



**UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA**

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

"ASI PERCIBEN LOS NIÑOS LAS CARICATURAS"

TESIS QUE PRESENTA LA ALUMNA:

MARIA DE LA CRUZ INIESTRA RUBIN

MATRICULA 95218256

PARA OBTENCION DEL GRADO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA SOCIAL

ASESOR:

VICTOR GERARDO CARDENAS GONZALEZ

LECTOR:

ANGELICA LETICIA BAUTISTA LOPEZ.

JULIO 2000

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I

OBJETIVOS.....	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
JUSTIFICACION.....	7
HIPOTESIS.....	9
DEFINICIONES CONCEPTUALES.....	10
VARIABLES.....	15
DEFINICIONES OPERACIONALES.....	15
TIPO DE DISEÑO.....	16

CAPITULO II "MARCO TEORICO"

CONTEXTO DE LA TELEVISIÓN EN EL PROCESO DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL.....	17
CONTEXTO HISTORICO, CULTURAL Y POLÍTICO.....	26
EFFECTOS NOCIVOS QUE PUEDE PRODUCIR LA TELEVISION EN LOS NIÑOS.....	33
TEORIAS:	
COGNICION SOCIAL.....	36
ATRIBUCION SOCIAL.....	44
PERCEPCION SOCIAL.....	51
APRENDIZAJE SOCIAL.....	56
PIAGET Y EL DESARROLLO DE LAS PERCEPCIONES.....	59
EL PENSAMIENTO DE VIGOTSKY SOBRE LA PERCEPCION.....	63

CAPITULO III "METODOLOGIA"

POBLACION Y MUESTRA.....	65
DISEÑOS CUASIFEXPERIMENTALES.....	65
EXPERIMENTO DE SERIES CRONOLOGICAS.....	66
ESTRUCTURA DEL DISEÑO.....	67

HIPOTESIS DE TRABAJO.....	68
HIPOTESIS ESTADISTICAS.....	68
CONSTRUCCION DEL INSTRUMENTO PILOTO.....	71
ELABORACION DEL INSTRUMENTO 2.....	71
RESULTADOS.....	72
CONCLUSION.....	144
DISCUSION.....	150
RECOMENDACIONES.....	159
BIBLIOGRAFIA.....	160
ANEXOS.....	162

La lectura le cansa [...]. Intuye. Prefiere el significado resumido y fulminante de la imagen sintética. Ésta le fascina y lo seduce. Renuncia al vínculo lógico, a la secuencia razonada, a la reflexión que necesariamente implica el regreso a sí mismo [...]. Cede ante el impulso inmediato, cálido, emotivamente envolvente. Elige el *living on self-demand*, ese modo de vida típico del infante que come cuando quiere, llora si siente alguna incomodidad, duerme, se despierta y satisface todas sus necesidades en el momento.

Ferrarotti 1997.

INTRODUCCION

Los fenómenos sociales han sido y serán siempre un objeto de estudio e investigación interesante, con el fin que tiene el científico de aclarar su origen y la forma como el hombre y la mujer se ven afectados por ellos; se ve obligado a buscar la manera de abordarlos para darle a los sujetos herramientas que les permitan solucionar cualquier situación a la que se enfrenten.

El elemento fundamental a discutir con respecto al tema del presente trabajo, es en primer lugar, la percepción que tienen los niños y niñas de las caricaturas, destacando y haciendo diferencias entre los tres niveles de desarrollo cognitivo que postula Piaget en sus investigaciones, y por otro lado, las diferencias y similitudes de la percepción que tienen los niños con respecto a las niñas; por último se quiere conocer las diversas manifestaciones que se dan a partir de la visión que tienen los niños del mundo televisivo que les rodea. Tal como se expondrá más adelante.

La percepción social de los dibujos animados, es un fenómeno que se presenta como una alternativa de control simbólico de la realidad que puede ser desarrollado por sujetos de distintas edades, pero en la infancia, es en donde se construyen las primeras categorías simbólicas y de ellas parten infinidad de representaciones que tenemos del entorno.

La televisión con sus mensajes violentos aporta modelos de comportamiento que tienen algún grado de probabilidad de ser reproducidos y ésta se incrementa al parecer cuando no existen relaciones sociales que por su característica mediaticen, amortigüen o difuminen la influencia del modelo.

La percepción se propone, en el marco que se presenta, como un elemento más de los procesos cognitivos. Cumple la función de una de las herramientas más efectivas para la conformación de una visión completa del ambiente social y sirve de base para que los sujetos nos enfrentemos a él.

Este proceso, también cumple eficazmente con su poder explicativo desde el enfoque de la psicología social sociocognitiva y logra llenar el otro hueco de conocimiento al que se enfrenta cualquier individuo; integrándose así, con el resto de los procesos cognitivos.

En el caso de los dibujos animados, lo que resulta difícil de entender es que con el avance científico-tecnológico, las personas continúan desarrollando múltiples formas de pensamiento y esto obedece a la lógica propia de una dimensión más cercana a la sensibilidad humana.

A partir de lo anterior, se puede decir que, los programas televisivos, en este caso las caricaturas, ya no ocultan escenas fuertes que puedan trastocar la percepción de éste.

Así, por ejemplo; los programas no aptos para los niños, se transmiten en horarios en que el infante puede ser testigo de ellos; los padres de familia (y por supuesto los productores de la programación), no son cuidadosos en ese aspecto y permiten a los niños verlos. Y esto conlleva a que, desde la disciplina se visualice una indiferencia total por parte de los adultos hacia el infante, y por tanto, éste carece de alguna herramienta que le pueda ayudar a ¿contrarrestar? Los efectos que producen los programas hacia su visión del mundo.

Mi interés por analizar la percepción del niño con respecto a esos programas, surge a partir de esa indiferencia, ya que al analizar el fenómeno podré saber si realmente los dibujos animados que se transmiten por T.V. están formando, transformando o deformando la estructura cognitiva de los pequeños.

La investigación pretende en conclusión, entender que el problema no es tanto que los niños vean televisión, sino conocer los efectos que esta produce y buscar condiciones para combatir los mismos. Cabe aclarar que los efectos conductuales son metodológicamente difíciles de aislar y por lo tanto, en el presente trabajo únicamente se hará referencia a la percepción.

Por último, para los fines manifestados, es primordial conocer; qué piensa el niño acerca de las caricaturas, qué aprende de los programas televisivos, de qué manera los asimila, cómo los relaciona y adapta a su forma de vida, de qué manera los manifiesta en su entorno y cotidianidad.

De lo anterior, se ha llevado a cabo una investigación cuasi-experimental, en la que se pretendió enfocar y localizar la percepción de los niños, por medio de la aplicación de un cuestionario y dos videos de las caricaturas "Dragon Ball Z" y "Aventuras en pañales". También con la observación, se pudieron encontrar algunas manifestaciones verbales o no verbales que provienen de la influencia de las caricaturas y que se reflejan en la forma en que se conducen los niños. Por último se les aplicó una serie de dibujos

animados (tipo historieta) para ver, por medio de su lenguaje como representan su mundo social.

Por último, al final de la Metodología se pueden localizar las observaciones hechas y el contenido de estas con su respectivo análisis, conclusiones y demás datos que enriquecieron esta investigación.

CAPITULO I.

OBJETIVOS

Los principales objetivos de esta investigación son:

- Cómo percibe el niño las caricaturas.
- Qué aprende de estos programas televisivos.
- Cuáles son las manifestaciones verbales y no verbales que surgen de la percepción de las caricaturas.

A partir de estos objetivos se desprende la pregunta de investigación o planteamiento del problema siguiente:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuál es la percepción social que tienen los niños preoperatorios, operatorios y de pensamiento formal con respecto a las caricaturas: "Dragon Ball Z" y "Aventuras en pañales" que se transmiten en el canal 5 de la televisión?

JUSTIFICACION

La sociedad mexicana, a través de su historia, ha sufrido cambios, desde ser en su totalidad, estricta y rígida con respecto a sus tradiciones, valores y normas, llevadas a cabo en la vida cotidiana, hasta llegar a la indiferencia y por consecuencia, a la individualidad humana que se observa actualmente. La televisión en nuestro país tiene una trascendencia importante, ya que ha participado en la formación de la cultura e identidad de nosotros los mexicanos; la programación que se veía en épocas anteriores a esta, se clasificaba; de manera que, a los adultos se les permitía ver aquellos programas llamados "fuertes" o de clasificación "C"; a los adolescentes se les permitía ver programas de clasificación "B", que eran películas del cine mexicano, programas de educación, por ejemplo; y la clasificación "A" era para el público infantil, el niño veía las historietas del Grillo Cantor "Cri-Cri", los cuentos de Hadas de Cachirulo o alguna que otra película para niños.

Obviamente, la percepción del niño con respecto a los programas televisivos y a su vida cotidiana era muy distinta a la de hoy día. En la actualidad los niños tienen la

posibilidad de ver escenas fuertes en la pantalla chica, que pueden trastocar su percepción sobre el mundo y modificarla hasta convertirlos en sujetos tales como: de ideas pesimistas, con maneras de ser individualistas, con conductas agresivas ó pasivas que viven su vida frente a la pantalla chica sin el mayor interés por otras actividades que les permitan desenvolverse mejor en el México actual.

Hoy día existen programas tales como las noticias, las telenovelas (que abundan en gran cantidad y dominan a la mayoría de los espectadores en donde entran los niños, por supuesto), programas de orden educativo (que en realidad son escasos) y por último las caricaturas, de las cuales podemos encontrar desde las ingenuas, tiernas, simpáticas; hasta las dramáticas ó las violentas.

Mi interés por analizar la percepción del niño es a partir de estas últimas, ya que pretendo ver si de alguna manera esa imagen que tiene el niño de hoy día a variado o no y en que grado con respecto a las caricaturas que se transmiten en esta época, y también quisiera saber si el hecho de que el niño se convierta en un potencial receptor de la televisión surge a partir de la indiferencia que existe por parte de los adultos hacia la importancia de la construcción y formación cognitiva del niño. Así, con la propia información que obtenga de los niños (ya que nadie más que ellos podrían aportarme los datos que pretendo), lograré entender su postura y su visión acerca del mundo.

Partiendo de lo anterior, desde la perspectiva de la disciplina sería interesante, ya que se hará la descripción de la problemática niño-caricaturas, basándome en la información recopilada de otras investigaciones y de los resultados que obtenga de mi propia experiencia; también se realizará el respectivo análisis psicosocial; así podrán generarse fuentes de información más acordes con nuestro contexto social; ya que en México, existen documentos e investigaciones pero la gran mayoría están realizadas en E.U.A., y algunos países de Europa, esto se debe a que en este país no hay una concientización del tema que lo haga verse como un problema social, el acceso de la pantalla chica, ya es aceptado como parte de nuestras vidas y hasta de nuestra cultura; cultura de consumidores, por tanto es importante saber hasta que punto puede la T.V. dominarnos y también hasta que punto o de qué manera o como podemos ser dominadores de ella.

HIPOTESIS

Los objetivos anteriores me permiten formular las siguientes hipótesis, que por ser únicamente descriptivas y de análisis, por lo tanto, no llevarán hipótesis alterna:

Hi: Los niños preoperatorios manifiestan más (verbal y no verbalmente) lo que perciben de las caricaturas a partir de la interacción que se da entre ellos, que los niños operatorios y de pensamiento formal.

Hi: Los niños preoperatorios, al ver las caricaturas, son más perceptivos de los contenidos violentos de estas, que los niños operatorios y de pensamiento formal.

Hi: Los niños preoperatorios perciben más los contenidos violentos de las caricaturas "Dragon Ball Z" y "Aventuras en pañales", que los niños operatorios y de pensamiento formal.

Hi: Los niños perciben de diferente forma que las niñas, las caricaturas.

Definición de Hipótesis: Son proposiciones tentativas acerca de las posibles relaciones entre dos o más variables y que cumplen con los cinco requisitos que son; a) Las hipótesis deben referirse a una situación social, b) Los términos (variables) de la hipótesis deben ser comprensibles, precisos y lo más concretos posible, c) La relación entre variables propuesta por una hipótesis debe ser clara y verosímil (lógica), d) Los términos de la hipótesis y la relación planteada entre ellos, deben ser observables y medibles, o sea tener referentes en la realidad y, e) Las hipótesis deben estar relacionadas con técnicas disponibles para probarlas. Se les suele simbolizar como H_i o H_1, H_2, H_3 , etc. (si son varias) y también se les denomina hipótesis de trabajo.

Hipótesis de la diferencia entre grupos.

Estas hipótesis se formulan en investigaciones cuyo fin es comparar grupos. Las hipótesis de diferencia de grupos pueden formar parte de estudios correlacionales, si

únicamente establecen que hay diferencia entre los grupos, aunque establezcan en favor de qué grupo es ésta. Ahora bien, si además de establecer tales diferencias explican el porqué de las diferencias, entonces son hipótesis de estudios explicativos. Asimismo, puede darse el caso de una investigación que se inicie como correlacional y termine como explicativa. En resumen, los estudios correlacionales se caracterizan por tener hipótesis correlacionales, hipótesis de diferencias de grupos o ambos tipos.

DEFINICIONES CONCEPTUALES

Percepción:

Percibir es seleccionar, formular hipótesis, decidir, procesar la estimulación eliminando, aumentando o disminuyendo aspectos de la estimulación.

Percepción social:

- Es la influencia de los factores sociales y culturales sobre la percepción y cognición de los individuos.

- Es la forma en que el medio social afecta los procesos perceptuales.

Es la formación de impresiones, el reconocimiento de las emociones que el individuo tiene de su medio físico y social. Echebarría en el libro de Psicología Social Sociocognitiva define a la percepción social de la siguiente manera:

".....es el proceso a través del cual los sujetos infieren rasgos de personalidad en otras personas (atribución causal). En otros términos, se asume que en el ser humano existe una tendencia a atribuir las conductas que realizan los actores a factores disposicionales personales, restando importancia a factores de la situación....."

Echebarría.

Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente.

Piaget divide en tres bloques o etapas importantes el desarrollo intelectual del niño y del adolescente: el período preoperatorio, el período de las operaciones concretas y el período de las operaciones formales.

A continuación se define cada uno de los períodos arriba mencionados:

El período de preparación y de organización de las operaciones concretas de clases, relaciones y número.

Llamaremos operaciones concretas a las que versan sobre objetos manipulables, en oposición a las operaciones que versan sobre hipótesis o enunciados simplemente verbales. Este período, que comprende desde aproximadamente los dos años hasta los once o doce, se subdivide en un subperíodo A de preparación funcional de las operaciones, pero de estructura preoperatoria, y un subperíodo B de estructuración propiamente operatoria.

El subperíodo de las representaciones preoperatorias.

Este subperíodo se subdivide a su vez en tres estadios:

- 1) Desde los dos a los tres años y medio o cuatro: aparición de la función simbólica y comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones. Este es el estadio del que tenemos menos información sobre los procesos del pensamiento, porque no es posible preguntar al niño antes de los cuatro años en una conversación seguida; pero este hecho negativo es por sí solo un indicio característico. Los hechos positivos son: a) La aparición de la función simbólica en sus diferentes formas: lenguaje, juego simbólico (o de imaginación), por oposición a los juegos de ejercicio, los únicos representados hasta aquí, imitación diferida y probablemente comienzo de la imagen mental concebida como una imitación interiorizada; b) Nivel del nacimiento de la representación: dificultades de aplicación en el espacio que no está próximo y en los tiempos no presentes de esquemas de objeto, de espacio, de tiempo y de causalidad ya utilizados en la acción efectiva.
- 2) De los cuatro a los cinco años y medio: organizaciones representativas basadas, ya sobre configuraciones estáticas, ya sobre una asimilación a la propia acción. El carácter de las primeras estructuras representativas que manifiestan en este nivel las preguntas a propósito de los objetos para manipular es la dualidad de los estados y de las transformaciones: los primeros son pensados como configuraciones (cf. El papel de las configuraciones perceptivas, de las

colecciones figurales, etc. En ese nivel de no-conservación de los conjuntos, de las cantidades, etc.) y las segundas son asimiladas a acciones.

- 3) De los cinco años y medio a los siete u ocho: regulaciones representativas articuladas. Fase intermedia entre la no-conservación y la conservación. Comienzo de la relación entre los estados y las transformaciones gracias a regulaciones representativas que permiten pensar éstas en formas semirreversibles (ejemplo: crecientes articulaciones de las clasificaciones, de las relaciones de orden, etc.).

El subperíodo de las operaciones concretas.

Es la etapa que comprende desde los siete u ocho años hasta los once o doce, y que se caracteriza por una serie de estructuras en vías de terminación que se pueden estudiar de cerca y analizar en su forma. En el plano lógico se reducen todas a lo que he llamado los "agrupamientos", es decir, no son todavía "grupos" y tampoco son "retículos" (son "semirretículos" a falta de límites inferiores para unos y de límites superiores para los otros): tales son las clasificaciones, las seriaciones, las correspondencias término a término, las correspondencias simples o seriales, las operaciones multiplicativas (matrices), etc. Yo les añadiría, en el plano aritmético, los grupos aditivos y multiplicativos de los números enteros y fraccionarios.

Este período de las operaciones concretas puede subdividirse en dos estadios: uno el de las operaciones simples y otro el de la terminación de ciertos sistemas de conjunto, en particular en el dominio del espacio y del tiempo. En el dominio del espacio, es el período en el que el niño llega, hacia los nueve o diez años, a los sistemas de coordenadas o de referencias (representación de las verticales y las horizontales con relación a esas referencias). Igualmente es el nivel de la coordinación de conjunto de las perspectivas. Este es el nivel que representa los sistemas más amplios en el plano concreto.

El período de las operaciones formales.

Finalmente viene el tercer y último período, el de las operaciones formales. Se asiste en él, desde los once o doce años (primer estadio) con un nivel de equilibrio hacia los

trece o catorce años (segundo estadio), a multitud de transformaciones, relativamente rápidas en el momento de su aparición y que son extremadamente diversas. En efecto, a esta edad se ven aparecer operaciones tan diferentes unas de otras como las siguientes. En primer lugar operaciones combinatorias; hasta aquí hay únicamente encajamientos simples de los conjuntos y operaciones elementales, pero no hay lo que los matemáticos llaman "conjunto de las partes" que son el punto de partida de esas combinatorias. La combinación se inicia por el contrario, hacia los once o doce años y engendra la estructura de "retículo". En este mismo nivel se ven aparecer las proporciones, la capacidad de representar y razonar según dos sistemas de referencia a la vez, las estructuras de equilibrio dinámico, etc. En algunos casos se observa la intervención de cuatro operaciones coordinadas: una operación directa (I) y su inversa (N) pero también la operación directa e inversa de otro sistema, que constituyen la recíproca del primero \textcircled{R} y la negación de esta recíproca o correlativa ($\text{NR}=\text{C}$). Este grupo de las cuatro transformaciones INRC aparece en una serie de dominios diferentes, en esos problemas lógico-matemáticos, pero también en los problemas de proposiciones independientemente incluso de los conocimientos escolares.

Y, sobre todo, lo que se ve aparecer en este último nivel es la lógica de las proposiciones, la capacidad de razonar sobre enunciados, sobre hipótesis y no solamente sobre objetos colocados en la mesa o inmediatamente representados. Ahora bien, la lógica de las proposiciones supone igualmente la red combinatoria y el grupo de las cuatro transformaciones (INRC), es decir, los dos aspectos complementarios de una nueva estructura de conjunto, que abarca la totalidad de los mecanismos operatorios que vemos constituirse a este nivel.

Estos tres grandes períodos, con sus estadios particulares, constituyen procesos de equilibración sucesivos, escalones hacia el equilibrio. Desde que se alcanza el equilibrio en un punto la estructura se integra en un nuevo sistema en formación hasta un nuevo equilibrio siempre más estables y con un campo siempre más extenso.

Ahora bien, conviene recordar que el equilibrio se define por la reversibilidad. Decir que hay avance hacia el equilibrio significa que el desarrollo intelectual se caracteriza por una reversibilidad creciente. La reversibilidad es el carácter más aparente

del acto de inteligencia, que es capaz de rodeos y vueltas. Esta reversibilidad aumenta durante los estadios. Se presenta bajo dos formas: una que puede llamarse la inversión, o negación, que se manifiesta en la lógica de clases, la aritmética, etc., otra que podríamos llamar la reciprocidad, que aparece en las operaciones de relaciones. En todo el nivel de las operaciones concretas, la inversión por un lado y la reciprocidad por otro, son dos procesos que avanzan junta y paralelamente pero sin unión en un sistema único. Con el grupo de las cuatro transformaciones (INRC), por el contrario, tiene la inversión, la reciprocidad, la negación de la reciprocidad y la transformación idéntica, es decir, la síntesis, en un solo sistema de estas dos formas de reversibilidad hasta aquí paralelas, pero sin conexión entre sí.

Violencia

"...la violencia se produce de muchas formas y puede ser apreciada en muchas acciones diferentes. Existe una tendencia creciente a hacer uso de la agresión, por tanto, la violencia es también la base del logro intelectual, del logro de la independencia e incluso del orgullo adecuado que capacita al hombre a mantener la cabeza bien alta entre los demás... "

Berkowitz

Por otro lado, Berkowitz define a la agresión como a continuación de presenta:

"...se refiere a algún tipo de conducta, tanto física como simbólica, que se ejecuta con la intención de herir a alguien. Es una forma extrema de agresión, un intento premeditado de causar daño físico o psicológico grave... "

Berkowitz

Bandura en su libro de la conducta agresiva dice que la agresión:

"...se define como la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad. La lesión puede adoptar formas psicológicas de devaluación y de degradación lo mismo que daño físico. Aunque el daño es la propiedad cardinal que define a la agresión, se vincula también a procesos de clasificación social, determinantes de que los actos perjudiciales probablemente se juzguen de índole agresiva..."

Bandura

VARIABLES

Variable dependiente:

La percepción de los contenidos violentos de las caricaturas.

VARIABLES INDEPENDIENTES:

1. Nivel de desarrollo cognitivo preoperatorio
2. Nivel de desarrollo cognitivo operatorio y,
3. Nivel de desarrollo cognitivo de pensamiento formal.
4. Sexo.

DEFINICIONES OPERACIONALES

NIVEL DE DESARROLLO COGNITIVO PREOPERATORIO: este nivel se encontró por medio de la observación de manifestaciones verbales y no verbales que produjeron los niños en el área de estudio y en los espacios de juego dentro de la Escuela. Estos hallazgos se ubicaron por medio de la interacción que existe entre los niños, tratando de localizar las siguientes categorías de análisis postuladas por Piaget; Sociabilidad, Moral, Afectividad y Causalidad, cada una de estas con sus características propias.

NIVEL DE DESARROLLO OPERATORIO: este nivel se encontró por medio de la observación de manifestaciones verbales y no verbales que produjeron los niños en el área de estudio y en los espacios de juego dentro de la Escuela. Estos hallazgos se ubicaron por medio de la interacción que existe entre los niños, tratando de localizar las siguientes categorías de análisis postuladas por Piaget; Sociabilidad, Moral, Afectividad y Causalidad, cada una de estas con sus características propias.

NIVEL DE DESARROLLO DE PENSAMIENTO FORMAL: este nivel se encontró por medio de la observación de manifestaciones verbales y no verbales que produjeron los niños en el área de estudio y en los espacios de juego dentro de la Escuela. Estos hallazgos

se ubicaron por medio de la interacción que existe entre los niños, tratando de localizar las siguientes categorías de análisis postuladas por Piaget; Sociabilidad, Moral, Afectividad y Causalidad, cada una de estas con sus características propias.

PERCEPCIÓN SOCIAL: se logro, por medio de la observación antes, en y después de la presentación de estímulos (vídeos e historietas), además se ubico la expresión verbal y no verbal de los niños en interacción mutua en los espacios de juego y estudio y posteriormente se hizo un análisis detallado de los hallazgos.

VIOLENCIA: por violencia se va a entender, toda aquella conducta agresiva e intencional que sea manifestada de forma verbal o no verbal (por ejemplo los juegos o la manera de actuar) por el niño. La violencia se va a encontrar por medio de la utilización de las caricaturas con contenidos violentos que se transmiten por televisión y de acuerdo a los datos que se obtengan al observar y analizar la conducta del niño, se buscarán otros factores externos que al interactuar con la influencia televisiva produzcan en mayor grado esa violencia.

TIPO DE DISEÑO

CUASI-EXPERIMENTAL.

El diseño de series cronológicas consiste, en lo esencial, en un proceso periódico de medición sobre algún grupo o individuo y la introducción de una variación experimental en esa serie cronológica de mediciones, cuyos resultados se indican por medio de una discontinuidad en las mediciones registradas en la serie. Se le puede diagramar de la manera siguiente:

$$O_1 O_2 O_3 X_1 O_4 O_5 O_6$$

El problema de la validez en este tipo de experimento, se reduce a la cuestión de hipótesis competitivas aceptables que ofrezcan otras explicaciones probables, distintas del efecto de X, acerca del desplazamiento en las series cronológicas.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

CONTEXTO DE LA TELEVISIÓN EN EL PROCESO DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Nunca tuvo el ser humano unas posibilidades de comunicación tan asombrosas como las que ahora posee. Vivimos en el siglo de la comunicación, sin embargo, Castilla del Pino dice que, a este aumento espectacular de relaciones humanas no ha correspondido un avance equivalente de comunicación interpersonal y comprensión mutua.

Ya en los niños más pequeños puede observarse la necesidad de comunicación por medio del balbuceo. Miller ha puesto de relieve que aproximadamente el 90% del lenguaje infantil va dirigido hacia los demás.

El proceso de la comunicación consiste en el hecho de que un emisor o fuente transmite un mensaje a un receptor por medio de un canal. El proceso, sin embargo, posee una cierta complejidad; tanto el emisor como el receptor han de realizar sustancialmente cuatro operaciones que se corresponden entre sí.

Existen cuatro tipos de comunicación:

- ◇ Comunicación objetiva: es aquella en la que no se pretende más que dar una simple descripción del objeto del que se trata, excluyendo apreciaciones personales.
- ◇ Comunicación crítica: es cuando el emisor manifiesta su opinión personal, quedando así su comunicación teñida de su subjetividad.
- ◇ Comunicación expresiva: es en donde la fuente no tiene otra finalidad que exteriorizar sus propias vivencias personales.
- ◇ Comunicación persuasiva: a veces el emisor trata de convencer a su dialogante de influir en su personalidad transformando sus actitudes y opiniones e incluso alterando su conducta.

MENSAJES PERSUASIVOS Y CAMBIO DE ACTITUDES

Una de las formas más importantes y difundidas de cambiar las actitudes es a través de la comunicación. Nuestra vida transcurre inmersa en un mar de mensajes, recomendaciones, peticiones, órdenes, súplicas, etc. Por parte de nuestros amigos, familiares, compañeros, medios de comunicación, políticos, gobernantes y otras instituciones, quienes pretenden que realicemos determinadas conductas y abandonemos la práctica de otras.

El cambio de actitud que ocurre como resultado de un mensaje persuasivo relativamente elaborado, emitido por un comunicante hacia un grupo de personas. La situación en la que ocurre la transmisión del mensaje puede ser tan diversa como una clase en la universidad, un mitin político, la lectura de un periódico o la visión pasajera de una valla publicitaria.

ELEMENTOS CLAVE EN EL PROCESO PERSUASIVO

Elementos clave del proceso persuasivo: a) la fuente o emisor, b) el mensaje, fundamentalmente su contenido, y c) el receptor o audiencia.

La fuente persuasiva

¿Qué es lo que hace que una fuente persuasiva tenga una mayor capacidad de persuasión que otra? Dos son las principales características que se han encontrado asociadas a las fuentes con mayor poder persuasivo: credibilidad y atractivo.

Credibilidad de la fuente

Hovland y sus colaboradores sugirieron que cuanto más creíble fuera una fuente, mayor sería su efecto en el cambio de actitud.

Competencia y sinceridad. ¿Qué es lo que hace a una fuente creíble? La credibilidad de una fuente depende de dos dimensiones básicas: su competencia y su sinceridad.

La dimensión de competencia se refiere a si el perceptor considera que la fuente tiene experiencia y está informada o cualificada sobre lo que dice; en definitiva, si está en situación de conocer la verdad o de saber lo que es correcto.

La competencia con que una fuente es percibida depende, a su vez, de numerosas características. Algunas de las más estudiadas han sido las siguientes (O'Keefe, 1990):

- a) Educación, ocupación y experiencia.
- b) Fluidez en la transmisión del mensaje. Cuando se trata de mensajes verbales, a medida que aumenta la presencia en el mensaje de repeticiones, pausas vocalizadas, dificultades de articulación y otros indicios de falta de fluidez, disminuye la competencia con que la fuente es percibida.
- c) La cita de fuentes que gozan de cierta autoridad o prestigio incrementa la competencia con que es percibido el emisor.
- d) La posición defendida por el emisor. Cuando el mensaje emitido por la fuente viola claramente las expectativas que el receptor tiene, entonces se incrementa la competencia con que el emisor es percibido y, en consecuencia, su credibilidad.

El efecto positivo de la competencia puede ser destruido por otros factores. Además de que una fuente parezca lo suficientemente experta como para conocer la verdad, debe parecer también lo suficientemente sincera u honrada como para querer revelarla (McGuire, 1985). La sinceridad de una fuente depende, de la ausencia de afán de lucro, de su falta de intención persuasora, del atractivo que ejerce sobre el receptor, de que hable en contra de las preferencias de la audiencia y de que lo haga sin saber que está siendo observada. Las fuentes son percibidas especialmente como sinceras cuando hablan en contra de su propio interés.

Efectos de la credibilidad. ¿Qué ocurre cuando aumenta la credibilidad de una fuente? Conforme aumenta la credibilidad, aumenta la eficacia del mensaje y hay, en consecuencia, un mayor cambio de actitud. Sin embargo, la realidad es considerablemente más compleja (O'Keefe, 1990). En primer lugar porque la credibilidad de una fuente no es siempre igual de importante y, por lo tanto, no tiene el mismo impacto sobre el cambio de actitud. Y, en segundo lugar, porque el impacto de la credibilidad no va siempre en la misma dirección --a mayor credibilidad, mayor persuasión--.

La importancia relativa que la credibilidad de una fuente tiene sobre la persuasión depende de dos factores. Depende, en primer lugar, del grado de implicación que el

receptor tenga en el contenido del mensaje, de manera que cuanto menor es la implicación, mayor es la importancia de la credibilidad (Petty y cols., 1981). Esto quiere decir que cuanto más importante es el asunto para el receptor, menos importantes son la competencia y la sinceridad con que la fuente es percibida.

En segundo lugar, la importancia del efecto que la credibilidad tiene sobre la persuasión depende de cuándo el receptor conozca quién es el emisor --y su grado de credibilidad--. Concretamente, lo que muestra la evidencia empírica es que cuando se trata de un mensaje contraactitudinal (el receptor está, en principio, en contra de lo que defiende el mensaje), las fuentes de alta credibilidad son más eficaces que las de baja credibilidad. Cuando se trata de un mensaje proactitudinal (el receptor está, en principio, de acuerdo con lo que se dice en el mensaje), entonces la eficacia es mayor para las fuentes de baja credibilidad (O'Keefe, 1990).

Atractivo de la fuente

En general, las fuentes más atractivas a los ojos del receptor poseen un mayor poder persuasivo. En primer lugar, una fuente atractiva puede determinar que se le preste atención al mensaje, mientras que otra menos atractiva quizás no evite que pase desapercibido. En segundo lugar, el atractivo de la fuente puede influir en la fase de aceptación, pues el receptor, a través del proceso de identificación, puede querer desear, pensar o actuar de la misma manera que lo hace la fuente. En tercer lugar, el atractivo puede incrementar la credibilidad de la fuente. Por último, las fuentes atractivas pueden tener una serie de características que las hagan realmente más eficaces en la persuasión.

Sin embargo, esta regla general que favorece a las fuentes más atractivas presenta importantes matices (O'Keefe, 1990). El más importante es que hay situaciones en las que el impacto persuasivo es mayor cuando procede de fuentes poco atractivas. Otro matiz importante es que los efectos del atractivo de la fuente parecen ser más débiles que los efectos de su credibilidad, de manera que cuando ambos efectos están en conflicto, los efectos de atractivo pueden ser superados por los de la credibilidad. Así, una fuente con alta credibilidad pero bajo atractivo es más efectiva que otra con alto atractivo pero baja credibilidad (Wachtler y Counselman, 1981). El atractivo de la fuente es básicamente una señal periférica, de manera que su importancia depende en gran medida del canal o medio

de comunicación. También depende del grado de implicación del receptor en el tema de la comunicación: cuanto mayor sea la implicación personal, mayor será la tendencia a prestarle atención al propio contenido del mensaje, a los argumentos y no a señales periféricas.

El mensaje

Tipos de mensajes:

Racionales o emotivos. Los mensajes racionales, en los cuales se presenta evidencia en apoyo de la veracidad de una proposición dada, y los mensajes emotivos (a veces denominados apelaciones al miedo), en los cuales se indica, simplemente, las consecuencias deseables o indeseables que pueden derivarse del mensaje y de su aceptación. McGuire (1969), por ejemplo, propuso la existencia de una relación en forma de U invertida entre la intensidad emotiva del mensaje y el cambio de actitud, de manera que mensajes muy pocos intensos o demasiado intensos son lo menos eficaces. Los primeros porque no producen el suficiente temor en la audiencia, y los segundos porque pueden provocar cierta evitación defensiva por parte de los receptores (Janis y Feshbach, 1953).

Los mensajes que suscitan miedo son más efectivos cuando se dan las siguientes condiciones: a) el mensaje proporciona sólidos argumentos sobre la posibilidad de que el receptor sufra de forma extrema alguna consecuencia negativa, b) los argumentos explican que estas consecuencias negativas son muy probables de obtener si no se adoptan las recomendaciones sugeridas, y c) el mensaje asegura que la adopción de sus recomendaciones evitará, con seguridad, las consecuencias negativas (Rogers, 1975, 1983). Existe además una característica del receptor, la autoeficacia, que mediatiza la influencia de los mensajes emotivos. La autoeficacia es el grado en el que la persona cree que podrá adoptar de forma eficaz la acción recomendada (Maddux y Rogers, 1983).

Unilaterales o bilaterales. Los primeros consisten en expresar sólo las ventajas y aspectos positivos de la propia posición. En los segundos se incluyen además los aspectos débiles o negativos de la posición defendida (intentando justificarlos, minimizarlos o rebatirlos), o los aspectos positivos de las posiciones alternativas (minimizándolos o refutando los). En general, los mensajes bilaterales parecen ser más efectivos que los

unilaterales (Jackson y Allen, 1987), y esta eficacia es aún mayor cuando la audiencia está familiarizada con el tema del mensaje.

Información estadística o basada en ejemplos:

Organización del mensaje.

Conclusión explícita o implícita. No faltan expresiones populares que indican la importancia de que sea el propio individuo el que extraiga las conclusiones y aprenda por sí mismo. Las investigaciones empíricas han mostrado que es más eficaz dejar que sean los propios receptores quienes extraigan sus conclusiones siempre y cuando éstos estén lo suficientemente motivados y que el mensaje sea lo suficientemente comprensible.

Efectos de orden. Existen dos grandes factores mediadores del efecto primacia (mayor influencia de lo que va primero en el mensaje) o del efecto recencia (mayor influencia de lo último): la existencia o no de pausa entre los dos mensajes o entre la primera y la segunda parte del mismo mensaje, y la existencia de pausa entre el segundo mensaje (o segunda parte) y la medición de la actitud.

El receptor

El modelo de McGuire (1968)

¿Son unas personas más fáciles de persuadir que otras? La respuesta es afirmativa, la inteligencia, la autoestima, el género y la necesidad de aprobación social. Según McGuire, el cambio de actitud viene determinado fundamentalmente por dos procesos: a) la recepción del mensaje (que incluye atención, comprensión y retención) y b) la aceptación. Las características del receptor a veces tienen efectos contrarios sobre cada uno de estos dos componentes. La autoestima, por su parte, también parece estar relacionada positivamente con la recepción y negativamente con la aceptación (Gergen y Bauer, 1967; Nisbett y Gordon, 1967; Zellner, 1970).

Grado de implicación del receptor

¿Cómo influye el grado de implicación, o la relevancia que el tema tiene para el receptor, en el resultado del proceso persuasivo? Esta influencia parece depender de cuál sea la ruta que predomine, central o periférica, en el proceso persuasivo.

Discrepancia entre la posición defendida en el mensaje y la posición del receptor.

La distancia existente entre el contenido del mensaje y la posición que al respecto tiene el receptor es un elemento que mediatiza el impacto del mensaje persuasivo, bien en la fase que antecede a la exposición a un mensaje, bien en la fase de recepción, o incluso en el proceso final de cambio de actitud. En primer lugar, las personas tendemos a buscar y a recibir mensajes que concuerden con nuestras creencias y actitudes y evitamos exponernos a mensajes que las contradigan (exposición selectiva). Los mensajes novedosos merecen especial atención cuando para los receptores es importante mantener una actitud correcta y cuando no se encuentran firmemente comprometidos con una posición determinada (Frey, 1986).

Asimismo, en la propia fase de recepción del mensaje el receptor puede distorsionarlo de alguna manera, de forma que se fije en lo que concuerda con sus posiciones y evite aquello que lo contradice. También es posible que cuando los receptores reciben mensajes que contienen argumentos a favor y en contra de sus actitudes acepten los primeros sin cuestionarlos y se impliquen activamente en refutar los segundos.

Los datos sugieren que la ubicación del punto más alto de la curva depende de otras variables del proceso persuasivo, fundamentalmente de dos: a) el prestigio de que goza la fuente para el receptor, de tal forma que cuanto mayor sea el prestigio, mayor es el nivel de contenido discrepante que se le admite (Bochner e Insko, 1966), y b) el grado de implicación del receptor, de manera que a mayor implicación, más baja la ubicación del pico de la curva (Sakaki, 1980). Cuanto mayor es el conocimiento que el receptor tiene del tema y más articulado está este conocimiento, más difícil es persuadirle (Wood, 1982).

La teoría de la inoculación

La inoculación, propuesta por McGuire (1964), toma su nombre por analogía con la enfermedad y con la vacunación como medio de vencerla. La teoría de la inoculación propone que la preexposición de una persona a una forma debilitada de material que amenace sus actitudes, hará a esa persona más resistente ante tales amenazas, siempre y cuando el material inoculado no sea tan fuerte como para superar las defensas. Elaborando dos tipos de defensas de dichas creencias. La defensa de apoyo consistía en proporcionar a

los individuos argumentos favorables al axioma cultural, mientras que en la defensa de inoculación se proporcionaban argumentos contrarios refutados. McGuire y Papageorgis (1961), crearon cuatro condiciones experimentales; defensa de apoyo y después ataque, defensa de refutación y después ataque, ataque sin ningún tipo de defensa y ni ataque ni defensa. Sus resultados mostraron que cualquier tipo de defensa era mejor que ninguna y que la defensa de refutación era superior a la de apoyo, proporcionando resistencia ante un ataque posterior. La inoculación parece ser más eficaz cuando han pasado unos días y no en el momento inmediatamente posterior a la recepción de los argumentos refutados (McGuire, 1985).

La distracción

La distracción influye negativamente sobre el impacto de un mensaje persuasivo. Según McGuire (1966), los elementos distractores que ocurren cuando se recibe un mensaje persuasivo interfieren con el aprendizaje de los argumentos y, por tanto, reducen el cambio de actitud. Sin embargo, para sorpresa de algunos, diversas investigaciones han encontrado que bajo ciertas circunstancias la distracción no disminuye, sino que incrementa la persuasión. Según el modelo de Petty y Cacioppo el impacto de la distracción también dependerá de la respuesta cognitiva dominante que suscite la comunicación.

En definitiva, en el caso de mensajes contraactitudinales, para que la distracción afecte a la persuasión es necesario que el mensaje suscite contraargumentos. Hay algunas circunstancias en las que es probable que esto no ocurra: a) cuando el mensaje no atrae suficientemente la atención del receptor, b) cuando la fuente es de baja credibilidad y esto hace que el receptor no considere necesario analizar el mensaje, c) cuando el tema de la comunicación apenas implica o interesa al receptor, y d) cuando el centro de la atención se dirige hacia la señal que distrae y no hacia el mensaje (Baron y cols., 1973; Petty y Brock, 1981).

Prevención

El simple hecho de avisar al receptor de que van a intentar persuadirlo puede incrementar su resistencia ante la persuasión.

