



CENPAE

LA TELEVISION
Y EL NIÑO
DE TRES A SEIS
AÑOS DE EDAD



Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación
ORGANISMO FEDERAL DESCENTRALIZADO DE INTERES PUBLICO

Avenida Insurgentes Sur No. 1400 pisos 4-5-B-14-15 México 12. R.F. Teléfonos 534-01-55/56/57. Adu. Postal 44-094. Bin Tomcat No. 300 Colonia México. Monterrey, N.L. Teléfonos 50 00 46/50 00 48/50 00 07

LA TELEVISION Y EL NIÑO DE TRES A SEIS AÑOS DE EDAD

OCTUBRE 1976.

A los niños, cuya entusiasta
colaboración hizo posible es
te estudio.

CENTRO PARA EL ESTUDIO DE MEDIOS Y

PROCEDIMIENTOS AVANZADOS DE LA EDUCACION

COORDINADORA GENERAL
Dra. Rosa Luz Alegría

OFICIAL MAYOR
Ing. Pedro Humberto Alegría

JEFE DE LA UNIDAD DE PROYECTOS
Ing. René Lalieu

COORDINADORA DEL PROYECTO
Lic. Raquel S. de Kolteniuk

COLABORADORAS
Psic. Ninfa Guajardo
Ed. Hilda Patricia Ramírez

ENCUESTADORAS
Srita. Socorro González Cossío
Srita. Teresa León Ortiz
Srita. Lilia García Sepúlveda

REVISION PEDAGOGICA Y DE ESTILO
Lic. Irma Vaca
Dr. Luis Benavides

GRAFICAS
Sr. Artemio Torres

MECANOGRAFIA
Srita. Olivia Mendoza

La presente investigación fue realizada en el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación. Los criterios y conclusiones aquí expresados no reflejan necesariamente los del CEMPAE y quedan bajo la responsabilidad de la coordinadora del proyecto.

Agradecemos la colaboración de todas las personas que directa o indirectamente participaron en este estudio; especialmente, a la Sra. Armonía M. de Alejo, quien de manera tan amable puso a nuestra disposición la guardería de la Secretaría del Patrimonio Nacional, y a la Srita. Silvia Dufoó, directora de la misma. Igualmente extendemos nuestro agradecimiento a la Srita. María Eugenia Ortiz y Vázquez, directora de la guardería del Instituto Mexicano de Protección a la Infancia y a la Familia y a la Sra. Socorro Bárcenas, directora de la guardería de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes. Finalmente, damos las gracias a la psicóloga Ximena Avellaneda, por su desinteresada cooperación a través de las diversas fases de la investigación y al Dr. Lyan Karp, quien nos aportó la metodología en la que se apoya el estudio.

Octubre de 1976.

I N D I C E

Presentación	9
Introducción	11
Capítulo I	Marco Teórico	15
Capítulo II	Metodología	47
Capítulo III	Las Actividades que Realiza el Prescolar	70
Capítulo IV	Patrones de Uso de la Televisión	79
Capítulo V	Estimación del Tiempo de Teleaudiencia	92
Capítulo VI	Preferencias Televisivas Infantiles ..	96
Capítulo VII	Pautas de Consumo Inducido	115
Capítulo VIII	Conducta Lúdica	120
Capítulo IX	Enseñanza Informal	130
Capítulo X	Socialización	144
Capítulo XI	Conclusiones	163
Apéndice	181
BIBLIOGRAFIA	227

P R E S E N T A C I O N

El objetivo de este estudio piloto - fue conocer algunos de los elementos que estructuran la interacción dinámica entre en niño de tres a seis años y la televisión, considerada ésta como un agente socializador propiamente dicho.

Los diversos estudios realizados en este campo, así como los resultados obtenidos en la presente investigación, demuestran que el niño emplea una proporción considerable de su tiempo libre, viendo la televisión. Más aún, se pudo comprobar que el material televisivo desempeña un papel importante en la vida cotidiana del niño, manifestándose, de manera determinante, en sus juegos y conversaciones. Por esta razón, consideramos que hoy en día, la televisión es para los niños urbanos, un agente socializador de importancia equiparable a la familia y a la escuela.

El grupo estudiado estuvo compuesto por 120 niños de tres a seis años de edad, estratificados en términos de edad, sexo y coeficiente intelectual. Asimismo, se entrevistó a cuarenta madres y a veinticinco maestras. El instrumento empleado para la recolección de datos fue el cuestionario abierto, aplicado en forma individual. La información arrojada por los tres cuestionarios se interpretó de manera conjunta, de acuerdo con los diversos tópicos cubiertos en el informe.

Los resultados quedaron estructurados en dos partes. La primera, que incluye los capítulos III, IV, V y VI, contiene los aspectos cuantitativos y enunciativos que -

permitieron ubicar la televisión en su relación con las demás actividades que desempeña el preescolar. En la segunda, se procedió a la prueba de la hipótesis que enmarcó los aspectos actitudinales de la investigación. La hipótesis se definió en función del análisis de cuatro matrices de 21 x 21 elementos definitorios de la interacción niño-TV. Las matrices se construyeron con base en cuatro criterios derivados de los ámbitos más relevantes de dicha interacción. Tales ámbitos fueron los siguientes: Pautas de consumo inducido, conducta lúdica, enseñanza informal y socialización. La hipótesis quedó definida en los siguientes términos: "La televisión disemina ideas y valores para la legitimación, apoyo y continuidad de la ideología dominante, conformando y reforzando actitudes conservadoras, mediante la homogenización de la cultura y aportando formas socialmente aceptadas para la expresión de actitudes y conductas hostiles". Tal hipótesis fue analizada para su comprobación en los capítulos VII, VIII, IX, y X del informe, que corresponden a los ámbitos antes enunciados.

Si bien los resultados alcanzados en este estudio piloto revelan una realidad en cierta forma inquietante, debemos advertir que su valor es de carácter indicativo. El grupo estudiado de ninguna manera conforma una muestra representativa del estrato investigado y por tanto, las conclusiones alcanzadas no se prestan a la generalización. Nuestros hallazgos describen la interacción niño - TV. en un grupo específico y sólo estudios posteriores en poblaciones distintas o semejantes, podrán aportar las bases para una generalización de los resultados.

I N T R O D U C C I O N

Los efectos y la influencia de la televisión en la vida - del niño han sido tópicos sujetos a grandes debates.

La televisión, dicen algunos críticos, expande el nivel de conocimientos al proporcionar información al niño; estimula la creatividad al despertar el interés y la curiosidad; canaliza la agresión; en suma: la televisión educa a través de todos sus contenidos.

La televisión, señalan otros, convierte al niño en un sujeto pasivo y receptivo ante cualquier estímulo que se le presente; distorsiona sus valores al proporcionarle experiencias que, a su edad, no puede asimilar adecuadamente; lo conduce - hacia la violencia; lo convierte en agente de consumo; en fin: la televisión constituye una influencia negativa en la vida - del niño.

Una evaluación tan generalizada de los efectos que produce la televisión sobre la población infantil, es aventurada y carente de fundamentos. Antes de avanzar cualquier conclusión al respecto, hay que tomar en cuenta que el público no es homogéneo y que variables tales como el sexo, la edad, el coeficiente intelectual, las características de personalidad y el - status socioeconómico de los televidentes, determinan diferencias cualitativa y cuantitativamente significativas.

Un análisis fundamentado requiere el planteamiento de la verdadera relación dinámica que se presenta entre el niño y la televisión. Dicha relación no se da en el vacío y por lo tanto, deberá enfocarse a la televisión dentro del contexto psicosocial y cultural del niño y no como un elemento aislado dentro de un mundo de estímulos.

En México, son escasos los trabajos en los que se ha intentado estudiar las características de la influencia que la televisión ejerce sobre los niños, sobre todo en lo que se refiere al sector preescolar. Las estadísticas revelan que, existen 3'062,000 (1) telehogares, en los cuales se concentran 5'870,000 (2) niños menores de seis años de edad quienes constituyen el público potencial de los programas presentados en los distintos canales de la televisión. Esta cifra indica que la televisión se ha convertido en una parte cotidiana de la vida del niño y de la familia urbana.

