Gómez, J., & Moctezuma, A. (1989). *Efectos de exposición televisiva de un programa de dibujos animados en niños de educación básica*. Tesis de licenciatura en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Goodnow, J. (1979). *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.
- Graviz, A., & Pozo, J. (1994). *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona: Herder.
- Gutiérrez-Otero, M. (1998). *Abuso sexual en la infancia: trastornos en la constitución del sujeto psíquico*. Tesis de maestría en psicología clínica, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Halpern, F. (1997). Estudio del caso de un niño enfermo de ocho años. En E. E. Hammer (Coord.), *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.) (pp. 83-91). Barcelona: Paidós.
- Hammer, E. F. (Coord.) (1997). *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.). Barcelona: Paidós.
- Hammer, E. F. (1997a). La proyección en el encuadre clínico. En E. E. Hammer (Coord.), *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.) (pp. 28-47). Barcelona: Paidós.
- Hammer, E. F. (1997b). Aspectos expresivos de los dibujos proyectivos. En E. E. Hammer (Coord.), *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.) (pp. 51-61). Barcelona: Paidós.
- Hammer, E. F. (1997c). El H-T-P cromático, una técnica más profunda para captar la personalidad. En E. E. Hammer (Coord.), *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.) (pp. 137-150). Barcelona: Paidós.
- Hammer, E. F. (1997d). Diversas técnicas proyectivas gráficas. En E. E. Hammer (Coord.), *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.) (pp. 235-268). Barcelona: Paidós.
- Hammer, E. F. (1997e). Los garabatos: una técnica proyectiva informal. En E. E. Hammer (Coord.), *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.) (pp. 343-354). Barcelona: Paidós.
- Hammer, E. F. (1997f). Áreas que resultan especialmente ventajosas para los dibujos proyectivos. En E. E. Hammer (Coord.), *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.) (pp. 365-371). Barcelona: Paidós.
- Hammer, E. F. (1997g). Retrospectiva y prospectiva. En E. E. Hammer (Coord.), *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.) (pp. 387-393). Barcelona: Paidós.
- Heidgerd, E. (1997). La investigación en las técnicas gráficas. En E. E. Hammer (Coord.), *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.) (pp. 297-309). Barcelona: Paidós.
- Huxley, A. (1955). *El fin y los medios*. Buenos Aires: Hermes.
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología social constructorista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Jacquintot, G. (1996). *La escuela frente a las pantallas*. Buenos Aires: Aique.
- Jappe, G. (1973). *Sobre la palabra y el lenguaje en psicoanálisis*. Buenos Aires: Granica editor.
- Jolles, I. (1997). Estudio de un caso infantil: la proyección de la personalidad de un niño en los dibujos. En E. E. Hammer (Coord.), *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.) (pp. 151-156). Barcelona: Paidós.
- Juárez, M. I., & Olvera, B. (1981). *El proceso de identificación en la mujer adolescente y los programas de televisión*. Tesis de licenciatura en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs. Vol. 1: A Theory of Personality*. New York: W. W. Norton & Company Inc.
- Kubey, R. & Csikszentmihalyi, M. (2002). Television Addiction is no mere metaphor. *Scientific American*, 286 (2), 62-68.

- Landa, F., Levy, S., Trujillo, A., Quiroz, G., Sánchez, A. M., & Tagüeña, J. (1994). Programas educativos por computadora sobre el tema de la energía. En R. Amador (Coord.), *Comunicación educativa. Nuevas tecnologías* (pp. 291-300). México: Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Larocque, G. (1996). Teorías de la comunicación vs. teorías del aprendizaje. En Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (Comp.), *Especialidad en comunicación educativa; módulo I: Interdisciplinariedad de la comunicación educativa, bases teórico conceptuales, antología* (pp. 393-401). México, D. F.
- Latapí, P. (1997, marzo). Los equívocos de Televisa. *Proceso*, (1064), 40-42.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognoscitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Levy, S. (1997a). Dibujo proyectivo de la figura humana. En E. E. Hammer (Coord.), *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.) (pp. 65-82). Barcelona: Paidós.
- Levy, S. (1997b). Estudio del caso de un adulto: el caso del señor P. En E. E. Hammer (Coord.), *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.) (pp. 95-111). Barcelona: Paidós.
- Levy, S., & Levy, R. A. (1997). El simbolismo en los tests de dibujos de animales. En E. E. Hammer (Coord.), *Tests proyectivos gráficos* (2a. reimp.) (pp. 189-207). Barcelona: Paidós.
- Lurçat, L. (1988). *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar* (5a. reimp.). Madrid: Cincel.
- Llopis, C., & Serrano, M. T. (1995). Aprender y enseñar. En Universidad Pedagógica Nacional (Comp.), *El niño y su relación con la naturaleza* (pp. 119-126). México, D. F.
- Marafioti, R. (1997). La educación en juego. En M. Cafiero, R. Marafioti & N. Tagliabue (Eds.), *@tracción mediática: el fin de siglo en la educación y la cultura* (pp. 29-41). Buenos Aires: Biblos/ Fudepa/ Unesco.
- Martín-Serrano, M. (1992, octubre). La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños. *Tecnología y comunicación educativas* [número especial], 83-90.
- Martín-Serrano, M. (1994). *La producción social de comunicación* (1a. reimp.). México: Alianza Editorial.
- Marty, G. (1999). *Psicología del arte*. Madrid: Pirámide.
- Matute, A. (1997). El método de acercamiento crítico y la calidad en el proceso educativo. En M. Cafiero, R. Marafioti & N. Tagliabue (Eds.), *@tracción mediática: el fin de siglo en la educación y la cultura* (pp. 115-130). Buenos Aires: Biblos/ Fudepa/ Unesco.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. México: Origen/ Planeta.
- Mitry, J. (1998). *Estética y psicología del cine. Tomo I. Las estructuras* (5a. ed.). México: Siglo Veintiuno.
- Mugny, G., & Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Mura, A. (1977). *El dibujo de los niños* (3a. ed.). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Olson, J. M., & Zanna, M. P. (1992). Actitudes y creencias. En D. Perlman & P. C. Cozby (Eds.), *Psicología social* (pp. 71-91). México: Interamericana.
- Ortiz, G. (1992). *El significado de los colores*. México: Trillas.
- Paoli, J. A. (1994). Recepción, significado y sistema simbólico. En G. Orozco (Coord.), *Televisión. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva* (pp. 107-125). México: Universidad Iberoamericana.

