

**LA INTERACCIÓN ENTRE EL RELATO DEL MUNDO TELEVISIVO  
Y DE LA VIDA REAL  
EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN EMOCIONAL INFANTIL**

Armida Prado Neuenschwander

Tesis presentada para la obtención del grado  
académico de

Doctor en Comunicación y Periodismo

Director de Tesis  
Dr. Miquel Rodrigo Alsina

Universidad Autónoma de Barcelona  
Facultad de Ciencias de la Comunicación  
Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación

2006



## **ABSTRACT**

Según la perspectiva constructivista que se ha adoptado como base para esta Tesis, las emociones son productos sociales que dependen de la experiencia social y la cultivación de las sensibilidades individuales basadas en creencias, moldeadas por el lenguaje y derivadas de una cultura. Por esta razón, esta investigación más que evaluar en términos de desarrollo evolutivo la aparición de las emociones en la infancia, sitúa su foco en el proceso de construcción del significado emocional a través del lenguaje y de la interacción del niño con diferentes sistemas de significación tanto dentro de su vida real como con el mundo televisivo.

Por medio de una metodología de tipo cualitativa y el uso predominante de la técnica de la entrevista individual y grupal, se consideraron niños y niñas de 8-9 años residentes de una ciudad del norte de Chile, pertenecientes a distintos estratos socioeconómicos, para desarrollar un análisis del discurso infantil que arrojó entre sus conclusiones que no es la televisión la que marca emotivamente a los menores sino que es la propia historia de vida la que se proyecta en la lectura del medio. Un ámbito donde esto se manifiesta es en las apropiaciones educativas y en las expectativas que los niños depositan principalmente en las relaciones afectivas entre los protagonistas.

En este contexto es útil prestar atención a los modos y hábitos conversacionales al interior de la familia y dentro de la escuela, sobre las emociones y la televisión, como una forma de aprovechar las características del medio y su atracción en este segmento de edad, para fomentar un proceso de desarrollo sano desde el punto de vista de la vida emocional.



DEDICADA A LA MEMORIA DE MI PADRE,  
DR. LUIS ARNOLDO PRADO CAMPOS



## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco infinitamente el constante apoyo financiero y emocional de mis padres, el invaluable soporte afectivo de mi familia y amigos de la comunidad bahá'í, compañeros de la estadía en Barcelona, del MAGCOM de la Universidad Diego Portales de Chile y los de toda la vida...

Se agradece la colaboración prestada durante la etapa de investigación de campo: a la Directora del Instituto Chileno Norteamericano de Cultura, Sra. Déspina Tefarikis y a la profesora jefe del tercero básico año 2003, Sra. Carmen Amas; al Director de la Escuela Rómulo Peña D-85, Sr. Walter Quiroz y al profesor jefe del tercero básico "B" año 2003, Sr. Nazim Mohammed, así como a los niños que participaron en la etapa de aplicación de los instrumentos.





## INDICE DE CONTENIDOS

Capítulo Uno:		
Introducción		1
Capítulo Dos:		
Marco Teórico primera parte – Las teorías sobre la emoción humana		11
2.1 Definiciones del fenómeno emocional		11
2.1.1 Términos relacionados al concepto de emoción		13
2.1.2 Desde la filosofía		14
2.1.3 Desde el pensamiento científico		20
2.2 Corrientes teóricas en el estudio de la emoción		26
2.2.1 Teoría evolutiva en el estudio de las emociones		26
Algunos exponentes de la noción de las emociones básicas y universales		
2.2.2 Fundamentos biológicos de la emoción		34
El padre de la teoría: James y la especificidad fisiológica		
La crítica de Walter Cannon		
El cerebro emocional		
2.2.3 La mente en el estudio de la emoción humana		43
Psicoanálisis y la tradición dinámica		
La contribución de la psicología conductista y el nacimiento del cognitivismo		
2.2.4 El énfasis de la cultura y la sociedad en el enfoque constructivista social		49
Cultura		
Lenguaje		
2.3 El desarrollo de las emociones en la infancia		62
2.3.1 Corrientes en el estudio del desarrollo emocional en la infancia		62
Enfoque evolutivo		
Socialización emocional		
2.3.2 Manejo emocional		71
2.3.3 Educación de las emociones e inteligencia emocional		77
Capítulo Tres:		
Marco Teórico segunda parte – Teorías de los medios de comunicación masivos		83
3.1 Principales corrientes en la teoría de la comunicación		83
3.1.1 Escuela americana: investigación de los efectos y Usos y gratificaciones		84
Padres fundadores		
3.1.2 Teoría crítica de los medios masivos		91
Escuela de Frankfurt		
Escuela marxista francesa		
3.1.3 Estudios culturales ingleses		97
3.1.4 Análisis de la recepción		100
3.1.5 Las líneas de investigación en América Latina		102
La investigación en comunicaciones en Chile		
3.2 Perspectivas en el estudio de los medios masivos e infancia		108
3.2.1 Corriente de los efectos y pánicos mediáticos		108
3.2.2 Cambio de perspectiva: Los procesos de percepción y constructivismo social		113
3.3 Estudios sobre la influencia de la televisión en la infancia		117
3.3.1 Aprendizaje a través de la televisión educativa		119
3.3.2 Aprendizaje social a través de programación de entretenimiento		120
3.3.3 El proceso de aprendizaje a través de la televisión		126
3.4 Lenguaje y cultura en el análisis de la relación entre televisión e infancia		135
3.5 Estudios sobre la interacción entre televisión y emociones en la infancia		142
3.6 Estudio de la audiencia infantil bajo la perspectiva de los estudios culturales y el análisis de la recepción, a través de David Buckingham y Guillermo Orozco		154
3.6.1 David Buckingham		154
3.6.2 Guillermo Orozco		158



Capítulo Cuatro:	
Marco Metodológico primera parte - Diseño de la Investigación	163
4.1 Perspectiva Metodológica: la opción cualitativa	163
Los estudios sobre las emociones	
Los estudios sobre la comunicación masiva	
Opción cualitativa	
Foco en el lenguaje y la conversación	
Algunas dificultades en la investigación con niños	
4.2 Preguntas de investigación	172
4.3 Descripción del diseño de la investigación	173
Muestra cualitativa	
Entrada al campo	
Recogida de datos	
Interpretación de los datos	
4.4 Descripción de las etapas de recolección de datos	176
4.4.1 Primera fase: Plan Piloto	176
4.4.2 Segunda fase: Cuestionario	177
4.4.3 Tercera fase: entrevistas focalizadas	178
Entrevistas individuales	
Entrevistas grupales	
Capítulo Cinco:	
Marco Metodológico segunda parte – Presentación e interpretación de los datos	183
5.1 Informe del piloto	183
Características del grupo	
Actividades lúdicas y amigos dentro del colegio	
Uso del tiempo libre y consumo de televisión	
Televisión y equipamiento asociado en el hogar	
Preferencias y motivaciones del consumo televisivo	
Aspectos emocionales de la televidencia	
5.2 Informe del cuestionario	189
Características del grupo	
Cantidad de televisores en el hogar y disponibilidad de cable	
Consumo televisivo, motivaciones y preferencias de programación y personajes	
5.3 Informe de las entrevistas e interpretación de los datos	192
5.3.1 Perfiles individuales	193
5.3.2 Perfiles grupales	197
5.3.3 Levantamiento de categorías	199
5.3.3.1 Aspectos biográficos	199
Actores relevantes: los padres	
Actores relevantes: los hermanos	
Actores relevantes: los abuelos	
Actores relevantes: los primos y sobrinos	
Actores relevantes: la nana	
Actores relevantes: las mascotas	
Escenarios relevantes: la escuela, profesores y compañeros de curso	
Escenarios relevantes: la calle	
Escenarios relevantes: la iglesia	
Aspectos rutinarios del uso del tiempo	
Aspectos rutinarios del uso del tiempo: clases y actividades programadas	
Aspectos rutinarios del uso del tiempo: deberes escolares	
Aspectos rutinarios del uso del tiempo: responsabilidades en el hogar	
Aspectos rutinarios del uso del tiempo: actividades cotidianas y lúdicas	
5.3.3.2 Hogar	212
Equipamiento: televisión abierta y por cable	
Equipamiento: computador	
Equipamiento: consola	
Convivencia hogar y habitación	
Vivienda	



5.3.3.3	Televisión	215
	Aspectos generales: control parental	
	Aspectos generales: merchandising	
	Aspectos generales: apropiación educativa	
	Aspectos generales: motivación	
	Aspectos generales: identificación	
	Aspectos generales: juicio de realidad	
	Aspectos generales: sociabilidad	
	Aspectos generales: atención y zapping	
	Aspectos generales: preferencias de géneros televisivos y programación	
	Aspectos de programación y personajes: “Las Chicas Súperpoderosas”	
	Aspectos de programación y personajes: “Inu Yasha”	
	Aspectos de programación y personajes: “YuGiOh”	
	Aspectos de programación y personajes: “Pecadores”	
5.3.3.4	Emociones	245
	La alegría en el ámbito de las vivencias reales	
	La alegría en el ámbito de las vivencias vicarias en el visionado de televisión	
	El miedo en el ámbito de las vivencias reales	
	El miedo en el ámbito de las vivencias vicarias en el visionado de televisión	
	La rabia en el ámbito de las vivencias reales	
	La rabia en el ámbito de las vivencias vicarias en el visionado de televisión	
	La tristeza en el ámbito de las vivencias reales	
	La tristeza en el ámbito de las vivencias vicarias en el visionado de televisión	
	El amor y la amistad en el ámbito de las vivencias reales y vicarias	
	Otras emociones	
	Capítulo Seis: Conclusiones	279
	Bibliografía	313
	Anexo 1: Perfil socioeconómico de las escuelas seleccionadas.	
	Anexo 2: modelo del cuestionario escrito aplicado en el plan piloto.	
	Anexo 3: Análisis e informe de la fase piloto.	
	Anexo 4: modelo del cuestionario escrito breve.	
	Anexo 5: Duración de las entrevistas.	
	Anexo 6: Tabulación cuestionario.	
	Anexo 7: Recortes de prensa sobre polémica YuGiOh y resolución del Consejo Nacional de Televisión sobre denuncia de diputada en contra de la Red Televisiva Megavisión por la exhibición de la serie de dibujos animados “Yu-Gi-Oh!” (Noviembre 2003)	
	Anexo 8: Listado emociones.	
	Anexo 9: Descripción de los programas y fotografías de personajes.	
	Anexo 10: Transcripción de las entrevistas.	



## INDICE DE TABLAS E IMÁGENES

### Capítulos Marco Teórico

Tabla 1: Multidimensionalidad del fenómeno emocional	22
Tabla 2: Tres lenguajes para describir los estados emocionales	30
Esquema 1: Sistema de Plutchik de feedback en bucle de la emoción	23
Esquema 2: Visión de Buck de la emoción de dos sistemas	24
Esquema 3: Secuencia entre el estímulo y la experiencia emocional de William James.	35
Esquema 4: Secuencia propuesta por Walter Cannon.	37
Esquema 5: Secuencia propuesta por Magda Arnold.	46
Imagen 1: Rueda de las emociones de Plutchik	31

### Capítulos Marco Metodológico

Tabla 1: Tabulación de la muestra para plan piloto.	176
Tabla 2: Tabulación de la muestra recogida en el cuestionario inicial.	177
Tabla 3: Tabulación de la muestra cualitativa para entrevistas individuales	180
Tabla 4: Tabulación de la muestra cualitativa para entrevistas y grupales.	181
Tabla 4: Desarrollo plan piloto.	184
Tabla 5: Desarrollo cuestionario.	189
Tabla 6: Tabulación de los códigos correspondientes a la categoría “Aspectos biográficos”.	199
Tabla 7: Tabulación de los códigos correspondientes a la categoría “Hogar”.	212
Tabla 8: Tabulación de los códigos correspondientes a la categoría “Televisión”.	216
Tabla 9: Tabulación de los códigos correspondientes a la categoría “Emociones”.	245





# **CAPÍTULO UNO**

## **Introducción**



## Capítulo Uno

### Introducción

“A lo largo de la vida, cada individuo construye y consolida su propia e intrínseca arquitectura emocional. Esta suerte de edificio se convierte en uno de los instrumentos prioritarios desde el que edifica su propia vida, a la vez que, como diseño, resulta único y diferente a todos los demás. Aunque como estructura es semejante, su vivencia e interpretación sobre los hechos de la vida acaba siendo también intrínseca e individual” (Rodrigo y Medina, 2004: 3).

Tomando la cita de los investigadores Pilar Medina, de la Universidad Ramón Llull de Barcelona, y Miquel Rodrigo, de la Universidad Autónoma de Barcelona, podemos ilustrar algunas nociones de base con respecto al fenómeno emocional que sustentarán este trabajo de investigación y que serán fundamentadas en el apartado teórico. Primeramente, diremos que las emociones constituyen la estructura básica con la cual los seres humanos se enfrentan a la vida, ya que ellas son las que organizan las percepciones e interpretaciones de los estímulos de nuestro entorno. Sin embargo, distinguiremos que no se trata de un sistema aislado o irracional, pues está indisolublemente ligado a los procesos cognitivos con los que desde la temprana infancia conocemos y vivimos en el mundo, como es posible verificar en términos neurológicos (Le Doux, 1999, 2000; Harris, 2000; Damasio, 2000, 2001; Davidson, 2003; Greenberg, 2003 y Ekman, 2003, entre otros).

En segunda instancia, la referencia también alude a una construcción de las emociones. Es decir, la estructura básica que recién mencionábamos, no estaría determinada por las predisposiciones o limitaciones impuestas por la genética, sino que debe ser edificada sobre estas condiciones de base y otras herencias de tipo social que se encuentran durante la paulatina incorporación de los individuos a la cultura en que crecen. El resultado, por tanto, será fruto de una mezcla única de interacciones, y de la experiencia que cada sujeto produzca a partir de ellas, durante el curso de toda su existencia.

Siguiendo esta línea, entenderemos entonces que el desarrollo emocional corresponde a un proceso complejo de aprendizaje contextualizado y no a una evolución mecánica apegada a ciertos márgenes de progresión de acuerdo a la edad o etapa de crecimiento. A pesar de que esta última visión fue predominante durante varias décadas a partir de la formulación teórica del biólogo suizo Jean Piaget (1896 – 1980), veremos que hoy en día las categorizaciones rígidas se consideran limitadas en cuanto a los alcances de la investigación emocional, su nivel de explicación y las medidas de intervención.

No obstante lo anterior, y en la comprensión de que las emociones pueden ser elaboradas y reelaboradas durante toda la experiencia vital de un ser humano, se admite que la etapa más sensible a la influencia del entorno está dada durante la infancia. Por este motivo, el estudio del período infantil sigue concentrando el interés de diversas disciplinas en la búsqueda de las formas por las cuales el niño llega a entender, interactuar y formar parte de la cultura en que vive.

En este sentido, como revisaremos más adelante, más allá de la participación de los cuidadores primarios, existen otras instancias que desde muy temprano los individuos comienzan a integrar en sus aprendizajes, los que incluyen contactos directos con otros adultos y pares, además de vinculaciones con otras instituciones que trascienden a la familia, como la escuela y los medios de comunicación (Buckingham, 1996; Albero, 1996; Seels, Berry, Fullerton y Horn, 1996; Fuenzalida, 1998; García, 1997; Ferrés, 1998; CNTV, 1999; Aran, Barata, Busquet, Medina y Moron, 2004, entre otros). Esto último cobra más relevancia cuando consideramos que cada vez es más precoz el enrolamiento de los menores en actividades pre-escolares y en el uso de tecnologías mediales; puntualmente, en la televidencia o el consumo de televisión que comienza a incorporarse a las rutinas diarias (como lo advierten en Chile el Consejo Nacional de Televisión, CNTV, 1999 y Souza, 2000).

De esta manera, el impacto de la televisión sobre las emociones del público infantil, ha sido también un tema recurrente en las investigaciones desde diversos prismas. Sin embargo, es innegable que la atención académica sobre este tópico responde en una parte importante a la preocupación social, en particular de los sectores estatales y privados vinculados con la docencia, respecto a los posibles efectos perniciosos del medio audiovisual sobre aquel segmento de la población que aparece como el más vulnerable a la fuerza emocional de las imágenes. Se tiende a asumir que son los menores quienes están más indefensos frente a los estímulos de la pantalla.

Aquí, la perspectiva psicológica conductista y la corriente experimental que mide las respuestas fisiológicas involuntarias de la emoción, especialmente de aquellas como la violencia y el miedo, han sido generalizadas, aún cuando los resultados no permiten llegar a un consenso más allá de la noción de que la televisión efectivamente tiene una influencia en su audiencia (Buckingham, 1987). Las características de esta influencia y sus posibles consecuencias, siguen siendo objeto de debate. Sin embargo, es a partir de estos estudios, que se han generado corrientes de opinión pública en virtud de la calidad educativa, moral y estética de los contenidos que se emiten.

En respuesta a este escenario, y en la búsqueda de visiones que permitieran dar cuenta de las incógnitas dejadas por la llamada tradición de los efectos de los medios, y otras similares como la vertiente psicologista de los usos y gratificaciones, a partir de los años '80 se retoman

perspectivas fenomenológicas y etnometodológicas que habían permanecido en un segundo plano en la investigación. De ellas surgen modelos del proceso de la comunicación que ponen su énfasis en los significados y sentidos que los receptores producen en su encuentro con los contenidos mediáticos, de acuerdo a las mediaciones individuales y sociales en que este consumo ocurre. Así, desde enfoques como los estudios culturales y análisis de la recepción se rescatan los diseños cualitativos de investigación con el objetivo de comprender la compleja interrelación entre los factores sociales, cognitivos y emocionales que intervienen en la producción de sentido. En este nuevo espacio, el estudio de la televidencia cobra un rol protagónico.

Tomando en cuenta lo anterior, la pregunta básica de esta Tesis Doctoral apunta a conocer la interrelación entre los relatos que los niños producen con respecto a su televidencia y las interpretaciones que están elaborando en el marco de la construcción de su mundo emocional.

A partir del análisis de estos discursos elaborados en el contexto de la conversación con pares y con el adulto-investigador, por parte de menores entre 8-9 años de edad, pertenecientes a estratos socioeconómicos diferentes, residentes de la ciudad de Antofagasta – Chile, dentro de las propuestas finales de esta Tesis se argumentará sobre la importancia de prestar atención de manera más amplia al desarrollo emocional infantil en la generación de políticas públicas, como una medida preventiva de salud integral, y de las formas en que la televisión de entretenimiento puede contribuir en ese proceso. A partir de allí, se sugerirá reflexionar sobre la posibilidad de incluir dentro de los programas de educación el uso de este recurso audiovisual, y del interés de los niños por contenidos como las series favoritas de dibujos animados, para la creación de un currículo sobre inteligencia emocional dentro de la escuela.

Si bien este planteamiento impone un doble desafío, a saber, la incorporación a las prácticas educativas formales de dos temas que en general suelen verse separados de los intereses de la institución, como son la atención a los aspectos emocionales y el uso de la televisión como recurso pedagógico (Orozco, 2001c; Martín-Barbero, 1997; Huergo, 2001, 2003), en el curso de esta investigación se pretende demostrar la relevancia de la propuesta.

En este contexto, en que hemos definido el problema a abordar y algunos elementos sobre la relevancia de la investigación, asumiremos como preguntas básicas los siguientes objetivos:

**Objetivo general:**

Conocer la interacción entre el relato sobre el mundo televisivo y de la vida real, en el marco del proceso de construcción emocional, en niños antofagastinos de 8-9 años de edad pertenecientes a distintos estratos socioeconómicos.

### **Objetivos específicos:**

- Describir los aspectos biográficos que se relacionan con la construcción del vocabulario, significado, expresión y manejo de las emociones, en niños de distinto sexo y estratos socioeconómicos.
- Describir los aspectos del contenido televisivo que se relacionan con la construcción del vocabulario, significado, expresión y manejo de las emociones, en niños de distinto sexo y estratos socioeconómicos.
- Comparar las diversas fuentes que los niños utilizan en la construcción del significado emocional y en la apropiación de sentido de los contenidos de la televisión, en niños de distinto sexo y estratos socioeconómicos.
- Describir aspectos del equipamiento tecnológico en el hogar y su relación con las rutinas de los niños de distinto sexo y estratos socioeconómicos.
- Relacionar e interpretar los relatos sobre el mundo televisivo y de la vida real, en el marco del proceso de construcción emocional.

### **Marco teórico**

Como ya se ha adelantado de alguna manera, el enfoque que se adoptará para esta investigación será el constructivista social, el cual trazará una base para la comprensión de las emociones y de la comunicación. Para fundamentar esta opción, en los primeros capítulos, se realizará un recorrido por los distintos enfoques que en el curso de los últimos años han nutrido ambas disciplinas.

Comenzando con una búsqueda por definir el fenómeno emocional y una descripción de las visiones filosóficas y científicas que lo han abordado, en el segundo apartado de esta Tesis, haremos hincapié en aquellas corrientes teóricas que definen las emociones como un fenómeno básicamente cultural, especialmente determinado por el lenguaje, cuyo foco de investigación se centra en la diversidad o la variabilidad entre las culturas. No obstante, conviene aclarar que no se tomará una postura que niega las referencias biológicas, sino que se partirá del reconocimiento de que si bien las emociones están fundadas sobre aspectos evolutivos de la anatomía del cerebro y de procesos milenarios de adaptación al entorno, en la actualidad la emocionalidad está igualmente regida por estructuras cerebrales más recientes y plásticas (sensibles al aprendizaje) y mecanismos neuronales que dependen de la percepción-valoración-evaluación- interacción con el entorno y de la capacidad de reflexión.

En la tercera sección, veremos que de acuerdo a recopilaciones históricas de los diversos enfoques de análisis con que se ha mirado las comunicaciones de masas, la mayor parte de ellos están enfocados en los medios y sus efectos en los receptores bajo el modelo estímulo-

respuesta. Los autores reseñados coinciden en que los esfuerzos no se corresponden con los resultados y que hace falta promover la investigación desde otros prismas. Una nueva veta es la que inspira el constructivismo social a través de los análisis de la recepción y los estudios culturales, dentro de la cual la teoría constructivista de la emoción es un campo por explorar. Así, la observación del aspecto emotivo bajo esta perspectiva es un camino que recién se está configurando y esta Tesis Doctoral pretende contribuir en esa senda con nuevos datos sobre un tema de preocupación global desde el ámbito local de una ciudad del norte de Chile.

Cabe mencionar que se tomará como antecedente teórico y metodológico el trabajo de David Buckingham (1987, 1993, 1994, 1996, 2002), por la importancia que le asigna al lenguaje no sólo como elemento fundamental en los relatos sobre la televisión y el desarrollo de las emociones, sino también como un aspecto determinante en el curso de la investigación, donde se asume que los discursos de los informantes son producidos de acuerdo a los contextos en los cuales tienen lugar. Asimismo, se considerará el aporte de Guillermo Orozco (1989, 1994, 1996, 1997, 1999) en cuanto al enfoque de mediación múltiple que se conforma en la interacción entre la televisión y la audiencia, además de la identificación de las comunidades interpretativas y las comunidades de apropiación de los sujetos investigados.

En síntesis, la investigación que aquí se presenta parte de los siguientes supuestos:

- Que las emociones no son dadas biológicamente sino que corresponden a categorías adquiridas culturalmente a través del lenguaje, no sólo en términos de etiquetas que se aprenden a asociar con una determinada sensación o un estímulo particular sino en cuanto a su rol formador de la emoción al proveer al fenómeno con un significado que es aprendido.
- Que el mundo emocional (definido como el sistema de vocabulario, significado, normas de expresión y manejo), se construye durante toda la vida a través de la interacción del individuo con los diversos relatos sociales a los que se expone. Estos relatos le son narrados desde tempranas etapas por distintas fuentes, con contenidos de origen real o ficticio.
- Que los niños interpretan estos distintos relatos a los que se exponen (producidos por sus padres, cuidadores, pares, escuela, medios de comunicación, etc.) de acuerdo a los esquemas cognitivos y emocionales adquiridos en su desarrollo. Algunos de estos relatos serán incorporados y reproducidos en la introducción del individuo al mundo afectivo, donde el significado y expresión emocional están en constante negociación.

- Que la infancia es una construcción social que no puede ser separada de otras variables como clase, género o etnicidad, dado que análisis interculturales revelan una variedad de infancias más que un fenómeno único y universal.

### **Estrategia metodológica**

Como se ha mencionado, dentro de las corrientes de teóricas y metodológicas que se han caracterizado por centrarse en la creación de sentido por parte de los televidentes y en los entornos sociales en que ocurren los procesos, están los análisis de recepción y los estudios culturales (Jensen y Rosengren, 1990) cuyo enfoque cualitativo permite explorar en profundidad de los conocimientos, actitudes y percepciones infantiles por medio de técnicas como las conversaciones grupales sobre los medios, entrevistas individuales en profundidad o focalizadas, observación al interior de las familias y grupos de televidentes, observación no intrusiva con máquinas grabadoras de video, análisis de cartas, estudio de diarios de vida de los usuarios, entre otras.

Los paralelismos que se plantean en el desarrollo de la teoría de la emoción y el análisis mediático permiten establecer en el diseño de la investigación un puente coherente entre ambas disciplinas, como por ejemplo, el paso de la valoración del objeto de estudio como individuos aislados a la consideración del entorno social y del uso de técnicas experimentales a diseños más dirigidos a la comprensión del proceso. De esta manera, la elección de la metodología cualitativa surge a partir de su adecuación para responder las interrogantes del estudio dirigidas a comprender esta interpretación infantil en la interacción entre la construcción de su mundo emocional y el visionado de la televisión.

Esta decisión, sin embargo, no excluye el uso de herramientas cuantitativas que se utilizarán en las etapas preliminares de recopilación de datos y de selección de informantes, lo que permitirá dar paso a las técnicas cualitativas de base (entrevistas individuales y grupales) en el diseño que se detalla a continuación en función de los objetivos mencionados anteriormente. En el apartado metodológico se profundizará respecto a la argumentación para abordar el problema desde una perspectiva cualitativa y al mismo tiempo considerar técnicas como el cuestionario.

Cabe mencionar que cada uno de los pasos metodológicos que se señalarán tiene el objetivo último de ampliar los criterios de interpretación de los resultados. De esta manera, el cuidado en posibilitar el contraste entre las características de los informantes no sólo responde a la heterogeneidad de la muestra cualitativa, sino también a la idea de que los relatos son producidos con fines discursivos de acuerdo al contexto y los participantes en la conversación, lo que proporcionará un mayor rango de comparación en cuanto a discursos individuo-



investigador e individuo-par del mismo género.

En este sentido, se dio amplio uso a la técnica del relato utilizada por Buckingham en el contexto escolar (1993,1996), el cual constituye una manera de captar las formas culturales, comunicativas e interpersonales que se despliegan en el revivir la experiencia televisiva y por medio de las cuales el relator se autodefine. Este procedimiento se relaciona con la idea que defiende Guillermo Orozco sobre la duración del visionado, el cual trasciende el momento específico de la interacción con la televisión y se extiende a las apropiaciones y re-apropiaciones del contenido en sucesivos encuentros sociales (Orozco, 1996, 1999).

Esta decisión metodológica de centrar el estudio en la expresión verbal responde al marco teórico constructivista de la emoción en el cual se basa, donde el lenguaje cumple un rol fundamental en la elaboración del significado de las experiencias emocionales al asociar un vocabulario con situaciones específicas (Harré, 1986; Armon-Jones, 1986; Averill, 1988 y 2006). En este sentido, el desarrollo o aprendizaje de las emociones en tanto sensación, cognición y conducta estaría determinado por el lenguaje y la producción del discurso.

Finalmente, es necesario recalcar que esta investigación no tiene el objetivo de extraer porcentajes, frecuencias o distribuciones de ciertos tipos de respuestas sino más bien, apuntarán a profundizar en la comprensión de las dimensiones emocionales de la relación de los niños con la televisión, desde la perspectiva de los significados que los propios niños atribuyen a su experiencia y no a partir de la visión meramente efectista.

Asimismo, si bien se destaca la técnica de la entrevista como instrumento metodológico central, y de un cuestionario como primera aproximación a los sujetos, en el curso de la investigación se mencionan datos producidos en una fase de recopilación de antecedentes previa a la entrada al campo, como por ejemplo, los perfiles socioeconómicos de las escuelas y las conversaciones con los Directores y profesores jefes de ambos cursos seleccionados.

### **Otros antecedentes**

La presente investigación corresponde a una segunda etapa de acercamiento al tema pues tiene como base la tesina *Una aproximación a la interacción entre el aprendizaje emocional y el visionado de televisión* defendida en diciembre del 2002 en el Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, en la cual se reseñaron las principales teorías del fenómeno de la emoción humana y las corrientes de análisis de los medios de comunicación de masas y en especial las aportaciones concernientes a las audiencias infantiles.

A partir de esa instancia académica, se inició una reflexión sistemática de los procesos de creación de sentido y significación que los niños asumen en su introducción a una cultura emocional particular a través del lenguaje, que toma forma de relatos que les son narrados por distintos agentes sociales incluida la televisión; en este contexto, el trabajo de maduración teórica y metodológica del tema se extendió por tres años, en los cuales fue necesario explorar en las distintas tendencias en el área de la teoría de la emoción y de los estudios sobre las audiencias de los medios de comunicación de masas.

El proceso tomó su tiempo debido a que como Licenciada de la Universidad Católica del Norte de Chile y Magíster de la Universidad Autónoma de Barcelona, contaba con estudios académicos en el área de las Ciencias de la Comunicación, que debieron ser revisitados y profundizados; sin embargo, el tema de la tesis obligó a construir de manera más bien autodidacta un área de conocimiento nueva como son las disciplinas que abordan el fenómeno emocional. Al mismo tiempo, las escasas oportunidades de investigación previas y la resistencia de las escuelas por admitir dentro de sus establecimientos personas externas a la institución, dificultaron el trabajo de campo, el cual se desarrolló en la interacción continua a través del correo electrónico con el Director de la Tesis, Dr. Miquel Rodrigo, además del diálogo fructífero con académicos del Magíster en Comunicación de la Universidad Diego Portales de Chile.