Los contenidos que presenta diariamente la televisión, durante las horas de mayor concentración de auditorio infantil,

(1) Fuente: Directorio Estadístico, Corporación de Radiodifusión, Vol. II, 1975.

(2) Esta es una estimación muy gruesa que se obtuvo a partir de las estadísticas de 1974 del Consejo Nacional de Población y de la proporción de población urbana asentada en poblaciones de diez mil o más habitantes (Censo de 1970).

no son producto de una programación preparada y adecuada especialmente a las necesidades e intereses de los niños. Por tal razón, es fundamental explorar la influencia que sobre las actividades, las conductas del niño y la dinámica familiar está ejerciendo este medio; si es que se han de tomar medidas para modificar la situación presente.

Los estudios que se pretende realizar en este proyecto de nominado "La Televisión en la Vida del Niño de Tres a Seis Años de Edad", tienen como meta inicial proporcionar información relevante sobre las actitudes, las conductas, los hábitos y las interpretaciones que promueve la televisión en el preschool. Estos datos, a más de arrojar una visión realista de un campo hasta hoy poco explorado en nuestro país, servirán de base para estudios posteriores.

El objetivo final de esta investigación es aportar evidencia y material sobre los aspectos que constituyen la relación dinámica entre el niño mexicano y la televisión. Esta información tendrá la doble función de estimular la investigación en dicho campo, y al mismo tiempo, proporcionar una orientación positiva y fundamentada a las personas e instituciones que se ocupan del diseño y producción de la programación destinada a la población que nos ocupa.

Finalmente, debemos advertir enfáticamente que la informa

ción contenida en este estudio, de ninguna manera puede contemplarse a nivel de conclusiones contundentes; porque el grupo estudiado, bajo ningún criterio, es muestra representativa de la población preescolar. En consecuencia, cualquier generalización de nuestros hallazgos sería espúrea e infundada. Pensamos que el valor del estudio radica en el señalamiento de directrices y de tendencias probables, que sólo podrán confirmarse a través de una investigación extensiva y representativa del sector poblacional en cuestión.

CAPITULO I.

MARCO TEORICO.

OBJETIVO

El objetivo de este estudio es conocer algunos de los elementos y relaciones que estructuran la interacción dinámica - entre el niño de tres a seis años de edad y la televisión, considerada ésta como un agente socializador propiamente dicho.

I.- GENERALIDADES.-

El contexto psicosocial y cultural en el que se desarrolla el niño comprende un conjunto de agentes socializadores, - cuyo objetivo -manifiesto o encubierto- es la formación y adiestramiento de los nuevos miembros de la sociedad. Tradicional - mente, se ha expresado que los agentes socializadores básicos son la familia y la escuela. Sin embargo, en vista de la invasión de los medios masivos de comunicación y del papel tan importante que juega la televisión en la vida del niño, ésta se ha convertido en un verdadero agente socializador.

Hasta la fecha, poco se sabe respecto a la forma en que - se combinan estos tres elementos para influir sobre el desarrollo infantil. Se desconoce cuándo actúan sincrónicamente o la manera en que la influencia de uno puede ser contrarrestada - por la de otro. Más aún, no está clara la forma en la que el -

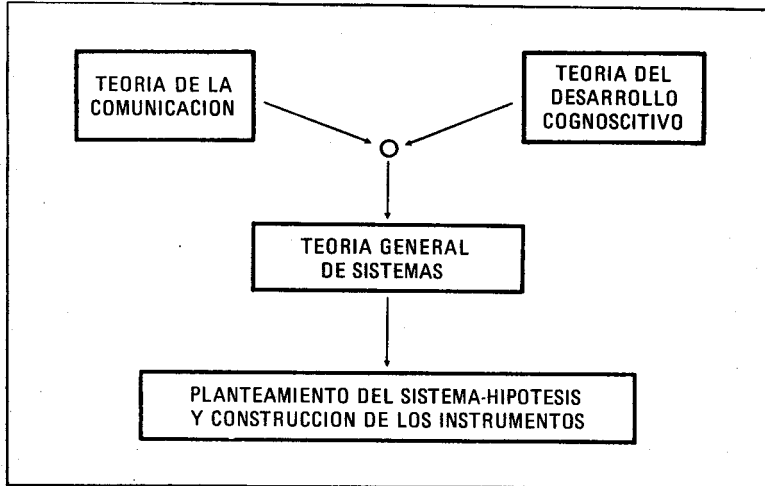
niño aprende a seleccionar por sí mismo entre estas influencias socializadoras. Sin embargo, es un hecho que tanto los padres, como otros adultos que rodean al niño, cuentan con la oportunidad para influir sobre el uso que éste hace de la televisión; pueden controlar la exposición de los niños al medio y cultivar sus preferencias. También pueden hacer comentarios respecto de contenidos específicos y reaccionar cuando los niños adopten conductas generadas por lo visto en la televisión. Los adultos pueden auxiliar a los niños para que encuentren los elementos de realidad y adquieran la capacidad para evaluar la importancia de lo que están viendo.

Estos argumentos condujeron a la conclusión de que el estudio de la interacción niño-televisión, para ser significativo, necesariamente tendrá que ubicarse dentro del contexto psicosocial y cultural del niño. Esto implica la investigación conjunta del niño y de los agentes socializadores. Así, un grupo de educadoras arrojará datos sobre la influencia de la televisión en la escuela y otro, de madres, reflejará su influencia en el hogar.

La base conceptual del proyecto se sustenta en la Teoría

General de Sistemas.

CUADRO No. 11

**MARCO TEORICO**

La Teoría General de Sistemas es un método científico - transdisciplinario que carece de objeto específico de estudio. Un sistema se construye para estudiar un fenómeno, introduciendo un orden. Un sistema es un conjunto de partes que interactúan entre sí generando conductas; entendidas éstas como la

Referencias Bibliográficas

(1) Chadwick, G.F.

Una Visión Sistémica del Planeamiento; Editorial Gustavo Gili, S.A.; p.p. 41-42

propia ejecución del sistema; sus partes son las siguientes:

Objetos: Parámetros de los sistemas. Cada parámetro - puede tomar una variedad de valores para describir un estado del sistema.

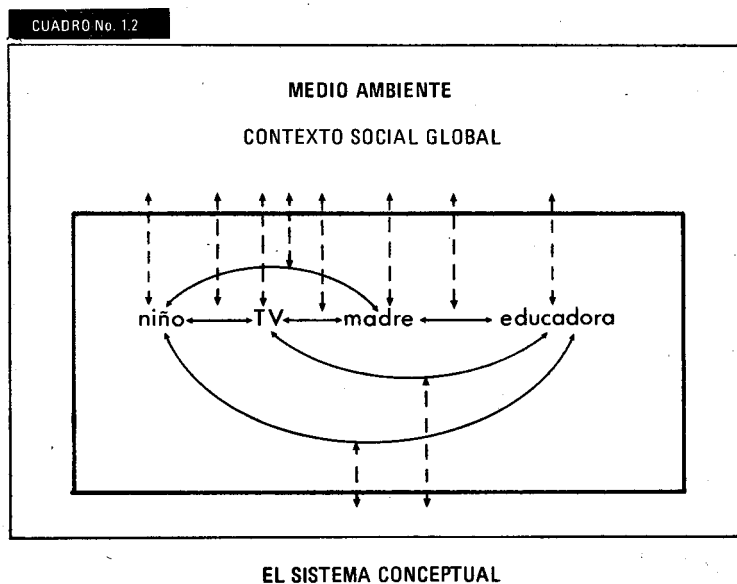
Atributos: Propiedades de los parámetros objeto. Una propiedad es una manifestación externa de la forma en que el objeto se conoce, observa o introduce en un proceso.

Relaciones: Vínculos que enlazan objetos y atributos en el proceso del sistema.

Meta-relaciones: Clase de relaciones que satisfacen una propiedad discriminatoria.