- Paz, L. (1998). *La televisión como instancia socializadora en la construcción de género en los(as) niños(as)*. Tesis de licenciatura en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Piaget, J. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1995). La significación y los orígenes del artificialismo infantil. En Universidad Pedagógica Nacional (Comp.), *El niño y su relación con la naturaleza* (pp. 31-48). México, D. F.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Prieto, D. (1996a). Aportes a la comunicación y la educación. En Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (Comp.), *Especialidad en comunicación educativa; módulo I: Interdisciplinariedad de la comunicación educativa, bases teórico conceptuales, antología* (pp. 341-361). México, D. F.
- Prieto, D. (1996b). ¿Qué puede ofrecer la comunicación a la educación?. En Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (Comp.), *Especialidad en comunicación educativa; módulo I: Interdisciplinariedad de la comunicación educativa, bases teórico conceptuales, antología* (pp. 361-370). México, D. F.
- Prieto, D. (1996c). La comunicación como proceso en totalidad. En Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (Comp.), *Especialidad en comunicación educativa; módulo I: Interdisciplinariedad de la comunicación educativa, bases teórico conceptuales, antología* (pp. 257-286). México, D. F.
- Pröss, H. (1994). Prólogo a la edición española. En M. Martín-Serrano, *La producción social de comunicación* (1a. reimp.) (pp. 11-12). México: Alianza Editorial.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Reardon, K. K. (1991). *La persuasión en la comunicación. Teoría y contexto* (1a. reimp.). Barcelona: Paidós.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ríos, M. (1999, noviembre). Los niños y la televisión. *Paula*, (67), 82-92.
- Ruch, F. L., & Zimbardo, P. G. (1978). *Psicología y vida* (3a. reimp.). México: Trillas.
- Ruiz, J. M. (2002). *Memoria y olvido. Perspectivas evolucionista, cognitiva y neurocognitiva*. Madrid: Trotta.
- Salazar, J. M. (1980). La psicología social: una panorámica general. En Salazar, J. M.; Montero, M.; Muñoz, C.; Sánchez, E.; Santoro, E.; & Villegas, J. F., *Psicología social* (2a. reimp.) (pp. 9-31). México: Trillas.
- Sánchez, E. E. (1989). El niño jalisciense y la publicidad televisiva (o "dime que comes y te diré qué canal ves"). En E. E. Sánchez (Comp.), *Teleadicción infantil: ¿mito o realidad?* (pp. 27-52). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, M. E. (1989). El niño y la telenovela: ¿juego de sentimientos o juego de ideologías?, En E. E. Sánchez (Comp.), *Teleadicción infantil: ¿mito o realidad?* (pp. 109-131). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Santoro, E. (1980a). La comunicación. En Salazar, J. M.; Montero, M.; Muñoz, C.; Sánchez, E.; Santoro, E.; & Villegas, J. F., *Psicología social* (2a. reimp.) (pp. 32-76). México: Trillas.
- Santoro, E. (1980b). Percepción social. En Salazar, J. M.; Montero, M.; Muñoz, C.; Sánchez, E.; Santoro, E.; & Villegas, J. F., *Psicología social* (2a. reimp.) (pp. 77-109). México: Trillas.
- Sartori, G. (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Schmidt, M. (1986). *Cine y video educativo. Selección y diseño*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- S. E. P. (1995). Programa de Educación Preescolar. En Universidad Pedagógica Nacional (Comp.), *El niño y su relación con la naturaleza* (pp. 150-169). México, D. F.

- Silverstone, R. (1996). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Soler, E. (1995). Educación sensorial. En Universidad Pedagógica Nacional (Comp.), *El niño y su relación con la naturaleza* (pp. 67-78). México, D. F.
- Tarroni, E., Barbalato, B., Calzavara, E., Celli, E., & Pecori, F. (1978). *Comunicación de masas: perspectivas y métodos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Tejero, P. (1999). Panorama histórico-conceptual del estudio de la atención. En E. Munar, J. Roselló & A. Sánchez (Coords.), *Atención y percepción* (pp. 33-62). Madrid: Alianza Editorial.
- Tisseron, S. (1997). *Psychanalyse de l'image. Des premiers traits au virtuel*. Paris : Dunod.
- Tisseron, S. (2000). *Enfants sous influence. Les écrans rendent-ils les jeunes violents?* Paris : Armand Colin.
- Tovar, T. J. (1989). Selección de contenidos televisivos. ¿Un asunto de democracia infantil? En E. E. Sánchez (Comp.), *Teleadicción infantil: ¿mito o realidad?* (pp. 79-108). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Tudor, A. (1975). *Cine y comunicación social*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Vilches, L. (1993). *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Barcelona: Paidós.
- Wallon, P. (1992). Dibujo y computadora. En Wallon, P., Cambier, A., & Engelhart, D. *El dibujo del niño* (pp. 157-174). México: Siglo Veintiuno.
- Watzlawick, P. (Comp.) (1998). *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Buenos Aires: Gedisa.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1997). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas* (11a. ed.). Barcelona: Herder.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Widlöcher, D. (1978). *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica*. Barcelona: Herder.
- Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona: Paidós.
- Zamora, A. C. (1989). *La televisión y su influencia en los niños*. Tesis de licenciatura en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Zavala, L. (1994). *Permanencia voluntaria. El cine y su espectador*. Xalapa, Ver: Universidad Veracruzana/ Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Zunzunegui, S. (1992). Patchwork. En A. Vacchieri (Comp.), *El medio es la TV* (pp. 65-67). Buenos Aires: La Marca.