PERSISTENCIA DE LOS EFECTOS PERSUASIVOS

El apagamiento del impacto persuasivo

Hovland y cols. (1949) pensaban que los efectos de un mensaje persuasivo serían más intensos inmediatamente después de emitir el mensaje, y que su influencia iría con el tiempo decreciendo. Según el modelo de la probabilidad de elaboración, la persuasión más duradera es aquella que ocurre a través de la ruta central. Por tanto, los efectos del mensaje serán más persistentes dependiendo de la cantidad de respuestas cognitivas generadas: cuantas más, mejor. Algunos de los factores que incrementan la cantidad de respuestas cognitivas generadas son: a) la repetición del mensaje y de sus argumentos hasta un cierto límite (Cook y Flay, 1978); b) la variedad y complejidad de los argumentos; c) la implicación del receptor (Chaiken, 1980); d) el hecho de que las respuestas cognitivas sean generadas por el propio receptor: Las personas solemos recordar mejor nuestras respuestas al mensaje que la información contenida en él (Greenwald, 1968); e) la accesibilidad de la actitud: cuanto más asequible sea una actitud (Lydon y cols. , 1988), más persistente es; y f) el papel del receptor como transmisor de información.

El efecto de adormecimiento

En ocasiones, el cambio de actitud era mayor cuando había pasado un cierto tiempo de lo que había sido inmediatamente después de la emisión del mensaje. Hovland y cols. (1949) denominaron a este fenómeno efecto de adormecimiento. Es posible que este efecto ocurra en situaciones muy específicas que reúnan las siguientes condiciones (Cook y cols. , 1979; Pratkanis y cols. , 1988):

- a) El contenido del mensaje y las señales periféricas, por ejemplo la credibilidad de la fuente, han de afectar de forma separada al cambio de actitud, y no deben de influirse entre sí.
- b) Los receptores analizan cuidadosa y sistemáticamente el contenido del mensaje, son persuadidos por él y almacenan dicha información en la memoria.
- c) Con posterioridad a la recepción del mensaje, los receptores reciben una señal desestimadora que anula el efecto persuasivo del contenido del mensaje.

- d) Con el paso del tiempo los receptores van olvidando el efecto de esta señal desestimadora en mayor medida que olvidan el contenido del mensaje y su conclusión.

CONTEXTO HISTORICO, CULTURAL Y POLÍTICO

Los adolescentes que están empezando a hacerse adultos han vivido en un mundo muy distinto de aquel en el que sus padres pasaron su infancia. No sólo por los cambios políticos, económicos y sociales que se han producido, sino por la irrupción de una nueva tecnología que está cambiando nuestras vidas. Las personas de más de 30 años nacieron en un mundo en el que la televisión ocupaba un papel pequeño y los ordenadores eran, en el mejor de los casos, algo de ciencia-ficción. Hoy mucha gente difícilmente podría prescindir de la televisión, y los ordenadores están llegando a las casas de forma masiva.

La invasión de todos los nuevos medios de comunicación está provocando, sin duda, importantes cambios no sólo en nuestras costumbres sino también en la forma de pensar. Así de esa tecnología televisiva los niños actuales han nacido en el seno de ella y lo raro para ellos no es que estén ahí sino que no lo estuvieran. Es indudable que la relación que se establece con la pantalla del televisor y la del ordenador es de muy distinta índole. El televisor, tiene el riesgo de fomentar una actitud pasiva, acrítica ante sus contenidos, e incluso de hipnotizar al televidente, y tanto más cuanto menor sea su preparación y su nivel cognitivo. Los detractores de la televisión han subrayado en incontables ocasiones estos y otros de sus efectos nocivos, fundamentalmente entre los más jóvenes. El niño, mira la televisión creyendo todo lo que ve en ella, incapaz de distinguir entre fantasía y realidad, entre información y persuasión, entre la vida real y la vida en la pantalla; está más sometido, si cabe, a los estereotipos sociales que la televisión acentúa y a la urgencia de unas necesidades creadas por el espectáculo engañoso de juguetes totalmente autónomos, casi vivos, de golosinas y comestibles que nos vuelven felices, nos hacen más fuertes y más guapos, y de objetos en general cuya posesión nos da prestigio, atractivo y éxito.

Es cierto que estos riesgos existen y son reales, pero es una ilusión pretender eliminarlos con la negación de un fenómeno ya irreversible como es el de la televisión o

cualquiera de los nuevos medio tecnológicos. Hoy es ya un lugar común decir que la solución está en enseñar a ver televisión y utilizarla positivamente como medio de información, distracción o aprendizaje. Sin embargo, los esfuerzos y progresos en esta dirección son aún mínimos y seguimos preocupados más por resaltar sus efectos negativos que por estudiar las posibilidades que ofrece.

A diferencia del televisor, el ordenador es una máquina con la que se puede hacer muchas cosas y que está bajo el control del usuario. Combina la fascinación de la imagen y de la televisión con la posibilidad de actuar sobre ella, y ésta es indudablemente una de las razones de su éxito. Pero si se le maneja adecuadamente se consigue que haga lo que uno se ha propuesto.

La introducción de las nuevas tecnologías en la escuela puede tener efectos de la mayor importancia, cuyo alcance está lejos de ver. La escuela es un medio extremadamente conservador, en el que los cambios se producen con gran lentitud. Hasta ahora el trabajo escolar ha estado centrado en la repetición de memoria de ciertos conocimientos y reglas y en el manejo de la lectura y la escritura, y mucho menos en aprender a hacer cosas, que se relegaba a la formación extraescolar, a la formación en el propio trabajo. Las nuevas tecnologías pueden producir alteraciones en la organización y en las funciones de la escuela y en todo caso pueden constituir un instrumento de trabajo importante. Se quiera o no van a entrar en las escuelas, como ya estamos viendo (aunque sólo sea por el interés de los fabricantes), y de lo que se trataría es de que su incorporación resulte lo más fructífera posible.

Desde hace años, se han realizado numerosísimos estudios sobre el impacto de la televisión en los niños. Los trabajos sobre la influencia de los ordenadores y de otros medios son mucho menos abundantes pero también empiezan a proliferar. Y el tema, es de gran importancia para todos los que estamos interesados en el estudio del desarrollo del niño.

LA TELEVISION, CREADORA DEL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA RECOPIACIÓN DE ALGUNAS INVESTIGACIONES.

Los niños suelen ver televisión entre dos o tres horas los días laborales, pudiendo llegar a las cinco o seis los días festivos. La intoxicación subliminal televisiva con respecto a la violencia, despierta una atención excesiva (solo las malas noticias son noticias). Así, se produce un flujo constante de situaciones negativas, aisladas en el tiempo, y se tiende a exagerar, creándose una panorámica distorsionada de la violencia en la vida cotidiana. Las noticias espectaculares invaden los periódicos, los titulares intentan ser cada vez más agresivos para resultar más comerciales.

Un creciente número de adultos intentan justificar la casi total falta de comunicación con los hijos valiéndose de los más variados argumentos. Nos hablan de su torpeza para alentar juegos gratificadamente creativos; de su impotencia a la hora de desviar, por algunos momentos, la absorta atención de los niños frente a la pequeña pantalla, hacia la charla, o la simple contemplación en común de las ilustraciones de un libro; de su lejanía con respecto al mundo infantil... Sin embargo, ninguna de estas razones pueden servir como justificación del desinterés por los efectos de tan continuada dejación.

El profesor Duche presento en un Congreso en Europa, los resultados de una encuesta realizada por él. Los datos recogidos, afirmaban que la televisión disminuye y anula la comunicación de la familia. De los niños estudiados, el 40% preferían la televisión a sus padres y un 20% la preferían a sus madres. Se llegó a la conclusión de que, difícilmente podremos neutralizar la violencia que llega al niño por un medio tan potente como es la televisión, mediante radicales purificaciones que aparezcan ante sus ojos como una muestra más del autoritarismo esgrimido habitualmente por el adulto. Difícilmente venceremos el impacto que los pequeños reciben a través de la pequeña pantalla llevándoles una vez al mes al parque o permitiéndoles asistir a una sesión cinematográfica en las pocas salas que ofrecen una programación mínimamente adecuada.

Para ciertos especialistas, el único sistema fiable de comprobar la relación entre televisión y los comportamientos violentos es detectándolos siempre que surjan de forma casi inmediata al estímulo. Frente a ellos se encuentran los que mantienen la teoría de que los efectos subliminales pueden perdurar en estado latente durante años.

La profesora Hella Helner llega a afirmar que la pugna acerca de los efectos dramáticos de la comunicación con contenidos agresivos es algo más antigua que el propio medio de debate, ya que, en Grecia, Platón condenaba las obras de horror como un peligro social, mientras Aristóteles, creía que las escenas de violencia beneficiaban al público. Los que se inclinan por las tesis de la catarsis y la teoría freudiana de la <<Abreaktion>> sostienen la idea de que la fantasía infantil está llena de impulsos que se neutralizan con la contemplación de ciertos hechos violentos.

Frente a estas posiciones, no directamente contrarias a la violencia televisiva, un considerable número de autores intentan adoptar una posición intermedia desviando la responsabilidad de actitudes agresivas, que aparentemente podrían tener su origen en la televisión, hacia otros hechos sociales de no menor importancia. Pocos de los que habitualmente critican los contenidos de la televisión se paran a analizar estas conductas, mucho más arraigadas en la comunicación diaria de los ciudadanos que los asesinatos o los tiros callejeros.

Uno de los estudios más interesantes realizados en Europa es el de los profesores Himmelweit, Oppenheim y Vince (1958). Sus conclusiones son las siguientes:

- ◇ El simple hecho de mirar la televisión conlleva una actividad mental pasiva; el niño, sentado, estático y con la boca abierta, consume todo lo que aparece y absorbe como una esponja el contenido de la programación.
- ◇ La televisión puede propiciar en el niño una preferencia por la vida fabricada, en detrimento de su propia experiencia. Le basta con apretar un botón para que lleguen hasta él espectáculos, personas y acontecimientos. Esto le habitúa al gusto por aprender de segunda mano las cosas, sin verse obligado a realizar el esfuerzo de ver y actuar por su propia cuenta.
- ◇ Por consiguiente, la televisión provoca una actitud de espectador y una pérdida de iniciativa. Si por cualquier razón el niño, ya condicionado, carece de la posibilidad de contemplar la televisión, su elección se dirigirá hacia otras actividades de espectador: cine, radio, etc., antes de dedicarse a un empleo activo de su tiempo.

- ◊ La televisión incapacita al niño para auténticas emociones. De hecho, está siendo continuamente bombardeado por una gran variedad de estímulos; cualquiera de estos estímulos podrá provocar su interés, pero el niño no traducirá esta llamada en acción, ya que será distraído por otro estímulo pasivo.

El profesor Duche afirma que <<los niños son muy sensibles a los mensajes breves y concretos del tipo de los que suministra la televisión. Cuando el niño se encuentra entre los dos a cinco años, capta especialmente escenas de violencia y busca héroes a los que imitar. Los niños de esta edad, presentan un aumento de la violencia y la agresividad en general y un déficit grande de horas de sueño>> (Encuesta realizada en Francia, con una población de 3500 niños de 2 a 5 años de edad).

El psicólogo infantil americano Robert M. Liedert expuso en un congreso internacional que los jóvenes que consumen emisiones televisivas brutales muestran un incremento de un 200% a un 300% en la agresividad.

El doctor Peralta decía que, <<cuando no se informa de los peligros que encierran los actos heroicos deportivos se puede inducir al intento de imitación por parte de la población infantil, ocasionando graves accidentes en los niños por impericia>>.

Uno de los datos más impresionantes aportados por Belson (especialista en medios de comunicación de Londres) es aquel en el que se afirma que niños sometidos al bombardeo diario de escenas violentas terminan acostumbrándose a esa violencia como algo cotidiano y natural. Por su parte, Halloran, cuando se cuestiona el concepto de violencia, considera que debiera ser algo definido, pero en realidad nada hay inherentemente violento en un acto hasta que la sociedad lo cataloga como tal. Frente a estas opiniones parecen altamente interesantes los estudios de Berkowitz y Bandura, en Norteamérica, y Ancona, en Italia, sintetizadas por Evelina Tarroni.¹ <<La hipótesis que Berkowitz trata de verificar es la siguiente: frustración + film violento = comportamiento agresivo. La verificación positiva de este esquema conduciría a la convalidación de la teoría de la mimesis contra la de la catarsis. La hipótesis contraria, frustración + film violento = disminución de la agresividad, es sostenida en los estudios efectuados por L.

¹ E. Tarroni y otros: Comunicación de masas: Perspectivas y métodos. Ed. Gustavo Gili, Colección Punto y Línea.

Ancona y M. A. Groce. Un resultado marginal, pero no por ello menos interesante, consiste en la obtención de una analogía entre el tipo de agresividad manifestado por el sujeto y el tipo de energía evocado en el film>>.

¿Qué ocurre con la violencia proveniente de los dibujos animados? Frente a las declaraciones de Bill Hanna, de las famosas producciones cinematográficas, en las que decía: <<Nosotros somos especialistas de la comedia y la sátira. No hay nada malo en el tipo de violencia de la fantasía irreal. Por ejemplo, en "Tom y Jerry" cuantos más palos lleva el gato es más divertido, pues se trata de comedia, no de violencia. Es el espíritu con que está hecha la película lo que la hace no violenta>>, Richard B. Haynes (1978) nos presenta los resultados de una interesante investigación. Para el estudio se clasificó el <<cartoon>> como de violencia auténtica si presentaba un acto violento como si fuera de la vida real, sin efectos cómicos intencionados. Y se clasificó como <<cartoon comic>>, cuando la víctima de la violencia no sufría resultados duraderos o verdaderos a efectos de daño.

La muestra utilizada se seleccionó al azar sobre un grupo de niños de quinto y sexto grados de la escuela pública local. Los materiales de estímulos utilizados fueron: cinco minutos del <<cartoon>> <<Dick Tracy>>, como estímulo de violencia <<auténtica>>, y cinco minutos de la <<Pantera rosa>> como <<comic>>. A ese fin se utilizó un panel de seis jueces para confirmar la igualdad de tiempo dedicado a la violencia en los dos <<cartoons>>. Se identificaron ocho actos de violencia en el fragmento del <<comic>> y nueve en el <<cartoon>> auténtico. La cantidad de tiempo con contenido violento era de ciento ochenta y un segundos para el <<comic>> y ciento setenta y nueve para el auténtico.

Resultados: los encuestados percibieron la acción del <<comic>> y del <<cartoon>> auténtico como diferente significativamente: el <<cartoon comic>> se definió como <<más violento>> y <<menos aceptable>> que el auténtico. El <<cartoon>> auténtico normalmente contiene amenazas a la vida o daños físicos reales que dan como resultado la pérdida de la misma. El <<cartoon comic>>, sin embargo, apenas amenaza la vida. Los personajes del <<comic>> nunca mueren. No obstante, el efecto cómico se crea mediante un daño físico infligido a otro. El niño pequeño que ve el <<comic>> puede estar viendo un acto que le da mucho miedo (dolor físico) y que se inflige a personajes

con los que se siente fuertemente identificado. Además, el argumento del <<cartoon comic>> carece normalmente de importancia. En cambio, el <<cartoon>> auténtico tiene un argumento y la violencia es generalmente accidental al tema principal de la historia. El niño, quizá, se sienta interesado por el argumento del programa auténtico y perciba menos, o no perciba, la violencia accidental del mismo. Esto contrasta con el <<comic>>, donde la violencia es el argumento principal.

El estudio es claro: la violencia de los programas de <<cartoons comics>> es perfectamente reconocible por los niños. La violencia del <<comic>> se ve por el niño más violenta, y posiblemente más temida, y menos aceptable que la violencia que se da en los programas de <<cartoons>> auténticos. Los niños frágiles que encuentran dificultades para distinguir la realidad de la fantasía son los más expuestos, ya que en ellos se produce de una manera inmediata el proceso de identificación con el personaje.

Sin embargo, <<The Guardian>>, refiriéndose a las teorías de Belson, afirmaba que: las causas centrales de la violencia en la calle, en la televisión y en todas partes son la incultura, la miseria, la injusticia social y la desigualdad. No es la televisión quien fabrica indolentes y violentos. Son la violencia y la indolencia las causas primeras del malestar.

Por su parte, Halloran dice que la televisión es un excelente chivo expiatorio de los errores y del malestar social y, como tal, absuelve a cada uno de su participación o de su responsabilidad en los problemas sociales. Pero, ya antes de la televisión, hubo otras víctimas propiciatorias; por ejemplo, y respecto a la violencia, los <<comics>>.

Tal vez la única oportunidad de contraste resida en aquellos padres que confiesen mantener una verdadera relación de amistad con sus hijos. De esa mutua comprensión, de esa comunicación deseada libremente, y no impuesta, podrá surgir un sentido crítico colectivo frente al receptor todopoderoso y al indiscriminado consumo de sus mensajes. Decidir conjuntamente qué programas merecen una atención general, o discutir cuáles otros ofrecen un interés particular para cada uno de los miembros de la familia es un ejercicio que posibilita la elaboración de criterios, el debate y la comprensión de posturas opuestas. Conseguir convertir el receptor que invade, con su perpetuo sonido de fondo, cualquier tipo de intimidad, en un simple medio de información o de entretenimiento, de acuerdo a unos criterios selectivos, constituye el verdadero reto a nuestra libertad. Se trata

de lograr, en última instancia, que desde dentro del propio ambiente familiar, nuestros hijos aprendan a dominar el aparato antes de ser dominados por él. Discutir tras el visionado de un telefilm de violencia las razones que cada miembro de la familia encuentra para este tipo de conductas, intentando llegar más allá de las visiones únicas ofrecidas por los realizadores, es otra de las fórmulas posibles para filtrar, incluso, los contenidos de un material manipulador de la realidad.

EFFECTOS NOCIVOS QUE PUEDE PRODUCIR LA TELEVISIÓN EN LOS NIÑOS.

La televisión en México, puede ser un instrumento útil para los padres y maestros en la educación de jóvenes y niños. Sin embargo, hay que estar prevenidos contra posibles efectos nocivos, de tal manera que se puedan evitar o reducir al mínimo. A continuación se indican algunos de ellos y sus causas.

Efectos físicos:

1. cansancio: el niño no juega, sólo quiere estar sentado.

CAUSA: el niño se desveló viendo televisión. El niño ve televisión en postura inadecuada. La televisión se ve de modo inadecuado.

Efectos emocionales:

1. Asombro y complejidad.

CAUSA: escenas de violencia o conflicto sexual que el niño no puede manejar por su grado de madurez.

2. Miedo, angustia, temor.

CAUSA: el miedo que producen algunas series de televisión suele ser mayor mientras más se acerquen las escenas a las que nos dan miedo en la vida real: lo desconocido, la soledad. El niño se asustará si ha vivido con temor o sufrimiento algo semejante a lo que está viendo en televisión. Por eso puede impresionarle más una cortada que un balazo.

3. Insensibilidad a las cosas simples y valiosas. Se teme que a las nuevas generaciones sólo les interese lo extraordinario, muy violento o muy sensual.

CAUSA: los programas de televisión, en conjunto, presentan ahora escenas mucho más violentas y con más sexo, que las que emitían hace algunos años. Hay indicios de que los espectadores necesitan cada vez más dosis de violencia y sexo en los programas para emocionarse.

Efectos en la conducta:

1. El niño se puede volver pasivo, desinteresado e incapaz de realizar cualquier esfuerzo, sea físico o mental.

CAUSA: la televisión presenta al niño programas totalmente elaborados que él no tiene más que ver. El niño no interviene en la producción del programa. Sólo se sienta a verlo.

2. Formas novedosas, a veces muy crueles con que los niños ejercen la violencia contra sus semejantes.

CAUSA: la televisión enseña a los niños cómo agredirse.

3. Imitación.

CAUSA: imitación de personajes favoritos, sean o no positivos.

4. Apatía y pasividad ante los hechos violentos que presencia en la vida real: el niño se convierte en espectador pasivo en la vida cotidiana.

CAUSA: exceso de violencia o de programas violentos que el niño ve por televisión.

5. El niño actúa, ante determinada situación, de la misma manera agresiva que actúa un personaje de televisión que ha visto, en vez de razonar sus actos.

CAUSA: fuerte atracción hacia modelos que presenta la televisión. Ver la T. V. Sin reflexionar en lo que nos presenta.

Efectos en el conocimiento:

1. Dispersión de conocimientos. El espectador no puede distinguir lo que sirve y lo que debe desechar. No puede integrar la información ni relacionarla con sus conocimientos anteriores.

CAUSA: la televisión nos presenta mucha información, de manera dispersa, incompleta.

2. Confundir realidad y fantasía.

CAUSA: la televisión presenta cosas fantásticas con mucho realismo.

Como regla general, se puede decir que si los padres siguen con atención el uso que sus hijos hacen de la televisión, la actitud con que la ven y los efectos que les causa, pueden tomar a tiempo las medidas necesarias para evitar efectos nocivos.

La televisión cuando se ve pasivamente, puede convertirse en un mal hábito o afición con consecuencias de gravedad, sobre todo para niños y jóvenes.

Para poder analizar los objetivos propuestos en esta investigación, he retomado las teorías que a continuación se presentan. Estas teorías que abarcan el marco teórico se seleccionaron a partir de los intereses que se manifiestan, ya que permiten el estudio de los procesos cognitivos que estructuran la psique humana y por consiguiente las representaciones que se formulan los sujetos a partir de los esquemas figurativos que surgen de estos.

Algunos de los procesos que conforman esa estructura cognitiva son; la Cognición Social, que parte de lo que el individuo percibe y experiencia del entorno social y que origina el estudio y análisis de todos los procesos de desarrollo cognitivo. Un segundo proceso es el de las categorías, este se encarga de crear agrupaciones simbólicas que producen el conocimiento en los individuos y les permite construir con facilidad, representaciones del medio en donde se desenvuelven.

Al tener categorías simbólicas por medio de experiencias vividas, pueden, entonces, tener subsiguientes contactos con el entorno y formular atribuciones, que tendrán la función de crear habilidades para analizar y dar posibles respuestas a cualquier estímulo que se les presente a los sujetos, así se formaran su propia percepción de todos los fenómenos que surgen del exterior.

Obteniendo, por consiguiente un aprendizaje, el cual los induce a construir una representación de lo percibido, en donde estos sujetos, en base al control cognitivo que tienen sobre lo ya asimilado, generan una respuesta hacia el estímulo externo y esto les permite mantenerse al margen de lo que pueda surgir a su alrededor.

El conocimiento aprendido y el control que se tiene sobre este, generan a los sujetos un sin número de habilidades que llevan a la práctica y que son el medio de subsistencia en su interacción con los demás miembros de su grupo o sociedad.

Por las razones anteriores, es que el marco teórico que se presenta a continuación, inicia con la explicación de lo que es la Cognición Social.

TEÓRIAS.

COGNICION SOCIAL

Procesamiento de la información y representación del mundo social.

En cuanto área se refiere al estudio de los procesos mentales mediante los cuales la gente conoce al mundo social. En cuanto orientación, se refiere al estudio de todos los fenómenos de la psicología social, desde el punto de vista de cómo se organiza y utiliza el procesamiento intrapsíquico de la información, quedando este último concepto como primitivo no definido.

En el mejor de los casos se aproxima al concepto de sentido común de conocer o poseer conocimiento sobre algo. Así, se puede decir que la cognición social versa sobre cómo se representa el mundo social. Esto se refiere tanto a las estructuras mentales, como a su influencia en las fases de procesamiento de la información.

Estas fases serían según Wyer & Srull (1989):

- a) La fase de percepción de los estímulos, y la fase de la codificación.
- b) La etapa de formación de una representación a partir de la
- c) Interacción entre los estímulos y el conocimiento previo del sujeto.
- d) La fase de archivado o asimilación en las estructuras de la memoria.
- e) La fase de recuperación o recuerdo de la memoria en un momento apropiado, junto con otros conocimientos acerca del objeto de referencia relevantes para el juicio o la decisión a tomar.
- f) La fase de la integración de las variadas implicaciones del conocimiento recuperado para el juicio o decisión a tomar; y

- g) La fase de la generación de la respuesta abierta (para una visión en castellano desde la psicología cognitiva de las fases de procesamiento véase el libro de De Vega (1984) y desde la psicología social véase Paez, Villareal, Echebarría y Valencia, (1987)).

La cognición social supone que existen estructuras mentales que representan al mundo social y postula una serie de constructos representacionales. Un primer elemento a clarificar, es el concepto de representación.

Cognición social y representación.

Una representación es la reproducción mental de un objeto: la representación consiste en reproducir mentalmente algo que está ausente. La representación permite representar, es decir, hacer presente algo que está ausente. No es un reflejo del objeto, sino que es una versión simbólica de la relación entre el objeto y el sujeto. Además, se caracteriza por su capacidad de fusionar lo percibido y lo conceptualizado, integra el conocimiento previo con las señales percibidas, produciendo como efecto la realidad inmediata, que es el producto de la interacción constructiva del sujeto con la estructura estimular ambiental.

La representación, como forma de pensamiento, es un modelo interno, que tiene por función el conceptualizar lo real a partir de la activación del conocimiento previo (Moscovici 1984; Jodelet 1984^a; Herzlich 1985; De Montmollin 1985; Mounoud 1985; Nelson 1985). En este sentido, los esquemas cognitivos son una de las formalizaciones más genéricas y más aceptadas planteadas por los psicólogos sociales cognitivos para las representaciones.

Esquemas.

Para algunos autores los esquemas son la interiorización de las representaciones sociales, colectivas e ideológicas producidas y adquiridas en la experiencia social del sujeto, bajo la forma de bloques inconscientes estructurados de conocimiento (Bartlett 1973). Los esquemas se caracterizan por:

- a) Ser unidades de información y relación entre ellas.

- b) Contener, tanto conocimiento general como específico; habría tanto conocimiento semántico sobre lo que es una emoción, como episodio biográficos y eventos concretos.
- c) Ser paquetes de información que sirven para crear representaciones; así el esquema que se posee sobre una emoción dada va a permitir filtrar la información y darle un sentido.
- d) Ser estructuras organizadas e inconscientes que influyen en todas las fases del procesamiento de la información (codificación, archivado, recuperación, juicios y decisiones).
- e) Ser tanto estructuras de conocimiento como de actuación.

Esquema y codificación.

En el ámbito de la codificación (percepción y comprensión), los esquemas estructuran la percepción, apareándose con los estímulos y seleccionándolos, facilitando la comprensión de éstos mediante su asimilación al conocimiento previo. Markus y Zajonc (1985) citan 19 investigaciones confirmando que el esquema activado influye en la atención y la percepción.

Los estímulos se caracterizan a partir de esquemas. Al menos 5 investigaciones confirman que las expectativas y estereotipos activados determinan la codificación y el recuerdo de la información.

Contexto y activación de esquema.

Los esquemas se activan en la codificación a partir del contexto. La frecuencia previa con que se ha activado un esquema en un contexto (efecto de primacía); el hecho de que un esquema haya estado presente recientemente en otros contextos (efecto de recencia o preactivación); así como el carácter sobresaliente de ciertos estímulos en el contexto (por ejemplo, negro en medio de blancos), son factores contextuales que hacen que ciertos esquemas tengan más probabilidades de activarse en la codificación.

Los esquemas también se activan en la codificación a partir de la perspectiva de rol y de la tarea a realizar. Por último, los indicadores internos, en particular los emocionales (estado de ánimo), también influyen en qué esquemas se activan en la codificación (Hastie et. al 1984). Estos fenómenos se asocian a la accesibilidad de cierta información, es decir,

a la facilidad con que un ítem de conocimiento accede a la consciencia. Además de los factores situacionales como la preactivación y la saliencia contextual, esta accesibilidad puede ser debida a estados internos del sujeto, como su estado de ánimo (se ha encontrado que los sujetos deprimidos tienen más accesibles informaciones de tonalidad negativa) (Páez, Echebarría y Villareal, 1989).

Otro proceso que influencia la activación de los esquemas es la representatividad, es decir, el grado de apareo o de similitud entre la situación estímulo y los atributos prototípicos de una representación. A este nivel, se ha encontrado que la gente procesa más la información positiva (la presencia de atributos y no su ausencia), y la información representativa, es decir, la que encaja con sus hipótesis o creencias.

Esquemas, agregado de información y perseverancia.

En el ámbito de la codificación, los esquemas también tienden a <<ir más allá>> de los datos y a completar éstos. En este sentido, los esquemas juegan un rol activo de búsqueda de información congruente, agregando además <<buenos datos>> allí donde estos son ambiguos o inexistentes. También las inferencias producidas a partir del apareo de los esquemas con los estímulos, hace que se codifiquen datos como <<hechos percibidos>>. Por último, se ha encontrado un efecto de perseverancia, es decir, que los esquemas una vez activados difícilmente se abandonan. Los esquemas primariamente activados, tienden a confirmarse y a buscar su <<realización>> cognitiva y conductual mediante los siguientes mecanismos antes descritos:

- ◇ Generación activa de información confirmatoria.
- ◇ Transformación de las inferencias en datos firmes.
- ◇ Agregado de <<buenos datos>> allí donde éstos son inexistentes o ambiguos,
y
- ◇ La profecía de autocumplimiento (se actúa de manera tal que se provoca en realidad lo que se piensa a priori).

Esquemas y archivado de la información.

Al nivel de archivado, los esquemas actúan como marco de referencia sobre el recuerdo de los estímulos, habiéndose confirmado extensamente que una información se recuerda mejor con un esquema apareado que sin él. También se ha encontrado que

mientras más tiempo pasa, más se olvida la información episódica y más se tiende a recordar la información genérica del esquema (Markus y Zanjone, 1985).

Esquema y recuperación de la información.

Al nivel de la recuperación, se ha encontrado que se recuerda mejor la información relevante para el esquema. En los esquemas de sí mismo y de grupos, se recuerda más la información congruente con el esquema (Markus y Wuff 1987; Higgins y Bargh 1987). Al nivel de personas, se recuerdan mejor las informaciones incongruentes, si la tarea consiste formarse impresiones y si la incongruencia es evaluativa y no sólo descriptiva (Hastie et. al 1984; Higgins y Bargh 1987).

Las conductas inconsistentes se recuerdan mejor porque se crean más lazos asociativos entre ellas y el resto del esquema (deben ser explicadas y armonizadas con el resto). Cuando una creencia bien establecida se activa, es la información consistente la que se recuerda mejor (op. cit. ant.). Con respecto a la influencia distorsionante del esquema en la fase de recuperación, si bien se ha encontrado que ésta existe, hay que decir que la influencia reconstructora de los esquemas actúa sobre todo en la fase de codificación. Esta influencia es mayor si el esquema se activa en la fase de codificación que en la de recuperación.

La recuperación también se ve afectada por factores similares a los de la codificación. El apareo de contexto, facilita el recuerdo de la información integrada en el esquema, aunque no afecta a las tareas de reconocimiento (Bower y Cohen, 1982). Con respecto al carácter asimilador, en otros términos, distorsionador y reconstructor de los esquemas con relación a la recuperación de la información, las distorsiones al nivel descriptivo existen, si bien son poco importantes. Las distorsiones esquemáticas en la recuperación son mayores al nivel de inferencias y juicios, ya que en la medida que éstos requieren <<ir más allá>> de los datos, son más vulnerables a la influencia asimiladora de los esquemas (Markus y Zajonc 1985; Horton y Mills 1984).

Esquemas y juicios.

Los esquemas también actúan en la fase de juicios y decisiones sociales. Los esquemas permiten procesar la información social de manera rápida, ya que los sujetos tienden a hiperactivar ciertos esquemas explicativos y de toma de decisiones a partir de la

información más sobresaliente. En el mismo sentido, la información negativa y la información concreta (estudio de caso versus información estadística, por ejemplo), tienen más peso en los juicios y toma de decisiones que realizan los sujetos.

Además de la hieractivación a partir de la información sobresaliente, ignorando la información complementaria; se ha encontrado una tendencia hacia el sesgo confirmatorio. Toda una serie de investigaciones han constatado que los sujetos tienden a confirmar, (más que a falsear) sus hipótesis, creencias o ideas.

En la medida que los esquemas juegan un rol de simplificación, explicación, predicción y control del mundo, su falsación, sin que haya explicaciones alternativas, deja al sujeto indefenso. Así, el ignorar la información contraria al esquema y el generar información allí donde no existe, explica la resistencia al cambio que presentan los esquemas.

Por otro lado, cuando el esquema de sí es amenazado, los sujetos tienden a elegir conductas expresivas y representativas de su autoimagen.

Sujetos esquematizados como expertos de procesamiento de la información en un área social dada.

Se ha encontrado que los sujetos que valoran y tienen mucha experiencia sobre un área social dada, procesan la información de una manera particular. La investigación sobre sujetos expertos en áreas de conocimiento han, permitido definir que el contenido de sus estructuras de conocimiento es el siguiente (en comparación con sujetos <<novicios>>):

- a) Procesan en unidades más globales de información, aunque también son capaces de discriminaciones más finas si la tarea lo requiere, mientras que el novicio debe procesar a un nivel medio, siendo incapaz de discriminaciones muy finas y de análisis globales;
- b) Los elementos de información están más interrelacionados, integrando principios y definiciones (mientras que el novicio sólo posee definiciones superficiales y aisladas);
- c) El sujeto experto tiene un conocimiento basado en principios inferidos generales y es capaz de inferir los principios y pautas subyacentes a las

apariencias, en su área de experto (mientras que los novicios se basan en los rasgos superficiales);

- d) El conocimiento de los expertos es aplicable; tanto novicios como expertos pueden recordar los mismos elementos de información, pero, sólo los expertos saben organizarlos en secuencias de causa-efecto, y organizarlos en función de los objetivos de la tarea, aplicándolos;
- e) Los expertos tienen más desarrollada la metacognición, es decir, la autoevaluación y autoregulación de la actividad cognitiva --piensan más sobre cómo piensan, y se evalúan más sobre si lo hacen bien o mal-- (Glaser, 1988).

En los términos de las teorías de los conceptos naturales prototípicos los sujetos novicios tienen un mayor número de categorías básicas, basadas en uno o pocos ejemplares y en los rasgos superficiales de la situación. Los expertos tienen menos categorías básicas, pero, más diferenciadas entre ellas, más integradas en su interior y con mayor desarrollo de la red jerárquica (se han desarrollado niveles de interrelación supraordinado y se han diferenciado de manera coherente los niveles subordinados) (Pozo, 1989).

Aunque desde el punto de vista de la fuerza e implicación de las actitudes, se ha encontrado que los sujetos con una fuerte implicación actitudinal, o que tienen mucha información almacenada en la memoria sobre un objeto actitudinal, o cuya actitud se basa en una experiencia directa; cuando están expuestos a comunicaciones persuasivas sobre el tema de la actitud, la procesan de manera central (sistemática, detallada, profunda y cuidadosamente). Los sujetos opuestos; de baja implicación, con poca información y con experiencia indirecta, la procesan de manera periférica (heurística, global, poco detallada y poco profundamente). El proceso explicativo sería el de la profundidad del procesamiento. Este se refiere a que habría diferentes niveles de análisis de la información. Se supone que esto se debe a que a este nivel la información se organiza mejor y se conecta con representaciones subyacentes de una estructura mucho más rica (Sherman, Judd & Park, 1989).

Esquemas y conducta.

Los esquemas, también influyen en la conducta social. Se ha encontrado que los sujetos esquematizados hacen evaluaciones conductuales más extremas y son capaces de hacer predicciones más estables de sus conductas futuras. También se ha encontrado que las expectativas estereotipadas modelan las respuestas de los sujetos conduciendo a un auto-cumplimiento de las expectativas basadas en el conocimiento esquemático.

La capacidad de las creencias esquemáticas de guiar la conducta de manera importante, es mayor si éstas se basan en la experiencia directa y anterior del sujeto; si son centrales o valorativamente importantes para él y/o si las creencias coinciden en el tipo de acción, el contexto, el objetivo y el lapso de tiempo, con las conductas que éstos esquemas deben guiar. La congruencia de los esquemas de pensamiento del sujeto con el tipo de acción y el contexto en que ésta se realiza, la importancia o centralidad de las creencias, aunadas a una opinión congruente con los otros significativos, refuerzan la capacidad de las creencias esquemáticas para guiar la conducta, o para predecirla a partir de los pensamientos del sujeto (Markus y Zajonc 1985; Fiske y Taylor 1984; Holyoak y Gordon 1984; Lingle et. al 1984; Dawes y Smith 1985).

Con respecto a las creencias, si éstas coinciden en tiempo, lugar y forma con la conducta a realizar; hay mayor asociación entre creencia y conducta. Con respecto a la centralidad, sujetos con más experiencia y que dan mayor relevancia a algún tema; tienen asociaciones más fuertes entre sus creencias y las respuestas de conductas acerca del tema, que sujetos que no tiene la misma ideología. Si las personas que rodean al sujeto coinciden con sus creencias; hay también un mayor acuerdo entre creencia y conducta.

Igualmente, el desarrollo de los esquemas por reflexión (dedicarle tiempo a reflexionar sobre una actitud) aumenta la consistencia entre las creencias y la conducta en general. Pero, el pensar sobre una actitud puede reforzar la relación entre los atributos y la evaluación del objeto haciendo la actitud más accesible, mientras que pensar por qué se tiene esta evaluación y por qué se asignan ciertos atributos, pueden llevar a aclarar la inconsistencia entre atributos y entre atributos y evaluaciones (Sherman, Judd & Park, 1989).

A partir de la Cognición Social que se forma el ser humano del medio social y cultural, éste interioriza los estímulos e inicia el proceso de ordenamiento lógico de lo asimilado, de manera que al formarse valores, creencias y formas de ver al mundo, genera por medio del lenguaje verbal y no verbal, ideas individuales y sociales de los sujetos, objetos y fenómenos que se encuentran o se manifiestan en su alrededor. Esto parte de su propia construcción cognitiva que ya ha sido previamente estructurada. Entonces el conjeturar ideas sobre los demás, produce lo que llamamos atribuciones, es decir, el individuo proyecta su visión del mundo que parte de la percepción y del conocimiento de lo externo permitiendo así las representaciones subsiguientes.

A continuación se dará un bosquejo más amplio de la Teoría de la Atribución Social, que nos habla precisamente de ese proceso que se encuentra en la psique humana y que es importante tomar en cuenta.

ATRIBUCION SOCIAL.

Los autores de la atribución social nos dicen que en la vida cotidiana los motivos que rigen los procesos de atribución son muy diferentes y no siempre llevan a la búsqueda de la verdad. Destacan dos tipos de motivaciones: la defensa de la identidad grupal y la aprobación social. Estas dos motivaciones conducen a menudo a que el sujeto acepte como cierta una explicación falsa. Los juicios de causalidad se realizan en situaciones muy específicas y no suelen realizarse a diario. En concreto, afirman que los juicios de atribución de causalidad se emitirán sólo cuando el sujeto se encuentre con algo inesperado o ante una situación negativa muy relevante para él (Bohner, Bless, Schwarz & Strack, 1988; Pittman & Heller, 1987; Pittman & D'Agostino, 1985).

Estatus social y la atribución.

Thibaut y Riecken (1955, pág. 115), afirman la función de control del ambiente social a través de una visión ordenada del mismo que cumpliría la atribución de causalidad. Añaden que el PODER influye en el tipo de razones que damos de la conducta del otro. Las hipótesis que formulan en torno a dicho factor son las siguientes:

1. <<Un individuo percibirá el locus causal de la aceptación (de un mensaje) por parte de un sujeto de alto-poder como interno, y externo en el caso de un sujeto de bajo poder>>.
2. <<Cuando un individuo evalúa a una persona antes y después de un intento exitoso de influencia habrá cambios más positivos al puntuar la aceptación del sujeto de alto poder que el de bajo poder>> (Thibaut & Riecken, 1955, pág. 116).

La atribución causal y el marco ideológico-cultural.

Pepitone y Triandis (1987), afirman que los contenidos y procesos cognitivos están determinados en gran parte por los marcos culturales y normativos en el que se inscribe el sujeto. En palabras de Deschamps y Clemence (1987, pág. 123), <<las atribuciones pueden ser concebidas como síntomas, indicadores de creencias o representaciones sociales subyacentes>>. Feather (1985) señaló que los sujetos que han interiorizado en mayor medida los valores, realizan atribuciones más internas, y poseen creencias más internas sobre su capacidad para controlar el medio. Este patrón cognitivo es definido por Beauvois y Dubois (1988, pág. 299) como <<Norma de internalidad>>, y consiste en la <<valoración social de las explicaciones de las causas de la conducta (atribuciones) y de los resultados (locus de control) que enfatiza el papel causal del actor>>.