El conjunto de objetos, atributos, relaciones y meta-relaciones, conforma la estructura del sistema. Un sistema constituye una "gestalt" en la que tal sistema es algo más que la suma de los subsistemas. Un sistema existe en relación con su medio ambiente, con el que intercambia recursos, información y energía.

Gráficamente, podemos representar al sistema, objeto de -
nuestro estudio, de la manera siguiente:



↔ relaciones entre subsistemas (intersistémicas)

↔↔↔ relaciones subsistema (s)-medio ambiente (extrasistémicas)

Para este estudio se concibió al medio ambiente no como -
un fenómeno unitario, sino como una entidad compuesta por cua-
tro ámbitos distintivos (socialización, enseñanza informal, -
pautas de consumo y conducta lúdica) que impactan la estructura
del sistema.

En consecuencia, el marco teórico de esta investigación -

integra, mediante la Teoría General de Sistemas, los campos de la comunicación y del desarrollo cognoscitivo. El primero aporta los objetos, atributos, relaciones y meta-relaciones del proceso de influencia en estudio; mientras que el segundo, los parámetros y restricciones para la interpretación de los datos arrojados por el grupo infantil.

Este enfoque permite integrar el estímulo (comunicador-medio mensaje) dentro del conjunto de agentes socializadores y provee la metodología para estudiar las relaciones desde un punto de vista cualitativo-a fin de establecer los factores interactivos que determinan tales ocurrencias-y cuantitativo-con objeto de apreciar el grado de intensidad de la relación-.

II.- COMUNICACION.-

La comunicación, desde el punto de vista psicológico, es un proceso que se relaciona con todas las situaciones en las que está involucrado el significado. Lundberg emplea el término comunicación para "designar la interacción por medio de signos y símbolos. Los símbolos pueden ser preverbales, pictóricos, plásticos, verbales o cualquier otro que opere como estímulo a una conducta que, en ausencia de condicionamientos específicos por parte del receptor, no podría ser producida exclusivamente por el símbolo. Por lo tanto, la comunicación constituye una subcategoría de la interacción y se lleva a cabo mediante el -

uso de símbolos" (2). La comunicación social verdadera, implica el consenso de las partes en comunicación, respecto a la semántica de los símbolos empleados.

Bajo comunicación colectiva, Maletzke (3) designa "aquella forma de comunicación en la cual los mensajes son transmitidos":

<p><u>Públicamente</u></p> <p><u>por medios técnicos de comunicación indirectamente</u></p> <p><u>y unilateralmente</u></p> <p><u>a un público disperso</u></p>	<p>(es decir, sin la presencia de - un conjunto de receptores limitado y definido de modo personal)</p> <p>(es nuestro caso, la televisión)</p> <p>(es decir, a distancia espacial o temporal entre los participantes de la comunicación)</p> <p>(es decir, sin intercambio de roles entre emisores y receptores del mensaje)</p> <p>(grupo que carece de estructura, organización, roles y normas).</p>
---	--

- (2) Lundberg, George en On Defining Communication de Thomas R. Nilsen, en Foundations of Communication Theory de K.K. Sereno y C.D. Mortensen; Harper & Row Publishers, 1970 p. 18
- (3) Maletzke, Gerhard Psicología de la Comunicación Colectiva; CIESPAL, p. 29

1.- FACTORES BASICOS DE LA COMUNICACION:

El modelo de comunicación que se empleará como fundamento teórico de este estudio, fue construido tomando como base los modelos postulados por Westley y Maclean (4) y por Maletzke (5).

El primero de éstos es un modelo general de comunicación, cuya estructura es simple y parsimoniosa. Tiene la característica de poderse aplicar tanto a nivel cara a cara, como a nivel colectivo. En vista de tal característica, el modelo permite introducir el tipo de análisis sistémico propuesto. Es decir, da cabida a los dos niveles de resolución considerados: influencias de los agentes socializadores madre y maestra a nivel interpersonal e influencia del agente socializador televisión, a nivel de comunicación colectiva.

El modelo de Maletzke fue específicamente diseñado para describir el proceso de comunicación colectiva. Tiene la ventaja de ubicar dicho proceso dentro de un "campo" o medio ambiente, formulando las relaciones que se dan entre ambos.

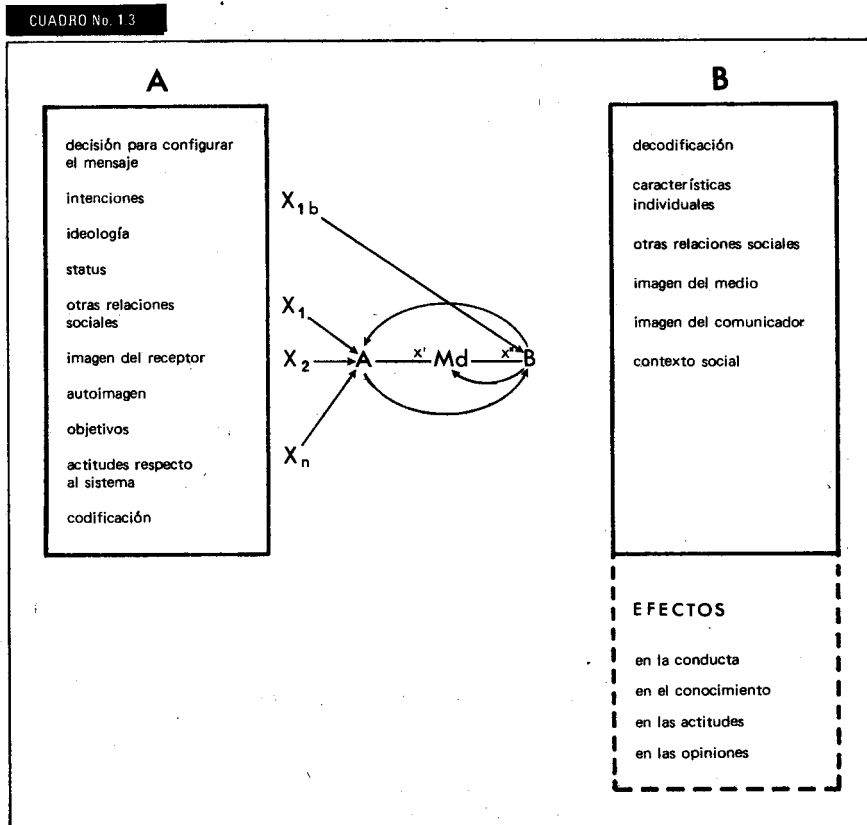
(4) Westley, H. Bruce
MacLean, S. Malcolm

A Conceptual Model for Communications Research en Foundations of Communication Theory de K.K. Sereno y C.D. Mortensen; Harper & Row Publishers, 1970 pp. 73-82.

(5) Maletzke, Gerhard

op. cit. pp. 34-38

Los componentes y procesos del modelo son los que a continuación en el cuadro se describen y, a su vez, se tipifican en función de los elementos específicamente considerados en este trabajo:



a. ELEMENTOS:

A: Es lo que generalmente se denomina "comunicador":
personal o sistema social encargado de seleccio

nar y transmitir mensajes en forma propositiva.

- nivel cara a cara
 - madres
 - educadoras
- nivel colectivo.
 - iniciativa privada y el Estado que poseen y controlan la televisión mecánica.

B: Es lo que generalmente se denomina "receptor": Persona o sistema social que emplea y requiere de la comunicación sobre su ambiente, con objeto de satisfacer sus necesidades y solucionar sus problemas.

- niños
- madres
- maestras (educadoras)

(observamos que las madres y las educadoras pueden ser alternativamente comunicadores o receptores. En el primer caso, su relación se da con el niño y, en el segundo con la televisión. Esto implica un cambio de roles en el que madre y educadora pueden funcionar como mediadores entre

el niño y la televisión).

Cabe aclarar que una de las características de la comunicación interpersonal es el cambio constante de roles entre comunicador y receptor a través del proceso de la comunicación. Esto se debe a que al recibir el comunicador inicial una respuesta del receptor inicial, éste se convierte en receptor y el otro en comunicador. Hablamos entonces de la presencia de una retroalimentación inmediata que, en el caso de la comunicación colectiva, es inexistente.