Otra dificultad fue el acceso a bibliografía e información actualizada con respecto al tema comunicacional, lo cual fue subsanado con el uso de bases de datos electrónicas e información disponible en Internet respaldada por universidades de distintos puntos del globo. Aquí cabe dejar establecido que esta falta de fuentes bibliográficas y oportunidades de intercambio de información en distintas universidades de Chile, salvo contadas excepciones, es más patente en cuanto a las investigaciones producidas en Latinoamérica y en el propio país, en medio de un predominio de recursos provenientes de Europa o Norteamérica.

En este contexto, otro recurso ampliamente utilizado fue la literatura en inglés disponible en las bibliotecas visitadas, especialmente en el área de las emociones, cuyas citas textuales se prefirió mantener en el idioma original para evitar interpretaciones erróneas producto de una traducción imprecisa. Cabe mencionar sin embargo que el idioma no fue un obstáculo para la comprensión, dado un buen manejo del inglés por parte de la doctorando, con excepción de aquellos casos en que las diferencias idiomáticas entorpecían la delimitación de los conceptos, como por ejemplo, en la palabra "*feeling*" que designa tanto la sensación física de una emoción como el sentimiento, ambos vocablos diferenciados en el español, lo que se resolvió con la interpretación de acuerdo al contexto del tema y al uso conceptual de cada autor.

No obstante lo anterior, y los escasos recursos económicos que limitaron aspectos como el tamaño muestral y el uso de otras técnicas complementarias, esta Tesis representa un

esfuerzo por integrar el interés científico por las emociones y la televidencia bajo un mismo prisma teórico y metodológico, cuyos resultados pueden ser ampliados en el futuro con un mayor apoyo institucional y financiero que permita desarrollar paralelamente un proceso de investigación e intervención en las escuelas que apunte a un uso de la programación habitual de la televisión dentro de la educación emocional.

El orden de presentación de los capítulos divide en dos áreas el marco teórico: teorías sobre la emoción humana y teorías de los medios de comunicación masivos; a continuación el capítulo del marco metodológico describe la opción cualitativa del estudio, las técnicas utilizadas y el informe de cada uno de los pasos metodológicos. Finalmente en la etapa de conclusiones se relacionan las bases conceptuales e investigaciones anteriores con los resultados encontrados, para sugerir nuevas líneas de investigación y acción.



## **CAPÍTULO DOS**

**Marco Teórico Primera Parte:  
Las teorías sobre la emoción humana**



## Capítulo Dos

### Marco Teórico Primera Parte: Teorías sobre la emoción humana

#### 2.1 Definiciones del fenómeno emocional

Desde los tiempos de la antigua Grecia las características de la emoción y sus consecuencias en el comportamiento humano han sido un tema recurrente entre filósofos y científicos. Sin embargo, como veremos en el curso de la presente investigación, no se ha llegado a un acuerdo ni al interior ni entre las disciplinas que lo abordan respecto a qué debemos entender por emoción, su naturaleza biológica/ mental/ social, su universalidad o variabilidad cultural, su determinismo o permeabilidad al aprendizaje y re-aprendizaje (por ejemplo, en el caso de las fobias), entre otros temas que permanecen en debate. Aunque se podría argumentar que la visión dicotómica no contribuye a caracterizar el fenómeno, su historia está más teñida de divergencias que convergencias.

En cuanto al interés filosófico, la discusión ha girado en torno a la naturaleza de la emoción, el estudio detallado de sus diversos tipos y su relación con la mente y el cuerpo; para luego en el caso de algunos autores, relacionar su efecto en el comportamiento moral y la ética. Como lo señala el filósofo Robert Solomon, profesor de la Universidad de Texas, con algunas excepciones, en la mayor parte del discurso filosófico, la emoción es considerada como “una amenaza a la razón y un peligro para la filosofía y los filósofos” (Solomon, 2000:3) como se establecerá en algunos ejemplos que se referirán a continuación. Sin embargo, ensayos filosóficos más recientes, tienden a buscar un rol más equilibrado. El profesor de la Universidad de Toronto, Ronald De Souza (2003) distingue entre ellos al menos los siguientes nueve puntos en común:

- Las emociones son fenómenos típicamente concientes; aunque
- típicamente involucran manifestaciones físicas más invasivas que otro tipo de estados concientes;
- varían en un número de dimensiones: intensidad, tipo y rango de objetos intencionales, etcétera;
- tienen la reputación de ser antagonistas de la racionalidad; pero también
- juegan un rol indispensable en determinar la calidad de vida;
- contribuyen crucialmente a definir nuestras metas y prioridades;
- juegan un rol crucial en la regulación de la vida social;
- nos protegen de una excesiva devoción a concepciones estrechas de la racionalidad;
- tienen un lugar central en la educación moral y en la vida moral.

En cuanto al desarrollo científico de las teorías de la emoción, en la generalidad de las investigaciones, se hace referencia a un término que con el paso de los siglos no ha sido definido unívocamente, pues de acuerdo a la perspectiva que se adopte, podemos encontrar acepciones que varían grandemente de acuerdo a su consideración del objeto de estudio como un fenómeno típicamente sensorial, fisiológico, conductual, cognitivo o social. De esta manera, algunos toman como elemento central de su explicación sólo uno de estos aspectos (como la sensación – en inglés, “*feeling*” - o la activación física – en inglés, “*arousal*”), mientras otros tienden a describirlo como un conjunto de componentes que incluye cogniciones, evaluaciones, procesos neurofisiológicos, cambios somáticos, sensaciones subjetivas, expresiones faciales y conductas. Asimismo, nos encontramos con nociones que hablan de un *estado* emocional y otras de un *proceso* dinámico que abarca una serie de eventos que ocurren desde la captación de un estímulo hasta la respuesta emocional.

Por otra parte, tampoco existe acuerdo en cuanto al escenario de ocurrencia del fenómeno, situándolo en la mente (como estados intrapersonales), el cuerpo (como estados de activación corporal o patrones de conducta), en la acción comunicativa (como señales de expresión) o bien en la relación (como estados interactivos de relación entre un sujeto y su objeto). Cada una de estas explicaciones, a su vez, da surgimiento a distintas corrientes disciplinarias de acercamiento.

Según el psicólogo Nico Frijda, profesor de la Universidad de Ámsterdam, los problemas perennes dentro de la teoría de la emoción permanecen sin resolver dado que reflejan visiones de mundo particulares o límites en la capacidad de conceptualización. En su parecer, las explicaciones psicológicas del fenómeno emocional han sido miradas desde distintos niveles de explicación y de complejidad del fenómeno, las cuales se beneficiarían mutuamente si existiera mayor interacción multidisciplinaria. “Answers to some questions may seem incompatible when in fact they are answers to different questions, answers at different levels of explanation, or answers at different levels of the phenomena” (Frijda, 2000:72).

Sin embargo, aunque no se puede señalar la existencia de una corriente predominante sino más bien de diversos enfoques, también es posible observar que lentamente tienden a encontrar puntos de encuentro, como por ejemplo, aquellas posturas que se mencionarán más adelante que integran fundamentos neurológicos, evolutivos y psicológicos para describir las emociones como un fenómeno complejo de raíces evolutivas, unida indisolublemente a los procesos de razonamiento y con alta permeabilidad social en cuanto al aprendizaje, y variabilidad cultural en cuanto a sus significados y manifestaciones.

A continuación se revisarán conceptos y corrientes dentro de la teoría emocional que nos permitirán más adelante fijar el marco en el cual se basará esta investigación doctoral. Aquí cabe señalar que no se abordará la perspectiva de las emociones en los animales, sin entrar



siquiera en la discusión de tal posibilidad, centrándonos sólo en las emociones en los seres humanos.

### **2.1.1 Términos relacionados al concepto de la emoción**

En el discurso filosófico, y aún en el científico, nos encontramos con palabras como *emoción*, *sensación*, *pasión*, *estados de ánimo* y *sentimientos* que sin ser sinónimos se prestan a confusión. Dado que el objeto central de esta investigación es la emoción y más adelante se ahondará en sus diversas acepciones, resulta útil hacer una distinción inicial de estos términos basándonos en acuerdos generales observados entre los autores que se consultaron y que se reseñan en el apartado bibliográfico.

Tomando como antecedente su raíz etimológica (la palabra emoción deriva del latín “*emovere*” que significa agitación, y de “*emotio-onis*” que alude al estado de ánimo asociado a una conmoción física), el psiquiatra español y Director del Instituto Español de Investigaciones Psiquiátricas, Enrique Rojas, define las emociones como “una agitación interior que se produce como consecuencia de senso-percepciones, recuerdos, pensamientos, juicios y que va a producir una vivencia, unas manifestaciones fisiológicas, un tipo de conducta y unas experiencias cognitivas” (Rojas, 1993:21). Es decir, se trataría de un evento multidimensional, que abarca un conjunto de respuestas o procesos activados por un estímulo desencadenante, que incluye percepciones o evaluaciones de la situación, cambios físicos y expresión o inhibición de conductas prototípicas.

Además, las emociones poseen una intencionalidad, es decir, están dirigidas consciente o inconscientemente hacia un objeto real o imaginado. En este respecto, el objeto último de la emoción sólo será identificado y racionalizado de acuerdo a la medida de conciencia que el sujeto que las experimenta tiene de la emoción sentida, quien buscará explicaciones dentro del sistema de creencias o bien en el estímulo inmediato, el cual puede referir o no al objeto último de la emoción.

Respecto a la su funcionalidad, se asume que tendrían un rol predominante en la sobrevivencia de la especie al formar parte del proceso de adaptación, estimulando modos de afrontamiento a las condiciones del ambiente; se distingue entre aquellas evolutivas, referidas a la subsistencia, y las próximas, que constituyen fuente de lazos sociales e interés humano, las cuales a su vez pueden tener origen en la herencia de la especie o ser cultivadas en las prácticas sociales. A pesar de la coincidencia entre las investigaciones en señalar esta característica funcional, según la disciplina que se suscriba, se dará mayor importancia a las llamadas emociones de origen biológico (o universales) o aquellas de raíz cultural, aún cuando veremos más adelante que una división de este tipo resulta infructuosa.

Por su parte, la *sensación* es explicada como la percepción de los cambios físicos corporales y los *sentimientos* como aquellas cogniciones y actitudes sobre la situación inmediata y las tendencias a la acción o el comportamiento (Marina, 1996; Frijda, 2000). Cabe mencionar que aunque la emoción y el sentimiento son conceptos similares, se distinguen por su duración, ya que las primeras serían más limitadas que los segundos; de esta manera, la emoción incluiría sensaciones y sentimientos entre sus causas o consecuencias.

Otro término que se asocia a la emoción son las *pasiones* que se entienden como el fenómeno en el cual un evento externo al individuo interrumpe una conducta o un pensamiento en desarrollo hacia un objetivo, lo cual provoca una conducta o pensamiento no planeado sin considerar los costos, obstáculos y objeciones morales (Frijda, 2000). Se relaciona a las nociones de afecto (el “*pathèma*” griego, el latín “*affectus*”), que indican algún grado de pasividad por parte de la persona que lo experimenta pudiendo extenderse a los deseos, pensamientos, planes y comportamientos que persisten en el tiempo. En su nomenclatura afectiva, el filósofo José Antonio Marina (1996: 34) las define como “sentimientos intensos, vehementes, tendenciales, con un influjo poderoso sobre el comportamiento”.

También se puede hacer una diferenciación entre la emoción y los *estados de ánimo* a través del grado de articulación entre un objeto intencional y la duración de los procesos. Así la emoción tendría más corta duración y un objeto, mientras que los estados de ánimo serían más generales y tendrían una duración más prolongada (Frijda, 2000; Ekman, 2003). Marina (1996), a su vez, habla de los *estados sentimentales*, como sentimientos duraderos que permanecen estables; distinguiendo en ellos entre *hábitos sentimentales*, que tienen una permanencia configuradora en la personalidad y *estados de ánimo*, como el humor, que tiene duración, pero menos consistencia.

Estas distinciones, sin ser exhaustivas, nos permitirán fijar una base para ir progresivamente delimitando el fenómeno de la emoción para efectos de esta Tesis. En los próximos apartados se revisarán las distintas corrientes filosóficas y teóricas que se consideran como relevantes dentro de la teoría de la emoción.

### **2.1.2 Desde la filosofía**

Uno de los filósofos que ha realizado consistentes esfuerzos por acercar las visiones de la filosofía y la psicología en el estudio de la emoción es Robert Solomon, quien considera que la metáfora del “amo y el esclavo” grafica precisamente la relación que se atribuye a los procesos cognitivos y a la emoción en gran parte del discurso. Así, al consignar que la razón es la responsable de mantener los impulsos de la emoción controlados, suprimidos, canalizados o armonizados, la alegoría da cuenta de dos supuestos subyacentes: “la profunda separación entre razón y emoción, y al mismo tiempo la clara inferioridad de la segunda” (Solomon,

2000:3). Según Klaus Scherer (1993:3), estas nociones que enfatizan la separación e incluso el antagonismo entre estos componentes del funcionamiento mental, siguen vigentes hoy en día y no hacen más que ofuscar aspectos importantes en la psicología. Algunos ejemplos que cita el autor son la controversia entre el “sistema afectivo v/s el sistema cognitivo” en la generación de las emociones; el foco prevalente en el estudio de la “cognición fría”; el denominado “imperialismo de la cognición social” donde sólo procesos de mapeo cognitivo son tomados en cuenta con exclusión de bases biológicas de comportamiento; entre otros.

Sin embargo, la historia también da cuenta de tendencias que han exaltado la posición de la emoción como la verdadera sabiduría, ama de la razón o fundamento del estar-en-el-mundo, aunque con el paso del tiempo se han adoptado enfoques más moderados y multidimensionales del fenómeno.

El debate sobre la emoción humana y su injerencia en la vida cotidiana, hasta donde tenemos registro, tiene sus orígenes en la Grecia Antigua donde filósofos de diferentes escuelas de pensamiento reflexionaban sobre la dicotomía entre emoción y cognición. Así Platón (429-347 AC), en *La República*, consideró las emociones como parte integral de los tres aspectos que componían el alma (razón, espíritu y apetito), habiendo algunas más elevadas y otras más animales. Aunque culpó a éstas últimas de impedir el pensamiento, comparándolas con caballos descarriados cuyas riendas debían ser controladas por el intelecto personificado en el auriga, señaló que el bienestar personal requería el funcionamiento armónico de estos tres elementos.

Aristóteles (384-322 AC) en tanto, dentro del contexto de su interés por la ética y la retórica, las definió como “aquello que hace que la condición de una persona se transforme a tal grado que su juicio quede afectado, y algo que va acompañado de placer y dolor” (Aristóteles en *Retórica* extracto publicado en Calhoun y Solomon, 1984: 52). A juicio de Solomon (2000: 5), el filósofo griego se adelanta a su tiempo esbozando lo que podría denominarse una primera teoría cognitiva de las emociones, en la cual las creencias y los juicios morales tenían un rol en su causalidad e individualización. Por ejemplo, en su específica preocupación por el análisis de la rabia, que definió como la reacción natural ante una ofensa, distingue un componente cognitivo, predisposiciones psicológicas, un contexto social específico, una tendencia a la acción y el reconocimiento de síntomas físicos.

Si bien es cierto el filósofo griego divide el alma humana en una parte racional y otra irracional, argumenta que ambas forman una unidad particularmente en las emociones que tienen un componente cognoscitivo y sensaciones físicas: “no podemos separar el alma si ésta necesita estar conectada con el cuerpo. Aparentemente todas las condiciones del alma están conectadas con el cuerpo, incluyendo la cólera, gentileza, temor, lástima, valor, para no mencionar gozo, amor y odio, por que el cuerpo es afectado por cada una de éstas. Prueba de

ello se encuentra en que no somos provocados a la cólera o al temor después de encontrar un estímulo abiertamente poderoso, aunque otras veces somos provocados por estímulos pequeños e insignificantes – cuando el cuerpo está en un estado físico que se parece al que ocurre cuando hay cólera real” (Aristóteles en *Sobre el Alma* extracto publicado en Calhoun y Solomon, 1984: 58).

Por su parte, la Escuela Estoica a la que pertenecía Séneca (4 AC – 65 DC), desarrolló una teoría de las emociones conceptualizándolas como juicios equivocados sobre el mundo y el lugar de cada uno en él, como formas falsas y destructivas de ver la vida. Dado que los sucesos del mundo están fuera del control humano, no tiene objeto regocijarse con la buena fortuna o rebelarse contra las tragedias; sólo resta reemplazar las emociones con la razón adoptando la indiferencia psíquica o *apatheía*, es decir, la ausencia de afectos y pasiones para poder obrar de acuerdo con la naturaleza racional del ser humano.

Durante la Edad Media, recogiendo parte de la herencia griega y la tradición judaica, la teología cristiana asoció las emociones a los deseos egoístas del ser humano y fueron consideradas pecados o tentaciones que el discernimiento debía dominar para conseguir salvación. Esta concepción rigió durante siglos en los tratados filosóficos llamando a la represión de los impulsos o a la sublimación de los sentimientos, dando lugar a una acentuación de los polos racionales versus emocionales asociados a otras categorías como fortaleza y debilidad, masculino y femenino, público y privado. Sin embargo, las virtudes humanas como el amor, esperanza y fe no fueron clasificadas como emociones, sino equiparadas a la razón.

Desde una perspectiva más científica y matemática, René Descartes (1596-1650), en su tratado *Las pasiones del alma* enumeró una lista de las primitivas: admiración, amor, odio, deseo, alegría y tristeza, señalando la existencia de algunas complejas como combinación de las anteriores. Definió las pasiones como “percepciones, sentimientos o emociones del alma que se refieren particularmente a ella, y que son causadas, mantenidas y fortalecidas por algún movimiento de los espíritus” (Descartes, 1997: 96-97), las cuales tienen por objeto una acción “pues es necesario advertir que el principal efecto de todas las pasiones en los hombres es que incitan y predisponen su alma a querer las cosas para las que preparan su cuerpo: de suerte que el sentimiento del miedo la incita a querer huir, el del arrojo a querer combatir, y lo mismo los demás” (Descartes, 1997: 115).

Dada su tesis de la separación de la mente y el cuerpo, en su análisis primero estudió las funciones dependientes del cuerpo (como la digestión, la circulación de la sangre, la respiración, movimientos musculares) y a continuación las del alma (voliciones e imaginaciones - que denomina acciones- y sus percepciones, en que consisten las pasiones). Sin embargo, señaló como punto de encuentro entre ambos a una pequeña glándula en la base del cerebro, la cual al ser estimulada por las percepciones del alma, produce una agitación de las diminutas

partículas de la sangre que denomina los *espíritus animales*, los que a su vez actúan sobre los músculos de los que dependen movimientos y funciones corporales. Nada de ello se produce al azar sino por un proceso rígido y mecánico que los rige.

En este sentido, a pesar de ser cuerpo y alma sustancias diferentes, tienen puntos de encuentro en la emoción. “No advertimos que haya ningún sujeto que obre más inmediatamente sobre nuestra alma que el cuerpo al que está unida; y, por consiguiente, debemos pensar que lo que es en ella una pasión es comúnmente en él una acción: de suerte que no hay mejor camino para llegar al conocimiento de nuestras pasiones que examinar la diferencia que hay entre el alma y el cuerpo, a fin de conocer a cuál de las dos debe atribuirse cada una de las funciones que hay en nosotros” (Descartes, 1997: 58).

En este sentido, y adelantándose a las actuales teorías del afrontamiento, Descartes planteó la existencia de una interacción entre la razón y la emoción. Por ejemplo, por medio de la capacidad de razonamiento cambiar la percepción inicial de una situación, permitiendo reemplazar emociones desagradables por aquellas más valoradas desde el punto de vista moral: “Nuestras pasiones tampoco pueden excitarse directamente ni suprimirse por la acción de nuestra voluntad, pero pueden serlo indirectamente por la representación de las cosas que suelen estar unidas a las pasiones que queremos tener y que se contraponen a las que queremos rechazar. Así, para excitar en uno mismo el arrojo y quitar el miedo, no basta con tener voluntad para ello sino que es necesario esforzarse en considerar las razones, los objetos y los ejemplos que persuaden de que el peligro no es grande; que siempre hay mayor seguridad en la defensa que en la huida; que tendremos la gloria y la alegría de haber vencido, mientras que sólo podremos esperar el pesar y la vergüenza de haber huido y cosas semejantes” (Descartes, 1997: 120).

En reacción a la postura de Descartes, Benedict Spinoza (1632-1677), considera el alma y el cuerpo como partes de una realidad única, y al igual que los estoicos señaló las emociones como pensamientos errados sobre el mundo que traían consigo miseria y frustración, sin embargo, no aspiraba a la apatía sino a una liberación de los afectos por medio del razonamiento. En su tratado *Ética* en el apartado *Del origen y naturaleza de los afectos*, define las emociones como “las afecciones del cuerpo por las cuales la potencia de obrar del cuerpo mismo es aumentada o disminuida, favorecida o reprimida, y al mismo tiempo, las ideas de estas afecciones. Si podemos, pues, ser causa adecuada de alguna de estas afecciones, entiendo por afecto una acción; de lo contrario, una pasión” (Spinoza en *Ética* extracto publicado en Calhoun y Solomon, 1984: 83).

En este sentido, las emociones pueden hacer la diferencia entre una buena vida o una mala vida, dada su capacidad para incrementar o disminuir el poder del alma para actuar. Posteriormente, en su texto señala que existe una variedad de afectos innumerables,

distinguiendo entre las emociones pasivas que se originan en situaciones externas y las activas que surgen como producto del resultado de la naturaleza humana. Las primeras son causa de todos los males de la vida, ya que causan dolor y bajan la vitalidad; las segundas, en tanto centradas en la razón, permitan el accionar.

En tanto, David Hume (1711-1776), como Descartes, definió las emociones como una sensación o impresión que es físicamente estimulada por el movimiento de partículas de la sangre cuya naturaleza cabía en una causalidad mutua entre las impresiones emocionales y las ideas: “Del mismo modo que las percepciones de la mente pueden dividirse en impresiones e ideas, las impresiones admiten otra división en originales y secundarias... Impresiones originales o impresiones de sensación son las que, sin ninguna percepción antecedente, emergen en el espíritu, originadas por la constitución del cuerpo, por los espíritus animales o por la impresión de los objetos sobre los órganos externos. Impresiones secundarias o reflexivas son aquellas que proceden de algunas de estas originales, o inmediatamente, por la interposición de su idea. Del primer género son todas las impresiones de los sentidos y todos los dolores y placeres corporales. Del segundo son las pasiones y otras emociones semejantes” (Hume en *Tratado de la Naturaleza Humana* extracto publicado en Calhoun y Solomon, 1984: 109).

Abordó con especial detalle al papel que juegan las ideas y las creencias en generar emociones y en el hecho de que éstas siempre se sienten respecto a un objeto. A pesar de ser un gran defensor de la razón, Hume insistió en el rol central de las emociones en la motivación del comportamiento humano y por tanto en la esencia de la existencia social y la moralidad. Según Hume, las impresiones reflexivas pueden ser divididas en las calmas y las violentas; directas e indirectas. Las directas son las derivadas del placer y el dolor, como el deseo, aversión, tristeza, alegría, esperanza, miedo, deprecio y seguridad; las indirectas proceden de los mismos principios pero con otro tipo de cualidades, como por ejemplo el orgullo, humildad, ambición, vanidad, amor, odio, envidia, vergüenza, malicia, generosidad.

En cuanto al legado de la filosofía germánica, Emmanuel Kant (1724-1804) aún cuando hizo una distinción esencial entre la razón y las inclinaciones intrusivas y disruptivas como las emociones, estados de ánimo, deseos y sentimientos, en su planteamiento filosófico les concede una importancia central para apreciar y comprender la creación de Dios o como estados de conciencia. Asimismo, distinguió las emociones como fenómenos esencialmente conativos o inclinaciones hacia la voluntad de acción, basados en motivaciones más allá del deber. Su sucesor, Georg W.F. Hegel (1770-1831), retomó esta cuestión en el desarrollo de su fenomenología del espíritu y en el análisis de la afectividad. Arthur Schopenhauer (1788-1860) por su parte, analizó los estados de ánimo y las emociones negativas como el pesimismo, la desilusión, la desesperación y la pérdida del sentido de la vida.

Muy por el contrario a las tesis presentadas hasta el momento, el llamado último de los románticos Frederick Nietzsche (1844-1900), otorgó una primacía al sentimiento y al instinto como una forma de liberación del nihilismo dominante y de los sistemas de pensamiento opresivos, calificándolo como la sabiduría mayor o la razón verdadera. Difiriendo de la tesis de Descartes sobre la separación entre mente y cuerpo, éste último referido al instinto, Nietzsche en su libro *Así habló Zaratustra* señaló: "A los despreciadores del cuerpo quiero decirles mi palabra. No deben aprender ni enseñar otras doctrinas, sino tan sólo decir adiós a su propio cuerpo - y así enmudecer. «Cuerpo soy yo y alma» - así habla el niño. ¿Y por qué no hablar como los niños? Pero el despierto, el sapiente, dice: cuerpo soy yo íntegramente, y ninguna otra cosa; y alma es sólo una palabra para designar algo en el cuerpo. El cuerpo es una gran razón, una pluralidad dotada de un único sentido, una guerra y una paz, un rebaño y un pastor. Instrumento de tu cuerpo es también tu pequeña razón, hermano mío, a la que llamas «espíritu», un pequeño instrumento y un pequeño juguete de tu gran razón... Detrás de tus pensamientos y sentimientos, hermano mío, se encuentra un soberano poderoso, un sabio desconocido - llámase sí-mismo. En tu cuerpo habita, es tu cuerpo. Hay más razón en tu cuerpo que en tu mejor sabiduría" (Nietzsche en la sección *A los despreciadores del cuerpo*, 1885).

Ya en el siglo XX, el interés por las emociones es relegado desde la filosofía al ámbito de la psicología, sobre todo en Norteamérica e Inglaterra por el renovado énfasis en el método científico (Solomon, 2000: 8; Harré, 1986:2). No obstante, a partir del término de la Segunda Guerra Mundial y de la crisis del pensamiento moderno, han surgido desde la filosofía intentos por rescatar la emoción como una forma válida de conocer y estar en el mundo. Ejemplos de ello son Martin Heidegger (1889 - 1976) y Edmund Husserl (1859 - 1938), a quienes Sartre (1987: 26) hace referencia: "Heidegger piensa que volveremos a encontrar el todo de la realidad humana, ya que la emoción es la realidad-humana que se asume a sí misma y se dirige emocionada hacia el mundo. Husserl, por su parte, piensa que una descripción fenomenológica de la emoción pondrá de manifiesto las estructuras esenciales de la conciencia, puesto que una emoción es precisamente una conciencia".

Más recientemente Gianni Vattimo (1936 - ), recoge la emoción como una forma de entender la post-modernidad a partir de su lectura de las propuestas de Nietzsche y Heidegger, a quienes les considera como aportes a una nueva escuela crítica posmoderna, en donde se desplaza el foco de interés desde discursos totalitarios y racionalistas a un enfoque más ligado a la fragmentación, la emocionalidad y la falta de fundamento del ser (Vattimo, 1986, 1992, 1994). En el pensamiento del filósofo italiano, la emocionalidad es un elemento clave para referirse a la multiplicidad de voces que existe en la sociedad actual, situación que parte del proceso de debilitamiento del pensamiento único y es provocada principalmente por los medios masivos. Así, la multiplicidad de visiones de mundo orquestada por los medios de comunicación permite que las minorías sean reconocidas, las cuales a su vez, al tomar conciencia de otras

realidades, pueden conocerse a sí mismas, de manera que vivir en este mundo múltiple significa hacer experiencia de la libertad, entendida como oscilación continua entre pertenencia y desasimiento.

Dentro del enfoque existencialista, el filósofo y escritor francés Jean Paul Sarte (1905 - 1980) inicia su discurso en el *Bosquejo de una teoría de las emociones* criticando el acercamiento de la psicología al fenómeno al considerarlas como un accidente del ser psíquico o como un desorden pasajero del organismo y la mente. A su juicio, tomando los fundamentos de Husserl, según los cuales hay inconmensurabilidad entre las esencias y los hechos, asevera que “si no recurriéramos implícitamente a la esencia de la emoción, nos resultaría imposible distinguir en el cúmulo de los hechos psíquicos el grupo particular de los hechos de la emotividad” (Sarte, 1987: 20). En este sentido propone una nueva fenomenología de las emociones que las estudie como fenómeno trascendental puro, tratando de alcanzar y dilucidar la esencia de la emoción como tipo organizado de conciencia, la que es irreflexiva y es ante todo conciencia del mundo; de esta manera, en el curso de una emoción el cuerpo, dirigido por la conciencia, transforma sus relaciones con el mundo para que el mundo cambie sus cualidades.

Hasta aquí se han rescatado las aportaciones más comúnmente referidas en el discurso filosófico de la emoción. Como decíamos al comienzo de este apartado, si observamos el curso de la historia, existe un interés sostenido por entender las emociones y esta faceta del ser humano ha ocupado un lugar importante dentro de la preocupación filosófica, a partir de cuyas reflexiones se inició su estudio científico. Sin embargo, sólo a partir del siglo XIX la investigación de la emoción humana comienza a formarse como un campo de estudio legítimo. A continuación se revisarán las principales tendencias.

