



UNIVERSIDAD ALZATE DE OZUMBA

INCORPORADA A LA UNAM CLAVE 8898-25

“LA INFLUENCIA DE LAS CARICATURAS EN LA
CONDUCTA DE LOS NIÑOS EN ETAPA PRE-
OPERATORIA, OPERATORIA CONCRETA Y
OPERATORIA FORMAL”.

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :
ARACELI TONANTZIN NAVARRO ROBLES

ASESORA DE TESINA:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA SOCIAL
IVONNE CARREÓN CÁZARES

OZUMBA, MÉXICO

MARZO DE 2017



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.

“Ver un asesinato por televisión puede ayudarnos a descargar los propios sentimientos de odio. Si no tienen sentimientos de odio, podrán obtenerlos en el intervalo publicitario”.

Alfred Joseph Hitchcock

“Toda la televisión es televisión educativa. La pregunta es: ¿qué es lo que enseña?”

Nicholas Johnson

“¡La televisión! Maestra, madre, amante secreto...”

Homer Simpson

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco a Dios, por acompañarme en este gran viaje, por ser mi fortaleza en los momentos de gran debilidad, por brindarme una vida llena de aprendizajes, experiencias, felicidad y sobre todo amor.

A mis padres Lucina y Rafael, por todo el apoyo que me han brindado en el transcurso de mis estudios, por mi oportunidad de existir. Por su sacrificio en algún tiempo incomprensido. Por su ejemplo de superación inalcanzable por su comprensión y confianza. Por su amor y amistad incondicional, porque sin su apoyo no hubiera sido posible la culminación de mi carrera profesional. Por lo que ha sido y será... Gracias a mi madre por tu deliciosa comida, por el apoyo que me has dado en todo momento, no imaginas cuan agradecida estoy por tu amor incondicional y esa infinita paciencia que tienes conmigo, te amo tanto mamá; a mi padre, por todo el sacrificio que ha hecho para que lograra terminar mis estudios, gracias por el gran trabajo que has hecho para que no nos falte nada, te amo papá.

Al amor, gracias por recoger los pedazos y ponerlos en orden, gracias por estar en todo momento, sobre todo en aquellos en los que creí no podría afrontar sola; por impulsarme, por decirme directamente las cosas, y abrazar mis defectos tanto como mis cualidades. Gracias por hacerme reír, por compartir conmigo tu música favorita, por dejarme entrar a tu vida y vivir en la mía, por ser mi cómplice, mi mejor amiga, mi enemiga, mi reflejo, mi hermosa compañía, por ser todo lo que cualquiera pudiera pedir. Cosa hermosa, infinitas gracias por tanta dicha y todo el amor que me das, soy tan feliz contigo, te amo con cada partícula de mí ser, Rata.

A mis hermanos, María, gracias por la hermosa sobrina que me has dado, por el gran marido que tienes y por todo el apoyo que los tres me han brindado; Rafael, te agradezco tanto por todo tu apoyo, la comprensión y tu gran amistad, gracias por respetar y aceptar quien soy.

A mi asesora, Ivonne Carreón, por toda la paciencia que ha tenido en la elaboración de esta tesina, gracias a usted y sus conocimientos ha sido posible concluir este proyecto.

A Diana Martínez Moreno, tu amistad es algo de mucho valor para mí, te admiro mucho y estoy muy agradecida con Dios por haber puesto en mi camino a una persona tan especial como tú, gracias por tu apoyo incondicional y por todos los grandes momentos que he vivido a tu lado, sé que estarás muy orgullosa de mí cuando al fin me titule, te amo, Dianazauria.

A Miriam Galicia Ortega, nunca voy a cansarme de agradecerte por tu amistad, gracias porque me has ayudado a salir de los momentos difíciles que he pasado en los últimos años; pese a que las circunstancias nos han separado, sé que siempre cuento con tu apoyo y amistad incondicional.

Agradezco de todo corazón a Miguel Isaí Sánchez Romero por haber compartido conmigo una gran parte de su vida, Miguelon, gracias por todo lo que me brindaste, por permitirme ser parte de tu vida y de tu familia, de verdad te agradezco por todos los increíbles momentos, por ser ese gran pilar que necesitaba para dar marcha a la búsqueda de información, siempre te estaré agradecida, Dios te bendiga y te colme de bendiciones.

"Me pregunto si las estrellas se iluminan con el fin de que algún día, cada uno pueda encontrar la suya".

Antoine de Saint-Exúpery.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
Pregunta de investigación	9
JUSTIFICACIÓN	10
Objetivo	10
CAPÍTULO 1. EL NIÑO Y SU DESARROLLO.	11
1.1. Estadios del desarrollo cognitivo.	11
1.1.1. Estadio pre-operatorio.	11
1.1.1.2. <i>Los conceptos del niño sobre las reglas.</i>	13
1.1.2. Estadio Operatorio Concreto.	15
1.1.3. Estadio Operatorio Formal.	17
1.2. Desarrollo socio-cognitivo.	17
1.2.1. El desarrollo afectivo en el estadio pre-operatorio: la aparición de la reciprocidad y de los sentimientos morales.	18
1.2.2. El desarrollo afectivo en el estadio de operaciones concretas: La cooperación.	19
1.2.3. El desarrollo afectivo y la adolescencia.	22
1.2.4. El desarrollo moral durante la adolescencia	24
1.2.5. Zona de desarrollo próximo (ZDP), Lev Vigotsky.	25
1.2.6. Andamio cognitivo.	26
1.2.7. Socialización y cultura.	27
1.2.7.1 <i>Importancia de la comunicación de Padres-Hijos.</i>	27
1.2.8. Aprendizaje social, Albert Bandura.	28
CAPÍTULO 2. LA TELEVISIÓN MEXICANA PARA EL NIÑO.	31
2.1. Inicio de la televisión mexicana.	31
2.2. Clasificación televisiva.	32
2.3. Programación infantil.	33
2.4. Papel de la televisión en la vida del niño.	36
2.5. Beneficios, desventajas y consecuencias de la televisión para el niño.	38

CAPÍTULO 3. VIOLENCIA Y TELEVISIÓN.	42
3.1. ¿Qué es la violencia?	42
3.1.1. Tipos de violencia.	43
3.1.1.1. <i>Física.</i>	43
3.1.1.2. <i>Psicológica.</i>	45
3.1.1.3. <i>De género.</i>	46
3.2. La violencia en la televisión.	46
3.3 Teoría de los efectos del estímulo (o de los indicios agresivos).	47
3.4. La televisión, modelo de conducta agresiva.	48
3.5. La violencia de la televisión desensibilizador del niño.	49
CAPÍTULO 4. MÉTODO.	51
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE CONTENIDO.	52
CONCLUSIONES.	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	65

INTRODUCCIÓN.

El desarrollo psicológico es el resultado de la interacción dinámica entre los niños y sus ambientes físico y social. Los niños contribuyen a su propio crecimiento a través de la expresión de sus singulares capacidades, a través de su energía y adaptabilidad, a través de su creciente habilidad para conceptualizar e interpretar los eventos de su predisposición para expresar todos los estados de ánimo y los conflictos externos en formas de juego. Los ambientes contribuyen al desarrollo porque proporcionan recursos variados, oportunidades diversas para la interacción social, expectativas culturales y patrones de conductas, aunque en la actualidad, estos ambientes se han reducido al campo televisivo.

La televisión se ha convertido en el compañero de juego de los niños, niños de edad preescolar y de primaria, ven entre cuatro y cinco horas de televisión diariamente. Lo cual coloca a la televisión en un lugar muy importante en el desarrollo psicosocial de los niños.

La televisión expone al niño a un conjunto complejo de estímulos. Por una parte, al ver televisión, la coordinación de los datos auditivos y visuales, la ausencia de respuesta por parte de quien la ve, y la localización fija de la televisión al mirarla, son características que no cambian; pero, el contenido de los programas de televisión varía. Los niños presentan atención a distintos temas, incluso dentro del mismo programa.

Para entender el impacto que la televisión tiene en los niños, se van a examinar cinco capítulos, presentándolos en el siguiente orden:

El primer capítulo está dedicado a revisar lo relacionado con el niño y su desarrollo, desde la perspectiva de Jean Piaget y sus estadios; su desarrollo social y cognitivo a partir de Albert Bandura y Lev Vigotsky.

El segundo capítulo está construido a partir de la historia de la televisión en México, retomando el contenido que existe en la televisión mexicana para el público infantil y cómo es que tiene un impacto en la percepción del niño.

El tercer capítulo está dedicado a la relación que existe entre los conceptos de: violencia y televisión; mostrando el vínculo tan estrecho que existe y, cómo es que el niño la percibe.

El cuarto capítulo presenta el método para llevar a cabo esta investigación.

En el quinto capítulo se lleva a cabo el análisis de contenido, con el objetivo de identificar si la televisión y su contenido violento es quien malversa la conducta de los niños en etapas pre-operatoria, operatoria concreta y operatoria formal.

Para concluir en que estadio tiene mayor impacto la violencia presentada en las caricaturas y, cómo es que se puede dar un abordaje social para moderar la cantidad de contenido violento que ven los niños en las caricaturas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo de nuestra sociedad ha tenido grandes cambios a lo largo del tiempo, estos cambios que pueden tender a ser abruptos y de gran impacto, van desde una sociedad estricta y rígida en la implementación de sus valores y normas de una vida cotidiana, hasta llegar a la indiferencia y por lo tanto, a la individualidad humana que actualmente observamos. En nuestro país, la televisión tiene un papel de suma importancia, no sólo en el sentido individual, sino también como mexicanos, ya que en épocas anteriores la programación y las atenciones de los padres permitía que los niños pudieran ver programas con la clasificación adecuada para su edad, hoy en día la percepción del niño en relación a los programas televisivos está siendo moldeada ya que esas restricciones se están perdiendo, los niños tienen la posibilidad de ver escenas fuertes dentro de la pantalla chica, esto va trastocando su percepción sobre el mundo, sus conductas y los modifica de tal manera que se convierten en sujetos con ideas pesimistas, individualistas, con conductas agresivas o pasivas viviendo frente al televisor sin más interés por actividades que le permitan un óptimo desarrollo en nuestro México actual.

Pregunta de investigación

¿Cómo influyen las caricaturas que se transmiten en televisión a los niños que se encuentran en etapa pre-operatoria, operatoria concreta y operatoria formal malversando su conducta?

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad las caricaturas dominan un gran periodo de tiempo en el día a día de los niños, entre las cuales podemos encontrar desde las ingenuas, tiernas, simpáticas; hasta las más dramáticas o violentas. El principal interés de la presente investigación se encuentra en éstas últimas, ya que busca saber si éstas pueden modificar su comportamiento, volviéndolos en niños violentos.

En México las investigaciones hechas sobre el tema se han enfocado en la percepción de las caricaturas y la influencia que tiene la televisión en la conducta de los niños preescolares, tales investigaciones han sido: un estudio comparativo, realizado por la Dra. Elia Margarita Cornelio-Marí (2015) y por la Universidad Veracruzana (2012), independientes a éstas, se han realizado pequeñas investigaciones para la elaboración de tesis y tesinas sin profundizar en el tema.

Se puede encontrar mayor información en blogs de Psicología, la divulgación de investigaciones universitarias –por ejemplo “Difusor ibero”- y, por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quienes han enfatizado en el tema, sin embargo, tales artículos e investigaciones no consideran las etapas de desarrollo del niño y sólo eligen un rango de edad para llevar a cabo la investigación.

Objetivo

- Identificar si las caricaturas pueden malversar el comportamiento de los niños, mediante el análisis de la literatura respecto al desarrollo cognitivo y social del niño, así como del análisis de las caricaturas transmitidas por televisión.

CAPÍTULO 1. EL NIÑO Y SU DESARROLLO.

En esta sección se explican los cambios cualitativos que ocurren en el pensamiento durante la infancia, y se describen después algunas habilidades cognoscitivas específicas, incluyendo el proceso de aprendizaje y de socialización.

Es de suma importancia conocer el desarrollo del niño, para comprender cómo es que evoluciona su pensamiento a través de las diferentes etapas que conlleva su desarrollo.

1.1. Estadios del desarrollo cognitivo.

Piaget consideraba que la inteligencia sigue patrones regulares predecibles de cambio, que van desde el apoyo total del niño, en la sensación y en la actividad motriz, medios por los que va obteniendo conocimientos, a las capacidades del adolescente para generar hipótesis, prever las consecuencias y formular sistemas lógicos de experimentación.

1.1.1. Estadio pre-operatorio.

En la etapa pre-operatoria (de los 2 a los 7 años de edad), el niño evoluciona de un nivel en el que funciona básicamente de manera sensiomotora y en el que manifiesta su “pensamiento” por medio de actividades, a otro en el que funciona más de manera conceptual y figurativa. El niño es cada vez más capaz de representarse (pensar) internamente los acontecimientos y comienza a depender menos de las actividades sensomotoras normales para normar su conducta (Bendersky, 2004).

De acuerdo a Bendersky (2004), hacia los dos años aproximadamente aparece la función semiótica que permite la representación de un objeto ausente. En el período sensorio-motor era imposible evocar objetos y representarlos de cierta manera. La función semiótica (o función simbólica) es la posibilidad de representar un “significado” a través de un “significante diferenciado” (signo o símbolo); por ejemplo, a través de un dibujo o de una palabra. Si bien desde el comienzo existen significaciones, en el período anterior los significantes son indiferenciados, lo que equivale a decir que los significantes son siempre perceptivos, son indicios, en la medida en que son un aspecto o una parte del objeto o situación, por ejemplo la blancura de la leche, la parte visible de un objeto semi-oculto, etc. Queda con ello claro que no hay algún tipo de representación presente.

En cambio, en este período, aparece simultáneamente un conjunto de conductas que implican esta evocación representativa, suponiendo el empleo de significantes diferenciados que permiten referirse a objetos no perceptibles en ese momento (Bendersky, 2004).

Dichas conductas son:

- Imitación diferida: se trata de una imitación en ausencia del modelo, aunque poco distante en el tiempo entre que se percibió la situación y se la imitó. El gesto imitador es aquí el significante diferenciado.
- Juego simbólico: es el juego del “como si”, donde los objetos se hacen simbólicos, representan a otros.
- Dibujo: para Piaget es un intercambio entre el juego simbólico y la imagen mental, ya que presenta el mismo placer funcional que el juego y comparte el esfuerzo de imitación de lo real con la imagen mental.
- Imagen mental: aparece como una imitación interiorizada manifestada en el pensamiento. Existen distintos tipos de imágenes, algunas se limitan a evocar espectáculos ya percibidos y otras permiten imaginar transformaciones sin haberlas observado anteriormente.
- Lenguaje: permite la evocación verbal de acontecimientos no actuales, apoyándose la representación en los signos de la lengua (significantes diferenciados). Esta conducta, como todas las construcciones, lleva su tiempo de construcción. El lenguaje, a diferencia de las otras conductas mencionadas, existe ya en el contexto donde el niño vive y debe ser aprendido por éste.

En este período, el niño debe reconstruir, a nivel de la representación, todo lo construido a nivel práctico en el estadio anterior. La acción se interioriza dando así lugar al pensamiento.

Este período se subdivide en dos:

1. Pensamiento simbólico y preconceptual o intuitivo simple, el cual abarca desde los 2 a los 4 años aproximadamente. Se trata de un momento caracterizado por el egocentrismo infantil. El niño crea su propia forma de expresión, así surge el lenguaje simbólico recién explicado y comienza a utilizar preconceptos, los cuales se caracterizan por ser egocéntricos, en tanto se refieren a sus propias acciones y se centran en su propia percepción de la realidad.
2. Pensamiento intuitivo o intuitivo articulado, que abarca desde los 4 a los 6/7 años aproximadamente. En este segundo momento el niño empieza a descentrarse (sin abandonar el egocentrismo por completo) y la acomodación aparece más completa. Asimilación y acomodación tienden a equilibrarse un poco más. Este segundo período es considerado un pasaje hacia el estadio operatorio. Se observa un comienzo de relación

entre los estadios y las transformaciones (las cuales no eran tenidas en cuenta hasta ahora).