X1...n:

La totalidad de objetos o eventos que están en el ambiente. Están en el campo perceptual de "A" y pueden o no estar en el de "B".

X1b:

Objetos o eventos que existen en el campo perceptual de "B" y que pueden o no estar en el de "A".

X':

Objetos o eventos abstraídos por "A" en forma transmisible, o sea, los mensajes sobre las "X" y las relaciones "A-X".

X'':

Mensaje transmitido por el medio. Contiene símbolos cuyo significado es compartido por "A" y "B". Extiende el ambiente de "B" más allá de -

sus límites perceptuales.

Los mensajes, para nuestros propósitos quedan definidos - como información, ideas o actitudes que explícita o implícitamente son transmitidos por el comunicador al receptor a través de la televisión.

b. PROCESOS:

Codificación: Proceso mediante el cual "A" transforma los "X" en "X'" para transmitirlos como "X"

- televisión:

factores que intervienen en la producción y transmisión de la programación.

- madres y educadoras

actitudes y conductas derivadas de los hábitos televisivos de los niños y de los contenidos transmitidos por el medio.

Decodificación: Proceso mediante el cual "B" interiorizan los mensajes.

Aquí se considerará exclusivamente el grado de

desarrollo cognoscitivo del niño, como determinante de la magnitud y tipo de efectos producidos por los contenidos televisados.

RETROACCION: * Proceso a través del cual "A" y "B" obtienen información sobre los efectos de la comunicación. En este modelo se plantea una relación de retroalimentación:

B → A: que está dada en términos de la propia investigación. Esta constituye la recopilación de algunos de los efectos que ejercen los mensajes sobre el niño. Para que cumpla su papel de retroalimentación, tendrá que ser tomada en cuenta por aquellos que producen, transmiten y/o financian los contenidos televisados, de tal modo que modifiquen o ajusten sus pautas de acción en función de los hallazgos.

*Retroalimentación: Proceso por el cual el sistema modifica sus recursos de acción, mediante un cambio en el tipo de material que importa del medio ambiente, debido a los efectos que recoge en el mismo.

Realimentación: Proceso de modificación del curso de acción del sistema, que resulta de cambios inducidos dentro del propio sistema, sin la participación de fuerzas externas al mismo.

Retroacción: Combinación de los procesos de retroalimentación y de realimentación.

El modelo plantea dos relaciones de realimentación:

A → B: imagen que el comunicador tiene del receptor como público disperso y que afecta su modo de actuación.

A → Md: imagen que el receptor tiene del medio que va a influir sobre su percepción de los contenidos (selectividad).

Los bloques denominados "A" y "B" contienen un conjunto de factores que determinan y definen la conducta y actitudes de uno y otro a través del proceso de la comunicación.

La parte inferior del bloque "B" está punteada puesto que señala la interacción de los elementos del proceso de la comunicación (sólo en forma lineal) y por tanto, no es exclusiva de "B".

III.- DESARROLLO COGNOSCITIVO.-

El énfasis en esta área se justifica porque el desarrollo cognoscitivo de los sujetos infantiles, constituye una variable restrictiva y explicativa básica para la interpretación de los datos. No hay que perder de vista que el conjunto de edades seleccionado, representa un rango evolutivo en el que se inician, instituyen y reorganizan una serie creciente de procesos

cognoscitivos. Consecuentemente, las respuestas de los niños - serán la manifestación de una profunda interacción entre el estímulo presentado (reactivos del cuestionario) y las características propias del período de desarrollo cognoscitivo en el que se encuentren.

La teoría del desarrollo cognoscitivo postulada por Jean Piaget, constituye el marco de referencia que aportará los parámetros para la interpretación evolutiva de las respuestas de los niños.

La teoría de Piaget, de enfoque estructuralista, se apoya en la suposición de que la personalidad se desarrolla dentro de un complejo interrelacionado de funciones intelectuales y afectivas. Los procesos intelectuales proporcionan dirección al organizar e integrar estas funciones de la personalidad humana.

Piaget afirma que el logro de un "quasi-equilibrio" a través de una situación constantemente cambiante, constituye la meta de todas las funciones humanas: biológicas, afectivas y, sobre todo, mentales. Define el equilibrio como "un estado en el que todas las transformaciones que son compatibles con las relaciones del sistema, se compensan entre sí" (6). Cualquier

(6) Maier, W. Henry

Three Theories of Child Development; A Harper International Edition, 1965 p. 89

estado de equilibrio es puramente teórico y sólo puede lograrse momentáneamente. La vida, para Piaget, es una serie progresiva de intentos por lograr formas de equilibrio. Cada intento se apoya en las adquisiciones previas y cada uno, con complejidad creciente, genera formas nuevas que, a su vez, proporcionan el fundamento de los equilibrios subsecuentes.

Todas las tendencias del desarrollo están interrelacionadas y son interdependientes. La madurez en el desarrollo significa el final y la integración total de todas las tendencias del mismo. Todo fenómeno del desarrollo refleja una tendencia natural de cambio que va de lo simple a una complejidad siempre creciente. Cada aspecto del desarrollo se inicia con experiencias o problemas concretos. Sólo después del manejo total de una experiencia concreta, prosigue el desarrollo hacia el manejo de su abstracción correspondiente. El desarrollo de la personalidad, que para Piaget es el desarrollo cognoscitivo, se inicia con la experiencia del mundo físico, para luego pasar a la del mundo social y, finalmente alcanzar el mundo ideacional. Cada nueva dimensión es experimentada a través de su realidad física y, posteriormente podrán ser asimiladas las consideraciones de orden social e ideativo.

En resumen, la teoría de Piaget viene a demostrar la existencia de patrones regulares en el desarrollo cognoscitivo, -

los cuales son experimentados por todos los seres humanos. Estos conocimientos permiten la predicción del rango y modo de comprensión del individuo, a través de su desarrollo.

Las concepciones de Piaget sobre el desarrollo pueden resumirse en las siguientes generalizaciones (7).

- 1.- Existe una continuidad absoluta en todos los procesos del desarrollo.
- 2.- El desarrollo ocurre a través de un proceso continuo de generalización y diferenciación.
- 3.- Esta continuidad se logra mediante un desenvolvimiento continuo. Cada nivel de desarrollo encuentra sus raíces en la fase previa y se continúa en la subsiguiente.
- 4.- Cada fase acarrea la repetición de los procesos del nivel anterior pero organizados de manera distinta. Los patrones conductuales previos son considerados como inferiores y vienen a formar parte de un nuevo nivel superior.
- 5.- Las diferencias en el patrón organizativo crean una jerarquía de experiencias y acciones.
- 6.- Los individuos alcanzan distintos niveles dentro de la jerarquía, y aunque existe en el cerebro de cada persona

(7) Maier, W. Henry

op.cit. pp. 142-143

la posibilidad de todo este desarrollo, éste no se alcanza en su totalidad.

Piaget considera al desarrollo como un proceso inherente inalterable y evolutivo, dentro del cual se ubican una serie de fases distintivas, compuestas cada una por un conjunto de etapas. Una fase constituye un modelamiento homogéneo del estilo de vida de un individuo, cuya duración corresponde a un período de tiempo específico. Una fase es uno de los cinco períodos básicos del desarrollo cognoscitivo, postulados por Piaget: las etapas conforman subfases.

Cada fase refleja un conjunto de patrones organizativos que ocurren de acuerdo a una secuencia definida, que se da en un rango aproximado de edad, a través del "continuum" del desarrollo. El final de una fase proporciona el paso a un nuevo equilibrio, al igual que el inicio de un imbalance para una nueva fase. Lo importante de este enfoque es el orden en la sucesión de las fases y no que éstas se ajusten explícitamente a edades determinadas. Asimismo, destaca las diferencias que existen entre la organización conductual del niño y del adulto.

De las cinco fases del desarrollo cognoscitivo propuestas por Piaget, sólo una será considerada en la investigación presente. Esta fase abarca de los dos a los siete años de edad.