### **2.1.3 Desde el pensamiento científico**

Las sucesivas teorías de la emoción nos remiten a un itinerario por las diferentes etapas del desarrollo del pensamiento científico a partir del siglo XVII: desde la visión cartesiana y positivista a la coexistencia de enfoques más integrados, de lo objetivo a lo subjetivo, de lo individual a lo social. Estos polos representan categorías paradigmáticas que dan cuenta de las fases de la construcción de la ciencia y que han cimentado las premisas desde las cuales se observó el fenómeno de las emociones, aún cuando no puede considerarse desde una linealidad ni es posible hablar de una teoría única sino de posturas complementarias o divergentes. No obstante, existe un acuerdo generalizado entre los recopiladores en que las contribuciones más importantes siguen un orden pendular que va desde las orientaciones más biologicistas a mediados del siglo XIX, hasta un predominio de la explicación social a fines del XX.



A través del aporte de pioneros, principalmente de la rama de la psicología y sobre la base de observaciones de campo y pruebas empíricas, se fue ampliando la discusión sobre las emociones, dando paso a la creación de diferentes corrientes que se distinguen básicamente por su definición del fenómeno en cuanto a su causalidad biológica, cognitiva o social. Posteriormente, estos supuestos van a determinar las bases para enfoques que se centrarán en la exploración de cada uno de los componentes del fenómeno que los psicólogos estadounidenses Carroll Izard, Jerome Kagan y Robert Zajonc (1988:3) distinguen en tres: el neurofisiológico-bioquímico, el motor o conductual-expresivo y el subjetivo - experiencial; o como Nico Frijda (2000:60-61) señala, entre explicaciones que varían en el énfasis que otorgan a la compleja estructura individual y la complejidad del medio ambiente.

En general, aunque se reconoce que se trata de un fenómeno más bien multidimensional, cada corriente tiene su propio ámbito y método, como se muestra en la siguiente tabla:

<b>Aspecto de la emoción</b>	<b>Contribución a la emoción</b>	<b>Unidad de análisis</b>
Cognitivo-subjetivo	Sentimientos	Auto-informe
Fisiológico	Activación (arousal) Preparación física	Estructuras cerebrales Sistema Nervioso Autónomo Sistema endocrino
Funcional	Propósito Dirigido hacia una meta	Selección de las respuestas apropiadas a la situación
Expresivo	Comunicación social	Expresiones faciales Posturas corporales Vocalizaciones Reglas sociales

Tabla 1: Multidimensionalidad del fenómeno emocional (Reeve, 1994:321).

De esta manera aparecen en polos opuestos de la teoría emocional los supuestos evolucionistas de las emociones básicas o universales frente a la propuesta más culturalista, en la cual todas las emociones son variaciones cognitivas de mecanismos fisiológicos bastante generales o bien resultados de una sensibilidad general a la interrupción de objetivos, los cuales serían etiquetados arbitrariamente (Frijda, 2000). En estas últimas aproximaciones, la diferenciación entre las emociones sería producto de complejidades ambientales, especialmente del lenguaje.

Las clasificaciones respecto a las corrientes de estudio también son variadas. Por ejemplo, el psicólogo estadounidense Robert Plutchik (1972 y 1988) señala cuatro tradiciones principales que han marcado el inicio de las investigaciones desde fines del 1800: la evolucionista, identificada con Charles Darwin; la psicofisiológica, derivada de los escritos de William James;

la neurológica, identificada con Walter Cannon; y la dinámica, que proviene del trabajo de Sigmund Freud. José Antonio Marina (1996) agrega otro segmento en su clasificación: evolutivo, psicofísico (que integraría las tradiciones de James y Cannon), dinámico y constructivista.

Para George Mandler (1988:17) en cambio, el tema que ha recorrido la historia de la emoción durante el siglo XX es la distinción entre teorías que consideran únicamente la conducta emocional, incluyendo la conducta visceral de tipo fisiológico, y las que pretenden registrar también la experiencia emocional en un nivel más subjetivo. Según el psicólogo, estas tradiciones se fundan en una distinción cartesiana entre la causalidad mental y la orgánica, que llama las dos caras de la emoción: la faceta mental e intelectual en la que los eventos orgánicos se consideran consecuencia de los eventos psíquicos y que tiende a creer en sentimientos fundamentales no analizables; y la otra faz orgánica que insiste en la influencia de la reacción fisiológica como precursora de las reacciones mentales emocionales (Mandler, 1988:19).

Como vemos, los ámbitos de estudio frente al mismo fenómeno tienden a ser diferentes, separándose también por el tipo de disciplina a la que se suscribe. Así, la fisiología asocia a las emociones con estructuras anatómicas y procesos; la antropología, a lógicas y prácticas particulares; la historia traza vínculos con las emociones actuales y el pasado; la etología separa aquello que es filogenético, así como las emociones distintivamente humanas y los sociólogos examinan cómo son estimuladas, interpretadas y expresadas las emociones a partir de la pertenencia de los seres humanos a grupos sociales (Kemper, 2000).

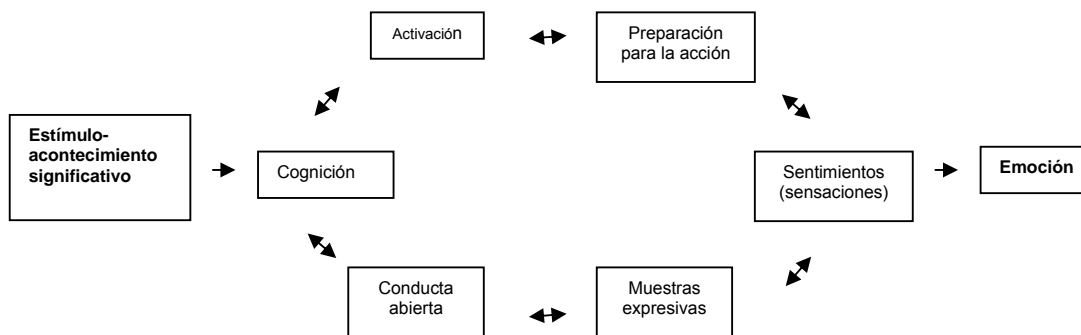
Sin embargo, más allá de las divergentes matrices teóricas, hay ciertas coincidencias, como el acuerdo entre los investigadores del área neurológica y psicológica - evolutiva en que la capacidad afectiva está en las raíces de la constitución humana puesto que no puede ser reducida sólo a cogniciones o juicios. Esto básicamente significa que los procesos de evaluación elemental por los cuales se produce una emoción descansan en capacidades innatas y estructuras cerebrales más primitivas, como veremos más adelante, lo cual se ha observado en estudios neurológicos sobre formas automáticas de reacción emocional además de constataciones antropológicas de ciertas generalidades universales sobre categorías emocionales, situaciones que típicamente evocan una emoción y la presencia de términos correspondientes en distintos lenguajes.

El psicólogo de la Universidad de Massachussets, James Averill, va más allá centralizando el foco en el rol de la cultura y la sociedad en la formación de las emociones. Para el psicólogo social, el concepto de emoción abarca una gama muy amplia de fenómenos, y este hecho explica muchas de las controversias en esta área, aludiendo a que la universalidad de ciertos aspectos no prueba el origen biológico de las emociones. "Las teorías que aparentemente

discrepan, a menudo no son incompatibles, simplemente hablan de fenómenos diferentes del mismo fenómeno... (para el construccionismo) un síndrome emocional dado representa la promulgación de un rol social transitorio. Esta afirmación no niega la importancia de los factores biológicos... esto significa, sin embargo, que las emociones no son precisamente restos de nuestro pasado filogenético, ni se explican en términos estrictamente fisiológicos. Son, en cambio, construcciones sociales y sólo pueden comprenderse plenamente en un nivel de análisis social” (Averill, 1988:198).

A juicio de Frijda (2000:70) las disposiciones biológicas y las determinaciones culturales no son excluyentes. En su perspectiva, aquellas emociones más básicas son estimuladas por contingencias o situaciones universales como por ejemplo las amenazas, pérdidas o éxito, las cuales presentarían ocasiones universales de aprendizaje además de constelaciones de resolución de problemas y patrones de acción similares universalmente. “Universality may lurk behind cultural specificity without detracting from the specific meanings of each cultural form. Conversely, culture determines not only specifics, but also universals. Sensitivity to social acceptance is itself cultural. Human grief is like primate or elephant grief although to a limited extent... Symbolic capacities and social interactions both penetrate every phenomenon, its occasions for appearing, and its duration” (Frijda, 2000:70).

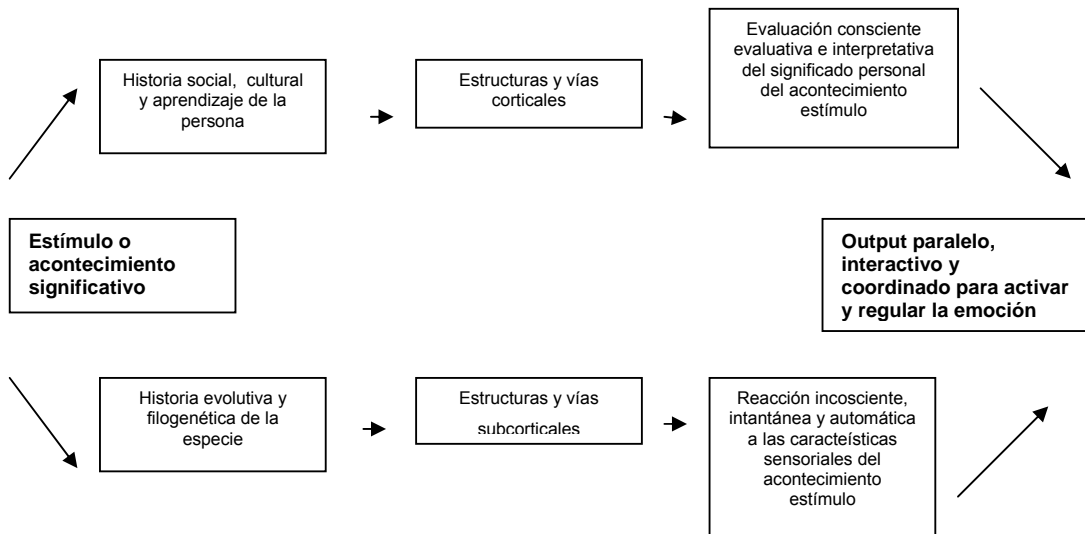
Un planteamiento similar expone Robert Plutchik (1972 y 1988) señalando la emoción como un proceso alejado de la lógica de causalidad biológica o cognitiva. Para el psicólogo, se trata de una cadena de acontecimientos, compleja e interactiva, que se añade a un sistema de retroalimentación que empieza con un estímulo o acontecimiento significativo y acaba en la emoción, pudiendo ser intervenida en cualquiera de sus fases.



Esquema 1: Sistema de Plutchik de feedback en bucle de la emoción (Reeve: 1994, 379).

En una línea acorde, Ross Buck (1984) propone una visión integradora de los dos sistemas de biología y cognición, ya que según el Profesor de Ciencias de la Comunicación y Psicología de la Universidad de Connecticut, ambos sistemas serían complementarios y trabajarían

conjuntamente para regular la vida emocional. Así el primer sistema sería de base biológica e innata, cuyos orígenes se remontan a la historia evolutiva de la especie, donde la información es procesada rápida, automática e inconscientemente por la acción de estructuras y vías corticales límbicas. El segundo tiene una base cognitiva y depende de la historia social y del aprendizaje cultural único de la persona, donde la información es procesada de forma evaluativa, interpretativa y consciente por las vías corticales.



Esquema 2: Visión de Buck de la emoción de dos sistemas (en Reeve, 1994:377).

Asimismo, frente a las posturas extremas de las emociones como construcciones mentales basadas en la vida social versus las emociones como reacciones innatas que evolucionaron como adaptación de nuestros antecesores al medio, los psicólogos Philip Nicholas Johnson-Laird y Keith Oatley (2000) proponen una síntesis donde son consideradas más bien como comunicaciones tanto internas como externas del cerebro, y por tanto, centrales para el procesamiento cognitivo. Para los investigadores, las emociones constituyen un sistema de control más flexible que los patrones de acción innatos y más computacionalmente eficiente (en tiempo y demanda de la memoria de trabajo) que el razonamiento deliberativo. Así, distinguen tres niveles de emociones: las básicas, las orientadas hacia un objetivo y las complejas (Johnson-Laird y Oatley, 2000):

- Las primeras son innatas y comunes a todas las sociedades, procesadas casi de manera autónoma e inconsciente por parte de los módulos cerebrales.
- Las emociones orientadas hacia un objetivo están necesariamente relacionadas a un objeto conocido por medio del apego, cuidado parental, deseo sexual, disgusto y rechazo, las cuales pueden reducirse a dos: atracción o repulsión. También aparecen en todas las

culturas y su propagación en el cerebro depende de la relación entre los mecanismos emocionales y la representación cognitiva del objeto, por lo tanto, no puede haber una experiencia consciente sin la conciencia del objeto de la emoción.

- Las emociones complejas son elaboraciones para las dos categorías anteriores, pero dependen de evaluaciones conscientes, las cuales son sociales y hacen referencia a los modelos mentales del yo y de los otros. Incluyen emociones como remordimiento, indignación, orgullo, vergüenza y amor romántico.

Según, los autores las cogniciones involucradas en algunas instancias de emociones básicas y la totalidad de las emociones orientadas y complejas, pueden variar entre las distintas sociedades e individuos, ya que reflejan normas y convenciones sociales, especialmente modelos del yo adquiridos en la infancia a través de los padres o cuidadores.

No obstante estas propuestas integradoras, como ya se ha mencionado, la generalidad de los estudios está constreñido a marcos teóricos de disciplinas que definen el fenómeno emocional, y por tanto concluyen sus investigaciones, desde perspectivas diferentes. A continuación se reseñarán las principales corrientes teóricas en el análisis de la emoción.

## 2.2 Corrientes teóricas en el estudio de la emoción

### 2.2.1 Teoría evolutiva en el estudio de las emociones

Los autores consultados coinciden en señalar la publicación del ensayo *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales* en 1872 por Charles Darwin (1809 – 1882) como el hito que marca el inicio de las actuales teorías de la emoción. En este artículo, dio cuenta de su estudio sobre expresiones faciales de la emoción en el cual comparó observaciones efectuadas en poblaciones aborígenes de distintos lugares del mundo con registros realizados en países europeos. Entre sus conclusiones argumentó la existencia de un mismo estado mental expresado con gran uniformidad en distintos puntos geográficos, lo que consideró como evidencia de la similitud en la estructura corporal y disposición mental de todas las razas.

Desde la perspectiva de la evolución por selección natural, el científico naturalista supone que las emociones se basan en estados primitivos de activación fisiológica que involucran impulsos instintivos innatos como la autopreservación, al constituir reacciones apropiadas a situaciones de emergencia provenientes del entorno, que se manifiestan a su vez en rutinas específicas de comportamiento. En su teoría se formulan tres principios fundamentales (Darwin en *La expresión de la emoción en los hombres y los animales* publicado en Calhoun y Solomon, 1984): el principio de las asociaciones de los hábitos útiles, según el cual la acción compleja satisfactoria de un deseo o aliviadora de sensaciones desagradables se transforma en hábito por repetición convirtiéndose en acciones reflejas que tienden a ser preservadas y heredadas; principio de antítesis, donde se establece que los estados de la mente directamente opuestos a aquellos generados por la utilidad, tienen una tendencia fuerte e involuntaria a realizar movimientos de naturaleza opuesta aunque no tengan utilidad; y el principio de la acción directa del sistema nervioso sobre el comportamiento, independiente de la voluntad y hasta cierto punto del hábito, determinado por su constitución.

Para probar que los actos de expresión emocional son similares dentro de una especie y entre ellas, Darwin enumeró una serie de gestos corporales comunes manifestando que, además de funciones de supervivencia, cumplen una labor de comunicación, apuntando a cuatro tipos de evidencia:

- Las emociones aparecen en los niños pequeños de la misma forma que en los adultos.
- Son expresadas de idéntica forma por aquellos individuos nacidos ciegos.
- Aparecen en distintas razas y grupos de hombres.
- Aparecen de formas relacionadas en muchos tipos de animales inferiores.

Estos postulados dieron origen a la llamada corriente etológica o evolutiva de las emociones fundamentales, la cual tiene como eje central la consideración del fenómeno como producto de

la evolución, resaltando la idea de las emociones básicas o innatas definidas por expresiones faciales universales y similares en muchas culturas distintas. Algunos de los investigadores relacionados a esta línea de desarrollo son los siguientes.

### **Algunos exponentes de la noción de las emociones básicas y universales**

El filósofo y psicólogo Sylvan Tomkins, en los '60 defendió la tesis de las emociones fundamentales planteando que ciertos estímulos alimentan los programas neuronales innatos, los cuales representan afectos primarios vinculados a una universal y especial manifestación facial. En su argumentación se refiere a nueve afectos y sus correlatos de respuestas faciales (Tomkins, 1972: 107): entre las positivas menciona el interés o excitación, con las cejas abajo, mirada fija o siguiendo un objeto; el disfrute o alegría, con una sonrisa; sorpresa, con cejas levantadas y pestañeo. Las negativas son aflicción o angustia, con llanto; miedo o terror, con los ojos abiertos, mirada fija o apartada del objeto de temor y piel pálida, fría y sudorosa, temblor y cabellos erizados; vergüenza o humillación, con los ojos y cabeza gacha; desprecio con el labio superior levantado en una sonrisa sarcástica; desagrado con una profunda respuesta de náuseas; rabia o ira, con el ceño y la mandíbula apretada y cara enrojecida.

Por otra parte, consideró las emociones como un sistema motivacional primario más allá de las pulsiones fisiológicas como el hambre o la sed. Explicó que estas últimas tienen que ser amplificadas por las primeras para motivar una conducta, mientras las emociones se bastan como motivadoras. Además las pulsiones están limitadas en el tiempo y en su función, entrando en la consciencia únicamente como señales de que existe una amenaza a la homeostasis; mientras las emociones están siempre presentes en la consciencia y varían constantemente en términos de cualidad e intensidad. "It is the affects, rather than the drives, which are the primary human motives. This primacy is demonstrated first in that the drives require amplification from the affects, whereas the affects are sufficient motivators in the absence of drives... Second, in contrast to the specificity of the space-time information of the drive system, the affect system has those more general properties which permit it to assume a central position in the motivation of man... not only are both the intensity and duration of affects capable of greater modulation than is possible for drives, but also their density" (Tomkins, 1972: 104).

Otro aspecto de la teoría de Tomkins fue la relación entre la tasa de descarga neuronal y la activación emocional específica, además de la hipótesis del feedback facial, según la cual la experiencia de la emoción consiste en la toma de consciencia o el feedback propioceptivo de la conducta facial. Es decir, el aspecto subjetivo de la emoción se basa en sentimientos que surgen de los movimientos de la musculatura facial, cambios en la temperatura facial y cambios en la actividad de las glándulas en la piel de la cara.

“In conclusion, the affect system provides the primary blueprints for cognition, decision and action. Man is responsive to whatever circumstances activate positive and negative affects. Some of these circumstances innately activate the affects. At the same time, the affect system is also capable of been instigated by a learned stimuli. The human being is thus urged by nature and by nurture to explore and to attempt to control the circumstances which evoke his positive and negative affective responses. It is this freedom of the affect system which makes it possible for the human being to begin to implement and to progress towards what he regards as an ideal state – one which, however else he may describe it, implicitly or explicitly entails the maximizing of positive affect and the minimizing of negative affect” (Tomkins, 1972: 110).

A partir de estos estudios realizados por Tomkins y otros de investigadores como Carroll Izard y Paul Ekman, que se describirán a continuación, se derivaron una serie de hipótesis sobre la posibilidad de la manipulación de la expresión para provocar ciertos estados emocionales. Asimismo, el trabajo de Tomkins sobre la expresión no verbal de las emociones inauguró una nueva perspectiva del estudio.

El psicólogo clínico Carroll Izard a principios de los '70 incorpora al estudio de la emoción la observación de los sistemas neuronales, viscerales y subjetivos en el contexto de la teoría de la personalidad y la motivación. Para el investigador, a pesar de su complejidad, las respuestas emocionales siempre son de tipo neural, glandular, visceral y psicofisiológico, por tanto, es a partir de allí que se puede identificar el carácter innato o aprendido de la activación emocional. Este último puede ser adquirido de dos formas: a través de la interacción individuo-ambiente o bien a través de la acción de procesos diversos de naturaleza intraindividual, que derivan de la vida psicológica del sujeto (recuerdos, imaginación, etc.).

Por otra parte, Izard considera que las emociones facilitan tanto la adaptación del individuo al entorno físico como al entorno social. Así, las llamadas funciones sociales de la emoción, permiten la comunicación de los estados afectivos, regulan las interacciones sociales y promueven la conducta prosocial. En este sentido, a partir de las nociones de Tomkins, elaboró la teoría diferencial de las emociones donde sugiere que la expresión emocional no sólo refleja la experiencia emocional sino que también contribuye a su regulación, se basa en cinco premisas fundamentales (Izard y Ackerman, 2000):

- El principal sistema motivacional del ser humano está compuesto por diez emociones fundamentales.
- Cada emoción fundamental tiene una cualidad fenomenológica subjetiva única.
- Cada emoción fundamental tiene un patrón único de expresión facial.
- Cada emoción fundamental tiene una tasa específica de descarga neuronal que hace que la emoción active la emoción para que entre en la consciencia.
- Cada emoción fundamental tiene distintas consecuencias conductuales.



De esta manera, cada una de las emociones fundamentales, determinadas genéticamente por patrones de comportamiento, se define en términos de sentimiento subjetivo único, su expresión facial, su tasa de descarga neuronal y las consecuencias que tiene en la conducta. Realizó una distinción entre las emociones fenomenológicamente positivas (interés y alegría), negativas (miedo, rabia, asco, angustia, desprecio, vergüenza y culpa) y neutras (sorpresa). Además de ellas, existirían patrones de emociones como el amor, odio, ansiedad y depresión que son combinaciones de emociones fundamentales sucesivas.

El psicólogo Paul Ekman, actualmente Profesor de Psicología y Director del Laboratorio de Interacción Humana de la Universidad de California, en los años '70 siguiendo la línea de Darwin e inspirado en el trabajo de Tomkins, se ha dedicado hasta la fecha a la investigación intercultural de los gestos y la expresión de las emociones. Propone la visión de las expresiones faciales como actos de comunicación producto de procesos evolutivos relacionados a la supervivencia, elaborando una lista de aquellas básicas y universales de las que se derivan todas las demás: enojo, miedo, tristeza, disgusto, desprecio, sorpresa, disfrute, turbación, culpa y vergüenza (Ekman, 2003). Cada una de ellas representaría familias de emociones.

En lo que se ha llamado una teoría neuro-cultural, diferencia entre las expresiones emocionales universales (sobre todo las faciales) que denominó reglas de expresión y que son comunes a todas las culturas, y otros movimientos corporales varían de cultura en cultura (como los simbólicos y los ilustradores). Estas reglas de expresión serían las convenciones, normas y hábitos aprendidos como parte de la socialización del individuo, que se encuentran tan arraigadas producto de la repetición y el hábito que se llegan a manifestar automáticamente, es decir, sin una participación consciente.

En este sentido, Ekman enfatiza el hecho de que la expresión facial no es una función simple y autónoma (del Sistema Nervioso Autónomo) de un estado emocional, sino que es influenciada por las reglas de manifestación o expresión aprendidas socialmente, en cuanto a qué manifestación es apropiada y bajo qué circunstancias. De esta manera, una persona puede cualificar una determinada expresión agregando un comentario, modular la intensidad de la expresión, enmascarar una emoción sentida o simular una emoción falsa.

Para el investigador, la universalidad no sólo se refiere a la expresión de las emociones, sino también a algunos eventos que la desencadenan, aunque reconoce que no hay pruebas irrefutables al respecto. "Así, por ejemplo, la tristeza o la angustia parecen derivarse de un tema común – una pérdida importante- aunque la persona o la cosa perdida puedan diferir en función de los individuos e incluso de las culturas" (Ekman, 2003: 173). Los cambios que se producen en el cuerpo cuando se desencadena una emoción, también tienen rasgos universales. Junto a sus colaboradores elaboró el "*Facial Affect Scoring Technique*" (FAST)

que puntúa las expresiones faciales a partir de zonas concretas (ojos, frente, párpados, mentón, cejas, boca) de acuerdo a los patrones de las seis emociones básicas. Más tarde perfeccionó la técnica con el “*Facial Action Code System*” (FACS) que aísla unidades de movimiento a través de los músculos de la cara.

Otros investigadores y psicólogos como Robert Plutchik y Nico Frijda, defienden la noción de las emociones como tendencias a la acción más globales, en las cuales intervienen muchas partes del cuerpo.

Plutchik, en su primer artículo sobre el tema, publicado en 1962, *The Emotions: facts, theories and a new model*, planteó las emociones como patrones adaptativos, siguiendo la idea de Darwin de que las emociones cumplen una función para la supervivencia de la especie. Estableció que el análisis funcional de las emociones se debe relacionar a los aspectos subjetivos e introspectivos, reconociendo al mismo tiempo que la mayoría de las emociones son estados mixtos fundados en emociones más primarias.

En la siguiente tabla, el investigador sitúa los tres tipos de lenguajes que pueden describir estados emocionales, cada una de las columnas representa las ocho emociones básicas.

Lenguaje subjetivo	Lenguaje conductual	Lenguaje funcional
Miedo, terror	Retiro, escapar	Protección
Rabia, furia	Atacar	Destrucción
Alegría, éxtasis	Unir, poseer	Reproducción
Tristeza, dolor	Perder contacto	Deprivación
Aceptación, ansias	Comer	Incorporación
Disgusto, aversión	Vomitir, defecar	Rechazo
Expectación, vigilancia	Detectar	Exploración
Sorpresa, asombro	Parar	Orientación

Tabla 2: Tres lenguajes para describir los estados emocionales (Plutchik, 1972: 11).

Para el investigador, las emociones son organizadoras positivas de la vida de los individuos, funcionales y adaptativas de la conducta. Desde este punto de vista, no existen emociones buenas ni malas puesto que cada una reviste al sujeto de un estado de preparación único que le permite reaccionar a una situación en concreto.

Sin embargo, además del planteamiento de las emociones básicas, como hemos visto, la mayoría de los teóricos de esta corriente mencionan la existencia de emociones secundarias que son el resultado de fusiones o mezclas de las anteriores. Plutchik en este sentido, aporta un modelo en rueda que consiste en un círculo de emociones en que la mezcla de las más elementales da por resultado experiencias emocionales diferentes, así “algunas emociones son

fundamentales o primarias y otras son derivadas o secundarias, en el mismo sentido que algunos colores son primarios y otros mixtos” (Plutchik, 1988:111).



Imagen 1: Rueda de las emociones de Plutchik  
 (<http://www.fractal.org/Bewustzijns-Besturings-Model/Nature-of-emotions.htm>, 18 de mayo 2006).

Las combinaciones compuestas por dos emociones básicas se llaman díadas: las adyacentes en el círculo son las díadas primarias y las que están separadas entre sí por una tercera se llaman díadas secundarias. Cuanta más distancia haya entre dos emociones será menos probable que se mezclen, ya que “es evidente que las emociones varían en intensidad, como reflejan las distinciones que hacemos entre miedo y pánico o irritación y rabia. También varían en grado de similitud de una a otra. Reconocemos que la vergüenza y la culpabilidad son más similares que la alegría y disgusto. Finalmente, las emociones tienen el carácter de polaridad. Reconocemos que la alegría es lo opuesto a la tristeza, y odio es lo opuesto al amor” (Plutchik, 1988:111). De esta manera, distingue entre cuatro dimensiones de la emoción: positivas o negativas, primarias o mixtas, opuestas y variadas en intensidad.

Niko Frijda, en tanto, define el fenómeno de la emoción como multidimensional puesto que abarca distintas facetas como “aquellas sensaciones, cambios en el control del comportamiento y pensamiento, conductas involuntarias e impulsivas, emergencia o tenacidad de las creencias, cambios en la relación del individuo con el ambiente y cambios físicos no causados por condiciones físicas” (Frijda, 2000:59). Para el investigador lo que caracteriza distintas emociones son los patrones de preparación para la acción que le siguen a la evaluación del estímulo, sin embargo, esta evaluación iría más allá de la simple polaridad de atracción/aversión (a la que hizo referencia años antes en su teoría de la evaluación –

“*appraisal*” - la psicóloga Magda Arnold, que se revisará más adelante).

Reconociendo la posibilidad de estímulos de tipo interno, Frijda considera que las emociones ocurren generalmente en respuesta a eventos externos y traen consecuencias sobre las metas de los individuos. Por esta razón, los sujetos que la experimentan requieren de una explicación y buscan hipótesis sobre los posibles factores causales que incluyen tres niveles (Frijda, 2000):

- Estructura del individuo (procesos cognitivos, motores y emocionales, recursos atencionales y energéticos, capacidades de fijar objetivos y planes, etc.).
- Información acumulada (como por ejemplo la sensibilidad innata, hechos guardados en la memoria, esquemas cognitivos, prescripciones, asociaciones y hábitos).
- Interacción dinámica con el ambiente (que incluye la captación del estímulo sensorial, efectos del ambiente en las funciones del procesamiento del estímulo, efectos de las acciones del individuo en su entorno y el feedback de estas acciones, cambios en el funcionamiento del individuo y su ambiente a lo largo del tiempo y las expectativas del individuo en todo esta interacción).

Más recientemente, integrando la perspectiva de Darwin con aspectos neurológicos y sociales, Ross Buck (1984) plantea un modelo general de la emoción según el cual los sistemas motivacionales/emocionales involucran tres aspectos que pueden ser vistos como un proceso de información en marcha o “lecturas” del estado de ciertos sistemas neuroquímicos dentro del sistema nervioso central: la adaptación corporal y el mantenimiento de la homeostasis (Emoción I), la expresión externa funcional a la coordinación social de especies particulares (Emoción II) y la experiencia subjetiva que puede ser útil en término de autorregulación en especies con capacidades cognitivas significativas (Emoción III).