ANEXOS

## ANEXO A

## FORMATO DE REGISTRO DE LAS CATEGORÍAS GENERALES

## 1. DIBUJO

- |                           |               |
|---------------------------|---------------|
| A) VERTICAL               | B) HORIZONTAL |
| C) CON COLOR              | D) SIN COLOR  |
| E) CON DIBUJO A LA VUELTA | F) BORRONEADO |
| G) OBSERVACIONES:         |               |

---



---

## 2. TELEVISOR

- |  |                          |         |
|--|--------------------------|---------|
| A) SÍ  | B) NO                    |         |
| C) TAMAÑO (EN CMS): _____                                      |                          |         |
| D) DE PERFIL   | E) DE FRENTE             | F) OTRO |
| G) SOBRE UNA BASE  | H) SUSPENDIDO EN EL AIRE |         |
| I) APAGADO   | J) ENCENDIDO             |         |
| K) COMO OBJETO ANIMADO   |                          |         |
| L) CONTENIDO EN LA PANTALLA DEL TELEVISOR (SI ESTÁ ENCENDIDO): |                          |         |

---



---

- M) OBSERVACIONES:

---



---

## 3. FIGURA HUMANA

- |   |             |           |         |
|---|-------------|-----------|---------|
| A) SÍ   | B) NO       |           |         |
| C) TAMAÑO (EN CMS): _____                     |             |           |         |
| D) EN MOVIMIENTO                              | E) INMÓVIL  |           |         |
| F) SENTADA                                    | G) ACOSTADA | H) DE PIE | I) OTRA |
| J) ACTITUD (ALEGRE, SERIA, INDIFERENTE, ETC.) |             |           |         |
| K) OBSERVACIONES:                             |             |           |         |

---



---

## 4. VÍNCULO TELEVISOR-FIGURA HUMANA

- A) DISTANCIA ENTRE TELEVISOR Y FIGURA HUMANA (EN CMS): \_\_\_\_\_  
 B) MIRADA DE LA FIGURA HUMANA (HACIA LA TELE, HACIA OTRO LADO)  
 C) FIGURA HUMANA DENTRO DE LA PANTALLA DEL TELEVISOR

## 5. OTRAS FIGURAS

- A) SÍ  
 C) HUMANAS  
 E) FANTÁSTICAS  
 G) OBSERVACIONES:  
 B) NO  
 D) ANIMALES  
 F) OTRAS
- 
- 

## 6. OTROS OBJETOS

- A) SÍ  
 C) MUEBLES  
 E) OBJETOS RELACIONADOS CON LA NATURALEZA  
 F) PARTES DE LA CASA  
 G) OTROS  
 H) OBSERVACIONES:  
 B) NO  
 D) APARATOS ELECTRODOMÉSTICOS
- 
- 

## 7. TEXTOS ESCRITOS

- A) SÍ  
 C) SOBRE LA TELEVISIÓN  
 E) COMENTARIOS PERSONALES  
 B) NO  
 D) SOBRE LA FAMILIA  
 F) OTROS

8. ÁREA UTILIZADA DE LA HOJA  
 (PARA SITUAR EL TELEVISOR Y/O LA FIGURA HUMANA)

- A) PARTE CENTRAL  
 B) SUPERIOR IZQUIERDA  
 D) INFERIOR IZQUIERDA  
 C) SUPERIOR DERECHA  
 E) INFERIOR DERECHA
-

**ANEXO B****FORMATO DE REGISTRO AL DETALLE**

A) SECUENCIA DE LOS ELEMENTOS DIBUJADOS.

B) ESTADO DE ÁNIMO DEL NIÑO DURANTE LA REALIZACIÓN DE SU DIBUJO.



C) PRESIÓN EJERCIDA POR EL LÁPIZ SOBRE LA HOJA (FUERTE, TENUE, REGULAR).

D) TIPO DE TRAZO EJECUTADO (LARGO, CORTO, REGULAR).

E) COLORES QUE OCUPAN MAYOR SUPERFICIE EN CADA DIBUJO.

F) COLORES MÁS UTILIZADOS.

G) COMENTARIOS VERBALES DEL NIÑO DURANTE LA ACTIVIDAD.

H) DURACIÓN TOTAL DE LA EJECUCIÓN DEL DIBUJO.

## ANEXO C

## LISTA DE GRÁFICAS Y TABLAS POR CATEGORÍAS

## Nota:

Determinadas gráficas y tablas sirvieron para ilustrar más de una categoría, ya que por su contenido poseen elementos aprovechables para desarrollar alguna variante de interpretación (por ejemplo, la secuencia de los elementos dibujados permite averiguar si el televisor fue trazado en primer lugar o no –categoría 1- pero también analizar cómo se le construye un entorno a dicho televisor –categoría 2).