En general, todo el período pre-operatorio se caracteriza por el egocentrismo y la rigidez del pensamiento; el niño de esta etapa no puede lograr verdaderas generalizaciones. Piaget habla de un pensamiento transductivo (ni inductivo, ni deductivo), que va de lo particular a lo particular.

1.1.1.1. Los conceptos del niño sobre las reglas.

Para investigar cómo comprenden las reglas los niños, Piaget (1965) interrogó a varios de ellos acerca de las reglas de un juego infantil. Fue sobre el juego de canicas, que requiere de dos o más jugadores. Piaget consideró que este juego era la actividad de estudio adecuada, porque es un juego social con una estructura de reglas. Siempre tiene reglas, aunque varían de lugar en lugar.

Piaget encontró que hay cuatro amplias etapas en el desarrollo del conocimiento de las reglas del juego de canicas. Estas etapas son paralelas a las cuatro etapas de Piaget acerca del desarrollo cognoscitivo:

- Etapa 1: etapa motora. Para Piaget, en la primera etapa de comprensión de las reglas –la etapa motora-, el niño no advierte las reglas. Durante los dos primeros años de vida, y frecuentemente hasta la etapa pre-operativa del desarrollo cognoscitivo. En esta etapa, los niños juegan solos con las canicas, esto es, su actividad no es social; en esencia, las canicas son objetos que explota (conocimiento físico).
- Etapa 2: etapa egocéntrica. Con frecuencia entre los 2 y 5 años, los niños se dan cuenta de la existencia de las reglas y se les despierta el deseo de “jugar” con otros niños, que por lo general son mayores, los niños pequeños comienzan imitando el juego de los niños mayores, pero los niños egocéntricos cognoscitivamente siguen jugando solos, sin tratar de “ganar”. En esta etapa del razonamiento de las reglas, los niños creen que todos pueden ganar. Consideran que las reglas son fijas y el respeto a ellas es unilateral.
- Etapa 3: etapa de cooperación. En general, a los 7 u 8 años es cuando el niño comienza a cooperar socialmente durante los juegos. Más o menos en este lapso es cuando comprende de manera más clara las reglas del juego y ganar llega a ser su objetivo.
- Etapa 4: etapa de codificación de reglas. Alrededor de los 11 o 12 años, la mayoría de los niños entienden que el grupo fija, o puede fijar, las reglas; que el grupo puede cambiarlas, y que las reglas son necesarias para que el juego sea justo (Wadsworth, 1991).

➤ Los conceptos de accidente y de torpeza.

Como menciona Wadsworth (1991); los padres y los maestros de niños de preprimaria y de primaria saben que los niños con frecuencia tienen dificultad para ver los accidentes de otros niños como “accidentes”. Por ejemplo, cuando un niño choca accidentalmente contra otro, es normal que el niño que recibe el golpe considere intencional el acto y digno de una retribución apropiada. Debido a estos accidentes o torpezas se inician incontables pleitos escolares, tanto físicos como verbales. Los niños no pueden apreciar las intenciones de otros niños o de entender sus puntos de vista (egocentrismo), y los padres y maestros se frustran cuando tratan de explicarles a los pequeños que los accidentes y las torpezas cometidos por los demás no ameritan castigo. El problema reside en que los niños pequeños todavía no construyen conceptos de intencionalidad. Creen firmemente en el dicho oral “ojo por ojo y diente por diente” y en que éste se aplica en todos los casos. El trabajo de Piaget indica que hasta que los niños se forman el concepto de intencionalidad, el mero razonamiento no puede disuadirlos de contestar a estos actos. Sencillamente, no comprenden la intencionalidad.

Las intenciones adquieren cada vez más importancia para el niño que las consecuencias de determinado acto, cuando ya es capaz de considerar los actos desde el punto de vista de los demás. Los niños pasan de una forma de razonamiento cooperativo poco social –parecido, por su naturaleza, a la comprensión y entendimiento de las reglas- a una más social.

Esto es parte del entendimiento interpersonal. El niño se da cuenta de los “estados internos” de los demás, esto es, considera que tienen pensamientos distintos a los suyos. De manera análoga, se percata de que los demás tienen estados afectivos que no siempre son iguales a los suyos. El niño es cada vez más capaz de tomar en consideración los estados afectivos y cognoscitivos de los demás.

➤ Los niños y la mentira.

Antes de los 6 o 7 años, la mayoría de los niños considera que una mentira es algo “malo”. Además, los niños pequeños por lo general creen que los errores involuntarios son mentiras.

Entre los 6 o 7 años y más o menos a los 10 años, los niños consideran que las mentiras son algo que no es verdad, consideran que una afirmación falsa es una mentira, a pesar de su intención. Si no es verdad, entonces es una mentira.

Parece que los niños definen a la mentira como una falta moral. Sólo después de los 10 u 11 años comienza a darse cuenta de las intenciones en relación con las mentiras. En este nivel de razonamiento la mentira se define como algo que es intencionalmente falso. La mayoría de los niños sólo aprecia las intenciones cuando han logrado el desarrollo de las operaciones formales.

- El castigo y la justicia.

En una investigación sobre el desarrollo de los conceptos de justicia en el niño, y más en especial sobre los conceptos de castigo, aparecen dos tipos de castigos distintos. Al concepto castigo observado en los niños pequeños, Piaget lo llama castigo expiatorio. Este es el castigo severo que los padres u otros adultos con autoridad le administran a los niños por quebrantar las reglas. El razonamiento general que usan los niños para apoyar la aplicación de los castigos expiatorios como algo “justo” es que el castigo “doloroso” impide que se sigan quebrantando las reglas. La naturaleza del castigo expiatorio es arbitraria, debido a que no guarda relación con el “delito”.

Al segundo castigo en importancia sancionado por los niños, Piaget lo llama castigo de acuerdo mutuo. En este castigo no es necesario un castigo “doloroso” para apegarse a las reglas. A la persona que transgrede las reglas sólo se le de hacer saber que dicha transgresión destruye la relación social y el convenio social básico de cooperación. Se supone que este mero conocimiento produce la suficiente “aflicción” para reinstalar y asegurar la cooperación. Cuando es necesario un castigo material o social, éste no es arbitrario (como el castigo expiatorio). El castigo que tiene como base el acuerdo mutuo siempre está relacionado de alguna forma con el contenido de la regla transgredida (Wadsworth, 1991).

1.1.2. Estadio Operatorio Concreto.

De acuerdo a Bendersky (2004), este período se caracteriza por la aparición de las operaciones que son acciones interiorizadas y reversibles, coordinadas en sistemas de conjunto. Las operaciones son transformaciones reversibles, y esta reversibilidad puede ser en este período por inversión ($1+1=2$; $2-1=1$) o por reversibilidad ($A>B>C$; $C<B<A$). La reversibilidad implica volver al punto de partida, o bien anulando la acción directa (inversión) o bien neutralizando la acción (reciprocidad).

Es la primera vez, en el desarrollo cognitivo, que el niño puede realizar esto en pensamiento. Antes podía realizar acciones contrarias sólo a nivel práctico. Podía, por ejemplo, poner un objeto dentro de una caja y sacarlo, anulando así por inversión una acción, lo cual implica un retorno empírico y no una verdadera reversibilidad. Pese que si bien existen dos tipos de reversibilidad en este período,

sólo pueden usarse una por vez. Recién en el próximo período podrán combinarse (Piaget, 1991).

Este período es concreto, dado que las operaciones se dirigen directamente a los objetos, y no a hipótesis. Las operaciones de este período afectan directamente a los objetos, implica la necesidad de remitirse a un objeto tanto en forma directa o como en pensamiento, ya que la representación fue lograda en el período anterior y no desaparece. La transformación operatoria no modifica todo a la vez, es siempre relativa a una invariante, o sea a una noción o un esquema de conservación. Entendiendo por conservación el hecho de reconocer una cosa idéntica a sí misma por encima de las transformaciones que puedan darse en su apariencia (Bendersky, 2004).

Bendersky (2004), menciona dos operaciones concretas básicas son la seriación y la clasificación. Una rápida revisión de la génesis de ambas permitirá comprender la lógica característica de esta etapa.

- Seriación: consiste en ordenar elementos según sus dimensiones crecientes o decrecientes. En un comienzo, la seriación será global, podrán ordenarse objetos de a parejas o en pequeños conjuntos no coordinados entre sí, luego será intuitiva por tanteos empíricos y con vacilaciones.
- Clasificación: consiste en “poner junto lo que va junto” en función de las semejanzas y las diferencias. Al comienzo, frente a un material que así lo permita, los niños hacen colecciones figurales, es decir, arman una figura con su colección. En una etapa, obtienen colecciones no figurales, pero aún no logran lo que se conoce como inclusión jerárquica que caracteriza a la clasificación operatoria. Ésta consiste en cierta comprensión en relación con las partes y el todo.

La presentación de estas dos operaciones posibilita comprender, entonces, las lógicas características del período operatorio concreto. Las mismas son: lógica de clases y lógica de relaciones. La lógica de clases le permite al niño clasificar teniendo en cuenta semejanzas y diferencias, pone de manifiesto la reversibilidad por inversión. La lógica de relaciones le permite al niño ordenar según el criterio elegido y neutralizar ese orden poniendo en juego la reversibilidad por reciprocidad.

En estrecha relación con las clasificaciones y las seriaciones se construye la noción de número. El número presenta simultáneamente características de cardinalidad, lo que remite a las clases, y de ordinalidad, lo que remite a las seriaciones. El número es precisamente una síntesis de la seriación y de la inclusión. Por esta razón a veces se plantea también la lógica característica de este período como una lógica de número.

1.1.3. Estadio Operatorio Formal.

De acuerdo a Bendersky (2004), se trata del último estadio caracterizado por la psicología genética. Se conforma hacia los 15 años y caracteriza el pensamiento adolescente y adulto.

El sujeto se desprende ya de lo concreto y ubica el universo real en un conjunto de transformaciones posibles sobre las que elabora hipótesis. En este período se diferencia la forma del contenido, el sujeto puede razonar sobre proposiciones e incluso es capaz de sacar consecuencias necesarias de verdades simplemente posibles, constituyendo un pensamiento hipotético deductivo.

La lógica que caracteriza a esta etapa es entonces la lógica proposicional, la cual le permitirá, por ejemplo, comprender que A es a B como C es a D este sencillo ejemplo demuestra, por un lado, la posibilidad de desprender la forma del contenido, donde más allá del mismo las relaciones en juego son susceptibles de ser comprendidas. Por otro lado, pone en evidencia otra posibilidad del pensamiento operatorio formal, la de operar sobre operaciones, lo que se suele denominar como operaciones a la segunda potencia (Bendersky, 2004).

Los nuevos esquemas operatorios le permiten al sujeto tener en cuenta dobles sistemas de referencia, otra posibilidad nueva es la de poder pensar en términos de probabilidades. Otro nuevo logro de este período es la posibilidad de abstraer una variable sistemáticamente para resolver un problema teniendo en cuenta todas las posibilidades.

En este período se combinan inversiones y reciprocidades en un sistema de conjunto, o sea que se constituye una fusión en un todo único. Cada operación será, de ahora en más, y a la vez, la inversa de otra y recíproca de una tercera. Habrá cuatro transformaciones posibles: idéntica, inversa o negativa, recíproca y correlativa (esta última inversa de la recíproca).

El pensamiento formal ofrece posibilidades en el plano de lo posible y una sistematicidad semejante a la del científico. Razonar acerca de hipótesis no significa que todo razonamiento sea siempre verbal ni que todo pensamiento verbal sea formal.

1.2. Desarrollo socio-cognitivo.

El desarrollo cognitivo y el aspecto social como dimensiones ofrecen elementos para comprender la forma como se dan los procesos cognitivos, los logros en cada etapa, la manera como se percibe el universo de acuerdo a las características en cada fase del desarrollo y al combinarlo con el aspecto social, nos permite reconocer las formas como se establecen relaciones con el mundo y las estrategias para construir conocimiento.

1.2.1. El desarrollo afectivo en el estadio pre-operatorio: la aparición de la reciprocidad y de los sentimientos morales.

➤ La reciprocidad de los sentimientos.

Durante la etapa pre-operatoria surgen los primeros sentimientos sociales. La representación, el lenguaje hablado en particular, sirven para el desarrollo de los sentimientos sociales. La representación permite la creación de imágenes de las experiencias, incluidas las afectivas. Así, por primera vez se pueden representar y evocar (recordar) los sentimientos de este modo, las experiencias afectivas llegan a tener un efecto más duradero que las propias experiencias.

Una vez que adquiere la capacidad de reconstruir el pasado cognoscitivo y afectivo en la etapa pre-operatoria, la conducta adquiere un carácter consecuente que no podía tener antes de la representación. Cuando el pasado reconstruido es un elemento de la conducta normal, el afecto está menos sometido que antes a las experiencias y las percepciones inmediatas; la conducta puede ser un poco más estable y predecible; los sentimientos pueden llegar a ser más consecuentes conforme prosigue el desarrollo de esta etapa.

Piaget (1965) sostiene que la base del intercambio social es la reciprocidad de las actitudes y los valores entre el niño y otras personas. Esta forma de intercambio – reciprocidad- conduce, o puede conducir a que cada individuo valore a la otra persona (respeto mutuo). Cada quien aprecia al otro de alguna manera. En las interacciones siguientes no se pierden los valores derivados de las acciones mutuas, sino que se representan y “recuerdan”. Y como se conserva la colocación de estos valores previos, igual que las representaciones, es más probable que los futuros intercambios prevean las experiencias afectivas positivas (o negativas) (Wadsworth, 1991).

➤ Los primeros sentimientos morales.

Piaget (1991) estudió el desarrollo del razonamiento moral en los niños y consideró que este desarrollo es fruto tanto del desarrollo cognoscitivo como del afectivo. Para Piaget, los sentimientos morales tienen “que ver con lo que es necesario y no con lo que es deseable o preferible hacer”. El sentido voluntario del “deber” u obligación tipifica los sentimientos morales desarrollados.

Durante la etapa pre-operatoria se considera que el razonamiento moral es prenормativo, aunque en esta etapa el razonamiento moral es claro progreso de las capacidades del niño en etapa sensomotora.

1.2.2. El desarrollo afectivo en el estadio de operaciones concretas: La cooperación.

En la etapa operativa concreta, el razonamiento y el pensamiento alcanzan una estabilidad mayor que la del pensamiento pre-operatorio. La capacidad de razonar se vuelve cada vez más lógica y está menos sujeta a la influencia de las aparentes contradicciones de percepción. La reversibilidad de pensamiento y la capacidad de descentrar permiten que el razonamiento del niño en la etapa operatoria concreta adquiera congruencia y “conservación”.

Estos factores no sólo influyen en el razonamiento cognoscitivo, sino también en el afectivo. En la etapa operativa concreta, el afecto adquiere un grado de estabilidad y congruencia que no tenía con anterioridad. Durante la etapa de las operaciones concretas aparecen en el razonamiento afectivo del niño las operaciones reversibles internalizadas (reversibilidad) y en la etapa pre-operatoria se observaron los orígenes de la reversibilidad en la vida afectiva. En esta etapa no se “conservan” por completo los sentimientos y el afecto es prenормativo, pero como los sentimientos cotidianos se pueden representar y recordar, los sentimientos ya no se desvinculan de los sentimientos anteriores (Wadsworth, 1991).