El proceso asume que el estímulo emocional interno o externo afecta directamente estos sistemas neuroquímicos sin mediación cognitiva. El impacto de un estímulo afectivo para una persona particular en una situación particular estaría determinado por la capacidad de respuesta de los sistemas neuroquímicos relevantes y las experiencias de aprendizaje relevantes del individuo con respecto a ese estímulo afectivo, que pueden incluir asociaciones de condicionamiento clásico o experiencias de aprendizaje vicario. El impacto del estímulo ocurre tanto a nivel cognitivo como emocional.

En el nivel emocional, se activan procesos adaptativos y homeostáticos, ocurren tendencias hacia la expresión espontánea, además de experiencias subjetivas tanto directamente de la activación de sistemas neuroquímicos e indirectamente vía feedback de los sistemas viscerales y esqueleto-musculares. En el nivel cognitivo, se da la interacción cognitivo fisiológica, en la cual el individuo etiqueta o evalúa el estímulo afectivo sobre la base de la experiencia pasada y la situación presente. Una vez que la situación afectiva es evaluada y etiquetada, el individuo

tiene una base para ejecutar la respuesta de afrontamiento apropiada o informar sobre la respuesta subjetiva. El estado emotivo etiquetado puede convertirse en un estímulo afectivo interno, iniciando otro ciclo de respuesta. Al mismo tiempo, estas respuestas abiertas y la tendencia espontánea hacia la expresión emocional serán influidas por las reglas de expresión, en las cuales el individuo puede escoger ejecutar respuestas abiertas apropiadas a la situación más que revelar sentimientos verdaderos.

Aquí, según el investigador, mientras más socialmente complejas son las especies, más fuertes son las presiones de la selección natural para favorecer la evolución de los sistemas de comunicación: "We might summarize the evolution of emotion displays as follows: if the communication of a given emotion state is adaptative to a species, individuals who show evidence of this state in their visible or otherwise accessible behavior will tend to be favored. The more clearly the state is displayed, the more the individual is favored, so that over generations, the display becomes ritualized. However, although the tendencies to display have innate basis, the nature of the actual display is also influenced by learned factors which are sensitive to the situation: the display rules" (1984: 39).

Como observamos, a partir de la noción darwiniana de una universalidad de las emociones (heredadas producto de la integración de mecanismos biológicamente determinados y de sucesivas adaptaciones al entorno), se han desarrollado investigaciones que apuntan a delimitar los aspectos filogenéticos y las variaciones culturales, especialmente en términos de la expresión emocional y su manejo, y con mayor precisión en cuanto a las manifestaciones faciales, donde aparentemente se conservan con mayor claridad rasgos comunes. Si bien es cierto en las listas de emociones básicas existen variaciones, en general hay coincidencias entre los investigadores reseñados en hacer una distinción entre las emociones positivas, negativas o neutras. Y dentro del primer grupo, la alegría; en el segundo, el miedo, rabia, tristeza; y en el último, la sorpresa.

Salta a la vista que la mayoría de las emociones reconocidas como básicas son consideradas fenomenológicamente negativas, lo que quizás pueda ser explicado desde la perspectiva neurológica que se señalará más adelante, en la cual veremos que son las estructuras cerebrales más antiguas las que tienen ingerencia más directa sobre este tipo de emociones que sobre aquellas fenomenológicamente positivas que parecen asentarse en zonas de desarrollo más tardío. Lo anterior respondería al pasado de la humanidad donde las necesidades de supervivencia en medio de un entorno más agresivo requerían de un estilo de activación emocional que tendiera a la autopreservación.

Al respecto del número de emociones existentes, José Antonio Marina señala: "hay diversidad sentimental, pero no una proliferación caótica. Ocurre con las creaciones sentimentales lo mismo que con las creaciones lingüísticas. Hay muchos sentimientos como hay muchas

lenguas. Se diferencian enormemente, pero tienen muchos puntos en común. Es muy posible que haya estructuras sentimentales básicas, universales, que cada cultura modifica, relaciona y llena de contenidos diferentes” (Marina, 1996: 41). Agrega que las diferencias se hallan en los contenidos de los desencadenantes, las redes semánticas en que se incluyen y las evaluaciones y regulaciones sociales, de esta manera, “cada cultura favorece unos afectos y repudia otros, los interpreta de distinta manera o prescribe cuál debe ser su intensidad. Para un ilongot, estar furioso pone en peligro la estabilidad social; para un esquimal, es una experiencia infantil; para un americano, puede ser un modo de afirmar su virilidad” (Marina, 1996: 51).

Según James Russell, profesor del Departamento de Psicología del Boston College, quien se ha especializado en las influencias culturales en la emoción, señala que existiría al menos una “universalidad mínima” (Russell, 1995) que permite que las personas de distintos puntos geográficos puedan reconocer emociones a partir de comportamientos faciales. Sin embargo, de acuerdo a sus comparaciones entre diversas investigaciones de tipo intercultural, señala que existen ciertas categorías semánticas que no son transculturales y que, por tanto, no pueden ser reconocidas por medio de patrones universales de conductas faciales, como por ejemplo, la rabia y el temor (explicando la discrepancia con las teorías de emociones básicas presentadas hasta el momento por una especie de etnocentrismo en las investigaciones). No obstante lo anterior, asume que existe un acuerdo en la psicología evolutiva actual respecto a que las emociones pueden ocurrir sin expresiones faciales y viceversa, por lo que aún queda por determinarse la relación entre emoción y expresión facial, la interpretación de tales expresiones y las variaciones entre distintas culturas y lenguaje.

Una disciplina que ha aportado significativamente a este tipo de debate, y que sin duda está en etapas tempranas es el estudio neurológico de la emoción. En el siguiente apartado se abordarán las contribuciones centradas en el fundamento biológico de la teoría de las emociones.

### **2.2.2 Fundamentos biológicos de la emoción**

A pesar de que tenemos antecedentes sobre el estudio del aspecto fisiológico de las emociones previos al célebre debate entre los estadounidenses, el filósofo y psicólogo William James (1842 – 1910) y el fisiólogo Walter Cannon (1871 – 1945), como por ejemplo, el detallado análisis de René Descartes sobre la participación del cuerpo y del alma en la emoción, la vertiente psicofisiológica los ubica como sus predecesores, encontrándose a la fecha múltiples referencias a sus contribuciones en investigaciones actuales, especialmente en el caso de James. A continuación se revisarán ambos enfoques seguidos de los avances recientes en el campo de la neurología.

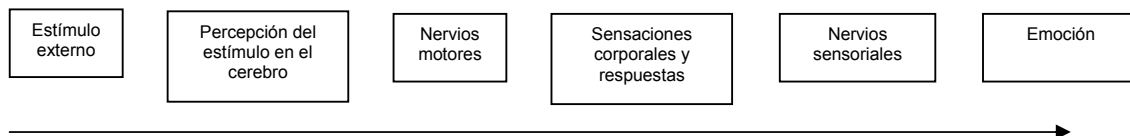
## El padre de la teoría: James y la especificidad fisiológica

La noción central de la teoría James-Lange, propuesta de manera independiente por el filósofo y psicólogo norteamericano William James en 1884 y Carl Lange (1834 – 1900), fisiólogo y psicólogo danés, en 1885, es que los cambios somáticos y viscerales ocurren cuando un estímulo emocional es percibido, y la percepción de esos cambios es la emoción. Ambos autores colaboraron en una defensa de su teoría en *The Emotions* publicada en 1885.

La presentación de la hipótesis de James se inició con un artículo publicado en las revistas *Mind* en 1884, luego en 1890 en *Principles of Psychology* y en 1894 en la réplica a sus críticos en *Psychological Review*. Su concepto desató polémica e incluso fue desechado en un primer momento, sin embargo, tuvo una indudable influencia posterior impulsando el desarrollo de la investigación psicofisiológica. Más aún, su cuestionamiento sobre la secuencia entre la experiencia emocional y el estímulo emocional constituye un hito en la investigación del fenómeno.

James consideraba que la conducta emocional no difiere de cualquier otro tipo de conducta activada por un estímulo relevante y, como tal, se origina en la corteza cerebral, por tanto, la experiencia emocional consistía en el feedback sensorial de esa conducta, es decir, la sensación o set de sensaciones causadas por un desorden fisiológico o perturbación corporal que a su vez es activada por alguna percepción de un hecho estimulante: “Nuestra forma natural de pensar acerca de estas emociones normales es que nuestra percepción mental de algún hecho exista el efecto mental llamado emoción y que este último estado mental da lugar a la expresión corporal. Mi tesis, por el contrario, es que los cambios corporales siguen directamente ala percepción del hecho existente, y que nuestro sentimiento de esos cambios a medida que ocurren ES la emoción” (James en *¿Qué es una emoción?* extracto publicado en Calhoun y Solomon, 1984: 143)

Su clásica pregunta de *¿escapamos de un oso porque tenemos miedo o tenemos miedo porque corremos?*, la respondió apuntando a la siguiente secuencia en la cual el estado mental correspondiente a una emoción no se presenta inmediatamente a continuación de la percepción del estímulo, sino que entre ambos se interponen las manifestaciones corporales, por tanto, nos sentiríamos tristes porque lloramos; enojados porque atacamos; asustados porque temblamos:



Esquema 3: Secuencia entre el estímulo y la experiencia emocional de William James.

En este sentido, argumentó que sin los estados corporales que siguen a la percepción, esta última sería puramente cognoscitiva en su forma, pálida, incolora y desprovista de calor emocional: “Si imaginamos una emoción intensa, y luego tratamos de quitar de nuestra conciencia todos los sentimientos de sus síntomas corporales característicos, encontramos que no nos queda nada, ningún material mental a partir del cual se pueda constituir la emoción, y que todo lo que queda es un estado frío y neutral de percepción intelectual” (James en *¿Qué es una emoción?* extracto publicado en Calhoun y Solomon, 1984: 147).

Según James, dado que la emoción aparece como producto de la percepción de una serie de actos reflejos en todo el organismo (especialmente las partes viscerales y orgánicas), y que en su parecer está suficientemente constatado que estas acciones son fijas, por tanto, no habría límites en cuanto al número de posibles emociones que pueden sentirse, y las emociones de diferentes individuos pueden variar indefinidamente, tanto en su constitución como en cuanto a los objetos que son capaces de estimular los actos reflejos. En su parecer el número de emociones yace en el vocabulario introspectivo del buscador, lo cual se manifestaría fehacientemente en el hecho de que cada raza ha asignado nombres para ciertos tipos de sensaciones que otras razas dejan sin diferenciar. Mientras James en estas sensaciones se daba primacía a los cambios viscerales, Lange especificaría que es la percepción de los cambios vaso-motores lo que constituye la emoción.

### **La crítica de Walter Cannon**

Entre las críticas que provocaron los artículos de James destaca la formulada por el fisiólogo norteamericano Walter Cannon en diversas publicaciones, debido a su tono enérgico y la base experimental sobre las cuales basó sus refutaciones. El interés inicial de Cannon como investigador del Laboratorio Fisiológico de la Universidad de Harvard era el estudio de los procesos fisiológicos que contribuían a mantener la estabilidad de los sistemas corporales y aquellos cambios corporales producidos por el hambre y emociones intensas.

Según Cannon, si bien es cierto existe correlación entre la emoción y los trastornos viscerales, estas no pueden ser consideradas simplemente como la percepción de estos cambios, sino más bien correspondían a estados de activación que predisponían al sujeto que percibía un hecho estimulante a una acción consecuente. Al analizar el efecto del deterioro autonómico y las lesiones cerebrales en animales, basó su teoría en los siguientes puntos descritos en 1927 (Cannon en *Cambios corporales en el dolor, hambre, temor y cólera* extracto publicado en Calhoun y Solomon, 1984: 159 -167):

- La separación total entre las vísceras y el sistema nervioso central no modifica el comportamiento emocional.

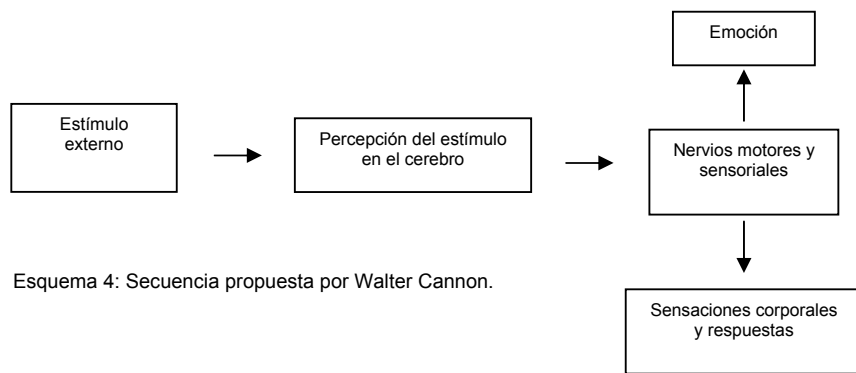


- Los mismos cambios viscerales ocurren en diferentes estados emocionales muy diferentes, y en estados no emocionales.
- Las vísceras son estructuras relativamente insensibles.
- Los cambios emocionales son demasiado lentos como para producir una sensación emocional.
- La inducción artificial de los cambios viscerales típicos de emociones intensas no produce estas emociones.

Aunque Cannon admite que su teoría se basa en experimentación en animales, de los cuales no se puede afirmar o negar la presencia de una emoción sentida, no obstante, señala que sienta una base para descartar la relación de las emociones con las percepciones de las vísceras, según la teoría de James y del sistema circulatorio según el punto de vista de Lange, ya que tras los procedimientos quirúrgicos seguían manifestando comportamientos de cólera, alegría o temor.

En este contexto identificó que las emociones son reacciones de las neuronas del tálamo a partir de las cuales se ponen en marcha impulsos motores, definiéndolas en su teoría neurofisiológica como un estado de hipervigilancia a la que se asocia una disposición para la acción. Esta reacción de emergencia produce una respuesta fisiológica específica que acompaña a cualquier estado en que debe emplearse energía física, de manera indiferenciada al tipo de emoción que se experimenta, redistribuyendo el flujo de sangre en las zonas del cuerpo para que los suministros de energía alcancen los músculos y órganos claves.

Es decir, los signos físicos característicos del estímulo emocional, como la aceleración de los latidos del corazón y el sudor de las palmas de las manos, eran considerados por Cannon como el resultado de la activación del sistema simpático del Sistema Nervioso Autónomo, que se creía que actuaba de forma uniforme, con independencia de cómo y por qué se activara. La importancia de su trabajo para la neurología actual radica en la inauguración del interés por elaborar un mapa de las diversas áreas del cerebro asociadas con reacciones emocionales (Plutchik, 1988:108). La secuencia propuesta por Cannon fue la siguiente:



## El cerebro emocional

A partir de las investigaciones anteriores se inició una corriente de estudio cuyo objetivo era averiguar con la mayor precisión posible dónde se encuentran ubicadas las diferentes funciones del cerebro y las zonas involucradas con la emoción. Así, sobre la base de las observaciones de Walter Cannon, el neuroanatomista estadounidense James P. Papez (1883 - 1958) en 1937 propuso una teoría de la emoción que descartó la atribución del funcionamiento de las emociones a un centro cerebral específico, involucrando más bien la existencia de un circuito cerebral compuesto por el hipotálamo, tálamo anterior, circunvolución del cíngulo y el hipocampo. Este circuito que sería conocido como circuito Papez.

Posteriormente, Paul MacLean (1913 - ), neurofisiólogo estadounidense, retomando esta noción en publicaciones efectuadas en los años 1949 y 1952, propuso la teoría del “*Triune Brain*” según la cual el cerebro humano contiene en realidad tres cerebros en uno: el complejo – R, el sistema límbico y el neocórtex. Según su propuesta, estas capas cerebrales fueron evolucionando una sobre la otra a través de la historia filogenética de la humanidad; además su desarrollo individual también sería progresivo a partir de la etapa embrionaria. Según esta perspectiva, las estructuras y funciones son las siguientes:

- El primero de ellos, ubicado en la base, es el cerebro reptiliano y comprende las estructuras del tallo encefálico (médula, cerebelo, mesencéfalo, el núcleo basal más antiguo), el globo pálido y los bulbos olfatorios. Estas estructuras son las responsables de la autopreservación y controlan algunas las funciones autonómicas del organismo.
- El segundo es el cerebro intermedio o mamífero antiguo que abarca las estructuras del sistema límbico y corresponde al cerebro de los mamíferos inferiores. Considerado como el cerebro emocional.
- El tercero es el cerebro racional (mamífero nuevo) comprende casi la totalidad de los hemisferios cerebrales constituidos por la neocorteza. Corresponde al cerebro de los mamíferos superiores y es la sede del lenguaje simbólico y el pensamiento abstracto.

Según esta teoría, las funciones neocorticales se consideraban independientes de la regulación subcortical (Le Doux, 1999; Duran, 1999). Más tarde esta separación se vería refutada: “La naturaleza parece haber construido el aparato de la racionalidad no sólo encima el aparato de la regulación biológica, sino también a partir de éste y con éste. Los mecanismos para el comportamiento más allá de los impulsos y los instintos usa, así lo creo, tanto el piso de arriba como la planta baja: la neocorteza participa junto con el núcleo cerebral más antiguo, y la racionalidad resulta de su actividad concertada” (Damasio, 2001:126).

Para Joseph Le Doux, neurocientífico del New York University Center for Neuroscience, la teoría general del sistema límbico sufre de imprecisiones a nivel estructural y funcional, puesto

que supone que la emoción es una facultad única de la mente y que un único sistema cerebral conjunto evolucionó para controlar esta facultad (Le Doux, 1999 y 2000; Le Doux y Phelps, 2000). El investigador plantea la necesidad de un nuevo enfoque del cerebro emocional: “es cierto que las emociones son funciones que tienen que ver con la supervivencia; no obstante, dado que diferentes emociones intervienen en diferentes funciones de supervivencia... cada una de ellas podría muy bien pertenecer a sistemas cerebrales diferentes que evolucionaron por motivos distintos. Como resultado, puede que no haya un solo sistema emocional en el cerebro, sino muchos” (Le Doux, 1999:113).

Le Doux ha centrado su trabajo en el estudio de la anatomía de la amígdala y en su injerencia en los procesos emocionales en una variedad de situaciones, llamándola el *computador emocional* (Le Doux y Phelps, 2000:158). Así, la considera la estructura clave en funciones como: la asignación del valor de gratificación de un estímulo externo, el condicionamiento del miedo ante nuevos estímulos, la autoadministración de estimulación cerebral gratificante y la participación en una serie de respuestas autonómicas y conductas típicas de las reacciones emocionales. Por medio de experimentación quirúrgica con ratas y centrándose en el condicionamiento del miedo, el investigador acreditó la existencia de una doble vía de la emoción, la cual sigue la siguiente secuencia: la amígdala recibe la información del mundo exterior a través del tálamo y activa una variedad de respuestas corporales lo que permite una rápida reacción inconsciente. A la vez, el tálamo envía la información a la corteza, encargada del procesamiento de nivel superior del estímulo o cognición, demorando más tiempo pero permitiendo la intervención de otras estructuras como el hipocampo que darán lugar a la experiencia emocional.

A partir de aquí se comienza a difundir entre las distintas corrientes del estudio de la emoción esta tesis de la doble vía emocional donde participa un primer nivel innato cuyos orígenes se remontan a la historia evolutiva de la especie, en la cual la información es procesada rápida, automática e inconscientemente por el sistema límbico; y un segundo nivel cognitivo, dependiente del aprendizaje, donde la información es evaluada conscientemente por las vías corticales.

En esta línea, el filósofo y neurólogo portugués Antonio Damasio (2000 y 2001) considera que el llamado *cerebro emocional* es el mecanismo básico que explica las emociones primarias, pero no es suficiente para soportar el proceso de las emociones secundarias, para lo cual debe ampliarse la red hacia el concurso de las cortezas prefrontales y somatosensoriales. En síntesis: “no hay un único centro cerebral para procesar emociones, sino más bien sistemas discretos relacionados con patrones emocionales separados” (Damasio, 2000: 79). A pesar de esta división propuesta de acuerdo a la complejidad de la red involucrada en cada emoción, señala que las emociones tienen un núcleo biológico común que puede ser perfilado de la siguiente manera:

- Son complejas colecciones de respuestas químicas y neurales (en varias zonas cerebrales situadas en su mayoría en los núcleos subcorticales del tronco del encéfalo, hipotálamo, cerebro anterior basal y amígdala) que conforman un patrón neural y cumplen un papel regulador entre un organismo y su entorno.
- Son procesos determinados biológicamente que dependen de dispositivos biorreguladores encefálicos dispuestos de manera innata y establecidos durante la evolución. El aprendizaje y la cultura alteran algunos aspectos de su expresión otorgándole nuevos significados, perfilan lo que constituye un inductor adecuado de una emoción específica, diseñan la cognición y la conducta subsiguiente.
- Los dispositivos que producen emociones utilizan un conjunto bastante restringido de regiones subcorticales, comenzando en el tronco del encéfalo y ascendiendo hasta el cerebro.
- Los dispositivos se desencadenan automáticamente, sin deliberación conciente.
- Aunque todas las emociones utilizan el cuerpo como teatro (medio interno, sistema visceral, vestibular y músculo-esquelético), también afectan a numerosos circuitos cerebrales. La colección de estos cambios en el paisaje corporal y cerebral constituye el sustrato de los patrones neurales que finalmente se convierten en sentimientos de la emoción.

El neurólogo también aborda la percepción subjetiva de la emoción, que denomina *sentimiento de sentimiento*, la cual sólo tiene lugar luego de dos pasos adicionales al cambio fisiológico: sentir los cambios relativos al estado corporal y cognoscitivo, y la aplicación de la consciencia nuclear al conjunto total de fenómenos. Según el autor, el desarrollo completo de eventos, desde emoción a sensaciones hasta sensaciones de sentimiento, que representa la toma de conciencia de la emoción sentida, puede ser escalonado en cinco peldaños (Damasio, 2001):

1. Compromiso del organismo por un inductor de emoción procesado de manera conciente o no.
2. Las señales subsecuentes al procesamiento de la imagen de objeto activan sitios neurales predispuestos para responder a la índole particular de inductor a la que pertenece el objeto.
3. Los sitios inductores de emoción provocan un número de respuestas hacia el cuerpo y otros sitios cerebrales, y desencadenan la gama completa de respuestas corporales y cerebrales que conforman una emoción. Estas órdenes se transmiten por dos rutas: el torrente sanguíneo (moléculas químicas) y los tractos neurales (señales electroquímicas). El resultado es un cambio global del estado del organismo.
4. Mapas de primer orden en las regiones subcorticales y corticales representan cambios en el estado corporal (sensaciones).
5. El patrón de actividad neural en los sitios inductores de emoción se cartografía en estructuras neurales de segundo orden (sensaciones de sentimientos).

Abordando también el tema de la conciencia, Le Doux distingue entre los distintos tipos de memoria emocional que intervienen en el proceso: las de tipo inconsciente mediadas por la amígdala (la cual almacena asociaciones del estímulo con emociones específicas y activa el sistema nervioso autónomo y hormonal) y las memorias de la emoción mediadas por el hipocampo, cuyos procesos son inconscientes hasta que llegan a la corteza frontal a una sistema conocido como la memoria de trabajo (interviniendo en aspectos de la memoria de largo plazo y el procesamiento del contexto de los acontecimientos, suministrando a la memoria consciente datos de cuándo y dónde pasó previamente el estímulo al cual la amígdala ya ha dado la orden de reaccionar primariamente).

En esta tercera etapa consciente, el trabajo mental está organizado y los estímulos pueden ser comparados, contrastados y mentalmente manipulados. Por ejemplo, si el estímulo está cargado afectivamente, como un estímulo del miedo “se desencadenará el mismo proceso que para estímulos sin implicancias emocionales, sin embargo, la memoria de corto plazo reconocerá que el sistema del cerebro relacionado con el miedo ha sido activado. Esta información sumada a la información perceptiva y mnemónica del objeto, sentará las condiciones para la experiencia subjetiva del estado emocional del miedo” (Le Doux, 2000:135).

Otro aspecto interesante de las investigaciones de Le Doux que tienen repercusiones en términos del aprendizaje emocional, es la supremacía de los aspectos inconscientes e inmediatos sobre las respuestas emocionales debido a la predominancia de la amígdala por sobre el hipocampo. Así, “una vez que la amígdala está activada, puede influir en el procesamiento de la información en la corteza desde los primeros estadios en adelante, pero sólo los últimos estadios del procesamiento cortical afectan a la amígdala” (Le Doux, 2000:138). Sin embargo, agrega que, producto de la evolución, las conexiones corticales hasta la amígdala son mucho mayores en los primates que en otros animales, y plantea que quizás a medida que nuestros cerebros evolucionen, podría encontrarse un justo equilibrio entre las estructuras más propias del razonamiento y aquellas de las emociones.

Siguiendo este mismo planteamiento, Richard Davidson, Director del Laboratorio de Neurociencia Afectiva de la Universidad de Wisconsin en Madison, ha dedicado su investigación del fundamento neurológico de la emoción a lo que se ha denominado la *plasticidad neuronal*, que en términos simples hace referencia al modo en que la experiencia modifica el cerebro. “Uno de los descubrimientos más interesantes realizados por la moderna neurociencia en los últimos cinco años ha sido que la experiencia influye en las regiones cerebrales que hemos descrito (los lóbulos frontales, la amígdala y el hipocampo), regiones que se ven espectacularmente afectadas por el entorno emocional y que también pueden verse afectadas por la experiencia repetida” (Davidson, 2003: 245).

Davidson señala que dado el gran tamaño relativo que ocupa el lóbulo frontal del ser humano con respecto a la totalidad de su cerebro, éste debe estar relacionado con cualidades distintivamente humanas. Además, frente a la evidencia de que los lóbulos frontales desempeñan un papel fundamental en la regulación de las emociones y que su disfunción parece estar ligada a un deterioro personal y social; el autor considera que una mayor atención a la educación del manejo de las emociones, y por tanto al aprendizaje y re-aprendizaje de patrones de respuesta emocional, conduciría a modificaciones neurales que a su vez repercutirían en un desarrollo más armónico del ser humano. Otro antecedente en que fundamenta su posición es la relación de los lóbulos frontales, la amígdala y el hipocampo con el resto del cuerpo y, en particular, con el sistema inmunológico, el sistema endocrino y el sistema nervioso autónomo, lo que daría cuenta de la relación entre la mente y el cuerpo y el efecto de las emociones sobre la salud mental y física.

En este contexto, la neuroplasticidad cerebral se ha convertido en años recientes en uno de los argumentos más fuertes en cuanto a la validez de la psicoterapia y de las técnicas de manejo emocional, especialmente dirigidas al período infantil: “La psicoterapia podría considerarse básicamente como un mecanismo para renovar el sistema de circuitos cerebrales. Si todos los cambios en el cerebro son consecuencia de las experiencias del aprendizaje, la psicoterapia es un proceso idóneo para tratar de enseñar al cerebro a desaprender algunas asociaciones emocionales aprendidas” (Le Doux, 2000: 136).

Según el psicólogo Mark Greenberg, quien se ha especializado en el desarrollo de métodos de educación de competencias emocionales y sociales en el ámbito escolar, los datos neurológicos subrayan la importancia de la región prefrontal para el desarrollo sano de las emociones de los niños, dada su plasticidad y el largo período de formación en el que sigue desarrollándose (aproximadamente hasta los veinte años de edad), estableciendo conexiones con el resto del cerebro en función de las experiencias y el aprendizaje.

Una de las aplicaciones prácticas de tal descubrimiento en su propio trabajo ha sido el manejo de la agresividad. Al poner de relieve que los niños agresivos tienen dificultades para integrar la emoción y la razón, y que la agresividad parece derivarse de su dificultad para planificar el futuro y de un escaso control de los impulsos emocionales, dos actividades que están muy ligadas a los lóbulos prefrontales, las técnicas específicamente apuntadas a crear nuevas conexiones y maduración de estas áreas cerebrales pueden ser de utilidad no sólo en cuanto al manejo de estos casos en las escuelas sino en la contribución de una mejor calidad de vida de los menores.

Hasta aquí hemos visto que el estudio neurológico ha ido confirmando la influencia de las emociones y sus modos de afrontamiento sobre la salud, desarrollándose un importante trabajo en cuanto a los métodos más adecuados para el aprendizaje de formas de manejo emocional

que resulten más funcionales al desarrollo social del individuo, o bien, modificar las consecuencias de aquellos encuentros emocionales que se han convertido en fobias o traumas. Más allá de las diversas corrientes que han abordado el tema, uno de los hitos en la historia de la teoría de la emoción es la distinción entre los procesos conscientes e inconscientes que intervienen en el procesamiento de la emoción y que producen estos aprendizajes. Respecto a estos últimos se enmarcará el siguiente apartado, para nuevamente volver más adelante a las formas de manejo y educación emocional.

### **2.2.3 La mente en el estudio de la emoción humana**

#### **Psicoanálisis y la tradición dinámica**

La tradición dinámica se inició a fines del siglo XIX con el trabajo de Sigmund Freud (1856 – 1939), neuropatólogo vienés, quien en 1895 publicó su primera obra *Estudios sobre la Histeria*, en la que daba cuenta de sus observaciones sobre pacientes con diversos tipos de parálisis o pérdidas sensoriales que eran tratados con hipnosis y abreación, es decir, una fuerte expresión emocional.

Siguiendo las nociones de Frederich Nietzsche en su celebración de las motivaciones instintivas de la mente humana y Franz Brentano en su intento de fundar una ética sobre la base de las emociones, Freud habló de una dinámica emocional compuesta de una serie de interacciones entre pulsiones personales, estímulos externos, conflictos, complejos y expectativas sociales. Sobre esta base argumentó que la conciencia no es lo único que ocupa la mente ya que existe un inconsciente encargado de albergar los instintos primitivos y las emociones, las cuales definió como inferencias complejas basadas en cierto tipo de evidencia.