Feather y Volkmer (1988) señalan la asociación existente entre la adscripción a dicho sistema de valores y la mayor motivación por el logro. Furnham (1984) destaca como al nivel individual, los sujetos que se adscriben a los valores manifiestan una mayor motivación por el logro, mayores deseos de ascender en estatus social, mayores niveles de ambición, etc. En un estudio realizado por Echebarría y Páez (1987) se encontró que los sujetos cuyas respuestas se ajustaban en mayor medida a la <<Ideología del Éxito y el Fracaso>> realizaban atribuciones significativamente más internas. Sin embargo, la influencia de las concepciones ideológicas dominantes en un medio social no se anclan de forma homogénea en todos los grupos sociales, sino que dicha inserción está mediatizada por la posición de dichos grupos en la estructura social.

Uno de los elementos estructurantes de cualquier sociedad es la distribución social de roles. Lo anterior, es definido por Deaux y Kite (1987) como <<sistema de creencias

normativas de género>>, poseyendo la característica de ser compartida por un gran número de miembros de la comunidad, e ir acompañadas de un amplio rango de implicaciones en términos valorativos y de juicio.

Para finalizar, un segundo elemento estructurante de la sociedad es la clase social. Como afirman diferentes autores (Dubois, 1986; Beauvois & Dubois & Trognon, 1989; Le Poulter, 1989; Dubois, 1988; Beauvois & Poulter, 1986), la norma de internalidad está asociada con el <<ejercicio del poder>>. Aparece en mayor medida entre los sujetos de clases socioeconómicas altas, adquiriéndose en la acción social normativo-evaluativa, especialmente la educativa, a través de los <<trabajadores sociales>>. Además, los juicios internos serían socialmente más valorados que los externos. Furnham (1987^a) señala que la adhesión a los valores da motivación de logro y las creencias de control interno se dan en mayor medida en las clases medias.

La atribución social y las interacciones intergrupales.

La importancia de la pertenencia grupal del sujeto sobre el que se emiten los juicios causales ha sido demostrada a través del denominado <<efecto de la oveja negra>>, el cual dice que <<los juicios sobre miembros deseables e indeseables del endogrupo son más extremos que los juicios sobre miembros del exogrupo>> (Marques, Yzerbyt & Leyens, 1988, pág. 2). También este efecto sería explicado por la identificación grupal y la defensa de la identidad social positiva (Marques, Yzerbyt & Leyens, 1988).

Por otro lado, dado la acumulación de evidencias que señalan la importancia de contemplar la pertenencia grupal al analizar los juicios causales. Hewstone y Jaspars (1984) desarrollan sus tesis en forma de 6 proposiciones que toman la forma de hipótesis y que serán expuestas a continuación:

1. <<La atribución social se interesa por las explicaciones causales cotidianas (de sentido común) de la conducta social humana cotidiana>> (pág. 397).
2. <<Las atribuciones sociales se basarán en la categorización social>> (pág. 398). En las atribuciones de la conducta de un miembro de un grupo se tomarán en cuenta las características e intenciones asociadas al grupo al que pertenece el actor.
3. <<Las atribuciones sociales tenderán a servir para determinadas funciones del grupo social del observador>> (pág. 398). Sirven para garantizar la identidad social

positiva realizando atribuciones internas de las conductas positivas realizadas por los miembros del endogrupo, y atribuciones externas para las conductas negativas de los mismos, invirtiendo el patrón atribucional para conductas realizadas por miembros del exogrupo.

4. <<Las atribuciones sociales no necesitan basarse siempre en representaciones o estereotipos coherentes y socialmente compartidos; pueden basarse en el puro etnocentrismo>> (pág. 398).

5. <<Las atribuciones sociales pueden ser creadas o fortalecidas a través de la interacción social con los miembros de otros grupos>> (pág. 399). Por ejemplo, puede surgir de la polarización tras situaciones de discusión intragrupal.

6. <<Las atribuciones sociales pueden ser difíciles de comprenderse a menos que sean consideradas dentro de contextos sociales más amplios (p. e., aspectos históricos, económicos y/o políticos de las relaciones intergrupales)>> (pág. 399).

Desde la perspectiva de la atribución social Hewstone (1988) trata de explicar las situaciones que conducen a un posible enfrentamiento intergrupar. Gráficamente su modelo puede resumirse de la forma siguiente:

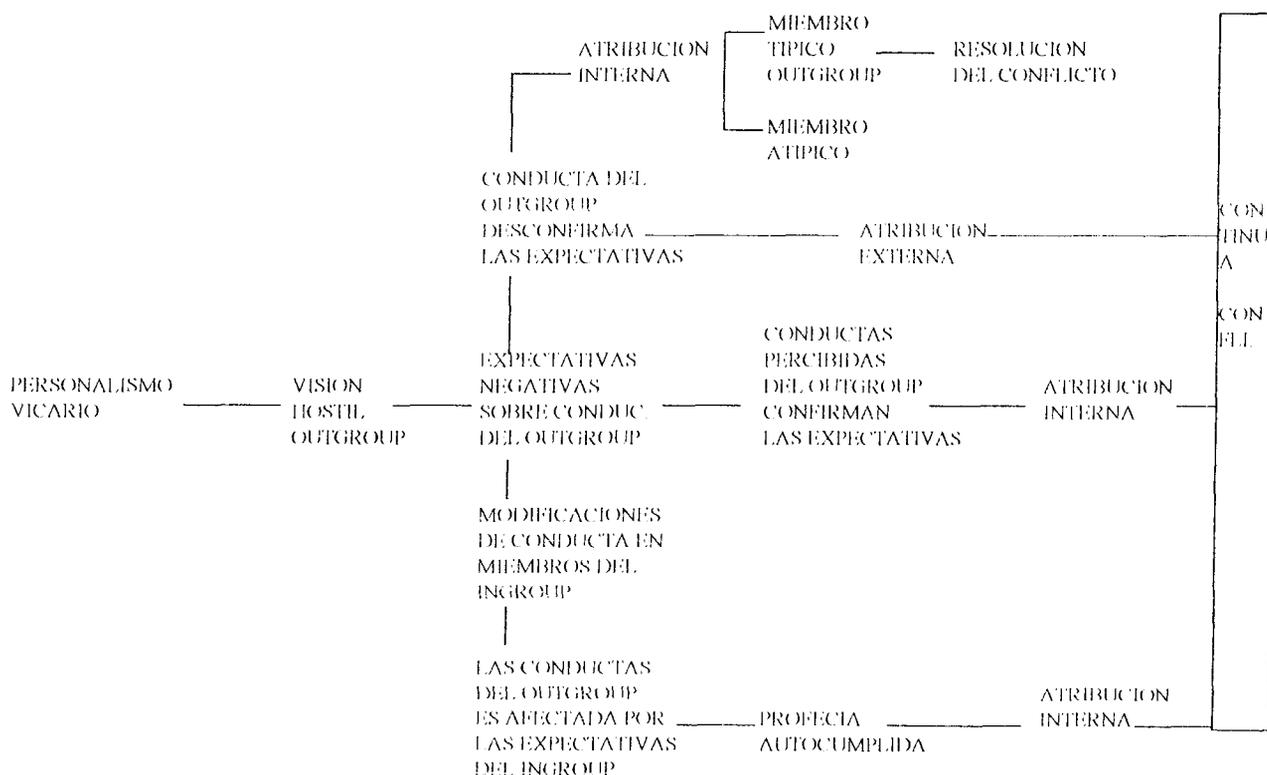
En dicho modelo se plantea el rol desempeñado por los procesos de atribución en contextos de conflicto intergrupar. El personalismo vicario se refiere a que en interacciones intergrupales existe la tendencia de los miembros del endogrupo a considerar que las conductas realizadas por los miembros del exogrupo van dirigidas a ellos, y existe <<intencionalidad>> en su realización. Esta tendencia personalista generará una visión hostil del exogrupo, y a su vez expectativas negativas sobre las conductas que realizarán los últimos. Llegados a este punto se darían tres posibles alternativas:

- a) Algún miembro del exogrupo desconfirma las expectativas negativas previas (se muestra amable y cooperante). Esta acción puede ser atribuida a elemento del ambiente externo (p. e., <<dadas las circunstancias no tenía otro remedio>>), con lo que la situación de conflicto persiste. O bien es atribuido a elementos internos del miembro del exogrupo (p. e., <<es una persona amable>>). En este caso, tal atribución se puede generalizar a los otros miembros del exogrupo (p. e., <<pues en contra de lo que pensaba, son

amables>>), lo que haría que el conflicto concluyese, o podría considerarse que el miembro <<amable>> del exogrupo es atípico y no representativo del exogrupo (p. e., <<los otros miembros de su grupo son desagradables>>), con lo que la situación de conflicto intergrupal persistiría.

- b) Que los miembros del exogrupo confirmen las expectativas negativas (p. e., <<se comporten agresivamente>>), atribuyendo a factores internos tal acción (p. e., <<son agresivos>>), con lo que se mantendría el conflicto.

Finalmente, podría darse que la propia conducta de los miembros del endogrupo (p. e., <<iniciando una interacción distante y agresiva con el miembro del exogrupo en base a las expectativas previas>>) conduzca a que los miembros del exogrupo se comporten según lo esperado (como respuesta a nuestra primera interacción agresiva se acomodan actuando agresivamente en reciprocidad). A este hecho se le conoce con el nombre de <<profecía auto-cumplida>> refiriéndose al hecho de que en ocasiones actuamos sobre el medio en función de nuestras expectativas previas, provocando transformaciones en el mismo que se ajustan a las mismas (Allport, 1954).



Del modelo atribucional del conflicto intergrupal de Hewstone, el error fundamental, o tendencia a atribuir las acciones a elementos internos del actor, se da también a este nivel. MacKie y Allison (1987, pág. 461) denominan <<error de atribución grupal>> a este fenómeno y lo definen como <<la tendencia a usar las decisiones de un grupo para atribuir las actitudes correspondientes a su grupo, incluso cuando la información disponible indique que no todos los miembros de ese grupo apoyan tal decisión>>. Además, esta tendencia a atribuir a rasgos de sus miembros las conductas y decisiones tomadas por los grupos se daría especialmente cuando se juzga a un exogrupo. Este hecho implica que las características de los miembros del exogrupo se consideran válidas y representativas de todos sus miembros. En términos de atribución esto conducirá a que el tipo de atribución que realicemos de la conducta de un sujeto está fuertemente mediatizada por la categoría social a la que creemos que pertenece (véase por ejemplo el estudio anterior de Thibaut y Riecken).

Las atribuciones en el contexto de la interacción social.

Los autores que se aproximan al tema considerando que la verbalización de juicios sociales es fundamentalmente un elemento retórico en el marco de la interacción social. Esta conceptualización puede ser resumida en palabras de Tedeschi y Reiss (1981, pág. 271) de la siguiente forma: <<la persona crea y mantiene activamente identidades sociales específicas implicándose en tácticas que den las impresiones deseadas a los otros con los que se interactúa>>. Así, la utilización sistemática de juicios atribucionales ego-protectores puede conducir a una percepción de insinceridad y falta de honestidad. Además del propio contenido de los juicios causales emitidos en contextos de interacción, el <<cómo se emiten>> influye de forma importante en la impresión que se genera en el otro (Krauss, 1981).

Desde esta perspectiva, los autores señalan la necesidad de distinguir entre: a) justificaciones (se admite el hecho); b) excusas (intentos por eliminar la propia responsabilidad); c) razones (argumentos para algo que se ha realizado voluntaria e intencionalmente), y d) causas (que implicaría involuntariedad) (Hewstone & Antaki, 1988).

Desde esta perspectiva, Tedeschi y Reiss (1981) enfatizan la necesidad de realizar una taxonomía del tipo de juicios que los sujetos verbalizan en contextos interactivos, y las funciones que cumplen. Por no agotar la amplia clasificación ofrecida, algunos de los conceptos que utilizan serían:

- a) Explicaciones, que serían argumentos de medios-metas con el fin de clarificar el por qué de la realización de una conducta.
- b) Razones: serían explicaciones en las que se defienden las decisiones de actuar como se actuó.
- c) Motivos: sería una explicación que provee respuestas disposicionales a la pregunta <<¿por qué?>>.
- d) Excusas: explicaciones con la función de eliminar la responsabilidad del actor o su culpa, y mitigar el juicio moral negativo formulado sobre él.
- e) Apologías: serían intentos de obtener el perdón o mitigar las evaluaciones negativas. Se caracterizarían por: 1) una aceptación de la responsabilidad y la culpabilidad expresada en forma de remordimientos, embarazo, culpa, etc.; 2) se reconoce la existencia de una forma correcta de comportamiento y que la desviación debería ser sancionada; 3) se rechaza la conducta realizada; 4) se promete un comportamiento adecuado para el futuro; y 5) se realiza un acto de pena y restitución.

Desde esta perspectiva, hablar de estilos o tendencias estables de atribución no tendría sentido ya que es el contexto interactivo concreto el que guía las mismas. Los procesos atribucionales más que procesos cognitivos serían estrategias de interacción pública. Desde este punto de vista, el sujeto puede tener diferentes intereses específicos que se corresponderían a diferentes formas de presentarse socialmente (Arkin, 1981). Básicamente, estos podrían reducirse en dos:

- a) Intentos de presentar una imagen favorable hacia los demás con el objetivo de aumentar el atractivo en la búsqueda de otros incentivos materiales y/o sociales. Que corresponderían a formas de autopresentación <<adquisitivas>>.

Deseos de evitar pérdidas de aprobación social. Se corresponderían a formas de presentación protectivas, incluyendo los juicios causales verbalizados del tipo arriba mencionado.

A partir de la explicación de la Cognición Social y de la teoría de la Atribución Social, podemos comprender mejor la teoría que se aborda en la presente investigación. El planteamiento a analizar se centra precisamente aquí.

Para el punto en cuestión es importante hablar del proceso perceptivo, del cual parte la cognición y representación de los estímulos ante los cuales hacemos frente los sujetos sociales.

El modelo que se utilizará en este proyecto, es el Modelo de Heider, el cual se acopla perfectamente a las necesidades e intereses del tema en cuestión. Ya más adelante se esbozará este Modelo con sus respectivos postulados, para que el lector pueda tener una mejor comprensión del problema a tratar en este escrito.

También incluyó algunos puntos importantes tomados del Modelo de Asch, quien es uno de los representantes de la Teoría de la Percepción Social y, por supuesto, uno de los pioneros y defensores de la corriente socio-cognitiva.

PERCEPCIÓN SOCIAL.

La percepción social fue uno de los temas de relevancia en la década de los 40 y 50. En esa época los teóricos van a intentar elaborar modelos que expliquen los procesos a través de los cuales los sujetos infieren rasgos de personalidad en otras personas. Con el transcurso del tiempo los teóricos de la percepción social descubrieron que el proceso básico a través del cual nos formamos esas impresiones es un proceso de atribución causal. En otros términos, se sume que en el ser humano existe una tendencia a atribuir las conductas que realizan los actores a factores disposicionales personales, restando importancia a factores de la situación.

MODELO DE ASCH.

En la línea de pensamiento de Asch respecto al tema de la percepción social se formulan tres concepciones al respecto (Asch, 1946):

Concepción Aditiva.

Normalmente tenemos diferentes impresiones o percepciones de un sujeto, es decir, tenemos una serie de informaciones sobre sus rasgos de personalidad. La impresión final que nos formamos de una persona es el mero resultado de la suma de las impresiones parciales o de los diferentes rasgos de personalidad de ese sujeto, y donde cada rasgo contribuye de igual manera en esa determinación o impresión final.

Matemáticamente: Impresión final = $a + b + \dots + n$, donde a, b, c, \dots, n son cada uno de los rasgos.

Factor de Impresión General <<G>>.

Esta teoría mantiene que al final se crea una impresión general que modifica o hace reinterpretar todos los rasgos anteriores que habíamos percibido en el sujeto.

Concepción Gestáltica.

Se dice que la impresión general que extraemos de un sujeto es el resultado de un conjunto de rasgos que mantienen relaciones dinámicas entre ellos de manera que la variación de uno de esos rasgos influye en los demás. La impresión final es un emergente de dichas relaciones dinámicas.

Postulados sobre la formación de impresiones.

1. El sujeto es percibido como una unidad.
2. Los rasgos, dentro de una persona, están en relación dinámica entre ellos.
3. Los diferentes rasgos tienen diferentes pesos, es decir, contribuyen de manera más o menos importante en la impresión final sobre el sujeto.
4. Dentro de la concepción sistémica, el cambio en un rasgo altera el significado de todos los demás.
5. La significación que tiene cada rasgo va a depender de su posición dentro del sistema dinámico.
6. Tendemos a mantener la unidad de la impresión. Es decir, tratamos de integrar los rasgos contradictorios manteniendo una visión coherente de la persona.

7. El contenido y el valor de cada rasgo cambia según el contexto. La forma como interpretemos al sujeto va a depender de cómo se exprese ese rasgo en el contexto donde actúe el sujeto.

(Asch, 1946).

Efecto de Primacía y efecto de Recencia en la formación de impresiones.

Sabemos que existen dos principios fundamentales en la percepción que son: el de primacía y el de recencia.

Efecto de Primacía.

Hace referencia a que las primeras informaciones ofrecidas ejercen un mayor peso en la impresión que las ofrecidas subsiguientemente.

Efecto de Recencia.

Hace referencia a que las últimas informaciones son las que ejercen un mayor peso en la impresión. (Anderson & Hubert, 1963; Asch, 1946; Jones & Gerard, 1980; Leyens, Aspeel & Marqués, 1987; Lindzay & Norman, 1977).

Asch defiende el principio de Primacía. Y su explicación, al igual que la de otros teóricos se expresa a continuación:

1. Asch (1946) dice que las primeras informaciones establecerían la dirección en cuanto a la interpretación de los rasgos posteriores. La impresión rápidamente adquirida adquiere estabilidad y sirven para interpretar las posteriores (Jones & Gerard, 1980).
2. Otra interpretación, que viene de la cognición social, parte de que los esquemas de que disponemos son utilizados para interpretar la realidad. Desde esta perspectiva, la primera impresión, la primera información serviría para formarnos un esquema de la otra persona, y las siguientes informaciones serían interpretadas sobre la base de ese esquema (Lindzay & Norman, 1977).
3. La hipótesis de la atención señalaría que ésta se focalizaría más en las primeras informaciones que en las últimas (Lindzay & Norman, 1977; Leyens, Aspeel & Marqués, 1987).

¿Cómo se explica el efecto de Recencia?

1. Básicamente se explica en base a lo siguiente: La última información está más cerca, más fresca en la memoria, y por eso incide con mayor peso, sería el efecto de priming.

Asch presentó a dos grupos una misma información, pero invirtiendo el orden de presentación. El resultado que encontró fue que predominaba el efecto de primacía; se evidenció una impresión positiva en un Grupo 1 y una impresión negativa en un Grupo 2.

MODELO DE F. HEIDER.

Su posición epistemológica es la siguiente:

Existirían dos posibles formas de estudiar cualquier fenómeno, a través del análisis causal y/o a través del análisis fenomenológico.

A. Causal.

Supone descomponer el fenómeno a estudiar en las variables intervinientes, para luego analizar estas variables entre sí estableciendo relaciones de causalidad (causa-efecto) entre ellas.

B. Fenomenológico.

Considera que los fenómenos son vivenciados por los sujetos como algo unitario. El sujeto no vivencia de forma aislada las variables que explican el fenómeno, sino que el fenómeno es vivenciado en su totalidad (Heider, 1958).

Heider advierte que en la explicación fenomenológica de un suceso los sujetos no pierden totalmente la conciencia de esos procesos mediadores que lo han originado. Esto es, que un fenómeno puede ser estudiado preguntando a los sujetos sobre él. A partir de esto Heider analiza el lenguaje cotidiano para ver cómo explican los sujetos los sucesos que experimentan.

Asumir un enfoque fenomenológico implicaría asumir varias cosas (Heider, 1958, 1982):

1. A pesar de que las condiciones ambientales cambian, los sujetos tienden a percibir la conducta de los demás como estable. Esto es una de las características de la percepción social.
2. En la formación de impresiones sobre otras personas tendemos a formarnos esas impresiones en términos de disposiciones personales (rasgos de personalidad); que además son disposiciones personales que se asumen que son invariantes (no cambian). La razón por la que tendemos a percibir a los otros bajo estas disposiciones es porque

nos permiten predecir mejor su conducta futura. Sin estas disposiciones lo que ocurriría es que la conducta de los otros sería ininteligible y azarosa.

3. En la formación de impresiones, los estados o disposiciones de un sujeto tienden a expresarse directamente en la conducta. En otras palabras, la conducta nos permite interpretar sin ambigüedad los rasgos de personalidad o disposiciones de un sujeto. No obstante, cuando existe ambigüedad para realizar esta interpretación se utiliza el contexto para intentar salvar esa ambigüedad en la interpretación.
4. Determinados estados internos son dinámicos, cambian. Por ejemplo, las emociones. Heider afirma que estos cambios también se expresan externamente (piénsese en el cólera, la tristeza, etc.).
5. Heider afirma que existen factores que influyen en este proceso de formación de impresiones, como pueden ser: el conocimiento previo que tenemos del otro, el tipo de acción o relación que mantiene el actor y el observador, etc.
6. Un factor que según Heider es fundamental en la formación de impresiones es el significado de una acción.
7. Por otra parte, afirma que existen factores que pueden provocar distorsiones en la percepción del otro. Menciona cuatro factores:
 - a) La saliencia del actor. -Normalmente, en cualquier situación, el estímulo más importante para el receptor es el actor. La situación actuaría como fondo sobre el que destaca el actor (figura).
 - b) La percepción egocéntrica. -Los propios intereses, metas, expectativas, etc., pueden influir en cómo se forme el sujeto la impresión de otra persona.
 - c) La insuficiencia de información es otro factor distorsionante.
 - d) La influencia ejercida por otras personas. En otras palabras, el sesgo que induce la opinión de otras personas.

Finalmente, comprendemos ahora como actúa el proceso perceptivo, como de cierta forma la teoría que se esboza a continuación tiene que ver en gran medida con este proceso.

La teoría del Aprendizaje Social nos ayudará a comprender como se genera la conducta verbal y no verbal que los sujetos manifestamos en el entorno social, nos dará una visión más amplia de cómo se crean las habilidades que el sujeto se forma a partir de la

percepción de los estímulos externos que se le presentan y de cómo van ligándose todos los procesos antes mencionados, que ya en su conjunto forman la psique humana. Por último veremos que este proceso nos permite localizar la influencia que las sociedades humanas tenemos sobre nosotros mismos y sobre los demás objetos que se encuentran a nuestro alrededor.

APRENDIZAJE SOCIAL

CONTROL COGNITIVO

La mayoría de las influencias externas afectan a la conducta a través de procesos cognitivos intermediarios. Los factores cognitivos determinan en parte cuáles son los eventos externos que se observarán, cómo se los percibirá, el que tengan algún tipo de efectos duraderos, qué importancia y qué eficacia tienen, y cómo se organizará con vistas a su uso futuro la información que aportan.

Motivación con bases cognitivas.

La motivación se refiere fundamentalmente a cómo se activa y mantiene la conducta. Algunos investigadores parten de la estimulación producida por eventos ambientales y condiciones corporales. Sin embargo, una buena parte de la conducta humana se inicia y mantiene durante largos períodos de tiempo sin que haya una estimulación externa inmediata y apremiante. En estas situaciones, las inducciones a la acción se basan en actividades cognitivas. Una segunda fuente de motivación con bases cognitivas opera a través de las influencias del establecimiento de metas y el reforzamiento autorregulado. La automotivación exige que hay unos criterios con los que comparar el rendimiento.

Las metas no activan de forma automática los procesos evaluativos que afectan al rendimiento. Ciertas propiedades de las metas determinan la probabilidad de que una actividad dada elicit autoevaluación. La especificidad de la meta determina en parte el grado en que los objetivos crean incentivos para la acción. Las metas definidas explícitamente regulan el rendimiento especificando el tipo y la cantidad de esfuerzo que requiere, y fomentan la autosatisfacción porque proporcionan signos claros de que la meta

ha sido alcanzada. Las intenciones generales, por el contrario, no favorecen la regulación de los esfuerzos ni la evaluación de lo que se está haciendo.

Otro factor relevante es la proximidad de la meta. La efectividad de las intenciones en la regulación de la conducta está determinada, en parte, por su proyección futura a corto o largo plazo. Las metas inmediatas movilizan esfuerzo y dirigen lo que hacemos en el aquí y el ahora. Las intenciones remotas están demasiado alejadas en el tiempo como para servir como incentivos eficaces de la acción, especialmente cuando se están manejando muchas influencias conflictivas, cosa que suele suceder a menudo.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social, las personas funcionan como agentes activos en su propia automotivación. Los criterios que establecen determinan qué discrepancias son motivantes y qué actividades tratarán de dominar. La fuerza de la autoinducción varía de forma curvilínea con el nivel de discrepancia entre los criterios y la competencia demostrada: las metas relativamente fáciles no son suficientemente desafiantes como para activar mucho interés, las que son moderadamente difíciles mantienen un esfuerzo elevado y producen satisfacciones por medio del logro de submetas, mientras que las metas que están mucho más allá de los alcances propios son desalentadoras.

Representación cognitiva de las contingencias.

Las personas no suelen aprender mucho del mero emparejamiento repetido de experiencias, a menos que se den cuenta de que los eventos están correlacionados. Ni tampoco se ven afectados por las consecuencias si no son conscientes de qué es lo que se está reforzando. Los incrementos repentinos de la conducta apropiada que se dan tras el descubrimiento de la contingencia de reforzamiento son indicativos de que ha habido un <<insight>>. Las personas se dejan llevar, muchas veces, por expectativas erróneas debido a que suponen equivocadamente que la persistencia de su conducta o ciertos cambios en ella podrán modificar las consecuencias que tendrá en el futuro.

El pensamiento como construcción simbólica.

Los símbolos que representan sucesos, operaciones cognitivas y relaciones, sirven como vehículos del pensamiento. El pensamiento depende, en una gran medida, de los símbolos lingüísticos. También se da en términos de notaciones numéricas o musicales y a

través de otros símbolos. Mediante la manipulación de símbolos que transmitan información relevante, uno puede llegar a comprender relaciones causales, crear nuevas formas de conocimiento, resolver problemas y deducir consecuencias, sin necesidad de llevar a cabo en la realidad ninguna actividad. Una vez que las personas adquieren habilidades cognitivas y operaciones para procesar la información, pueden formular soluciones alternativas y evaluar las consecuencias probables a corto y largo plazo que tendrán los diferentes cursos de acción.

El desarrollo del lenguaje.

En la teoría del aprendizaje social, tanto la comprensión como la conducta imitativa se consideran productos del aprendizaje observacional, y no relacionadas de forma causal. A través de la observación del modelado referencial, los niños pueden llegar a comprender las relaciones gramaticales que más tarde funcionarán como apoyo de las reconstrucciones imitativas.

Pensamiento y procesos de verificación.

Aunque la concepción conductista y la piagetiana a menudo se han presentado como antitéticas, resulta interesante que tanto una como otra compartan la hipótesis de que el desarrollo se produce fundamentalmente a través de los efectos que la conducta del sujeto tiene sobre la realidad. Según el punto de vista del aprendizaje social, los resultados de las acciones propias no constituyen la única fuente del conocimiento, ya que la información sobre la naturaleza de las cosas, se extrae con frecuencia de la experiencia vicaria.

A lo largo del desarrollo, las personas adquieren ciertas reglas de inferencia. De esta forma, pueden detectar ciertos errores en su pensamiento a través de la verificación lógica. Los pensamientos transmiten información sobre acontecimientos. Si la información contenida en estas proposiciones se acepta como válida, se crean implicaciones lógicas que pueden utilizarse para calibrar la validez de otras proposiciones derivadas. En esta forma de verificación, es la lógica del pensamiento la que proporciona un medio de comprobar la validez del razonamiento propio. Las reglas de inferencia no sólo permiten evaluar el conocimiento, sino también generarlo. Mediante la deducción de

consecuencias, a partir de generalizaciones que han descubierto que son verdaderas, las personas pueden conocer cosas que van más allá de sus experiencias.

Interacción entre los sistemas de regulación.

Muchas de las dificultades y malestares que sufren las personas se deben a problemas de pensamiento. Hay personas que se crean continuamente a sí mismas una excitación aversiva con pensamientos que provocan ansiedad; que infravaloran su rendimiento, dudando de sí mismas, entregándose a otros pensamientos autofrustrantes, personas que actúan sin pensar o guiándose por concepciones erróneas, lo cual les provoca toda clase de problemas.

PIAGET Y EL DESARROLLO DE LAS PERCEPCIONES.

En el hombre, los nativistas del siglo XIX como Hering y otros quisieron durante largo tiempo explicar las percepciones especiales por mecanismos innatos, contra los empíristas que, con Helmholtz, no hacían intervenir más que experiencias ligadas por asociaciones o incluso por inferencias inconscientes.

En la Gestalt, la percepción se concibe como un conjunto de sensaciones reunidas por asociaciones amnésicas.

La percepción no es resultado de la reunión de elementos previos, que serían las sensaciones, sino que constituye, de golpe, una totalidad organizada en el interior de la cual podemos encontrar caracteres o unidades elementales, pero por análisis y a título de elementos constituidos y no constituyentes.

Así pues, se establecen leyes en donde las dos principales son la biológica y la psicológica. En la llamada de forma buena, una forma (o gestalt) se impone de manera más pregnante cuando mejor es, según criterios analizados a través de experiencias precisas, estos caracteres de la forma buena son, entre otros, la simplicidad, la regularidad, la simetría, el orden, la proximidad de los elementos, la continuidad, etc. La otra ley completa este análisis de las totalidades: toda figura es destacada sobre un fondo de manera que incluso un punto aislado es una totalidad cuando se destaca sobre un fondo neutro. Gran número de propiedades diferentes se han descubierto y estudiado: leyes de fronteras, gestalts cinéticas (movimientos estroboscópicos y estáticas, etc.).

Podemos caracterizar la percepción como una toma de contacto directo entre actividades perceptivas, por una parte, que ejerce el sujeto prolongando los esquemas asimiladores de acción (puestas en relación, etc.) y los objetos del medio, por otra parte, alcanzada por intermedio del dato sensorial en su materia figural. El contacto con el objeto se manifiesta entonces por un muestreo probabilista que nos recuerda la selección, pero en su aspecto de selección del medio por el organismo y no en su aspecto recíproco, y conduce así a los efectos de centración y a las probabilidades de encuentros.

Las regulaciones perceptivas, en la medida en que las gestalts perceptivas son resultado de un equilibrio a la vez dinámico y probabilista, hacen evidente que la percepción conste de un conjunto de regulaciones de tipo orgánico y no se limite a los desplazamientos de equilibrio del tipo regido por el principio de Le Châtelier.

Las más elementales de estas regulaciones, comienzan desde el freno de los efectos de centración. Esta coordinación es, de naturaleza reguladora, puesto que, siendo sucesivas las centraciones, las correcciones que emanan de la descentración son sin cesar tanto retroactivas como proactivas.

Otro caso notable de regulación perceptiva es el de las superconstancias, tales como el caso de un adulto normal que ve frecuentemente a 3 o 4 m, una varilla vertical igual a una varilla cercana de 10 cm. cuando esta varilla lejana es de 9 o incluso 8 cm, en virtud de una corrección del error probable (> 10 cm) que llega hasta su inversión excesiva.

Se puede decir, en fin, que aun en el terreno perceptivo, donde la respuesta interna es figurativa (las formas o gestalts percibidas parecen proporcionar con un maximum de pureza es inmediatez una simple copia de lo real), el conocimiento constituye, en efecto, una asimilación y una organización mucho más semejantes de lo que parece a primera vista, de los mecanismos vitales en sus formas particulares de equilibración y de regulación. Por otra parte, como la percepción nunca es independiente de la acción ni, en los niveles superiores, de esta coordinación interiorizada de los esquemas de acción que constituye la inteligencia, mientras que en sus formas inferiores interviene a título de indicio significativo en los ciclos instintivos y desde los esquemas reflejos, podemos decir de la percepción, como de todas las demás funciones cognoscitivas que prolonga muy directamente la asimilación y la organización vitales.

El estudio genético de las percepciones y en especial de las ilusiones perceptivas es particularmente instructivo, porque permite repartir los fenómenos perceptivos, que son tan complejos y tan poco conocidos aún, en diferentes categorías de significación bien distinta sobre la base de su desarrollo con la edad.

Existen al menos tres tipos de evolución de las ilusiones perceptivas con la edad:

- ◇ Las que permanecen relativamente constantes o disminuyen en importancia con el desarrollo,
- ◇ Las que con la edad aumentan en importancia y,
- ◇ Las que crecen tan sólo hasta cierto nivel (9-11 años en general) para disminuir relativamente después.

Las dos últimas categorías constituyen una consecuencia indirecta de actividades perceptivas o sensorio-motrices diversas, en las que intervienen los movimientos de la mirada, el relacionar con referencia a distancias, etc., las ilusiones de la primera categoría proceden por el contrario de efectos más primarios, es decir, de una interacción más o menos simultánea de todos los elementos percibidos en un mismo campo.

En la segunda categoría, con la edad intervienen cada vez más actividades perceptivas de exploración y de comparación a distancias crecientes en el espacio (transporte espacial por medio de desplazamientos de la mirada) y en el tiempo (transporte temporal de las percepciones anteriores sobre las siguientes y a veces anticipaciones o *Einstellungen*). Estas actividades contribuyen en general a disminuir los errores perceptivos, gracias a los que se multiplican. Pero, en otros casos, pueden provocar contrastes o asimilaciones entre elementos distantes que, en los pequeños, no son puestos en relación y no dan lugar por consiguiente a errores. En este caso es cuando hablamos de errores secundarios, ya que constituyen el producto indirecto de actividades que normalmente, conducen a una disminución de los errores.

En suma, existen, pues, además de los efectos primarios ligados a la ley de los centramientos relativos, un conjunto de actividades perceptivas de transportes, comparaciones a distancia, transposiciones, anticipaciones, etc., y las actividades que en general conducen a atenuar los errores primarios, pueden provocar errores secundarios

cuando ponen en relación a distancia elementos que crean un contraste, etc., es decir, provocan ilusiones que no se producirían sin el hecho de relacionar.

EL DESARROLLO COGNITIVO CONSTITUYE EL TECHO DEL PENSAMIENTO MORAL.

El cambio de etapa requiere una reestructuración significativa del funcionamiento cognitivo, y por lo tanto hay límites para el índice del cambio de etapa que puede estimularse con una intervención de la escuela.

El enfoque cognitivo reconoce que la educación moral, como la intelectual, tiene sus bases en la estimulación del pensamiento activo del niño sobre cuestiones y decisiones morales.

El concepto de estadio, para Piaget implica las características siguientes:

1. Los estadios son totalidades estructuradas, o sistemas organizados de pensamiento. Los sujetos muestran consistencia, estabilidad, en sus razonamientos a nivel del juicio moral.
2. Los estadios forman una secuencia invariante. En todas las circunstancias, excepto en algún caso extremo, el movimiento es siempre hacia delante, nunca de retroceso. No hay saltos de estadios, sino que el movimiento ascendente es siempre al estadio siguiente.
3. Los estadios son integraciones jerárquicas. El tipo de razonamiento de un estadio superior incluye en sí el tipo de razonamiento del estadio inferior. Existe una tendencia a funcionar o a preferir el modo de razonamiento del estadio más alto que uno ha alcanzado.

El enfoque cognitivo se centra en el razonamiento moral por las siguientes razones:

1. El juicio moral, aunque es sólo un factor de la conducta moral, es en sí mismo, que se sepa, el factor de mayor importancia o mayor influencia en la conducta moral.
2. Mientras hay otros factores que influyen en la conducta moral, el juicio moral es el único y distintivo factor moral de la conducta moral.

3. El cambio de estadio del juicio moral es de un gran alcance o irreversible; el estadio superior que se alcanza no se pierde jamás. La conducta moral en sí es fundamentalmente situacional y reversible o perdible en nuevas situaciones.

En esta perspectiva cognitiva, la moralidad es un producto natural de una tendencia humana universal hacia la empatía o asunción de roles, hacia una relación íntima con los otros. Es también un producto de una preocupación humana universal por la justicia, por la reciprocidad o la igualdad en la relación de las personas entre sí.

EL PENSAMIENTO DE VIGOTSKY SOBRE LA PERCEPCION.

El proceso entero de la resolución de un problema está básicamente determinado por la percepción. En realidad resulta útil considerar como una ley general la dependencia de todas las formas naturales de percepción en la estructura del campo sensorial.

Sin embargo, la percepción de un niño, al tratarse de un ser humano, no se desarrolla como una continuación directa y ulterior perfección de las formas de la percepción animal, ni siquiera de aquellos animales más próximos al género humano.

A partir de esto se realizaron experimentos para esclarecer el problema, y estos nos llevan al descubrimiento de algunas leyes básicas que caracterizan las formas superiores de la percepción humana. El primer conjunto de experimentos hacen referencia a los estados evolutivos de la percepción de láminas en los niños. Se encontró que: un niño de dos años suele limitar su descripción a los objetos inconexos que figuran en las láminas. En cambio, los niños mayores describen las acciones e indican las relaciones complejas entre los objetos separados que aparecen en el dibujo. Stern dedujo de tales observaciones que el estadio en que los niños perciben objetos separados precede al estadio posterior en que perciben acciones y relaciones además de los objetos, es decir, a la etapa en que perciben la lámina como un todo. Sin embargo, muchas observaciones psicológicas indican que los procesos perceptivos del niño se hallan inicialmente unidos y que sólo más tarde se diferencian. Ya que en otros estudios se encontró que lo que Stern consideró como una característica de las habilidades perceptivas del niño resultó ser un producto de las limitaciones de su desarrollo lingüístico o, en otras palabras, un rasgo de su percepción verbalizada.

En consecuencia, el niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino también a través de su lenguaje. La inmediatez de la percepción natural queda sustituida por un proceso mediato y complejo; como tal, el lenguaje se convierte en una parte esencial del desarrollo cognoscitivo del niño.

El papel del lenguaje en la percepción es sumamente importante debido a las tendencias opuestas implícitas en la naturaleza de la percepción visual y del lenguaje.

En un campo visual, los elementos pendientes se perciben simultáneamente; en este sentido, la percepción visual es completa. Por otra parte, el lenguaje requiere un sistema de secuencias. Cada elemento está clasificado individualmente y luego relacionado en una estructura de frase, haciendo del lenguaje algo esencialmente analítico.

CAPITULO III METODOLOGÍA

POBLACION Y MUESTRA

Un grupo de niños del Jardín de niños "CANADA" (ubicado en la Calle Laboristas s/n; Colonia Zacahuitzco, en la delegación Iztapalapa, con clave M-1056-1); y dos grupos de niños de la primaria "JORGE ALACIO PEREZ" (ubicada en la Calle Laboristas s/n; Colonia San Andrés Tetepilco, delegación Iztapalapa, con clave 41-113); el primer grupo de niños de primaria cursa el 3er. año y el segundo grupo cursa el 6° año. (En la muestra hay tanto mujeres como hombres). En las muestras se tomaron 40 niños aproximadamente de cada nivel.

El diseño es cuasi-experimental, y más específicamente, un experimento de series cronológicas en el que se pretende medir la percepción de los niños y niñas con respecto a las caricaturas: "Dragon Ball Z" y "Aventuras en Pañales".

DISEÑOS CUASIEXPERIMENTALES:

Son muchas las situaciones sociales en que el investigador puede introducir algo similar al diseño experimental en su programación de procedimientos para la recopilación de datos. En general, tales situaciones pueden considerarse como diseños cuasiexperimentales. Pero precisamente porque se carece de control experimental total, es imprescindible que el investigador tenga un conocimiento a fondo de cuáles son las variables específicas que su diseño particular no controla. Desde el punto de vista de su interpretación definitiva y del intento de adaptarlo al proceso evolutivo de la ciencia, todo experimento es imperfecto.

Cuando en un cuasiexperimento se carece de controles, al interpretar los resultados hay que considerar bien la posibilidad de que tales resultados obedezcan a factores no tomados en cuenta. Cuanto más improbable sea esta posibilidad, más válido será el experimento.