Alrededor de los 7 u 8 años aparecen los sentimientos de conservación y los valores. Los niños adquieren la capacidad de coordinar sus pensamientos afectivos de un acontecimiento a otro. Lo que se conserva a través del tiempo son algunos aspectos de sentimientos pasados. El pensamiento afectivo ya es reversible. El pasado se convierte en una parte del presente mediante la capacidad para revertir y conservar.

- La voluntad.

Piaget (1981) sostiene que “la analogía afectiva de las operaciones intelectuales se encuentra en el acto de la voluntad”, y considera que la voluntad es una escala de valores permanentes, elaborada por el individuo y a la que siente obligación de apegarse. La voluntad desempeña el papel de regulador (autorregulación) del afecto y es, en consecuencia, el mecanismo encargado de conservar los valores. En la actividad cognoscitiva los conflictos entre la experiencia de percepción y el razonamiento lógico son regulados mediante la conservación, que es la capacidad de mantener la constancia ante los cambios lógicamente irrelevantes. De manera parecida, la voluntad, una vez que evoluciona, regula los conflictos entre los impulsos afectivos. Cuando los valores son razonablemente estables, y se cuenta con la voluntad, se puede hacer que los valores prevalezcan sobre los impulsos de conflicto, aun cuando en algún punto el impulso sea más fuerte que los valores y que la voluntad (Wadsworth, 1991).

Según Piaget (1981), diversos factores estimulan el desarrollo gradual de la voluntad. Un factor, ya mencionado, es la exigencia de la experiencia social, que estima la constancia de la vida afectiva. Otras conductas refuerzan más las conductas continuas que las inconstantes. Además, ya se conservan las experiencias y los sentimientos afectivos, en todo momento, el pasado afectivo – representado ahora en la memoria y el presente- es parte del razonamiento afectivo; ya no se pueden pasar por alto las experiencias afectivas del pasado. La conciencia de los sentimientos pasados y presentes pudo provocar más decisiones afectivas que sólo la conciencia de los sentimientos presentes.

- La autonomía.

La autonomía del razonamiento consiste en razonar de acuerdo con el conjunto de normas elaboradas por uno mismo; la autonomía pondera los valores preestablecidos por otros, y no los acepta automáticamente. Asimismo, en el razonamiento autónomo se toma en cuenta a los demás tanto como a uno mismo. La autonomía es la autorregulación.

En la etapa pre-operatoria, los niños ven las reglas y las aceptan como si provinieran de grandes autoridades: los padres, Dios, el gobierno. La justicia se pondera pensando en vivir a la altura de esas reglas. La moral del niño en el nivel pre-operativo consiste en la obediencia, a la que Piaget (1965) llama *respeto unilateral*. En esta etapa, los niños no razonan acerca de lo que es bueno o malo; para ellos, lo bueno o lo malo está predeterminado (por la autoridad) y no está sujeto a sus propias valoraciones. Hay poca cooperación desde el punto de vista social; sólo hay obediencia o respeto unilateral (Wadsworth, 1991).

Alrededor de los 7 u 8 años, los niños comienzan a poder hacer sus propias valoraciones morales, esto es, comienzan a razonar acerca de lo “correcto” o “incorrecto” de las acciones y de los efectos de las acciones sobre otros. Esto, por supuesto, no significa que sus valoraciones por fuerza sean correctas; sólo significa que empiezan a pasar de la moral de obediencia heterónoma a los valores heredados, a una moral de cooperación y evaluación.

El respeto mutuo es un agente en el desarrollo del pensamiento autónomo, el cual aparece en esta etapa. Casi hasta los 7 u 8 años, los niños consideran a los adultos con un respeto unilateral (respeto hacia la autoridad), y su moral es básicamente de obediencia. El respeto mutuo es un respeto entre “iguales”. Los niños solamente desarrollan el respeto mutuo cuando adquieren la capacidad de comprender el punto de vista de los demás.

La autonomía afectiva y cognoscitiva es fruto de los esfuerzos del niño por autorregularse. El acto de elaborar conocimientos –asimilación y ajuste- es una autorregulación y una autonomía en acción.

En el desarrollo continuo de la autonomía afectiva, la etapa operática concreta es un período fundamental, pues en él los niños normalmente pasan de una visión de razonamiento moral basado en el respeto unilateral a una visión basada en el respeto mutuo. Las relaciones sociales de cooperación con los adultos (padres y maestros) y los compañeros son necesarias para esto.

- Las reglas.

Alrededor de los 7 u 8 años (al principio de la etapa operativa concreta del razonamiento), los niños comienzan a captar el significado que tienen las reglas para que el juego se juegue como es debido. La cooperación con sentido social comienza a aparecer. Las reglas ya no se consideran absolutas e inmutables. Los niños captan el concepto de que las reglas del juego se pueden cambiar si todos lo deciden, y empiezan a tratar de ganar (un acto social) ajustándose a las reglas del juego.

Para el niño que comienza a manifestar cooperación, el propósito del juego ya no consiste en sacar las canicas del círculo o del cuadrado, sino en ganar (en un sentido competitivo).

- Accidentes y torpezas

Entre los 8 y 9 años, el niño, que está en pleno desarrollo de las operaciones concretas, comienza a adquirir la capacidad de considerar el punto de vista de otras personas y, por ende, comienza a entender y considerar las intenciones cuando hace juicios. Ya no busca automáticamente el castigo en el caso de los “accidentes”. Las intenciones se vuelen más importantes que las consecuencias de las acciones. Ya no considera que el niño que rompe accidentalmente 15 tazas es “peor” que el que rompe una al hacer algo que se le pidió que no hiciera (Wadsworth, 1991).

- La mentira.

Así mismo, Wadsworth (1991) argumenta que es hasta los 10 u 11 años cuando comienzan a tomar en cuenta las intenciones de juzgar si un acto es mentira. En este nivel la falta de veracidad que no tiene el propósito de engañar no se juzga automáticamente como mentira.

El concepto de mentira de los “adultos” es muy distinto al de los niños en la etapa pre-operatoria o en el inicio de la etapa operativa concreta. Esta diferencia implica que la mayoría de los niños no puede comprender el concepto de mentira del adulto antes de desarrollar el pensamiento operativo concreto intermedio: aunque lo

desearan, los niños pequeños no podrían emitir juicios parecidos a los de los adultos sobre la mentira.

- La justicia.

La investigación de Piaget (1965) revela que los conceptos de justicia del niño cambian a medida que él evoluciona. Los niños en la etapa pre-operatoria consideran que las reglas son fijas e inmutables. Los castigos “justos” son severos y con frecuencia arbitrarios (castigo expiatorio). En la etapa operativa concreta, los niños desarrollan una comprensión mejor, aunque parcial, de las leyes y las reglas; empiezan a considerar el papel de las intenciones al castigo de acuerdo mutuo es más apropiado que el expiatorio.

A medida que los niños se desarrollan afectivamente, se observan cambios en su razonamiento moral. La evolución del afecto normativo, la voluntad y el razonamiento autónomo influyen en la vida moral y afectiva del niño en etapa operativa concreta. Los niños desarrollan la capacidad de “tomar en cuenta el punto de vista de los demás”, de considerar las intenciones y de adaptarse mejor al mundo social (Wadsworth, 1991).

1.2.3. El desarrollo afectivo y la adolescencia.

El desarrollo del afecto durante la etapa de las operaciones formales proviene de la misma fuente que el desarrollo de las estructuras cognoscitivas e intelectuales. En la adolescencia, el desarrollo afectivo se caracteriza por dos importantes factores: el desarrollo de dos sentimientos idealistas y la formación continua de la personalidad.

- Los sentimientos idealistas.

Con el desarrollo de las operaciones formales surgen las capacidades de razonar y reflexionar sobre lo hipotético –el futuro- y de meditar acerca del pensamiento propio –pensar sobre el pensamiento mismo-. “en lo sucesivo, la inteligencia no sólo es capaz de operar sobre objetos y situaciones, sino también sobre hipótesis y, en consecuencia, tanto sobre lo posible como sobre lo real” (Piaget, 1981).

Si se les motiva a ello, y si cuenta con los contenidos necesarios, los niños con razonamiento formal pueden razonar con tanta lógica como los adultos: ya poseen y pueden utilizar las herramientas para evaluar los argumentos intelectuales. Una de las diferencias afectivas más importantes entre el pensamiento de los adolescentes y el de los adultos es que cuando los adolescentes comienzan a usar

las operaciones formales, aplican un criterio de lógica pura para evaluar el razonamiento acerca de los acontecimientos humanos. Este es su egocentrismo. Los adolescentes no pueden efectuar una apreciación completa de la forma en que está ordenado el mundo, pero una vez que adquieren la capacidad de generar incontables hipótesis, también creen que lo mejor es lo que es lógico: todavía no diferencian entre el mundo lógico y el “real” (Wadsworth, 1991).

- La formación de la personalidad.

La segunda característica de importancia en desarrollo afectivo durante la adolescencia consiste en los aspectos finales de la formación de la personalidad. En los años de la adolescencia, conforme evolucionan las operaciones formales, los niños comienzan a tener sus propios sentimientos u opiniones acerca de la gente. “hasta los 12 o más años, los sentimientos, que son de tipo concreto, se vierten en los objetos y en otras personas. Los valores que (el niño) aplica a las ideas, con frecuencia son los valores de otras personas” (Piaget, 1981).

Estos sentimientos y opiniones son opiniones autónomas que tienen su origen en el desarrollo de la autonomía durante la etapa de las operaciones concretas. Gran parte de estos sentimientos son idealistas –por lo menos en apariencia-. En este período, los niños adquieren sus propias ideas acerca de las ideas.

Piaget (1981) distingue entre la personalidad y el yo, y considera que están orientados en direcciones contrarias. El yo está orientado hacia lo individual: “es actividad centrada en sí mismo”. La personalidad está orientada hacia el mundo social.

El yo comienza a evolucionar durante los primeros años de vida. Según Piaget (1981), los aspectos finales del desarrollo de la personalidad sólo empiezan a evolucionar en la transición de la adolescencia a la vida adulta. Esto comprende por necesidad “la subordinación del yo al ideal colectivo.” Entonces, el motivo o fuerza de adaptación para que evolucione la personalidad es el deseo de encajar en el mundo laboral y en la vida adulta. La personalidad es “cuestión de fusionar el trabajo personal con la individualidad propia” (Wadsworth, 1991).

La formación de la personalidad se debe a la organización autónoma de las reglas y los valores durante la etapa operativa concreta. A medida que el adolescente trata de manera inconsciente de ajustarse a la sociedad y más tarde al mundo del verdadero trabajo, hay cierto sometimiento del yo a determinadas formas de disciplina.

La personalidad, por lo tanto, es consecuencia de los esfuerzos del individuo autónomo por adaptarse al mundo social adulto.

1.2.4. El desarrollo moral durante la adolescencia

El desarrollo del razonamiento moral se inicia en la etapa sensomotora y alcanza sus niveles más altos cuando las operaciones formales y el desarrollo cumplen su desarrollo.

- La codificación de las reglas.

Más o menos cuando se inician las operaciones formales, entre los 11 y 12 años, la mayoría de los niños adquiere una comprensión relativamente compleja de las reglas. En todo momento consideran fijas por acuerdo mutuo las reglas del juego y sujetas a cambio también mediante acuerdo mutuo. Desaparece la creencia inicial de que las reglas son permanentes e impuestas externamente por una autoridad. En esta etapa, todos conocen las reglas y todos están de acuerdo en cuáles son esas reglas. Los adolescentes saben bien que las reglas son necesarias para que haya cooperación y para poder jugar. También parece surgir un interés por las propias reglas (Wadsworth, 1991).

- La mentira.

Piaget (1981) observa que la maduración de los conceptos sobre la mentira se presenta entre los 10 y los 12 años. Las intenciones se convierten en el criterio más importante para evaluar las mentiras. Los niños mayores (los que ya efectúan operaciones formales) reconocen también que para que haya cooperación no se debe mentir. Todo esto es parte del prolongado cambio de la moral de represión a la moral cooperación (Wadsworth, 1991).

- La justicia.

Piaget (1981) concluye que en el desarrollo de los conceptos de justicia del niño, hay tres períodos de importancia. En el primero, que dura hasta los 7 u 8 años, la justicia está subordinada a la autoridad de los adultos. El niño acepta como “justo” todo lo que los adultos (las autoridades) dicen que está bien. No distingue entre la idea de justo e injusto y entre la de deber y desobediencia. El niño cree que el castigo es la esencia de la justicia.

El segundo período, entre los 8 y 11 años, se desarrolla en torno a los conceptos de cooperación. La reciprocidad se contempla como la base apropiada para el castigo. Se destaca la “igualdad” del castigo, esto es, que la ley se interprete igual para todos y que todos reciban el mismo (igual) castigo por el mismo “delito”, sin

tomar en consideración que el castigo y el castigo expiatorio ya no se considera “justo”.

En el tercer período, que comienza alrededor de los 11 o 12 años, la reciprocidad sigue siendo la base con que los niños enjuician el castigo; sin embargo, al expresar sus juicios, ya toman en cuenta las intenciones y las variables de la situación (circunstancias atenuantes). A esto, Piaget le da el nombre de equidad. En un sentido cuantitativo, el castigo ya no necesita administrarse con “igualdad” (Wadsworth, 1991).

1.2.5. Zona de desarrollo próximo (ZDP), Lev Vigotsky.

La teoría se basa en que todos los factores que se pueden encontrar en el contexto afectan en el desarrollo de los niños, por lo que se centra en los aspectos sociales, culturales e históricos del que el niño forma parte.

Esta teoría está relacionada con el cognositivismo, se puede decir que “el desarrollo cognitivo, enfatiza la relación activa del niño con su ambiente. Vigotsky (1979) considera el crecimiento cognitivo como un proceso colaborativo”, por lo que decía que los niños aprenden de la manera interacción social.

Vigotsky (1979) decía que todo niño tiene, en cualquier momento un determinado dominio, en otras palabras un “nivel de desarrollo real” que es posible evaluar, examinado su individualidad y un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese determinado dominio.

Por lo que Vigotsky (1979) define al área que existe entre la ejecución espontánea que realiza el niño utilizando sus propios recursos y el nivel que puede alcanzar cuando recibe apoyo externo.

La ZDP, es la brecha entre lo que ya son capaces de hacer los niños y lo que no están listos aún para lograr por sí mismos, por lo tanto “Vigotsky considera que a partir de un cierto momento, las fuerzas biológicas no pueden ser consideradas como las únicas o incluso las principales fuerzas que orientan el desarrollo. A partir de la intervención de la cultura, la mente del niño sufre una especie de “choque” y se reorganiza en su funcionamiento.” La ZDP, conduce así a un desarrollo en forma culturalmente apropiada, “teleológica” ya que supone la existencia de cierto fin universal en el desarrollo, que puede serlo en el sentido más relativo de que el mundo social preexistente, el cual está regido y encaminado por el adulto, sin embargo puede ser un par (amigo de la misma edad) más capacitado el que pueda ayudar o guiar, el cual permitiera ir preparando al niño para acercarse a esa ZDP (Vigotsky, 1979).

1.2.6. Andamio cognitivo.

Un *andamio* es una estructura que se utiliza para levantar o sostener un edificio mientras se construye, y que después, cuando se sostiene por sí mismo, se retira. Los *andamios* son elementos auxiliares externos que brindan un soporte cognitivo social. Metafóricamente, un *andamio cognitivo* es una estructura o armazón temporal, mediante el cual los estudiantes desarrollan o adquieren nuevas competencias, destrezas y conceptos. Este concepto fue acuñado en la década de los setenta por Wood, Bruner y Ross (1976), como una metáfora para describir la intervención efectiva de un compañero, un adulto o una persona experta durante el proceso de aprendizaje de otra (McLoughlin, Winnpis y Oliver, 2000).

El concepto de *zona de desarrollo próximo* o *zona potencial de desarrollo*, de Vygotsky, es muy cercano a esto. Los *andamios* sirven para que los sujetos en desarrollo alcancen niveles de competencia que no podrían conseguir por si solos (Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, 2006).