**¿Quiénes hicieron los dibujos?**

Gráfica 1. Distribución de la muestra, según el sexo

Gráfica 2. Distribución de la muestra, según la edad

**Categoría 1 Importancia otorgada a la televisión**

Gráfica 3. Tamaño del televisor

Gráfica 4. Secuencia de los primeros elementos dibujados

Gráfica 5. Distancia entre el televisor y la figura humana de identificación

Gráfica 6. Ubicación del televisor sobre la hoja

Gráfica 7. Acomodo de la hoja para dibujar

Gráfica 8. Televisor: encendido/apagado

Gráfica 9. Orientación física del televisor

Gráfica 10. El televisor como objeto con vida

**Importancia según el sexo**

Tabla 1. Tamaño del televisor, según el sexo

Gráfica 11. Secuencia de los primeros elementos dibujados, según el sexo

Tabla 2. Distancia entre el televisor y la figura humana de identificación, según el sexo

Gráfica 12. Ubicación del televisor sobre la hoja, según el sexo

Gráfica 13. Acomodo de la hoja para dibujar, según el sexo

Gráfica 14. Televisor: encendido/apagado, según el sexo

Gráfica 15. Orientación física del televisor, según el sexo

Tabla 3. El televisor como objeto con vida, según el sexo

Importancia según la edad

Tabla 4. Tamaño del televisor, según la edad

Tabla 5. Secuencia de los primeros elementos dibujados, según la edad

Tabla 6. Distancia entre el televisor y la figura humana de identificación, según la edad

Gráfica 16. Ubicación del televisor sobre la hoja, según la edad

Tabla 7. Acomodo de la hoja para dibujar, según la edad

Tabla 8. Televisor: encendido/apagado, según la edad

Tabla 9. Orientación física del televisor, según la edad

Tabla 10. El televisor como objeto con vida, según la edad

**Categoría 2 Entorno de la televisión**

Gráfica 17. Secuencia de los elementos dibujados

Gráfica 18. Figura humana de identificación

Gráfica 19. Otros objetos dibujados

Gráfica 20. Distribución de los otros objetos dibujados

Gráfica 21. Otras figuras dibujadas

Gráfica 22. Distribución de las otras figuras dibujadas

Entorno según el sexo

Gráfica 23. Secuencia de los elementos dibujados, según el sexo

Gráfica 24. Figura humana de identificación, según el sexo

Gráfica 25. Otros objetos dibujados, según el sexo

Gráfica 26. Distribución de los otros objetos dibujados, según el sexo

Gráfica 27. Otras figuras dibujadas, según el sexo

Gráfica 28. Distribución de las otras figuras dibujadas, según el sexo

Entorno según la edad

Tabla 11. Secuencia de los elementos dibujados, según la edad

Tabla 12. Figura humana de identificación, según la edad

Gráfica 29. Distribución de los otros objetos dibujados, según la edad

Gráfica 30. Distribución de las otras figuras dibujadas, según la edad

Tabla 13. Distribución predominante de las figuras humanas, animales y fantásticas, según la edad

### **Categoría 3 Contenido de la televisión**

Gráfica 31. El contenido dibujado dentro de la pantalla del televisor

#### Contenido según el sexo

Gráfica 32. El contenido dibujado dentro de la pantalla del televisor, según el sexo

#### Contenido según la edad

Gráfica 33. El contenido dibujado dentro de la pantalla del televisor, según la edad

Caricaturas, según sexo y edad:

Tabla 14. Caricaturas dibujadas dentro de la pantalla del televisor, según el sexo y la edad

### **Categoría 4 Distinción realidad/fantasia en relación con la televisión**

Gráfica 34. Base de apoyo para el televisor

[Gráfica 17. Secuencia de los elementos dibujados] \*

[Gráfica 22. Distribución de otras figuras dibujadas]

[Gráfica 10. El televisor como objeto con vida]

[Gráfica 6. Ubicación del televisor sobre la hoja]

#### Realidad/fantasia según el sexo

Gráfica 35. Base de apoyo para el televisor, según el sexo

[Gráfica 23. Secuencia de los elementos dibujados, según el sexo]

[Gráfica 28. Distribución de otras figuras dibujadas, según el sexo]

[Tabla 3. El televisor como objeto con vida, según el sexo]

[Gráfica 12. Ubicación del televisor sobre la hoja, según el sexo]

#### Realidad/fantasia según la edad

Tabla 15. Base de apoyo para el televisor, según la edad

[Tabla 11. Secuencia de los elementos dibujados, según la edad]

[Gráfica 30. Distribución de otras figuras dibujadas, según la edad]

[Tabla 10. El televisor como objeto con vida, según la edad]

[Gráfica 16. Ubicación del televisor sobre la hoja, según la edad]

---

\* Los corchetes indican que esas gráficas o tablas han sido utilizadas también en alguna otra categoría.

### **Categoría 5 Actitud, pasiva o activa, frente a la televisión**

- Gráfica 36. Postura de la figura humana de identificación  
 Gráfica 37. Movimiento en la figura humana de identificación  
 Gráfica 38. Orientación de la mirada en la figura humana de identificación  
 [Gráfica 5. Distancia entre el televisor y la figura humana de identificación]  
 [Gráfica 7. Acomodo de la hoja para dibujar]

#### Actitud según el sexo

- Gráfica 39. Postura de la figura humana de identificación, según el sexo  
 Gráfica 40. Movimiento en la figura humana de identificación, según el sexo  
 Gráfica 41. Orientación de la mirada en la figura humana de identificación, según el sexo  
 [Tabla 2. Distancia entre el televisor y la figura humana de identificación, según el sexo]  
 [Gráfica 13. Acomodo de la hoja para dibujar, según el sexo]

#### Actitud según la edad

- Tabla 16. Postura de la figura humana de identificación, según la edad  
 Tabla 17. Movimiento en la figura humana de identificación, según la edad  
 Gráfica 42. Orientación de la mirada en la figura humana de identificación, según la edad  
 [Tabla 6. Distancia entre el televisor y la figura humana de identificación, según la edad]  
 [Tabla 7. Acomodo de la hoja para dibujar, según la edad]