EXPERIMENTO DE SERIES CRONOLÓGICAS:

El diseño de series cronológicas consiste, en lo esencial, en un proceso periódico de medición sobre algún grupo o individuo y la introducción de una variación experimental en esa serie cronológica de mediciones, cuyos resultados se indican por medio de una discontinuidad en las mediciones registradas en la serie. Se le puede diagramar de la manera siguiente:

$$O_1 O_2 O_3 X_1 O_4 O_5 O_6$$

El problema de la validez en este tipo de experimento, se reduce a la cuestión de hipótesis competitivas aceptables que ofrezcan otras explicaciones probables, distintas del efecto de X, acerca del desplazamiento en las series cronológicas.

En muchas situaciones que permitirían utilizar el diseño, sería admisible que el experimentador sostuviese haber trabajado en condiciones de aislamiento experimental, si tuvo conciencia de los posibles acontecimientos rivales también capaces de producir el cambio, y pudo descartar con suficiente lógica la probabilidad de que estos últimos lo explicaran. Entre otras variables externas que, por razones de conveniencia, podrían incluirse en el factor historia, están los efectos meteorológicos. Los experimentos de esa índole (p. ej. , los estudios sobre rendimiento laboral) tal vez se prolonguen durante lapsos que abarquen cambios estacionales, y entonces las fluctuaciones estacionales en iluminación, condiciones meteorológicas, etc., pueden confundirse con la introducción de variaciones experimentales. Quizá fuera mejor incluir en la historia, aunque sean en cierto sentido análogos a la maduración, los desplazamientos periódicos de las series cronológicas referidas a las costumbres institucionales del grupo, como los ciclos semanales de trabajo y de pagos de salarios, los períodos de exámenes y vacaciones, y las fiestas escolares. La maduración no siempre es uniforme y regular.

En la mayor parte de los casos sería preferible, a fin de preservar la interpretabilidad de una serie cronológica, continuar empleando dispositivos un tanto anticuados, en vez de sustituirlos por otros más modernos pero distintos.

Los efectos de la regresión suelen consistir en una función negativamente acelerada del tiempo transcurrido, razón por la cual no son aceptables como explicaciones de un efecto en O5 mayor que los efectos en O2, O3 y O4. La selección como fuente de efectos

principales se elimina tanto en este diseño como en otros, si en todas las O están implicadas las mismas personas. Si en un determinado grupo los datos se recopilan sobre la base de sus integrantes individuales, se puede eliminar la mortalidad en ese experimento lo mismo que en otros. No obstante, si las observaciones se refieren a datos colectivos, habría que llevar un registro del ausentismo, las renunciaciones y las reposiciones, a fin de asegurarse de que las coincidencias de cambios de personal no ofrezcan hipótesis rivales aceptables. En cuanto a la validez externa, está claro que el efecto experimental bien podría ser específico para las poblaciones sujetas a reiteración de pruebas. Es improbable que ello constituya una limitación a la investigación. Para que estas series cronológicas se interpreten como experimentos, es imprescindible que el experimentador especifique de antemano la relación cronológica esperada entre la introducción de la variable experimental y la manifestación de un efecto.

Aunque puede ocurrir que no se utilice un grupo de control, antes de establecer un principio es menester que varios investigadores repitan el diseño en muchos lugares distintos. Tal debería ser, asimismo, la aplicación que nosotros le diéramos a este diseño. Deberíamos utilizarlo allí donde no se pueda hacer nada mejor controlado. Organizaremos nuestra contabilidad institucional de tal modo que nos suministre el mayor número posible de series cronológicas para dichas evaluaciones, y trataremos de examinar con mayor cuidado que hasta entonces los efectos de los cambios administrativos y otros acontecimientos súbitos y arbitrarios como X.

Tipo de muestra.

Esta es una muestra no probabilística, es dirigida y clásica, la selección de la muestra no es al azar.

ESTRUCTURA DEL DISEÑO:

G ₁	O ₁	O ₂	X ₁ O ₃	X ₂ O ₄	O ₅
G ₂	O ₁	O ₂	X ₁ O ₃	X ₂ O ₄	O ₅
G ₃	O ₁	O ₂	X ₁ O ₃	X ₂ O ₄	O ₅

HIPOTESIS DE TRABAJO

Comprobar que la percepción social que tienen los niños varía de acuerdo a la etapa de desarrollo psicosocial con los parámetros que para ella propone Piaget, encontrar que las caricaturas con contenidos violentos influyen en la manera como los niños ven al mundo que se encuentra a su alrededor y que influye también en la forma de conducirse de ellos. Además ver si existen diferencias entre los niños y las niñas con respecto a la visión de cada uno de los géneros. Finalmente, se pretende también encontrar otros posibles factores que aunados con la televisión influyan en las conductas y que esas causas la modifiquen de manera visible y trascendental.

HIPOTESIS ESTADISTICAS:

Comprobar:

$G_1 \neq G_2$	$G_1 > G_2$	$G_1O_1 < G_1O_2$	$G_1O_2 < G_1X_1O_3$
$G_2 \neq G_3$	$G_2 > G_3$	$G_2O_1 < G_2O_2$	$G_2O_2 < G_2X_1O_3$
$G_3 \neq G_1$	$G_1 > G_3$	$G_3O_1 < G_3O_2$	$G_3O_2 < G_3X_1O_3$
$G_1X_1O_3 < G_1X_2O_4$	$G_1X_2O_4 < G_1O_5$		
$G_2X_1O_3 < G_2X_2O_4$	$G_2X_2O_4 < G_2O_5$		
$G_3X_1O_3 < G_3X_2O_4$	$G_3X_2O_4 < G_3O_5$		

$G_1 \neq G_2$ La percepción de las caricaturas que tienen los niños del grupo uno (niños en etapa de desarrollo cognitivo preoperatorio) es diferente a la percepción de las caricaturas que tienen los niños del grupo dos (niños en etapa de desarrollo cognitivo operatorio).

$G_2 \neq G_3$ La percepción de las caricaturas que tienen los niños del grupo dos (niños en etapa de desarrollo cognitivo operatorio) es diferente a la percepción de las caricaturas que tienen los niños del grupo tres (niños en etapa de desarrollo cognitivo de pensamiento formal).

$G_3 \neq G_1$ La percepción de las caricaturas que tienen los niños del grupo tres (niños en etapa de desarrollo de pensamiento formal) es diferente a la percepción de las caricaturas que tienen los niños del grupo uno (niños en etapa de desarrollo cognitivo preoperatorio).

$G_1 > G_2$ La percepción de las caricaturas que tienen los niños del grupo uno, es mayor que la percepción de las caricaturas que tienen los niños del grupo dos.

$G_2 > G_3$ La percepción de las caricaturas que tienen los niños del grupo dos, es mayor que la percepción de las caricaturas que tienen los niños del grupo tres.

$G_1 > G_3$ La percepción de las caricaturas que tienen los niños del grupo uno, es mayor que la percepción de las caricaturas que tienen los niños del grupo tres.

$G_1O_1 < G_1O_2$ La percepción de los contenidos violentos de las caricaturas que tienen los niños del grupo uno en la observación uno es menor que la percepción que tiene el mismo grupo en la observación dos.

$G_2O_1 < G_2O_2$ La percepción de los contenidos violentos de las caricaturas que tienen los niños del grupo dos en la observación uno es menor que la percepción que tiene el mismo grupo en la observación dos.

$G_3O_1 < G_3O_2$ La percepción de los contenidos violentos de las caricaturas que tienen los niños del grupo tres en la observación uno es menor que la percepción que tiene el mismo grupo en la observación dos.

$G_1O_2 < G_1X_1O_3$ La percepción de los contenidos violentos de las caricaturas que tienen los niños del grupo uno en la observación dos es menor que la percepción que tiene el mismo grupo después de aplicarles el estímulo uno y en la observación tres.

$G_2O_2 < G_2X_1O_3$ La percepción de los contenidos violentos de las caricaturas que tienen los niños del grupo dos en la observación dos es menor que la percepción que tiene el mismo grupo después de aplicarles el estímulo uno y en la observación tres.

$G_3O_2 < G_3X_1O_3$ La percepción de los contenidos violentos de las caricaturas que tienen los niños del grupo tres en la observación dos es menor que la percepción que tiene el mismo grupo después de aplicarles el estímulo uno y en la observación tres.

$G_1X_1O_3 < G_1X_2O_4$ La percepción de los contenidos violentos de las caricaturas que tienen los niños del grupo uno con el estímulo uno y la observación tres es menor que la percepción que tienen los mismos niños después de aplicarles el estímulo dos y la observación cuatro.

$G_2X_1O_3 < G_2X_2O_4$ La percepción de los contenidos violentos de las caricaturas que tienen los niños del grupo dos con el estímulo uno y la observación tres es menor que la percepción que tienen los mismos niños después de aplicarles el estímulo dos y la observación cuatro.

$G_3X_1O_3 < G_3X_2O_4$ La percepción de los contenidos violentos de las caricaturas que tienen los niños del grupo tres con el estímulo uno y la observación tres es menor que la percepción que tienen los mismos niños después de aplicarles el estímulo dos y la observación cuatro.

$G_1X_2O_4 < G_1O_5$ La percepción de los contenidos violentos de las caricaturas que tienen los niños del grupo uno con el estímulo dos y la observación cuatro es menor que la percepción que tienen los mismos niños en la observación cinco.

$G_2X_2O_4 < G_2O_5$ La percepción de los contenidos violentos de las caricaturas que tienen los niños del grupo dos con el estímulo dos y la observación cuatro es menor que la percepción que tienen los mismos niños en la observación cinco.

$G_3X_2O_4 < G_3O_5$ La percepción de los contenidos violentos de las caricaturas que tienen los niños del grupo tres con el estímulo dos y la observación cuatro es menor que la percepción que tienen los mismos niños en la observación cinco.

Construcción del Instrumento Piloto (se anexa con el #1).

Este instrumento se construyó a partir del planteamiento, objetivos e hipótesis de este trabajo y, por supuesto ubicándose dentro del marco teórico que se seleccionó después de haber analizado algunas teorías. El instrumento piloto únicamente trata de una serie de preguntas abiertas en las que se pretende localizar como primera finalidad las caricaturas que en la actualidad son más vistas por los niños, ya que con esto, al aplicarlas como estímulo podremos observar el alcance de la percepción en cada uno de los niveles de desarrollo cognitivo. El Cuestionario Piloto, es de gran utilidad, porque haciendo preguntas abiertas del tema en cuestión, habré campos de estudio. Es importante saber qué piensa la gente, de qué se preocupa y este tipo de instrumento ayuda en ese sentido.

Elaboración del Instrumento 2 (se anexa con los siguientes números 2, 3, 4 y 5).

Este instrumento se construyó pensando en los intereses de la investigación, lo que se pretendía desde un principio era localizar lo mejor posible la percepción de los niños, y se pensaron en varias formas de abordarla, pero después de analizar los resultados del instrumento 1, se logró llegar a la conclusión de que la mejor manera de enfocar la percepción en un niño era por medio de la transmisión de su caricatura favorita y aplicar inmediatamente una historieta de la misma caricatura, en la cual el niño expresará su propia visión de lo que observaba en esta.

RESULTADOS

Se aplico a algunos niños de las etapas mencionadas un cuestionario (anexo 1), para saber cuáles eran las caricaturas con mayor público, y para ver si encontraba algo manifiesto sobre la percepción que adquiere el niño de los dibujos animados.

Los resultados fueron que la mayoría de los niños que se entrevistaron afirmaron que las caricaturas más vistas son: "Dragon Ball Z" y "Aventuras en pañales", y además de que son las que tienen más público, también se encontró por lo menos en las respuestas verbales, que los niños juegan e imitan a los personajes de sus caricaturas favoritas y que además en esos juegos se encuentra implícita la violencia física y verbal. Esto se puede observar en el cuadro que a continuación se presenta. En él se muestra el número de frecuencias de respuestas que dieron los niños, en base a las preguntas planteadas:

CÓDIGOS	RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA DE MEDICION.	NUMERO DE FRECUENCIAS DE MEDICION.
1	❖ Sí veo televisión.	24
1	❖ Veo Televisión de 2 horas en adelante.	24
2	❖ Las caricaturas son buenas.	12
2	❖ Las caricaturas son para niños.	8
2	❖ Las caricaturas no son verdad.	2
2	❖ De las caricaturas no pienso nada.	2
2	❖ Las caricaturas sí son importantes.	14
2	❖ Las caricaturas no son importantes para los niños.	10
1	❖ Las que veo con más frecuencia son: "Dragon Ball Z, Ranma 1/2, Garfield y Plaza Sésamo". (Niños).	24
i	❖ Las que veo con más frecuencia son:	24

	"Aventuras en Pañales, Mickey y Donald, Barney, etc." (Niñas).	
2	❖ Son las mejores caricaturas.	22
2	❖ No son las mejores caricaturas.	2
2	❖ Las caricaturas de canal 5 son buenas.	21
2	❖ Las caricaturas de canal 5 no son buenas.	3
2	❖ Las caricaturas de canal 7 son buenas.	2
2	❖ Las caricaturas de canal 7 no son buenas.	22
2	❖ Las caricaturas de canal 11 son buenas.	2
2	❖ Las caricaturas de canal 11 no son buenas.	22
2	❖ El canal que transmite las peores o más aburridas caricaturas es el 11.	24
2	❖ El canal que transmite las mejores caricaturas es el 5.	24
2	❖ Yo no haría nada si desaparecieran las caricaturas, porque hay otros programas.	10
2	❖ Yo no sé que haría si desaparecieran las caricaturas.	14
3	❖ La caricatura que más me gusta es Dragon Ball Z. (niños)	10
3	❖ La caricatura que más me gusta es otra. (niños)	2
3	❖ La caricatura que más me gusta es Aventuras en Pañales. (niñas)	12
3	❖ La caricatura que menos me gusta es: "Tom y Jerry, no hay". (niños)	12

3	❖ La caricatura que menos me gusta es: "Mickey y Donald, Tom y Jerry, Sandi Bell". (niñas)	12
4	❖ Yo si me identifico con un personaje.	19
4	❖ Yo no me identifico con un personaje.	5
1	❖ Antes de ver caricaturas hago tarea.	19
1	❖ Antes de ver caricaturas veo: "comedias, juego, duermo".	5
1	❖ Después de ver caricaturas sigo viendo televisión.	18
1	❖ Después de ver caricaturas hago otra actividad: "quehacer, tarea, juego, etc."	6
1	❖ Yo hago mi tarea por la tarde.	12
1	❖ Yo hago mi tarea a cualquier hora.	12
5	❖ Antes de ver caricaturas me siento bien.	10
5	❖ Antes de ver caricaturas me siento: "aburrido, regular, más o menos".	12
5	❖ Cuando estoy viendo las caricaturas me siento: "alegre, feliz, emocionado".	21
5	❖ Cuando estoy viendo las caricaturas me siento: "normal, igual, no siento nada".	3
5	❖ Cuando acaban mis caricaturas me siento: "triste, con flojera, aburrido".	12

5	❖ Cuando acaban mis caricaturas me siento: "bien, no siento nada".	12
4	❖ A mí si me gusta interpretar a mi personaje favorito.	19
4	❖ A mi no me gusta interpretar a ningún personaje.	5
4	❖ Me gusta interpretar a mi personaje favorito porque es muy: "chistoso, bonito, es padre".	19
4	❖ No me gusta interpretar a ningún personaje porque: "no le veo la gracia, no me gusta, no lo sé".	5
1	❖ En la escuela mis compañeros (as) y yo jugamos a lo mismo.	22
1	❖ En la escuela mis compañeros (as) y yo no jugamos a lo mismo.	2
4	❖ En la escuela jugamos a Dragon Ball Z. o a algún personaje chistoso.	16
4	❖ En la escuela no jugamos a nada que trate de caricaturas.	8
6	❖ Mis padres sí me dejan ver televisión.	24
6	❖ Mis padres no me prohíben ver cualquier tipo de programa televisivo.	18
6	❖ Mis padres me prohíben ver programas para: "adultos, comedias, que pasen por la noche".	6
6	❖ No se porque no me dejan ver programas.	3

6	❖ No me dejan ver programas porque: debo "ir a dormir, son de adultos, son groseros".	3
1	❖ Yo veo otros programas a parte de las caricaturas: "varios, comedías, todos".	20
1	❖ Yo no veo más que caricaturas.	4
1	❖ Me gusta ver esos programas porque: "son chistosos, interesantes, me gustan, la gente llora siempre, salen cosas bonitas".	18
1	❖ No se porque me gusta ver esos programas.	2
6	❖ Mis padres me dejan ver las caricaturas de 1 a 2 horas.	20
6	❖ Mis padres me dejan ver caricaturas: "hasta que acaben, todo el tiempo".	4
7	❖ Mis padres se dedican a trabajar los dos.	6
7	❖ Mi papá trabaja, y mi mamá se dedica al hogar.	18
7	❖ Mis papás platican y juegan conmigo.	5
7	❖ Mis papás no platican ni juegan conmigo.	19

MEDIA, VARIANZA, DESVIACIÓN ESTÁNDAR...

Media: 12,375

Mediana: 12

Moda: 12

Rango: 22

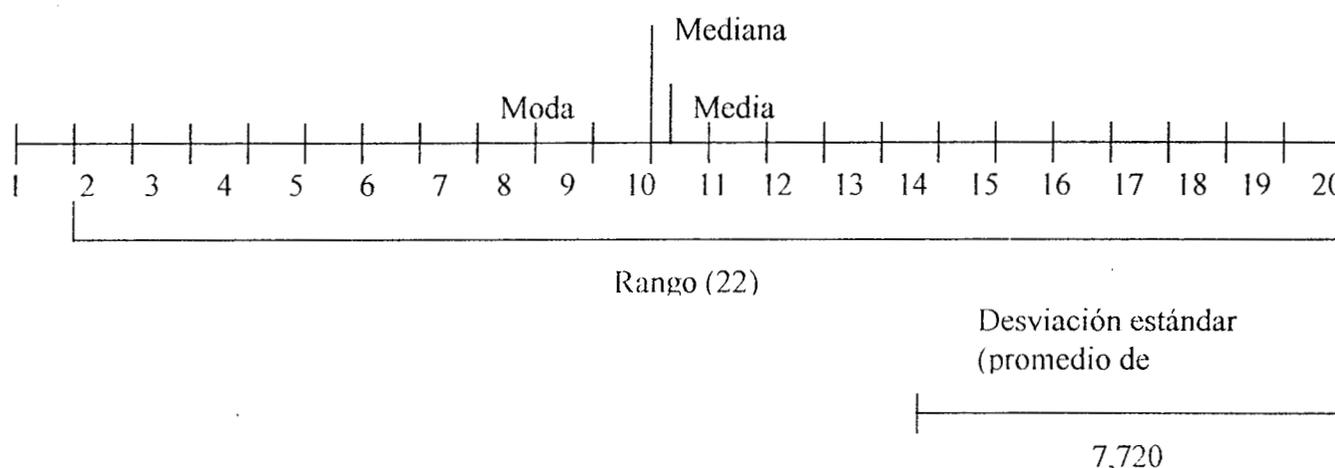
Varianza: 59,603

Desviación Estándar: 7,720

Error Estándar: ,965

Valor mínimo: 2

Valor máximo: 24.



CODIGOS

El trabajo de codificación se realiza en dos etapas: la primera, a través del análisis de una muestra del corpus, que conduce a la elaboración del código mismo; la segunda consiste en hacer corresponder cada respuesta a una o varias categorías del código.

Un código debe reunir varias características para ser utilizado de manera satisfactoria. Primera, el número de categorías que lo constituyen no debe ser muy elevado.

En segundo lugar, uno debe asegurarse a la vez de que todas las categorías previstas se utilicen efectivamente y de que el número inevitable de respuestas inclasificables sea poco significativo.

En tercero, las reglas que definen la atribución de una respuesta a una categoría deben ser tan explícitas como sea posible y dejar el mínimo de campo al juicio del codificador.

En cuarto, se debe precisar si cada respuesta debe atribuirse a una sola categoría o si se admite la posibilidad de codificar una misma respuesta en varias categorías; pero, esta posibilidad sólo es útil si se emplea con frecuencia.

El código debe elaborarse por el investigador mismo; él es el único que puede distinguir, entre la multiplicidad y la diversidad de las respuestas, lo que es necesario para los análisis que tiene la intención de efectuar.

CODIGO 1.

Este código es únicamente informativo o de conteo, ya que, con él pude encontrar cuántos niños ven televisión, cuántas horas al día ven la programación y qué programas son los que ven con mayor frecuencia. Este código me ayudo a encontrar cuáles son las caricaturas más vistas, con el fin de que los resultados obtenidos me proporcionarán los datos principales para crear el o los estímulos que posteriormente aplique.

CODIGO 2.

Este código me permitió conocer la opinión del niño acerca de las caricaturas y por medio de él, encontré de cierta forma, la importancia que tienen los dibujos animados en la formación cultural del niño. También me facilito la creación del o los estímulos que aplique para profundizar más en su percepción sobre las caricaturas.

CODIGO 3.

El código 3 me sirvió para encontrar y clasificar cuáles eran las caricaturas preferidas por los grupos, y de cierta forma, con ello, justifique el por qué se seleccionaron las caricaturas Dragon Ball Z y Aventuras en Pañales como instrumentos para encontrar la percepción.

CODIGO 4.

Éstas preguntas fueron básicamente para conocer cuáles son las manifestaciones mínimamente verbales que dan los niños con respecto a sus personajes favoritos, que, de alguna manera, los niños imitan o se identifican, y por otro lado, conocer las razones por

las cuáles prefieren a cierto personaje y no a otro, con esta información pude elegir a los personajes que se dibujaron en la historieta y que se presentaron a su vez en los vídeos expuestos.

CODIGO 5.

Con este código pude conocer los estados de ánimo o aptitudes que crean las caricaturas en los niños, esto se hizo para que al realizar los estímulos aplicados no se dañara la percepción o se crearan conflictos sobre la imagen de estos.

CODIGO 6.

Con el código seis, se logró saber qué otros programas ve el niño, si los padres permiten que éste les vea y que importancia o influencia tiene el hecho de que a parte de las caricaturas, los niños vean otra programación.

CODIGO 7.

Este código fue solo para saber si los padres están al pendiente de sus hijos; si existe indiferencia o si los padres trabajan y por ese hecho no pueden estar totalmente pendientes de los niños.

Por otro lado, los niños preoperatorios (Jardín de Niños) muestran un profundo interés en las caricaturas, se apasionan y lo expresan de una forma tan visible que esto permite ver que a este nivel somos (por lo menos en el lenguaje) más perceptivos de la información que nos cae. A su vez también se observo que estos niños así como se interesan por algo, también pierden con facilidad el interés por ese algo y fijan su atención a cosas o situaciones distintas las cuales ellos puedan descubrir y aprender. Se muestra el ejemplo en un fragmento del diálogo que entablaron los niños y las niñas en la aplicación breve del instrumento piloto, con respecto a las caricaturas que se observan en la T.V.:

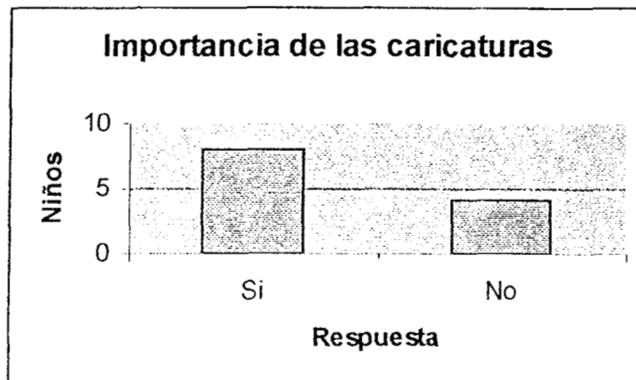
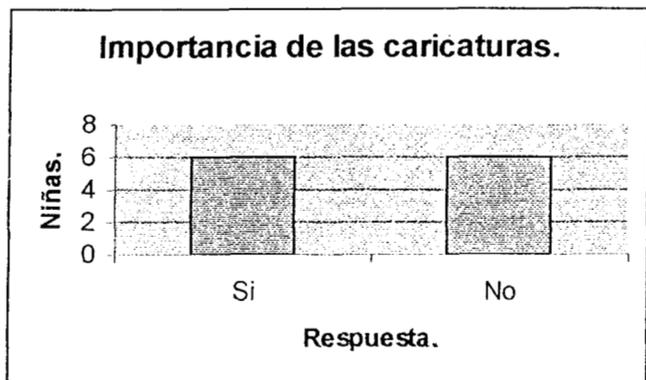
11:00 a.m.*
Recreo.

- ◇ Brandon dice: yo veo Dragon Ball Z y soy Freezer porque es malo.
- ◇ Karen dice: yo veo Tom y Jerry y juego a Barney y soy Barney, y también veo el Diario de Daniela.
- ◇ Ruben contesta: yo veo Dragon Ball Z y soy Goku y Gohan porque son buenos.
- ◇ Michel dice: yo veo Plaza Sésamo y también el Diario de Daniela, y soy Angélica.
- ◇ Karina presume: yo veo Aventuras en pañales y soy Lili.
- ◇ Andrea: soy Angélica de Aventuras en pañales.
- ◇ Margarita: veo Aventuras en pañales y soy la soñadora Julieta.
- ◇ Dulce: me gusta Barney y Plaza Sésamo y Aventuras en Pañales, y el Diario de Daniela, Tatiana también. ¡Ah! Y soy Angélica.
- ◇ Citlali: yo soy Sailor Moon y veo Barney y Plaza Sésamo, Aventuras en Pañales y el Diario de Daniela, también soy Fili.
- ◇ Las niñas juegan a aventuras en pañales y se cargan unas a otras por que dicen: somos bebes por eso nos cargamos.
- ◇ Los niños se corretean, se tiran al suelo, se golpean.
- ◇ Brandon dice: estamos jugando a Dragon Ball Z.
- ◇ Regresa y dice: Gohan esta ¡Allí como ñerote!
- ◇ Ahora dice: yo soy ¡Gohan ! y luego le dice a Ruben: tú eres Gohan

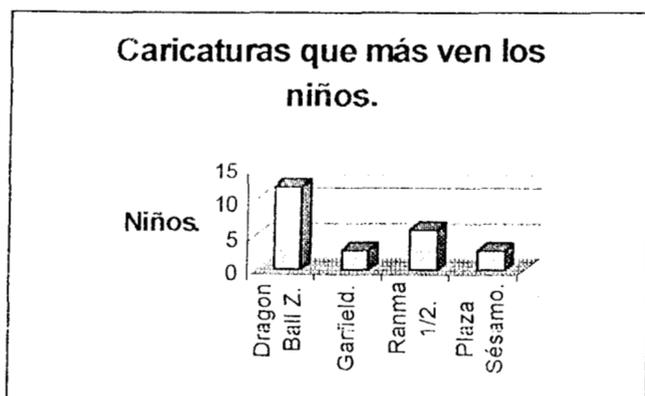
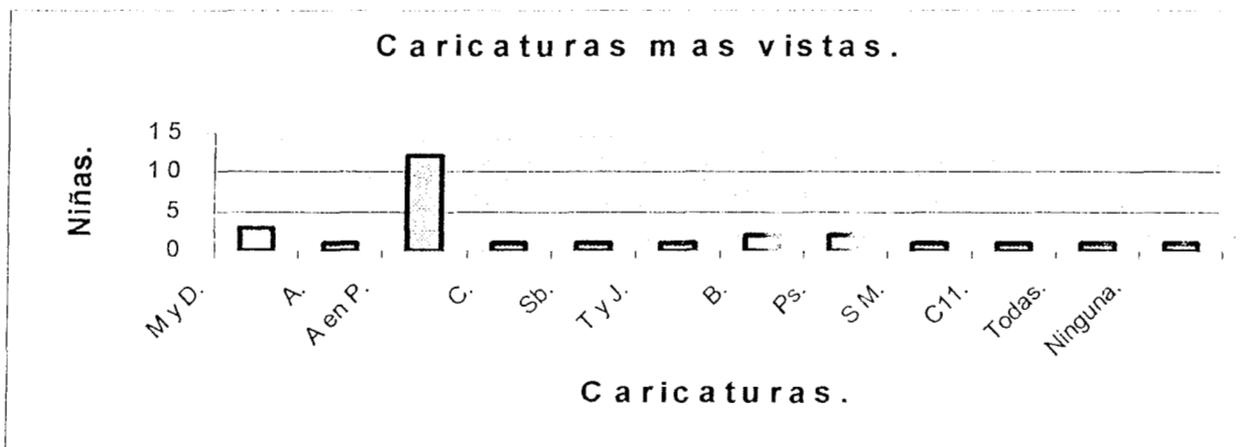
En el caso de los niños operatorios y de pensamiento formal, lo que se encontró, es que en los primeros, las niñas eran las que respondían las preguntas con mayor seguridad que los niños, sus respuestas muy abiertas, en cambio en los niños se observó que dan respuestas cerradas y que además no tienen ningún interés por profundizar en las preguntas que se les hacía. En los segundos, la mayoría de niñas son totalmente cortantes en sus respuestas, piensan demasiado lo que van a contestar y tratan de cuidar su lenguaje, además se denota poco interés (pero no escaso), con respecto a las caricaturas. En los niños se observa una actitud positiva hacia los dibujos animados (pero no a gran escala), y se

* Estos datos se recabaron en el G₁O₁.

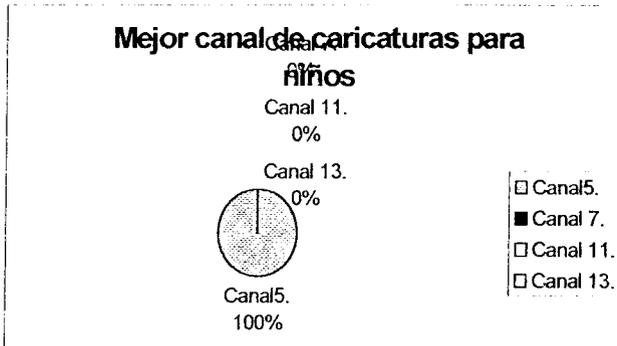
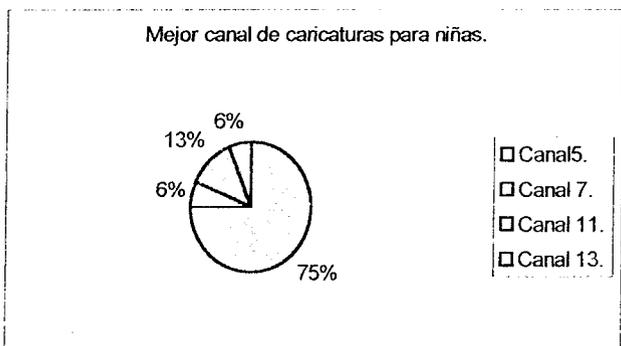
observó al analizar sus respuestas, ellos tratan de estructurar un lenguaje y manifestar su postura, de una manera muy cordial y cooperativa. Algunos ejemplos se pueden observar en las gráficas que se muestran a continuación:



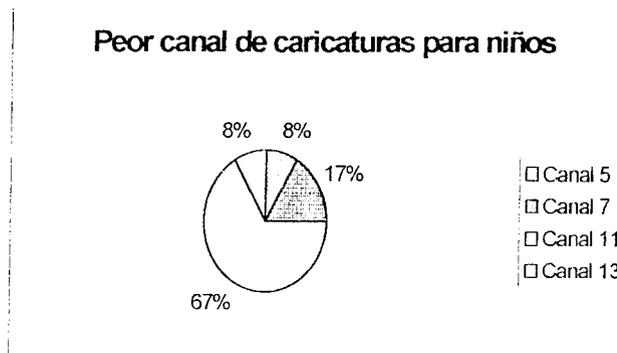
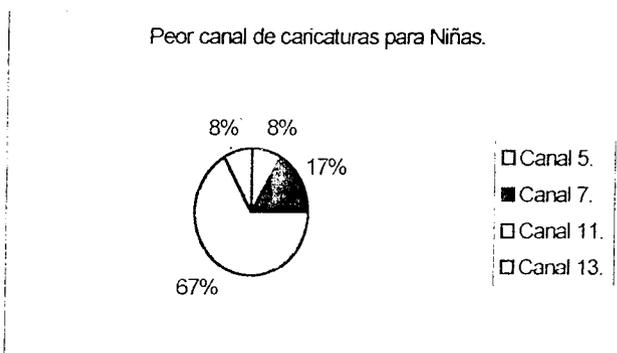
En estas dos gráficas se puede observar como existen diferencias interesantes en las respuestas de las niñas y los niños. En el caso de las niñas vemos como existe la misma proporción de sujetos que dicen que las caricaturas son o no son importantes. En el caso de los niños podemos ver que la mayoría de ellos piensa que las caricaturas son importantes.



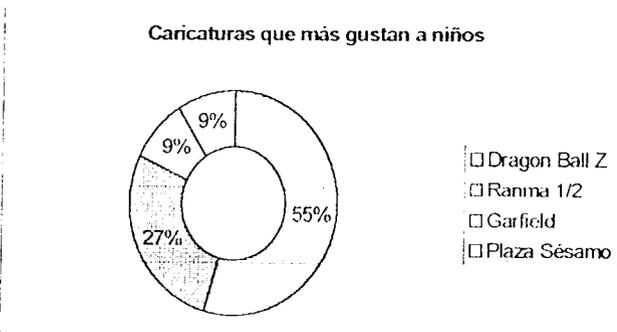
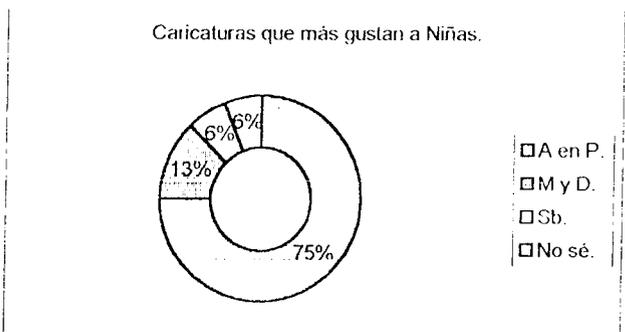
En estos gráficos podemos observar cuales son las caricaturas con mayor rating para niñas y niños. Nos damos cuenta que existe una enorme distancia entre los gustos de cada género. Los niños prefieren las caricaturas que manifiestan violencia física entre los personajes, en cambio las niñas prefieren caricaturas con escenas románticas.



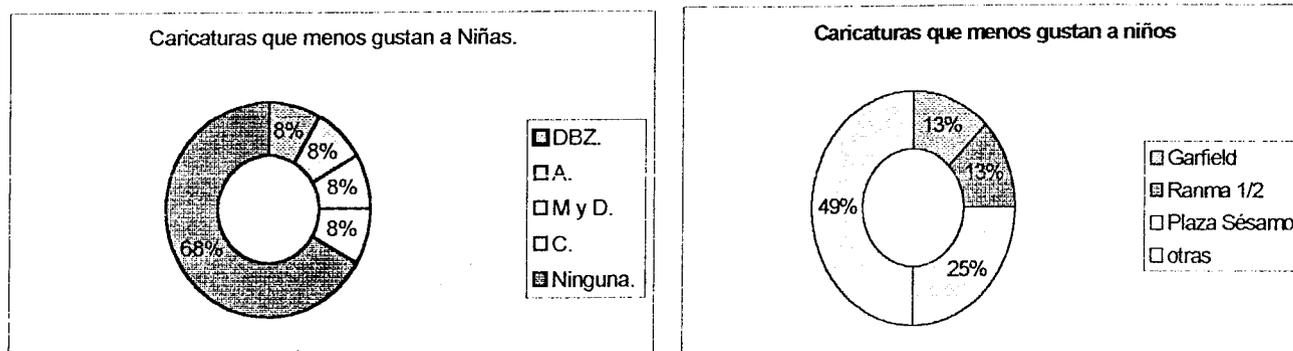
En estas gráficas encontramos las respuestas en porcentajes del canal que para los niños y niñas transmite las mejores caricaturas. Como se puede observar en el caso de las niñas existe una gran preferencia al canal 5, pero también en algunos casos se encontró que también hay otros canales opcionales. Todo lo contrario de lo que sucede con los niños, ellos manifestaron que el único canal preferente es el 5 y que no hay otra opción para ellos.



En estas gráficas se puede observar lo que opinan niños y niñas acerca de cual canal es el peor de todos. Lo interesante de estos hallazgos es que las respuestas que dieron los dos géneros resultan ser iguales.



En estas gráficas podemos observar que tanto en niños como en niñas existe casi la misma intensidad en gustos, aunque las caricaturas sean distintas.



En estos gráficos podemos observar como cuando los niños hablan de las caricaturas que no les gustan, las niñas tiene mas variedad para elegir gustos, los niños parece que se centran nuevamente en las caricaturas que desde un principio manifestaron.

Los resultados que a continuación se muestran son referentes a la Evolución de la Percepción de la Violencia, estos se encontraron por medio de los criterios empleados por Piaget, para su análisis, cabe aclarar que aunque todos están interrelacionados, se tuvieron que distinguir para obtener un estudio más profundo de la percepción.

Además cabe aclarar que la causalidad se propuso como criterio, aunque es bien sabido que esta es condición necesaria para el comportamiento moral superior, según algunos científicos como Piaget y Kohlberg.

EVOLUCION DE LA PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA

CRITERIOS	DIMENSIONES	HALLAZGO
SOCIABILIDAD	◆ EGOCENTRISMO (Centración en sí mismo).	◆ OBSERVACION: Sandra es una niña que primero dice la frase en voz muy baja y después repite la misma frase, pero ya en voz alta. (G ₁ X ₁ O ₃)
	◆ COOPERACION	◆ OBSERVACION: La profesora se acerca y le dice: ¿no vas a trabajar? Intégrate con tus compañeros, él la rechaza y ella le dice: ¡que pena! Y lo deja solo. (G ₁ O ₁)
	◆ GRUPALIDAD	◆ OBSERVACION: Braian se pelea con otro niño y se retan con las tijeras, después el otro niño le corta un pedazo de cabello a Braian, luego éste coge las tijeras y se lo corta él mismo. (G ₁ O ₅)
	◆ SUBORDINACIÓN	◆ OBSERVACION: [...] la profesora dice: "Itandehui, entrega ese juguete". La niña no obedece y la profesora le dice: "por favor", entonces, la pequeña se enfada y lanza el juguete al suelo [...] (G ₁ O ₂)
MORAL	◆ JUSTIFICACION DE REGLAS O NORMAS SOCIALES.	◆ DIALOGO: "...Angélica estaba, estaba haciendo de comer, y se cayó en la cocina, y este, y por eso este, Tommi se fue a

	<p>◆ REGULACION DE INTERES Y VALORES.</p>	<p>esconder atrás de la cama, y Fili estaba, estaba, estaba con Angélica rompiendo los vasos, por eso Angélica estaba en su cama". (G₁X₁O₃)</p> <p>◆ DIALOGO: "...Angélica, Carlitos y este, todos los animales, estuvieron aquí, en coche y se fueron por aquí, y se fueron, se fueron, y no se querían subir, Angélica, este, iba a echar, se puso triste, y este, y cuando se uso la corona, aquí, y este, y su hermanito se iba echar a correr porque, y Angélica, bajo algo y se fue feliz, y por eso es esa historia". (G₁X₁O₃)</p>
<p>AFFECTIVIDAD</p>	<p>◆ SENTIMIENTOS INTERINDIVIDUALES (Afectos, simpatías y antipatías).</p> <p>◆ SENTIMIENTOS MORALES.</p>	<p>◆ OBSERVACION: (Michel y Ruben) Dos niños se besan en la boca; uno me observa y no se deja besar, pero el otro insiste y le jala para poder abrazarle y besarle. (G₁O₁)</p> <p>◆ DIALOGO: Braian: "maestra, ya no me castigue", la profesora: "se porta bien, si no se porta bien que hacemos, habla, dame una respuesta y entonces té quito el castigo". El niño no contesta y ella lo ignora y sigue platicando con la profesora de al lado, luego vuelve a voltear y los niños le hablan: "maestra nos deja sacar unos juguetes". La profesora mueve la cabeza negativamente. (G₁O₅)</p>

CAUSALIDAD	◆ JUEGO SIMBOLICO	◆ OBSERVACION: Francisco con una figura juega a que le da de balazos a su compañero. (G ₁ O ₂)
	◆ ANIMISMO	◆ OBSERVACION: El grupo de latosos (Ruben, Fernando y Juan un callado) juega con muñecos de Dragon Ball Z, en su mesa tienen a Gohan y No. 16; juegan a que los muñecos se golpean. (G ₁ O ₁)
	◆ ARTIFICIALISMO	◆ DIALOGO: Otro niño: "pero los pueden revivir con las esferas del Dragón". (G ₁ X ₂ O ₄)
	◆ FINALISMO.	◆ DIALOGO: Los de D. B. Z. Uno de ellos dice: "Gothen se va a ti y te golpea". Después se van. (G ₁ O ₅)

CRITERIO SOCIABILIDAD	DIMENSIONES	HALLAZGO
♦ DESCENTRACION		♦ DIALOGO: [...] dice una de ellas: "luego se pelea con mujeres ¿verdad?". Contestan las otras: "hay, sí". Lorena dice: "luego se pelea con mujeres, y se agarran de los cabellos y parece mujer ¿verdad?". "Y dice - comenta otra niña - y si no te doy una cachetada, ¿verdad?, Cómo le hace". (G ₂ O ₂)
♦ SOLIDARIDAD		♦ DIALOGO: Viridiana le dice a Lorena: "carga a Miriam, Lorena, carga a Miriam. Yo cargo a Dulce". Otra niña: "¿yo a quién cargo, al fantasma?". Edith contesta: "no, cárgame tú a mí. (G ₂ O ₂)
♦ COOPERACION		♦ OBSERVACION: Dos niñas se acercan a Paola y tratan de ayudarle a terminar el dictado. (G ₂ O ₂)
♦ IGUALDAD		♦ DIALOGO: Guadalupe se defiende diciéndole a Lorena: "tonta". Lorena: "tarahumara". Guadalupe: "tonta". Lorena: "tarahumara". Guadalupe: "tonta Lorena". Lorena: "tarahumara". (G ₂ O ₂)
♦ GRUPALIDAD.		♦ DIALOGO: Los niños encimándose en otro: "bolita, bolita, bolita.....".