Para Vygotsky, el pensamiento consiste en establecer relaciones cuyo fundamento se encuentra en las acciones que los sujetos realizan con otras personas que actúan como mediadores. El desarrollo mental debe incluir, desde esta perspectiva, la cooperación que se recibe del entorno, la cual actúa como una suerte de *andamio cognitivo*.

Asimismo, cuando nos referimos con este término a elementos estructurados para registrar y analizar información, hacemos referencia a instrumentos u organizadores como: tablas comparativas, mapas conceptuales, diagramas, esquemas o matrices (Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, 2006).

Dodge (2001), define un *andamio* como “una estructura temporal que proporciona ayuda en puntos específicos del proceso de aprendizaje” y propone usarlos en tres momentos clave:

- En la *recepción de la información*: cuando los alumnos tienen que acudir a fuentes diversas de datos, hechos, conceptos, etc. y extraer la información relevante distinguiéndola de la no relevante en el contexto de la tarea.
- En la *transformación de la información*: cuando es necesario comprender, valorar, decidir, integrar con lo ya sabido, etc.
- En la *producción de información*: cuando los alumnos deben crear un producto original con la información adquirida.

Estas ayudas pueden consistir en: preguntas, sugerencias o procedimientos propuestos a los estudiantes que otras personas con más conocimiento se han planteado. Al brindar este soporte, el andamiaje les permite abordar tareas más complejas que las que ellos puedan manejar por si solos. A medida que ellos van perfeccionando e internalizando las nuevas destrezas, los *andamios* pueden retirarse y los alumnos podrán ejecutar una mayor parte de las tareas por su cuenta (Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, 2006).

1.2.7. Socialización y cultura.

Los niños son seres sociables, como todo ser humano, “los seres humanos son por naturaleza, seres sociables y de desarrollo cognitivo humano requiere relaciones sociales humanas” (John; 2000), por lo que retomando a Jean Piaget, habla de la conducta y la socialización, menciona que el niño es capaz de cooperar ya que no confunde su propio punto de vista con el de otros, sino disocia para coordinarlos; esto se refleja en el lenguaje mismo de los niños.

Como consecuencia de lo mencionado, pueden surgir pláticas entre los mismos niños, que pueden estar llenas de diferentes puntos de vistas, lo cual implicaría una comprensión en torno a ello y de búsqueda, de justificación o pruebas de respeto, se llevan a cabo de manera interior reflexiones, la cual es una conducta social de discusión “interiorizada”.

El niño es capaz de cooperar, disociar, defender su punto de vista, pero es de alguna manera “abandonado”, por lo que él mismo buscará las respuestas, las pruebas, las justificaciones, a partir de su interacción con su contexto con sus compañeros, ya que en algunos casos les resultará difícil encontrar respuesta en su propio contexto, padres de familia.

Durante la etapa de los 7 a 12 años de edad, los niños se desprenden de su egocentrismo y comienza con su formación del pensamiento lógico, lo cual constituye un sistema de relaciones (coordinación de los diversos puntos de vista, los cuales corresponden a diferentes individuos), también con esto se engendra una moral de cooperación.

Lo antes mencionado es importante debido a que en el desarrollo de la socialización, la cual es de suma importancia ya que “el niño aprende a odiar socialmente al no encontrar ejemplos en que encana su propio afecto natural” (Dorfman, 1981), y es en el núcleo familiar donde desarrolla esta habilidad para la socialización, por lo tanto la interacción con los adultos, los padres sobre todo, es importante, para que sea de el paso a la interiorización de los valores y las normas sociales.

1.2.7.1 Importancia de la comunicación de Padres-Hijos.

Hablar de papel de los pares de familia con sus hijos, es muy importante ya que ellos son los primeros educadores de sus hijos y desde el nacimiento se debería de crear lo que es el apego, para poder tener una mejor comunicación con ellos, pero entendamos el apego como la relación fuerte que puede existir entre los padres y el hijo, relación que está basada en los sentimientos, confianza, apoyo seguridad, afecto, amor, entre otros (Perez, 2001).

El apego entre los padres e hijos es muy similar al apego que puede darse entre el niño y las personas que lo rodean por lo que "...el apego social siempre un proceso recíproco de interacción social, que implica necesariamente los sentimientos y las conductas de las dos partes que interactúan." (Karl, 2009). Esta relación que se plantea entre el niño y su entorno es muy importante, porque, si recordamos, Vigotsky, plantea que el niño aprende de su interacción con la sociedad, al igual que este entorno tiene un papel importante en relación a lo planteado por Piaget.

Por lo que este apego debe ser rico en comunicación sobre todo, ya que existe un grave error en los padres de familia, porque tristemente creen que su tarea se limita solamente a dar el dinero para comer, o llevar a la escuela, proteger, cuando la tarea es mucho más grande que ello, empero se dice que "muchos padres consideran que su papel en la educación de sus hijos se limita básicamente a la transmisión de los valores morales y a enseñar lo que son las buenas conductas, las tradiciones culturales de su familia y el cuidado personal" (Parra, 2005), por esta razón el apego, la interacción y sobre todo la comunicación entre los padres y sus hijos, es muy importante.

La enseñanza de los valores, de los hábitos, de las costumbres, creencias, se da en todos los ámbitos, sin embargo, le corresponde al padre de familia estar pendiente de ello, ya que la escuela es un espacio importante en el que el niño es formado, no obstante este no es el único lugar donde aprende.

La casa, es el primer escenario para aprender que tienen los niños, aunque ésta como la escuela marca normas, tiene sus reglas y sus formas de comportarse y actuar, sin embargo "...la casa y escuela pueden considerarse dos microsistemas, cada uno de los cuales, tiene su propia dinámica y su propio marco de acción. La casa y la escuela siguen patrones de actividades, roles y relaciones interpersonales." (Parra, 2005). No obstante en la casa existe un agente importante que influye mucho sobre los niños, "la televisión", por lo que es nombrada por algunos escritores como la niñera de los niños.

Teniendo presente que en casa tenemos lo que es la televisión una fuente importante de información, y que bombardea a los niños con símbolos, es donde debería tener cuidado los adultos de la familia, en vigilar que es lo que ven los niños. Pues bien, como se mencionó anteriormente, este es un medio masivo de comunicación que tiene fuerte influencia en los niños de nuestra sociedad, sin embargo los niños son los más vulnerables.

1.2.8. Aprendizaje social, Albert Bandura

El ambiente social proporciona muchas oportunidades para observar e imitar nuevas conductas. La teoría del aprendizaje social enfoca la capacidad que tiene los niños para aprender observando a otros. Observando a un hermano a un adulto cuando realizan determinada acción, y luego repitiendo esa conducta, se puede aprender algo nuevo.

Ese tipo de imitación añade todo género de conductas al repertorio del niño, incluidas algunas que los padres quizá no hayan reforzado o fomentado deliberadamente. Así, las investigaciones han demostrado que los niños imitan las respuestas agresivas, las altruistas, o de ayuda, según sea lo que les acontezca a los modelos cuando realizan tales conductas (Bandura; 1973, como se menciona en Newman; 1986, p. 44).

Los modelos que son poderosos, que tienen control de los recursos o que son recompensados por sus actos, suelen gozar de mayor “prestigio”, como objetos de imitación, que los que no se toma en cuenta o castiga por su conducta (Newman, 1986). La teoría del aprendizaje social no postula que la imitación vaya vinculada necesariamente con algún cambio de valores o de actitudes. Los niños imitarán a un modelo cuya conducta parezca efectiva, sin asumir necesariamente otros aspectos de la conducta de esta persona. Por el contrario, el concepto psicoanalítico de identificación supone un fuerte apoyo emocional en la otra persona, de donde resulta una identificación con ella.

Los fenómenos de aprendizaje imitativo no son muy complejos. Si un niño ve que la conducta que tiene otro resulta bien, tratará de imitarla. Por otro lado, los impresiona la gran cantidad de conductas que los niños se encuentran en la segunda infancia (de dos a los cuatro años) llegan a imitar: ruidos, ademanes, frases corrientes y posturas. También parece que los niños pequeños imitan a animales, a otros niños y a las máquinas, y desde luego a los adultos.

Esta propensión a imitar indica que durante la segunda infancia, según señala Piaget, existe una motivación particularmente fuerte para adquirir otros modos de representarse los acontecimientos que ocurren. La imitación constituye una avenida que aumenta la semejanza entre el niño y los demás (Kagan; 1968 en Newman; 1986, p. 45), para ampliar el propio repertorio de respuestas y establecer una base para conocer el mundo cual lo experimentan los demás.

La teoría del aprendizaje social afirma que los cambios que cada persona realiza son resultado de una interacción entre ella y su ambiente. El motivo que tenga la persona para imitar se verá influido por la categoría del modelo y la capacidad personal de emitir respuestas imitativas. Según esta teoría el niño se altera a consecuencia de la imitación, pero el modelo queda inafectado. Pero en realidad es muy probable que el modelo resulte profundamente afectado por el hecho de haber sido imitado.

Hay ocasiones en que la imitación resulta muy halagadora; en otras ocasiones, si el niño repite el tonillo con que alguien habla o alguna conducta inconveniente, la imitación producirá un impacto instructivo, tanto en la persona imitada como en el niño.

CAPÍTULO 2. LA TELEVISIÓN MEXICANA PARA EL NIÑO.

La televisión desde su creación ha sido motivo de discusión, por los tipos de programas que se comenzaron a transmitir, por cómo se fueron creando las diferentes cadenas televisivas, el diálogo que se utilizaba y se ha utilizado, como también las diferentes imágenes que se transmiten.

Su creación y desarrollo se ahondará en el siguiente capítulo, ya que por ser un elemento central de la investigación se profundizará en ella.

2.1. Inicio de la televisión mexicana.

La aparición de la televisión en nuestro país se remonta a la última década del Porfiriato, justamente cuando se consolidan los grupos económicos quienes una vez terminada la Revolución Mexicana, impulsaron la industria de la radiodifusión.

Aunque con el Porfiriato se den las primeras investigaciones sobre la televisión, es a partir de 1945 que en México se empieza a pensar, paulatinamente, la instalación de estaciones televisoras. La XEW-NBC y la XEQ-CBS, dos grandes cadenas de radio que existen en el país, dejan de fundar estaciones radiofónicas para dar paso al nuevo invento del hombre: la televisión (Orozco, 1993).

Es al comienzo de la Segunda Guerra Mundial, que en Estados Unidos, la televisión se expande como lo hiciera la radio al finalizar la primera. De hecho, la televisión en este país surgió en los años cuarenta. Al momento que la televisión aparece en el mercado, ya estaba aprobada por la Comisión Federal de Comunicaciones de los Estados Unidos (Castellot, 1993).

De acuerdo a Orozco (1993), Comisionado por el gobierno de Miguel Alemán, en octubre de 1947, Salvador Novo, realiza un viaje a Estados Unidos y Gran Bretaña. El objetivo de su viaje era para observar y estudiar la televisión con el fin de llegar a argumentos imparciales y metas que hicieran a la televisión, al llegar a México, comercial y de empresas privadas como en Estados Unidos.

Oficialmente la señal de televisión es inaugurada en 1950 en México, este hecho coincide en una etapa en la que el país dependía económicamente de Estados Unidos. El resultado de este suceso repercute en la industria de radio y televisión del país, reflejándose de inmediato en la infraestructura televisiva.

Así mismo, Castellot (1993) argumenta que a pesar de estos problemas, la televisión pronto alcanzó en México el éxito que se esperaba, y en el sexenio de Ruíz Cortines el ejecutivo establece la vigilancia del contenido de la programación igual que son otorgadas mayores facilidades para la comercialización del recién fundado Telesistema Mexicano que integraba los canales 2,4 y 5.

Estos canales no nacieron solos, detrás de ellos estuvieron importantes empresarios mexicanos tales como: Rómulo O'Farril, quien en 1949 fue el primero en explotar el canal de televisión, haciendo la primera emisión el 26 de julio de 1959, inaugurando en ese mismo año la primera televisora de América Latina, la XHTV-Canal4.

En este mismo año Emilio Azcárraga Vidaurreta, comienza a experimentar con la señal de XEW-TV Canal 2, el cual es inaugurado oficialmente en 1951 junto con el nacimiento de Televisión.

Dos años más tarde y con la transmisión del festival de Excelsior del día de las madres, se inaugura oficialmente el 10 de mayo de 1952 la estación comercial televisora XHGC-Canal 5, cuyo propietario era Guillermo González Camarena, quien además de ser precursor de la televisión en México, fue el inventor del primer sistema de televisión a colores (Cremoux, 1974).

De acuerdo a Cremoux (1974) es a partir de 1955 que estos canales de televisión se unen bajo el nombre de Telesistema Mexicano, haciendo que de esta unión surja un gran monopolio televisivo, el cual aumentaría al integrarse otro canal propiedad de Televisión Independiente de México, que pertenecía al poderoso Grupo Monterrey: el Canal 8 de Televisa.

La televisión mexicana comienza una nueva etapa cuando el 15 de marzo de 1972, el Gobierno, bajo el mando de Luis Echeverría, adquiere el Canal 13 de la televisión capitalina y más tarde Canal 7 formando INMEVISIÓN. Estos dos canales que más tarde durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, fueron privatizados convirtiéndose en Televisión Azteca, manejándose como TV13 y TV7 (Orozco, 1993).

2.2. Clasificación televisiva.

En el año de 2007, la Dirección general de Radio, Televisión y Cinematografía, controló de manera más eficiente las clasificaciones de las producciones de los medios de comunicación, estas clasificaciones son aplicables tanto al cine como para televisión y radio. A partir del 2 de mayo del mismo año, se tomó la siguiente consideración de clasificaciones para las producciones en los medios de comunicación, quedando como de la siguiente manera:

- **AA.** Programación apropiada para todo público, especialmente dirigido a público infantil, cualquier horario.
- **A.** Programación apropiada para todo público, cualquier horario -puede incluir violencia de fantasía leve o cómica-.
- **B.** Programación no recomendada para niños menores de 12 años; desde las 16 horas -puede incluir violencia moderada, lenguaje vulgar ocasional,

situaciones sexuales leves, diálogos sugestivos o presencia y consumo de sustancias tóxicas-.

- **B-15.** 15 años en adelante y adultos; de las 19 a las 5:59 horas.
- **C.** Para adultos, de las 21 a las 5:59 horas.
- **D.** Exclusivamente adultos, de las 0 a las 5 horas.

Sin embargo, para el abordaje de esta investigación se abarcarán las cinco primeras clasificaciones.

2.3. Programación infantil.

En los programas dirigidos a los televidentes infantiles se puede apreciar la existencia de mecanismos que contienen la misma ideología de la programación general. En pocas palabras los programas están hechos para los niños, les brindan una serie de engaños, mentiras, ocultamientos, etc., y en contra parte, factores que les enseñan valores de confianza, amistad y otros que combinados bombardean la cabeza de los niños generando muchas veces que los televidentes infantiles no sepan diferenciar la realidad de la ficción.

A finales de 1995 se llevó a cabo el Foro Hispanoamericano de Televisión para Niños, organizado por la Universidad Anáhuac de la Ciudad de México. En dicho Foro se llegarían a conclusiones y soluciones que podrán realizar para que los televidentes infantiles puedan ver una programación para ellos sin que los contenidos de los mensajes los manipulen como llegan hacer en un momento dado las caricaturas que ellos tanto disfrutan (Orozco, 1993).