La fase preoperacional considerada, está dividida en dos etapas:

ETAPA PRECONCEPTUAL (2-4 años)

ETAPA DE PENSAMIENTO INTUITIVO (4-7 años)

Etapa Preconceptual:

De acuerdo con Piaget, estos años implican la transición de la conducta de autosatisfacción a una conducta social rudimentaria.

La vida del niño de dos a cuatro años de edad, se caracteriza por la continua investigación de su ambiente y de las posibilidades de actividad que éste le ofrece.

En esta etapa se refleja en el niño un enfoque egocéntrico hacia el mundo; sólo lo conoce en función de lo que ve. Esta visión limitada de las cosas lo lleva a suponer que todos piensan como él y que lo entienden sin que tenga la necesidad de transmitir sus pensamientos y sentimientos.

El juego ocupa la mayor parte del tiempo del niño de estas edades. Esta actividad le sirve para consolidar y enriquecer sus adquisiciones previas. El juego, con su énfasis en el cómo y el por qué, se convierte en el instrumento básico para la adaptación.

El niño rápidamente transforma en juego su experiencia -

del mundo. El juego simbólico o imaginario predomina debido a la riqueza de su carácter egocéntrico. Para el niño, el juego cuenta con todos los elementos de la realidad, aunque para un observador, dicho juego resulte ser mera fantasía.

El lenguaje, al igual que el juego, sirve como vehículo del desarrollo. El niño repite palabras y las conecta con los objetos visibles o las acciones que percibe.

Con su reciente adquisición de una fonética adecuada el niño de dos a tres años emplea el lenguaje para manifestar sus experiencias. Sin embargo, al igual que en el juego, las experiencias del niño son de tipo egocéntrico. Poco a poco el niño va expresando deseos, experiencias o pensamientos sin la necesidad de actuarlos directamente. Esto significa que va aceptando el lenguaje verbal como medio para transmitir significados y que está logrando traducir el símbolo mental a palabras. Aunque emplea el mismo lenguaje que el adulto, no necesariamente comparten el mismo marco de referencia.

La imitación de otros y la imitación simbólica son procesos espontáneos que se presentan en los niños de estas edades. El niño imita en función de lo que percibe, ocupándose poco de la exactitud de la imitación. La imitación le proporciona gran cantidad de símbolos nuevos para los objetos que conoce y, a la vez enriquece su repertorio conductual. El proceso de cam -

biar su foco de atención de sí mismo a otros y nuevamente a sí mismo, le ayuda a refinar sus imitaciones y a aproximarlas a la secuencia de acciones ejecutada por el modelo.

Durante esta etapa, los intereses y capacidad del niño enfatizan preponderantemente los objetos y las acciones que existen en el ambiente. El juego, cuando se acompaña del lenguaje y la imitación, conduce al niño a comunicarse con el exterior y por tanto, a un proceso gradual de socialización.

El lenguaje es un elemento necesario para el desarrollo gradual del concepto de causa-efecto. En esta etapa el niño empieza a percibir relaciones causales, pero esta asociación es de tipo animista. El niño atribuye vida y conciencia a los objetos inanimados.

El niño ordena su concepto de espacio y relaciones espaciales en función de su experiencia subjetiva; la vida para él sólo es lógica dentro de su propio marco de referencia. Los eventos son juzgados y razonados con base en su apariencia externa e independientemente de su lógica objetiva. El razonamiento se funda en juicios subjetivos. En el pensamiento preconceptual, el niño tiende a experimentar sólo el aspecto cualitativo o el cuantitativo de los objetos o las acciones. Es incapaz de percibir ambos atributos simultáneamente o de establecer una relación entre las dos nociones. El niño aun no ha

llegado al punto de fundir los conceptos de objeto, espacio y causalidad, dentro de una interrelación temporal.

Paralelas al preconcepto de causalidad y percepción de características animistas, están las tendencias del niño a atribuir poderes a los objetos. En esta etapa, el pensamiento del niño refleja su incapacidad para diferenciar entre sus propias acciones y las de los objetos.

El investir a un modelo con poderes o que éste sea sumamente deseable, conduce a la identificación. La identificación en esta etapa emerge de una combinación de imitación y de una sensación de temor reverencial frente al modelo. Esta sensación es producto de la experiencia del niño con tal modelo, (usualmente sus padres) debido a que continuamente los asocia con las secuencias conductuales que le han producido las mayores satisfacciones. Esta identificación espontáneamente desarrollada, constituye el parámetro para todo juicio. Al irse incrementando la capacidad del niño para diferenciar afectivamente, se va construyendo su sistema de valores, o sea su conciencia. La identificación también se refuerza en función de la acomodación del niño a las presiones del ambiente.

En esta etapa el niño aún no es capaz de generalizar y entiende la actividad en términos absolutos "de hacer lo que se le dice". El niño toma las órdenes en forma literal, como si -

las palabras fuesen objetos o acciones.

Una de las características fundamentales de esta etapa es la habilidad en el niño para manipular símbolos. Sin embargo, tal manipulación no ocurre en la misma forma que en el adulto. En lugar de emplear el patrón adulto de análisis y síntesis, - el niño, en esta etapa, se siente participar en los eventos. - Esto implica que los experimenta en forma irreversible. Es decir, el pensamiento del niño no puede aún revertirse al punto de origen de un evento y por esto, es incapaz de comprender - transformaciones o simples transposiciones que ocurren dentro de su campo perceptual. Por otra parte, el egocentrismo propio de la edad, le impide captar el punto de vista de otras personas.

Relacionada con las características antes mencionadas está la denominada "centrar o centración". Se refiere a la tendencia del niño a centrar su atención en un detalle de un evento y, de hecho, a su incapacidad para enfocar su atención en - otros aspectos de la situación. Esto va ligado con su tendencia a apreciar estados sucesivos de un evento, en lugar de captar las transformaciones mediante las cuales un estado cambia, para convertirse en otro. El niño, en esta etapa, se enfrenta a una gran dificultad para entender las secuencias de acción. Es incapaz de integrar una serie de estados o condiciones en -

un todo coherente.

Otra limitación propia de estas edades, es la que Piaget ha denominado "pensamiento transductivo". A diferencia del adulto que razona de lo particular a lo general (inducción) o, de lo general a lo particular, (deducción) el niño procede de lo particular a lo particular (transducción).

El pensamiento del niño preconceptual es rígido y carece de movilidad; no cuenta con una jerarquía de categorías y se restringe a una diferenciación entre normal y anormal (enfermo).

Etapa de Pensamiento Intuitivo:

Lo más importante para los niños de cuatro a siete años es la ampliación de su interés social en el mundo que les rodea. El contacto constante con otros, necesariamente, reduce el egocentrismo e incrementa la participación.

Esta etapa constituye una extensión de la preconceptual y ambas cubren lo que Piaget ha llamado la etapa de "pensamiento preoperacional". Juntas forman un puente entre la aceptación pasiva al ambiente, tal como es experimentado por el niño y su habilidad para actuar sobre éste, en forma realista. En esta segunda etapa de transición, el niño empieza a usar palabras en su pensamiento.

Empieza a coordinar sus versiones egocéntricas y subjetivas del mundo con el mundo real que le rodea. Poco a poco actúa

de acuerdo con un patrón consistente de razonamiento. Tiende a comportarse en forma semejante a los adultos, exhibiendo los primeros indicios reales de cognición.

Mucho del pensamiento del niño en esta etapa constituye - la verbalización de sus procesos mentales. Sin embargo, al - igual que en la etapa anterior, gran parte de su pensamiento - es egocéntrico. Su percepción e interpretación del ambiente es - tán constantemente matizadas por sus preconcepciones persona - les y, naturalmente, serán distintas al pensamiento del adulto. Más aún el niño sólo puede pensar una idea a la vez.

Esta etapa del desarrollo implica el inicio de la genera - lización de símbolos como imágenes, para ir logrando una con - cepción más global. Por ejemplo, el usar una placa de comisa - rio -que en la etapa preconceptual significaba "yo soy el comi - sario"- significa para el niño de esta etapa que está actuando el papel de lo que, en su opinión, representa el comisario.