#### ¿Adictos a la televisión?:

- [Gráfica 10. El televisor como objeto con vida]  
 [Gráfica 3. Tamaño del televisor]

### **Categoría 6 Autopercepción ante la televisión**

- [Gráfica 18. Figura humana de identificación]  
 Gráfica 43. Tamaño de la figura humana de identificación  
 [Gráfica 3. Tamaño del televisor]  
 Gráfica 44. Estado de ánimo de la figura humana de identificación  
 [Gráfica 17. Secuencia de los elementos dibujados]  
 Gráfica 45. Ubicación de la figura humana de identificación sobre la hoja  
 [Gráfica 6. Ubicación del televisor sobre la hoja]  
 Gráfica 46. Temática de las palabras y frases escritas en los dibujos



### Autopercepción según el sexo

[Gráfica 24. Figura humana de identificación, según el sexo]

Tabla 18. Tamaño de la figura humana de identificación, según el sexo

[Tabla 1. Tamaño del televisor, según el sexo]

Gráfica 47. Estado de ánimo de la figura humana de identificación, según el sexo

[Gráfica 23. Secuencia de los elementos dibujados, según el sexo]

Gráfica 48. Ubicación de la figura humana de identificación sobre la hoja, según el sexo

[Gráfica 12. Ubicación del televisor sobre la hoja, según el sexo]

Gráfica 49. Temática de las palabras y frases escritas en los dibujos, según el sexo

### Autopercepción según la edad

[Tabla 12. Figura humana de identificación, según la edad]

Tabla 19. Tamaño de la figura humana de identificación, según la edad

[Tabla 4. Tamaño del televisor, según la edad]

Tabla 20. Estado de ánimo de la figura humana de identificación, según la edad

[Tabla 11. Secuencia de los elementos dibujados, según la edad]

Gráfica 50. Ubicación de la figura humana de identificación sobre la hoja, según la edad

[Gráfica 16. Ubicación del televisor sobre la hoja, según la edad]

Gráfica 51. Temática de las palabras y frases escritas en los dibujos, según la edad

### **Categoría 7 Rasgos psicológicos de los niños participantes**

Gráfica 52. Estado de ánimo de los dibujantes

[Gráfica 45. Ubicación de la figura humana de identificación sobre la hoja]

Gráfica 53. Uso del color en los dibujos

Tabla 21. Color predominante en cada dibujo individual

Tabla 22. Los colores más frecuentemente utilizados

Gráfica 54. Presión del lápiz sobre la hoja

Gráfica 55. Tipo de trazo

Gráfica 56. Uso de la goma de borrar

Gráfica 57. Dibujo a la vuelta de la hoja

Gráfica 58. Palabras y frases escritas en los dibujos

Tabla 23. Duración en la elaboración de los dibujos

Rasgos psicológicos según el sexo

- Gráfica 59. Estado de ánimo de los dibujantes, según el sexo  
[Gráfica 48. Ubicación de la figura humana de identificación sobre la hoja, según el sexo]  
Gráfica 60. Uso del color en los dibujos, según el sexo  
Tabla 24. Color predominante en cada dibujo individual, según el sexo  
Tabla 25. Los colores más frecuentemente utilizados, según el sexo  
Gráfica 61. Presión del lápiz sobre la hoja, según el sexo  
Gráfica 62. Tipo de trazo, según el sexo  
Gráfica 63. Uso de la goma de borrar, según el sexo  
Gráfica 64. Dibujo a la vuelta de la hoja, según el sexo  
Gráfica 65. Palabras y frases escritas en los dibujos, según el sexo  
Tabla 26. Duración en la elaboración de los dibujos, según el sexo

Rasgos psicológicos según la edad

- Tabla 27. Estado de ánimo de los dibujantes, según la edad  
[Gráfica 50. Ubicación de la figura humana de identificación sobre la hoja, según la edad]  
Tabla 28. Uso del color en los dibujos, según la edad  
Tabla 29. Color predominante en cada dibujo individual, según la edad  
Tabla 30. Los colores más frecuentemente utilizados, según la edad  
Tabla 31. Presión del lápiz sobre la hoja, según la edad  
Tabla 32. Tipo de trazo, según la edad  
Tabla 33. Uso de la goma de borrar, según la edad  
Tabla 34. Dibujo a la vuelta de la hoja, según la edad  
Tabla 35. Palabras y frases escritas en los dibujos, según la edad  
Tabla 36. Duración en la elaboración de los dibujos, según la edad

## ANEXO D

## COMENTARIOS ESCRITOS Y VERBALES ESPONTÁNEOS

En este anexo se van a presentar algunos de los comentarios, principalmente escritos, pero también algunos verbales, formulados espontáneamente por los niños al momento de elaborar sus dibujos. Al respecto es importante recordar que la mayoría de los participantes no escribieron textos sobre sus dibujos (véase la gráfica: “Palabras y frases escritas en los dibujos”, Gráfica 58, en el sexto capítulo), ni externaron comentarios verbales; pero en el caso de quienes sí lo hicieron permiten corroborar las interpretaciones y las conclusiones a que hemos arribado en este trabajo. Los comentarios infantiles remiten a un nivel pragmático de análisis –es decir, aluden al contexto socioafectivo en el que los niños llevan a cabo la actividad de realizar un dibujo- y es indudable que son portadores de significados más conscientes o directos que los obtenidos mediante la interpretación de los elementos puramente gráficos de los dibujos.

Comentarios por categoría

Algunos comentarios escritos acerca de la *importancia* de la televisión:

-“Me gusta ver mucho la televisión”.