		Rodrigo dice: "ahora quién es la piñata - todos señalan a otro y Rodrigo grita- ¡al ataque! (G ₂ O ₂)
MORAL	<ul style="list-style-type: none"> ◆ REGULACION DE INTERESES Y VALORES. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ OBSERVACION: Dos niños se levantan de su lugar y van a ver a otro que está iluminando la historieta de Dragon Ball Z que les di, y no ponen atención a la clase. (G₂X₂O₄)
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ JUSTIFICACION LOGICA DE REGLAS Y NORMAS SOCIALES. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ DIALOGO: Luz Elena: "a Paola, la sacaron de la escuela porque sus papás se separaron, pero va a volver. (G₂X₁O₃)
AFECTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ◆ SENTIMIENTOS MORALES 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ DIALOGO: Miriam contesta: "¡Que metiche!, Que te importa, ¡metiche!". Edith responde: "no me importa si hablan mal de mí, ya sé que se están secreteando las dos (Miriam y Dulce)". (G₂O₂)
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ SENTIMIENTOS DE JUSTICIA. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ DIALOGO: Cristian le grita a Eduardo: "suéltame Eduardo. O te voy a dar un putazo, no mames". "Déjalo güey", dice Raúl porque defiende a otro niño. (G₂X₁O₃).
CAUSALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ◆ OPERACIONES (Temporales, aritméticas, geométricas, mecánicas, físicas, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ DIALOGO: Lorena dice a Rodrigo: "te regañaron por pegarle a la piñata 1 (Jorge). La Montserrat es la piñata 2". Rodrigo: "Jorge es la piñata 3". Las

		<p>niñas: "tenemos 3 piñatitas, Rodrigo todavía no llega a piñata". Lorena: "aunque, tenemos otra piñata". (G₂O₂)</p> <p>◆ REFLEXION.</p> <p>◆ DIALOGO: [...] De pronto Lorena me dice: "no te atosigas de puros gritos?, lo primero que digo y lo primero que hacen". (G₂O₂)</p>
--	--	---

CRITERIO	DIMENSIONES	HALLAZGO
SOCIABILIDAD	♦ EGOCENTRISMO INTELECTUAL O CONSCIENTE.	♦ DIALOGO: Andrés se levanta y no obedece a la profesora, le dice: "no voy a anotar, me lo aprendo de memoria". (G ₃ O ₂)
	♦ SOLIDARIDAD.	♦ DIALOGO: "[...] cae mal, pero a veces es buena onda porque ayuda y además porque presta dinero". (G ₃ O ₂)
	♦ COOPERACION.	♦ DIALOGO: Después les digo: "oigan, ¿pueden decirle a otros compañeros suyos que vengan?". Se alejan sin decir nada y después de unos minutos, regresan con dos niñas y tres niños. (G ₃ O ₁)
	♦ GRUPALIDAD.	♦ OBSERVACION: Las niñas platican en bolita y los niños también están platicando en bola, con tranquilidad. (G ₃ X ₁ O ₃)
	MORAL	♦ JERARQUIZACION MORAL (Organización Autónoma de las reglas).

	<p>◆ RECONSTRUCCION DEL MUNDO.</p>	<p>◆ DIALOGO: Uno de los niños me dice: "a mi no me gusta ver caricaturas, prefiero las películas de artes marciales, para ver matanzas, sangre, etc." (G₃O₂)</p>
	<p>◆ LA VOLUNTAD COMO REGULACION.</p>	<p>◆ DIALOGO: Viridiana insiste en cargar a una niña de primer año: "te cargo, te voy a cargar", y vuelve a insistir. (G₃O₅)</p>
<p>AFECTIVIDAD</p>	<p>◆ NIVEL DE ABSTRACCION (Sentimientos Morales, Descubrimiento del Amor, etc.)</p>	<p>◆ DIALOGO: Algunas niñas de sexto se pintan en las piernas figuras y una de ellas me dice que el profesor de Educación Física esta muy guapo: "es nuestro novio, está bien guapo, desde que entramos nos gusta", otra dice: "y lo debería ver en traje, se ve guapísimo". (G₃O₃)</p>
<p>CAUSALIDAD</p>	<p>◆ OPERACIONES RACIONALES.</p>	<p>◆ DIALOGO: Víctor empieza a picarle las costillas a Matías, y este le pega en la rodilla, Víctor le dice: "no puedes conmigo". Matías le vuelve a pegar varias veces, pero a Víctor parece darle gusto y dice: "sí tienes fuerza, pégame duro", se burla de Matías y por último argumenta: "estas convertido en GOKU, el SUPER SAYAYIN 4". Se vuelve a reír de Matías. (G₃O₅).</p>

	<p>◆ PENSAMIENTO HIPOTETICO-DEDUCTIVO.</p>	<p>◆ DIALOGO: Andrés busca un enchufe para conectar una pistola de silicon: "No hay enchufe, ni modo lo tendré que conectar en mi nariz". (G₃O₅)</p>
	<p>◆ REFLEXION ESPONTANEA.</p>	<p>◆ DIALOGO: Víctor le dice a Matías: "que paso Gato Benoni", luego me dice a mí: "le digo así por una historia que pidió la profesora" "Porque así se llama". (G₃X₁O₃)</p>

JUSTIFICACION DE LAS DIMENSIONES.

Como se puede observar, las dimensiones que se presentan en los cuadros anteriores son distintas en cada estadio, ya que Piaget determinó en sus estudios que en cada etapa de desarrollo cognitivo en el niño, el nivel de la psique va evolucionando, y por tal razón es que no se pueden presentar las mismas dimensiones en los tres niveles.

Piaget menciona que existen diferencias cognitivas en la evolución mental, porque esta viene acompañada de la interiorización de normas, socio-culturales que determinan el desarrollo. Estas normas socio-culturales van cambiando conforme al paso del tiempo por medio de las instituciones que educan a los sujetos, como es el caso del nivel preoperatorio, que como podrá observarse es un nivel en donde los impulsos están casi siempre fuera de la normatividad, ya que el niño pequeño en esta etapa solo se dedica a interiorizar el aprendizaje de la institución familiar, en donde no existe más que la enseñanza, por ejemplo, del lenguaje, de lo que está permitido y lo que está prohibido en la sociedad. No es el caso del nivel operatorio, en donde comienza la enseñanza de la escritura y la lectura, en donde, también el niño inicia la etapa de socialización con el ambiente educativo, en el cual comienza a conocer a los otros que son distintos y a la vez semejantes a él, inicia el período de identidad. Así también en el caso de los niños de pensamiento formal la normatividad ya se encuentra asentada y el pequeño ya tiene un criterio totalmente completo, ya diferencia y es capaz de decidir lo que le conviene o no, siempre y cuando se encuentre dentro de los límites que impone la socio-cultura en la que se desenvuelve. Por estas razones es que Piaget diferencia los estadios, dándole a cada uno de ellos ciertas características propias del período de maduración psicológica del niño.

HALLAZGOS ENCONTRADOS EN EL NIVEL DESARROLLO COGNITIVO PREOPERATORIO (JARDIN DE NIÑOS)

SOCIABILIDAD.

Todos los hechos de intercambio con los adultos y con los demás niños y las intercomunicaciones que desempeñan un papel decisivo en los programas de la acción.

Jean Piaget

Los niños en lugar de hablar con otros niños, tienden a hablar en presencia de otros, pero sin intercambiar información. Puesto que son incapaces de aceptar otro punto de vista, son insensibles a lo que los demás necesitan escuchar.

Ed Labinowicz.

Egocentrismo (centración en sí mismo).

Es aquel en donde el individuo esta consciente, y se representa principalmente en el juego simbólico (imaginación o imitación). Consiste en satisfacer al yo a una transformación de lo real en función de los deseos.

Jean Piaget.

Estos niños muestran ineptitud para aceptar un punto de vista ajeno al suyo. Existe una indiferenciación entre el yo y la realidad exterior, el individuo no intercambia ideas, ni juegos, se centra en sí mismo, crea monólogos, se habla a sí mismo en sus juegos y sus acciones.

Ed Labinowicz.

16-03-99
9:15 A.M
Salón de clases
C1O1

COMENTARIO: [...] otros se paran en la puerta y andan en su mundo, no hacen caso a las instrucciones [...]

COMENTARIO: Los niños se separan y andan en su mundo jugando, corren.

OBSERVACION: Un niño (Jesús) se ahorca con sus propias manos. Después se pone a platicar sin hacer el menor caso a la profesora.

OBSERVACION: Un señor entra y un niño lo saca a empujones (el niño es uno de los latosos, Brandon).

OBSERVACION: Daniel juega solo, a lanzar patadas al aire, después Gustavo lo imita.

OBSERVACION: Michel se coloca su sweater con cierto enojo y angustia a la vez pero no se levanta de su lugar y sigue observando a los demás, se cae de la silla y luego la levanta y se vuelve a sentar, tratando de llamar la atención de los demás, pero todos lo ignoran.

26-03-99
 9:15 A.M.
 Salón de clases.
 G₁O₂

OBSERVACION: Los niños del martillo, se pelean por las figuras y se las arrebatan entre sí, reclamándose uno a otro por la acción. Después, se separan un poco y cada cual juega con lo que logro obtener de la repartición desproporcionada de los objetos.

DIALOGO: Brandon regresa y me dice: "mira mis inventos, ya sabes que voy a tener un hermanito ¿no?, -se aleja y regresa- ¿no sabías?, ya lo tengo, ya nació, espérame ahorita vengo -se vuelve a alejar y regresa otra vez- mira mis pastillas", yo le pregunto: "¿Para qué son?", Él contesta: "no sé, no las pruebo" y se va. [...]

DIALOGO: [...] "aquí están mis juguetes que traje de mi casa" [...]

DIALOGO: [...] "mi mamá esta cuidando a mi hermanito" [...]

DIALOGO: [...] "se lo voy a dar a mi maestra"[...]

DIALOGO: Yazmin vuelve con su dibujo, me lo enseña de nuevo y yo le digo: "¿no me vas a decir de qué es el dibujo?". Gabriela contesta en lugar de Yazmin: "este, eres tú -refiriéndose a mí-, ¡ay! Y la escuela". Yazmin se molesta y se va.

14-04-99
 9:00 a. m.
 Salón de Manualidades.
 G₁X₁O₃

OBSERVACION: Sandra es una niña que primero dice la frase en voz muy baja y después repite la misma frase, pero ya en voz alta.

Hallazgos de la historieta de
 Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "...Angélica, a los niños les dice: -bebés tráiganme esto-..."

DIALOGO: "...Angélica se convirtió en una Reina y Tommi le pego, y ella estuvo contenta..."

DIALOGO: "...esta Angélica le quito su pelota a este Tommi y esta Angélica le quito su zanahoria a él..."

DIALOGO: "...Angélica, este, iba a echar, se puso triste y este, y cuando se puso la corona, aquí, y este, y su hermanito se iba echar a correr porque, y Angélica, bajo algo y se fue feliz, y por eso es esa historia".

DIALOGO: "...Angélica que hizo un tiradero de sus juguetes, Angélica se puso un vestido.....se comió todas las galletas Angélica y ya".

DIALOGO: "...Angélica siempre baila, les quita los juguetes, y quiere tirar lo que quiera, ..."

DIALOGO: "...que Angélica esta asustando a ellos, y que Angélica Picols se convirtió en una Reina y que los sigue asustando..."

DIALOGO: "...Cuando ella estaba en su fiesta, se vistió, se vistió con su dese vestido; cuando Angélica rompió la piñata, se gano todos los dulces y después, este, todos los niños, este, le traen regalos y después cuando Angélica rompió la piñata, los niños, este, querían que Angélica fuera a pegarle a la piñata, y Angélica se salió de la desa, y Angélica la rompió y se gano todos los dulces".

DIALOGO: "...Carlitos esta jugandoooooo, esta llorando, la, la ésta, cómo se llama, Carlitos otra vez está, Carlitos está jugando a la pelota, Carlitos, está, están".

19-04-99
9:00 a. m.
Salón de Manualidades.
G₁X₂O₄

DIALOGO: Un niño dice: "yo ya reviví otra vez".

Hallazgos de la historieta de
Dragon Ball Z.

DIALOGO: "...él anda cantando, él anda volando y él anda corriendo..."

DIALOGO: "...y luego que se murió y luego se murió Goku, es Goku y luego y ya".

DIALOGO: "Si me sé los nombres no más que no me sé nada, solo me sé que están peleando con Radics y eso nomás me sé, eso nomás me sé".

Conclusión:

En la mayoría de las observaciones se puede encontrar esta dimensión del egocentrismo, es evidente que todos los niños que se encuentran en el nivel de desarrollo cognitivo preoperatorio, muestran egocentrismo, tanto en sus juegos como en la interacción con los demás. Los niños que están cursando el pre-escolar manifiestan en todos los momentos, que son egocéntricos a pesar de que conviven con otros niños o con el profesor mismo. No se encontraron hallazgos en los cuales se manifieste otro tipo de conducta.

Cooperación.

El egocentrismo sólo es contradictorio con la cooperación, pues esta es la única que puede realmente al individuo. La obligación por el contrario se alía constantemente con el egocentrismo infantil: precisamente porque el niño no puede establecer un contacto realmente mutuo entre él y el adulto que permanece encerrado en su yo. El respeto es el índice de una mentalidad trabajada, no por la cooperación entre iguales, sino por la presión de adultos. No hay diferencia esencial entre la cooperación y la obligación, y, por lo tanto, lo social permanece en toda la evolución psicológica.

Mientras el niño no disocie su yo de las sugerencias del mundo físico y del mundo social, no puede cooperar, pues para cooperar es necesario ser consciente de su yo y situarlo en relación con el pensamiento común.

Jean Piaget.

16-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₁

OBSERVACION: Una niña quiere participar en el saludo con un niño, pero este la rechaza, la profesora los junta, pero él sigue rechazándola.

OBSERVACION: Dos de los latosos (Brandon y Gustavo) se quedan estáticos y no hacen nada. Solo observan.

OBSERVACION: Vuelve la actividad los niños que tienen que bailar les da pena y no lo hacen, pero los demás si bailan.

OBSERVACION: Un grupo de niños platican sin hacer el menor caso.

OBSERVACION: (Gustavo) Uno de los latosos se levanta y coopera en la barra, ayudando a servir los platos.

OBSERVACION: [...] Todos callados, mientras él relata, únicamente Daniel, otro niño y la gordita no ponen atención y se golpean.

OBSERVACION: Todos se integran para participar, menos Michel, que se queda sentado observando desde su lugar.

OBSERVACION: La profesora se acerca y le dice: ¿no vas a trabajar? Intégrate con tus compañeros, él la rechaza y ella le dice: ¡que pena! Y lo deja solo.

26-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₂

OBSERVACION: Gustavo, Brandon y Francisco comienzan a perder interés por la actividad y se pasean por el salón.

14-04-99
9:00 a. m.
Salón de Manualidades.
G₁X₁O₃

OBSERVACION: Ya pasaron cinco niños (as), pero ahora le toca a Juan, este niño no quiere hablar, se tarda como cinco minutos callado y después me dice: "es que yo no veo esa caricatura, no puedo contestar".

Hallazgos de la historieta de
Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "...esta Angélica y este Tommi están jugando porque, porque se le voló la pelota y esta Angélica estaba subiendo al niño, la baja del árbol..."

DIALOGO: "...Tommi está escondido en el árbol y este, y luego lo cargo carlitos y este, que le dé su pelota y la guarda en sus juguetes..."

DIALOGO: "...los animales, estuvieron aquí, en coche y se fueron por aquí, y se fueron, se fueron, y no se querían subir,..."

DIALOGO: "No sé, no sé, nada, no sé, no se la historia, mi mamá no me enseña..."

DIALOGO: "Angélica se vuelve Reina, es todo lo que sé..."

DIALOGO: "No sé de qué se trata, yo veo Daniel el Travieso".

19-04-99
9:00 a. m.
Salón de Manualidades.
G₁X₂O₄

OBSERVACION: De repente las niñas dicen en coro: "que la apaguen".

OBSERVACION: Daniel, Karen y Michel hasta atrás juegan.

DIALOGO: Yazmín: "deja ver la película Mitzi". Mitzi: "Cuál película, es de niña, ¿verdad?, Hay que chida". Burlándose.

DIALOGO: Una niña: "no quiero ver la película, esta bien fea".

OBSERVACION: Mitzi hace un bebé con su sweater y no pone atención a la película.

OBSERVACION: Karen cada vez se aleja más y dice: "esta aburrida la película" [...]

OBSERVACION: Solo las niñas de adelante y los niños se interesan, las niñas del internado son las que han puesto el desorden.

OBSERVACION: Michel no quiere decir casi nada en la audiograbación [...]

20-05-99
9:00 a. m.
Salón de Clases
G₁O₅

OBSERVACION: Todos tranquilos y callados escuchan el relato. Después participan y están muy atentos, un niño dice: "ya son muchos" (se refiere a los personajes del cuento).

Conclusión:

Esta dimensión se encontró en todas las observaciones y es interesante ver, como los pequeños a pesar de que son egocéntricos, tratan de ser cooperativos, entre ellos, pero es obvio que el receptor al ser egocéntrico pocas veces hace uso o interioriza el mensaje que el emisor manda en ese momento.

En ocasiones el niño coopera con el profesor, pero más bien lo hace porque sabe que debe hacerlo, es decir que, coopera más por obligación que por voluntad.

Grupalidad.

Estos niños juegan cada cual para sí mismo, sin preocuparse del vecino, sin controlarle ni ser controlados por él, sin intentar siquiera ganarle.

Jean Piaget.

16-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₁

OBSERVACION: Jesús persigue a Leti para despedirse, pero ella lo ignora y él se va desconcertado.

26-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₂

OBSERVACION: Dos niños juegan a golpearse con unos martillos de plástico.

OBSERVACION: Carlos construye un zoológico con jirafas y otros animales.

OBSERVACION: Cristian construye un escenario para un circo e incluso juega con su creación.

OBSERVACION: Braian construye figuras en forma piramidal y juega, tirándolas y volviéndolas a acomodar.

OBSERVACION: Un grupo de niños, alejado, juega con un carro y se ve que con herramientas de plástico lo están reparando.

OBSERVACION: Aarón construye unas mancuernas y juega a levantarlas con los brazos.

OBSERVACION: Tres niñas juegan a las muñecas, con figuras de trapo.

OBSERVACION: Los niños del martillo, ahora juegan al carpintero y reparan cosas.

COMENTARIO: Juan (es un niño serio, callado y solitario) trae dos luchadores de plástico y juega con ellos a las luchas.

OBSERVACION: [...] "te hago" (se refiere a empujar un carro de plástico en el que Ricardo está sentado), se pasean y después se caen del carro y se golpean. Cristian aprovecha y coge el carro y se lo lleva.

14-04-99
9:00 a. m.
Salón de Manualidades.
G₁X₁O₃

OBSERVACION: Un niño de hasta atrás golpea a una niña, después vuelven a ver la película.

Hallazgos de la historieta de
Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "...Angélica le dijo; -¿puedo jugar?- y él le dijo: -no- y este, y Angélica bajo la pelota del árbol".

DIALOGO: "Carlitos..... luego se enoja, porque no querían jugar con ella y les avienta la pelota..."

DIALOGO: "...Carlitos y sus amiguitos estaban jugando y, se comió todas las galletas Angélica y ya".

19-04-99
9:00 a. m.
Salón de Manualidades.
G₁X₂O₄

OBSERVACION: Mitzi le pega a una niña, le da patadas en la cara, [...]

OBSERVACION: De repente las niñas dicen en coro: "que la apaguen".

OBSERVACION: Daniel, Karen y Michel hasta atrás juegan.

OBSERVACION: Enrique se cae de su silla y le jala una pierna a Mitzi, pero ella lo provoca.

OBSERVACION: Enrique se acerca a dos niños y entre los tres gritan: "¡Onda Vital!". Después repiten lo mismo los tres.

20-05-99
9:00 a. m.
Salón de Clases
G₁O₅

OBSERVACION: Un niño llora y dos compañeros se burlan de él.

OBSERVACION: Braian se pelea con otro niño y se retan con las tijeras, después el otro niño le corta un pedazo de cabello a Braian, luego éste coge las tijeras y se lo corta él mismo.

OBSERVACION: Otros dos niños (el llorón) se cargan y se golpean la parte baja. Luego cada uno se va a su lugar.

OBSERVACION: Enrique y Damián se pasean debajo de una mesa y le ven las piernas y otras partes a una niña, ella se asusta y se hace hacia atrás, la otra compañera se tira al suelo y cubre a su amiga, pero los niños siguen allí, y la niña ya no pone atención a ellos, se levanta de su lugar y cierra las piernas. Los niños se acuestan más para poder ver, luego ella se sienta y abre las piernas, después se levanta y ellos también.

OBSERVACION: [...]los niños haciendo tiradero (algunos), otros construyendo figuras con pedazos de madera, otros están sentados viendo televisión (son 9 niños). [...]

OBSERVACION: Una niña llora, porque otra le pego. Aarón se acerca y le pregunta: "qué te paso", la niña sigue llorando, y Aarón se regresa a su lugar.

OBSERVACION: Enrique, Jesús y Damián juegan con un carrito, pero luego se enojan y se separan, Enrique se queda con el carro, después lo deja y Jesús lo agarra y lo avienta. Luego juegan los dos tirados en la alberca, tratan de gritar por un hoyo, luego se ponen a jugar con sus carritos pero Damián corre a Jesús y él se va.

OBSERVACION: Enrique y Damián junto con la niña siguen jugando, pero la niña golpea a Enrique en la cabeza y ella recoge todos los juguetes.

Conclusión:

La grupalidad sólo se observa en cuanto que el niño tiene por obligación que convivir con los demás, pero es indiscutible que en esta etapa no hay una interacción o intercambio de gustos en los pequeños. Es cierto que juegan en grupo, pero a su vez lo hacen cada cual con sí mismo y no con los demás, es decir que, cada pequeño juega a lo que quiere sin tomar en cuenta el gusto del que está a su lado.

MORAL

La moral del niño es la obediencia y el primer criterio del bien es, durante mucho tiempo, para el pequeño, la voluntad de los padres.

Jean Piaget.

Subordinación.

Son aquellos modelos que toma el niño. Son ejemplos que le vienen de arriba son otros modelos que hay que intentar copiar o igualar, ya que el niño se expone a la presión espiritual ejercida por los adultos. El niño imita, no tiene decisión propia, está expuesto a diversos pensamientos que copia sin elegir alguno en particular.

Jean Piaget.

26-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₂

OBSERVACION: [...] la profesora dice: "Itandehui, entrega ese juguete". La niña no obedece y la profesora le dice: "por favor", entonces, la pequeña se enfada y lanza el juguete al suelo [...]

DIALOGO: La Trabajadora Social le dice a Mitzi: "ándale, te estoy esperando, no tengo tiempo", se acerca a la niña porque no contesta, la toma del hombro y le dice: "ándale, dónde está tu caja", Mitzi vuelve a donde estaba; la Trabajadora Social la reprende y dice: "Mitzi busca tu caja", la niña sigue estática y la Srita. Le dice: "ve a ver", la niña va y la Trabajadora Social le dice: "anda Mitzi, por favor".

14-04-99
9:00 a. m.
Salón de Manualidades.
G₁X₁O₃

OBSERVACION: Héctor, se pone nervioso y no se puede controlar, se desespera, pero sigue relatando la historia. Se le escucha la respiración muy acelerada y con el pie, golpea el piso.

Hallazgos de la historietta de
Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "...Angélica le vuela su pelota en un árbol y luego Carlitos se puso a chillar y luego Angélica se empezó a reír de ellos..."

DIALOGO: "...Angélica que va al árbol por la pelota y se la quita, y este, que Fili y Lili se caen y que van llorando con su mamá.....llora Carlitos, y su abuelito le quito su zanahoria..."

DIALOGO: "...Angélica le grita a Tommi y salió corriendo y Angélica sonrió".

20-05-99
 9:00 a. m.
 Salón de Clases.
 G₁O₅

OBSERVACION: La profesora grita: "se quitan de allí de los lavaderos", los niños no hacen caso y ella se levanta y se acerca a regañarlos, después todos se alejan de los lavaderos. Ella regresa y se sienta.

OBSERVACION: Los niños se sientan en el suelo a mi lado y se tranquilizan, la profesora: "oigan, es parados", ellos se levantan, pero uno de ellos no hace caso y se separa de la fila y sigue jugando.

DIALOGO: Un niño: "Braian, ¿tu mamá sabe manejar?". El niño no contesta, ignora la pregunta y platica con otro niño.

DIALOGO: [...] "Enrique ¿no vas a hacer tu tarea?", Enrique lo ignora.

OBSERVACION: [...] El niño no hace caso y sigue platicando y levantándose de su lugar.

OBSERVACION: [...] Enrique sigue jugando pero ahora con su Goku de plástico, [...]

Conclusión:

Los niños en esta dimensión, efectivamente sólo siguen y obedecen las ordenes que les dan los mayores o en ocasiones rompen con la regla y se revelan, haciendo todo lo contrario de lo que se les pide.

De hecho, las conductas que toman al contradecir las indicaciones, pueden ser a causa de cómo en su casa actúan o cómo, de cierta forma, adoptan la conducta de otros, tales como: los hermanos, primos, amigos o incluso hasta de los mismos padres.

Justificación de reglas o normas sociales.

El niño no sabe definir los conceptos que emplea y se limita a designar los objetos correspondientes o a definir por el uso ("es para..."), bajo la doble influencia del finalismo y de la dificultad de justificación, es decir, que tiene incapacidad de fundar afirmaciones y tiene dificultad para reconstruir y justificar.

Jean Piaget.

16-03-99
 9:15 A.M.
 Salón de clases.
 G₁O₁

DIALOGO: [...] una niña dice: "yo amaneci mal porque mi hermana me molesta" [...]

DIALOGO: Una niña me pregunta: "¿verdad qué si las niñas se cargan se hacen chaparritas?"

DIALOGO: Se acercan los niños que se besan y uno (él que se resiste) me pregunta: ¿Verdad que los niños no se besan? Le contesto: como hermanos algunos si lo hacen pero casi siempre en la mejilla, y no es malo. Sin embargo el niño que insiste en besarlo dice: ¿Verdad que también los hombres se besan y no es malo? Le contesto: tienes razón; pero los hombres se besan porque se quieren como si fueran hermanos (le insisto en que no es malo).

14-04-99
 9:00 a. m.
 Salón de Manualidades.
 G₁X₁O₃
 Hallazgos de la historieta de
 Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "...Angélica, este como se llama, ¿qué?, está espantada y Tommi también, porque se fue su pelota al árbol y Tommi se trata de subir..."

DIALOGO: "...y este estaba aquí viendo, viendo feliz y este, y ya no se porque, ya no sé que esta viendo".

DIALOGO: "...aquí Angélica quiere cargar esto para tirarlos a ellos..."

DIALOGO: "...esta Angélica y este Tommi están jugando porque, porque se le voló la pelota y esta Angélica estaba subiendo al niño, la baja del árbol..."

DIALOGO: "...luego se enoja, porque no querían jugar con ella y les avienta la pelota..."

DIALOGO: "...este Tommi lloró porque se le voló su pelota, porque Angélica se la voló..."

DIALOGO: "...Tommi no, porque Tommi no tiene cabello".

DIALOGO: "...está queriendo agarrar, también su pelota, porque se le había volado, y Angélica se estaba riendo".

DIALOGO: "...y su hermanito se iba echar a correr porque, y Angélica, bajo algo y se fue feliz, y por eso es esa historia".

DIALOGO: "No sé, no sé nada, no sé, no sé la historia, mi mamá no me enseña."

DIALOGO: "No sé de qué se trata, yo veo Daniel el Travieso".

DIALOGO: "...este Fili y Lili, se espantaron porque esta Angélica era mala y cuando llego su papá, este vistió de bebé, y este, estaba jugando con una mamila, y este, estaba jugando con una pelota..."

DIALOGO: "...Angélica estaba, estaba haciendo de comer, y se cayó en la cocina, y este, y por eso este, Tommi se fue a esconder atrás de la cama, y Fili estaba, estaba, estaba con Angélica rompiendo los vasos, por eso Angélica estaba en su cama".

19-04-99
 9:00 a. m.
 Salón de Manualidades.
 G₁X₂O₄

DIALOGO: Yo pregunto: "Qué le paso a Gohan". Mitzi contesta: "se murió".

DIALOGO: Enrique: "Biden, Trunks y todos se murieron también". Otro niño: "pero los pueden revivir con las esferas del Dragón".

DIALOGO: [...] se justifica diciendo: "no me sé nada, no me sé nada, que no me sé nada". [...]

14-04-99
 9:00 a. m.
 Salón de Manualidades.
 G₁X₁O₃
 Hallazgos de la historieta de
 Dragon Ball Z.

DIALOGO: "...aquí Picoro, y Goku y Picoro ya están enojados, porque, porque su hermano de Goku se quiere llevar a su hijo..."

DIALOGO: "...él se anda riendo porque, este porque los dos andan corriendo, nada más".

20-05-99
 9:00 a. m.
 Salón de Clases
 G₁O₅

DIALOGO: Un niño dice: "vamos a darle pamba china, no pamba escolar". Otra niña: "y ya lo están haciendo llorar al pobre". El niño anterior: "es vieja, es vieja. Ahora a Aarón".

DIALOGO: La profesora: "Juan por qué no habías venido". Juan: "tenía Varicela".

DIALOGO: Iván le dice a una niña: "tú no, porque tú eres mujer".

DIALOGO: Un niño le dice a otro: "tú tienes un chingo". El niño le contesta: "además yo tengo más en una bolsa. En una bolsa tengo del álbum 1, del álbum 2 y del 3 y del 4, si quieres las intercambiamos".

OBSERVACION: Damián se tira al suelo y luego Enrique se le encima y lo jalonea, lo golpea. Damián comienza a fingir que llora y Enrique dice: "ni esta llorando, se hace, ni esta llorando, ni esta llorando". Se acerca la profesora y los dos se levantan asustados.

DIALOGO: Aarón: "maestra, él se escapo", el niño acusado dice: "no maestra, solo me lave las manos".

DIALOGO: Damián: "maestra dame un gis, porque me quitaron mi gis".

Conclusión:

Los niños tienen dificultad para justificar lo que hacen o dicen, y por tanto, dan respuestas muy concretas y a veces absurdas (para los adultos). Pero esto se debe principalmente a lo que Vigotski dice acerca de la construcción del lenguaje en el niño, ya que la justificación del niño sería más amplia y coherente si desde que comienza a hablar, las instituciones tanto familiar como social y educativa, le dieran herramientas de lecto-escritura al niño, para que este tuviera más argumentación en sus discursos y conversaciones.

Regulación de intereses y valores.

Los valores morales son valores normativos que emanan de reglas. El niño llega a deformar la realidad y doblegarla a sus deseos, así tergiversa la verdad sin sospecharlo y llega a lo que se llama pseudo-mentira.

Jean Piaget.

16-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₁

DIALOGO: Los niños juegan luchas y dicen: "no estamos jugando a nada".

26-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₂

DIALOGO: Brandon me dice: "dime, cómo me llamo", le contesto: "Brandon", él responde: "no".

DIALOGO: Le pregunto a Aarón: "¿por qué lloraste?", él contesta: "porque mi mamá se fue", yo le digo: "Pero, allí está", la voltea a ver y se va sin decir ninguna palabra.

14-04-99
9:00 a. m.
Salón de Manualidades.
G₁X₁O₃
Hallazgos de la historieta de
Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "Angélica.....a los niños les dice -tráiganme esto-..."

DIALOGO: "...Angélica se convirtió en una Reina y Tommi le pego, y ella estuvo contenta..."

DIALOGO: "Angélica, este, en una rama, este cargo una rama y era muy chiquita y la guardo..."

DIALOGO: "Estaban pintando las cartas....., estaban pintando las cartas".

DIALOGO: "...y su abuelito le quito su zanahoria y está comiendo el tío, y le toca a su abuelito..."

DIALOGO: "...esta Angélica le quito su pelota a este Tommi y esta Angélica le quito su zanahoria a él..."

DIALOGO: "...Carlitos y Tommi están vomitando".

DIALOGO: "...Angélica, Carlitos y este, todos los animales, estuvieron aquí, en coche y se fueron por aquí, y se fueron, se fueron, y no se querían subir, Angélica, este, iba a echar, se puso triste, y este, y cuando se uso la corona, aquí, y este, y su hermanito se iba echar a correr porque, y Angélica, bajo algo y se fue feliz, y por eso es esa historia".

DIALOGO: "...Angélica que hizo un tiradero de sus juguetes, Angélica se puso un vestido,..."

19-04-99
9:00 a. m.
Salón de Manualidades.
G₁X₂O₄

DIALOGO: La pelirroja y Marisol se jalan el cabello, la primera dice: "maestra ella me jalo el pelo".

Hallazgos de la historieta de
Dragon Ball Z.

DIALOGO: "Gohan, aquí este, este está empezando a volar a ver a su hermano..... y si se llevo a su hijo".

DIALOGO: "Vegeta esta volando aquí..."

DIALOGO: "...él anda cantando, él anda volando y él anda corriendo..."

DIALOGO: "... y luego que se murió, y luego se murió Goku..."

DIALOGO: "Estaba peleando Goku con Gohan..."

DIALOGO: "Picoro, estaba peleando con Goku,..."

20-05-99
9:00 a. m.
Salón de Clases
G₁O₅

DIALOGO: Otro niño: "yo le pegue así, mira y después así, y después si se cae, le pegas así y después así" (da patadas y golpes al aire, dirigiendo su comentario a la niña que está a su lado).

Conclusión:

Esta dimensión se encontró en todas las observaciones, aunque muy esporádicamente. El niño en ocasiones llega a decir pseudo-mentiras, es decir que, de cierta forma se encuentra en una situación y deforma la realidad pero no totalmente ni con el afán de hacerlo, ya que utiliza elementos de la misma circunstancia para dar respuestas hasta cierto punto incoherentes a lo que en verdad vive.

AFECTIVIDAD.

En toda conducta los móviles y el dinamismo energético se deben a los afectos, existen sentimientos múltiples.

Jean Piaget.

Sentimientos interindividuales. (Afectos, Simpatías y Antipatías).

Son afectos, simpatías y antipatías ligados a la socialización de las acciones.

Jean Piaget.

16-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₁

OBSERVACION: (Michel y Ruben) Dos niños se besan en la boca; Uno me observa y no se deja besar, pero el otro insiste y le jala para poder abrazarle y besarle.

OBSERVACION: Pero el niño (Michel) que pregunta al último, al hacerlo se para atrás del que se resiste (Ruben) y lo abraza con gran fuerza, y el niño lo empuja, porque se siente incomodo.

DIALOGO: Brandon saca un changuito de plástico y me lo muestra (es el que más se acerca a mí), me dice: ¿por qué no te anotas en la lista? ¿Por qué no vienes a tomar clase con nosotros?

26-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₂

OBSERVACION: Brandon se acerca y me abraza.

14-04-99
9:00 a. m.
Salón de Manualidades.
G₁X₁O₃

DIALOGO: Cuando les digo: "vamos a ver una película de la caricatura Aventuras en Pañales", todos gritan emocionados: "¡ehhhhhh!".

Hallazgos de la historieta de
Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "Angélica es una niña mala..."

DIALOGO: "No sé de qué se trata, yo veo Daniel el Travieso".

20-05-99
9:00 a. m.
Salón de Clases
G₁O₅

DIALOGO: Se quedan 3 niños y una niña: "Juan ya, Juanito", [...]

OBSERVACION: Damián siempre juega con las niñas.

Conclusión:

Es frecuente que los niños a esta edad (4 a 6 años), busquen en otros niños o con los adultos afecto y tienden a ser frecuentemente empáticos, ya que por el hecho de sentirse amados por alguien encuentran o sienten seguridad con ellos mismos y con los demás.

Sentimientos morales.

Surgidos de las relaciones entre adultos y niños, son intuitivos, y dependen de una voluntad externa que es la de los seres respetados o los padres.

Jean Piaget.

16-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₁

OBSERVACION: Dos latosos se golpean, y de repente se besan [...]

14-04-99
9:00 a. m.
Salón de Manualidades.
G₁X₁O₃
Hallazgos de la historieta de
Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "...esta jugando a que él era el malo..."

20-05-99
9:00 a. m.
Salón de Clases
G₁O₅

DIALOGO: Braian: "maestra, ya no me castigue", la profesora: "se porta bien, si no se porta bien que hacemos, habla, dame una respuesta y entonces té quito el castigo". El niño no contesta y ella lo ignora y sigue platicando con la profesora de al lado, luego vuelve a voltear y los niños le hablan: "maestra nos deja sacar unos juguetes". La profesora mueve la cabeza negativamente.

Conclusión:

Esta dimensión no se manifestó tanto en las observaciones, la razón puede ser porque, como sólo interactúan los niños con el profesor, no se observó tanto este tipo de sentimiento, aunque en la O₅, se pudo localizar un hallazgo de este tipo.

CAUSALIDAD

Lo que el niño pequeño percibe sobre lo que lo rodea, es el único mundo posible para él. Para el niño de este período el juego se confunde con la realidad. Para él las cosas no suceden por accidente. Todo esto hecho por el hombre o por Dios, para el hombre y los niños.

Ed Labinowicz.

Juego simbólico (Imitación).

Es aquel que hace intervenir el pensamiento individual casi puro, con el mínimo de elementos colectivos, es el juego de imaginación y de imitación.

Jean Piaget.

El niño puede ahora re-presentar mentalmente experiencias anteriores y hace un intento por representárselas a los demás.