Según el autor, en toda emoción hay fragmentos inconscientes y mecanismos de defensa, y todas ellas pueden influir drásticamente en la vida de una persona en la misma forma que si fuera consciente: “el psicoanálisis nos ha revelado que la esencia del proceso de la represión no consiste en suprimir y destruir una idea que representa al instinto, sino en impedirle hacerse consciente. Decimos entonces que dicha idea es inconsciente y tenemos pruebas de que, aún siéndolo, puede producir determinados efectos, que acaban por llegar a la conciencia” (Freud en *Lo Inconsciente* publicado en Calhoun y Solomon, 1984: 203).

Estos instintos componen la energía psíquica, la cual tiende a descargarse. Los medios de regulación de la descarga pulsional siguen un principio armonizador que se mueve oscilante entre los dictados del placer y de la realidad, tensión que genera conflictos. Sobre esta base se formó la teoría de las emociones reprimidas y de las pulsiones, conflictos, desarrollo de la personalidad y psicoterapia, en la cual se señala que las emociones pueden ser reprimidas, expresadas, modificadas, deformadas o cambiadas en derivados de diversos tipos.

Mandler explica la teoría psicoanalítica desde el contexto social y moral en que fue formulada, considerándola producto de la interpretación de la ética judeo-cristiana. “En el núcleo de la teoría se halla el control de los impulsos instintivos inaceptables: que han de ser constreñidos, canalizados, afrontados. Freud no negó estos impulsos; los hizo públicos, para que fueran admirados. Controlados y a veces incluso liberados. No obstante, en el fondo está la humanidad pecadora que podía conseguir placer principalmente evitando el displacer” (Mandler, 1988:53).

Según Chesire Calhoun y Robert Solomon, Freud nunca llegó a tener una opinión adecuada o consistente de las emociones, definiéndola ambiguamente. En este sentido, señalan tres formas diferentes de ver la emoción, basadas en los tres componentes del instinto que lo motiva, la idea que lo dirige hacia un objeto y el afecto o sentimiento (Calhoun y Solomon, 1984):

- Una emoción es ella misma un instinto o impulso innato, esencialmente inconsciente.
- Una emoción es un instinto más una idea: un impulso que viene del interior del inconsciente, pero encaminado a un objeto consciente. En este sentido, una emoción llega a ser inconsciente cuando la idea se separa de su instinto, de tal manera que la persona podría experimentar sin saber cómo o por qué.
- Una emoción es simplemente un producto derivado de la mente. Aquí la emoción no puede ser inconsciente aunque sus causas puedan serlo. Un ejemplo de ello en sus estudios es la “angustia-flotante”, que no está conectada a ninguna causa u objeto.

El trabajo de Freud fue continuado por distintas escuelas de psicoanálisis, como por ejemplo el importante desarrollo de su hija Anna Freud (1895 – 1982) sobre los mecanismos de defensa especialmente en niños. Esta corriente no será mayormente profundizada debido a que no representa el marco teórico desde el cual se abordará la investigación de esta Tesis. A continuación, se señalarán los aportes las diversas ramas de la psicología al estudio de la emoción.

### **La contribución de la psicología conductista y el nacimiento del cognitivismo**

El primer acercamiento de la psicología al terreno de las emociones proviene del conductismo, el cual centró su análisis en hechos observables y conductas objetivamente mensurables, dado que la noción de mente no era susceptible de estudio científico por considerarse un concepto subjetivo e inobservable. Así, las emociones se tomaron como procesos mentales sólo aprehensibles a través del comportamiento, consistentes en una cierta conducta de alerta y aumento de la vigilancia que tiene como objetivo preparar para la lucha (Rojas, 1993:37).



Por ejemplo, John B. Watson (1878 – 1958), psicólogo norteamericano precursor de la teoría conductista, a principios del siglo XX definió las emociones como un patrón de reacciones que involucran profundos cambios en los mecanismos corporales y pueden ser de naturaleza innata o adquirida. De acuerdo a Watson, existen tres grupos emocionales que pertenecen a la naturaleza original y esencial del hombre: miedo, ira y amor. De acuerdo a ellas, propuso una taxonomía emocional conductual que incluía las emociones X, Y y Z (Watson y Morgan, 1965). Las primeras son respuestas típicas a situaciones aversivas; las segundas, reacciones que impiden la agilidad parcial o total de los movimientos y las terceras, son respuestas típicas a la manipulación de zonas con una repercusión erótica.

No obstante, para Mandler (1988:52) hay dos únicas contribuciones de la tradición conductista que han tenido consecuencias significativas para la psicología de la emoción: el análisis de Orval Hobart Mowrer (1907 – 1982) de los conceptos comunes en términos del paradigma del condicionamiento y la contribución de Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990), según la cual las emociones consisten en conductas determinadas por circunstancias externas, personales y biográficas, por tanto, los nombres que se le dan a distintas emociones dependen de las circunstancias en que éstas se producen y no de una especificidad intrínseca. En este sentido, la conducta emocional estaría en función de un estímulo condicionado que se impone, produciendo una aceleración, una inhibición o disfunción del comportamiento. En la actualidad ambos enfoques son rescatados por la psicología evolutiva en estudios sobre el desarrollo humano, al dar énfasis en el proceso de condicionamiento y refuerzo en el aprendizaje de conductas emocionales.

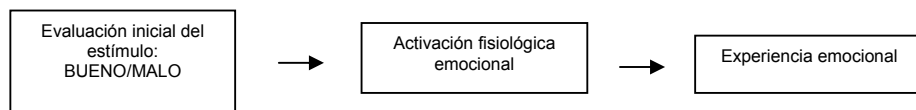
Sin embargo, en 1956, según señalan los investigadores que suscriben esta corriente, nace el cognitivismo en un simposio efectuado en el Massachusetts Institute of Technology (MIT), el cual reunió una gran cantidad de influyentes psicólogos y académicos de diversas disciplinas para discutir las limitaciones del enfoque conductista. Luego del evento, se publicaron una serie de artículos que configuraron un nuevo enfoque y metodología para la psicología (Bruner, 2000).

En grandes rasgos, el cognitivismo se define como la corriente psicológica que abarca los procesos y mecanismos que permiten el conocimiento e interacción con el mundo, como son la percepción, el pensamiento y la acción, los cuales son considerados eventos complejos tanto en sus representaciones mentales como en los mecanismos que los gobiernan. En un principio este enfoque se centró en el aspecto de la mente relacionado con el procesamiento de la información dejando de lado las emociones, pero con posterioridad se estudió el fenómeno definiéndolas como procesos cognitivos, es decir, pensamientos o evaluaciones sobre las situaciones.

Más tarde se instalaría el debate sobre la relación entre emoción y cognición. “The central question is whether ... is basically a feeling state, a special type of cognitive process (e.g.hot cognition) or a combination of feeling and cognition. For those who consider the third component as consisting solely of a feeling state, there is a large and relatively unexplored territory of emotion-cognition relationships... also requires a definition of subjective experience that includes emotion (represented as feeling) and images, concepts, memories, and all the other products of information processing and consciousness. For those who view the third component of emotion as basically cognitive in nature, there is the problem of sorting out the cognitive component of emotion from other products of cognitive processes” (Izard, Kagan y Zajonc, 1988:4).

Uno de los conceptos centrales de esta discusión es el de evaluación (“*appraisal*”) que fue acuñado por la psicóloga de origen europeo Magda Arnold en 1960, definiéndolo como el proceso por el cual un individuo determina la valoración de una situación, lo cual es calificado en términos de atracción o repulsión (Arnold, 1970, 1972a y 1972b). En este sentido, las emociones son la tendencia sentida a acercarse hacia cualquier cosa intuitivamente evaluada como buena (beneficiosa) o a alejarse de cualquier cosa intuitivamente evaluada como mala (dañina), lo cual es acompañado por un patrón de cambios fisiológicos organizados en torno al acercamiento o al rechazo que difieren según diferentes emociones: “Since the appraisal of the situation produces the emotion, and emotion can lead to action, the emotion will be organized according to the evaluation that produced it. It foreshadows a definite pattern of action, and organizes the action to which it urges. How ever, the appraisal leading to a strong desire is not necessarily final” (Arnold, 1972a: 177).

Según la investigadora, en la teoría de la emoción, se había puesto demasiado énfasis en el rol de las cogniciones que seguían a la activación fisiológica (“*arousal*”) dejando de lado la existencia de una evaluación previa del hecho estimulante. Esta evaluación sería la esencia de una emoción, que no puede ser reducida a sensaciones únicamente físicas o juicios cognitivos pues implican una valoración positiva o negativa tanto del evento externo como de la experiencia en sí misma.



Esquema 5: Secuencia propuesta por Magda Arnold.

Así la teoría de Arnold integraba la activación física, la neurofisiología y la cognición para explicar cómo se producía y expresaba la emoción:

- La percepción de un objeto ambiental produce una evaluación buena/mala: una vez que un objeto es captado por los órganos de los sentidos, las estructuras cerebrales le permiten evaluar a grandes rasgos el tono hedónico del objeto, integrando la información sensorial y la memoria de estímulos similares que han afectado a la persona en el pasado.
- La percepción buena/mala produce la emoción: cuando se ha hecho la evaluación preliminar bueno/malo, sigue inmediatamente la experiencia de gustar o no gustar, que para Arnold constituye la emoción sentida.
- La emoción sentida se manifiesta en la expresión y en la acción: mientras evalúa, la persona hace uso de la memoria y la imaginación para elegir una respuesta adecuada. La psicóloga resalta el papel de la memoria afectiva, la cual define como el registro de la historia emocional de una persona, la que desempeñaría un importante rol en la evaluación e interpretación de los estímulos.

A fines de los años '60 los psicólogos Stanley Schachter y Jerome Singer, retomaron el tema de las sensaciones emocionales basándose en los conceptos del "feedback sensorial" de James y "feedback fisiológico" de Cannon. En su tesis, es la cognición la que llena el vacío entre la ausencia de especificidad del feedback fisiológico y la especificidad de las experiencias sentidas, dado que consideraban que las emociones surgen sólo cuando el individuo se explica las reacciones físicas emocionalmente ambiguas a través de una interpretación cognitiva.

Los investigadores diseñaron experimentos para distinguir entre los componentes fisiológicos y cognoscitivos de la emoción a través de la interacción de determinantes fisiológicos (inyecciones con diferentes cantidades de epinefrina) en personas que eran ubicadas en situaciones que referían a distintos contextos emocionales. De acuerdo a los resultados plantearon cuatro proposiciones (Schachter y Singer en *Determinantes cognoscitivos, sociales y fisiológicos del estado emocional* en Calhoun y Solomon, 1984: 199-200).

- Dado un estado de activación fisiológica del cual el individuo no tiene explicación inmediata, el sujeto etiquetará este estado y describirá sus sentimientos en términos de las cogniciones disponibles en el contexto.
- Dado un estado de activación fisiológica del cual el individuo tiene una explicación completamente apropiada, el sujeto no necesitará otras evaluaciones y no es probable que etiquete sus sentimientos en términos de las cogniciones alternativas disponibles.
- Dadas las mismas circunstancias cognitivas, el individuo reaccionará emotivamente o describirá sus sentimientos como emociones sólo en el caso de que experimente un estado de activación fisiológica.

Es decir, por medio de atribuciones sobre cuáles podrían ser las causas externas e internas de esos estados físicos (estado de activación intensificado) y tomando en cuenta la información sobre el contexto físico y social, así como el conocimiento de los tipos de emociones que tienen

lugar en esas situaciones determinadas, las emociones se clasificarían como temor, alegría, tristeza, rabia o alegría.

En síntesis, la percepción de un estímulo relevante produciría una cognición emocional y una activación fisiológica, donde la cognición determinaría el tipo de emoción, la activación y la intensidad. Sin embargo, también se pronuncian sobre aquellas situaciones en las que se da una activación inexplicada en la cual se desconoce el estímulo que la provocó, por ejemplo, consumo de drogas, enfermedades, cambios hormonales, falta de sueño, en cuyo caso la persona iniciaría una búsqueda de una etiqueta cognitiva que explique la activación buscando elementos de su entorno.

De acuerdo con lo anterior, el psicólogo George Mandler al hacer una serie de experimentos sobre la activación del Sistema Nervioso Autónomo (SNA) llegó a la conclusión de que la activación fisiológica no era diferenciada ni específica, variando únicamente en su intensidad. Por tanto, confirmó que la definición de una emoción específica dependía enteramente de la evaluación cognitiva que la persona hace de la situación, la que a su vez estaría configurada por una sensibilidad general a la interrupción de objetivos o de una tendencia (Mandler, 1988). Esta noción se corresponde con el enfoque de las teorías del conflicto cuyo principal exponente, el psicólogo Frederic Paulhan (1856-1931) a finales del siglo XIX, afirmó que no existen dos emociones iguales puesto que la experiencia emocional particular resultaría de una tendencia específica que es detenida y de las condiciones específicas bajo las cuales ocurre tal detención.

Continuando esta línea de pensamiento, Mandler (1988) determinó que existen dos tipos de interrupciones que descargan la actividad del SNA: los acontecimientos inesperados y los acontecimientos esperados que no se producen. En ambos casos la situación se evalúa emocionalmente de manera positiva o negativa dependiendo del contexto, la activación y la intensidad de la experiencia emocional, además del grado de la interrupción de la actividad cognitiva.

El psicólogo Stuart Valins, profesor emérito de la Universidad de Columbia, en 1966 reforzó esta tesis de la interpretación cognitiva de las reacciones físicas mediante experimentos en los que asoció un estímulo a una activación fisiológica manipulada en laboratorio. Afirmó que es la representación cognitiva de la activación fisiológica y no la activación en sí misma la que interactúa con los pensamientos sobre la situación para la generación de sentimientos.

Richard Lazarus, quien fue considerado uno de los psicólogos más influyentes de la historia de la disciplina por sus contribuciones en el área del manejo emocional y estrés, rescata el concepto original de evaluación de Magda Arnold. A partir de una serie de experimentos concluyó que la naturaleza de estas cogniciones o valoraciones, que pueden iniciarse

automáticamente o conscientemente, dan lugar a reacciones emocionales diferentes las cuales eran definidas por dos tipos de condiciones: las situacionales y las disposicionales. Las primeras se refieren a los factores ambientales; las segundas, a la estructura psicológica del sujeto, incluyendo la experiencia pasada y la herencia biológica. De esta manera, amplió la teoría inicial de la evaluación, señalando que la especificidad de la evaluación y el tipo de impulso a la acción determinaba finalmente la experiencia emocional subjetiva, la conducta y la expresión emocional.

En breves palabras, a partir de los estudios mencionados, se puede resumir que los procesos emocionales estarían organizados en una secuencia temporal en la cual se pueden distinguir dos períodos (Fernández, Zubieta y Páez, 2000:73): en los procesos primarios, el estímulo da lugar a una evaluación de la situación y a respuestas subjetivas, expresivas y fisiológicas; en los secundarios, se elaboran a nivel cognitivo y social las informaciones derivadas de la evaluación y de los procesos primarios, los cuales están constituidos por la interpretación, la memorización y las tentativas de regulación de los procesos primarios y de sus consecuencias.

Dada la naturaleza subjetiva de la evaluación de la situación o evento, se han realizado análisis sobre las diferencias transculturales e históricas en ese proceso ya que se considera que las motivaciones, los valores, los autoconceptos y las normas ocupan posiciones centrales en el orden de los criterios y dimensiones de la evaluación. A continuación se revisará el enfoque constructivista en el análisis del fenómeno emocional.

#### **2.2.4 El énfasis de la cultura y la sociedad en el enfoque constructivista social**

El enfoque constructivista social define las emociones como un fenómeno básicamente cultural en el cual las sensaciones son etiquetadas de acuerdo a prototipos o guiones de origen social, que a su vez sientan prescripciones para su expresión o inhibición. A juicio de James Averill, el término constructivista tiene un doble significado “primero significa que las emociones son construcciones sociales, no dadas biológicamente; segundo, significa que las emociones son improvisaciones basadas en una interpretación personal de la situación” (Averill, 1988: 194).

Algunos de los aspectos cruciales de esta teoría según la filósofa Claire Armon-Jones (1986:33) son los siguientes:

- Las emociones se caracterizan por actitudes basadas en creencias, juicios y deseos cuyos contenidos no son naturales o innatos sino determinados por sistemas culturales de creencias y valores, además de los valores morales de las comunidades particulares.
- Las actitudes involucradas en las emociones son aprendidas como parte de la introducción del agente a las creencias, valores, normas y expectativas de su cultura. La adquisición de actitudes emocionales apropiadas requiere de una valoración de la situación a la luz de

estas creencias, valores, normas y expectativas.

- Existe una implicación emocional prescrita en las situaciones culturales en donde las emociones son representadas no sólo de acuerdo a la situación particular sino de acuerdo a las expectativas de la comunidad.
- Las emociones son constituidas con el fin de servir funciones socioculturales de manera de restringir actitudes y comportamientos no deseados y mantener valores culturales.

Así, esta perspectiva difiere del cognitivismo más individualista y su estudio de procesos mentales estándar pues centra su investigación en las variaciones culturales de la diversidad emocional. "There has been a tendency among both philosophers and psychologist to abstract an entity – call it anger, love, grief or anxiety – and try to study it. But what there is are angry people, upsetting scenes, sentimental episodes, grieving families and funerals, anxious parents pacing at midnight, and so on. There is a concrete world of contexts and activities" (Harré, 1986:4).

Según Armon-Jones, la teoría de la mente que subyace a esta tesis del construccionismo social considera que las emociones, en tanto instancias de estados psicológicos, están basadas en la cognición y pueden ser acotadas en cierto sentido como dependientes del mundo (conexión entre la emoción y un estado externo de cosas). Además supone que tienen una funcionalidad sociocultural que va más allá de la supervivencia, en servicio del individuo sólo en cuanto a miembro de una comunidad. Respecto a las teorías presentadas al momento este planteamiento descarta el carácter biológico de las emociones (algunos autores le reconocen alguna influencia) y sostiene que los procesos cognitivos desempeñan una función importante ya que constituyen el mecanismo por el que se representa e interpreta el entorno social.

Además se distingue entre dos formas del construccionismo social: mientras una admite la existencia de un rango limitado de respuestas emocionales naturales; la otra descarta cualquier emoción básica sobre la base de criterios biológicos, definiéndolas más bien como productos sociales que dependen de la experiencia social y la cultivación de las sensibilidades individuales basadas en creencias, moldeadas por el lenguaje y derivadas de la cultura. Para la tesis más fuerte, las diferencias culturales en lo que respecta a la emoción son profundas y las aparentes similitudes en las prácticas son consideradas superficiales.

En uno de los extremos más tendientes a la centralidad del origen social de las emociones, el filósofo y profesor investigador del Departamento de Psicología de la Universidad de Georgetown, Rom Harré, critica fuertemente la postura de la psicología de realizar una teoría de la emoción abstracta y descontextualizada de su entorno social, abogando por un enfoque basado en los recursos lingüísticos y prácticas sociales de individuos pertenecientes a culturas concretas:

“Psychologists have always had to struggle against a persistent illusion that in such studies as those of emotions there is something there, the emotion, of which the emotion word is a mere representation. This ontological illusion, that there is an abstract and detachable ‘it’ upon which research can be directed, probably lies behind the defectiveness of much emotion research. In many cases the only ‘it’ is some physiological state which is the basis of some felt perturbation. Swayed by the ontological illusion, it is easy to slip into thinking that that state is the emotion. But in the case of the emotions, what is there is the ordering, selecting and interpreting work upon which our acts of management of fragments of life depend. We can do only what our linguistic resources and repertoire of social practices permit or enable us to do... there is a concrete world of contexts and activities. We reify and abstract from that concreteness all out peril” (Harré 1986:4).

Averill, uno de los principales exponentes del constructivismo social, aunque no de la corriente más radical, define las emociones como síndromes constituidos socialmente o como roles sociales transitorios. “El concepto de rol no niega la contribución de los sistemas biológicos a los síndromes emocionales; sin embargo, sí implica que la significación funcional de las respuestas emocionales se ha de encontrar en gran parte dentro del sistema sociocultural” (Averill, 1988:193). En este sentido se reconoce la participación de los millones de años de evolución de la especie humana en los cuales ciertos patrones de comportamiento que incluyen las emociones han sobrevivido, sin embargo, éstos no tendrían una determinación genética como abogaba Darwin, sino que pueden ser transformados y combinados de maneras variadas e indeterminadas.

Según Jonson-Laird y Oatley, dentro de la perspectiva que concede alguna influencia a la biología, consideran que las emociones serían naturales como el lenguaje, pero esta base innata no determina lo que constituye una emoción: “There is an innate basis for language in human beings, but each language has its own vocabulary and syntax. Comparably, there is an innate basis for emotions in human beings, but each culture has its own cognitive evaluations that call forth emotions and its own complex emotions that mesh with its social practices” (2000:472).

En cuanto a los componentes relevantes de la emoción en esta corriente, Averill (2006) señala los siguientes aspectos:

- *Síndromes emocionales* que corresponden a estados reconocidos en el lenguaje ordinario por medio de términos abstractos como rabia, miedo y amor; pertenecen a teorías implícitas populares que son equivalentes a los constructos que se encuentran en disciplinas científicas formales.
- *Esquemas emocionales* internalizados como creencias y reglas.

- *Estados emocionales* que constituyen las disposiciones episódicas a responder de manera consistente con los síndromes emocionales.
- *Respuestas emocionales* que hacen referencia a lo que una persona hace, siente y piensa durante un estado emocional.

Las normas sociales ayudarían a constituir estos síndromes que se representan psicológicamente como estructuras cognitivas o como esquemas, y proporcionan la base para la valoración de estímulos, la organización de respuestas y el control del comportamiento, es decir, para la improvisación de los roles emocionales. Rescatando el concepto de evaluación introducido por Arnold y Lazarus, se argumenta que el objeto de una emoción depende de la valoración individual de la situación, sin embargo, la conducta derivada estaría determinada por el significado del rol emocional tal y como el individuo lo interpreta. “La experiencia de la emoción es básicamente una interpretación de la propia conducta, esta interpretación involucra dos aspectos: la comprensión del significado del rol emocional y el control de la conducta a la luz de esta comprensión” (Averill, 1988:206).

Entre los factores que intervienen en la representación del rol, el investigador enumera variables personales como motivación, experiencia previa (comprensión del significado del rol y aprendizaje de la conducta apropiada) y capacidad del actor, además de variables situacionales como los ambientes físico y social en que sucede la respuesta. Según esta noción, la comprensión del significado de la emoción sería más importante que el aprendizaje de respuestas específicas ya que éstas pueden ser improvisadas cuando el individuo entiende los requisitos del rol.

En este sentido, existiría un número indefinido de emociones las cuales serían formadas, moldeadas o construidas por las sociedades de acuerdo a las características del propio sistema social. No obstante, Averill plantea en términos de una investigación, el uso de modelos o paradigmas con el objeto distinguir ciertas clases de emoción dentro de la diversidad de fenómenos emocionales, proponiendo tres específicos: impulsivas, conflictivas y trascendentales. Las dos primeras presuponen estructuras cognitivas bien definidas y patrones organizados de conducta donde las impulsivas representan deseos directos y aversiones, mientras que las conflictivas se producen cuando dos conjuntos de normas entran en conflicto; en tanto, las emociones trascendentales implican un quiebre de los modos tradicionales de pensar por medio de sobrecarga de estímulos, privación sensorial, drogas, meditación o lesión cerebral.

Para James Russell (1991; Russell y Lemay, 2000) lo más prototípico de una emoción es la relación funcional entre la persona y el medio, la cual se puede interpretar desde el nivel micros social y el macrosocial. En el contexto del primer nivel, referido a los aspectos de la conducta intrapersonal o psicológica, la alegría reforzaría estrategias exitosas, facilitarían el



ensayo de nuevas habilidades y apoyaría o iniciaría respuestas a nuevos desafíos; mientras la rabia tendría como función psicológica restaurar el progreso hacia un objeto y la tristeza conservaría la energía y reorientaría los recursos hacia otros objetivos más viables. En tanto, en el segundo nivel, que abarca el ámbito interpersonal y grupal, la función para la alegría sería iniciar o continuar la interacción, la rabia pretende efectuar un cambio en la conducta del otro o la revancha, y la tristeza tiene permitiría incitar apoyo y comprensión.

Sintetizando, las funciones sociales postuladas para las emociones serían por un lado la regulación de conductas desaprobadas y la promoción de comportamientos que reflejan y refuerzan prácticas y valores sociales dominantes. En esta perspectiva, el lenguaje sería fundamental en el desarrollo de las emociones no sólo en términos de clasificación de las sensaciones sino también en cuanto a su sentido, ya que se considera que a través de las etiquetas que los sujetos aprenden a relacionar con la experiencia emocional se construye el significado de tal experiencia. Es decir, el lenguaje tendría una función moldeadora de las emociones: "As people learn the meaning of an emotional concept, they are also learn how to experience and express that emotion" (Averill, 2006). A continuación se profundizará en estas nociones a través de la influencia de la cultura y el lenguaje.

## **Cultura**

Según la visión más culturalista de la teoría de la emoción, su desarrollo está fuertemente influido por la cultura en que el individuo crece. En este sentido, Catherine Lutz (1985) distingue dos aspectos de esta influencia según las definiciones de cultura:

- En el paradigma en que el término cultura es reducido a patrones de conducta, la adquisición de la cultura en los niños resulta de un proceso de adaptación a las demandas conductuales de entornos interpersonales y materiales/ambientales particulares.
- El enfoque que define la cultura en términos de conocimiento, o en un sentido más amplio, como un sistema de significado, considera que la adquisición de la cultura es la adquisición de una forma de interpretar el mundo, por tanto, desarrollarse emocionalmente es desarrollar una forma particular de hacer sentido emocional de las situaciones cotidianas de manera coherente e inteligible a otros miembros de esa sociedad.

Según Jonson-Laird y Oatley (2000:467) los efectos de la cultura son distintivos al menos de tres maneras en el siguiente orden de importancia: primero, determina qué emociones serán expresadas y qué conductas son aceptables como expresiones de las emociones; segundo, influencia el tipo de situaciones que dan lugar a determinadas emociones y tercero, regula la existencia y experiencia de las emociones complejas.

Así, según los autores mencionados, hay dos niveles de influencia cultural. Uno más superficial que está relacionado a las prescripciones sobre la expresión de las emociones en situaciones particulares, las cuales son transmitidas a través de la socialización y sistemas explícitos de entrenamiento enmarcados en teorías populares sobre la vida emocional y la salud mental o bien sistemas morales y religiosos. En otro nivel, la cultura norma la modificación de emociones particulares en contextos específicos, es decir, prescribe el cambio o control de los estados emocionales y de la propia experiencia subjetiva por medio de prácticas sociales, interpretaciones apropiadas y un pensamiento correcto.

Por otra parte, la influencia más profunda de la cultura se encuentra en las evaluaciones cognitivas que conducen a emociones particulares, las cuales una vez socializadas son difíciles de modificar, así como los gestos y el lenguaje usado para describirlas y expresarlas. También hay consideraciones culturales que regulan qué sentir y qué expresar, informando al individuo que sus sensaciones o emociones pueden ser inapropiadas a la situación o que las formas de expresarlas son aceptables o no.

Ambos tipos de aprendizajes ocurren en el curso de la incorporación del individuo a la cultura donde nace. Algunos investigadores mencionan el nicho de desarrollo, como los psicólogos de la Universidad de Connecticut, Sara Harkness y Charles Super, concepto que hace alusión a tres dimensiones del proceso: "The first consist of the physical and social settings that the child lives in, including, for example, aspects of daily routine such as where he or she spends different amounts of time, in whose company, and engaged in what kinds of activities. A second dimension consist of culturally regulated systems of child care and rearing, or the repertoires of strategies that parents and other caretakers call on in meeting the needs of children. The third dimension ... is the psychology of the caretakers, or the believes and values that inform the ways in which parents and others both structure and respond to behavior in children" (Harkness y Super, 1985:22).

Steven Gordon (1991:319), en tanto, considera relevantes dos conceptos que se relacionan con el aprendizaje de las emociones: cultura emocional y competencia emocional. El primero se refiere a un grupo de creencias, vocabulario y normas sobre las emociones que son aprendidos durante la infancia. "Emotional culture, I suggest, is learned by children as accumulation of knowledge, norms, metaphors, and ethnopsychology pertaining to an emotion. These elements become cognitively organized around the vocabulary term for an emotion. Emotions may be culturally encoded and mentally represented as prototypes, emotion categories defined by their typical features: typical antecedents, responses, and self-control procedures" (Gordon 1991:323).

En tanto, la competencia emocional hace alusión a la adquisición de la cultura emocional proceso que convierte a los individuos en participantes efectivos y valorados de las relaciones

sociales, lo cual implica:

- Expresar e interpretar gestos emocionales como mensajes no verbales en una situación o relación social.
- Controlar la expresión de emociones impulsivas y socialmente desaprobadas.
- Sentir y expresar emociones socialmente apropiadas de manera espontánea.
- Reconocer el vocabulario de términos que relacionan simbólicamente las emociones con los significados culturales.
- Manejar las emociones desagradables.