(dos *niñas* de 8 años, una de 9 y una de 11; *niño* de 9 años)

-“La televisión es un medio de comunicación muy importante ya que nos informa de manera directa y en vivo”.

(*niña* de 9 años)

-“La televisión es un medio muy usado por las personas”.

(*niña* de 9 años; adolescente de 13 años, sexo femenino)

-“La tele te informa de todo lo que sucede en el país”.

(*niño* de 10 años)

-“Lo de la televisión me gusta mucho porque puedo ver las novelas”, “A mí me gusta ver la tele en mi casa porque puedo ver todo lo que quiera”.

(*niña* de 11 años)

-“La televisión es divertida”.

(dos *niños* de 11 años; adolescente de 12 años, sexo femenino)

-“La televisión es muy agradable porque es un medio de comunicación, nos comunican en las noticias las cosas que son muy importantes, por eso es importante”, “A mí me gusta la televisión porque así me comunico y porque me gusta ver los diferentes programas”.

(adolescente de 12 años, sexo femenino)

-“La televisión. Cuidala es de todos, es con lo único entretenido con lo que contamos”.

(adolescente de 12 años, sexo femenino)

-“La televisión es un medio de diversión y comunicación”.

(adolescente de 12 años, sexo masculino)

-“La televisión es el medio de comunicación masiva más eficaz para brindarnos informaciones de gran interés, cada persona, con tan solo verla aprende muchas infinidad de cosas de gran interés”.

(adolescente de 14 años, sexo femenino)

Algunos comentarios escritos acerca del *entorno* de la televisión:

- “Estar en un hermoso jardín”.  
(niño de 7 años)
- “Hice una televisión y un dibujo que está nevando”.  
(niña de 8 años)
- “Me gusta ver la televisión con mi hermana, Aventura en pañales”.  
(niña de 9 años)
- “A mí me gusta ver la tele con mis amigos”.  
(niña de 9 años)

Algunos comentarios escritos acerca del *contenido* de la televisión:

- “Me gusta ver las novelas en las noches, la novela que más me gusta es Serafin”.  
(niña de 7 años)
- “Las caricaturas me gustan”.  
(niña de 7 años)
- “Lo que no me gusta de la tele es los noticieros, me aburren, lo que me gusta es Pokémon y el día del amor y la amistad”.  
(niña de 7 años)
- “Me gusta ver mucho la televisión porque tiene películas y caricaturas muy graciosas y películas de terror”.  
(niña de 8 años)

Comentario verbal acerca del *contenido* de la televisión:

- “El programa es ‘Pistas de Blue’” [refiriéndose al contenido dibujado dentro del televisor]  
(niño de 6 años)

Algunos comentarios escritos acerca de la distinción *realidad/fantasia* en relación con la televisión:

- “La televisión: a veces es necesario verla para echar a volar la imaginación”.  
(niña de 10 años)
- “La televisión es divertida pero no creas la violencia”.  
(niño de 10 años)

Algunos comentarios escritos acerca de la *actitud, pasiva o activa*, frente a la televisión:

- “Me gusta ver la televisión después de hacer la tarea”.  
(niño de 7 años)
- “De recomendación les digo que sólo vean la televisión lo necesario”.  
(niño de 8 años)
- “La televisión y yo cuando termino la tarea”.  
(niña de 10 años)
- “La televisión es divertida pero si no la haces vicio”.  
(niño de 10 años)

-“Es bueno ver la televisión porque aprendemos pero también debemos recordar que no es un vicio y recuerden ver programas buenos y no malos”, “P. D. Dragon Ball es un programa violento”.

(adolescente de 12 años, sexo femenino)

-“Es bueno ver la televisión pero no tan tarde”.

(adolescente de 12 años, sexo femenino)

-“La televisión es divertida a veces pero también hay que darnos tiempo para estudiar”.

(adolescente de 15 años, sexo femenino)

-“Televisión aprovéchala”.

(adolescente de 16 años, sexo femenino)

Algunos comentarios escritos acerca de la *autopercepción* ante la televisión:

-“La televisión a veces hace daño”.

(niña de 6 años)

-“Yo miro la tele y si me acerco me puedo enfermar”.

(niña de 7 años)

-“No debemos ver la televisión de cerca”.

(niña de 10 años)

-“La televisión y yo somos amigos ella me da los programas y yo la atención”, “Yo me acuesto en mi cama para ver mi amiga la televisión”.

(niño de 11 años)

Comentario verbal acerca de la *autopercepción* ante la televisión:

-“Pobre mona [refiriéndose a la figura humana], va a estar güera [lo dice al momento de colorear el cabello de la figura humana]... Yo no le pinto la cara”.

(niña de 11 años)

Comentario escrito acerca de los *rasgos psicológicos* evaluados:

-“Perdón pero no tengo ganas de colorear”.

(adolescente de 13 años, sexo femenino)

Algunos comentarios verbales acerca de los *rasgos psicológicos* evaluados:

-“¡Uy! ¡Qué feo me quedó! ¡Ya ni modo!”

(niña de 8 años)

-“¿No tiene rojo?... ¿Qué le tengo que poner?”

(niña de 11 años)

-“Parece tomate [refiriéndose a la cabeza de la figura humana]. Van a decir que tengo cinco años”.

(niña de 11 años)

-“¡No sé dibujar, me quedó feo!”

(adolescente de 12 años, sexo femenino)

-“Llenaste la tele de letras” [hablando para sí misma]

(adolescente de 13 años, sexo femenino)

### Comentarios sobre aspectos educativos de la televisión

Algunos comentarios escritos que reflejan el contexto educativo de la feria "Educa":

-“La televisión es un aparato eléctrico para ver programas educativos y no educativos y la televisión es muy importante”.