En su reporte "El mensaje de la televisión mexicana en los noventas", Guillermo Orozco, Doctor en Educación, profesor titular del Departamento de Comunicación y Coordinación del Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales de la Universidad Iberoamericana; realiza un análisis axiológico de la programación de los canales 2, 5, 9, 11 y 13. En dicho análisis señala que los géneros de aventuras y de dibujos animados, es donde se aprecian una mayor variedad axiológica. Además se presentan variables de tipo grupal, colectivo, masivo. La relación con los sistemas sociales y con las instituciones se presenta con frecuencia valorada en este tipo de programación. En la Tabla 1, se presenta el análisis realizado por Guillermo Orozco (1993) con respecto a los valores y antivalores de las programaciones televisivas de acuerdo a su género.

<i>GÉNEROS</i>	<i>VALORES</i>	<i>ANTIVALORES</i>
<i>D I S T I N T I V O S</i>		
<i>TELENOVELA</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Maternidad *Familia *Amistad 	<ul style="list-style-type: none"> *Envidia *Celos *Traición *Venganza *Rencor
<i>AVENTURA/FICCIÓN</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Valentía *Audacia *La técnica y el conocimiento valen *Amistad *Profesionalismo 	<ul style="list-style-type: none"> *Los viejos estorban *Profesionalismo mejor que experiencia *La vida no vale *No hay principios, sólo pragmatismo
<i>CÓMICO/MUSICAL</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Amistad *Crítica a la situación económica *Solidaridad *Nacionalismo 	<ul style="list-style-type: none"> *La diversión es ante todo *Las diferencias sociales son legítimas *Burla y chantajes efectivos son permitidos *Chisme y rumor *Machismo *Consumismo *Malinchismo
<i>DIBUJOS ANIMADOS</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Creatividad para salir adelante *Trabajo de equipo necesario para triunfo *Pueden destruir tu cuerpo, pero no tu espíritu 	<ul style="list-style-type: none"> *Destruir como forma de dirimir conflictos *uso de la mentira *Búsqueda de poder y de control para someter a los demás *Servilismo *Hay que desconfiar de los otros *La riqueza es material *Intolerancia a las diferencias y a los que son diferentes
<i>MINISERIES</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Nacionalismo *Obediencia *Fidelidad al ideal *Respeto a la autoridad 	<ul style="list-style-type: none"> *Fascismo *La autoridad es incuestionable *Las jerarquías son naturales *Superioridad racial *Lo nuevo contamina *La violencia es legítima

Tabla 1. Análisis realizado por Guillermo Orozco (1993) con respecto a valores y antivalores de las programaciones televisivas de acuerdo a su género.

Actualmente un solo niño puede observar una gran variedad de programas, y esta es aún mayor cuando los niños tienen la facilidad de contar con algún sistema de cable que les permite ver por varias horas canales de televisión no sólo nacionales sino también de procedencia extranjera.

La procedencia de los programas televisivos, constituye un eje importante para la definición del tipo de valores y antivalores que se ofrecen a los televidentes. Mientras que en la programación nacional el tipo de valores tiene que ver con la manutención de costumbres y tradiciones, buenos sentimientos y valores universales como la amistad, la familia y el trabajo; en la programación internacional se muestran valores más innovadores, comenzando por el desarrollo de la creatividad, de la astucia y la inteligencia, ser profesional, intrépido, autónomo, etc.

En cuanto a los antivalores la programación nacional presenta los clásicos que todos conocemos y frente a los cuales amplios sectores de la audiencia seguramente esta vacunada. Sin embargo, en la programación internacional los antivalores son actitudes como: todo se vale, la tecnología suele a la experiencia, etc.

Estos tipos de valores como antivalores son los que se les presentan a los niños a través de determinados géneros televisivos, principalmente de Aventuras y Dibujos Animados.

Parte de la responsabilidad de que se realicen programas infantiles es de parte los productores quienes deben poner más empeño y responsabilidad en que sus producciones difundan valores y creencias dentro del público infantil. Una de las características que debe tener la televisión infantil es la de educar, a los niños se les puede enseñar aun y cuando se están divirtiendo.

El nacimiento de Canal 5 (XHGC) en 1950, se debe como ya se mencionó al Ingeniero Guillermo González Camarena; este canal ofrece a sus espectadores una programación variada durante la semana (Orozco, 1993).

Canal 5, en la actualidad, cuenta con audiencia infantil y juvenil que va de los 4 a los 12 años y de los 13 a los 18 años de edad, de una clase socioeconómica media-baja. Ha este público receptor le son transmitidos básicamente series de dibujos animados (caricaturas), las cuales son programadas en relación con sus edades y horarios. En otras palabras, se puede decir entonces que oscilan entre los 4 a los 10 años y conforme transcurre el tiempo se incorporan caricaturas para los mayores (Orozco, 1993).

Cabe destacar que este canal, en el caso de los fines de semana presenta una programación para toda la familia, lo cual incluye barras de películas que pueden disfrutar todos los miembros de la familia.

De acuerdo a Castellot (1993), no sólo Televisa presenta una programación para el público infantil, también Televisión Azteca, realiza y ofrece a los niños una

diversidad de producciones que los receptores más jóvenes de la televisión pueden observar. En este caso TV13 y TV7, cubren 51% de receptores de clase alta y media, a lo cual se suma que el 93% de su audiencia no pasa de los 18 años de edad a comparación con su competencia.

Al tener el público infantil una serie de necesidades como: curiosidad, entretenimiento, temas que pueden discutir con sus compañeros; éstas son cubiertas por el niño a través de los programas de televisión, los cuales influyen en la vida del público infantil. Los mensajes contenidos en los programas de televisión que ven a diario los niños, se convierten en parte de su experiencia, cubriendo las necesidades antes mencionadas. Estas necesidades son satisfechas cuando el niño escoge los programas de televisión de su preferencia.

2.4. Papel de la televisión en la vida del niño.

El ritmo y el cambio de la sociedad han hecho que el niño telespectador falte de espacio en donde jugar o bien porque se encuentra solo debido a que sus padres salen todo el día a trabajar, vea a la televisión como:

1. Evasión a su soledad.
2. Lugar simbólico donde puede desarrollar su libertad, que no tiene por falta de espacio.
3. Entretenimiento.
4. Compañía.
5. Relación social con otros niños.
6. Medio de consumo, al presentarles diferentes productos.
7. Hábito.

Al hacer alusión a estos puntos no es de extrañarse que los padres, al estar ocupados y al verse sumergidos en una sociedad que está en constante movimiento; empujen a sus hijos a ver a la televisión como una compañía, ya que los padres han utilizado los programas de televisión como una solución, como un tranquilizante e hipnotizador que mantiene a sus hijos quietos y a ellos mismos mientras están en casa (Bravo, 1981).

Suponiendo que un niño al día a partir de que llega de la escuela y enciende el televisor ve de 5 a 6 programas, los cuales en su mayoría tienen una duración de treinta minutos, da por resultado que un niño al día esta frente al televisor entre 150 y 180 minutos. Los niños son muy visuales y auditivos. Les llama mucho la atención la diversidad de colores, figuras, expresiones, gestos, melodías y voces que caracterizan a las caricaturas. Gracias a esta combinación de elementos, los niños quedan envueltos en una fantasía sin dimensiones que los lleva a mundos nuevos, llevándolos a un proceso de aprendizaje en donde imitan o se identifican con los personajes del programa.

Sin la supervisión debida de los padres y con la facilidad de tener hasta más de dos televisores en una casa, los niños son los que deciden por su cuenta que es lo que van a ver. De esta manera los niños así como aprenden de los adultos que los rodean, también absorben como esponjas todo tipo de información que ven y escuchan por la televisión incluye: mensajes positivos que sirven para educar e imitar buenos hábitos y valores; mensajes negativos que provocan actos violentos, malas actitudes y aptitudes, hasta pesadillas.

De acuerdo a Mutis (1993), el uso que el receptor infantil puede darle a la televisión de acuerdo a las siguientes características son:

- **Edad.** A medida de que el niño crece ve más por la noche la televisión y durante el fin de semana, este cambio se puede observar a partir de los 12 años de edad. En cambio del uso de la televisión en un niño se debe, principalmente a que éste conforme va creciendo van cambiando sus necesidades e interese, convirtiéndose en más frecuente que el niño cuando deja de serlo se vuelve ahora en un espectador nocturno. Este cambio también se debe a que conforme el telespectador va creciendo sus horarios se van modificando de igual manera.
- **Sexo.** El uso que los niños y las niñas le dan a la televisión se diferencia en los contenidos de los programas, por ejemplo: las niñas conforme a sus gustos se han inclinado por aquellos programas (telenovelas, miniseries) cuyos contenidos son dramáticos y sentimentales, que se desarrollan dentro del seno familiar. En caso contrario los niños prefieren programas que sus contenidos sean de acción, aventuras, comedia, así como cualquier tipo de deporte.
- **Clase socioeconómica.** Es muy común ver que un niño de clase social media-baja ve por más tiempo la televisión, que un niño que pertenece a un nivel socioeconómico más alto. Esta diferencia en el uso de la televisión se debe a que en el caso del niño de clase media-baja se da que los padres trabajan y no tengan ni los medios, ni el tiempo para que el niño realice por las tardes alguna actividad especial, o al trabajar ellos también por las tardes se sienten más seguros de que sus hijos se queden en casa en lugar de andar en la calle. En contra parte el niño que tiene un nivel socioeconómico más alto tiene menos oportunidad de pasar menos horas frente a la televisión debido a que sus padres buscan la manera de que el niño realice otras actividades extraescolares como clases de inglés, fútbol, ballet, natación, computación, entre otras.
- **Medio en que se desenvuelve.** El niño ve los programas de televisión que están de moda, debido a que dentro de la escuela o con sus mismos vecinos tengan de temas en común de que hablar. Ahora bien, de acuerdo al medio social en el que el niño se desenvuelve escogen sus programas de televisión que verán de acuerdo a lo que ellos están acostumbrados a ver en el ambiente que los rodea.

Otra función que cumple la televisión es la de ser dinámica, haciendo que las necesidades de los niños vayan cambiando o que la programación existente no sea la misma siempre, dando por resultado que la televisión cumpla las distintas características que ya se mencionaron (Bravo, 1981).

El dinamismo de la televisión da oportunidad a que los productores y cadena televisoras con el tiempo cambien la programación que ofrece a los niños, haciendo de las características de los programas un factor positivo para el desarrollo social y personal del público infantil.

Por lo cual el uso que los niños le dan a la televisión tiende a variar de acuerdo a sus características sociales e individuales, ya que la televisión es un medio de comunicación de diversión, entretenimiento, información e influencia para los telespectadores infantiles.

2.5. Beneficios, desventajas y consecuencias de la televisión para el niño.

En sus principios se creyó que la televisión sería un gran instrumento que ayudaría a la educación de los niños, dándoles oportunidad que aprendieran ciencias y sobre la vida humana. Contrario a esto existía un grupo de personas el cual se preocupaba sobre si demasiada televisión no les causaría daño a su vista, los trastornaría al ver tanta violencia y crimen e interrumpiera sus labores escolares

Sometido bajo la influencia de la televisión, los niños de hoy pasan como ya se mencionó en el apartado anterior, largas jornadas en la soledad de casa. Resultado de esto el niño encuentra en el televisor un remedio a su abandono, al mismo tiempo que capta una avalancha de información contenida dentro de los mensajes de los programas televisivos, los cuales van manipulando al niño.

La televisión cumple funciones de entretenimiento, enseñanza, evasión, relación social, excitación y hábito; las cuales varían dependiendo de la edad del niño y nivel socioeconómico al que pertenece.

Se puede pensar que muchas veces es la televisión quien usa al niño. La relación existente entre los niños y la televisión se va desarrollando conforme a las necesidades personales de cada niño y de las circunstancias que lo rodea; de esta manera, el uso que el niño le da a la televisión es determinado por el medio social, el cual es el que genera sus necesidades, influyendo éste en la conducta del niño que es dirigida hacia la satisfacción.

Haciendo una recapitulación de lo ya antes mencionado y de acuerdo con las funciones de la televisión, se toman como beneficios, ventajas y consecuencias de la televisión, lo siguiente (Schram, 1965):

Beneficios.

- **Edad.** Se considera como beneficio ya que un niño ve más televisión (se calcula entre 5 horas promedio por día), durante los primeros años escolares hasta llegar a 6to años de primaria; cuando entra en la adolescencia el niño buscará satisfacer otras necesidades que no serán cubiertas por la televisión.
- **Emoción, suspenso y acción.** Al buscar una manera de entenderse los niños en la actualidad encuentran dentro de los programas televisivos, algo que los haga sentirse entusiastas, experimentar emociones nuevas e intensas. Es por ello que muchas de las veces el público infantil prefiere los programas de acción y aventura, convirtiendo a sus personajes en héroes y en sus compañeros de juegos.
- **Aprendizaje.** Aunque el niño no busca en la televisión una manera de enseñanza, la mayoría de las veces los receptores infantiles reciben cierto aprendizaje al estar viendo su programa favorito; esto debido a que los mensajes que contiene estos programas pueden enseñarles valores como la amistad o advertencias para que no realicen lo que ellos ven en un programa y todo esto transmitido por su personaje favorito.
- **Instrumento de contacto social.** La televisión cumple para el niño también una función social ya que al estar relacionado con otros niños, ellos mismos buscan como interrelacionarse de una manera similar a los adultos, esto al mencionar y platicar el capítulo anterior que se presentó del programa de televisión o bien jugar a que son los personajes del mismo.
- **Diversión.** El niño busca de alguna manera apagar su aburrimiento con la televisión, encontrando en ésta una forma de divertirse, y aunque la televisión no juegue y les conteste mantiene su atención al estar disfrutando de un sinnúmero de variados programas televisivos.

Desventajas.

- **Hábito, dependencia y vicio.** Como cualquier hábito mal encausado el niño ve en la televisión un satisfactor necesario en todo momento, haciendo que en muchas ocasiones este vicio por ver la televisión hace que el niño deje de hacer otras cosas (jugar con amigos, la tarea, estudiar, etc.) que en la mayoría de las ocasiones son de gran importancia.
- **Evasión.** Al ejercer su influencia sobre los niños, éstos buscan a la televisión como un medio de escape a sus problemas los cuales pueden ser de soledad, problemas familiares, pleitos con amigos, etc., y ven a la televisión como la medicina que por largas horas hará que a través del contenido de su programación el niño olvide sus problemas.
- **Compañía.** Hoy en día el niño encuentra la compañía que no existe con su familia en la televisión, debido a que por la situación económica y la superación

de la mujer en el ámbito profesional; ambos padres tienen que trabajar dejando a sus hijos en la que han llamado “la nana” de los niños.

Sometidos a la influencia de la televisión a consecuencia de la soledad en la que viven, los niños ven en sus programas favoritos la cura a su abandono.

Otros factores que influyen a la falta de compañía del niño, son los horarios tanto de ellos como los de los padres que se interfieren mutuamente.

- Agresividad y violencia. En la actualidad la sociedad en la que el niño se desenvuelve no ayuda mucho a su desarrollo; y si a esto le agregamos que diariamente ve por televisión diferentes programas cuyo contenido tiene mensajes que le infunden hábitos de agresividad, violencia y muerte, estaremos hablando de una distorsión cognoscitiva la cual genera incluso que los personajes de los programas se conviertan en héroes.
- Consumismo. Es lógico pensar que el niño al estar viendo televisión será bombardeado por toda clase de mensajes publicitarios, los cuales anuncian productos (artículos) de sus programas favoritos, haciendo que sus padres les comprendan todo lo que vio anunciado por televisión.

Otro fenómeno que se da en esto es que los niños aprenden con gran facilidad los slogans y tonadas de los comerciales de televisión.

Consecuencias.