- a) *Imitación diferida: se observa un acto nuevo, se hace una representación interna y se produce una imitación externa diferida.*
- b) *Juego Simbólico: a medida que el niño imita la conducta de otros, debe acomodar o reorganizar sus estructuras para las actividades físicas. A su vez, forma una imagen mental del acto que le sirve ahora como estructura y a través del cual puede asimilar objetos en el juego simbólico. El objeto se convierte en un símbolo de algo existente en la mente del niño. En el juego simbólico el niño modifica la realidad en función de su representación mental, ignorando todas las semejanzas entre el objeto y lo que ha escogido que represente.*

1. - *Juego de Práctica: ayuda al niño a mejorar su desempeño motor en movimientos tales como lanzar, ordenar bloques, brincar la cuerda. Esta actividad se caracteriza por sus repeticiones con variaciones generalmente introducidas por casualidad o por resultados placenteros.*

2. - *Juego Simbólico: (fingir - soñar). Estos juegos no tienen reglas o limitaciones.*

- a) *Generalizar patrones primarios para la representación mental de nuevos objetos: Por ejemplo: después de que la niña finge hablar por teléfono incluye a su muñeca en la conversación telefónica. Otros objetos, por ejemplo un zapato, pueden ser usados para representar el teléfono.*
- b) *El uso del cuerpo para representar otra gente o cosas por los niños es un segundo ejemplo, un zapato puede ser usado para representar el teléfono, padre, perro, etc.*
- c) *Los niños incorporan partes de juegos anteriores a secuencias más largas que incluyen una compañía imaginada. Más tarde estas conversaciones se hacen internas y se convierten en quimeras.*
- d) *Juegos compensatorios: permiten que el niño represente acciones que normalmente están prohibidas. Además el niño puede revivir una situación desagradable en su fantasía.*

3. - *Juegos Socializados y Juegos con Reglas: estos surgen de aquellos juegos paralelos (son aquellos que indican jugar al lado de otra persona pero sin interactuar con ella) en los que juegan y reaccionan juntos ocasionalmente.*

4. - *Juegos de Construcción: la idea implícita puede permanecer simbólica, pero los detalles son reales. Esta clase de construcción requiere una reconstrucción o acomodación para llenar las necesidades de la realidad, puede ser una oportunidad de crear inteligentemente y resolver problemas.*

5. - *El juego en etapas avanzadas de desarrollo: el juego es una realidad. Un niño que afirma haber visto un León entre los arbustos, informa de su propia realidad.*

Ed Labinowicz

16-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₁

DIALOGO: Brandon dice: "yo veo Dragon Ball Z y soy Freezer porque es malo".

DIALOGO: Karen dice: "yo veo Tom y Jerry y juego a Barney y soy Barney, y también veo el Diario de Daniela".

DIALOGO: Ruben contesta: "yo veo Dragon Ball Z y soy Goku y Gohan porque son buenos".

DIALOGO: Michel dice: "yo veo Plaza Sésamo y también el Diario de Daniela, y soy Angélica".

DIALOGO: Karina presume: "yo veo Aventuras en pañales y soy Lili".

DIALOGO: Andrea: "soy Angélica de Aventuras en pañales".

DIALOGO: Margarita: "veo Aventuras en pañales y soy la soñadora Julieta".

DIALOGO: Dulce: "me gusta Barney y Plaza Sésamo y Aventuras en Pañales, y el Diario de Daniela, Tatiana también. ¡Ah! Y soy Angélica".

DIALOGO: Citlali: "yo soy Sailor Moon y veo Barney y Plaza Sésamo, Aventuras en Pañales y el Diario de Daniela, también soy Fili".

OBSERVACION: Juegan a aventuras en pañales (son las que se cargan)

DIALOGO: Ahora dice: "yo soy ¡Gohan! Y luego le dice a Ruben: tú eres Gohan".

DIALOGO: Fernando: "yo veo Dragon Ball Z., el chavo del ocho, Ren y Stimpi, Aventuras en pañales y soy Trunks".

DIALOGO: Brandon me muestra una calcomanía de Vegeta y me dice "¡Yo soy este!"

26-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₂

OBSERVACION: Francisco con una figura juega a que le da de balazos a su compañero.

DIALOGO: Una niña pelirroja se acerca y me dice: "mira -muestra un dibujo- vez a esa niña -señala- es ésta -refiriéndose a su dibujo-". Yo solo le contesto: "¡que linda!".

DIALOGO: Otra niña me dice: "mire a Giovanna", me muestra su dibujo y se aleja.

DIALOGO: Yazmin al fin habla y me dice: "mire -muestra su dibujo- este es la escuela, el árbol y esta es usted [...]"

14-04-99
9:00 a. m.
Salón de Manualidades.
G₁X₁O₃

OBSERVACION: Una niña (Carmen), me relata la historia, pero no observa los dibujos. Todo sale de su imaginación.

Hallazgos de la historieta de
Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "...a los niños les dice -bebés tráiganme esto-..... Angélica le dijo: - ¿puedo jugar?- y él le dijo: - No- y este, y Angélica bajo la pelota del árbol".

DIALOGO: "...Angélica quiere cargar esto para tirarlos a ellos..... Aquí Angélica esta jugando al tren..... ella era la bailarina y él era el bailarín y que ellos eran los que cantaban".

DIALOGO: "Carlitos..... luego se enoja, porque no querían jugar con ella y les avienta la pelota..... cuando da un gritote Angélica, se echo a correr Carlitos y cuando Angélica quería jugar con ellos, se enoja con ellos y se estaba riendo de ellos..."

DIALOGO: "...Tommi subió a un árbol y ya se iba a caer. Y luego que Tommi estaba feliz".

DIALOGO: "...y este, gritó: ¡Tommi!, y saco una nube..."

DIALOGO: "...que Fili y Lili se caen y que van llorando con su mamá..... luego lo cargo Carlitos..... y su abuelito le quito su zanahoria y está comiendo el Tío, y le toca a su abuelito. Y lo aventó y éste le quita otra vez la pelota a Tommi, y que éste le pega a Angélica".

DIALOGO: "...Tommi se la quedo, después la agarro donde estaban sus juguetes, y este Tommi, y esta Angélica le quito su pelota a este Tommi y esta Angélica le quito su zanahoria a él..."

DIALOGO: "...también Angélica se comió las galletas y se las quitaron sus hermanos..."

DIALOGO: "...se comió todas las galletas Angélica y ya".

DIALOGO: "...Angélica era mala y cuando llego su papá, este vistió de bebé, y este, estaba jugando con una mamila, y este, estaba jugando con una pelota. Cuando ella estaba en su fiesta, se vistió, se vistió con su dese vestido, cuando Angélica rompió la piñata, se ganó todos los dulces y después, este, todos los niños, este, le traen regalos y después cuando Angélica rompió la piñata, los niños, este, querían que Angélica fuera a pegarle a la piñata, y Angélica se salió de la desa, y Angélica la rompió y se ganó todos los dulces".

DIALOGO: "Cuando la estrella se salió de la Luna, estaba rompiendo las ventanas, y Carlitos se salió por la ventana y el Fili estaba acostado en su cama, y como Angélica estaba, estaba haciendo de comer, y se cayó en la cocina, y este, y por eso este, Tommi se fue a esconder atrás de la cama, y Fili estaba, estaba, estaba con Angélica rompiendo los vasos, por eso Angélica estaba en su cama".

DIALOGO: "...y su mamá de este Carlitos le nace un bebé..."

DIALOGO: "...Angélica, se estaba cayendo, y se le hizo la nariz como Pinocho".

DIALOGO: "...Angélica está jugando al Rock..."

DIALOGO: "Angélica esta, jugando a las Rock..."

DIALOGO: "...están pintando los postes, están incados..."

19-04-99
9:00 a. m.
Salón de Manualidades
G₁X₂O₄

DIALOGO: Enrique: "yo soy Gothen, yo soy Gothen", [...]

OBSERVACION: Daniel ve que Gohan (el personaje) grita y él también lo hace.

OBSERVACION: Los niños gritan como los personajes: "¡Onda Vital!". [...]

OBSERVACION: Enrique grita: "¡Kame-jame-jaaaa!"

OBSERVACION: Otros dos niños gritan: "¡Kame-jame-jaaaa!".

OBSERVACION: Enrique se acerca a dos niños y entre los tres gritan: "¡Onda Vital!". Después repiten lo mismo los tres.

OBSERVACION: Siguen los niños: "¡Onda Vital!".

OBSERVACION: Enrique grita: "¡kaio-ken!".

Hallazgos de la historieta de
Dragon Ball Z.

DIALOGO: "...Goku y Picoro ya están enojados, porque, porque su hermano de Goku se quiere llevar a su hijo..."

DIALOGO: "Gohan aquí este, este, esta empezando a volar a ver a su hermano..... y sí se llevo a su hijo"

DIALOGO: "... y ya no se enojaron bien..."

DIALOGO: "...se murió".

DIALOGO: "...y luego que se murió..... y luego se murió Goku..."

DIALOGO: "...que van a venir otros Radics lo matan y Radics le, le pega Gohan..."

DIALOGO: "...entonces su amigo, ya no era su amigo..."

DIALOGO: "...aquí ya no quiso ser su amigo y ya se iba a aventar arriba del..."

DIALOGO: "...él ya no quiso ser su amigo de Goku..."

20-05-99
9:00 a. m.
Salón de Clases
G₁O₅

DIALOGO: Damián dice: "juguemos a que me moría".

OBSERVACION: Otros niños, uno de ellos dice: "Kame, jame, jaaa". Y le lanza su poder a otro niño.

OBSERVACION: El niño anterior sigue: "Kame, jame, jaaa". Y el otro se tira al suelo, como herido por los golpes.

OBSERVACION: El niño sigue imitando a Goku y los demás se hacen los heridos.

OBSERVACION: Otra niña jalonea a Damián, juegan al perro que los quiere morder.

OBSERVACION: Los otros tres niños siguen jugando a Goku, Vegueta y Freeze.

OBSERVACION: Damián y Marisol se avientan a la alberca y luego ella lo jala y lo persigue, ella haciendo el papel de perro que quiere morder.

Conclusión:

Esta dimensión esta muy marcada en niños de esta edad. El niño juega consigo mismo, inventa sus propios juegos, imita a sus personajes favoritos (principalmente dos de los dibujos animados), y en ocasiones hasta comenta ser uno de ellos.

El niño en esta dimensión, hecha a volar la imaginación y es interesante ver como construye algunas realidades, esto nos permite comprender y comprobar que el infante tiene un alto grado de creatividad.

Animismo.

Es la tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intenciones.

Jean Piaget.

16-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₁

OBSERVACION: El grupo de latosos (Ruben, Fernando y Juan un callado) juega con muñecos de Dragon Ball Z, en su mesa tienen a Gohan y No. 16; juegan a que los muñecos se golpean.

26-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₂

OBSERVACION: Francisco con una figura juega a que le da de balazos a su compañero.

14-04-99
9:00 a. m.
Salón de Manualidades.
G₁X₁O₃
Hallazgos de la historieta
Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "Cuando la estrella se salió de la Luna..."

Conclusión:

El niño le da vida a todo personaje o juguete que tenga a su paso, crea sus propios diálogos e imagina que en verdad los juguetes u objetos tienen vida.

Artificialismo.

Es la creencia de que las cosas han sido construidas por el hombre o por algo divino.

Jean Piaget.

26-03-99
9:15 A.M.
Salón de clases.
G₁O₂

DIALOGO: Brandon me pregunta: "¿qué estas haciendo, lo mismo?". Después me muestra sus construcciones y me explica: ". Unas pesas, y esto es una silla, ¡tú crees! -se aleja diciendo- a ésta le faltaron algunas cosas".

DIALOGO: Brandon regresa y: "mire un gorro también"; [...]

DIALOGO: Una niña me dice: "Yazmín hizo florecitas de rojas y un corazón". [...]

19-04-99
9:00 a. m.
Salón de Manualidades.
G₁X₂O₄

DIALOGO: Otro niño: "pero los pueden revivir con las esferas del Dragón".

Conclusión:

Es difícil encontrar este tipo de hallazgos, ya que no es frecuente que el niño tenga muy bien asentada la idea de que el hombre o algo divino a construido todo lo que existe en el mundo, pero esto puede ser por la construcción socio-cultural que tenemos en México, porque a pesar de que tenemos internalizada una o varias creencias, estas no han sido reforzadas en su totalidad.

Finalismo.

Todo lo animado tiene un fin u objetivo en este mundo.

Jean Piaget.

20-05-99
9:00 a. m.
Salón de Clases
G₁O₅

DIALOGO: Los de D. B. Z. Uno de ellos dice: "Gothen se va a ti y te golpea". Después se van.

Conclusión:

Esta dimensión no fue evidente en la conducta de los niños, esto se debe a la misma razón que se dio en la dimensión del artificialismo.

**HALLAZGOS ENCONTRADOS EN EL NIVEL DE DESARROLLO COGNITIVO
OPERATORIO
ESCUELA PRIMARIA (GRUPO DE 3er. GRADO).**

SOCIABILIDAD.

Se observa un cambio notable en las actitudes sociales, manifestadas, por ejemplo; en los juegos con reglas.

Jean Piaget.

A medida que muestran una mayor habilidad para aceptar opiniones ajenas también se hacen más conscientes de las necesidades del que escucha. Cualquier discusión implica un intercambio de ideas.

Ed Labinowicz.

Descentración.

Disminución del egocentrismo. Se vuelve más sociocéntrico, cada vez más consciente de la opinión de otros.

Jean piaget.

12:30 p. m.
Fuera de la Escuela.
G₂O₁

DIALOGO: Uno de ellos me pregunta: "¿para qué es?". Yo contesto: "es para saber que caricaturas les gustan más y cuál es el canal que más ven".

DIALOGO: Entonces el niño (Rodrigo), me empieza a contestar las preguntas, pero parece que cuando le pregunto: "¿te gusta interpretar a tu personaje favorito?", El voltea a ver a sus amigos y se apena y no quiere al principio contestar, pero sus mismos amigos lo incitan diciéndole: "Ándale Rodrigo, dí la verdad, que te gusta jugar a Dragon Ball Z, y que imitas a Goku", el niño dice: "ya, déjenme", y después no le queda más que aceptar que es cierto, pero dice: "es solo en ocasiones".

22-03-99
8:40 a.m.
Salón de clases.
G₂O₂

DIALOGO: [...] dice una de ellas: "luego se pelea con mujeres ¿verdad?". Contestan las otras: "hay, sí". Lorena dice: "luego se pelea con mujeres, y se agarran de los cabellos y parece mujer ¿verdad?". "Y dice - comenta otra niña - y si no te doy una cachetada, ¿verdad?, Cómo le hace".

DIALOGO: Lorena comenta: " él más latoso es este Cristhian y Raúl, se agarran, no vinieron". Miriam dice: "y eso que importa".

DIALOGO: Miriam dice a Dulce: "Guadalupe te dijo cola de enano". Guadalupe responde: "no es cierto". Dulce pregunta: "quién fue la que me dijo cola de enano". Guadalupe: "cola de enano". Dulce: "tonta".

DIALOGO: Una niña dice a otras dos: "ese niño es muy tonto". La otra contesta: "le pegaron, ¿verdad?". La primera comenta: "juegan a las cachetadas".

DIALOGO: Una niña dice a otra: "a ver, vente vamos con la Viri", la otra contesta: "a ver". [...]

DIALOGO: Al ver la manga, Gil comenta: "a mí no me gusta Dragon Ball Z", y los demás le dicen: "Marica".

DIALOGO: Lorena: "¡ay! Es que la Guadalupe huele bien gacho". Las niñas le dicen a Guadalupe: "pásate para otro lugar".

DIALOGO: Edith: "aventuras en pañales me gusta". Viridiana: "les voy a presentar a sus novios Carlitos y Tommy. No, es al revés Carlitos y Tommy". Otra niña: "todos para todos". Lorena: "¡ay! Cállense". Viridiana: "es que es su canción".

DIALOGO: Viridiana habla sobre una niña (Paola): "ella siempre esta en la luna". Lorena: "siempre la regaña el mairo".

DIALOGO: Viridiana: "háganse para allá". Les dice a las demás niñas que están sentadas junto a ella. Viridiana le dice a Lorena: "carga a Miriam, Lorena, carga a Miriam. Yo cargo a Dulce". Otra niña: "¿yo a quién cargo, al fantasma?". Edith contesta: "no, cárgame tú a mí".

DIALOGO: También Edith comenta acerca de Miriam: "ella esta en el internado porque le pega mucho a su mamá". Miriam contesta: "¡Que metiche!, que te importa, ¡metiche!". Lorena: "tú eres bien metiche". Edith responde: "no me importa si hablan mal de mí, ya sé que se están secreteando las dos (Miriam y Dulce)".

DIALOGO: Lorena dice a Rodrigo: "te regañaron por pegarle a la piñata 1 (Jorge). La Montserrat es la piñata 2". Rodrigo: "Jorge es la piñata 3". Las niñas: "tenemos 3 piñatitas, Rodrigo todavía no llega a piñata". Lorena: "aunque, tenemos otra piñata". "Pero con piojos -dice Rodrigo-, a ella (Montserrat) le decían teletón, es un teletón y ellas (las niñas) son cucarachas" Lorena: "a ella (Guadalupe) le digo tarahumara, porque es re tonta, también le digo tarahumara, que significa tonta". Edith cambia el tema: "a todos los niños les gusta Dragon Ball Z, menos a un niño, a ese...". Lorena: "a este, como se llama, ha, al ese ¡marica!. [...]"

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₂X₁O₃

DIALOGO: Unos niños del 3°A discuten con la profesora: "estabamos adelante, no vemos, profesora. Para que se vinieron atrás". Un niño: "Yo estaba aquí." Otro: "No pero yo llegue primero."

DIALOGO: "El evento -dice Gil- se llama Las Noticias". Raúl dice: "La feria del libro".

DIALOGO: Luz Elena: "ella no me quiere dar dos pesos". "Porque ella me los dio" (Karla). Después se aleja con Montserrat.

DIALOGO: Lorena le dice a una niña: "No eres mi mejor amiga ya". La niña contesta: "porque ustedes son mejores que yo."

DIALOGO: Luz Elena le dice a una de sus compañeras: "Yo te voy acusar que le prestaste dos pesos". Karla: "Esos pesos eran de ella". Luz Elena: "Pinche Hambrienta, como tragas, pinche gorda, como tragas". Luz Elena me comenta: "Ella es bien perrucha".

DIALOGO: Cinthia: "¿Jugamos a aventuras en pañales?". Luz Elena: "Si ahorita, Angélica es bien mala, un día encerró a todos en un cuarto oscuro y a las niñas iguales les dijo que a una su mamá no la quería, y es muy mala".

DIALOGO: Cristian le grita a Eduardo: "suéltame Eduardo. O te voy a dar un putazo, no mames".

9:00 a.m.
Patio de la Escuela.
G₂O₅

DIALOGO: Gil: "mañana nos las madreamos". Le dijo a Miriam y ella lo jalonea y le dice: "te odio, te odio".

DIALOGO: Lorena: "tengo plumones". Karla: "hay cállate". Lorena: "cállame cuando me mantengas, tú estas jodida si no tienes para calzones, menos para plumones".

Conclusión:

En los niños del Grupo 2, fue muy visible esta dimensión, los niños de esta etapa son pequeños más comprensivos, tienden a escuchar la opinión de los demás e incluso a respetar algunas propuestas que se les hagan y esto ya no lo hacen tanto por obligación, sino más bien lo hacen porque son más solidarios y cooperativos, tiene sentimientos altruistas.

Solidaridad.

Es la capacidad que el niño a adquirido de reflexión que le permite coordinar sus actos con los de los demás.

Jean Piaget.

12:30 p. m.
Fuera de la Escuela.
G₂O₁

DIALOGO: [...] él voltea a ver a sus amigos y se apena y no quiere al principio contestar, pero sus mismos amigos lo incitan diciéndole: "Ándale Rodrigo, dí la verdad, que te gusta jugar a Dragon Ball Z, y que imitas a Goku", el niño dice: "ya, déjenme", y después no le queda más que aceptar que es cierto, pero dice: "es solo en ocasiones".

22-03-99
8:40 a.m.
Salón de clases.
G₂O₂

DIALOGO: [...] dice un de ellas: "luego se pelea con mujeres ¿verdad?". Contestan las otras: "hay, sí".

OBSERVACION: Los niños se siguen golpeando fuertemente (juegan a la piñata): persiguen a un niño, lo sujetan con fuerza y luego lo golpean a puño cerrado, cantando al mismo tiempo la canción que se canta cuando se rompe la piñata en Navidad. Así se siguen hasta que finalmente todos pasan por el proceso. "Dale, dale, dale, no pierdas el tino, porque si lo pierdes, pierdes el camino.....".

DIALOGO: Rodrigo dice: "ahora quién es la piñata -todos señalan a otro y Rodrigo grita- ¡al ataque!

DIALOGO: Viridiana le dice a Lorena: "carga a Miriam, Lorena, carga a Miriam. Yo cargo a Dulce". Otra niña: "yo a quién cargo, al fantasma?". Edith contesta: "no, cárgame tú a mí.

OBSERVACION: Después de esto, comienzan a gritar de manera que nadie puede escuchar, el ruido es ensordecedor. [...] Las niñas continúan jaloneándose, golpeándose y gritando, pero parece que están muy contentas de jugar así.

OBSERVACION: Después entre todos deciden jugar al "Tiburón". (En una banca larga se suben todos y el último empuja a los demás, hasta que van cayéndose uno por uno al suelo y los que caen se levantan y corren, ya que hay uno que esta afuera y es el tiburón que los persigue y si los alcanza, los devora) es un juego repetitivo de subsistencia y de forma circular (infinita).

OBSERVACION: Las niñas compran refrescos (coca-cola) pero al beberlo, lo hacen imaginando que es una bebida alcohólica y según se marean y pierden control del equilibrio.

OBSERVACION: Después juegan a "empujan" (se empujan en una banca y se tiran al suelo, quedando encimados todos). Hay un líder (Rodrigo) es el que toma la decisión final de los convenios.

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₂X₁O₃
Hallazgos de la historieta
Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "Carlitos, Fili y Lili planearon algo para que ya no asustara a Tommy y Angélica.

8:30 a. m.
26-04-99
Salón de clases.
G₂X₁O₄

DIALOGO: Ahora todos van a escribir su historieta, ya no les doy todas las instrucciones porque ellos mismos me preguntan: "¿vamos a hacer lo mismo de la vez anterior?", Yo contesto: "sí". "Entonces dennos los dibujos". Y yo les doy la historieta, ellos comienzan a escribir. Se tardan aproximadamente 15 minutos y después me entregan los relatos y me ayudan a ordenar el salón.

Hallazgos de la historieta
Dragon Ball Z.

DIALOGO: "Radiks lastimo a Goku y lo dejo inconsciente y pero Picoro lo defendió".

9:00 a.m.
Patio de la Escuela.
G₂O₅

DIALOGO: Jesús y Baruch se están golpeando, los demás niños los separan y gritan "maestra se están golpeando". Después Rodrigo quiere intervenir pero Eduardo lo jalonea y esto hace que Rodrigo se golpee en la pared. Rodrigo dice: "ya, espérate". Después Eduardo lo suelta y Rodrigo interviene en la pelea.

OBSERVACION: Todas las niñas siguen afuera, no se meten al salón; después me levanto y me dirijo al salón de clases y todas las niñas se van tras de mí.

DIALOGO: Cristhian le dice a Lorena: "marrana, marrana". Luego Rodrigo lo coge de un brazo y le dice: "no manches, eh güey". El profesor escucha y les dice: "síéntense".

Conclusión:

El niño escucha y sabe hacerlo, y al oír lo que los demás plantean, generalmente reflexiona y propone su postura, la cual frecuentemente es accesible y adaptable a las opiniones de otros niños.

Cooperación.

El niño ya no confunde su punto de vista propio con el de los demás, sino que los disocia para coordinarlos.

Jean Piaget.

12:30 p. m.
Fuera de la Escuela.
G₂O₁

DIALOGO: Yo les pregunto: "¿de qué grado son?", Ellas contestan: "somos de tercer año". Yo les digo: "¿me pueden contestar unas preguntas?", Las niñas sin hacer preguntas o comentario alguno, me dicen: "sí".

OBSERVACION: [...] Les pido que me traigan a sus compañeros, ellas van con rapidez, a buscar a sus compañeras y al volver traen a dos niños de su salón.

OBSERVACION: [...] Abraham se cohibe un momento, pero después comienza a hablar, al terminar, Rodrigo trae a otros dos niños y al principio se sorprenden y se apenan, pero después contestan sin cohibiciones.

22-03-99
8:40 a.m.
Salón de clases.
G₂O₂

DIALOGO: Lorena [...] griten niñas y jalen a Viridiana". Viridiana: "ay, ya mero me tiran, ¡ay!

OBSERVACION: Dos niñas se acercan a Paola y tratan de ayudarle a terminar el dictado.

OBSERVACION: Los guerosos (Rodrigo, Eduardo, Jorge y Abraham) se sientan cerca del pizarrón y platican, pero al mismo tiempo resuelven la siguiente actividad que les pone el profesor.

9:00 a.m.
Patio de la Escuela.
G₂O₅

OBSERVACION: Todos están tranquilos, el profesor va a dar la clase de matemáticas. Comienza a hablar y todos participan.

OBSERVACION: En estos momentos, todos juegan, el profesor les dice: "salgan a formarse", y todos salen.

Conclusión:

El niño en esta etapa se vuelve crítico y propone, pero sus propuestas son adaptables a las de los demás; de manera que, asocia lo que piensa con lo que piensan los otros niños y al intercambiar ideas acuerdan una en la que todos están de acuerdo para el beneficio comunitario e individual.

Igualdad.

Sin conocer aún todas las reglas de memoria, tienden a fijar la unidad de las reglas admitidas y se controlan unos a otros con el fin de mantener igualdad ante una ley única.

Jean Piaget.

22-03-99
8:40 a.m.
Salón de clases.
G₂O₂

OBSERVACION: Los niños se siguen golpeando fuertemente (juegan a la piñata): persiguen a un niño, lo sujetan con fuerza y luego lo golpean a puño cerrado, cantando al mismo tiempo la canción que se canta cuando se rompe la piñata en Navidad. Así se siguen hasta que finalmente todos pasan por el proceso.

DIALOGO: Viridiana le dice a Lorena: "carga a Miriam, Lorena, carga a Miriam. Yo cargo a Dulce". Otra niña: "¿yo a quién cargo, al fantasma?". Edith contesta: "no, cárgame tú a mí.

DIALOGO: Guadalupe se defiende diciéndole a Lorena: "tonta". Lorena: "tarahumara". Guadalupe: "tonta". Lorena: "tarahumara". Guadalupe: "tonta Lorena". Lorena: "tarahumara".

OBSERVACION: Los niños con su juego del tiburón hacen convenios para decidir a quien le toca ser el que persiga a los demás.

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₂X₁O₃

DIALOGO: Unos niños del 3°A discuten con la profesora: "estabamos adelante, no vemos, profesora. Para que se vinieron atrás".

DIALOGO: Cristian le pega a Dulce y ella contesta el golpe. Cristian le dice a un niño: "Que pendejo. Ponte ya de guarura".

Hallazgos de la historieta
Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "y Angélica se volvía loca y Angélica los volvió locos..."

DIALOGO: "cada quien pintó el suyo..."

DIALOGO: "cada quien dibujo el suyo..."

8:30 a. m.
26-04-99
Salón de clases.
G₂X₁O₄
Hallazgos de la historieta
Dragon Ball Z.

DIALOGO: "Radiks se tardo y dijo van a morir insectos, dijo Picoro, eso veremos, lo mataré. Toma maldito Goku y tu también te mataré..."

9:00 a.m.
 Patio de la Escuela.
 G₂O₅

OBSERVACION: Viridiana carga a Dulce y viceversa. Edith carga a su hermana.

Conclusión:

Todos los niños en esta etapa buscan la coordinación de sus ideas y necesidades, de manera que, todos por igual tienen los mismos derechos de opinar, de escuchar y ser escuchados, no hay diferencias en cuanto al status y al rol de cada uno de ellos.

Grupalidad

Existe reciprocidad, igualdad, colaboración y los grupos se forman a partir de la cohesión o consenso de reglas convenidas entre los niños que se identifican por tener esas reglas en común.

Jean Piaget.

22-03-99
 8:40 a.m.
 Salón de clases.
 G₂O₂

OBSERVACION: Los niños se siguen golpeando fuertemente (juegan a la piñata): persiguen a un niño, lo sujetan con fuerza y luego lo golpean a puño cerrado, cantando al mismo tiempo la canción que se canta cuando se rompe la piñata en Navidad. Así se siguen hasta que finalmente todos pasan por el proceso.

DIALOGO: Los niños encimándose en otro: "bolita, bolita, bolita.....". Rodrigo dice: "ahora quién es la piñata -todos señalan a otro y Rodrigo grita- ¡al ataque!

DIALOGO: Gil comenta: "a mí no me gusta Dragon Ball Z", y los demás le dicen: "Marica".

OBSERVACION: Las niñas en este momento se jalonean y al mismo tiempo hablan de las caricaturas (Aventuras en pañales).

DIALOGO: Viridiana le dice a Lorena: "carga a Miriam, Lorena, carga a Miriam. Yo cargo a Dulce". Otra niña: "¿yo a quién cargo, al fantasma?". Edith contesta: "no, cárgame tú a mí. Después de esto, comienzan a gritar de manera que nadie puede escuchar, el ruido es ensordecedor. [...]

DIALOGO: [...] Después le hace burla a Abraham "el chaparro, iiiiiiiii, el chaparro, el chaparro".

COMENTARIO: Las niñas continúan jaloneándose, golpeándose y gritando, pero parece que están muy contentas de jugar así.

OBSERVACION: Los niños ahora van a jugar a las "luchas" e inician los golpes.

OBSERVACION: En el grupo de niñas alejado de mí, se vislumbra una charla muy seria y por cierto, parece ser que una de ellas llora, y al mismo tiempo voltea a ver a los demás, como deseando que se percaten de lo que le sucede [...]

OBSERVACION: Todas las niñas se reúnen a excepción de Guadalupe, parece ser que ninguna niña la acepta y la relegan del grupo, [...]

OBSERVACION: Los niños por su parte se reúnen (a excepción de Gil) y juegan a las luchas, se golpean con fuerza hasta caer al suelo. [...]

OBSERVACION: Las niñas compran refrescos (coca-cola) pero al beberlo, lo hacen imaginando que es una bebida alcohólica y según se marean y pierden control del equilibrio.

OBSERVACION: Después juegan a "empujen" (se empujan en una banca y se tiran al suelo, quedando encimados todos). Hay un líder (Rodrigo) es el que toma la decisión final de los convenios. Los niños se empujan y gritan: "empujen, empujen, empujen, ¡pujen, pujen, pujen.....pujen, pujen, pujen.....pujen, pujen, pujaneeeeeeen".

OBSERVACION: Las niñas juegan a aventar una tapa de refresco y el niño Gil sólo juega con ellas.

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₂X₁O₃

OBSERVACION: Los niños traen pistola y se ponen a jugar a dispararse, otros dos se golpean.

OBSERVACION: Las niñas Lorena, Viridiana, Montserrat, Gil, Elizabeth; juegan con su muñeca de peluche de Angélica.

OBSERVACION: Los niños siguen jugando a los GUARURAS y NARCOTRAFICANTES.

OBSERVACION: Miriam y Gil, juegan a las vueltas.

OBSERVACION: Los niños se balacean y se tiran al suelo.

Hallazgos de la historieta
Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "fili y lili, Tommy y Carlitos empezaron a llorar..."

DIALOGO: "dijo Carlitos, déjalo porque es mi mejor amigo y Fili y Lili y dijo Tommy, pégale a Angélica..."

DIALOGO: "Carlitos estaba en el jardín jugando a la pelota con todos sus amigos [...] estaba Carlitos y Lili y Fili y Angélica estaba pensando que era la reina".

8:30 a. m.
26-04-99
Salón de clases.
G₂X₁O₄

OBSERVACION: Al iniciar la pelea entre Gothen y Broli (personajes de la película), los niños carcajean y comentan.

OBSERVACION: Los niños juegan a los golpes, se jalonean, se dan trancazos, patadas, se tiran al suelo. Después los niños juegan a los GUARURAS.

OBSERVACION: Termina el recreo. Viridiana, Lorena y otras tres niñas y además Gil, siguen corriendo por el patio, se persiguen y utilizan un envase de refresco con el cual se avientan agua.

9:00 a.m.
 Patio de la Escuela.
 G₂O₅

OBSERVACION: Eduardo y otro niño juegan con monedas, las avientan al suelo, se une Jorge al juego.

OBSERVACION: Se incorpora a la platica de Lorena, Viridiana y Gil; Cristhian y Montserrat.

OBSERVACION: Edith, Dulce y Miriam platican entre ellas, luego se incorpora Gil, [...]

OBSERVACION: Rodrigo esta en su lugar haciendo el regalo para el día de Madres y Eduardo le platica algo.

OBSERVACION: Viridiana carga a Dulce y viceversa. Edith carga a su hermana.

OBSERVACION: Ahora, ya se sentaron todos los niños en una banca, parece que están platicando.

Conclusión:

Todos los niños se apoyan mutuamente, si falla alguno, en algún momento, los demás están para colaborar y ayudar al que en ese instante esta fallando, de manera que, lo vuelvan al redil y pueda seguir perteneciendo al grupo.

MORAL

Es estar a la altura de lo que espera la gente que esta cerca de uno o lo que la gente espera en general de los otros en el rol de hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, demostrar preocupación por los otros. También significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud. La necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás. Preocuparse por los otros. Creer en la regla de oro. Desear mantener reglas y autoridad que apoyan la conducta estereotípicamente buena.

Lawrence Kohlberg.

Regulación de intereses y valores.

Consiste en implicar una autonomía relativa de la consciencia moral de los individuos. Es una mejor integración del yo y una regulación más eficaz de la vida.

Jean Piaget.

22-03-99
 8:40 a.m.
 Salón de clases.
 G₂O₂

DIALOGO: Luz Elena: "nosotras quién sabe como jugamos".

OBSERVACION: En el grupo de niñas alejado de mí, se vislumbra una charla muy seria y por cierto, parece ser que una de ellas llora, [...]

DIALOGO: Se acerca Edith a mí y me comenta: "Dulce, Miriam y yo estamos en el internado. Yo no sé porque a ellas las metieron, pero yo sí. Es que, es que a mí me metieron porque allá en mi casa donde estoy. Aquí esta mi casa y acá hay otra casa, ahí unos muchachos me estaban robando puras cosas y mi mamá tuvo miedo que nos vaya a pasar un accidente allí. Y mi mamá mejor decidió buscar una persona que le dijera, de un lugar y le dijo de este internado, entonces, este, ya que nos meten aquí a mi hermana también, porque ya nos estaban robando. Nos robaron nuestras muñecas, nos... ropa muchas cosas y nuestra televisión nos la robaron y ahorita ya no esta mi mamá. En vacaciones cuando no estamos nos vamos con una Señora este, se llama este, se llama con mi madrina Reina; nos fuimos; y allí nos cuida ella en vacaciones.

DIALOGO: También Edith comenta acerca de Miriam: "ella esta en el internado porque le pega mucho a su mamá". Edith responde: "no me importa si hablan mal de mí, ya sé que se están secreteando las dos (Miriam y Dulce)".

DIALOGO: Lorena le dice a Guadalupe: "ya déjala (refiriéndose a mí) un rato, ya la aburríste".

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₂X₁O₃

DIALOGO: Las niñas Miriam y Dulce cogen las pistolas, se persiguen. Gil va y trata de quitarles las pistolas. Miriam me dice: "me van a matar", se va. Dulce: "No sé jugar estas cosas".

8:30 a. m.
26-04-99
Salón de clases.
G₂X₁O₄

OBSERVACION: Dos niños se levantan de su lugar y van a ver a otro que está iluminando la historieta de Dragon Ball Z que les di, y no ponen atención a la clase.

OBSERVACION: Los dos niños que se sienten Gokus, se levantan de su lugar y comienzan a imitar la pelea de los personajes.

9:00 a.m.
Patio de la Escuela.
G₂O₅

DIALOGO: Una niña (Dulce) dice: "tengo una buena noticia, me caí y me lastime mis dos piesitos y ya no voy a bailar".

DIALOGO: Raúl avienta a los demás en el escritorio y les dice: " haber, quitense ustedes, no se van a calificar". [...]

OBSERVACION: Rodrigo y Cristhian se persiguen y luego Rodrigo se detiene y dice bailando: "Bule, Bule", se rien los demás y Cristhian se molesta y lo sigue persiguiendo.

DIALOGO: Viridiana se acerca y le dice a Montserrat: "gorda-mantecosa". Montserrat le dice sin importar el comentario: "a quién le vas a hablar a la mugrosa esta (refiriéndose a otra niña) o que". Las otras niñas le dicen a Viridiana: "ya vámonos Viri".

Conclusión:

Los niños son participativos en grupo, escuchan, reflexionan y actúan de acuerdo a lo que convinieron, cada uno plantea sus intereses y todos ayudan a que estos se unifiquen para que no existan discordancias en el grupo.

Justificación lógica de reglas y normas sociales.

Las discusiones se hacen posibles, con lo que comporta la comprensión para los puntos de vista del adversario y también, con lo que supone búsqueda de justificaciones o pruebas de apoyo de las propias afirmaciones.

Jean Piaget.

12:30 p. m.
Fuera de la Escuela.
G₂O₁

DIALOGO: [...] el niño dice: "ya, déjeme", y después no le queda más que aceptar que es cierto, pero dice: "es solo en ocasiones".

22-03-99
8:40 a.m.
Salón de clases.
G₂O₂

DIALOGO: [...] Lorena les dice: "no les va a dejar leer", "esto es prohibido, es cosa de mujeres [...]"

DIALOGO: Se acerca Edith a mí y me comenta: "Dulce, Miriam y yo estamos en el internado. Yo no sé porque a ellas las metieron, pero yo sí. Es que, es que a mí me metieron porque allá en mi casa donde estoy. Aquí esta mi casa y acá hay otra casa, ahí unos muchachos me estaban robando puras cosas y mi mamá tuvo miedo que nos vaya a pasar un accidente allí. Y mi mamá mejor decidió buscar una persona que le dijera, de un lugar y le dijo de este internado, entonces, este, ya que nos meten aquí a mi hermana también, porque ya nos estaban robando. Nos robaron nuestras muñecas, nos... ropa muchas cosas y nuestra televisión nos la robaron y ahorita ya no esta mi mamá. En vacaciones cuando no estamos nos vamos con una Señora este, se llama este, se llama con mi madrina Reina; nos fuimos; y allí nos cuida ella en vacaciones. También Edith comenta acerca de Miriam: "ella esta en el internado porque le pega mucho a su mamá".

DIALOGO: Lorena dice a Rodrigo: "te regañaron por pegarle a la piñata 1 (Jorge).

DIALOGO: Lorena: " a ella (Guadalupe) le digo tarahumara, porque es re tonta, también le digo tarahumara, que significa tonta".

DIALOGO: [...] "Guadalupe, hueles bien feo. Ya vez porque te digo tarahumara".

DIALOGO: Carla [...] me dice: "lloraba porque ya me amenazaron con correrme de la Escuela si me sigo portando mal".

DIALOGO: A Rodrigo le dicen: "RORO" las niñas dicen: "le decimos así porque esta pequeño".

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₂X₁O₃

OBSERVACION: Miguel se siente Goku y Bruce Lee y les pega a todos.

DIALOGO: Karla: "Esos pesos eran de ella".

DIALOGO: Miriam le grita a Gil: "Pinche Gil me las va a pagar, me embarro de crema".

DIALOGO: Luz Elena: "Si ahorita, Angélica es bien mala, un día encerró a todos en un cuarto oscuro y a las niñas iguales les dijo que a una su mamá no la quería, y es muy mala".

DIALOGO: Luz Elena: "a Paola, la sacaron de la escuela porque sus papas se separaron, pero va a volver.

Hallazgos de la historieta
Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "Angélica les propuso un trato que si jugaban a lo que ella quería los dejaba en paz, dijeron esta bien entonces jugaron.

9:00 a.m.
Patio de la Escuela.
G₂O₅

DIALOGO: Una niña (Dulce) dice: "tengo una buena noticia, me caí y me lastime mis dos piesitos y ya no voy a bailar".

DIALOGO: Lorena: "cállame cuando me mantengas, tú estas jodida si no tienes para calzones, menos para plumones".

DIALOGO: Edith dice: "Dulce y Miriam se andan secreteando, hablan de mí, y como yo me paro en las noches dormida y me paro a tender la cama y al otro día me reclaman; y la Srita. del internado me creyó, porque sabe que yo estaba dormida".

DIALOGO: Cristhian: "¿te pegue ahorita?". Lorena: "ahorita no, pero me duele de hace rato".

Conclusión:

Los niños discuten y buscan posibles salidas o respuestas que beneficien o resuelvan las situaciones críticas en que se encuentran. También aceptan sus errores y tratan de justificarlos de manera que, esas justificaciones sirvan para que no sean rechazados en el grupo y que, de cierta forma, estén bien con los demás y consigo mismos. Buscan la armonía y el equilibrio interindividual e intergrupala.

AFECTIVIDAD.

Es la aparición de nuevos sentimientos, que desembocan en una mejor integración del yo y en una regulación más eficaz de la vida afectiva.

Jean Piaget.

Sentimientos morales.