(niña de 7 años)

-“A mí me gusta ver la televisión porque con ella aprendo muchas cosas”.

(niña de 9 años)

-“Me gusta ver mucho los programas educativos y las caricaturas”, “Gracias por inventar los programas educativos y la tele”.

(niña de 10 años)

-“Aunque usted no crea toda la gente puede aprender algo viendo televisión”.

(niña de 10 años)

-“La televisión te puede ayudar a aprender muchas cosas, “A mí me gusta ver los programas educativos, como el Foro del saber”, “Cuida tu televisor”, “Cuida tu mundo para que se vea mejor”, “¡Cooperamos!”

(niña de 11 años)

-“Cuida tu mundo”.

(dos niñas de 11 años)

-“Cuida tu energía eléctrica”.

(dos niñas de 11 años)

-“Cuida el medio ambiente”.

(niña de 11 años)

-“Cuida el agua”.

(adolescente de 12 años, sexo femenino)

-“La televisión y yo: en la Educa la puedes hallar”, “En Educa podrás divertirte y volver a hacer lo que te llame la atención”.

(adolescente de 12 años, sexo femenino)

-“La televisión es educativa y comunicativa”.

(adolescente de 12 años, sexo masculino)

-“Vive en un mundo feliz. Utiliza la tele para cosas educativas y recreativas”, “Este anuncio es para la educación. Oriéntate y vive sanamente”.

(adolescente de 13 años, sexo femenino)

-“La televisión es muy educativa”.

(adolescente de 14 años, sexo masculino)

Comentarios verbales que reflejan el contexto educativo de la feria:

-“La tele no enseña nada”.

(niño de 9 años)

-“Es para que sepas que la televisión es educativa” [dirigiéndose a una compañera de su edad]

(adolescente de 12 años, sexo femenino)

Comentarios relacionados con las drogas

Algunos comentarios escritos acerca de una campaña televisiva contra las drogas:

- “Di no a las drogas”.  
(varios *niños* y *niñas* de 8 a 11 años; adolescente de 13 años, sexo femenino)
- “¡Para vivir sin droga!”  
(*niña* de 9 años)
- “¡Vivir con paz!”  
(*niña* de 9 años)
- “Vive sin drogas”.  
(*niñas* de 9, 10 y 11 años)
- “Di no a las drogas”, “Vive sin drogas”.  
(dos *niñas* de 11 años)
- “Haz deporte vive sin drogas, por un mundo mejor”.  
(*niño* de 11 años)



## ANEXO E

## UNA MUESTRA DE LOS DIBUJOS



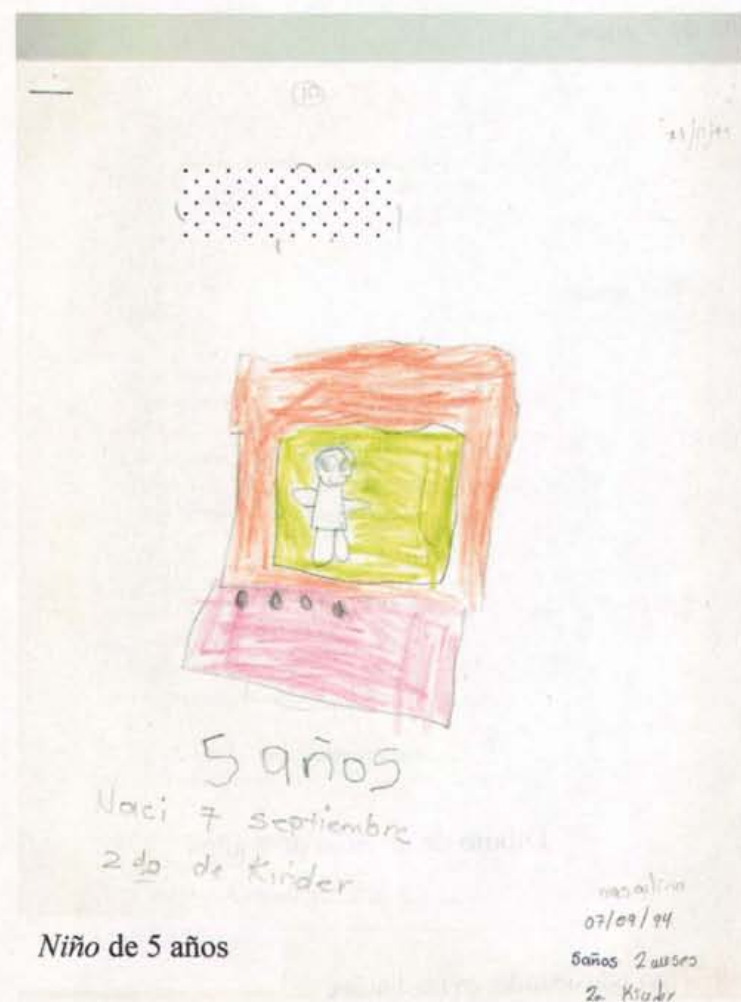
Detalle de un dibujo de una niña de 7 años



Dibujo de un niño de 8 años

Nota: Los nombres de los niños han sido omitidos en los dibujos.