- Pasividad. El niño al estar sentado por largas horas inmóvil, con la boca abierta y absorbiendo todo aquello que aparece en la televisión como una esponja, hace que la actividad mental que está teniendo se vuelva totalmente pasiva.
- Confusión. La televisión puede conducir al niño a hacerse una visión televisiva de la vida propia realidad que los rodea. Le basta apretar un botón para que acudan a él sin el menor esfuerzo espectáculos, personas, acontecimientos. Situación que lo satisface hasta el punto de conocer cosas como lo son en la realidad ya que pueden disfrutarlas por televisión.
- Inactividad. La televisión provoca en el niño una pérdida de iniciativa, ya que en muchas ocasiones el niño cuando no puede tener acceso a la televisión, realiza otras actividades como jugar juegos de videos, escuchar radio o ir al cine, y en las cuales no incluye actividades como jugar con sus amigos, visitas a museos o asistir a algún tipo de clases especiales en las cuales mantenga activa su mente.
- Falta de interés. El bombardeo del contenido de los programas de televisión hace que el niño pierda interés hacia cosas (juegos, paseos, estudio, entre otras) únicamente prestando interés por aquellas cosas que están de moda en la televisión (artículos, promociones, juegos de video, práctica de algún deporte...).
- Falta de creatividad e imaginación. La televisión suministra al niño un material de fantasmas prefabricados, trayendo como consecuencia que éste utilice menos sus facultades creadoras.

Estas son algunos de los beneficios, desventajas y consecuencias que la televisión puede brindar a los niños televidentes y no por ello se juzga a la televisión como buena o mala ya que puede darse un equilibrio entre lo positivo y lo negativo de la televisión. Claro que este equilibrio en la programación televisiva (especialmente la infantil) no está en las manos de los niños sino en la de sus padres, maestros y productores.

Es importante que el niño cuente con la guía y orientación de sus padres. Cada edad es diferente y la interpretación de las cosas no es la misma; ya que un niño de 10 años se le puede explicar lo que debe y no debe de hacer, lo real y lo imaginario, pero en cambio a uno de 6 años la reacción es diferente ante un monstruo ficticio de la caricatura produciéndole hasta pesadillas.

La generación de nuestros padres celebró con alegría el nacimiento de la televisión en México. Al recordar ellos su primer aparato de televisión, señalan que todos se juntaban para ver los programas, intercambiando ideas y opiniones acerca del mismo.

Pronto la televisión se convirtió en premio y castigo para los niños y dejó de verla en compañía de los vecinos, amigos, etc. Los padres y los niños aprendieron pronto su uso como: encenderla, cambiarle de canal a través de un control remoto, mejorar su sintonía, volumen y colores.

No sólo la televisión ha cambiado en cuanto a tecnología, sino también en sus contenidos; transmitiendo una gran variedad de mensajes que influyen en la vida de la familia mexicana y del resto del mundo.

En junio de 1917, el profesor Duche presentó al Congreso Europeo de Psiquiatría, los resultados de una investigación realizada por él. Los datos obtenidos señalaron que la televisión disminuye y anula la comunicación de la familia, ya que en el caso por ejemplo de los niños estudiados en la investigación únicamente el 20% prefería convivir con sus padres al contrario que el 40% de los niños que preferían a la televisión que a sus padres (Cremoux, 1974).

CAPÍTULO 3. VIOLENCIA Y TELEVISIÓN.

La violencia en televisión ha ejercido siempre una curiosidad e impacto sobre las personas, en particular sobre los niños, por lo que los actos violentos ficticios que aparecen en la pequeña pantalla, influyen en la percepción de los niños sobre la realidad y frecuencia de los sucesos violentos en el mundo.

3.1. ¿Qué es la violencia?

El término violencia es muy general y su uso admite, por lo tanto, vaguedad. El diccionario de la Real Academia lo define por medio de su sinónimo “acción violenta”. Efecto de una clase de acción calificada como “violenta”, la violencia está emparentada con cualquier desviación respecto al “estado natural” de las cosas. Aunque confusa y oscura, tal definición nos habilitaría a hablar, por ejemplo, de la “violencia” ejercida por un terremoto. Casi cualquier fuerza de la naturaleza podría volverse “violenta”, si nos atenemos a esta definición (Crespo, 2011).

De acuerdo a Crespo (2011), en lo que respecta a los comportamientos humanos, el verbo “violentar” es definido como “forzar a una persona o cosa”. El término “acción violenta” está mejor circunscrito por el diccionario: se relaciona con las acciones que una persona es obligada a hacer “contra su voluntad”. Una persona sería “violentada” cuando se la somete a una acción sin su acuerdo. Esta definición deja de lado la violencia que sufre, por ejemplo, una persona despojada de derechos que desconoce.

Arturo Emilio Sala (2000, citado en Crespo, 2011) se refiere específicamente a la violencia que un ser humano ejerce o intenta ejercer sobre otro. Asegura que violencia es sinónimo de agresión y le atribuye tres significados relacionados entre sí: “forzar o violar”, “hacer uso de la fuerza y/o del ejercicio del poder para producir daño” y también “intento de anular la autonomía y la voluntad de otro”. En su definición especifica que la violencia puede ser física, sexual, psicológica emocional o económica. El fin último de la violencia, según Sala, es utilizar la fuerza el poder, la autoridad y la imposición para someter a otro.

Forzar, es decir, obligar a alguien a actuar contra su voluntad sigue siendo el significado básico del término, sin embargo el concepto se enriquece al agregar que sólo el intento de forzar a otro constituye violencia. Además, el efecto de la violencia consiste en causar un daño, concepto que incluye la anulación en el otro la autonomía y la voluntad, rasgos constitutivos de la persona humana. La agresión, que implica la voluntad de causar daño, y que es aquí presentada como sinónimo de violencia, es –justamente todo acto contrario a los derechos del otro, sea ese otro una persona, una institución, un grupo o un país-.

El maltrato y el abuso –e incluso el abandono son manifestaciones de la violencia-. El maltrato se caracteriza por su intención de menoscabar al otro, es decir, por producirle un deterioro, por disminuir lo que es como persona.

El abuso tiene que ver con la desproporción de fuerzas entre el abusador y el abusado. Implica, por lo general que el primero aprovecha la confianza del segundo o la situación de mayor poder -o jerarquía con respecto a éste para producirle un daño. Por eso considera un abuso por parte de la administración estatal aquellos actos que menoscaben los derechos de los ciudadanos. Lo mismo sucede, dentro de la sociedad, cuando individuos o grupos poderosos explotan a otros en su beneficio y, entre países, cuando alguno más poderoso ejerce violencia sobre los demás.

La sociedad no puede dejar desamparada a una persona. El abandono de persona, por parte de aquellas personas –familiares de primer grado, si existen, o el Estado en su ausencia-, además de ser considerado un acto violento, está tipificado como delito (Crespo, 2011).

No siempre los actos violentos están tipificados como delitos, lo cual impide recurrir a la justicia en aquellos casos que el Código Penal o su jurisprudencia no sancionan. Los delitos comunes –siempre acompañados de violencia contra la persona y/o su propiedad son los que están claramente tipificados-. La ley es menos clara sobre los diferentes abusos que se cometen en el ámbito familiar o desde los grupos de poder político y económico (Crespo, 2011).

Como menciona Crespo (2011), cuando la violencia es muy intensa provoca traumas de los que el individuo se recupera –si es que lo hace con dificultad. El hecho traumático está formado por estímulos intensos que la estructura psíquica no puede asimilar. Este desborde compromete aspectos biológicos, psicológicos y sociales.

3.1.1. Tipos de violencia.

Debido a las variables utilizadas para la investigación, me enfocaré exclusivamente en tres tipos de violencia: física, psicológica y de género.

3.1.1.1. Física.

De acuerdo con Hannan (1979), la violencia que se denomina como “violencia física” es considerada como el acto de lesionar intencionalmente, en el que se utilice alguna parte del cuerpo, algún objeto, arma o sustancia

para sujetar, inmovilizar o causar daño a la integridad física de su contraparte, encaminado hacia su sometimiento y control. (Figura 1).

Ante esta acción se puede decir también que si no es accidental y que provoque un daño físico o enfermedad en el niño o le coloque en grave riesgo padecerlo, es considerado como parte de una violencia al niño o adolescente. Por lo cual mencionaré algunos ejemplos:

- Lesiones con puño, mano o pie
- Lesiones con objetos
- Golpes
- Ingestión forzada de drogas o bebidas alcohólicas
- Mutilaciones o deformaciones
- Quemaduras con líquidos o cigarrillos
- Privación de alimentos
- Sobrealimentación
- Descuido físico



Figura 1. Violencia física en caricatura "Las sombrías aventuras de Billy y Mandy".

3.1.1.2. Psicológica.

El concepto de violencia psicológica es un concepto social que se utiliza para hacer referencia al fenómeno mediante el cual una o más personas agreden de manera verbal a otra u otras personas, estableciendo algún tipo de daño a nivel psicológico y emocional en las personas agredidas (Figura 2).

Los especialistas consideran que la violencia psicológica es una de las peores formas de violencia ya que implica una agresión a la psíquis y a la emocionalidad de una persona. En este sentido, si bien un golpe o una agresión física puede dejar marcas visibles y dolor importante, una agresión verbal o psicológica puede herir mucho más profundo en el entendimiento de esa persona ya que se suele agredir pegando en aquellas partes de las que la persona se siente insegura y que la hacen sentirse mucho más débil y vulnerable frente al agresor (Hannanh, 1979). Por ejemplo:

- Aislamiento
- Controlar a través del miedo
- Gritar
- Indiferencia
- Humillación
- Pobre o nula estimulación emocional
- Rechazo
- Irrespetar los sentimientos
- Negligencia
- Abandono



Figura 2. Violencia psicológica en caricatura "Bob esponja".

3.1.1.3. De género.

En la figura 3 podemos observar como en la caricatura “Ranma ½”, el maestro Happosai abraza los senos de Ranma en contra de su voluntad, incurriendo en violencia de género, la cual ha sido definida en el Artículo 1 de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Naciones Unidas (1993) como “Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”.



Figura 3. Violencia de género en caricatura “Ranma ½”

3.2. La violencia en la televisión.

La violencia es uno de los temas preferidos de la televisión. Gerbner (1972; como se menciona en Newman, 1986, p. 331) midió la violencia de los programas de tiempo triple A y de los sábados en la mañana, durante un período de tres años (1967-1969). El 81 por ciento de los programas tenían episodios de violencia en los que había “expresión evidente de fuerza física utilizada para dañar o matar”. Hubo 4.8 episodios violentos por programa, y 78 episodios violentos por hora. Las caricaturas tuvieron un aumento de episodios de violencia, durante el periodo analizado, aunque la red de televisión en su totalidad, tuvo una pequeña disminución.

La violencia en la televisión no es un fenómeno aislado. Clark y Blankenburg (1972, como se cita en Newman, 1986, p. 331) dicen que el índice de violencia de los programas de televisión es similar al de los otros medios de comunicación. La política de programación de las estaciones comerciales está determinada por las

preferencias de los patrocinadores. Los espectadores pueden ver un programa únicamente en el caso que la estación lo haya comprado. Una vez que se compra el programa, se proyectan todos los episodios que se han filmado. Los televidentes tienen muy pocas posibilidades de influenciar en los patrocinadores, en los productores o en las estaciones, cuando se trata de series que a se están pasando. Si los programas de violencia cuentan con audiencias numerosas, las estaciones no van a disminuir la intensidad o la frecuencia de la violencia que pasa en los programas.

Pero esto no cambia la pregunta de cuál es el impacto que la violencia de la televisión tiene en los niños. Para responder se manejan varias ideas. Primero: la violencia de la televisión ofrece a los niños modelos de violencia que los niños pueden usar cuando se sienten frustrados o cuando están enojados. Segundo: la violencia de la televisión puede desensibilizar a los niños con relación a la violencia de la vida real. Tercero, ver violencia en la televisión puede debilitar el autocontrol del niño y estimular respuestas más violentas en momentos de frustración que las que se tendrían sin televisión (Hannahn, 1979).

3.3 Teoría de los efectos del estímulo (o de los indicios agresivos).

Leonard Berkowitz ha sido el principal articulador del enfoque basado en los efectos del estímulo (también mencionado como “enfoque de los indicios agresivos”), en cuanto se refiere a los efectos de las descripciones de violencia presentadas en los medios de comunicación (De Fleur, 1987). Su supuesto principal es que la exposición a los estímulos agresivos habrá de incrementar la susceptibilidad de una persona para la excitación fisiológica y emocional, lo que su vez habrá de aumentar la probabilidad de una conducta agresiva. Se sostiene, por ejemplo, que la visión de un violento match de boxeo estimula una excitación emocional, conducente a una conducta agresiva por parte de los espectadores de televisión. Se arguye que los choques violentos, las armas o las amenazas no sólo estimulan fisiológicamente y emocionalmente a los integrantes del público, sino que les inducen a reacciones agresivas. Tannenbaum sugiere que los medios de comunicación audiovisual son provocadores especialmente potentes de na excitación fisiológica, que aumenta los niveles de intensidad emocional en los espectadores y, por lo tanto, la probabilidad de intensas reacciones de conducta. La excitación tiende a convertirse en conducta agresiva intensa cuando a las personas se les requiere que ejecuten actos que involucran agresión o cuando equivocan la causa de su excitación, atribuyéndola a algún objetivo del mundo real y no a una presentación de estímulo en los medios de comunicación (De Fleur, 1987).

La relación de estímulo-respuesta (o S-R, por stimulus-resonse) en la teoría de estímulo no es ni simple ni incondicional. Un estímulo agresivo (por ejemplo, un programa violento en la televisión) no provoca siempre una reacción agresiva, ni es probable tampoco que provoque un mismo grado de agresividad en todos los

integrantes del público (De Fleur, 1987). Un factor al que se atribuye el incremento de la probabilidad de una reacción agresiva y el grado de agresividad en las respuestas, es la frustración existente en el momento en el que se presencia un programa violento en la televisión.

De Fleur (1987), sostiene también que la forma en que la violencia sea descrita en los programas afectará la probabilidad de que los espectadores se conduzcan agresivamente. En este sentido, lo más importante es que la violencia de los personajes en los medios aparezca o no como justificada. Cuando así ocurre, es decir, cuando la violencia del personaje tiene una base de venganza o de defensa propia, aumenta la probabilidad de las respuestas agresivas. Otro factor que, según Berkowitz y sus colaboradores, puede afectar la naturaleza de la respuesta ante la violencia televisiva es el grado en que la descripción por televisión sea similar a las circunstancias enojosas con que debe enfrentarse el espectador en la vida real. La similitud puede quedar establecida por datos tan simples como que un personaje de ficción tenga el mismo nombre o la misma ocupación que la persona que provoca la ira del espectador.

Un factor al que se atribuye la disminución en la probabilidad de respuesta agresiva es la inhibición de tendencias agresivas. Por ejemplo, una descripción en televisión de un violento choque entre personas puede suscitar una sensación de culpa en los espectadores, al dirigir la atención de éstos al dolor y el sufrimiento que sufre la víctima de un ataque violento. Esto inhibe presumiblemente su agresividad al sensibilizarles ante el dolor y sufrimiento que sus reacciones agresivas pueden causar a otros.

3.4. La televisión, modelo de conducta agresiva.

Los niños que contemplan un modelo adulto, tienden a imitar muchos aspectos de la conducta del modelo, incluso ciertos estilos, como el caminar, las expresiones verbales, o su respuesta a ciertos juguetes (Bandura y Huston, 1961, como se menciona en Newman, 1986 p. 331). Sí el niño tiene una relación cálida con el modelo, imita más y más conductas. En un estudio que comparaba un modelo adulto real, un modelo adulto filmado y un modelo fantástico filmado (una mujer disfrazada de gato negro) se midió el efecto que tienen los modelos televisados en la imitación de conductas agresivas. En los tres casos, los niños vieron a los modelos golpear a un muñeco "bobo", pegarle con un martillo, tirando al aire, gritarle y sentarse encima de él. Después de ver los modelos se observó a los niños en una habitación que tenían oportunidad de interactuar con varios juguetes, incluyendo una réplica del juguete que acababan de ver en el film (Newman, 1986).