Derivan del respeto mutuo del niño cuando los individuos se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente y no se limitan a valorar tal o cuál de sus acciones particulares.

Jean Piaget.

22-03-99
8:40 a.m.
Salón de clases.
G₂O₂

DIALOGO: Lorena: "ay Viridiana, chingalo, ya tiraron tu mochila". Viridiana: "así te voy a pegar jeh, Rodrigo!". Lorena le dice a Rodrigo: "ya cálmate". Luz Elena: "y que vieja argüendera, ¡muévete!".

OBSERVACION: En el grupo de niñas alejado de mí, se vislumbra una charla muy seria y por cierto, parece ser que una de ellas llora, y al mismo tiempo voltea a ver a los demás, como deseando que se percaten de lo que le sucede. Un niño se acerca a ellas y una le grita y le pide que se aleje.

DIALOGO: Miriam contesta: "¡Que metiche!, Que te importa, ¡metiche!". Edith responde: "no me importa si hablan mal de mí, ya sé que se están secreteando las dos (Miriam y Dulce)".

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₂X₁O₃

DIALOGO: Lorena le dice a una niña: "No eres mi mejor amiga ya". La niña contesta: "porque ustedes son mejores que yo." Dulce: " vas a ver con tu mamá". Dulce y Guadalupe se golpean, Cinthia le dice: "cálmense ya, ya Dulce no te hagas peleonera". Y ahora le grita a Gil: "¡Ya!".

DIALOGO: Luz Elena me dice de otra niña: "luego me roba las cosas".

8:30 a. m.
26-04-99
Salón de clases.
G₂X₁O₄

DIALOGO: [...] Montserrat dice: "hija de tu madre" y Cinthia contesta: "pinche chamaca hedionda". Se vuelven a golpear. Montserrat dice: "cálmate me duele el estómago, uno te dice que té estés quieta, pero tú aferrada", y se vuelven a golpear.

9:00 a.m
Patio de la Escuela.
G₇O₅

DIALOGO: Otra niña (Miriam) contesta: "eso es mala noticia".

DIALOGO: Jesús y Baruch se están golpeando; los demás niños los separan y gritan "maestra se están golpeando". Rodrigo: "que ya te esperes,..... es que Cristhian se mete".

OBSERVACION: Dulce hace un comentario dirigido a Lorena: "ya deja de estar de loca". Lorena voltea la mira y después la ignora.

DIALOGO: El profesor le anota un recado a Cristhian, y él corre a decirle: "no maestro, no". El profesor le dice: "siéntate". Cristhian, se levanta y vuelve a molestar a Lorena.

DIALOGO: El profesor le dice a Cristhian: "salte sí, de la manera más atenta, aunque se enoje la maestra (refiriéndose a mí), a la una, a las dos, dos y media"; Cristhian se sale, el profesor le grita: "cierra la puerta". El niño azota la puerta y el profesor sale a buscarlo diciendo a otro niño: "espérame tantito".

Conclusión:

Es frecuente visualizar en esta etapa, que el niño se respeta así mismo y respeta a los demás. Los niños, por ejemplo, no se atreven a faltarle el respeto a las niñas, ya que esto pone en riesgo su amistad, así como también son muy respetuosos en cuanto a los adultos y por ningún motivo intentan quedar mal o incurrir en algo que sea ilegal dentro de su normatividad.

Se protegen los unos a los otros y cuando alguien falta a la moral, es sancionado física o verbalmente.

Sentimientos de justicia.

Es o parte del respeto mutuo, sentimiento que es fuerte entre amigos. Es una justicia distributiva basada en la igualdad estricta y una justicia retributiva que tenga en cuenta las intenciones y circunstancias de cada uno de los sujetos.

Jean Piaget.

22-03-99
8:40 a.m.
Salón de clases.
G₂O₂

DIALOGO: Miriam dice a Dulce: "Guadalupe te dijo cola de enano".

DIALOGO: Rodrigo dice: "ahora quién es la piñata -todos señalan a otro y Rodrigo grita- ¡al ataque!

DIALOGO: " [...] es cosa de mujeres ya vez - le dice a Rodrigo- te esperas, te esperas, no mira ¡ya vez!".

DIALOGO: "[...] De pronto Lorena me dice: "¿no te atosigas de puros gritos?, Lo primero que digo y lo primero que hacen".

DIALOGO: Lorena: "Viridiana no me dejas oír, Viridiana, espérate. A ver, ya, ya déjalo".

DIALOGO: Guadalupe se defiende diciéndole a Lorena: "tonta". Lorena: "tarahumara". Guadalupe: "tonta". Lorena: "tarahumara". Guadalupe: "tonta Lorena". Lorena: "tarahumara". Guadalupe: "tonta Lorena". Lorena: "tarahumara". Guadalupe: "tonta". Lorena: "tarahumara, tarahumara, ¡tarahumara, tarahumara!". Guadalupe: "tonta, tonta Lorena.....; Ay, perdón".

DIALOGO: Lorena le dice a Guadalupe: "ya déjala (refiriéndose a mí) un rato, ya la aburríste". Guadalupe: "cállate". Lorena: "no me calles". Guadalupe: "cállate". Lorena: "no me calles, no me calles, no me calles".

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₂X₁O₃

DIALOGO: Un niño: "Yo estaba aquí." Otro: "No pero yo llegue primero."

DIALOGO: Edith le dice a Guadalupe: "tú me vas a pagar mi color ¡eh!, Hija de tu madre". Y se golpean las dos, luego Guadalupe se voltea a otro lado y llora. Edith se queda estática.

DIALOGO: Miriam le grita a Gil: "Pinche Gil me las va a pagar, me embarro de crema".

DIALOGO: Cristian le grita a Eduardo: "suéltame Eduardo. O te voy a dar un putazo, no mames". "Déjalo güey", dice Raúl porque defiende a otro niño.

8:30 a. m.
26-04-99
Salón de clases.
G₂X₁O₄

DIALOGO: Cinthia le dice a Montserrat: "¡ah! Aquí estas, que me hiciste en el baño", se jalonean las dos y se golpean.

9:00 a.m.
Patio de la Escuela.
G₂O₅

OBSERVACION: Cristhian y Jesús se pelean, Cristian le dio una patada a Jesús y luego lo tira al suelo y lo trata de ahorcar, luego llegan los demás y los separan.

DIALOGO: Lorena: "maestro este Jorge me esta jalando". Lorena después corretea a Jorge, [...]

DIALOGO: Después se acerca al escritorio Cristhian y dice: "maestro este Eduardo le pego a Elizabeth"; y Eduardo lo niega: "no es cierto".

DIALOGO: Cristhian se levanta y le jala el cabello a Lorena y ella le dice al profesor: "maestro Cristhian me jalo el pelo", Cristhian dice: "no es cierto, es una chismosa". Lorena: "Cristhian me pego muy feo".

Conclusión:

Esta dimensión va muy entrelazada con la de los sentimientos morales. Aquí es donde se puede ver como los lazos de amistad son fuertes, porque los niños se defienden, y defienden la integridad de sus otros amigos considerados casi como hermanos.

CAUSALIDAD.

El niño busca justificar sus ideas y coordina las de otros. Sus explicaciones son cada vez más lógicas.

Ed Labinowicz

Operaciones: temporales, aritméticas, geométricas, mecánicas, físicas, etc.

Hacia los siete años se constituyen toda una serie de sistemas de conjuntos que transforman las intuiciones en operaciones de todas clases. Estos sistemas se forman a través de una especie de organización total y rápida, dado que no existe una operación aislada, sino que siempre es constituida en función de la totalidad de las operaciones del mismo tipo.

Jean Piaget.

22-03-99

8:40 a.m.

Salón de clases.

G₂O₂

DIALOGO: Lorena dice: "luego se pelea con mujeres, y se agarran de los cabellos y parece mujer.

DIALOGO: Los niños ven en mi mochila que traigo una Manga de Dragon Ball Z y se quedan quietos mirándola. Después la quieren tomar y "[...] ¿verdad? - me dice- es cosa de mujeres ya vez - [...]".

DIALOGO: Viridiana habla sobre una niña (Paola): "ella siempre esta en la luna". Lorena: "siempre la regaña el mairo".

DIALOGO: Viridiana le dice a Lorena: "carga a Miriam, Lorena, carga a Miriam. Yo cargo a Dulce". Otra niña: "¿yo a quién cargo, al fantasma?". Edith contesta: "no, cárgame tú a mí".

DIALOGO: Luz Elena: "hay una señora, maestra -me dice- hay una señora que es amiga de la mamá de mi mamá, es igualita a mi mamá y tiene también una hija igualita a mí, por eso digo que sí es, o no es.

DIALOGO: Lorena dice a Rodrigo: "te regañaron por pegarle a la piñata 1 (Jorge). La Montserrat es la piñata 2". Rodrigo: "Jorge es la piñata 3". Las niñas: "tenemos 3 piñatitas, Rodrigo todavía no llega a piñata". Lorena: "aunque, tenemos otra piñata".

8:30 a. m.

26-04-99

Salón de clases.

G₂X₁O₄

Hallazgos de la historietta

Dragon Ball Z.

DIALOGO: "les va a ganar Radiks pero luego les ganó Picoro y Goku".

Conclusión:

No es frecuente encontrar hallazgos de este tipo, pero si se buscan detalladamente, se pueden enfocar algunos. Aquí los niños al hablar de algo, siguen y construyen una secuencia lógica que comunique lo más verazmente posible lo que quieren explicar. No existe discordancia en sus diálogos. Todo lo tratan de manifestar lo más coherente posible.

Reflexión.

El niño piensa antes de actuar y comienza a conquistar la difícil conducta de la reflexión.

Jean Piaget.

22-03-99

8:40 a.m.

Salón de clases.

G₂O₂

DIALOGO: [...] "dos pesos son míos de aquí, porque Elizabeth ya me dio para dos refrescos"[...]

DIALOGO: Lorena le dice a Guadalupe: " salte, no vamos a estar aquí todo el día". [...]

DIALOGO: Lorena le dice a Viridiana: "te van a jalar a ti y no te vas a poder detener".

DIALOGO: [...] De pronto Lorena me dice: "¿no te atosigas de puros gritos?, Lo primero que digo y lo primero que hacen".

DIALOGO: Luz Elena: "nosotras quién sabe como jugamos".

OBSERVACION: Los niños con su juego del tiburón hacen convenios para decidir a quien le toca ser el que persiga a los demás.

Conclusión:

El niño de esta etapa es reflexivo o trata de serlo. En las observaciones no se pudo encontrar en abundancia hallazgos sobre esta dimensión, pero es obvio que cuando el niño entabla conversación o acuerdos con los demás, de cierta manera internaliza la información y reflexiona, y de esta forma es como acuerda con los demás o produce diálogos estructurados con lógica y coherencia.

**HALLAZGOS ENCONTRADOS EN EL NIVEL DE DESARROLLO COGNITIVO
DE PENSAMIENTO FORMAL.
ESCUELA PRIMARIA, 6º GRADO**

SOCIABILIDAD.

Con el uso de hipótesis, el adolescente puede adaptar el punto de vista de su adversario y tomar en cuenta las consecuencias a que conduce su argumento. No necesita creer en lo que dice el contrario para tomarlo en cuenta. Ve ahora su posición como una de muchas posibles.

Ed Labinowicz.

Egocentrismo intelectual o consciente.

Es cuando la personalidad implica una especie de descentramiento del yo, que se integra en un programa de cooperación y se subordina a disciplinas autónomas y libremente construidas, es evidente que todo desequilibrio volverá a centrarla en sí misma, de tal manera que entre los dos polos de la persona y del yo, las oscilaciones son posibles en todos los niveles. Este egocentrismo se manifiesta a través de la creencia en la reflexión todopoderosa, como si el mundo tuviera que someterse a los sistemas y no los sistemas a la realidad.

Jean Piaget.

12:30 p. m.
Afuera de la Escuela.
G₃O₁

OBSERVACION: Viridiana se tardo como 15 minutos y se puso muy a la defensiva.

Salón de clases.
23-03-99.
8:40 a.m.
G₃O₂

OBSERVACION: Otro niño se levanta de su lugar y anda paseándose por el salón, se detiene en cada banca y platica con los demás.

OBSERVACION: El niño alto saca su desayuno y se pone a comer en plena clase.

COMENTARIO: A Víctor parece no importarle nada, ni nadie, quitado de la pena hace lo que quiere, la profesora no lo reprende.

DIALOGO: Victor golpea a su compañero de al lado y le dice: "¿dónde te pico?" (Burlándose de su compañero).

OBSERVACION: Victor todo el tiempo pregunta a la profesora, como si no supiera absolutamente nada.

OBSERVACION: Matías es el reservado del salón, es correcto, no tiene amigos y no le gusta que se le acerque nadie, es prepotente.

DIALOGO: Andrés se levanta y no obedece a la profesora, le dice: "no voy a anotar, me lo aprendo de memoria".

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₃X₁O₃

COMENTARIO: Todos observan a excepción de Víctor, que anda en otro planeta.

DIALOGO: Víctor comenta: "Yo soy barbero, soy barbero".

Hallazgos de la historieta
Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "...y Angélica como estaba sola ella solita se hizo princesa con Cinthia su muñeca".

DIALOGO: "Angélica se imagina que es princesa y que Tommy, Carlitos, Fili y Lili juegan".

DIALOGO: "...yo soy la única bonita, eso quiere decir que nosotros somos feos, si son muy feos, si nadie es bonito".

8:30 a. m.
Salón de Clases
G₃X₁O₄

DIALOGO: Víctor se esconde la película y me dice: "me la voy a llevar, la voy a guardar en la mochila..... préstamela".

8:45 a. m.
Salón de Clases.
G₃O₅

DIALOGO: Andrés comenta: "no sabe el significado de pinche, pinche es ayudante de cocina, bueno eso dice el diccionario".

DIALOGO: Esteban se acerca y se pone a bailar y cantar nuevamente: "Dime, si y qué, qué tiene de malo, esta cabrón -hace una pausa y después continúa- yo como soy paisano, vengo dil monti, del monti del pedal".

DIALOGO: Víctor se acerca al lugar en donde Matías está sentado y este último le dice: "déjame, vete a tu lugar ¡majadero!. Víctor le hace burla y le tararea: "enamorado".

OBSERVACION: Matías juega y se jalonea con las niñas de tercer grado.

DIALOGO: Matías vuelve a llamar la atención de Elena y le grita: "Elena venme a ayudar, Elena ayúdame".

DIALOGO: Matías: "Elena levántame eso, Elena, que me levantes eso". Se levanta el niño y va al lugar de ella para obligarla a que levante el algodón.

DIALOGO: Oscar pasa jugando con un yoyo, por donde se sienta Víctor y éste último le dice: "a ver has la vuelta al mundo". Oscar contesta: "la hago, a ver párate"; y Víctor se molesta. (Víctor se refería al yoyo y Oscar burlándose se refiere a Víctor, porque este niño es muy obeso).

DIALOGO: Después Víctor coge del brazo a Oscar y dice: "le rompo el brazo". Luego dirige su atención hacia Matías y le dice: "pobre del Benoni, da lástima".

DIALOGO: Víctor empieza a picarle las costillas a Matías, y este le pega en la rodilla, Víctor le dice: "no puedes conmigo". Matías le vuelve a pegar varias veces, pero a Víctor parece darle gusto y dice: "si tienes fuerza, pégame duro", se burla de Matías y por último argumenta: "estas convertido en GOKU, el SUPER SAYAYIN 4". Se vuelve a reír de Matías.

DIALOGO: Víctor no hace caso y me dice: "hay te traigo otro problema".

Conclusión:

El niño en esta etapa se siente omnipotente, parece ser que él es el único que tiene la razón en todo lo que hace, su opinión es la más coherente y valida, todos los demás están en un error y en grupos de discusión generalmente hay gran cantidad de desacuerdos, ya que el chico no esta conforme con lo que dicen los demás, siempre quiere ser el número uno.

Solidaridad.

La persona es solidaria de las relaciones sociales que mantiene y engendra.

Jean Piaget.

Salón de clases.
23-03-99.
8:40 a.m.
G₃O₂

COMENTARIO: En el grupo hay solidaridad, cooperación, se apoyan unos a otros a pesar de que algunos no se caen bien.

DIALOGO: "[...] cae mal, pero a veces es buena onda porque ayuda y además porque presta dinero".

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₃X₁O₃

DIALOGO: Raúl me dice: "Ya viste lo que dijo Noé". Víctor le grita: "Cállate, pinche chismoso, por eso nadie te habla". Raúl: "Mejor ya no te digo, porque esos pinches gordos se enojan."

8:45 a. m.
Salón de Clases.
G₃O₅

OBSERVACION: Después termina el ensayo y todos aplauden porque les salió bien. [...]

DIALOGO: Pilar se acerca y le dice a Andrés: "mira, tú eres bien metiche y barbero, ya mejor cállate, porque te voy a dar en....." (lo último lo dice en silencio y no alcanzó a escuchar).

DIALOGO: Matías va a retar a Viridiana y ella se levanta y lo golpea, Elena, interviene y le dice: "déjala, ni se te ocurra, déjala en paz", y también lo golpea.

Conclusión:

En esta dimensión no se encontraron muchos hallazgos, pero en algunos se pudo enfocar la solidaridad que estos niños tienen entre sí. Todos apoyan a todos, y en ocasiones, como en las ceremonias colaboran con aplausos, con ayuda física o moral a cualquier adulto que se los pida.

Cooperación.

El niño tiene sentimientos generosos, de proyectos altruistas o de fervor místico.

Jean Piaget.

12:30 p. m.
 Afuera de la Escuela.
 G₃O₁

DIALOGO: Después les digo: "oigan, ¿pueden decirle a otros compañeros suyos que vengan?", Se alejan sin decir nada y después de unos minutos, regresan con dos niñas y tres niños.

8:30 a. m.
 Salón de Clases
 G₃X₁O₄
 Hallazgos de la historieta
 Dragon Ball Z.

DIALOGO: "Goku y Picoro no se rinden y siguen peleando hasta que Goku se sacrifica por la tierra mientras Goku detiene a Radiks, Picoro lanza una bola de energía y mata a Radiks".

8:45 a. m.
 Salón de Clases.
 G₃O₅

COMENTARIO: Parece que en el baile les da igual si participan o no, si sale bien o no.

Conclusión:

En estos niños los hallazgos fueron mínimos, pero si se logró visualizar la forma en cómo cooperan con los demás, sin hacer distinción alguna y sin importar cuál es el fin de la o las personas que necesitan ser apoyadas en su momento.

Grupalidad.

Son sociedades de discusión entre amigos íntimos o en pequeños cenáculos, el mundo se construye en común, los jóvenes se pierden en discursos sin fin destinados a combatir el mundo real. Luego vienen las sociedades más amplias, movimientos de juventud dentro de los cuales se despliegan los ensayos de reorganización positivos y los grandes entusiasmos colectivos.

Jean Piaget.

Salón de clases.
23-03-99.
8:40 a.m.
G₃O₂

OBSERVACION: Viridiana y los dos niños se dedican a hacer pulseras y a platicar, en el grupo de 3 niñas ya son 4. [...]

OBSERVACION: Víctor y Andrés se hablan y se hacen señas después se ríen.

OBSERVACION: Los niños se levantan de su lugar y platican con otros. Las niñas solo se pasean abrazadas, platican o se sientan en algún lugar y observan a su alrededor.

OBSERVACION: Los niños juegan; se golpean, se corretean y se gritan palabras como: "qué onda güey", "no chingues", "cállate el hocico", etc.

DIALOGO: Todos le gritan: "¡Barbero!".

COMENTARIO: Matías ahora comienza a convivir con los demás y parece que es bien aceptado.

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₃X₁O₃

DIALOGO: Andrés: "Mejor ya no te digo, porque esos pinches gordos se enojan."

OBSERVACION: Las niñas platican en bolita y los niños también están platicando en bola, con tranquilidad.

8:30 a. m.
Salón de Clases
G₃X₁O₄

OBSERVACION: Cuando el personaje Trunks se baja el pantalón y se ven sus pompas, todos ríen a carcajadas.

OBSERVACION: Algunas niñas platican y hacen su acostumbrado círculo para comentarse sus anécdotas.

Hallazgos de la historieta
Dragon Ball Z.

DIALOGO: "Goku y Picoro son buenos amigos, Radiks es un amigo muy malo..."

8:45 a. m.
Salón de Clases.
G₃O₅

OBSERVACION: Silvia y Pilar caminan muy abrazadas por todo el patio.

OBSERVACION: Matías sigue a dos niños que se pasean en el patio abrazados, pero lo ignoran y mejor él se retira.

DIALOGO: Matías va a retar a Viridiana y ella se levanta y lo golpea, Elena, interviene y le dice: "déjala, ni se te ocurra, déjala en paz", y también lo golpea.

Conclusión:

Los niños entre estas edades (10-11 años) forman grupos de amigos con ciertas características, y dentro de esos grupos, ellos comentan, discuten y opinan sobre algún tema central, pero algo muy curioso, es que a pesar de que no concuerdan a veces con sus posturas, no existe ningún síntoma de agresión o desunión entre ellos.

MORAL.

Implica un descentramiento del yo que se integra en un programa de cooperación y se subordina a disciplinas autónomas y libremente construidas.

Jean Piaget.

Jerarquización moral (Organización Autónoma de las Reglas).

El niño tiene la facultad de dar valor de mayor a menor a las normas o reglas establecidas dentro de la sociedad, ese valor es autónomo, pero existe subordinación a un sistema único.

Jean Piaget.

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₃X₁O₃

DIALOGO: Esteban: "pero profesora, ellos también se llevan conmigo".

8:30 a. m.
Salón de Clases.
G₃X₁O₄

OBSERVACION: La profesora le dice a Víctor: "séntate a ver la película", pero él no acepta, después me mira y de inmediato voltea a ver la película.

OBSERVACION: Las niñas de la revista juegan y platican, una se da cuenta que la observo y hace como que mira la película. Una niña, la de la revista vuelve a cogerla y al verme la pone en su lugar.

OBSERVACION: Una niña (Pilar) se aleja y se acuesta en una banca, después se siente observada y regresa a ver la película.

8:45 a. m.
Salón de Clases.
G₃O₅

DIALOGO: Nanci le pega a Andrés y él dice: "Nanci me pegó, se lleva y no se aguanta". Ella contesta: "cállate porque eres igual".

Conclusión:

En esta dimensión, cuando el niño se encuentra en una situación de conflicto tiende por un momento, a revelarse a la norma establecida y esto puede deberse a su egocentrismo consciente, ya que en esos momentos de su vida, él piensa que es el único que tiene la razón en todo lo que se le enfrenta a su paso. Sin embargo, el chico al ser consciente de posición y rol en la sociedad, tiende después de revelarse, a encaminarse nuevamente a la norma. Como es el caso de Víctor, en la observación X₂O₄.

Reconstrucción del mundo.

El niño se coloca como un igual ante sus mayores, pero se siente otro diferente de éstos por la vida nueva que se agita en él. Y naturalmente quiere sobrepasarles y sorprenderles transformando al mundo.

Jean Piaget.

Salón de clases.

23-03-99.

8:40 a.m.

G₃O₂

DIALOGO: Uno de los niños me dice: "a mi no me gusta ver caricaturas, prefiero las películas de artes marciales, para ver matanzas, sangre, etc."

OBSERVACION: El niño se resiste a salirse y reta al profesor.

OBSERVACION: Andrés habla repitiendo lo que dice la profesora y ella hace gestos de desagrado.

8:45 a. m.

Salón de Clases.

G₃O₅

DIALOGO: Andrés comenta: "esa niña -Viridiana-, dice que es mamá de unas niñas de primero". [...]

DIALOGO: Pilar se pone a bailar con Viridiana y el profesor las reprende "haber ya, esas niñas", Pilar hace gestos y luego se tranquiliza.

DIALOGO: Pilar me dice: "mira a mis hijas, Claudia y Valeria".

DIALOGO: Viridiana insiste en cargar a una niña de primer año: "te cargo, te voy a cargar", y vuelve a insistir.

OBSERVACION: Las niñas se dedican a cuidar a los niños pequeños y se entretienen con ellos, se dicen mamás de ellos.

DIALOGO: Matías se enoja y le dice a sus compañeros: "están pendejos" y a Víctor le dice: "pinche manteca, bola de grasa -hace una pausa y prosigue- Víctor me cae gordo, porque está chingue y chingue y es un pinche obeso".

Conclusión:

En esta etapa, como ya lo había planteado, el niño por su egocentrismo consciente, por su querer ser el mejor de todos, en ocasiones se enfrenta a los adultos tratando de marcar su superioridad ante ellos. Este es el caso de niños que se revelan y enfrentan a sus padres y hacen todo lo contrario de lo que deben hacer.

De esta manera, marcan su individualidad y su querer ser independientes de las demás personas. Un ejemplo es el de Andrés, en la O₂, o el de Pilar en la O₅.

La voluntad como regulación.

El individuo encarna un ideal o defiende una causa con toda su actividad y toda su voluntad.

Jean Piaget.

Salón de clases.
23-03-99.
8:40 a.m.
G₃O₂

OBSERVACION: La profesora reprende a Víctor "no estés molestando a tu compañera", la razón es porque interrumpe a una compañera, él se levanta y tira en el bote de basura lo que come, y se burla de lo que la profesora le dijo, después se pone unos lentes oscuros y observa retadoramente.

OBSERVACION: Víctor baila burlescamente y arremeda a la profesora, después la observa retadoramente.

DIALOGO: Víctor propone: "maestra vamos a ver una película de Dragon Ball Z"; La profesora lo ignora y él se sienta en su lugar. Víctor insiste en ver la película y lo comenta con sus compañeros.

8:30 a. m.
Salón de Clases
G₃X₁O₄

OBSERVACION: Las dos niñas que jugaban con las calcomanías de Aventuras en Pañales siguen jugando y platicando, no ponen atención, platican de sus asuntos, luego me observan y vuelven a su conversación.

8:45 a. m.
Salón de Clases.
G₃O₅

DIALOGO: Pilar me dice: "mira a mis hijas, Claudia y Valeria".

DIALOGO: Viridiana insiste en cargar a una niña de primer año: "te cargo, te voy a cargar", y vuelve a insistir.

OBSERVACION: Las niñas se dedican a cuidar a los niños pequeños y se entretienen con ellos, se dicen mamás de ellos.

DIALOGO: Matías se enoja y le dice a sus compañeros: "están pendejos" y a Víctor le dice: "pinche manteca, bola de grasa -hace una pausa y prosigue- Víctor me cae gordo, porque está chingue y chingue y es un pinche obeso".

DIALOGO: Por otro lado Viridiana le dice a Matías: "¿estas cortando Matías?, Te me apuras ya", y truenos los dedos exigiendo rapidez.

Conclusión:

Los niños generalmente se oponen a la normatividad, retan y por tanto, defienden su postura, se van incluso hasta los extremos tratando siempre de tener la razón en todo momento. Son en este caso, obsesivos y no bajan la guardia cuando se trata de discutir un punto en el cual ellos consideren tener la razón y los demás estar en un error, o simplemente se obsesionan con algo y no desisten; como es el caso de Víctor en la O₂, cuando propone e insiste en ver la película Dragon Ball Z.

AFECTIVIDAD.

La vida afectiva se afirma por la doble conquista de la personalidad y la inserción en la sociedad adulta.

Jean Piaget.

Nivel de Abstracción (Sentimientos Religiosos, Descubrimiento del Amor).

El adolescente hace un pacto con Dios, comprometiéndose a servirle sin recompensa, pero esperando desempeñar por ello mismo, un papel decisivo en la causa que se dispone defender. Por otro lado, el adolescente ama en el vacío o de un modo efectivo, pero siempre a través de una novela, comienzan las relaciones personales.

Jean Piaget.

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₃X₁O₃

OBSERVACION: Esteban voltea y les chifla a las niñas del balcón.

8:45 a. m.
Salón de Clases.
G₃O₅

OBSERVACION: El profesor de deportes abraza a una niña y todos los demás hacen burla, excepto Andrés.

OBSERVACION: Tres niños platican con Cindi con mucho interés.

OBSERVACION: Cindi, Yolanda Nanci y Gisela pasean por el patio, platicando sobre novios.

DIALOGO: Algunas niñas de sexto se pintan en las piernas figuras y una de ellas me dice que el profesor de Educación Física esta muy guapo: "es nuestro novio, está bien guapo, desde que entramos nos gusta", otra dice: "y lo debería ver en traje, se ve guapísimo".

DIALOGO: Viridiana comenta: "los hombres son bien cobardes para las mujeres" y golpea a Matías.

OBSERVACION: Entra el profesor de Educación física y Elena corre a abrazarlo, después el profesor se acerca a la profesora y todas las niñas se empujan para estar cerca de él. El profesor se retira y Elena lo jalonea y no lo deja ir.

Conclusión:

Los chicos a esta edad buscan situaciones románticas con otras personas, ya sea de su misma edad o con los adultos, como es el caso de las niñas del G₃O₅. Aquí podemos ver como estas niñas tienen cierta preferencia por su profesor de Educación Física, esto es muy frecuente en chicos a este nivel. Incluso tienen amores platónicos, como el de algún cantante, actor o cualquier otra figura pública.

CAUSALIDAD.

Las explicaciones son considerablemente más amplias y teóricas que las de la etapa anterior. Son capaces de utilizar modelos abstractos para explicar la conducta física no sólo de objetos distantes, sino de materiales invisibles.

Ed Labinowicz.

Operaciones Racionales.

El pensamiento del niño se aleja de lo real, sustituye los objetos ausentes por su representación más o menos viva, pero esta representación va acompañada de creencia y equivale a lo real.

Jean Piaget.

8:45 a. m.
Salón de Clases.
G₃O₅

DIALOGO: Víctor empieza a picarle las costillas a Matías, y este le pega en la rodilla, Víctor le dice: "no puedes conmigo". Matías le vuelve a pegar varias veces, pero a Víctor parece darle gusto y dice: "sí tienes fuerza, pégame duro", se burla de Matías y por último argumenta: "estas convertido en GOKU, el SUPER SAYAYIN 4". Se vuelve a reír de Matías.

DIALOGO: Víctor los mira y hace un comentario sobre Aarón: "no se enoja, sino ya se hubiera convertido en SUPER SAYAYIN".

Conclusión:

En este caso, fueron muy pocos los hallazgos que se encontraron, y dentro de ellos, pude localizar algunos en donde el niño hace referencia a personajes de la caricatura Dragon Ball Z; en la cual, Víctor hace hincapié e insiste en hablar constantemente del personaje Goku, el cual parece ser de gran relevancia para él y así lo manifiesta.

Pensamiento Hipotético-Deductivo.

Es la construcción de sistemas y teorías abstractas. La implicación constituye la traducción abstracta de las operaciones.

Jean Piaget.

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₃X₁O₃
Hallazgos de la historietta
Aventuras en Pañales.

DIALOGO: "Angélica se reía porque no podía decirlo al no poder Tommy lloró de Angustia".

DIALOGO: "Angélica propuso que jugaran a que ella era la reina y ellos como estaban muy aburridos dijeron que sí."

8:30 a. m.
Salón de Clases
G₃X₁O₄

OBSERVACION: Ya no doy instrucciones, porque al pasar las historietas todos se ponen a escribir.

8:45 a. m.
Salón de Clases.
G₃O₅

DIALOGO: Andrés busca un enchufe para conectar una pistola de silicón: "no hay enchufe, ni modo lo tendré que conectar en mi nariz".

Conclusión:

El niño en esta etapa, ya construye lógicamente sus diálogos, piensa más sobre lo que va a decir y lo hace de una manera armónica, es decir que, enlaza las palabras de forma que tengan la debida coherencia en el diálogo, incluso tarda más en dar respuesta a cualquier pregunta que se le haga, por lo mismo que construye muy bien su discurso.

Reflexión espontánea.

Es la representación de una representación de acciones posibles.

Jean Piaget.

Salón de clases.
23-03-99.
8:40 a.m.
G₃O₂

DIALOGO: Otro niño corre emocionado porque tomo una foto. Por cierto, es uno de los niños que rechazan los demás compañeros. Algunos niños y niñas dicen: "Ese niño y Víctor están haciendo la barba a la maestra, pero a veces el de lentes (refiriéndose al primero) cae mal, pero a veces es buena onda porque ayuda y además porque presta dinero".

DIALOGO: Una niña y un niño se golpean la cabeza. Pero de lo que hablan es de "los huevos" y dicen que en las mujeres es "las putas nachas de la mamá".

3° A y 6° A.
Salón de Actividades
Manuales.
G₃X₁O₃

DIALOGO: Víctor le dice a Matias: "que paso Gato Benoni", luego me dice a mí: "le digo así por una historia que pidió la profesora"....."Porque así se llama".

8:45 a. m.
Salón de Clases.
G₃O₅

DIALOGO: Esteban se pone a bailar y a cantar, toca a Andrés de la cabeza y dice: "a este cabrón le dicen El Estaca, él está acá" y se burla. Sin embargo, Andrés le contesta: "él está cabrón para que crezca".

Conclusión:

Los niños en cualquier momento, tienen ocurrencias, basta que suceda algo, o vean algún objeto o persona, para que ellos formen y creen una representación de lo que observan. Hablan en doble sentido, dan apodos a las personas e incluso explican que significa el sobrenombre que dan a los demás.

CONCLUSION

En los niveles de desarrollo cognitivo enfocados y adaptados al contexto social y cultural de México, se encontró que la mayoría de las características que Jean Piaget descubrió en sus investigaciones sobre la evolución cognitiva del niño, se pueden aplicar y adaptar en este caso al contexto de las escuelas de gobierno en cuestión.

Es cierto que los factores que se vislumbran en nuestro ambiente social, son muchos, también es cierto que nuestro contexto es totalmente distinto a otros, y que nuestra cultura se sostiene de los valores y tradiciones, pero también es cierto que existen otros patrones de conducta extraídos de otros ámbitos, y éstos en conjunto con los primeros forman la percepción y representación de los escenarios en que a diario nos encontramos actuando momentos e instantes de nuestra vida.

La percepción que de este mundo tenemos es heterogénea en donde el receptor puede formar su representación propia de lo que observa, pero en el caso de los Medios de Comunicación existe una gran homogeneidad, en el sentido de que la mayoría de los sujetos de esta sociedad ven constantemente en televisión, los programas que se transmiten. La influencia que ejerce la televisión en particular sobre el sujeto, es en la mayoría de los casos determinante.

La televisión junto con otros factores provenientes de la interacción social, como ya sabemos, son creadores de caracteres, de ideologías, de 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 ser el creador de ideologías consumistas, violentas, acompañadas de agresión tanto racional como irracional. Los programas con contenidos violentos, que son en su mayoría, invaden la percepción de los sujetos, haciendo que éstos tengan una visión diferente de la realidad fenoménica. Es tan abierta y visible esa realidad, que el individuo en lugar de manifestar sorpresa ante las escenas violentas, muestra indiferencia, alegría o pasividad total, es decir, por ejemplo; un niño que se encuentra en un Jardín de niños o en una Escuela Primaria, al proporcionarle una película con escenas violentas y agresión física manifiesta, no es capaz de tener mínimamente en su

semblante un pequeño síntoma de sorpresa, por el contrario, el niño sentirá placer y alegría al ver como ciertos personajes se masacran sin piedad. Como se puede observar en esta investigación, básicamente en los resultados y datos obtenidos, no importa el nivel cognitivo del niño, la percepción solo varía en el grado de evolución mental y se observa en las conductas, pero la percepción de la violencia parece ser estándar y estable en cualquier momento y, aclaro que únicamente me estoy refiriendo al nivel cognitivo, aun no entramos en detalle con respecto a las conductas que son aprendidas.

Sabemos, entonces, que los programas televisivos son determinantes en la creación de las creencias y valores socio-culturales que son inculcados a los seres humanos. Es obvio lo anterior, pero la razón por la cual lo vuelvo a manifestar, es porque si la televisión en conjunto con otras instituciones construye al sujeto social, y este último se forma en la niñez como primera instancia, entonces que clase de sujetos se están construyendo como dice Giovanni Sartori en su libro 'Homo Videns: La sociedad teledirigida;

"...todo el saber del homo sapiens se desarrolla en la esfera de un mundus intelligibilis (de conceptos y de concepciones mentales) que no es en modo alguno el mundus sensibilis, el mundo percibido por nuestros sentidos. Y la cuestión es ésta: la televisión invierte la evolución de lo sensible en inteligible y lo convierte en el ictu oculi, en un regreso al puro y simple acto de ver. La televisión produce imágenes y anula los conceptos, y de este modo atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda nuestra capacidad de entender..." (pág. 47)

Sartori (1998)

Si a cada instante, a cada segundo el niño esta recibiendo disparos de violencia-agresión de programas tales cómo los noticieros, las teleseries o las caricaturas. Es cierto que todos esos programas contienen violencia, pero en particular la programación que ya sabemos retiene mayormente la atención del niño, es la de las caricaturas (dibujos animados).

Las caricaturas forman ideologías que el niño va introduciendo a su caja cognitiva y que se pueden visualizar en las conductas manifiestas. En la presente investigación se pudieron encontrar algunas escenas en donde los actores (niños) manifestaban ciertas conductas que podrían proceder de los dibujos animados; en específico los utilizados para este trabajo (Dragon Ball Z y Aventuras en Pañales). Por ejemplo se localizaron escenas en

donde los niños, principalmente los preoperatorios (G_1), al estar observando la película Dragon Ball Z, optaban por lanzar golpes a sus compañeros, esos golpes tenían toda la influencia de los personajes de la película, aunque no se trataba de golpes intencionales y esto nos dice mucho con respecto a la tan exacta caracterización que Piaget hace del nivel de abstracción en niños preoperatorios. En este nivel el niño no retiene y sincroniza intención del dibujo animado, solo enfoca la escena y trata de hacer una replica de lo que observa, es decir que, en niños de este nivel sólo se manifiesta agresión de tipo conductual física, ya que en el lenguaje verbal no se encontraron hallazgos representativos de este punto. Sin embargo, en los siguientes dos niveles estudiados operatorio y pensamiento formal (G_2 y G_3), se pudo encontrar, sobre todo en los primeros, un alto índice de conductas agresivas, después de haber observado la película Dragon Ball Z. Por ejemplo; los niños que cursan el tercer grado de primaria, después de la película, sus pleitos no fueron en su totalidad violentos, ya que no se veía, desde mi punto de vista subjetivo (que trate que fuera lo más neutral posible); Una intencionalidad en las conductas o una premeditación construida de lo que se visualizaba. En el caso de las niñas, sus agresiones que en un principio (antes de X_2) eran verbales, posteriormente (después de X_2) se volvieron físicas, ya que se cogían a golpes sin compasión alguna.

Con estos ejemplos, podemos ver como la construcción de la violencia requiere de una evolución en donde se va dando una acumulación de etapas o niveles de agresión que son percibidas y que en conjunto con otros factores que puedan activar las conductas violentas se pueden lograr sujetos antisociales que incurran en infinidad de delitos que atentan contra los demás sujetos (G_3).

Por otro lado, en el caso de los niños que inician el pensamiento formal, antes de ver la película, se encontró un ambiente de solidaridad, cooperación, de grupalidad; pero después de la película Dragon Ball Z, lo que se pudo encontrar, sobre todo después de algunas semanas de haber visto el vídeo, es que los chicos mostraban un grado de violencia precario, es decir que, por ejemplo: los niños principalmente se agredían de forma verbal y se podía observar que esas agresiones llevaban cierta intencionalidad en la idea manifestada, esto nos muestra cómo los sujetos de este nivel ya enfocan las ideas y las analizan, formulando respuestas y representaciones de lo que quieren dar a conocer. Ya la

representación de la agresión es construida e intencional y por tanto, ya existen indicios de violencia en este nivel.