En esta época, aún le resulta difícil al niño manejar dos ideas en forma simultánea. Es aún incapaz de pensar en térmi - nos del todo y enfoca su atención exclusivamente en las partes. Si intentara pensar en función del todo, perdería de vista las partes y sus relaciones que, de hecho, está empezando a com - prender. Esta pérdida, o amnesia infantil, frecuentemente ocu - rre cuando se altera el ambiente o cuando otros eventos o algu

na fuerza, que no puede entender, intervienen en la situación. Así el concepto de un "todo" inalterado, no puede ser considerado sin la previa inspección de las partes que lo componen.

En esta etapa el niño va incrementando el uso apropiado del lenguaje, aunque no lo entienda en su totalidad. Por ejemplo, un pequeño, en los primeros años de esta etapa puede distinguir su brazo derecho del izquierdo, sin embargo carece de las nociones de "derecha" e "izquierda". Así el conocimiento del niño es específico, pero lo aplica universalmente. Más aún, sólo puede pensar en términos de los eventos que están ocurriendo. Cualquier experiencia es juzgada en términos de su etapa final o producto. El niño juzga empleando sólo una clave, usualmente la referida al espacio. Su razonamiento procede en un sólo paso, de la premisa a la conclusión. El resultado justifica la "lógica" aplicada.

El niño sigue empleando patrones previos de relación entre las cosas, pero ya pudiendo seleccionar un objeto como punto de referencia. En un sentido, su pensamiento sigue siendo transductivo, pero en otro, es sincrético, en tanto que al tratar de representar las cosas como un "todo", éstas resultan ser incoherentes.

Naturalmente, el incremento en la acomodación del niño al ambiente, que se verifica durante estos años, requiere que és-

te preste mayor atención a los eventos que ocurren más allá de sí mismo. El tomar en cuenta otros puntos de vista amplía su perspectiva y, al mismo tiempo, reduce su egocentrismo. Esta mayor perspectiva también incluye una extensión en su comprensión del mundo objetivo y los objetos empiezan a ser vistos en términos de sus múltiples propiedades de forma, color y utilidad. Cada propiedad o atributo de una persona o de un objeto son vistos en forma absoluta. Resulta común que un niño de esta edad conciba al héroe de un cuento como siempre "valiente". El niño carece de la noción de evaluación o de rangos y de relatividad. Sólo concibe absolutos opuestos; siempre "el mejor" y "el peor". En ausencia de una jerarquía de valores, el niño no siente ninguna diferencia entre las alternativas entre "todo bueno" y "todo malo" y es esencialmente egocéntrico en su comprensión de lo que le agrada y lo que le desagrada.

La nueva comprensión de múltiples propiedades, tales como forma, velocidad o valor moral, no necesariamente sugiere un entendimiento de los conceptos básicos relacionados con tales propiedades. Lentamente se va dando cuenta de que una propiedad -por ejemplo, la altura- no excluye la presencia simultánea de una segunda, como sería el ancho. Una vez que se ha dado cuenta de esto, podrá detectar otros patrones de relación y, eventualmente, entender que la cantidad o cualidad totales pue

den ser mantenidas aún cuando uno de los atributos se reduce y el otro se incrementa. Pero debe enfatizarse que el niño puede evaluar sólo aquellas relaciones que se refieren a un objeto o precepto. Las relaciones entre dos o más objetos o ideas están fuera de su entendimiento, debido a que no puede concebir diversos puntos o ideas que van más allá de un solo objeto, aunque éste sea parte de un todo mayor.

Aunque parezca obvio, es importante anotar que un niño en edad preescolar puede saber contar, aunque carezca del concepto de número. Posteriormente adquirirá dicho concepto, independientemente de su habilidad para contar. Piaget sostiene que el niño deberá dominar los principios de conservación de cantidad, tales como la permanencia y la continuidad, antes de poder desarrollar el concepto de número.

Durante esta etapa de pensamiento intuitivo, el niño conserva la noción preconceptual de que sus pensamientos y su cuerpo forman una unidad. En forma correspondiente, al principio de esta etapa, el niño considera que todo lo que es activo está vivo. Sin embargo, hacia el final de esta etapa, sólo atribuye vida a los objetos móviles o capaces de producir energía.

El pensamiento intuitivo introduce una comprensión rudimentaria de las relaciones que eventualmente pueden esquematizarse.

zarse dentro de una jerarquía conceptual, pero generalmente, -
tal entendimiento sólo se relaciona con eventos concretos. Pa-
ra el niño de esta edad, la familia está constituida por todas
las cosas vivientes que están físicamente próximas a él y fre-
cuentemente incluye a las mascotas de la familia. Aun no puede
separar a la familia en tiempo y espacio. Es casi imposible -
que el niño comprenda que pertenece a una familia específica y,
al mismo tiempo, a determinada ciudad y país.

El lenguaje en este nivel sirve a tres propósitos. Prime-
ro, como instrumento del pensamiento intuitivo. Se le emplea -
para reflejar un evento y para proyectar hacia el futuro (la -
conversación consigo mismo es común a esta edad). En segundo -
lugar, el lenguaje sigue siendo un vehículo primario para la -
comunicación egocéntrica. Finalmente, el habla es un medio de
comunicación social. Sirve para comprender el ambiente externo
y para poder adaptarse al mismo.

El juego refleja mucho de la evolución intelectual que se
lleva a cabo durante estos años. Superficialmente, el juego -
aparenta ser notablemente social, sin embargo el proceso de -
pensamiento subyacente aún, mantiene su tono egocéntrico. A -
través del juego, el niño emplea cada vez más su imaginación
en forma simbólica. También aparece el juego de simulación lo
que indica que el niño ha alcanzado un nuevo nivel de pensa -

miento organizado y puede pensar en términos de otras personas. Lo más importante es que el juego realmente va siendo cada vez más social. Las disciplinas sociales, tales como las reglas colectivas, van sustituyendo, uno a uno, los símbolos lúdicos individuales. Desde ahora, la mayoría de los juegos están en relación con otras personas. Consecuentemente, las consideraciones colectivas y las reglas se convierten en una necesidad.

En esta etapa, cuando el niño ya se da cuenta de algunos de los patrones de relación social tiende a imitar a otros con el fin de captar sus valores o el status que representan.

Deberá señalarse que a medida que el niño va aprendiendo los valores morales, los va generalizando. Hasta ahora tiende a ver a las leyes morales como valores absolutos ubicados dentro de las cosas reales. Tal como el nombre y los atributos son parte de un objeto, también los valores morales y las reglas existen como parte indivisible de tal objeto. Las reglas impuestas por los adultos van siendo percibidas como más elásticas y dejan de ser términos absolutos.

El código moral prevaleciente en el niño de 4 a 7 años es la obediencia a los adultos. Dicha obediencia significa "ser bueno", mientras que la desobediencia es "ser malo". Un niño en esta etapa considera que todas las acciones de los adultos son justas. Los niños las aceptan debido a su respeto unilate-

ral hacia la autoridad y el prestigio del adulto.

A través del juego y la fantasía, el niño actúa las reglas y los valores de sus mayores pudiendo comportarse como si realmente hubiese adoptado sus convenciones sociales. El sentido de cooperación mutua y responsabilidad social puede reflejarse tanto en su juego como en sus verbalizaciones, pero en realidad no existen en su patrón de pensamientos.

Antecedentes Teórico - Prácticos.

La literatura consultada a través del presente estudio piloto, abarcó primordialmente las áreas de la comunicación, del desarrollo psicosocial del niño, de teoría general de sistemas y, en particular, investigaciones sobre efectos de la televisión en niños de todas las edades. De todas las obras consideradas, las cuatro que se citan a continuación, fueron las que influyeron de manera importante en la estructuración del proyecto:

- 1.- Himmelweit, T. Hilde, Oppenheim, A.N. y Vince, Pamela Television and the Child; Oxford University Press, Great Britain, 1958.
- 2.- Lyle, Jack y Hoffman, R. Heidi Children's Use of Television and other Media: in Television and Social Behavior, Reports and Papers, Vol. IV: Television in day-to-day Life: Patterns of Use, a Technical Report to the Advisory

Committee on Television and So -
cial Behavior, U.S. Department -
on Health, Education and Welfare,
1971, pp. 129-256.