Todos los niños que habían visto algún modelo agresivo, mostraron un mayor rango de conductas agresivas que el grupo control. Los niños que vieron el modelo adulto real filmado, manifestaron más agresividad que los otros dos grupos

experimentales. Otras variables, como el sexo del modelo, el sexo del niño y las consecuencias de la acción agresiva del modelo, tuvieron repercusión en las conductas de los niños (Bandura, 1984). Si se castiga al modelo, los niños no lo imitan: si se le premia, los niños lo imitan.

Los modelos de la televisión pueden impulsar a los niños a resistir o a aceptar tentaciones. Pueden influenciar para que las reglas se observen o para que se violen.

Se ha demostrado claramente que los modelos de la televisión aumentan el repertorio de conductas desviadas o indeseables. Aunque no se ha demostrado todavía, si la influencia que tienen los modelos de laboratorio es igual a la de los de la televisión comercial que los niños ven todos los días en su casa. En la mayor parte de los estudios de laboratorio, los niños están en un ambiente que no les es familiar. Ven una secuencia televisada en la que hay pocos personajes, con pocas interrupciones.

Se hacen algunas preguntas sobre los motivos, los objetivos y las consecuencias. Después de ver el episodio, los niños pasan a otro ambiente desconocido (el cuarto de juegos) en donde no saben muy bien qué se espera para ellos. En general, el niño se encuentra solo en ese ambiente, o con el modelo adulto que lleva a cabo el estudio. No están presentes los elementos que el niño tiene en su casa para llevar a la práctica de alguna manera lo que vio en la televisión. La continuidad que se da entre ver el film y estar en el cuarto de juego hace que la influencia del modelo sea probablemente más fuerte, y la incertidumbre de lo que el niño debe hacer en el laboratorio puede influenciar su conducta, de manera diferente a lo que pudiera ser en su casa.

3.5. La violencia de la televisión desensibilizador del niño.

La polémica generada por la hipótesis de que la televisión desensibiliza al niño de la violencia real que existe en el mundo, fue estudiada por Drabman y Thomas (1974; en Newman, 1986 p. 333). Un grupo de niños de primero y tercer años, vieron un trozo de programa de violencia ("Mannix") y otro grupo vio otro film, para servir de control. Después se llevó a los niños ante un monitor de televisión para que vigilaran a dos niños que supuestamente estaban en un tráiler, cerca de allí. Se les dijo a los niños que avisaran si había algún problema. Los niños vieron cómo empezaron a pelear los dos niños entre sí. La pelea se volvió cada vez más violenta. Después la pantalla se apagó y se pudo oír un fuerte golpe. Se midió la latencia entre el momento que se inició el pleito y el momento en que los niños fueron a avisar. Para los niños de tercer año, el film violento se asoció con una latencia mayor y siete niños del grupo experimental nunca pidieron ayuda. Pero, entre los de primer año, no hubo diferencia entre el grupo experimental y el grupo control. Todos fueron lentos para pedir ayuda. Los autores suponen que los niños de primer año puede

ser que no hayan entendido cual era la responsabilidad que se les había dado. Los programas de violencia tienden a desensibilizar a los niños, pero es posible que no influyan en los más pequeños. En el experimento, dado que la crisis de violencia “real” también era un estímulo televisado.

CAPÍTULO 4. MÉTODO.

Esta investigación de tipo descriptivo con enfoque cualitativo, busca describir cómo es que las caricaturas con contenido violento son factores determinantes para que el niño se comporte con estas mismas características.

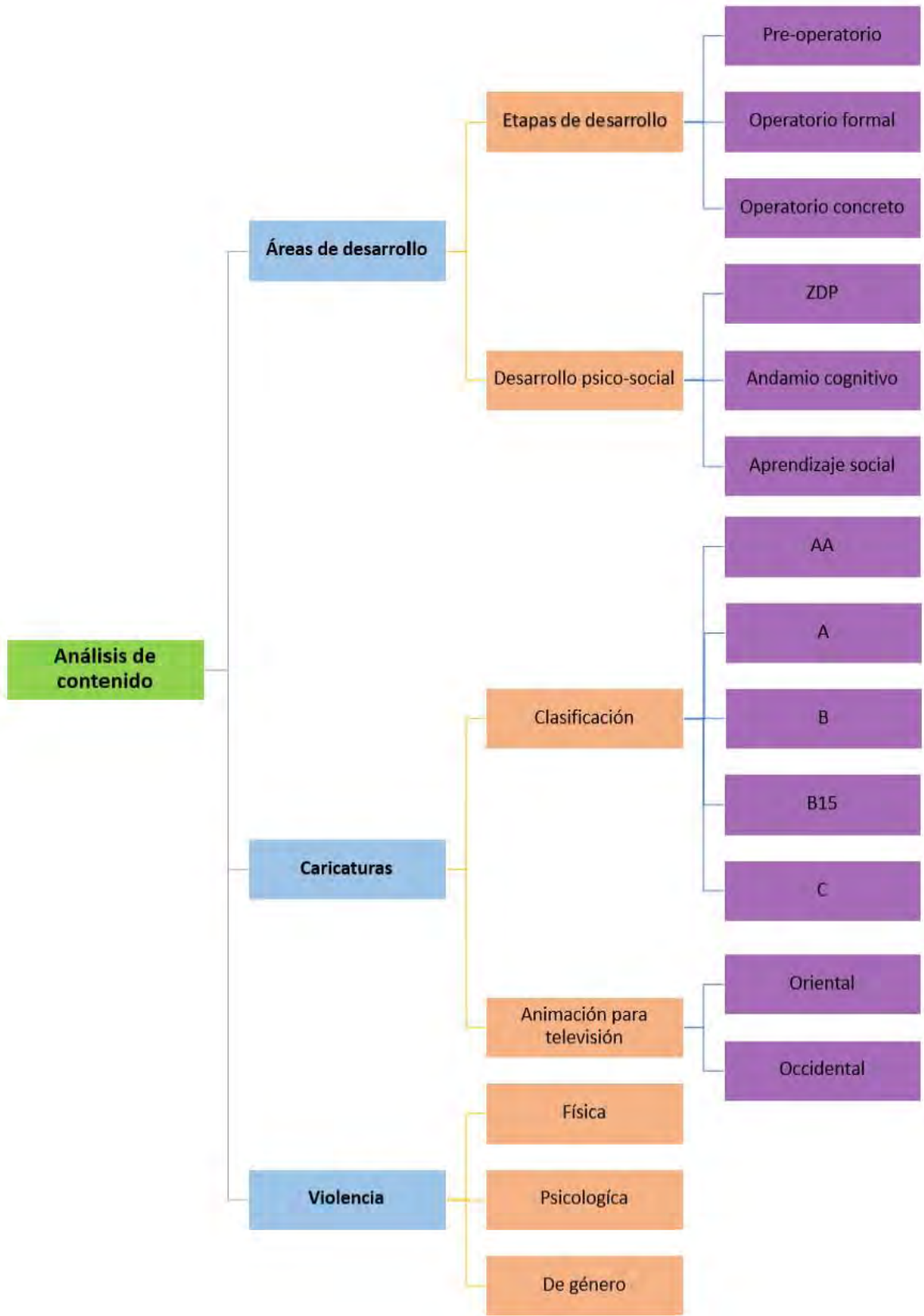
La investigación cuenta con la viabilidad requerida para ser llevada a cabo, debido a las reformas realizadas en la materia de telecomunicaciones, en las cuales se le da mayor acceso a la población de adquirir y/o ampliar su “mundo televisivo”; de acuerdo con los datos obtenidos por INEGI (2013), la población de 6 a 11 años de edad representan un 14.0% de la población usuaria de TIC's y el Estado de México se posiciona en el 8vo lugar con un 18.3% de hogares que cuentan con un televisor digital, dando la apertura a que esta investigación se lleve a cabo sin limitaciones con respecto al uso y manejo de tecnologías, por otro aspecto, la población infantil en el estado de México es de 29.0% (INEGI, 2010) dando mayor viabilidad a la investigación.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE CONTENIDO.

Para el análisis de los datos presentados se utilizó la técnica de análisis de contenido, en esta ocasión se someterán a análisis caricaturas que forman parte de la programación televisada, éstas serán las siguientes:

- Un Show más
- Pokémon
- Ranma ½
- Hora de aventura
- Los Simpson

Para ello se utilizará como base de análisis las categorías mostradas a continuación en el Esquema 1.



Esquema 1. Categorías para el análisis de datos.

➤ Un Show más



Es una serie de televisión estadounidense de comedia, en formato de animación, creada por J. G. Quintel para el canal Cartoon Network, con clasificación AA. Está protagonizada por dos amigos, Mordecai (un arrendajo azul) y Rigby (un mapache), encargados de mantenimiento en un parque, que buscan cualquier excusa para no trabajar. En su día a día viven múltiples aventuras, muchas de ellas de carácter surrealista, en las que también interactúan el resto de los personajes.



En el episodio 4 llamado “Golpes mortales” de la temporada 1, se presencia principalmente la violencia física y psicológica, ya que Rigby (el protagonista de este episodio) sufre de violencia por parte de Mordecai y Musculoso (personaje secundario); cuando Rigby busca escapar a su cuarto para llorar, encuentra un anuncio de “Tae-Kwon-Mortal”, donde le enseñarán a defenderse y a golpear. Cuando Rigby domina este arte, busca vengarse de aquellos que se burlaron de él, emplea la fuerza para controlar a los demás personajes secundarios e intimidarlos mediante el miedo que les provoca.

Este episodio genera gran impacto en niños en estadio pre-operatorio, ya que aquí es cuando los niños inician su socialización e implica el juego simbólico, suponiendo que, el niño ve con regularidad esta caricatura, comenzará a imitar a los personajes en las situaciones de “riesgo” o en aquellas en las que se encuentre vulnerable ante otros niños, ya que como aún no se hace la diferenciación entre lo bueno y lo malo, él imitará estas conductas, ya que, son aprobadas por una autoridad; como el comportamiento estará socializado y –en su defecto- aceptado las conductas se seguirán imitando hasta llegar al estadio de operaciones concretas donde, se inicia la diferenciación de lo bueno y lo mala, así como de lo que es mentira y verdad, las situaciones en las que requiera de una sanción ya no serán obligatoriamente “ojo por ojo, diente por diente” porque su razonamiento moral se encontrará más desarrollado; sin embargo, la imitación se encontrará latente ya que será hasta el estadio de operaciones concretas en el cual la identidad personalidad del niño se estará construyendo y, podrá decidir –inconscientemente- que elementos serán parte de estas.

➤ Pokémon



Pokémon, abreviando su nombre original Pocket Monsters, Monstruos de bolsillo es un anime japonés metaserial creado por Satoshi Tajiri, Junichi Masuda y Ken Sugimori, que narra la historia de Ash Ketchum, un joven entrenador Pokémon de Pueblo Paleta que comienza un viaje para alcanzar su sueño, ser un Maestro Pokémon. La serie está basada en la saga de videojuegos de Pokémon también creada por Satoshi Tajiri, clasificación A para la televisión hispanoamericana.



En el episodio 1 de la temporada 14, nombrado “Duelo eléctrico” Después de dos semanas perdidos, Ash, Misty y Brock llegan por fin a Ciudad Carmín. Contentos e ilusionados, se proponen hacer diversas cosas: Misty darse un buen baño de burbujas, Brock irse a la lavandería y Ash buscar el Gimnasio Pokémon de la ciudad. Sin embargo, Pikachu de Ash no está en condiciones ni de caminar: se encuentra demasiado cansado y hambriento, y no sólo él, sino todo el grupo. Una vez que se recuperan van al Gimnasio trueno, donde Pikachu pierde la pelea contra un Raichu, después de salir del hospital, Pikachu y Ash deciden pedir la revancha, en la cual Pikachu gana la pelea.

En este episodio se encuentra de manera muy latente la violencia psicológica, ya que los personajes tienden a humillar, gritar e intimidar a sus oponentes mediante el empleo del miedo; la violencia física se presencia explícitamente ante cada pelea/batalla pokémon.

Para un niño en estadio pre-operatorio -a quien va dirigida esta caricatura-, las escenas de violencia física y psicológica son predominantes, ejerciendo en él la normalización de las conductas violentas, si en el contexto en el que se desenvuelve las conductas son reforzadas mediante el juego y fortalecidas por sus amigos, la conducta violenta del niño será incrementada, ya que –como lo muestra este episodio- está bien humillar y forzar a los demás para cumplir una meta en específico, con la cual no solo tendrán la satisfacción de culminar, sino que también serán recompensados con una medalla.

Al llegar al estadio operatorio concreto la imitación de estas conductas seguirán presentes, sin embargo, se tendrá en cuenta la “amenaza” de un castigo por las conductas inapropiadas determinadas por el mismo contexto e iniciará el razonamiento moral a partir de las reglas y normas implementadas en él por su contexto.

Entrando al estadio de operaciones formales el niño logra hacer la diferenciación entre la verdad y la mentira y, podrá ver este contenido sin verse afectado ya que, lo verá únicamente como entretenimiento.

➤ Ranma ½



Es un manga adaptado en serie de anime, *Ranma ½*, producida por Kitty Films y emitida por Fuji Television desde 1989 hasta 1992. clasificación B en Hispanoamérica.

La historia gira en torno a Ranma Saotome, un joven de 16 años que fue entrenado en las artes marciales desde que era pequeño. Como consecuencia de un accidente durante uno de sus entrenamientos en el que cayó a una poza encantada, Ranma sufre de una maldición que le obliga convertirse en mujer cada vez que tiene contacto con el agua fría, mientras que el contacto con el agua caliente revierte dicho efecto convirtiéndolo nuevamente en chico. Durante la serie, Ranma intenta librarse de su maldición, mientras que debe lidiar con su compromiso de matrimonio con la adolescente Akane Tendo, que fue pactado varios años antes por los padres de ambos jóvenes.



El episodio 33 de la segunda temporada “Happosai, el monstruo lujurioso”, se basa en la llegada del maestro Happosai, un anciano muy poderoso y libidinoso, que roba ropa interior y toca a las mujeres sin su consentimiento.

Aquí podemos observar claramente la presencia de los tres tipos de violencia que estamos trabajando, primero notamos la violencia de género cuando llega al pueblo y comienza a acosar a las jovencitas, la primera escena de violencia física se presenta cuando llega Ranma e impide que el maestro viole su cuerpo, al igual esta es aplicada por el maestro Happosai a sus aprendices –los padres de Ranma y Akane-, ya que los obliga a realizar actividades para que satisfagan sus necesidades, los priva de alimentos y, podemos observar la violencia psicológica en las escenas donde les grita y humilla.

Al exponer a un niño pre-operatorio a este contenido inapropiado para él - en primer instancia porque la clasificación ya no coincide con su rango de edad y en segundo por el gran contenido de violencia (física, psicológica y de género)- podremos estar afectando su desarrollo psicosocial , ya que no solo es “demostrarle” que es correcto emplear la fuerza física o la humillación para lograr un cometido, sino que está bien acosar a las mujeres y violar su privacidad, si el niño pre-operatorio continua viendo este tipo de contenidos y la sociedad en la que se desenvuelve lo permite, al llegar al estadio de operaciones concretas este tipo de conductas violentas hacia las mujeres se mantendrá, quizá en menor grado debido a la presencia de un castigo por infringir las normas sociales; sin embargo, al llegar al estadio de operaciones concretas, estas actitudes se pueden convertir parte de la personalidad del ahora adolescente, debido a que él elegirá cuales normas desea hacer parte de su moralidad.

- Hora de aventura.



Es una serie animada de televisión estadounidense creada por Pendleton Ward para Cartoon Network. La serie sigue las aventuras de Finn, un niño, y Jake, un perro con poderes mágicos con los que puede cambiar de forma, crecer y encoger a voluntad, que habitan en la post-apocalíptica Tierra de Ooo. A lo largo de la serie interactúan con los otros personajes principales de la serie: Dulce princesa, Rey Helado y Marceline la reina de los vampiros. Clasificación B+ en Hispanoamérica.