Los psicólogos Richard Lazarus, James Averill y Edgard Opton (1972) señalan cuatro formas en que se da este proceso, introduciendo a la categorización anterior la noción de la plasticidad de la percepción, según la cual la atención y las evaluaciones primarias de los estímulos responden a patrones aprendidos, relacionándola a los estilos de manejo o afrontamiento:

- Percepción y evaluación del estímulo emocional.
- Influencia directa en la expresión emocional, donde la cultura moldea las respuestas emocionales de acuerdo a ciertos estándares, limita los tipos de respuesta o posibilidades de afrontamiento disponibles al individuo y ayuda a determinar la aceptabilidad de una respuesta de acuerdo a la situación estimulante.
- Moldea las relaciones sociales y sistema de juicio que los conceptos emocionales presuponen, en cuanto al significado y valoración social de ciertos tipos de emociones y su manifestación.
- Formas convencionales de comportamiento como rituales de duelo, rituales de cortejo y matrimonio, agresión institucionalizada como en guerras o deportes.

En el entendido de que el grupo tiene una fuerza moldeadora de las emociones a través de su aporte en la introducción del individuo al lenguaje y a una cultura determinada, se han considerado como fundamentales para la elaboración del significado emocional la clase social, ocupación, género, etnia o raza, amigos, familia, comunidades, aglomeraciones, audiencias y naciones. Según el sociólogo de la Universidad de St. John de Nueva York, Theodore D. Kemper cada una de esas pertenencias provee al individuo con identidad, motivaciones, metas, roles y interacciones. "The containment of the individual in the social matrix determines which emotions are likely to be expressed when and where, on what grounds, and for what reasons, by what modes of expression, by whom" (2000:46).

Un respaldo a lo anterior son las investigaciones realizadas por la psicóloga norteamericana Jeanne Tsai (2003) del Laboratorio de Cultura y Emoción de la Universidad de Stanford, para quien la influencia de la cultura en el mundo emocional pasa por la visión del yo que cada cultura imprime a los individuos que forman parte de ella.

Para su análisis comparativo de países orientales y occidentales, recoge los dos extremos del continuo en que se mueve la visión del yo mantenida por las distintas orientaciones culturales, denominados por Hazel Marcus y Shinobu Kitayama como *yo independiente/yo interdependiente* (Marcus y Kitayama, 1991). Las diferencias entre ambos consisten en que en el primero, prototípico de la cultura occidental, el yo es algo separado de los demás y está fundamentalmente compuesto de valores y creencias (atributos internos); mientras, en el segundo, prototípico de culturas orientales, consideran que el yo está más ligado a los demás y forma parte del mismo contexto social (relaciones sociales).

Advirtiendo que existe mayor o menor grado de independencia/ interdependencia entre los países englobados dentro de las culturas orientales y occidentales, y que su estudio sólo abarca algunos de ellos (china, japonesa, coreana, taiwanesa, entre los primeros; y canadiense, estadounidenses y países nórdicos, entre los segundos), la psicóloga señala que existen tres modos en que las distintas visiones del yo influyen sobre la emoción:

- En primer lugar, determinan las emociones que resultan deseables. En este sentido, los occidentales, por ejemplo, valoran la exaltación de uno mismo, mientras que los orientales, por su parte, consideran muy positivamente la modestia.
- Otro modo de influencia es la tasa de respuestas emocionales negativas y respuestas emocionales positivas expresadas durante un conflicto. Mientras no observa diferencias en cuanto a las primeras, sí las hay en las segundas, ya que los occidentales dan cuenta de una experiencia más positiva que los orientales, lo que llevaría a pensar que los primeros valoran más positivamente el conflicto que los segundos ya que les da la oportunidad de expresar su estado interno.
- La visión cultural del yo también influye en las emociones a través del componente fisiológico. En cuanto a los yoes independientes, los occidentales valorarían positivamente los estados de elevada activación por que lo relacionan con estados placenteros; por ello, presentan una mayor activación fisiológica durante la emergencia de la emoción y tienden a tardar más tiempo en recuperar el estado de activación normal. Por otra parte, los yoes interdependientes, valoran más los estados de baja activación, intentando que su estado emocional cause el menor impacto posible en el estado emocional de los demás, y muestran una baja activación recuperando más rápidamente el estado normal. “La visión cultural del yo parece determinar tanto el modo en que experimentamos las emociones como las que consideramos más deseables, independientemente de que centremos la atención en nosotros mismos o en los demás. Bien podríamos decir, en este sentido, que la cultura encarna en nuestro cuerpo y determina nuestro funcionamiento fisiológico” (Tsai, 2003: 318).

Otro tipo de investigación que sigue la misma perspectiva es el realizado por el equipo de Zubieta, Fernández, Vergara, Martínez y Candia (1998) y Fernández, Zubieta y Páez (2000), quienes explican que la expresión emocional de los miembros de una cultura particular, que delimitan en términos de países, varía según ciertos parámetros sociales. En sus análisis toman como referente las dimensiones culturales de Hofstede (1991), quien define cultura como la programación cultural de la mente que diferencia a un grupo de otro:

- La *dimensión alta distancia al poder - baja distancia al poder*, vinculada a la relación con la autoridad o distancia jerárquica.
- La *dimensión de individualismo - colectivismo*, vinculada a la relación individuo y sociedad, se refiere a la estructura social en la cual el individuo se siente responsable de sí mismo y de su familia próxima o bien da prioridad al grupo o colectivo, como por ejemplo, la familia extensa.
- La *dimensión masculinidad - feminidad*, vinculada a las relaciones entre sexos, se refiere al grado en que las culturas marcan la máxima distinción entre hombres y mujeres. De esta manera, las culturas masculinas enfatizarían las conductas estereotipadas de género y la necesidad de realización, la asertividad, el uso de la fuerza y el éxito material. Las culturas femeninas no enfatizan las diferencias de rol de género (los roles sexuales están socialmente muy imbricados), no son competitivas y valoran la cooperación y el cuidado de los débiles.
- La *evitación de la incertidumbre*, vinculada al control de la agresividad y la expresión/inhibición del afecto, se define como el grado en que los miembros de un grupo se sienten amenazados por las situaciones ambiguas, las cuales intentan evitar por medio de códigos y creencias estrictas.

Así en países individualistas, los aspectos más salientes de las experiencias emocionales son las reacciones internas (síntomas corporales, tono hedonista, reacciones subjetivas); por el contrario, en países más colectivistas, son más sensibles al aspecto externo y las relaciones sociales de la experiencia emocional (antecedentes sociales, comportamiento abierto y regulación). El estilo de afrontamiento individualista será activo, tratando de modificar el ambiente y protegiendo su autonomía; mientras que en el colectivismo, se intentará proteger las relaciones, desplegando normas emocionales que eviten el conflicto y restauren las relaciones (Zubieta y otros, 1998: 73-74).

De acuerdo a estudios realizados en países latinoamericanos sobre estas categorías (Fernández, Zubieta y Páez, 2000), los individuos que viven en aquellos más colectivistas mostraron un mayor déficit en la comunicación verbal de las emociones negativas debido a su valoración de la armonía social y el tipo de comunicación sutil e indirecta. Además, las culturas expresivas o femeninas presentaron una mayor expresión y reacción mental ante las emociones negativas y positivas. Asimismo, cuanto mayor es el nivel de jerarquía social mayor

es el promedio de expresión verbal y reacciones mentales de tristeza y enojo, y en sociedades intolerantes a la incertidumbre, se expresan y viven más intensamente las emociones, en particular las negativas.

En el mismo estudio, los autores califican al Chile actual como un país colectivista, femenino, de baja distancia al poder y alta evitación de la incertidumbre. En consecuencia, los rasgos predominantes serían una orientación grupal y emocionalmente sociocéntrica; el feminismo tendería a roles sexuales imbricados que se caracterizan por la necesidad de expresión, modestia, preocupación por los demás e importancia a la calidad no material de la vida. Finalmente, el menor respeto a la jerarquía, se traduciría en más muestras de disconformidad y menos tendencia a expresar miedo, desacuerdo o descontento; mientras que la alta evitación de la incertidumbre implicaría que los individuos sentirán mayor ansiedad ante situaciones no estructuradas o ambiguas.

También hay consideraciones generales respecto a la expresión emocional entre géneros, cuyos resultados arrojan que las mujeres presentan mayores índices de expresión verbal emocional y de pensamiento y sentimientos, mientras los hombres tienen un pensamiento más concreto u orientado a lo externo y más dificultad para hablar sobre las emociones. Sin embargo, las mujeres revelan mayor dificultad para reconocer y diferenciar con precisión sus reacciones fisiológicas emocionales y declaran mayores frecuencias de reacciones físicas indiferenciadas.

Como observamos, además de este tipo de comparación cultural entre países, el género es otra variable cultural que a la que se le han dedicado grandes esfuerzos en los estudios de la emoción. Más allá de la constatación de la existencia de diferencias, las psicólogas sociales Leslie Brody de la Boston University y Judith Hall de la Northeastern University de Boston (2000) han profundizado en las variaciones de género como función de otras variables como edad, procesos cognitivos, características de personalidad, motivaciones y contextos culturales, así como las características, situaciones y naturaleza de los procesos interpersonales involucrados. De esta manera, han llegado a determinar que por encima de condicionamientos biológicos de género como el temperamento, son la cultura y el contexto en la socialización de hombres y mujeres las que tienen especial relevancia en la expresión emocional.

A juicio de Brody y Hall, los estereotipos moldean poderosamente la realidad de las diferencias de género al menos en dos formas: "Primero, en cualquier interacción dada, los estereotipos de género pueden generar expectativas sobre el otro, sea del mismo sexo u opuesto, las cuales influencias y estimulan conductas particulares y expresiones emocionales, convirtiéndose en profecías autocumplidas. Segundo, los estereotipos tienen una fuerte prescripción implícita, las cuales toman la forma de normas de expresión que regulan cómo, cuándo y dónde expresar

emociones tanto para hombres como mujeres en una cultura determinada” (2000:339).

En este sentido, la expresión emocional estaría especialmente influenciada por las características del sistema familiar incluyendo el temperamento de los padres, su actitud hacia los roles y conductas de género, cualidades de la relación marital, contexto cultural y socioeconómico y la particular constelación de género de los niños al interior de su familia (Brody y Hall, 2000:345).

Por esta razón, en sus estudios proponen la integración de los distintos factores que participarían en la expresión emocional, tanto en hombres como mujeres, donde se consideren las diferencias de género en el temperamento, historia de socialización, patrones de actuación de género segregados y los valores culturales, en una espiral de retroalimentación en la cual las características del temperamento en los niños y niñas generarían respuestas diferenciadas en sus cuidadores y compañeros. No obstante, dentro de sus observaciones señalan algunas diferencias características en lo que a expresión emocional se refiere, las cuales incluyen mayor actividad y activación fisiológica en los niños, y mayores niveles de sociabilidad, rapidez en la maduración de los procesos de autocontrol y desarrollo del lenguaje en las niñas.

## **Lenguaje**

Gran parte de los análisis en esta orientación culturalista se basan en estudios comparativos de conceptos emocionales entre distintos países. Más allá de lo anterior, autores como Geoffrey M. White, profesor del Departamento de Antropología de la Universidad de Hawai, buscan profundizar en el significado emocional tomando en cuenta los vínculos entre las sensaciones, los modelos culturales y las prácticas sociales como constitutivos de la experiencia emocional. A juicio de White (2000:32) la mayoría de las investigaciones han separado los conceptos emocionales de la experiencia emocional, representando el significado sólo en términos de etiquetas para determinadas sensaciones o categorías de sensaciones, lo cual elimina las funciones pragmáticas del lenguaje emocional cuando es usado en un contexto social y psicológico determinado.

No obstante, con el uso de técnicas etnográficas se ha profundizado en las dimensiones semánticas y pragmáticas del lenguaje emocional. Un ejemplo de ello es la “*emotionology*” de Rom Harré la cual estudia las emociones como actos discursivos, es decir, analiza los vocabularios emocionales al interior de las culturas o subculturas concentrándose en los recursos lingüísticos y los repertorios de prácticas sociales concretas. Para Harré (1986: 4-5), en vez de preguntarse qué es la rabia en determinado grupo, se debe profundizar en cómo es usada la palabra rabia y otras expresiones asociadas a ella en este tipo de episodios.

Esta propuesta, en palabras del propio autor, implicaría no sólo una conceptualización teórica más amplia de las emociones al incluir la diversidad cultural, sino también representaría un método específico de estudio etnográfico al considerar dos asuntos como relevantes en la experiencia personal de la emoción: el lenguaje local y el orden moral local. De esta manera, el psicólogo social introduce la idea de que una emoción genérica o un conglomerado de emociones, incluye usos y sentidos divergentes en situaciones específicas. Como por ejemplo, argumenta que la envidia o los celos pueden tener un sentido negativo o bien constituir una expresión de felicitaciones: “te envidio por el viaje a Atenas” (Harré, 1986: 7).

Así los juegos del lenguaje incluirían un amplio léxico o expresiones verbales asociadas con un elaborado repertorio de manifestaciones paralingüísticas, construidas como un refinamiento distintivo cultural y una extensión de las posibilidades nativas de manifestación etológica. Describe cinco características de la emoción que se deben considerar bajo esta perspectiva (Harré, 1986):

- El repertorio de juegos del lenguaje disponibles en una cultura.
- El orden moral dentro del cual adquieren significado las evaluaciones morales que controlan tanto el significado y uso de terminologías emocionales.
- La función social (acción) en la cual una emoción particular y un habla emocional se manifiestan, dentro de episodios dramáticamente moldeados por esta o aquella cultura.
- Las formas narrativas en que se desenvuelven las situaciones mencionadas.
- Los sistemas de reglas de estas complicadas formas de acción social, donde las calificaciones emocionales de las acciones y de los actores son mantenidas, cambiadas, criticadas y enseñadas.

Bajo un enfoque similar, el estudio del significado emocional dentro de un modelo cultural más complejo, ha llevado a los investigadores a utilizar técnicas antropológicas a partir del concepto del habla emocional (“*emotion talk*”). Un ejemplo de ello es el psicólogo y lingüista alemán, actualmente Profesor de la Universidad de Clark en Estados Unidos, Michael Bamberg, quien considera que la relación entre lenguaje y emoción puede ser enfocada desde dos perspectivas, “first, language, in a broad sense, can be viewed as being done emotive. A second task ... is to view emotions from the starting point of language, how language forms reflect or construct what is commonly taken as an emotion” (Bamberg, 1997:210).

Es desde esta última postura que plantea su aproximación lingüístico constructivista (“*linguistic–constructionist approach*”) que se caracteriza por un fuerte énfasis en las comparaciones interculturales, donde ahonda en el rol del lenguaje en la apropiación y desarrollo de las emociones. Así, tomando como base los planteamientos de Harré, los estudios de Bamberg se centran en la conversación sobre las emociones bajo el supuesto de que las referencias a las emociones son índices de cómo una persona quiere ser entendida.



En este sentido, ha llegado a conclusiones como que los relatos que supuestamente reportan los sentimientos y emociones propias (como causadas por otros) o que dan cuenta de las emociones de alguien (como causadas por la misma persona que está haciendo el relato), son presentadas para diferentes propósitos discursivos. Es decir, serían versiones producidas en situaciones discursivas con fines discursivos, como por ejemplo, culpar a otros o provocar simpatía. De esta manera, cómo el hablante desea ser entendido por su audiencia es una resultante de una construcción particular dada al mundo de actores y eventos “the world of interactants (speaker-audience) functions as the regulator for the way the psychological reality of the actors is construed as well as what is happening in the events in which the actors have a role” (Bamberg, 1997:220).

Como también afirma White (2000:30) las investigaciones sobre el entendimiento de las emociones demuestran que las personas hablan sobre sus emociones primariamente en términos de sus relaciones sociales y situaciones, incluso su definición depende del significado de las mismas para interacciones y transacciones sociales. Dentro de su propia línea de investigación, examina distintas formas de análisis centrado en el lenguaje, preguntándose hasta qué punto las palabras son capaces de representar significado emocional. De esta forma el antropólogo evalúa las diferencias del significado lingüístico en el léxico de palabras emocionales, en la elaboración de su significado en expresiones metafóricas y esquemas de eventos y finalmente en las prácticas socialmente situadas dentro de las cuales obtiene fuerza pragmática. Así, presenta una progresión del significado emocional:

- Categoría.
- Metáfora (lenguaje figurativo).
- Esquema (guiones de eventos que involucran escenarios psicológicos y sociales asociados a emociones específicas, representando la emoción como proceso y definiéndola en relación a secuencias de pensamientos y acciones)
- Discurso (herramienta que crea o reproduce identidades sociales y relaciones, se enfoca en la pragmática de la emoción).

Concluye que las palabras emocionales son siempre evaluativas, ya que implican una valoración de eventos y un deseo de mantener o ajustar un estado de cosas. “Talk about emotions in everyday life frequently has the effect of moral commentary, delivering at least an implicit evaluation of the desirability of specific actions and their consequences for self and society. O talk about a feeling a certain way in a certain context is to talk about inclinations to think or act in certain ways” (White, 2000:39). Por tanto, el habla emocional hace explícito una gran cantidad de conocimiento implícito e instaura una lectura deseada de los eventos. Lo cual demuestra a juicio de White la función de las palabras emocionales y sus rutinas en la creación de formas de comportamiento social específicas y deseadas.

## **2.3 El desarrollo de las emociones en la infancia**

En los apartados anteriores se presentaron las principales corrientes en el estudio de la emoción humana caracterizándolas según su énfasis en los aspectos biológicos, psicológicos y sociales del fenómeno. Sin embargo, si nos remitimos a la pregunta de esta investigación respecto a la interacción entre el visionado de la televisión y el aprendizaje de las emociones, podemos distinguir como útiles aquellos enfoques centrados en los procesos cognitivos y en la mediación de agentes sociales en la formación de las distintas facetas de la emoción.

Sin desestimar las predisposiciones biológicas que se han mencionado, atenderemos a los aspectos cognitivos-sociales en el desarrollo de las emociones en la infancia, el entendimiento que los niños tienen de ellas y su socialización, a través de aportes que provienen de investigaciones desde las perspectivas de la psicología cognitiva, social y enfoques culturalistas. A continuación revisaremos algunas de las corrientes principales, las cuales en el marco más amplio de la teoría emocional, no están exentas de debate entre sí.

### **2.3.1 Corrientes en el estudio del desarrollo emocional en la infancia**

Desde los primeros estudios científicos sobre las emociones a fines del siglo XIX hasta la actualidad, la comprensión sobre la naturaleza del fenómeno ha cambiado así como la conceptualización sobre sus formas de desarrollo. Por ejemplo, mientras hace algunas décadas se asumía que la aparición de las emociones primarias en la infancia estaba predeterminada según etapas estrictamente etáreas (edad), independientes del ambiente o entorno, hoy en día se entiende como un proceso bastante más complejo en el cual intervienen factores tanto biológicos como sociales.

En la opinión del destacado pediatra, psiquiatra y profesor Michael Lewis y la psicóloga Linda Michalson, gran parte de los investigadores que se han centrado en el estudio de la comprensión, la expresión y la socialización de conductas emocionales se encuentran restringidos en por una poderosa teoría biológica de la emoción. "(In) This biological view ...emotions are viewed as analogous to knee jerks or sneezes, unlearned, biologically controlled, and subject to relatively little socialization influence" (Michalson y Lewis, 1985:117). Sin embargo, existen visiones encontradas sobre este punto, atribuyendo el énfasis en el fenómeno del desarrollo de las emociones bien a lo innato o lo aprendido.

Susanne Niemeier (1997), plantea la coexistencia de enfoques opuestos y supuestos teóricos que difieren fuertemente unos de otros, debido a la falta de pruebas tanto respecto a la base genética e innata de las emociones como a su universalidad. Mientras en un polo se encuentra la visión evolutiva que asume que los niños entienden desde muy temprana edad algunas emociones de sus cuidadores, a través del tono vocal y expresiones faciales en categorías muy

parecidas a las del adulto; en el otro extremo, se asume que el niño debe aprender de su cultura o construir de su experiencia cada aspecto de la trama conceptual de las emociones.

No obstante, la tendencia actual muestra un consenso en el cual se considera de igual importancia tanto a la biología como a la socialización en la creación de la vida emocional. "Although the biology of human beings disposes us to emotional, as well as cognitive and social, behavior, the nature of that behavior, the situations that elicit it, the ways of thinking and speaking about it, the things we feel, and whether we feel or not are all dependent on an elaborate set of socialization rules" (Lewis y Saarni 1985:15).

Asimismo hay coincidencia en señalar que el ser humano es capaz de aprender sobre su vida emocional, y por tanto modificarla a cualquier edad. En este sentido, los psicólogos Joseph Campos de la Cornell University y Karen Barret de la Colorado State University (1988) defienden que el desarrollo emocional tiene lugar dentro de un rango invariable de continuidad afectiva durante toda la vida de un individuo, en el cual se incrementa la complejidad, la relación entre la expresión y la experiencia, el manejo de las expresiones emocionales y la receptividad de las expresiones emocionales de otros. No obstante, la mayor cantidad de investigaciones se centran en los aprendizajes y la introducción al mundo afectivo que se da durante la infancia.

### **Enfoque evolutivo**

De acuerdo a la formulación teórica piagetiana del biólogo suizo Jean Piaget (1896 – 1980), cuyo análisis es considerado como uno de los más ampliamente aceptado e influyente, el desarrollo cognitivo resulta de la interacción del niño con el mundo a través de dos procesos: asimilación y acomodación; por medio de los cuales la información sobre el mundo es integrada a la estructura cognitiva existente y ésta a su vez es modificada. Sin embargo, según esta visión se da de manera regular de acuerdo a una serie de etapas que involucran cambios cualitativos en el estilo del funcionamiento mental, las cuales clasificó en (Piaget, 1978):

- Período sensorio motor (nacimiento a 18 meses)
- Período preoperacional (18 meses a 6-8 años).
- Período operacional concreto (6-8 a 12-14 años).

Estas edades y etapas han sido aplicadas como predictores de diversa índole dentro de la psicología evolutiva, como por ejemplo, en el caso de las emociones (Buck, 1984) donde se asume que el niño preoperacional debiera tener dificultad para entender que otros tienen sentimientos diferentes, mientras que el niño operacional concreto debiera ser capaz de comprender la respuesta emocional de un específico otro en un contexto dado, aunque puede tener dificultad en generalizarlo a clases de personas o clases de situaciones.

Sin entrar en detalles aquí sobre la definición de cada una de ellas, podemos observar que paulatinamente se ha abandonado la rigidez del modelo, prestándose mayor atención a los contenidos y los contextos sociales en que se produce el desarrollo cognitivo; aunque, como lo señala la psicóloga y filósofa de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Nueva Cork, Carol Fleisher, la edad sigue siendo un predictor relevante: “incluso cuando varían ambos, las influencias sistemáticas parecen poder atribuirse a la edad; el contexto o el contenido parecen menos predecibles en sus efectos, incluso cuando el efecto es considerable” (Fleisher, 1990: 126).

En base a la teoría evolutiva y sobre numerosas investigaciones de campo, los psicólogos estadounidenses expertos en desarrollo infantil, Paul Harris de la Universidad de Harvard y Carolyn Saarni de la Universidad Estatal de Sonoma, plantean que el pre-escolar posee un buen entendimiento de las causas y consecuencias de emociones básicas como felicidad, tristeza, miedo y rabia. Más tarde, durante los años escolares, este conocimiento será más elaborado: primero, el niño comienza a apreciar que estas emociones básicas no son excluyentes, sino que pueden ser sentidas al mismo tiempo en respuesta a una persona o situación dada; segundo, afina su diagnóstico de las emociones por medio de un examen de los eventos que han conducido a una respuesta emocional particular; y tercero, se vuelve cada vez más sensible a la historia personal que modulará las reacciones emocionales, entendiendo que ciertos aspectos de la expresión deben ser controlados y manejados y que ciertos estados negativos pueden ser transformados en neutros o positivos (Harris y Saarni, 1991).

Paul Harris (2000) posteriormente ha examinado distintos aspectos que están interrelacionados con el entendimiento que los niños tienen de las emociones tales como: su habilidad para informar verbalmente de una emoción, su sensibilidad a los componentes claves de los procesos de evaluación que modulan la respuesta de una persona a una situación dada, la interacción con los pares, y el desarrollo progresivo sobre el entendimiento de las formas en que las emociones pueden ser sostenidas o disipadas (no sólo por que la situación estimulante se desvanece en el tiempo y el espacio, sino por que el proceso de reflexión y recordación que activa una situación emocionalmente cargada gradualmente amaina).

Según los investigadores John Masters y Charles Carlson (1988) a la edad de 3 años el niño tiene un entendimiento de la valencia emocional (positiva o negativa) y diferencia entre emociones dentro de esta polaridad. Las distinciones entre emociones de una misma valencia haciendo uso de los contextos y la instantaneidad de algunos de los componentes de la emoción, se observan entre los 6 hasta los 8 años. En esta etapa también se observa una mayor habilidad para ofrecer razonamientos sobre las emociones, y aunque saben de la posibilidad de experimentar dos emociones al mismo tiempo, suelen reportar sólo una emoción.

De esta manera, se establece que a medida que los niños crecen adquieren la capacidad de identificar no sólo las emociones básicas (cuyo patrón de reconocimiento, según los psicólogos

de este enfoque evolutivo, sería innato) sino también algunos estados más complejos como el amor, los celos y la frustración. No obstante, se asume que las causas de este desarrollo y la edad en que ocurre, no sólo es atribuible a aspectos biológicos universales sino también a condiciones del ambiente y el rol de los cuidadores de los niños en etapas tempranas.

Algunas evidencias al respecto las aportan investigaciones que relacionan el entendimiento que los niños tienen de las emociones y sus formas de afrontamiento en contextos específicos, como por ejemplo en condiciones de enfermedad, hospitalización, cambio de entorno y alejamiento de los padres, entre otros. Es el caso de la investigación de Paul Harris y Mark Lipian (1991) donde se constata que el entendimiento emocional es altamente volátil e influenciado por las condiciones de hospitalización, donde se observa como efecto una disminución en la conceptualización de las formas en que las reacciones emocionales son combinadas, concebidas o alteradas.

Esta noción de la fuerte interrelación entre el desarrollo infantil y los contextos, hace patente que la separación radical entre enfoques que se centran únicamente en la biología o en la cognición tienden a ser artificiales puesto que se ha comprobado que la biología sienta ciertas predisposiciones que pueden ser moldeadas por el aprendizaje, pero que el desarrollo de la cognición y los procesos de pensamiento ocurren sólo dentro de un contexto social y cultural específico. En lo que se refiere a la emoción, se puede decir entonces que todos sus componentes, que van desde la percepción de un estímulo hasta la expresión o manejo, son una construcción moldeada tanto por la biología como la cultura, en un proceso que se ha denominado socialización emocional.

### **Socialización emocional**

Michael Lewis y Linda Michalson (1983) dan cuenta de cinco componentes del fenómeno emocional y subrayan aquellos más susceptibles de influencia social:

- *Eventos estimulantes* internos o externos al individuo.
- *Receptores emocionales* específicos vía sistema nervioso central por medio de los cuales se captan los eventos estimulantes o sistemas generales no específicos relacionados a la activación.
- *Estados emocionales* o constelaciones particulares de cambios en la actividad somática y neurofisiológica que pueden ocurrir cuando los receptores son activados, los cuales pueden ocurrir sin la percepción del organismo de estos cambios.
- *Expresión emocional* son los cambios superficiales y potencialmente observables de tipo facial, vocal y conductuales que ocurren con la perturbación del estado emocional.
- *Experiencia emocional* definida como la interpretación y evaluación por parte de los individuos de los estados y expresiones emocionales percibidas.

Según esta clasificación, el componente de la expresión emocional sería aquel donde hay más evidencia de una interacción entre la socialización y la biología, ya que el individuo adquiere creencias mediadas por la cultura o la familia respecto a las formas apropiadas de revelar, minimizar, inhibir o disimular los estados internos y sentimientos. Respecto a la experiencia emocional, en tanto, los autores consideran que se trata del componente más cognitivo puesto que requiere un lenguaje de la emoción y la capacidad de interpretación o introspección de los propios procesos afectivos, los cuales a su vez dependen de la aceptación de la emoción como una experiencia válida y significativa a la cual se le aplica un léxico y un comportamiento socialmente aceptable.

Lo central en este enfoque, que denominan modelo de socialización-cognitiva, es el procesamiento cognitivo ya que sólo a través de él un estímulo produciría una determinada expresión emocional: "this cognitive connection may take several forms. It may consist of understanding the nature of the stimulus and comparing it to past events or associations, or it may be in the form of connecting the stimulus and the response with appropriate rules" (Michalson y Lewis, 1985:118).

En este tipo de análisis se han llegado a identificar distintas formas en que ocurre la socialización. Así por ejemplo, Michael Lewis y Carolyn Saarni distinguen dos tipos de procesos: "In the first, we refer to direct effects, and in the second, to indirect effect. Direct effects are those processes in which one or more agents of socialization act on the child - include instrumental learning, classical conditioning, and didactic teaching. In indirect effects, the child is socialized through the observation of other's behavior -includes identification, imitation, and social learning" (Lewis y Saarni 1985:10).

En tanto, el psicólogo Steven Gordon señala que la socialización de las emociones ocurre principalmente en la observación del comportamiento de otros, auto-observación y explicaciones verbales por parte de otras personas aún cuando destaca el aprendizaje de comportamientos, normas y símbolos como consecuencia no intencionada de la interacción. En este respecto, la pertenencia a grupos tiene una especial importancia en cuanto al aprendizaje: "Intimate interaction with family members and close peers exposes the child to primary-group norms. The rules often are idiosyncratic to the small group and apply mainly or exclusively to specific individuals. As children's social worlds expand beyond the primary group, they become aware of more widely-accepted societal norms that apply equally to all, such as to not feel happy over anyone's death. From the broader social context children also acquire status norms that govern expression and feeling between persons in particular social positions, such as a rule to display interest and respect for teachers" (Gordon 1991:334).