- 3.- Lyle, Jack y
Hoffman, R. Heidi

Explorations in Patterns of Tele-
vision Viewing by Preschool Chil-
dren: in Television and Social -
Behavior, op. cit., pp. 257-273.

- 4.- Schramm, Wilbur,
Lyle, Jack y
Parker, B. Edwin

Television in the Lives of Our -
Children: Stanford University -
Press, 1961.

CAPITULO II.

METODOLOGIA.

El primer paso en el diseño de esta investigación fue la generación, en forma metodológica, de una hipótesis de trabajo. Con este fin, se aplicó la Teoría General de Sistemas al modelo de comunicación y a la teoría del desarrollo cognoscitivo, planteados en el capítulo anterior.

CONSTRUCCION DEL SISTEMA-HIPOTESIS:

Siguiendo el enfoque sistémico, se procedió a formular el sistema-hipótesis, en términos de sus componentes. Los objetos delimitados fueron los siguientes:

- 1).- comunicador-medio-mensaje (A)
- 2).- receptor (B)

Los estudios experimentales y de campo consultados para la elaboración del proyecto, proporcionaron el material para definir un conjunto de atributos descriptivos de cada objeto. Con éstos se construyó una matriz de incidencias de 21 X 21 atributos "relata" (factores que se relacionan entre sí) para ser analizada en forma contextual. El contexto social global de las interacciones, como ya se mencionó, se expresó en térmi

nos de cuatro ámbitos distintivos que arrojaron un total de - 2,105 relaciones teóricamente probables. Dichos ámbitos se definen a continuación:

1.- SOCIALIZACION:

Proceso de entrenamiento propositivo del niño, realizado por agentes sociales que le transmiten valores, creencias, tradiciones y normas convencionales, a fin de prepararlo para que, gradualmente, se asimile al sistema social y actúe para mantener las características del mismo.

2.- ENSEÑANZA INFORMAL:

Proceso de transmisión de información, ideas y valores - que ocurren en cualquier situación de interacción y que se caracteriza por la ausencia de propositividad.

3.- PAUTAS DE CONSUMO INDUCIDO:

Actitudes y conductas de adquisición de bienes superfluos, motivadas por un agente externo cuya influencia obedece a factores de carácter comercial.

4.- CONDUCTA LUDICA:

Actividad física o mental cuya meta principal es el placer que deriva el niño de la ejecución misma y que, generalmente, implica la ausencia de objetivos o fines serios.

Los atributos ("relata") que conforman la matriz de incidencias quedan definidos, para esta investigación, de la manera siguiente:

ATRIBUTOS DE "A" (comunicador-medio-mensaje):

- 1.- Propiciar la Ignorancia: Obstaculizar o evitar actividades que conduzcan al niño a la adquisición de conocimientos.
- 2.- Propiciar la Pasividad: Obviar la necesidad de que el niño realice actividades físicas o mentales.
- 3.- Propiciar la Receptividad: Estimular en el niño la recepción de información, ideas y actitudes en forma indiscriminada y en ausencia de un juicio previo o posterior.
- 4.- Distorsionar Valores: Acción de producir y reforzar información falsa o contraria a los valores legitimados por una sociedad.
- 5.- Propiciar una Visión Errónea de la Vida Adulta: Estimular en el niño mediante la comunicación, una concepción falsa, exagerada, irreal o tendenciosa con respecto a la forma de vida y experiencias del adulto.
- 6.- Proporcionar Elementos Demasiado Complejos: Uso de un nivel de información superior al que, de acuerdo con el desarrollo cognoscitivo del niño, éste es capaz de comprender y asimilar.

- 7.- Enseñar Violencia: Transmitir conductas, actitudes o eventos cuyo contenido implica la expresión de agresión física, individual, estructural o social.
- 8.- Conducir hacia la violencia: Estimular o precipitar al niño hacia la ejecución de conductas cuyo objetivo es agredir física, individual, estructural o socialmente.
- 9.- Conducir hacia la Delincuencia: Estimular o precipitar al niño a realizar actividades consideradas ilegales porque dañan a personas o bienes, o violan normas preceptuales sancionadas por las instituciones sociales.
- 10.- Propiciar Decrementos en el Rendimiento Escolar: Estimular en el niño actitudes y conductas que obstaculizan la adquisición del conocimiento académico.
- 11.- Generar Pautas de Consumo Inducido: Estimular en el niño la implantación de actitudes y conductas de adquisición de bienes superfluos, a través de la influencia de un agente externo que obedece a fines de carácter comercial.
- 12.- Perturbar: Evocar en el niño respuestas emocionales exageradas o inadecuadas, mediante la presentación de estímulos molestos o aversivos.
- 13.- Socializar: Estimular y reforzar el proceso en el que, mediante la observación, la imitación, la adaptación, la

interacción y la sanción, el niño adquiere e internaliza prácticas, tradiciones, valores, sentimientos, normas y conductas que son compartidas y consideradas como deseables por un grupo humano específico.

- 14.- Proporcionar Información que de otra forma es inaccesible:
Aportar información que no es posible obtener a través de los canales normalmente disponibles al niño.
- 15.- Educar: Proceso de interacción entre un comunicador y un receptor, mediante el cual el primero transmite y el segundo adquiere conocimientos, experiencias y valores que recibe.
- 16.- Mantener el Statu Quo: Reforzar y conservar, mediante los contenidos televisados, el orden social establecido.
- 17.- Uniformar el Gusto: Estimular en el niño la aceptación de un conjunto de juicios estéticos homogéneos, circunscritos a los contenidos televisivos con los que está en contacto.
- 18.- Imponer un Estilo de Vida: Establecer y reforzar en el niño actitudes y conductas específicas y propias de determinado grupo social, sancionando aquellas que difieran de éstas.
- 19.- Propiciar un Bajo Nivel Cultural: Estimular en el niño la adquisición de información degradada y/o incompleta, obs-

taculizando o impidiendo la búsqueda de otras fuentes.

- 20.- Ofrecer Compañía: Anular el sentimiento de soledad del niño, obviando la necesidad de la interacción social con otros niños.
- 21.- Obstaculizar la Formación de una Actitud Crítica: Eliminar o impedir el desarrollo de la capacidad del niño para evaluar y seleccionar la información, las actitudes y las ideas que percibe.

ATRIBUTOS DE "B" (receptor):

- 1.- Mayor Conocimiento: Incrementar, por medio de la recepción de información e ideas, el monto de elementos que el niño puede manejar cognoscitivamente.
- 2.- Creatividad: Uso físico y/o mental de nuevas formas de manipulación de elementos u objetos conocidos.
- 3.- Mayor Rango de Intereses: Incremento en la actividad y/o la atención, con respecto a tópicos antes no considerados.
- 4.- Curiosidad: Interés por buscar, en forma activa, información o conocimientos sobre sucesos, objetos o situaciones parcial o totalmente desconocidas.
- 5.- Agresión Canalizada: Uso de trayectorias convenientes y constructivas para manifestar conductas o sentimientos hostiles, sin perjudicar a otros o a sí mismo.

- 6.- Agresión: Manifestación de conductas o actitudes hostiles mediante el ataque físico, individual, estructural o social.
- 7.- Unión Familiar: Intercambio de carácter constructivo e interactivo entre los actores que participan de una liga consanguínea.
- 8.- Entretenimiento: Captar la atención del niño, durante cierto período de tiempo, mediante contenidos que le divierten o recrean.
- 9.- Aprendizaje: Actividad a través de la cual el niño adquiere y asocia información, ideas y actitudes.
- 10.- Socialización: Proceso que implica en el niño, la adquisición e introyección de prácticas, tradiciones, valores, sentimientos, normas y conductas que son compartidas y consideradas como deseables por un grupo humano específico.
- 11.- Imaginación: Crear, mediante la ideación, formas nuevas a partir de experiencias anteriores.
- 12.- Pérdida de Iniciativa: Disminución en la capacidad o aptitud para la concepción original y la actividad independiente.
- 13.- Conformismo: Sumisión - en actitudes y conductas - a las normas y valores establecidos en los contenidos televisados.