En el episodio 22 de la temporada 5 "Terminó la fiesta", el Rey Helado se rinde de capturar princesas y se enoja, después de haber fallado una vez más al tratar de

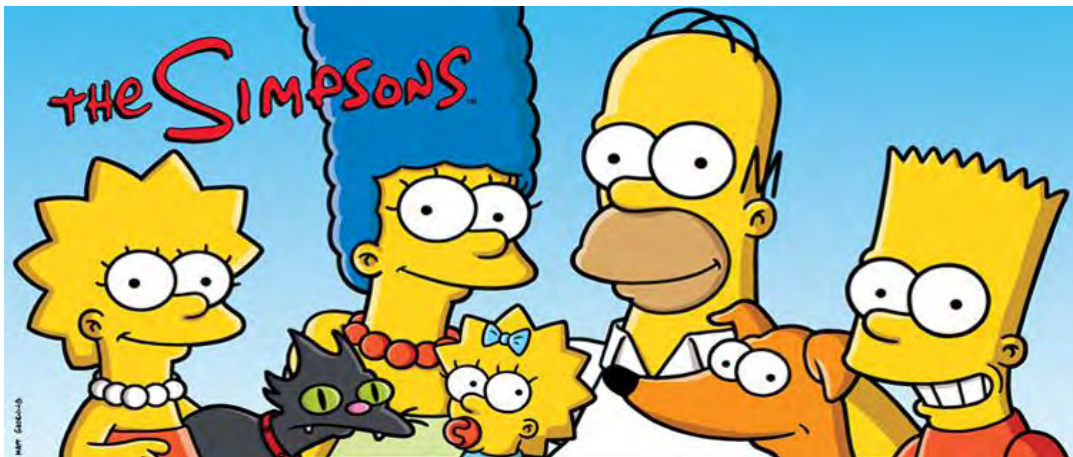
conquistar a la Dulce Princesa. Pero cuando el Rey Helado estaba viajando por el mar, se encontró con una isla viviente, quien terminó siendo llamada Señorita Isla, ella tenía un novio llamado Dios de Fiesta, el cual nunca le ponía atención y la violentaba psicológicamente, cuando el Rey Helado nota esto habla con la Señorita Isla y le recomienda terminar con esa relación; sin embargo, ella no es capaz de dejarlo y, el Rey Helado decide ir a hablar con él, esto desencadena una pelea en la cual el Rey Helado asesina a Dios de Fiesta y usa su cadáver para ir a hablar con la Señorita Isla y terminar su relación.

Aunque está caricatura parece ser exclusiva de dos amigos que tienen incontables aventuras, el personaje principal de este episodio utiliza de manera regular la violencia de género, en los constantes intentos de secuestrar y someter a la Dulce princesa.

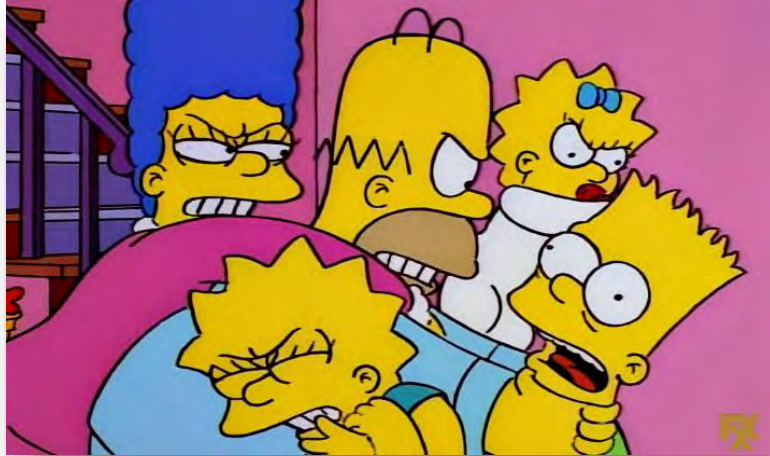
Para un niño –en la etapa que se encuentre- la violencia de género no presenta de manera explícita, pero, el patrón de conducta que muestra el Rey Helado podrá influir en la forma de relacionarse con los demás niños y –especialmente- con las niñas.

Siguiendo este patrón, en el estadio pre-operatorio las conductas violentas socializadas se enfocarán en la obtención de una recompensa afectiva, el conseguir el “amor” de alguien más mediante la implementación de la fuerza e incluso del sometimiento; para el niño operatorio concreto, las conductas se mantendrán latentes y estas podrán o no reforzarse dependiendo del contexto en el que se encuentre; será en el estadio de las operaciones formales en el que dependiendo de las normas morales individuales de cada adolescente –a quienes va dirigido este contenido- las conductas prevalecerán ante el desarrollo de sus sentimientos idealistas.

➤ Los Simpson



Serie estadounidense de comedia, en formato de animación, clasificación C, creada por Matt Groening para Fox Broadcasting Company y emitida en varios países del mundo. La serie es una sátira de la sociedad estadounidense que narra la vida y el día a día de una familia de clase media de ese país (cuyos miembros son Homero, Marge, Bart, Lisa y Maggie Simpson) que vive en un pueblo ficticio llamado Springfield.

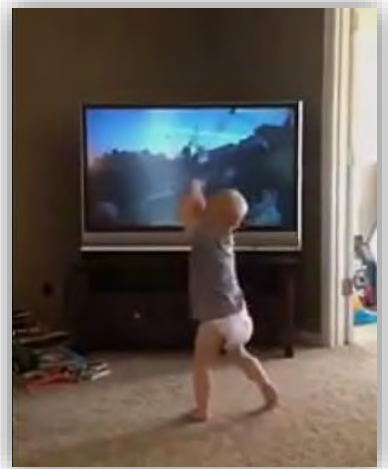


En el episodio 10 de la temporada 9 llamado “Milagro en la avenida siempreviva”, muestra cómo en la mañana de Navidad, Bart se despierta más temprano que el resto de la familia y va a abrir sus regalos. Luego de jugar con un camión de bomberos a control remoto, Bart accidentalmente desata un incendio, causando que el árbol de Navidad y los regalos queden destruidos. Luego, esconde el desorden derretido, pero a la mañana siguiente le dice a su familia que les habían robado. Los medios pronto se enteran de lo ocurrido, y la comunidad les dona \$15.000, lo cual Homero gasta en un auto que más tarde destruye. Sin embargo, pasados unos días Bart le confiesa la verdad a su familia: no había habido un robo, acto seguido Lisa comienza a ahorcar a Bart, Homero la retira y lo ahorca él, para concluir con la participación de toda la familia en el castigo hacia Bart.

Pese que este contenido es clasificación C, los niños no se encuentran exentos de verlo, para un niño pre-operante la forma en la que se comportan cada uno de los personajes influirá en su desarrollo social, ya que cada uno de ellos fomenta la violencia en los aspectos que se está manejando en este proyecto, en el episodio anteriormente mencionado podemos ver cómo es que las reglas son infringidas y la mentira fomentada, sin dejar de lado el castigo que, se muestra como un castigo “expiatorio” (doloroso). Al socializar este tipo de conductas, éstas se reafirmarán al llegar el estadio de operaciones concretas, donde pese a la moralidad de la sociedad, el castigo no tendrá gran impacto en él, puesto que determinará mediante su autonomía si lo que hizo estuvo bien o mal.

En la llegada del estadio de operaciones formales, si el niño se encuentra en un ambiente hostil, las conductas violentas seguirán latentes y le servirá como un medio de adaptación en la transición hacia el mundo adulto, el impacto que tendrá en él este tipo de contenidos dependerá de sus necesidades por ser parte de la sociedad, aprendiendo así los patrones de conducta y las “nuevas” normas sociales.

Como se ha podido notar, los niños en estadio pre-operatorio son los que presentan mayor influencia por parte de las caricaturas y como muestra está el video titulado “El bebé Rocky” donde se observa a un niño aproximadamente de dos años de edad llevando a cabo los mismos ejercicios que el personaje “Rocky Balboa” de manera tan fluida que incluso muestra una ligera expresión de desagrado cuando pausan la película, sin embargo, al reanudarla el niño continúa con la escenificación de los ejercicios.



Al igual, se puede encontrar el video nombrado “rasengan vs chidori real life”, donde se muestra a un par de niños en estadio de operaciones formales llevando a cabo la dramatización de una pelea de la caricatura japonesa “Naruto”, es aquí donde se puede ver también de manera muy clara la influencia que tienen las caricaturas en la conducta de los niños en sus diferentes estadios.

CONCLUSIONES.

La televisión ha pasado a formar parte esencial de nuestras vidas, incluso de nuestras familias, le permitimos al niño ver cualquier tipo de contenido sin interesarnos si éste es apropiado o no para su edad, lo exponemos a un mundo de nuevas reglas morales, en el cual todo es posible.

La televisión junto con los factores sociales, son creadores de caracteres, ideologías y conductas. La televisión, en específico su programación puede ubicarse en dos sentidos; el primero totalmente pesimista y el segundo optimista.

En el primer caso, es pesimista, por estar acompañado de violencia física, psicológica y de género. Las caricaturas con contenido violento, que en su mayoría, invaden la percepción de los niños, haciendo que éstos tengan una visión diferente de su realidad. Es tan visible y abierta la violencia en las caricaturas, que el niño puede llegar a manifestar indiferencia, alegría o pasividad total.

Las caricaturas son determinantes en la creación de creencias y valores socio-culturales que son inculcados y reforzadas en los niños mediante la socialización.

Después de haber analizado las caricaturas y como es que los niños en sus diferentes estadios las pueden comprender he llegado a las siguientes conclusiones:

- Las caricaturas con contenido violento, sin importar a cuál clasificación pertenezcan, afectará la conducta del niño, debido a que le permite comportarse de una forma aprobada por el contexto en el que se desarrolla.
- Los niños en estadio operatorio formal son los menos persuadidos por las conductas observadas, sin embargo, cuando las conductas violentas se presentan desde los estadios anteriores, éstas pueden volverse parte significativa dentro de la personalidad del niño ya que las conductas vistas en las caricaturas serán conductas normalizadas en su contexto.
- Durante el estadio de operaciones concretas, las caricaturas pueden tener mayor efecto que en el estadio de operaciones formales, debido a que el niño – de acuerdo con Piaget- estará logrando la diferenciación entre la verdad y la mentira, la presencia de “castigos” y la introducción de las reglas morales regulará las conductas violentas dependiendo del contexto en el que se encuentre; sin embargo; la presencia de violencia constante en las caricaturas perjudicará en la conducta del niño.

- Para el niño pre-operante, el constante contenido violento afecta en mayor manera que a los estadios operante concreto y operante formal, ya que los niños de éste estadio de acuerdo con Piaget, aun no distinguen entre lo real y la mentira, para ellos, la forma de relacionarse mostrada en la televisión será correcta, la violencia estará enfatizada y reforzada al socializarla con otros niños. Buscará obtener recompensa –materiales y afectivas- mediante una “lucha de poder”, humillará a los demás porque eso es lo que está aprendiendo, la mentira estará bien siempre y cuando no lo descubran.

El estadio con mayor influencia en la conducta es el estadio pre-operatorio, debido a que el niño apenas está construyendo su “mundo” mediante las herramientas que los demás –personas superiores a él- le dan.

Es por ello que exhorto a todos –principalmente a la familia- a hacer respetar la clasificación de los programas que ven los niños, ya que se les permite ver cualquier tipo de caricatura porque creemos que por ser una caricatura es apta para todos los niños, creemos que los niños no se percatan de la violencia que existe en estas programaciones y, cuando ellos realizan una conducta inapropiada nos reímos, reforzando las conductas, nosotros –los “superiores”- normalizamos este tipo de conductas violentas.

REFERENCIAS.

- Asamblea general de la ONU. (1993) Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Recuperado el 14 de marzo de 2017 en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2018.pdf>
- Bandura, A. (1984) Teoría del aprendizaje social. Madrid, Espasa-Calpe.
- Bendersky, A. (2004) La teoría genética de Piaget: psicología evolutiva y educación. Buenos Aires, Longseller.
- Bravo, G. (1981) Motivos por los cuales el niño hace uso de la T.V. México, Universidad Anáhuac.
- Castellot, L. (1993) Historia de la televisión en México: narrada por sus protagonistas. México, Alpe.
- Cremoux, R. (1974) ¿Televisión o prisión electrónica?. México, Fondo de cultura económica.
- Crespo, M. (2011) La violencia (primera parte). Argentina, Universidad de Psicología Social del Sur. Recuperado el 27 de marzo de 2016 en: <http://psicologiasocial.com.ar/escuela/la-violencia-primera-parte/>
- De Fleur, M. (1987) Teorías de la comunicación de masas. México, Paidós. Recuperado el 27 de marzo de 2016 en: <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/02+Teor%C3%ADas+sobre+los+efectos+de+la+violencia+en+los+medios.pdf>
- De la peña, E. (2007) Violencia de género. San Luis Potosí: Alpegraf. Recuperado el 14 de marzo de 2017 en: <http://www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/pdf/CUAD5horiz.pdf>
- Diario oficial de la federación (2 de marzo de 2007). "Publicación en el diario oficial de la federación del acuerdo mediante el cual se emiten los criterios generales de clasificación de películas, telenovelas, series filmadas y teleteatros grabados". Recuperado el 13 de marzo de 2017 en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.rtc.gob.mx/NuevoSitio/images/Lineamientos.pdf&gws_rd=cr&ei=dVDHWL6zEMKYjwOsqKoo
- Dorfan, A. (1981) Para leer al pato Donald. México: Siglo XXI.
- García, M. (2000) Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios. España, Gedisa.
- Hannanh, A. (1979) Sobre la violencia. México, Joaquinn Mortiz.

- INEGI (2010) Censo de población y vivienda. Recuperado el 27 de marzo de 2016 en:
http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/cesos/poblacion/2010/perfil_socio/ninos/702825056629.pdf
- INEGI (2013) Censo de población y vivienda. Recuperado el 27 de marzo de 2016 en:
http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/MODUTIH/MODUTIH2013/MODUTIH2013.pdf
- J Mil5. El bebe Rocky. Recuperado el 30 de marzo de 2017 en:
<https://www.youtube.com/watch?v=piLe4KeCpgc>
- John, M. (2000) Desarrollo cognitivo. 3ra. Edición. Madrid: Visor
- Karl, R. (2006) La televisión es mala maestra. 2da. Edición. México: Fondo de cultura económica.
- Mutis, R. (1993) Mi única amiga: La tele. México, Médico Moderno.
- Newman, B. (1986) Manual de psicología infantil. Volumen 1 y 2. México, Limusa.
- Orozco, G. (1993) El mensaje de la televisión mexicana en los noventas. México, Universidad Iberoamericana. Recuperado el 27 de marzo de 2016 en:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/CONEICC/cat.aspx?cmn=browse&id=6477>
- Parra, M. (2005) Comunicación entre la escuela y la familia. México: Paidós.
- Pérez, M. (2001) Derechos de los padres y de los hijos. 2da. Edición. México: Cámara de Diputados, LIX legislatura: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Dirección general de publicaciones y fomento editorial.
- Schram, W. (1965) Televisión para niños. Barcelona, Hispano Europea.
- Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I). ¿Qué es un andamio cognitivo?. México, Gestión de páginas web educativas: UAM-I. Recuperado el 27 de marzo de 2016 en:
http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/miplan_impacto_actv_que_esandamio.pdf
- Vigotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.
- VAYDAL producciones. rasengan vs chidori real life. Recuperado el 30 de marzo de 2017 en: <https://www.youtube.com/watch?v=eoP-8qkP38A>
- Wadsworth, J. (1991) Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo. México, Diana.