Para Paul Harris y Tjeert Olthof (1982) existen tres modelos de socialización emocional que funcionarían en conjunto, denominados solipsista, conductista y sociocéntrico, por medio de los cuales los niños llegan a entender las emociones. El modelo solipsista propone que el

conocimiento del niño sobre la emoción se deriva de su autorreflexión y auto-observación; según en el modelo conductista, los niños aprenden por medio de la observación de las reacciones emocionales de otros; y en el sociocéntrico, se sugiere que la información que los niños obtienen de las emociones proviene de la comunidad social en forma de instrucción formal e informal.

En cada uno, se presume que los niños aprenden primero la relación que existe entre situaciones específicas y los gestos de expresión, además de las sensaciones internas (a través de la auto observación, observación de otros o indicaciones verbales). Más tarde descubren que los estados emocionales pueden persistir en ellos mismos y en otros más allá de la situación que los provocó, con lo cual pueden llegar a inferir la existencia de la emoción como objeto en sí mismo.

Aimeé Dorr (1980, 1985, 1986), una de las investigadoras en la socialización de las emociones que ha trabajado con la influencia de la televisión, reconoce una base biológica en algunos componentes de la emoción, en el sentido etológico de que la historia evolutiva contribuye a que los infantes tengan respuestas específicas a ciertos estímulos. Sin embargo, también considera que los niños en cada cultura aprenden cómo y cuándo expresar una emoción, conceptos y etiquetas, además de qué emociones sentir y en qué contextos.

Para la psicóloga, es fundamental entender qué es aprendido, los procesos en que ocurre este aprendizaje y sus contextos (Dorr, 1985:56). Para ello propone una categorización de escenarios que involucran reacciones emocionales de los niños o su exposición a reacciones emocionales de otros:

- Contexto tipo I "*Participant in live, ongoing experience*": Relacionado a situaciones en que hay una interacción cara a cara o a actividades solitarias de los niños. Algunas características de este tipo de contexto son: que implica interacciones con/o sobre emociones que ocurren en tiempo real donde el niño es el principal actor y su comportamiento es una respuesta contingente, además se trata de una situación que de alguna manera interesa al niño ya sea porque en sí misma es evocadora o porque el tópico discutido es emocionalmente importante para él.
- Contexto tipo II "*Observer of life, ongoing experience*": Similar a la anterior, se trata de experiencias reales en las que ocurren interacciones con y/o sobre emociones en tiempo real y que involucran personas físicamente presentes. Pero son otras estas personas las que están sintiendo y expresando emociones, responden a la contingencia y están involucradas, mientras el niño es sólo un observador.

- Contexto tipo III “*Framed experiences*”: Incluye todas aquellas situaciones en las cuales los niños observan experiencias emocionales presentadas dentro de una trama que les impide convertirse en participantes aún cuando las experiencias están físicamente presentes de alguna manera. Por ejemplo, la programación televisiva y radial, libros, teatro, tiras cómicas, shows, películas y cuentos. A juicio de Dorr, tal como las situaciones del tipo II, los niños pueden permanecer como meros observadores y así aprender de las emociones, aunque a menudo responden al humor, excitación, peligro, sufrimiento o dolor de la experiencia presentada. Aún cuando se trata de experiencias vicarias y no reales, Dorr considera que pueden convertirse en socializadoras:

“With any appreciation of the great diversity in human emotional systems, one can view as a potential socializer almost any type III emotional experience presented in a reasonably realistic style. Moreover, given the human ability to attribute meaning to any content, even that presented in realistic and unrealistic styles, that communicated as allegory or metaphor, and that contained in frames saying opera, situation comedy or detective novel, it is clear that virtually any framed experience could be socializing one” (Dorr, 1985:61).

- Contexto tipo IV “*Conceiver of experience*”: El cuarto y último tipo de contexto es aquel en que el niño concibe o recuerda una experiencia con emoción.

Más centrados en la función del lenguaje en el proceso de socialización, existe una corriente de investigación que centra su análisis en la formación de los conceptos emocionales durante el período de la infancia, no sólo en términos de etiquetas que se aprenden a asociar con una determinada sensación o un estímulo particular sino en cuanto a su rol formador de la emoción al proveer al fenómeno con un significado que es aprendido. Este enfoque está asociado a la noción constructivista de las emociones, en la cual se reconoce al lenguaje un papel constitutivo en la cognición no sólo al diferenciar los conceptos sino también al proporcionarles un estatus óptico y hacerlos accesibles a la transmisión como parte de la cultura (Bruner, 1990:20).

Paulatinamente, los niños desarrollan guiones para varias emociones identificando el tipo de situaciones que las provocan y tomando en cuenta que el mismo hecho puede causar distintos tipos de ellas, además de las acciones y expresiones típicas que acompañan un estado emocional particular. A juicio de Paul Harris (2000), estos guiones son construidos en base a la experiencia individual, pero sobretodo dentro de un aprendizaje que ocurre como producto de conversaciones al interior de la familia, en las cuales los episodios pasados son ejercitados y organizados en una narrativa secuencialmente coherente.

James Russell, adoptando un enfoque similar al anterior, propone que los conceptos emocionales que permitirían la expresión verbal de las emociones son productos finales de un



proceso de desarrollo acotado a ciertos patrones biológicos. Es decir, el ser humano elabora cognitivamente y aprende a nombrar sensaciones y activaciones físicas ante los estímulos, los cuales serán etiquetados luego de acuerdo a prototipos o guiones ambientales, culturales o lingüísticos. "A child begins with general constricts on how to interpret the emotion world, and then is guided by experience, by observation, and by the folk theory of the surrounding culture" (Russell y Lemay, 2000:498).

Así, el niño pasaría desde interpretaciones generales a las más particulares en la medida en que adquiere guiones emocionales que incluyen nociones culturales, sus normas y una determinada teoría de la emoción, los cuales son adquiridos por medio de la experiencia personal y la observación. En síntesis, describe el proceso de la siguiente forma: ciertas propiedades de una emoción particular son correlacionadas a otras sensaciones, las cuales a su vez son contrastadas con informaciones culturales que son transmitidas a través de los padres y cuidadores en el momento en que ellos etiquetan e interpretan las emociones del niño y de otras personas.

De esta manera, el significado asociado a una emoción, por medio de la elaboración de estos guiones adquiridos principalmente a través del lenguaje, estaría referido al complejo de normas sociales sobre la sensación o expresión de una emoción, así como la evaluación personal respecto a la experiencia subjetiva específica y las otras emociones que se pueden activar. En este sentido, las etiquetas o conceptos emocionales son un punto de entrada para los procesos de regulación social de la emoción a través del significado.

Como una forma de comprender el proceso, John Masters y Charles Carlson (1988) investigaron las diferencias entre adultos y niños, señalando que desde etapas tempranas se comparte un entendimiento de las relaciones entre varios tipos de eventos que pueden provocar respuestas emocionales en otros y en sí mismos, además de expectativas sobre sus consecuencias. Sin embargo, con la edad, existen cambios sistemáticos en este entendimiento que parecen reflejar mayor experiencia, presiones de socialización cambiantes y mayor sofisticación cognitiva y social. Además aparecen distinciones semánticas entre distintos conceptos, como resultante de la experiencia y conocimiento sobre los contextos en los cuales ocurre una emoción, lo cual contribuye a la construcción de vínculos entre las emociones y las emociones/cogniciones/acciones. Para Reid Schwartz y Tom Trabasso (1988) estas distinciones semánticas que se observan tanto en niños como adultos, hacen referencia a términos de polaridad (placer-displacer), direccionalidad y referencia interna o externa. "The concept of emotion is context-dependent and that people use these contexts to infer emotional states in the self and others" (1988:429).

Por su parte, las sociólogas Laure Harte y Peggy Thoits (1989) estudiaron la interacción entre niños de 3 a 5 años y el personal de cuidado en una escuela terapéutica dedicada al

tratamiento de trastornos emocionales, como una forma de entender las formas en que los adultos fomentan en los menores el aprendizaje emocional. Identificaron tres aspectos básicos que son enfatizados en este tipo de enseñanza adulta:

- Enseñar a los niños a identificar sus sensaciones propias y ajenas.
- Enseñar a los niños a manejar sus manifestaciones expresivas de la emoción.
- Enseñar qué emociones y manifestaciones emocionales son etiquetadas como inapropiadas o especialmente problemáticas entre los niños pequeños.

A pesar de que se trata de comunicaciones sobre las emociones deliberadas y didácticas, las investigadoras toman sus conclusiones como un ejemplo de lo que los adultos consideran que los niños deben saber sobre las emociones y demostrar cómo esta información puede ser comunicada con un propósito socializante. El análisis demostró que el personal, con el objetivo de enseñar a los niños a identificar sus emociones, realizaba conexiones verbales explícitas entre los tres aspectos de la experiencia emocional (estímulo situacional, gestos expresivos y vocabulario), dejando el aspecto de sensación física afuera. Asimismo, ofrecían explicaciones mucho más elaboradas para las emociones normativas y sus manifestaciones cuando el niño exhibía conductas inapropiadas.

Al respecto, señalan que el entendimiento científico de la mediación social en la emocionalidad es relevante en cuanto puede afinar los modos de enseñanza y aprendizaje evitando así problemas en el desarrollo infantil por medio de una educación preventiva: “Culturally appropriate socialization of emotional experiences and expressive displays seems critical for a child’s psychosocial development. A child who is unable to identify his or her own or other’s emotions, who is unable to regulate or manipulate his or her emotional displays is likely to experience interpersonal difficulties with adults and peers. Such a child is likely to be viewed as having an emotional or behavioral problem. The child frequently may be punished by adults and rejected by peers (treatment which in turn may cause additional negative feelings that are difficult to manage). Such social sanctions have negative implications for the subsequent development of the child’s personality, self-esteem, and social competence. In short, inadequate emotional socialization may explain in part how children come to be classified as disturbed” (1989: 33).

Tomando como antecedente esta opinión y otras referidas hasta el momento sobre la importancia de comprender cómo los niños aprenden sobre las emociones, es que a continuación se abordará específicamente el tema del manejo emocional, el cual se considera uno de los elementos más susceptibles al aprendizaje e influencia cultural durante el proceso de socialización emocional y que a su vez tiene una relación directa con la salud física, mental y relacional de los individuos.

### 2.3.2 Manejo emocional

Uno de los aspectos claves de la introducción a una cultura emocional particular y de la vida emocional de un individuo está relacionado a su capacidad para manejar las emociones de acuerdo con las normas sociales, lo que implicará la utilización de estrategias cognitivas y conductuales de manera consciente o inconsciente, que se aplican tanto a la evaluación de la situación que provocó la emoción como a los aspectos fisiológicos y expresivos.

El manejo emocional (*"coping"*) es definido por Richard Lazarus (1991: 112) como: "the cognitive and behavioral efforts to manage specific external or internal demands (and conflicts between them) that are appraised as taxing or exceeding the resources of a person". Según el investigador, aunque la meta sea cambiar las condiciones de la emoción o la emoción en sí misma, el manejo también afecta las subsecuentes evaluaciones (*"re-appraisals"*), convirtiéndose por tanto en causante de la emoción o la experiencia emocional que le sigue al despliegue de esta estrategia. El manejo emocional puede darse de dos maneras por las cuales un individuo puede afrontar una amenaza o una posible anticipación de un daño (Lazarus, 1991 y Lazarus, Averill y Opton, 1972):

- Manejo enfocado a la resolución del problema (*"Problem focused coping"*): Acciones directas sobre el entorno que pueden tener constricciones internas o externas, pero cuyos impulsos y activación fisiológica acompañantes forman un aspecto esencial de la emoción (como el ataque o la evitación, diseñadas para alterar la relación organismo-entorno de manera de reducir o eliminar la amenaza, o bien, en el caso de emociones positivas, sostener o actualizar la condición positiva).
- Manejo enfocado a la emoción o estrategias cognitivas (*"Emotion focused/ cognitive coping strategies"*): Acciones indirectas, por las cuales las reacciones emocionales pueden ser aumentadas o reducidas por medio de procesos cognitivos que no involucran acciones directas sino re-evaluaciones, con el objetivo de cambiar el significado de la relación, y por tanto, la reacción emocional, que pueden involucrar nuevas evidencias del estímulo inicial en una especie de testeo de la realidad o bien representar una distorsión defensiva de la realidad. Por ejemplo, estrategias impliquen atender o no atender el estímulo que resulta amenazante, o bien, que lleven a una reinterpretación del estímulo, por ejemplo, por medio de la negación o a la distancia psicológica con el estímulo.

Como se ha mencionado, el manejo puede llegar a afectar incluso la experiencia emocional, la cual si bien es cierto está inicialmente determinada por la evaluación de la situación, depende en gran parte de consideraciones socialmente estructuradas de clase social, ocupación, género, raza y otras categorías similares. Es decir, a pesar de que se origina como resultado de una situación que activa una respuesta autonómica y una evaluación inicial, su moderación

o manejo depende de un proceso reflexivo que puede facilitar o inhibir su ocurrencia. De esta forma el individuo participa activamente en la alteración del contenido de la experiencia emocional.

Desde la perspectiva, se asume que las persona tiene ciertas disposiciones para buscar, responder o atender selectivamente a estímulos de ciertos tipos, y estas disposiciones son producto de una combinación entre el desarrollo filogenético, cultural y ontogénico (Lazarus, Averill y Opton, 1972: 219). Esta primera evaluación determina si el estímulo es relevante o amenazador, pero también incluye una evaluación de las formas de afrontamiento y sus consecuencias potenciales, a partir de una transacción entre el organismo y el entorno.

Según Theodore Kemper (2000) el manejo emocional puede ser de dos niveles: “*surface acting*” (actuación de una emoción adecuada de acuerdo a un propósito) y “*deep acting*” (intento de cambiar la experiencia subjetiva emocional a través de la modificación consciente de algunos de sus elementos, como por ejemplo, el desarrollo de un trabajo mental para cambiar la evaluación de la situación o la ejecución de ejercicios conscientes de relajación para modificar algunos síntomas físicos como tono muscular o latidos cardíacos). “A behavioral-expressive strategy might be to engage in hard exercise, or initiate relaxation techniques, or take drugs. A cognitive-situational strategy might be to reinterpret the situational cues, or fantasize an escape, or distract oneself” (Kemper, 2000:52).

Tomando en cuenta lo anterior, diremos que el individuo puede adoptar las siguientes estrategias: inhibir, reprimir o expresar la emoción en curso. Con respecto a las dos primeras opciones, a partir de las definiciones de Páez, Velasco y González (en Velasco, 2000), distinguiremos la inhibición como el esfuerzo voluntario y consciente para suprimir los afectos, aunque con altos niveles de actividad del sistema nervioso autónomo. Aquí la experimentación de una vivencia subjetiva emocional y la ausencia de comunicación sobre ella (represión psicológica y social de la expresión emocional), provoca un déficit en el procesamiento cognitivo intra e interpersonal de los sucesos emocionales, y se asocia a conductas de evitación, imágenes intrusivas, pensamientos repetitivos, el revivir las emociones negativas y trastornos en la salud.

Sin embargo, la educación o la cultura puede actuar de manera más inconsciente en la vida emocional de los individuos, quienes pueden terminar ajustando su emocionalidad a las normas del entorno por medio de otro mecanismo denominado represión y que se define como un modo de manejo emocional que consiste justamente en evitar o no confrontar estímulos emocionales que resultan estresantes, modificando o suprimiendo ciertos aspectos de la emoción, consiguiendo de esta manera que los procesos expresivos se inhiban o alteren.

A juicio de Fernández, Zubieta y Páez se trata de un fenómeno que disocia las dimensiones subjetivas, expresivas y fisiológicas de la emoción ya que se trata de “una inhibición de la dimensión subjetiva, una tentativa de supresión o de disminución de la vivencia subjetiva emocional, unida a indicadores expresivo-motrices y fisiológicos que señalan la presencia de una emoción dada” (2000:81). Además, los autores consideran que constituye un proceso en el cual gran parte de la información autobiográfica afectiva del sujeto es borrada, comparando la cantidad de información recibida en la percepción de un evento afectivo y el monto de información que es finalmente memorizado.

Estas tres formas de afrontamiento emocional, a saber: expresión, inhibición y represión, no obstante, son aprendidas y altamente permeables a las normas sociales en cuanto a lo que es permitido sentir y expresar. Sin embargo, diversas investigaciones apuntan a relacionar altos niveles de inhibición y represión con enfermedades mentales. Por ejemplo, como se constata en diversas investigaciones sobre los efectos de situaciones estresantes sobre niños y adolescentes.

Una de las sintomatologías que se puede presentar es la alexitimia (etimológicamente, ausencia de palabras para expresar emociones) que puede ser entendida también como un estilo cognitivo peculiar del lenguaje y los pensamientos, caracterizado por un déficit en el procesamiento de la información emocional o en la regulación del afecto. De esta manera, las personas alexitímicas, no se caracterizarían tanto por una incapacidad para experimentar o sentir los estados emocionales y expresarlos, sino más bien por una dificultad para diferenciarlos y verbalizarlos.

Mientras la alexitimia primaria es atribuible a un déficit neurobiológico; la secundaria, está referida a traumas masivos, factores socioculturales o de desarrollo psicológico. Con el objetivo de evaluar la influencia social en los niveles de esta sintomatología en los individuos, se han realizado diversos análisis que comparan los rasgos culturales que influirían en la aparición de esta sintomatología y sus efectos en distintos aspectos del fenómeno emocional, tales como la vivencia emocional, la comunicación y el manejo emocional. De acuerdo a la psicóloga Carmen Velasco (2000) la alexitimia se caracteriza por:

- Dificultad para reconocer, identificar y describir las emociones, y para distinguir entre estados emocionales y sensaciones físicas.
- Baja simbolización, manifestada por la pobreza en la vida fantasmática y la actividad imaginaria.
- Presencia del pensamiento operatorio, tendencia a enfocar la atención en los aspectos externos de un suceso en detrimento de las experiencias externas.

En esta línea, Irwin Sandler, Sharlene Wolchik, David MacKinnon, Tim Ayers y Mark Roosa (1997), del Prevention Research Center de la Universidad de Arizona, hacen una relación entre estilos de afrontamiento emocional y salud. A través de la definición del estrés como un proceso en el cual un individuo encuentra eventos adversos en su interacción con su entorno, interpreta estos eventos como amenazantes para su bienestar y utiliza estrategias de afrontamiento y recursos sociales para manejar su afectividad y/o intentar cambiar la situación, distinguen tres categorías de variables individuales de afrontamiento:

- Recursos (características relativamente estables de los individuos, como temperamento o personalidad, creencias sobre sí mismo y el mundo, y habilidades)
- Estilos (estrategias que las personas utilizan generalmente para afrontar un amplio rango de situaciones estresantes)
- Esfuerzos/estrategias (acciones cognitivas y conductuales en situaciones estresantes específicas dirigidas a manejar la activación afectiva o mejorar la situación problemática).

Los investigadores indican que existe evidencia consistente en el hecho de que un afrontamiento activo que incluya la resolución de problemas y cogniciones positivas sobre una situación estresante, se relacionan con una menor incidencia de problemas mentales y abuso de drogas. Asimismo, la evidencia sugiere que la evitación de estrategias de afrontamiento, como por ejemplo, tratar de no pensar o evitar tratar sobre el hecho estresante, está relacionada con el aumento de problemas mentales en niños y adolescentes.

Según Ross Buck (1984), el proceso de aprender cómo manejar lingüísticamente con estados motivacionales/ emocionales biológicamente basados, es uno de los resultados del proceso de educación emocional. Así como los individuos aprenden reglas culturales de auto-presentación que pueden modular, cualificar, o falsificar las manifestaciones externas de la emoción, también pueden aprender cómo manejar sus propios sentimientos subjetivamente experimentados. De esta manera, aunque sus sentimientos puedan ser verdicilmente percibidos, el razonamiento e interpretación de ellos puede variar ampliamente. Esta noción de que el desarrollo cognitivo está asociado con el proceso de educación emocional provee una perspectiva útil para analizar los aspectos del desarrollo del proceso de afrontamiento.

“Different aspects of emotional status can be made relatively accessible or inaccessible via the education of attention, so that the child may learn a variety of lessons about the meaning of emotional behaviors. Such learning is incorporated in the cognitive system, which is a general-purpose processor that has evolved to make sense out of the external (and internal) milieu, and to construct a representation of reality from experience in the milieu. In humans, the powerful principles of organization associated with language dominate cognition, and thereby influence the biological processes associated with emotional reactions. Processes of logic and reasoning mediated by language are used to monitor emotion, and this results in the development of rules

concerning emotional phenomena. Coping may be defined as the application of linguistically structured rules to emotional phenomena. Thus, coping involves reasoning about emotion” (Buck, 1984:158).

En este sentido, Paul Harris, aboga por un tipo de socialización emocional que busque deliberadamente la expresión de las emociones. Sobre la base de diversas observaciones de infantes de distintas culturas, defiende la idea argumentando que existe una relación estrecha entre la experiencia y la expresión emocional por un lado, y el entendimiento que el niño tiene de esa experiencia (Harris, 2000:291):

- Primero, dada la evidencia de que las experiencias emocionales intensas que son trabajadas en un contexto de comunicación y reflexión tienen diferentes secuelas que aquellas que no son re-procesadas. Por ejemplo, se asume que la vida emocional de los niños que crecieron en hogares abiertos a la discusión emocional es diferente a la de aquellos que no tuvieron ese tipo de hogar.
- Segundo, esta capacidad de comunicación y reflexión altera los contextos en los cuales los niños sienten que pueden pedir ayuda y soporte para manejar sus propias emociones.
- Tercero, la habilidad de los niños para entender y predecir sus propias emociones tiene un efecto en la toma de decisiones sobre el curso de acción a seguir.

Asimismo, el apoyo social que un estilo expresivo de las emociones puede generar, a su vez, tiene influencia en los posteriores procesos infantiles de afrontamiento al menos de cuatro maneras (Sandler, Wolchik, MacKinnon, Ayers y Roosa, 1997: 19):

- Instruir directamente o reforzar los esfuerzos de afrontamiento específicos y las percepciones/evaluaciones de amenazas.
- Modelar el afrontamiento y las percepciones/evaluaciones adaptativas para el manejo del estrés.
- Proveer un contexto familiar que apoye el afrontamiento y percepción efectivo de las situaciones estresantes.
- Facilitar el acceso a recursos de ayuda.

Lo anterior resulta coincidente con la visión más reciente de la plasticidad del cerebro que se mencionaba en los capítulos precedentes, con respecto a la posibilidad de modificar la emocionalidad a partir de la reflexión y el lenguaje (Buck, 1984; Le Doux, 1999 y 2000; Harris, 2000; Ekman, 2003, Davidson, 2003 y Greenberg, 2003). Como lo señala Paul Harris, “we shall not fully understand human emotions unless we take that capacity for awareness and reflection seriously. Our ability to report on and anticipate our emotional state critically turns on the extent to which we are aware of, and understand, the way we feel. Moreover, it is likely that our awareness of emotion, however partial, can change and improve” (Harris, 2000:281).

Según Paul Ekman, a quien señalábamos como uno de los defensores de la corriente evolutiva de las emociones, si bien considera que resulta bastante improbable desaprender respuestas que son producto de la evolución, también admite que son pocas las respuestas que cumplen con este requisito ya que en su mayoría son el fruto del aprendizaje y pueden ser desaprendidas. En este sentido valora el uso de la psicoterapia como una forma de modelar las respuestas emocionales: “La psicoterapia exitosa no transforma tanto los sentimientos del paciente – ya que el sujeto sigue experimentando los mismos miedos y enfados que antes del proceso terapéutico, aunque ciertamente de un modo menos intenso – como las acciones que éste emprende. Así pues, el sujeto sigue experimentando la misma emoción, aunque parece que aprende a cambiar sus respuestas” (Ekman, 2003:197).

No obstante, como ya adelantábamos, cabe hacer énfasis en el rol formativo de la familia en este aspecto, dada la relación directa que se ha detectado entre la habilidad de los niños para interpretar, regular y hablar sobre emociones propias y ajenas, y el entorno lingüístico en el cual crece, donde la frecuencia en que se habla de las emociones es fundamental. Más aún, según Harris (2000), la frecuencia en que los preescolares son integrados a las discusiones familiares sobre las emociones y sus causas está correlacionada con la posterior habilidad del niño para identificar emociones en otras personas.

Este hecho refleja el rol didáctico de la conversación para entender las emociones, hablar de ellas y adoptar una perspectiva, lo que no excluye las capacidades individuales innatas para hablar sobre estados psicológicos y sensibilidad para la emoción. Así, se recomienda que las conversaciones no sólo se centren en lo que otras personas sienten, sino también en indagaciones sobre por qué se siente determinada emoción, en una representación narrativa coherente y conectada causalmente, lo que puede ayudar a los niños a reflexionar sobre las implicancias emocionales de un determinado episodio.

A este respecto, Harris distingue entre los “*high elaborative parents*” que hablan sobre eventos pasados en detalle con sus hijos, usando adjetivos para indicar el interés, importancia y contenido emocional de un evento, situándolos en un contexto espacio temporal, haciendo esfuerzos para entablar una conversación y ofreciendo una narrativa coherente, frente a los “*low elaborative parents*” quienes proveen poca información y frecuentemente pasan de un evento a otro.

Lo anterior, en palabras del mismo autor, no excluiría la teoría del apego en la cual se considera que la conversación sobre emociones por parte de los cuidadores de los niños es indicativo de un mayor rango de aceptación de las emociones infantiles, tanto las positivas como las negativas, lo que a su vez facilitaría la expresión, comunicación y entendimiento de la emoción.



Judy Dunn (1990) concuerda con las conclusiones anteriores, destacando en sus investigaciones el rol de los hermanos mayores, quienes también ayudan a los pequeños en el aprendizaje de los estados emocionales, incluso informando cómo molestar a los padres y cómo ayudar o consolar. Asimismo, las madres al analizar y estructurar los estados emocionales del niño, les proporcionarían un marco de referencia para su interpretación y expresión, por ejemplo, observó que a los dos años de edad las niñas hablaban más sobre los estados emocionales que los niños ya que sus madres les hablaban más a ellas sobre las emociones desde temprana edad.

Como observamos, existen diversas fuentes de aprendizaje emocional que el niño puede tomar como referente para la construcción de su propio entendimiento y manejo de las emociones, como por ejemplo, los padres y otros adultos que desempeñan funciones de cuidado de los menores (de tipo terapéutico o no), además de la relación con otros niños, como hermanos y pares, e instituciones como la escuela o los medios de comunicación. A continuación se revisarán algunas estrategias deliberadas de instrucción en esa área que cabe bajo el concepto de *educación emocional*.

### **2.3.3 Educación de las emociones e inteligencia emocional**

El popular concepto de "*inteligencia emocional*" se basa en ciertas capacidades sociales y emocionales que según sus defensores pueden ser aún más fundamentales para el éxito en la vida que la capacidad intelectual. El término fue acuñado por los psicólogos Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire en los años '90, aludiendo a un número de cualidades emocionales como la empatía; expresión y control de los sentimientos; control del temperamento; independencia o autonomía; capacidad de adaptación; simpatía; capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal; persistencia, cordialidad; amabilidad y respeto (Goleman, 2000 y Shapiro, 1997).

Posteriormente, el libro *Inteligencia Emocional* del psicólogo, filósofo y periodista americano Daniel Goleman publicado por primera vez en 1995 masificó el concepto explicándolo como el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales. Al primer grupo pertenecerían tres habilidades específicas:

- La autoconciencia, entendida como la capacidad de conocer las sensaciones corporales y relacionarlas con las emociones.
- El control emocional, regular la manifestación de una emoción y/o modificar un estado anímico y su exteriorización.
- La capacidad de motivarse y motivar a los demás.

El segundo grupo requeriría de dos habilidades:

- La empatía, entendida como la capacidad de entender qué están sintiendo otras personas desde su perspectiva.
- Las habilidades sociales que pueden ser usadas para persuadir y dirigir, negociar y resolver disputas, para la cooperación y el trabajo en equipo.

Goleman extendió el uso del concepto a distintas áreas del quehacer humano, fundando una serie de organizaciones para su investigación y desarrollo. Uno de los autores que ha tomado esta visión en el proceso de desarrollo emocional es el psicólogo infantil estadounidense Lawrence Shapiro, quien recoge los descubrimientos de la neurología para argumentar que aunque biológicamente los niños nacen con predisposiciones emocionales específicas, existe cierta plasticidad en las estructuras y circuitos cerebrales que pueden modificarse a través de las pautas de actuación de los cuidadores; de esta manera, los niños a través del aprendizaje de nuevas capacidades emocionales y sociales, crearían nuevas vías nerviosas y pautas bioquímicas más adaptables. Algunas de ellas, formuladas como una guía para los padres, son (Shapiro, 1997: 36):

- Ayudar a los niños a hablar sobre sus emociones como una forma de comprender los sentimientos de otros, incorporando además la interpretación de los mensajes emocionales a través de la postura, expresiones faciales, tono de voz y otro tipo de lenguaje corporal.
- Enseñar a estimular los centros de tranquilización en el cerebro para desensibilizar los efectos de un trauma, a través de técnicas de relajación, aumento de la actividad física, cuidados en la dieta, exposición a la luz y cantidad apropiada de sueño.
- Reforzar el autoestima a través de es estímulo para efectuar logros específicos y dominio de nuevos conocimientos.
- Ayudarles a enfrentar y resolver dificultades por sí mismos.

Por su parte, el psicólogo Paul Ekman (2003) sugiere tres puntos dirigidos hacia la educación de las emociones:

- Desarrollar la sensibilidad hacia los signos sutiles de las emociones que se ponen de relieve en los rostros, las voces y los gestos de los demás.
- Enseñar a prestar atención a las sensaciones internas que acompañan a las emociones, para aumentar así su conciencia de la aparición de una emoción.
- Proporcionar la oportunidad de revisar un determinado conflicto emocional con la ayuda de un asesor que pudiera ayudarles a comprender mejor el proceso y a ensayar nuevos modos de afrontar los problemas.