- 14.- Evasión: Actitud o conducta que tiende a la huida y que -
el niño puede adoptar frente a situaciones amenazantes, -
conflictivas o de difícil solución.
- 15.- Experiencias Vicarias: Vivencias producidas por la activi-
dad o las emociones de otros, sin que éstas hayan sido di-
rectamente experimentadas por el niño.
- 16.- Prejuicios: Actitudes sostenidas en pro o en contra de ac-
tores o eventos, que se caracterizan por ausencia de un -
fundamento racional e impiden la valoración objetiva de -
pruebas ulteriores.
- 17.- Conductas Estereotipadas: Comportamiento que consiste en
la repetición constante y, frecuentemente involuntaria, -
de palabras, gestos, movimientos o actitudes que el niño
adopta total o parcialmente de un modelo.
- 18.- Disminución en la Frecuencia de Contactos Extrafamiliares:
Decremento en la interacción con personas distintas a los
miembros del núcleo familiar.
- 19.- Identificación con Modelos Ideales: Proceso mediante el -
cual el niño forma un vínculo emotivo con otros actores y
como consecuencia, su comportamiento tiende a asemejarse

al de éstos.

20.- Fantasia: Representación mental, verbal o pictórica de si tuaciones o acontecimientos irreales, pero que el niño es pera o desea.

21.- Incremento en la Actividad: Realización de movimientos o cambios pròpositivos en la situación presente, producidos por iniciativa propia del niño.

A partir de cada una de las cuatro matrices se obtuvieron los "kernels" mediante los cuales fue posible formular un conjunto significativo de preguntas de investigación. El "kernel" se refiere al núcleo de elementos típicos, necesarios y sufi - cientes para describir, en términos de relatos y referentes, - un ámbito específico.

El procedimiento para obtener el "kernel" es el siguien - te *:

- 1.- Construir una matriz con los elementos definidos para "A" (comunicador-medio-mensaje) y "B" (receptor).
- 2.- Establecer las relaciones entre los elementos, indicando

* Esta Metodología fue diseñada por el Dr. Lyan Karp, investi - gador de la Facultad de Ciencias Políticas de la U.N.A.M.

con un uno la existencia de la relación y dejando el espacio en blanco cuando ésta esté ausente.

3.- Sumar cada columna y cada renglón:

CUADRO No. 2.1

	V_1	V_2	V_3	V_i	
V_1					$\sum V_n$
V_2					
V_3					
V_n					
	$\sum V_i$				

4.- Obtener la media de las columnas y la de los renglones:

$$\frac{\sum V_i}{n} = \bar{V}_i ; \quad \frac{\sum V_n}{n} = \bar{V}_n$$

5.- Calcular el intervalo de confianza "X"

$$X = \begin{matrix} \max V_i - \bar{V}_i & \min V_i - \bar{V}_i \\ \max V_n - \bar{V}_n & \min V_n - \bar{V}_n \end{matrix} \quad \circ$$

El criterio de selección entre el intervalo de confianza máxima o la mínima es de índole circunstancial. El primero señala la distribución de las relaciones de mayor inci-
dencia; mientras que el segundo se refiere a la distribu-
ción de las relaciones de menor incidencia. El criterio -
de selección estará dado en función del tipo de fenómeno
que se esté estudiando.

- 6.- Obtener (para renglón y columna, respectivamente) el míni-
mo de los máximos y el máximo de los mínimos, aplicando -
el teorema de mini-max de Von Neumann.

$$\min \text{Max } V_i = (\text{Max } V_i - X) \dots (1)$$

$$\min \text{Max } V_n = (\text{Max } V_n - X) \dots (2)$$

$$\text{Max } \min V_i = (\min V_i + X) \dots (3)$$

$$\text{Max } \min V = (\min V + X) \dots (4)$$

Los resultados de las ecuaciones (1) y (4) constituyen -
las relaciones: columna mínimo de los Máximos - renglón -
Máximo de los mínimos. De las ecuaciones (2) y (3) obtene-
mos: renglón mínimo de los Máximos - columna Máximo de -
los mínimos.

- 7.- Las relaciones renglón-columna así obtenidas son ubicadas
en la matriz. Habrá "kernel" cuando exista incidencia en
esos puntos específicos de la matriz. Podrá haber uno o -
varios "kernels".

- 8.- La interpretación global de la matriz se obtiene de el -
 (los) "kernel" (s). Las relaciones "kernel" se "bautizan"
 conceptualmente en función del ámbito específico en que -
 fueron ubicadas, a fin de establecer las meta-relaciones.
- 9.- Finalmente, se construye el sistema-hipótesis con base en
 la integración conceptual de las meta-relaciones de todos
 los ámbitos considerados.

APLICACION DE LA METODOLOGIA

El objetivo primario del procedimiento es la obtención -
 del perfil de interacción del niño y la televisión. De -
 esta forma, queda establecido el conjunto de atributos in
variantes a ser explorados.

Como resultado del análisis de las matrices y la localiza
 ción de los "kernels" respectivos, se obtuvieron las si -
 guientes preguntas de investigación y, sus correspondien
 tes meta-relaciones en los cuatro ámbitos considerados:

AMBITO 1: SOCIALIZACION

- 1.- ("A") Propiciar la Ignorancia - ("B") Conformismo.

Al considerar "A" dentro del ámbito de la Socialización,
 si éste funciona como factor que contribuye a propiciar -
la ignorancia, ¿provocará en "B" una tendencia hacia las
 conductas o las actitudes de tipo conformista?

- 2.- ("A") Propiciar la Ignorancia - ("B") Experiencias Vicarias.

Al considerar "A" dentro del ámbito de la Socialización, si éste funciona como factor que contribuye a propiciar la ignorancia, ¿provocará en "B" una tendencia hacia la producción de experiencias vicarias?

- 3.- ("A") Obstaculizar la formación de una Actitud Crítica - ("B") Conformismo.

Al considerar "A" dentro del ámbito de la Socialización, si éste funciona como factor que contribuye a obstaculizar la formación de una actitud crítica, ¿provocará en "B" una tendencia hacia las conductas o las actitudes de tipo conformista?

- 4.- ("A") Obstaculizar la Formación de una Actitud Crítica - ("B") Experiencias Vicarias.

Al considerar "A" dentro del ámbito de la Socialización, si éste funciona como factor que contribuye a obstaculizar la formación de una actitud crítica, ¿provocará en "B" una tendencia hacia la producción de experiencias vicarias?

META-RELACION: DISEMINACION DE IDEAS Y VALORES PARA LA LEGITIMACION, APOYO Y CONTINUIDAD DE LA IDEOLOGIA DOMINANTE.

AMBITO II: ENSEÑANZA INFORMAL1.- ("A") Mantener el statu quo - ("B") Conformismo.

Al considerar "A" dentro del ámbito de la Enseñanza Informal, si éste funciona como factor que contribuye a mantener el status quo, ¿provocará en "B" una tendencia hacia las conductas o las actitudes de tipo conformista?

2.- ("A") Obstaculizar la Formación de una Actitud Crítica - ("B") Conformismo.

Al considerar "A" dentro del ámbito de la Enseñanza Informal, si éste funciona como factor que contribuye a obstaculizar la formación de una actitud crítica, ¿provocará en "B" una tendencia hacia las conductas o las actitudes de tipo conformista?

META-RELACION: CONFIRMACION Y REFORZAMIENTO DE ACTITUDES CONSERVADORAS.

AMBITO III: PAUTAS DE CONSUMO INDUCIDO1.- ("A") Uniformar el Gusto - ("B") Prejuicios.

Al considerar "A" dentro del ámbito promotor de Pautas de Consumo Inducido, si éste funciona como factor que contribuye a uniformar el gusto, ¿provocará en "B" una tendencia hacia actitudes de prejuicio?

META-RELACION: HOMOGENIZACION DE LA CULTURA.