Niño de 5 años

6 años  
1º QSO  
27-abril



Niña de 6 años

6 años 7 meses  
To. niñas 27/04/99

7 años



26 Enero 2000  
Cumpleaños  
7 años  
10/01/97

Niña de 7 años

22/04/99

Niño de 8 años

la televisión y ya  
 tengo 8 años y voy en 3<sup>er</sup> B<sup>a</sup>  
 y cumpro el 3 de enero 8 años



8 años (0 años)  
 So. primaria  
 02/01/99

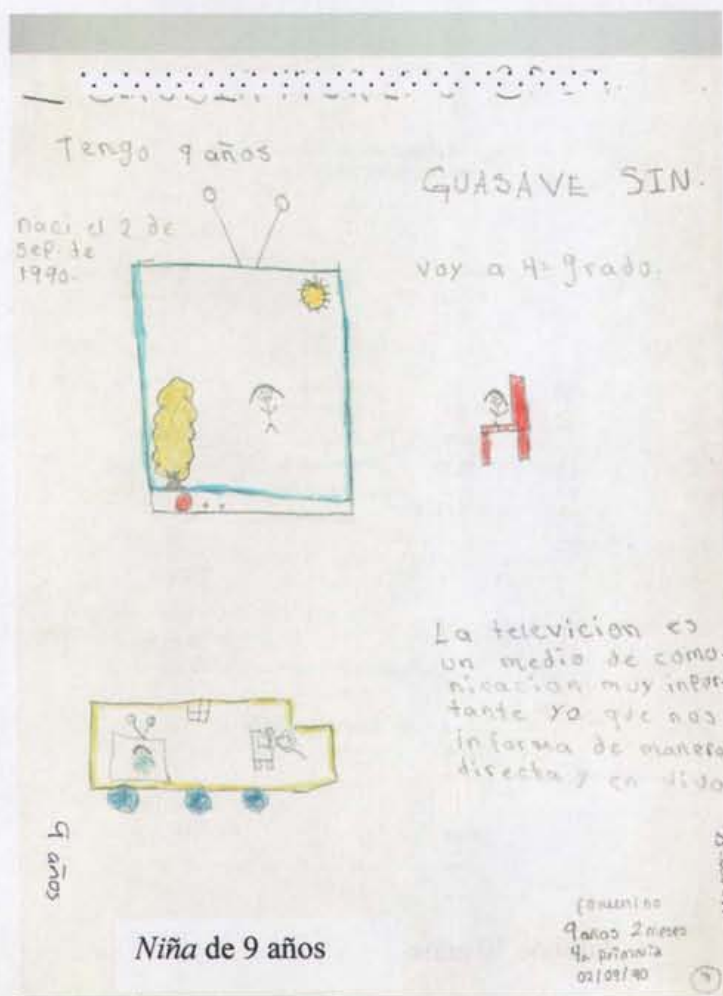
tengo 8 años y los cumpro el 23 de octubre.  
 Escuela Héroe

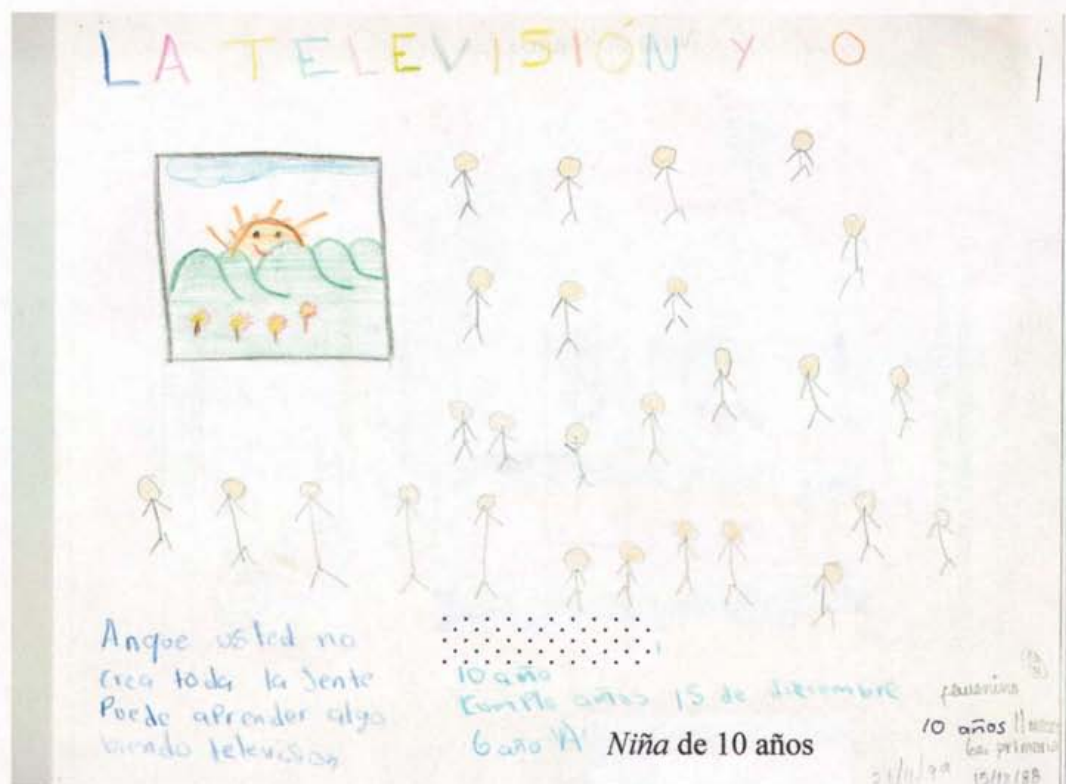


E5-22/11/99

Niña de 8 años







Niño de 11 años



← la tv.

yo soy: (•••••)

y curso: 1° de  
secundariatengo: 11 años y cumpleaños  
el 8 de marzo.

YO Y LA TELEVISION

11 años

## LA TELEVISION Y YO

Es bueno ver la  
televisión por que  
aprendemos pero tambien  
debemos recordar que no es  
un bien y recorden ver  
programas buenos y no malos

P.D. el programa es  
un programa educativo



Niña de 12 años

estudio  
1o. secundaria  
12 años 3 meses  
05/08/87