De esta manera, lo que se concluye de la teoría de la Percepción Social aplicada a esta investigación es que:

1. El efecto de primacía es dominante y trascendental en la percepción del niño, ya que éste ya trae cierta información previa acerca del personaje y ya sabe y tiene la capacidad de atribuir y categorizar al personaje, siendo el efecto de recencia únicamente un reforzador de lo ya percibido.
2. En ocasiones el efecto de recencia ayuda al niño a ubicar a un personaje que tiene una conducta variable por medio del contexto en el que se presenta éste.
3. En el caso de los niños preoperatorios se encontró que efectivamente manifiestan más las conductas que perciben de los personajes, imitan y esto se puede ver principalmente en los espacios de juego.
4. Es frecuente ver en los niños que la percepción egocéntrica es básica, en general utilizan la imagen de algún personaje para ser el centro de atención de los demás o simplemente para destacar frente a los otros utilizando la conducta del personaje que ha sido percibido positivamente (el mejor de todos).
5. También la influencia que ejerce el líder del grupo hacia los demás es fundamental, sobre todo en niños operatorios que tienen la característica de ser muy respetuosos de la grupalidad que se genera en el ámbito escolar.
6. Otro punto, es que las dimensiones que Piaget propone y que se utilizaron en esta investigación fundamentan y ejemplifican muy bien la conducta y percepción de los niños, aunque también nos permiten darnos cuenta que no son totalmente standardizadoras de los grupos, porque se observó que hay niños que concuerdan con la edad pero que por ningún motivo se adaptan cognitivamente con los de su posible etapa de desarrollo cognitivo.
7. Los niños perciben un fenómeno como una totalidad y no como una serie fragmentada de imágenes, esto nos permite saber que el niño de cualquier edad tiene la capacidad tan amplia de crítica y análisis que tienen los adultos.

8. Por último, algo interesante es que el niño preoperatorio es capaz de crear diálogos e ideas tan amplias y fundamentadas, que pueden ser en ocasiones historias mucho mejores que las que los adultos pueden realizar.

Por otro lado, desde el punto de vista de la ciencia, concluyo que la violencia se construye socialmente por medio de los estímulos que se perciben del ambiente socio-cultural y que esta violencia se forma a partir de la agresión entre sujetos y esta agresión va en grados de aplicación y observación hasta llegar a su punto máximo que es la violencia como tal.

Pero, regresando al primer punto en cuestión de este análisis. Está la parte positiva del hecho de ver programas televisivos, ya que aunque mi percepción anterior tiene un enfoque negativo y todo parecería dirigirse hacia una visión pesimista de ver los programas de televisión. Quiero aclarar que no es así, colocándome en una posición lo más neutral posible, puedo decir, que los contenidos violentos no necesariamente producen violencia o agresión en los sujetos (por lo menos no en todos). La violencia también puede ser utilizada como un desahogo a nuestra mente reprimida, a nuestros deseos ocultos, ya que a lo mejor el ver una película de acción o de terror nos hace desfogar energía y nos tranquiliza cambiando totalmente nuestra percepción de los diferentes escenarios y fenómenos que surgen a nuestro alrededor, también esta postura incluye a aquellos sujetos que al ver ese tipo de escenas, satisfacen su gusto por cierta programación y solo los observan por Jobi o Diversión (como entretenimiento), sin que ello active emociones o deseos negativos.

En los casos observados se encontraron hallazgos en donde los niños sólo se divierten y después de ver las películas surge una indiferencia total por éstas; sin producir en ellos algún tipo de sentimiento agresivo manifiesto. Por ejemplo; niños que al terminar la película, volvían a sus actividades de rutina cotidiana y en el tiempo de observación fueron estables, no vario su conducta.

Esto muestra como los contenidos violentos de los programas no necesariamente producen más violencia en los sujetos. Estos programas pueden ser en ocasiones de utilidad. Algunos científicos, sobre todo los psicoanalistas, los utilizan para tratar de sacar

a flote a algún paciente con problemas, tales como traumas por violaciones, por raptos, asaltos, por haber visto algún homicidio o algún suicidio, o simplemente el tratar de curarse una Fobia.

Sin embargo, con todos los pro y los contra que tiene la programación de la televisión también existen programas educativos-informativos, que ayudan al desarrollo y evolución de la cognición humana, en el sentido de la enseñanza-aprendizaje que promueve la institución educativa de esta y de todas las sociedades.

Finalmente, concluyo que la violencia en la programación existe, esta visible y es constante, pero esta violencia es aprendida y manifestada, siempre y cuando el sujeto sea sensible a percibirla negativamente y este totalmente dispuesto física y psicológicamente a ejercerla. Obviamente, para que el sujeto llegue a ese nivel de violencia, tiene que ser no sólo influenciado por los contenidos violentos de los programas televisivos, sino que también su conducta y mentalidad dependen de la influencia de la serie de factores del medio en donde se han desarrollado para que éstos intervengan en la determinación que toma el sujeto para adquirir algún comportamiento en particular.

Las Instituciones en su conjunto pueden crear sujetos violentos, pasivos, activos, dinámicos, indiferentes, etc. Todo depende de la forma en como implemente los valores y creencias a una sociedad, y como ésta a su vez, tenga la suficiente sensibilidad para inculcar un pensamiento equilibrado y crítico que les permita a esos sujetos elegir la mejor respuesta a cada situación que se les presenta a su paso.

DISCUSION

La televisión mexicana y en especial la programación infantil, conjugadas son creadoras de conductas, de modos de vida, ideologías, etc.

El contenido de cada programa puede generar conductas e ideas en dos sentidos, uno positivo y otro negativo, pero todo depende del mensaje que se transmite y ese mensaje (sea + o -) puede generar a su vez, conductas diferentes, puede ser productor de infinidad de emociones, tales como ira, alegría tristeza, indiferencia, pasividad, etc. Sea cual fuere la reacción, es totalmente obvio que la programación televisiva produce algo en los seres humanos y sabemos, también que no es el único método de influencia, existen otros como la radio, la computadora, el nintendo, etc., que pueden influir en mayor grado en la conducta humana.

Ahora, como ya sabemos, el niño es uno de los mayores consumidores de caricatura transmitidas por televisión, y es importante conocer en que grado el pequeño puede ser influenciado por los contenidos de esos programas y cuanto afecta a su vida cotidiana, el hecho de ser consumidores adictos de las caricaturas.

Existen infinidad de caricaturas unas con violencia manifiesta y otras con violencia subliminal, pero esto no quiere decir que sean las únicas, también se pueden encontrar otras que ayudan a que el niño tenga un sano desarrollo psico-físico.

El problema no es que existan infinidad de caricaturas, ni tampoco que sean blancas o violentas, el problema es saber de qué manera el niño las esta percibiendo y como llega a asimilar y transportar esa información a su vida cotidiana. A partir de la presente investigación, se trato de buscar por medio de la observación de grupos de niños en el ámbito escolar la interrogante que se ha mencionado arriba.

La observación que se hizo constó de ir a dos escuelas una Primaria (G_2 y G_3) y la otra Jardín de Niños (G_1), y elegir a grupos de niños que se adaptaran a las necesidades de la teoría de la investigación y que también fueran niños que se encontrarán en las edades o niveles de desarrollo cognitivo propuestos por Piaget, para poder analizar su percepción y su grado cognitivo.

Posteriormente, los grupos fueron observados durante dos sesiones (O_1 y O_2), a la siguiente semana se les pidió que vieran una película de Aventuras en Pañales (anexo 2) y que después por medio de una historieta (anexo 3), ellos verbalmente o por escrito expresaran lo que percibían de esos dibujos. A la siguiente semana se hizo lo mismo solo que en esta ocasión se utilizó una película de Dragon Ball Z (anexo4) y su respectiva historieta (anexo 5), por último, en la sesión final sólo se observó su comportamiento.

Los resultados fueron los que a continuación se presentan y que son organizados y analizados de acuerdo al enfoque fenomenológico del modelo de Heider:

En el efecto de primacía podemos encontrar varios ejemplos que se dan en los hallazgos etnográficos, estos ejemplos se denotan cuando el niño al observar la conducta del personaje ya afirma si este es bueno o malo, no importando que en el estímulo el personaje cambie radicalmente de conducta. Por ejemplo: el personaje de Goku para todos los niños de cualquier nivel cognitivo tiene una personalidad positiva y si el personaje cambia de conducta los niños simplemente justifican el por qué de la conducta negativa colocándolo a veces como la víctima o como el salvador del mundo; Sin tomar en cuenta la violencia que el personaje genera y sin importar también si daña a terceros.

En la investigación se comprobó que el efecto de primacía es dominante en la percepción del niño, con esto obviamente no se encontró un ejemplo de recencia que fuera dominante.

MODELO DE HEIDER.

Enfoque fenomenológico.

Este enfoque se utilizó para poder analizar y explicar la percepción del niño con respecto a las caricaturas, se dividió en 7 puntos para su profundo análisis:

1. A pesar de que las condiciones ambientales cambian, los sujetos tienden a percibir la conducta de los demás como estable. Esto es una de las características de la percepción social.

En este punto se encontró que al aplicarles el estímulo visual (anexos 2 y 4) a los tres grupos de niños y posteriormente al aplicarles el estímulo impreso (anexos 3 y 5), no se observaron variaciones en la percepción con respecto a la conducta de los personajes. El niño tiene ya formado un concepto del personaje y este no varía aún cambiando las condiciones ambientales, por ejemplo: para los niños el personaje "Angélica" de Aventuras en Pañales, sigue siendo negativo sin importar que en la historieta impresa (anexo 3) se les halla dado la oportunidad de cambiar la historia y la conducta del personaje.

2. En la formación de impresiones sobre otras personas tendemos a formarnos esas impresiones en términos de disposiciones personales (rasgos de personalidad); que además son disposiciones personales que se asumen que son invariantes (no cambian). La razón por la que tendemos a percibir a los otros bajo estas disposiciones es porque nos permiten predecir mejor su conducta futura. Sin estas disposiciones lo que ocurriría es que la conducta de los otros sería ininteligible y azarosa.

Lo que se encontró es que el personaje al haber sido percibido previamente, pierde toda posibilidad de que su conducta sea variable, ya que el efecto de primacía es determinante y por medio de los rasgos de personalidad del personaje, los niños hacen sus impresiones y no varían su postura acerca de él, tienden incluso a identificarlos más y a predecir su conducta por medio de lo que ya han percibido con anterioridad.

3. En la formación de impresiones, los estados o disposiciones de un sujeto tienden a expresarse directamente en la conducta. En otras palabras, la conducta nos permite interpretar sin ambigüedad los rasgos de personalidad o disposiciones de un sujeto. No obstante, cuando existe ambigüedad para realizar esta interpretación se utiliza el contexto para intentar salvar esa ambigüedad en la interpretación.

En este punto se pudo comprobar que por el simple hecho de que el niño observe a un personaje ya puede afirmar que conducta va a tomar este. Sin embargo, en el caso del personaje Pícoro, que se presentó en la historieta (anexo 5), se pudo observar que al ser un personaje que varía su conducta de negativa a positiva, los niños tuvieron que enfocarse en

el contexto en que se encontraba, para poder predecir lo que iba a hacer o como iba a actuar, de hecho, aún así, se encontraron explicaciones en donde el personaje al estar en un contexto defensivo y con un personaje positivo como Goku, los niños tuvieron dificultad para colocarlo en una posición extrema y algunos optaron por presentarlo como el agresor y no como el defensor.

4. Determinados estados internos son dinámicos, cambian. Por ejemplo, las emociones. Heider afirma que estos cambios también se expresan externamente (piénsese en la cólera, la tristeza, etc.).

Este punto fue muy evidente en la conducta de los niños y se presentó principalmente en los niños preoperatorios (G_1); ya que en el momento en que observaban el vídeo de Dragon Ball Z (anexo 4), algunos manifestaban variaciones en la conducta, aunque ya algunos eran agresivos, pero su agresividad fue más constante y aumentaba gradualmente, por ejemplo: al estar observando la película muchos (en su mayoría varones) asumían el papel de alguno de los personajes varones y si en ese momento había riñas en el vídeo, los niños expresaban tanto verbal, como no verbalmente lo que hacían los personajes y golpeaban a sus compañeros sin importar diferencias sexuales, aún más cuando terminaba la película y salían al descanso, continuaban agredándose a golpes referentes a la película.

En el caso de los niños operatorios (G_2), la agresión fue alta (a comparación de su vida cotidiana), pero cambiando el contexto de sus juegos. En el niño de pensamiento formal (G_3) no se encontró una variación en su conducta, la posible razón es que ya están adaptados a la normatividad y saben que no están permitidas las agresiones en el ambiente en que se desenvuelven.

Heider afirma que existen factores que influyen en este proceso de formación de impresiones, como pueden ser: el conocimiento previo que tenemos del otro, el tipo de acción o relación que mantiene el actor y el observador, etc.

Este punto es obvio, ya que la información previa que el niño tiene es determinante para la formación de impresiones, por lo que éstas, como ya lo he manifestado no cambiaron.

5. Un factor que según Heider es fundamental en la formación de impresiones es el significado de una acción.

El significado de la acción es fundamental porque es el ambiente en que se desenvuelven los personajes, por ejemplo: en el personaje Pícoro (en el anexo 5) se observó como para que el niño se formara una impresión razonable de este, tuvo que enfocarse en el contexto que se presentó en la historieta para poder valorar la situación de ese personaje.

6. Por otra parte, afirma que existen factores que pueden provocar distorsiones en la percepción del otro. Menciona cuatro factores:

- La saliencia del actor. -Normalmente, en cualquier situación, el estímulo más importante para el receptor es el actor. La situación actuaría como fondo sobre el que destaca el actor (figura).

Se encontró que en la película e historieta de Dragon Ball Z (anexos 4 y 5), el actor principal es Goku y que todos los demás personajes y la situación son secundarios, no importando si otro personaje sobresale o es indispensable en las escenas. En el caso de Aventuras en Pañales (anexos 2 y 3), todos los personajes tienen importancia, sin embargo, sobresale el personaje de Angélica por su agresividad con los demás, y se pudo observar en las explicaciones que daban los niños.

- La percepción egocéntrica. -Los propios intereses, metas, expectativas, etc., pueden influir en cómo se forme el sujeto la impresión de otra persona.

En este punto se encontró que cada niño tiene su personaje favorito y lo utilizaban en torno a los intereses de cada uno de ellos. Estos intereses eran solo en el instante.

- La insuficiencia de información es otro factor distorsionante.

Esta parte fue relativamente nula, ya que todos los niños sin importar sexo, ven constantemente estas caricaturas.

- La influencia ejercida por otras personas. En otras palabras, el sesgo que induce la opinión de otras personas.

La influencia que ejercen los niños sobre otros, es fácil de encontrar, ya que el niño preoperatorio (G_1), por ejemplo; propone un juego con respecto a la caricatura y los demás juegan a lo mismo a pesar de su egocentrismo innato. Y se encontró que si un niño decía que un personaje era aburrido, los demás niños también manifestaban lo mismo, aunque en ocasiones se interesaban por el personaje o la película, al final, seguían con la impresión negativa o indiferente que se habían formado con anterioridad (esto se observó frecuentemente en los varones).

Por otro lado, como ya lo he mencionado, se hizo una adaptación de los niveles de desarrollo cognitivo de Piaget a los grupos de niños y se determinaron de la siguiente manera:

Los niños que estudian en el Jardín de Niños (G_1), son pequeños que se encuentran cursando el último año de pre-escolar y que tienen aproximadamente entre 5 y 6 años de edad. Estos niños por sus características cognitivas, se ubicaron en el nivel de desarrollo cognitivo preoperatorio (G_1), ya que se pudieron adaptar a las condiciones piagetianas. De esta forma también se cogió un grupo de tercer grado de Primaria (edades entre 8 y 9 años) para el nivel de desarrollo cognitivo operatorio (G_2) y por último, se cogió un grupo de sexto año de Primaria para cubrir el nivel de desarrollo cognitivo de pensamiento formal (G_3).

Cabe aclarar que por los resultados, no todos los niños pertenecían a cada uno de los niveles mencionados, había excepciones, es decir que, por ejemplo, en el grupo de tercer grado (G_2) se encontraron algunos niños con pensamiento formal y otros todavía entre los preoperatorios y operatorios. Y estas excepciones también se localizaron en los otros dos niveles (G_1 y G_3).

Se observó que muy por encima del contexto en el que se desenvuelve el niño, este tiene cierto grado de desarrollo cognitivo, y como manifestaba Piaget, las características presentadas para identificar el estadio en el que se encuentra la psique del infante varía y no es totalmente estandarizada, pero como afirma él y otros investigadores si es una base referencial para el estudio de la cognición humana y sus etapas.

Lo anterior, conlleva a concluir que tanto Piaget con su análisis de la percepción de la Gestalt, como Heider con su estudio fenomenológico de la misma, están de acuerdo en que:

- El niño percibe como una totalidad lo que se le presenta a su alrededor, y no como una serie de láminas que van en orden, una por una pasando frente a él, para que pueda deducir lo que observa.
- Otra cuestión en la que parece concuerdan, es en la de que el niño percibe de igual forma lo que se le presenta y su percepción sobre ello no varía aunque el ambiente cambie.
- El efecto de primacía que se genera al percibir el objeto es determinante para que el niño se forme un referente de lo que percibe, aunque aquí cuenta mucho la influencia socio-cultural en que el infante se desenvuelve.
- El hecho de que se presente el estímulo infinitas veces, no significa que el niño va a modificar radicalmente la idea que tiene del objeto; puede que los cambios que se generen en su referente sean mínimos o incluso nulos y que hasta se logre un reforzamiento más estable de la primera impresión que el niño tiene del objeto.

Lo anterior se enfoca principalmente al concepto de percepción que tienen los teóricos y con el cual yo estoy de acuerdo, aunque sean posturas divergentes, yo diría que no se separan en extremo del origen y procedimiento del desarrollo perceptivo.

Enfocándome a los niveles de desarrollo cognitivo de Piaget, y basándome en mis propias observaciones, encontré que efectivamente los niños en sus distintos grados cognitivos tiene mucho que ver con los que Piaget descubrió en toda su trayectoria experimental, es decir, no se separan en nada de la realidad y no varían mucho en el contexto en que se desenvuelve el niño, lo único probable es que, como ya lo mencione, no todos los niños que tienen determinada edad, se pueden ubicar en un solo estadio; por ejemplo, se puede decir que, de 30 niños de entre 8 y 9 años del grupo observado (G_2), solo dos podrían ser de pensamiento formal y de dos a tres estar entre el límite del preoperatorio. Estos datos se encontraron también en los otros dos estadios (G_1 y G_3).

Ahora bien, enfocándome a la percepción que tiene el niño de las caricaturas presentadas, se comprobó que tanto los niños de grupos mayores 3" y 6" (G_2 y G_3) como los pequeños del Jardín de Niños (G_1), perciben en su totalidad las caricaturas, el único problema que se localizó es que el niño preoperatorio en nuestro contexto, todavía no sabe leer y escribir, ya que la institución educativa no capacita al infante, para desarrollar esas habilidades desde edades tempranas. Sin embargo, esto no fue obstáculo para la investigación, porque se observó con asombro que el niño pequeño de 5-6 años (G_1) al no tener todavía normativizado su lenguaje e ideología, puede con mayor facilidad crear historias más amplias y no tan fuera de la realidad, con su lenguaje oral, que los niños de los otros dos niveles (G_2 y G_3), es decir, que el pequeño de pre-primaria construye tan fácilmente cuentos, sin importar si están bien estructurados o si se escuchan correctamente, algo que, un niño operatorio o de pensamiento formal no podría hacer con tal facilidad, ya que, como están más adaptados a las normas sociales de lo que esta bien y lo que esta mal, tratan de cuidar su lenguaje y por tanto, les causa gran dificultad crear una historia. Este punto es tan bien definido y defendido por Vigotsky que dice:

"En consecuencia, el niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino también a través de su lenguaje. La inmediatez de la percepción natural queda sustituida por un proceso mediato y complejo; como tal, el lenguaje se convierte en una parte esencial del desarrollo cognoscitivo del niño.

El papel del lenguaje en la percepción es sumamente importante debido a las tendencias opuestas implícitas en la naturaleza de la percepción visual y del lenguaje.

En un campo visual, los elementos pendientes se perciben simultáneamente; en este sentido, la percepción visual es completa. Por otra parte, el lenguaje requiere un sistema de secuencias. Cada elemento está

clasificado individualmente y luego relacionado en una estructura de frase, haciendo del lenguaje algo esencialmente analítico..."

Vigotsky.

Esto me lleva a concluir que el niño tiene un gran potencial que no debe por ningún motivo ser menospreciado por los adultos que pensamos que los niños no tienen capacidad de opinión, porque creemos que no piensan y que si llegan a hacerlo, sus ideas carecen de seriedad y validez.

Los niños efectivamente perciben la violencia de las caricaturas, pero esta violencia no necesariamente crea más violencia en ellos. Se observó que el niño tanto antes como después de ver las películas, ya tiene conductas agresivas, y esto, al menos en niños operatorios y de pensamiento formal (G_2 y G_3) no se modificó ni antes, ni después, en el caso de los niños pequeños, de 5-6 años (G_1), sus conductas agresivas fueron en mayor grado después de ver los estímulos (X_1 y X_2), pero esto se debe a lo que precisamente Piaget hace hincapié sobre sus estadios.

Los datos que se reflejaron en esta investigación son sin duda interesantes, ya que satisfacen los intereses de los objetivos e hipótesis propuestas en ella; Ya hacen ver la importancia de saber que piensan y sienten los infantes de la realidad en la que se encuentran inmersos, de la realidad inmediata. Esto quiere decir, que los pequeños efectivamente están percibiendo por medio de las caricaturas el mundo caótico en el que nos encontramos.

El niño si percibe la violencia, si la asimila y proyecta, pero esta violencia no necesariamente o únicamente proviene de medios de comunicación como la Televisión, la conducta que refleja el niño, sea agresiva o no, proviene básicamente de la estructura y ámbito familiar en el que se desarrolla; la violencia que la Televisión produce, solo hace que la que el niño trae de la interacción intrafamiliar se active, para que el pequeño desarrolle conductas agresivas.

Lo que quiero decir, es que las caricaturas pueden ser un activador o concientizador de la violencia, y no necesariamente son creadoras de violencia a corto o largo plazo.

La programación de la Televisión puede ser una fuente de enseñanza positiva y no negativa, todo depende del uso que se le dé, y depende también del ámbito en que nos

ubicamos, y de la resistencia que pueda tener el individuo para combatir los mensajes que la programación genere.

Esta resistencia la puede dar solo los valores, las normas, las ideologías, la cultura, que nuestras instituciones con una correcta orientación y educación no inculquen a las nuevas generaciones.

RECOMENDACIONES.

Después de haber llevado a cabo el estudio, han surgido infinidad de interrogantes sobre este tema, por ejemplo; ¿qué están haciendo las instituciones educativas para contrarrestar los efectos de los programas televisivos, y no solo de ellos sino, también de los efectos que provienen de las relaciones intrafamiliares?, o ¿De qué manera podemos lograr que los padres tomen conciencia de que el niño es una persona capaz de pensar y de formar sus propios criterios, de qué es una persona crítica, que constantemente esta recibiendo información y que esa información puede llevarla a límites negativos o positivos?, ¿Cómo se puede resolver la indiferencia de los padres hacia la educación de sus hijos?, Etc. Puede haber una amplia gama de interrogantes que, me ha sido imposible analizar a causa de los parámetros previamente establecidos en la investigación, en donde faltaría completar y ampliar más la gran cantidad de datos que se pueden obtener del tema en cuestión.

Es importante que los resultados de este pequeño análisis sobre la percepción del niño se divulguen, principalmente al ámbito familiar que es, el que creo yo más responsable de la formación de las impresiones de los niños, me gustaría que al igual este estudio se difundiera a las escuelas pre-primarias y primarias para que los encargados de la educación en nuestro país se den cuenta de que si se le esta poniendo atención a este problema y de que se están tratando de encontrar soluciones. Además se les hace un llamado a los profesores para que colaboren con su participación para que tanto el niño como los padres, se vuelvan seres más críticos, más responsables y más conscientes de sus actos.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, Albert y Richard Walters H. (1978). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad, Madrid, Editorial Alianza.
- Bandura, Albert. (1982). Teoría del Aprendizaje Social. Madrid, Editorial Espasa-Calpe, S.
- Berkowitz, Leonard. (1996). Agresión; causas, consecuencias y control. España, Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
- CONSEJO NACIONAL PARA LA POBLACION. (1986). La televisión y los niños. México, primera reimpresión, CONAPO.
- Echebarría, Agustín. (1991), Psicología social sociocognitiva. , B. De Ps., Ed. Desclée de Brouwer. , Bilbao.
- Eurasquin, Alonso. (1988). Los teleniños. México, Editorial Fontamara.
- Greenfield, M. Patricia. (1985). El niño y los medios de comunicación, Madrid, Colección de Psicología; Editorial Morata.
- Hernández, Sampieri Roberto. (1995). Metodología de la Investigación, Editorial McGraw Hill.
- Labinowicz, Ed. (1987). Introducción a Piaget; Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza, E.U.A., Editorial Addison-Wesley Iberoamericana.
- Morales, Francisco J. (1996). Psicología social. Mensajes persuasivos y cambio de actitudes, España, Editorial McGraw Hill.

- Munné, Frederic. (1993). Psicología Social, La comunicación, Barcelona, España; Ediciones CEAC, Biblioteca Básica de Psicología.
- Piaget, Jean y Bärbel Inhelder. (1981). Psicología del Niño, Madrid, Editorial Morata, Décima Edición.
- Piaget, Jean. (1993). Seis Estudios de Psicología, España; Editorial Planeta-Agostini.
- Sartori, Giovanni. (1998). Homo Videns; La Sociedad Teledirigida, Madrid; Editorial Taurus.
- Piaget, Jean. (1981). Biología y Conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos. México; Editorial Siglo XXI, sexta edición.
- Vigotski, Lev Semionovitch. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona; Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.

- 32 ¿Qué tipos de juegos realizan?
- 33 ¿Existe algún juego entre ustedes que sea con respecto a las caricaturas que más les gustan?
- 34 ¿Cómo es ese juego?
- 35 ¿Tus padres te permiten ver televisión?
- 36 ¿Qué programas no te permiten ver?
- 37 ¿Por qué crees que no te los permitan ver?
- 38 ¿Piensas que deberían dejarte ver esos programas? ¿Por qué?
- 39 ¿Qué otros programas ves a parte de las caricaturas?
- 40 ¿En qué canales se transmiten?
- 41 ¿Por qué te gusta ver esos programas?
- 42 ¿Cuánto tiempo te dan tus padres para ver las caricaturas?
- 43 ¿Tus padres a qué se dedican?
- 44 ¿En qué momento del día se encuentran tus padres en tu casa?
- 45 ¿Cuándo están en casa platican y juegan contigo?
- 46 ¿Cuánto tiempo se pasan jugando contigo?
- 47 ¿Cuándo platican contigo, de que hablan generalmente?
- 48 ¿Aproximadamente cada cuándo lo hacen?

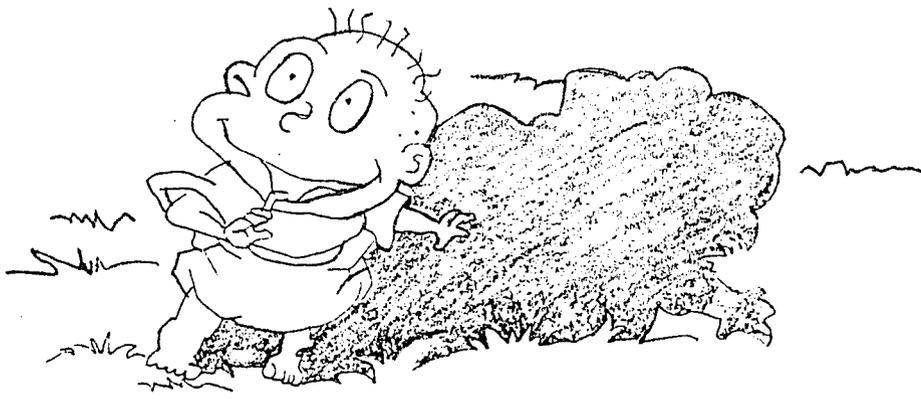
ANEXO #2**PELÍCULA DE LA CARICATURA AVENTURAS EN PAÑALES.****"PELÍCULAS CASERAS"**

Inicia cuando los papás de los bebés de la caricatura, están viendo una película acerca de la juventud del papá de Tommi, los niños se van a una recámara, allí ellos proponen realizar su propia película, entonces Angélica coge unas hojas del trabajo de su papá y empieza a dibujar su película.

En esa película, ella se dibuja como una Reina, pero Fili y Lili la interrumpen, después todos a la vez empiezan a dibujar, después Tommi interrumpe diciendo, que no sabe dibujar, pero los demás lo convencen y él lo intenta.

Por su parte Angélica al ver que los niños dibujan, se dibuja como un gigante y en las escenas trata de aplastar a Tommi y a Carlitos, pero Tommi se convierte en super héroe y golpea a Angélica.

Cuando los padres entran a la habitación en donde están los niños, se sorprenden al verlos dibujando, después los cargan y los llevan a todos a la sala, los niños enseñan sus dibujos, pero al mostrarlos, el papá de Angélica se fija que las hojas que usaron los niños eran de un trabajo importante y el señor casi se desmaya. Al final, en la última escena de la película, se ve un dibujo en el que sale humo y sólo se escuchan las voces de los niños.





DESCRIPCION DEL ANEXO #3

HISTORIETA DE AVENTURAS EN PAÑALES

"EL CIRCULO CHOCOLATOSO"

Estaban los niños jugando con una pelota que pertenecía a Tommi, en ese momento llegó Angélica y se las trataba de quitar, pero ellos no se lo permitían y forcejeaban con ella, al hacer esto, se les vuela la pelota y Angélica la baja, pero a cambio de algo, y Tommi le dice que le da lo que ella quiera.

Todos los bebés se pusieron de acuerdo y jalaban la pelota por un lado y por el otro Angélica lo hacia también. En ese momento llego Susi y les pregunto que qué sucedía, ellos le contaron y ella les dijo que debían arreglarlo como adultos. Así que encerró la pelota en un círculo de chocolate y puso a Fili y a Lili como custodios de la pelota y ella se coloco en el papel de Juez.

Tommi declaro como habían sucedido las cosas y dijo que Angélica era muy mala, pero la niña al dar su versión se coloco como la víctima y como una linda niña y a los bebés los hizo ver como tontos.

Al terminar los relatos de los hechos, Susi dictamina que la pelota debe ser partida a la mitad, pero Tommi pide que no lo haga, que prefería que Angélica se quedara con la pelota antes que romperla. Pero Angélica pide que se parta a la mitad la pelota y entonces Susi determina que la pelota es de Tommi, porque el verdadero dueño era aquel que defendía sus cosas y prefería regalarlas antes de verlas destruidas.

Al último llega la mamá de Angélica y la recoge, pero la niña al irse, va llorando por no haber obtenido lo que quería.

ANEXO #4**DESCRIPCION DE LA PELICULA DE DRAGON BALL Z.****"BROLI 2"**

La historia comienza cuando Gothen (hijo de Goku) y Trunks (hijo de Vegeta) están jugando en el campo en compañía de Biden (hija del luchador Mister Satán) y Gohan (hijo mayor de Goku), en eso se encuentran a un dinosaurio gigante, el cual se los quiere comer; pero en lugar de comérselos, se pone a jugar con ellos.

Cuando de repente, accidentalmente durante el juego, provocan un temblor que hace que Broli (un sayayin enemigo de Goku) se libere de su prisión, que era un cubo gigante de hielo.

Después los chicos siguen paseando sin imaginar lo que iba a suceder. De pronto, son atacados por un sujeto extraño para ellos (Broli) y no les queda más remedio que defenderse de él, pero Broli al ser superior a ellos, los deja inconscientes y en ese momento interviene Gohan, que también es derrotado y arrojado a la lava, sin embargo es salvado por Krilli (amigo de Goku).

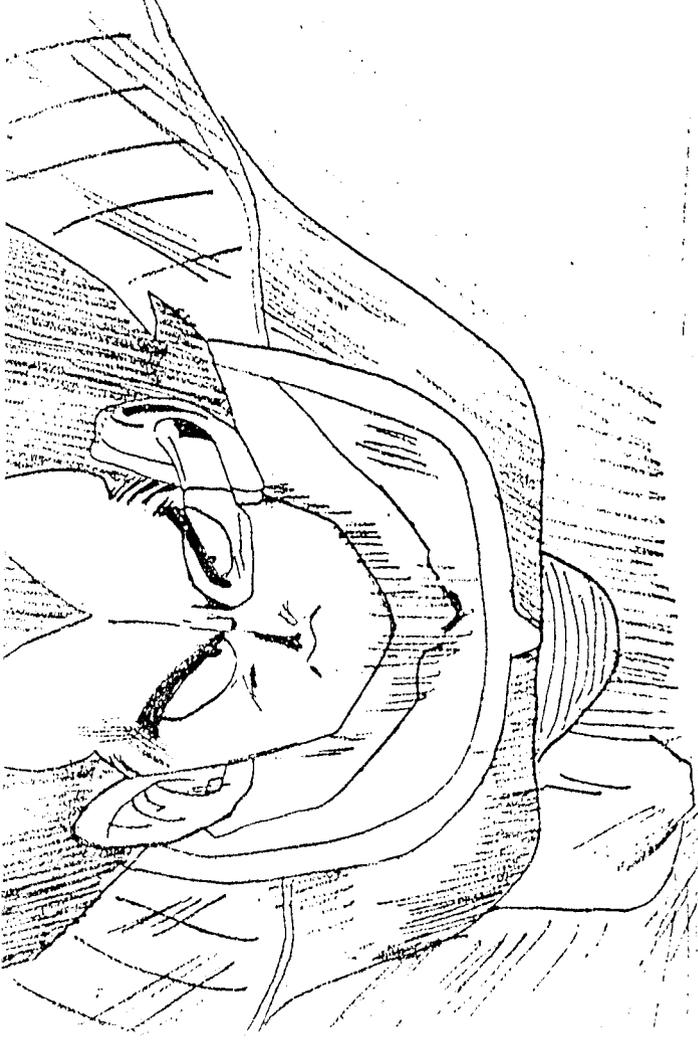
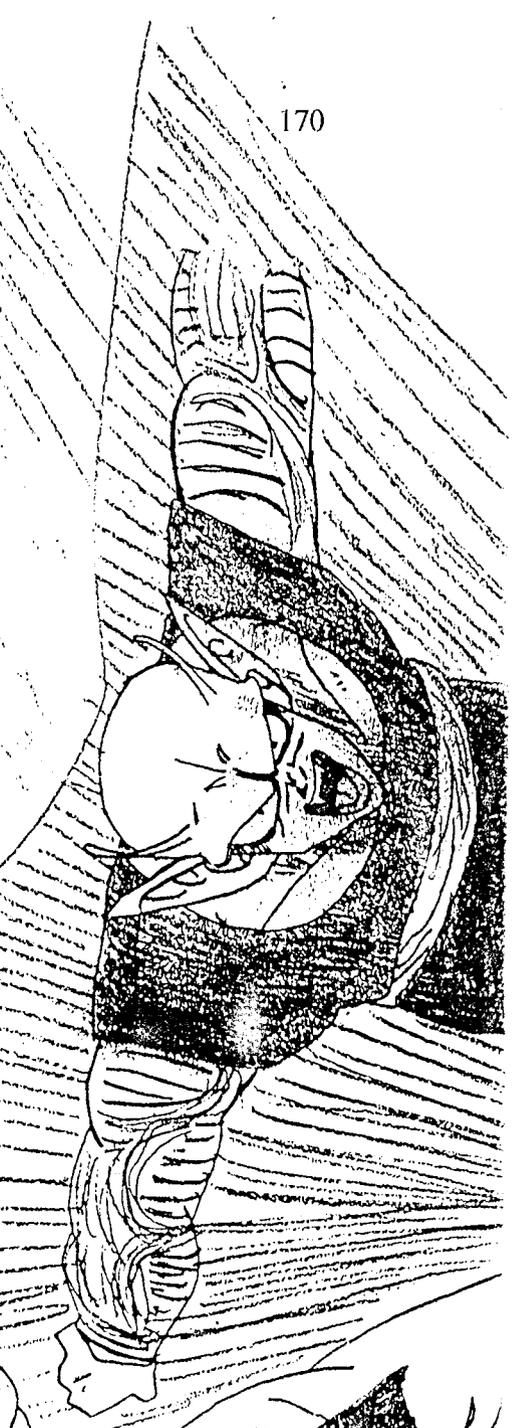
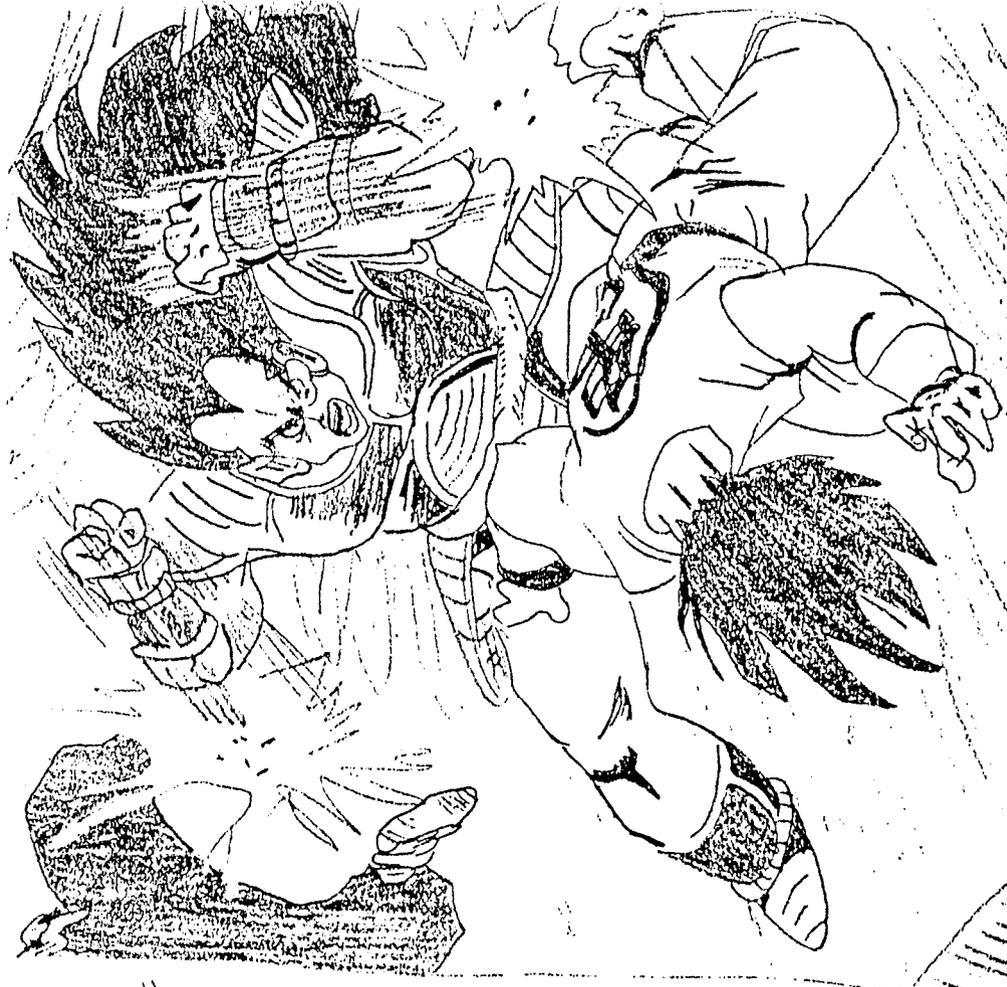
Gohan queda por un momento inconsciente, y esto hace que Goku, que vive en el más allá, regrese a la tierra para ayudarlos, al ver a su padre Gohan y Gothen se reincorporan y unen sus fuerzas a la de Goku.

Broli es derrotado y expulsado al espacio exterior, después Goku desaparece y regresa al mundo de los dioses, dejando a sus hijos asombrados al ver que su padre se aleja y desaparece por los cielos.

Finalmente, Gothen y Trunks continúan su paseo, mientras que Biden persigue a Gohan con la intención de golpearlo.

ANEXO #5





DESCRIPCION DEL ANEXO #5

HISTORIETA DE DRAGON BALL Z (parte de un capítulo)

"LA PELEA ENTRE HERMANOS"

La historia comienza cuando Radics llega a pelear contra Picolo y Goku. Radics empieza a pelear con Picolo causándole una herida en el brazo, entonces Radics cree que Picolo no podrá seguir con la pelea ya que le falta un brazo, pero su sorpresa es grande al ver como a Picolo le sale nuevamente el brazo.

En ese momento Picolo y Goku se ponen de acuerdo para que entre los dos peleen contra Radics, ya que este es muy poderoso. Pero al intentarlo, Radics golpea a Picolo y a Goku al mismo tiempo, estos se sorprenden y Radics se burla de ellos.

Nuevamente se lanzan contra él y Radics en lugar de ponerse en guardia, se burla por segunda vez de ellos.

Así siguen sin poder acabar con él.