Sin embargo, el psicólogo de la Universidad de Pensilvania, Mark Greenberg (2003), señala la particularidad del entorno escolar para enseñar sobre las emociones, abogando fuertemente por extender el área de cuidado de la salud mental desde la psicoterapia o de la relación

docente entre adulto y niño hacia contextos sociales donde los niños pueden interactuar entre pares, ocasión que a su juicio favorece las condiciones de este tipo de aprendizaje.

Greenberg, quien es uno de los pioneros en desarrollar programas concretos para la educación en el entorno escolar y se ha especializado en la neuroplasticidad en el desarrollo emocional infantil, considera que: "Las escuelas tal vez sean las únicas instituciones que podemos usar para promover la salud emocional... el adecuado uso de este programa permite el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los niños así como también mejora algunas de sus capacidades racionales. Estaríamos muy equivocados si creyéramos que las habilidades emocionales y sociales se encuentran desvinculadas de las capacidades racionales" (Greenberg, 2003: 332).

Para el investigador, la educación de las emociones se asemeja a las medidas que se pueden tomar para reducir los riesgos de accidentes cardiovasculares, donde existen factores heredados pero que su manifestación dependerá finalmente de conductas y estilo de vida. De esta manera, distingue entre los factores protectores y los factores de riesgo que inciden en el bienestar emocional de los niños. Dentro de los primeros, subraya tres puntos relacionados con el vínculo paternofamiliar sustentados por la investigación:

- Cuando los padres reconocen las emociones negativas de sus hijos, como la ira y la tristeza, y les ayudan a afrontarlas, éstos acaban desarrollando una mayor capacidad de regulación fisiológica de sus emociones y exhiben una conducta más positiva. Por el contrario, cuando los padres ignoran esas emociones, se enfadan o castigan a sus hijos por tenerlas, el niño parece sacar la conclusión de que no debe compartir esas emociones y acaba desconectándose de ellas, aunque dado que la emoción no desaparece, el niño se inquieta fisiológicamente y psicológicamente más.
- La tasa de emociones positivas, como la alegría, presentes en las relaciones infantiles parecen esenciales para asentar las vías neuronales adecuadas para experimentar sentimientos positivos durante el resto de su vida. En este sentido, los hijos de madres tristes, apáticas y deprimidas, desarrollan patrones fisiológicos que los convierten en ansiosos, agresivos y deprimidos.
- La privación emocional y social tiene efectos en el cerebro infantil, como por ejemplo, en la determinación de la tasa de dopamina, y en consecuencia, influir sobre el desarrollo y la plasticidad del cerebro.

Los programas eficaces se caracterizan por los cinco rasgos siguientes:

- Se centran en ayudar a los niños a calmarse, es decir, a reducir el lapso de recuperación de la activación emocional, independiente de la emoción considerada.
- Contribuyen a aumentar la conciencia de los estados emocionales de los demás.

- Establecen la necesidad de hablar de los sentimientos para resolver los problemas interpersonales.
- Desarrollan la capacidad de pensar y planificar anticipadamente el modo de evitar las situaciones difíciles.
- Desarrollan la empatía y las relaciones interpersonales.

Dado que Greenberg ha detectado que las emociones se atienen a ciertas reglas o principios, sus programas intentan transmitir a los niños y sus maestros cuatro grandes ideas, bajo la premisa básica de que todos los sentimientos están bien y sólo las conductas pueden estar mal:

- Los sentimientos son señales, que pueden provenir tanto del interior como del exterior, y que en consecuencia, proporcionan una información muy importante sobre uno mismo (sobre lo que uno necesita o desea) o sobre los demás (sobre lo que necesita o desea otra persona). Valorar adecuadamente esta información es fundamental e incluye darse cuenta de cómo nos sentimos, verbalizar nuestros sentimientos y reconocerlos en los demás.
- Diferenciar claramente los sentimientos de las conductas, enfatizando en que los primeros son naturales y forman parte integral de las persona. El autor señala que es frecuente que cuando los niños experimentan ciertas emociones, como la ira, son castigados y acaban confundiendo la emoción con la conducta y concluyen la inadecuación de ciertas emociones.
- Antes de pensar deben calmarse, ya que las emociones condicionan la mente para ver las cosas de determinado modo, de manera que para ver con claridad pueden recurrir a técnicas concretas para tranquilizarse cuando se encuentran atrapados en una emoción.
- Transmitir la “regla de oro” que implica asumir el punto de vista de los demás: “trata a los demás como quieras que ellos te traten a ti”.

Sintetizando lo descrito en cuanto a las teorías de la emoción expuestas hasta el momento, hemos dicho que el tomar los aspectos biológicos, cognitivos/individuales y sociales como excluyentes, limita los alcances de la investigación emocional, su nivel de explicación como fenómeno y las medidas de intervención en esa área. En este sentido, en la presente investigación doctoral, nos decantaremos por una teoría que mantiene su núcleo en la construcción social de la realidad (y en cuanto a las emociones, en tanto construcción de significado asociado al vocabulario, evaluación de los antecedentes o eventos que pueden provocar emociones, normas de expresión y manejo, experiencia subjetiva), mediada por el lenguaje y el contexto, no sólo en su aprendizaje sino también en su des-aprendizaje y re-elaboración.

Si observamos los descubrimientos recientes de los aspectos neurológicos de las emociones, como por ejemplo los trabajos de Joseph Le Doux (1999, 2000), Antonio Damasio (2000 y

2001), Richard Davidson (2003) e investigaciones cognitivo-sociales sobre el desarrollo de las emociones en la infancia (principalmente aquellos agrupados bajo los lineamientos de Paul Harris (1982, 2000) o Mark Greenberg (2003), habría que reconocer una convergencia hacia el reconocimiento de que si bien las emociones están fundadas sobre aspectos evolutivos de la anatomía del cerebro y los procesos milenarios de adaptación al entorno, en la actualidad se admite que nuestra emocionalidad está igualmente regida por estructuras más recientes y plásticas (sensibles al aprendizaje), y mecanismos neuronales que dependen de nuestra percepción-valoración-evaluación- interacción con el entorno y de nuestra capacidad de reflexionar y conversar sobre el mismo. Es decir, la biología restringe los límites de la innovación y del campo de las posibilidades sociales que se abre a todo individuo, sin embargo, la cultura y la búsqueda de significado moldean estas limitaciones, como argumentaron previamente Peter Berger y Thomas Luckmann (1999).

Lo interesante es que desde las teorías de la comunicación también se ha llegado a las mismas conclusiones con respecto a las características de la recepción televisiva, como por ejemplo, los trabajos recopilados por Daniel Anderson y Jennings Bryant (1983) sobre aspectos asociados a la atención y percepción, y una amplia gama de investigaciones que tienden a confirmar la polisemia de los significados y apropiaciones que los niños hacen de los contenidos de la pantalla (David Buckingham, 1987, 1993, 1994, 1996, 2002<sup>a</sup>, 2002<sup>b</sup>; Patricia Palmer, 1988; Guillermo Orozco 1989, 1992, 1994<sup>a</sup>, 1994<sup>b</sup>, 1996, 1997, 2000, 2001<sup>a</sup>, 2001<sup>b</sup>, 2001<sup>c</sup>; Valerio Fuenzalida, 1996, 1998, 2000<sup>a</sup>, 2000<sup>b</sup>; etc.). Aquí el aprendizaje contextualizado y la conversación parecen más relevantes para el significado que aproximaciones que consideran edades o etapas biológicas o los condicionamientos de la pantalla. A continuación se revisarán las corrientes de estudio en el área de los medios de comunicación masivos, para finalmente relacionar ambos temas del aprendizaje emocional y el visionado de la televisión.



## **CAPÍTULO TRES**

**Marco Teórico Segunda Parte:  
Teorías de los medios de comunicación masivos**





**Capítulo Tres**  
**Marco Teórico Segunda Parte:**  
**Teorías de los medios de comunicación masivos**

**3.1 Principales corrientes en la teoría de la comunicación**

Los especialistas en el área de estudios mediáticos Klaus Bruhn Jensen de la Universidad de Copenhague, Dinamarca, y Karl Erik Rosengren de la Universidad de Lund, Suecia, en el artículo *Five traditions in search of the audience* (1990) clasifican las distintas tradiciones en la investigación de la comunicación masiva en cinco áreas: corriente de los efectos, usos y gratificaciones, literatura crítica, estudios culturales y análisis de la recepción. Cada una de ellas muestran marcadas diferencias en cuanto a su entendimiento del fenómeno de la comunicación masiva, su énfasis en alguno de los componentes del proceso, las unidades de análisis consideradas y la metodología utilizada; así por ejemplo, mientras las tres primeras se caracterizan por su atención primordial en las características de la producción y el contenido de los medios, las dos últimas centran su interés en la audiencia o en las condiciones de recepción.

Siguiendo un esquema similar, a continuación se reseñarán las principales líneas de investigación de los medios de comunicación de masas tomando en consideración las pautas de autores que se han ocupado de su recorrido histórico como los mencionados Jensen (1993) y Jensen y Rosengren (1990), y otros, como Enric Saperas (1992), Melvin De Fleur y Sandra Ball-Rokeach (1993), Miquel Rodrigo (1995<sup>a</sup> y 2005), David Morley (1996), Armand y Michele Mattelart (1997), Armand Mattelart y Erik Neveu (1997), Denis McQuail y Sven Windahl (1997), Edison Otero (1997), Claudio Avendaño (1999 y 2000), María Corominas (2001) y Rubén Dittus (2003).

Primero se abordará la Escuela Americana de investigación de los efectos de los medios, conocida más tarde como la *Mass Communication Research*, informando brevemente sobre sus padres fundadores y sus nociones que hasta hoy en día sirven de referente. Posteriormente, se mencionará la evolución hacia una concepción más moderada de la influencia mediática en el *Modelo de los efectos limitados* y la *Teoría de los Usos y gratificaciones*, las cuales se consideran parte de la corriente anterior. Con respecto a la *Teoría crítica* se nombrarán los principales autores y conceptos de la Escuela de Frankfurt, además de las perspectivas francesa e inglesa fundadas sobre su base marxista, como los *Estudios culturales británicos*. Finalmente, se delinearán perspectivas del *Análisis de la recepción* y el impacto de tales estudios en el enfoque latinoamericano y chileno de la comunicación.

Cuando se considere pertinente se introducirán algunos de los denominados modelos de la

comunicación, definidos por el Doctor en Comunicación y catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, Miquel Rodrigo (1995:19), como “construcciones racionales, constructos, que para ser eficaces no sólo deben ser contruidos para representar isomórficamente ciertos factores abstractos de un conjunto de fenómenos empíricos, sino que además deben corresponder a una teoría validada de este conjunto de fenómenos”. La idea de presentar algunos de ellos de manera esquemática será además de ofrecer una descripción de la teoría, comparar entre ellos el avance de las llamadas ciencias de la comunicación.

### **3.1.1. Escuela Americana: Investigación de los efectos y Usos y Gratificaciones**

La investigación sobre los efectos de los medios masivos tiene como antecedentes teóricos el paradigma de la psicología conductista y la noción de masas de la sociología funcionalista, ambas predominantes hasta la primera mitad del siglo XX. Según los postulados conductistas, como se ha mencionado en el capítulo anterior sobre las teorías de la emoción, los únicos datos legítimos para estudiar el comportamiento humano son las observaciones directas de las acciones externas de los individuos, es decir, la conducta. A su vez, estas conductas se consideran regidas por mecanismos biológicos innatos que permiten responder a ciertos estímulos determinados con ciertas reacciones dadas, siguiendo el modelo de estímulo - respuesta (E-R).

Los paradigmas que sentaron las bases teóricas de la llamada sociedad de masas, se fundan en una sociología de carácter organicista basada en las conceptualizaciones de Auguste Comte (1798 - 1857), Herbert Spencer (1820 - 1903) y Emile Durkheim (1858 - 1917). En esta visión se concebía a la sociedad como un organismo cuyas partes se especializan a través de la diferenciación de sus funciones, pero que sin embargo permanecen unidas por ciertos lazos sociales y psicológicos; así, se producía una relación entre los individuos y el orden social del siguiente tipo (De Fleur y Ball-Rokeach, 1993):

- Los individuos están en una situación de aislamiento psicológico frente a los demás.
- La impersonalidad prevalece en sus interacciones con los otros.
- Los individuos están relativamente libres de las exigencias planteadas por las obligaciones sociales e informales vinculantes.

Sumamos a lo anterior el contexto histórico en que se desarrolló el uso de la propaganda como medio para lograr cohesión y llevar al máximo el compromiso con el esfuerzo bélico durante la Primera Guerra Mundial (1914 - 1918), en la cual por primera vez amplias poblaciones desempeñaron papeles activos y coordinados en su esfuerzo contra el enemigo: “las comodidades materiales debieron ser sacrificadas, la moral debió ser mantenida, las personas debieron ser persuadidas para que dejaran a sus familias y se alistaran, el trabajo de las fábricas se hizo más vigoroso” (De Fleur y Ball-Rokeach, 1993: 212).

De esta manera, más bien basados en teorizaciones sin base empírica y en los antecedentes teóricos e históricos mencionados, se da comienzo en Estados Unidos a fines de los años '20, con la publicación por parte de Harold Laswell de su libro *Propaganda Techniques in the World War*, a la investigación científica de la influencia de los medios masivos (Mattelart y Mattelart, 1997), en la cual se levantó la tesis de que éstos lograban efectos directos sobre la masa, la que estaba conformada por individuos que podían llegar a cambiar opiniones y conductas con sólo exponerse a sus estímulos. Así, bajo un nombre que retrospectivamente denominó estas nociones como *Teoría de la aguja hipodérmica* o *Bala mágica*, se estableció que a través de una relación lineal y mecánica los mensajes eran recibidos de manera uniforme por todos los miembros del público produciendo reacciones inmediatas y directas.

Más tarde, producto de investigaciones de campo y exhaustivos análisis estadísticos en las décadas de los años '40 y '50, como los efectuados por el equipo encabezado por Paul Lazarsfeld, la visión de los efectos fue variando desde directos, de corto plazo y específicos a aquellos más bien indirectos, de largo plazo y difusos; constituyéndose en el nuevo paradigma de la comunicación que se denominó la *Teoría de los efectos limitados*. Al mismo tiempo, la comprensión del individuo pasó de la idea de un receptor pasivo a uno más activo y selectivo, inmerso en una red social, aún cuando hasta la actualidad persiste bajo nuevos enfoques la búsqueda inicial de los efectos poderosos mediante el uso de técnicas cuantitativas, sobre todo para medir el impacto de programas de televisión con contenidos violentos sobre los niños y adolescentes.

Estos antecedentes son los que darán nacimiento a la investigación institucionalizada de la comunicación en Estados Unidos en los años '40, la *Mass Communication Research*, la cual se define como la actividad académica pluridisciplinaria de investigación y reflexión sobre el impacto de los medios masivos (Saperas, 1992). El objetivo central estaba contextualizado en la demanda de distintos sectores sociales que buscaban conocer en mayor profundidad la audiencia norteamericana y los modos en que podía ejercerse influencia, tales intereses estaban centrados en la propaganda política interna e internacional con motivo de la entrada del país a la Segunda Guerra Mundial, la industria publicitaria y la formación de los medios como empresas, además de las fundaciones privadas como la Rockefeller Foundation. Se consideran padres fundadores de esta tradición a Harold Laswell, Paul Lazarsfeld, Kart Lewin y Carl Hovland, cuyas aportaciones se delinearán a continuación.

### **Padres fundadores**

Harold Laswell (1902 - 1978), Doctor en Ciencia Política de la Universidad de Chicago, inicia sus estudios sobre los efectos de los medios con el análisis de contenido de los mensajes propagandísticos de la Primera Guerra Mundial, dando inicio a la institucionalización de la investigación en el área. En 1927 publica *Propaganda Technique in the World War* y en 1939 participa en el Princeton Radio Research Center (financiada por la Fundación Rockefeller)

donde emite el informe *Necesidades de Investigación en Comunicación* en el cual subraya la importancia de este tipo de indagación para el gobierno y ciudadanos estadounidenses en el contexto de la Segunda Guerra. Años más tarde con su ingreso en 1946 a la Universidad de Yale, publica una serie de artículos entre los cuales hace público su modelo de comunicación en 1948, conocido como la Fórmula Laswell, en *Estructura y función de la comunicación de masas*.

En su perspectiva, los medios de comunicación en la sociedad realizan tres funciones (Laswell, 1985):

- Vigilancia del entorno, revelando amenazas y oportunidades que afecten a la posición de valor de la comunidad y de las partes que la componen.
- Correlación de los componentes de la sociedad en cuanto a dar una respuesta al entorno.
- Transmisión del legado social.

Además, asumía que los medios afectaban directamente a la audiencia a través de sus mensajes, siguiendo el esquema lineal de estímulo – respuesta propio de la psicología conductista. Laswell (1985) planteaba su estudio a partir de la contestación a las siguientes preguntas: *¿Quién - dice qué - en qué canal - a quién - y con qué efecto?*

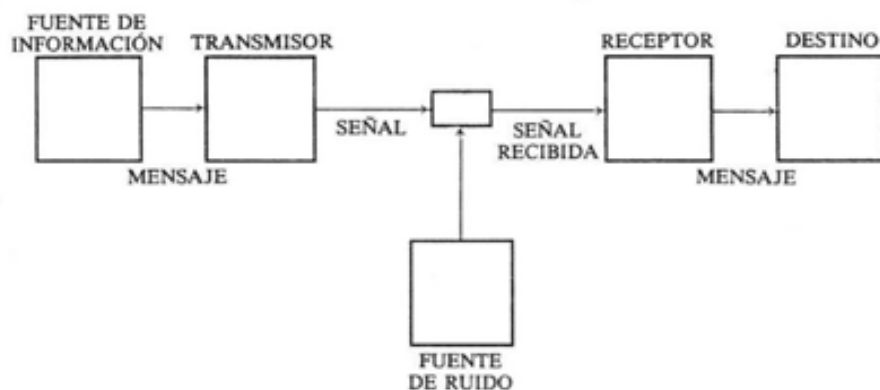
Cada respuesta a estas interrogantes se correspondía a un tipo de análisis particular. Así el “*quién*” implicaba un análisis del control; el “*dice qué*”, análisis de contenido; “*en qué canal*”, análisis de los medios; “*a quién*”, análisis de la audiencia y “*con qué efectos*”, análisis de los efectos. Sin embargo, según el sociólogo y académico chileno Edison Otero (1997) señala que en la observación del recorrido académico de Laswell se puede dar cuenta de sus inicios con una visión de la propaganda como uno de los instrumentos más poderosos del mundo moderno, para llegar a una idea más relativizada a los factores del entorno y las predisposiciones.

Por su parte, el estadounidense Claude Shannon, Master en Ciencias y Doctor en Matemáticas, integró al modelo anterior nociones de la cibernética de su maestro el matemático Norbert Wiener en su *Teoría Matemática de la Comunicación* publicada por primera vez en conjunto con su colaborador Warren Weaver en 1949. Este modelo, que más tarde fue conocido como de Shannon y Weaver, “ayudaría a consolidar la teoría de la comunicación dentro del ámbito de las ciencias sociales” (Rodrigo, 2005).

El concepto de la comunicación en esta teorización está referido al conjunto de procedimientos por los cuales un mecanismo puede afectar a otro mecanismo, o bien, una mente puede afectar a otra, y su objetivo es hacer pasar a través del canal la máxima información con las mínimas interferencias y la máxima economía de tiempo y energía. No obstante, no se trataba de un esquema infalible, ya que Shannon identificó la posibilidad de encontrar problemas como

la cantidad de información en función de la capacidad de un canal, el proceso de codificación que puede utilizarse para cambiar un mensaje en una señal y los efectos del ruido. Por otro lado, si bien es cierto aquí la comunicación es vista como un proceso, no se incorpora la noción de feedback, que será tomada por modelos posteriores.

En síntesis, la comunicación se inicia en la fuente de información que emite un mensaje, el cual será codificado por un transmisor transformándolo en señal capaz de ser transmitida a través de un canal. El canal es el medio que permite el paso de la señal. Cuando la señal es recibida por el receptor, la señal es decodificada llegando al destino como punto final. En el proceso se pueden agregar elementos no intencionados de la comunicación que denomina ruido.



Esquema 1: Modelo de Shannon y Weaver en Rodrigo (2005)

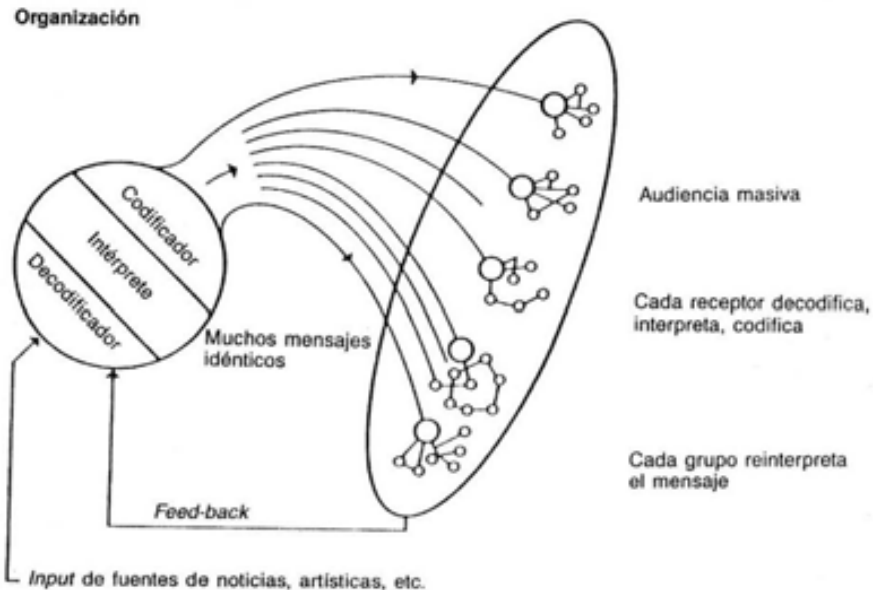
Como hemos mencionado, el aporte de Paul Lazarsfeld (1901 - 1976) se convirtió en el nuevo paradigma dominante de los estudios de comunicación al introducir por medio de la investigación empírica y análisis estadístico la noción de los efectos limitados y el flujo de dos pasos de la comunicación. Doctorado en Matemáticas Aplicadas de la Universidad de Viena, entre 1939 y 1940 se desempeñó como Director de la Office Radio Research en la Universidad de Princeton. En 1940 con el traslado del proyecto a la Universidad de Columbia, en Nueva York, fundó la Oficina de Investigación Social Aplicada. Sus estudios más relevantes son los siguientes:

- *"The People's Choice"* (por Paul Lazarsfeld, Bernard Berelson y Hazle Gaudet): Publicado en 1944 basado en la campaña presidencial de 1940 en el condado de Erie, Ohio. Utilizó la técnica del panel, que consistió en una serie de interrogatorios sucesivos a 600 personas durante un período de siete meses, para observar el proceso de decisión de voto desde el período previo a las convenciones partidarias a través de la campaña hasta

el momento que emite el voto. En la investigación se descubrió que la función principal de la propaganda emitida durante la campaña es la activación de predisposiciones latentes y el reforzamiento, con una mínima conversión por influencia directa. Además se constató un nuevo fenómeno: “En el presente estudio quedó demostrado que los contactos personales directos fueron los estímulos más importantes en los cambios de opinión. Este hecho no sorprenderá quizás a quienes trabaja en las organizaciones políticas proselitistas, mas para el estudioso de las ciencias sociales ello significa un desafío” (Lazarsfeld, Berelson y Gaudet, 1962).

- “*Personal Influence*” (por Paul Lazarsfeld, Bernard Berelson y William McPhee): Investigación realizada en Decatur, Illinois, en 1945 y publicado en 1955. El estudio se centró en la decisión de voto en función de actitudes preexistentes, expectativas, relaciones interpersonales y afiliaciones grupales, confirmando algunas ideas anteriores sobre las características del líder de opinión y la mayor conversión en personas con menor interés en política. En tanto, los líderes de opinión tenían mayor competencia e interés político, mayor actividad en comunidades sociales y más representatividad. Otros elementos observados tenían relación con la correlación del cambio de voto con las preferencias políticas familiares y la exposición selectiva a los medios de acuerdo a la pertenencia organizacional, educación formal, estatus socioeconómico, sexo e integración personal.
- “*Voting*” (por Paul Lazarsfeld, Bernard Berelson y William McPhee): Basado en la campaña presidencial de 1948, Elmira, Nueva York, publicada en 1954. Aporta la tesis sobre la influencia personal y de la comunicación en dos pasos, que hacía referencia al flujo de las ideas desde los medios a los líderes de opinión y desde éstos a sectores menos activos de la sociedad, que desembocó en el *Modelo de los efectos limitados de los medios*, según el cual la respuesta y reacción a un mensaje difundido por los medios no serán directos e inmediatos, sino mediados e influidos por relaciones sociales, donde hay dos procesos implicados: uno de recepción y atención y otro de respuesta en la forma de aceptación o rechazo.

Wilbur Schramm (1907 – 1987), Periodista y Doctor en Filosofía de la Universidad de Iowa, uno de los principales divulgadores de la *Mass Communication Research*, en 1954 publicó varios modelos de la comunicación basados principalmente en las aportaciones de Lazarsfeld. En uno de ellos, que se destaca a continuación, se considera la comunicación como un proceso encadenado donde el medio masivo es un sujeto comunicador que, al igual que los individuos, es al mismo tiempo un descodificador, intérprete y codificador; el cual difunde sus mensajes en tres niveles: en primer lugar, a una audiencia masiva; en segundo lugar, cada receptor individual, entre los que se encuentran los líderes de opinión, y en tercer lugar, otros miembros del grupo.



Esquema 2: Modelo de Schramm en Rodrigo (2005)

Los otros dos personajes históricos que van a influir en la teoría de la comunicación, en su caso desde la perspectiva psicológica, no tienen como foco central de sus investigaciones el tema de los medios de comunicación masivos, sin embargo, son considerados como padres fundadores debido a sus aportes en los estudios sobre persuasión, liderazgo y dinámica grupal.

El psicólogo social Carl Hovland (1912 - 1961) inició sus investigaciones en el área de la comunicación y específicamente en los procesos de persuasión, durante su desempeño como colaborador de la División de Información y Educación del Ejército de Estados Unidos durante los años '40. Su interés se centró en las condiciones necesarias para obtener un cambio de actitud a través de la comunicación persuasiva, a partir de un estudio de las actitudes y opiniones de los soldados frente a la participación de su país en la Segunda Guerra Mundial y la efectividad de las comunicaciones a favor de lo anterior, intentando principios generales a cualquier medio en la publicación de su artículo *Experiments on mass communication* en 1949, junto a Arthur Lumsdaine y Fred Sheffield.

En publicaciones posteriores como *Changes in attitude through communication* de 1951, *Communication and persuasion* junto a Irving Janis, Harold Kelley en 1953 y *Effects of the mass media of communication* en 1954, refina las características de la persuasión, la cual basa en las tres variables de la comunicación (comunicador, lo comunicado y la audiencia), asociando el cambio de opinión principalmente con la credibilidad de la fuente. Sobre aquello que es comunicado, aborda temas como el contenido y la estructura; respecto a la audiencia,

señala que la efectividad de un mensaje dependerá de su coincidencia o divergencia respecto a las normas del grupo de pertenencia o referencia. Sin embargo, a pesar de esta última premisa, deposita un claro énfasis en el comunicador y el manejo del formato del contenido de la comunicación para el éxito en conseguir un efecto.

Por su parte, Kurt Lewin (1890 - 1947), Doctor en Psicología de la Royal Friedrich-Wilhelms University de Berlín en 1933 se traslada a Estados Unidos debido a la Guerra en Europa. En 1935 inicia sus investigaciones en el área de la psicología social en el Child Welfare Station de la Universidad de Iowa y en 1945 crea el Centro de Investigación de Dinámica de Grupos en el Instituto de Tecnología de Massachusetts. Su trabajo se centró en los estilos de liderazgo y la influencia grupal en el cambio y mantención de las conductas, identificando el impacto de los estilos autocráticos y democráticos de liderazgo en el desempeño de ciertas tareas e introduciendo la noción de un tipo de liderazgo permisivo denominado "*laissez-faire*". No alude directamente a los medios, pero, sus investigaciones implican una audiencia organizada y segmentada, activa y comprometida en valores, creencias, costumbres e instituciones (Otero, 1997).

A partir de estas investigaciones se inicia una corriente que paulatinamente deja de lado el efecto poderoso de los medios, ya que se habría establecido que éstos sólo activarían o reforzarían predisposiciones latentes y que incluso la exposición de parte de los receptores resultaba ser selectiva de acuerdo a actitudes preexistentes, relaciones interpersonales y afiliaciones grupales. En torno a esta idea a fines de los años '50 y comienzos de los '60 se formula la *Teoría de los Usos y gratificaciones* que explora aspectos más micro que las investigaciones de Lazarsfeld, centrándose en el individuo bajo el enfoque de la psicología cognitivista, cuyo objetivo era captar: "los orígenes sociales y psicológicos de las necesidades, las cuales generan expectativas de los medios de difusión u otras fuentes, que llevan a pautas diferenciadas de exposición a los medios dando lugar a gratificaciones de la necesidad y otras consecuencias, la mayor parte no pretendidas" (Katz, Blumler, Gurevitch en Moragas, 1985: 134).

La tradición de los usos y gratificaciones concentra su interés en el rol de las variables intervinientes y en los usos del contenido de los medios para satisfacer necesidades u obtener gratificaciones, las cuales giraron la tradicional pregunta de qué hacen los medios con las personas hacia la interrogante de qué hacen las personas con los medios. Los análisis por tanto examinaron las formas en las cuales las audiencias activa y conscientemente seleccionan diferentes tipos de material mediático de acuerdo a sus necesidades y propósitos. En esta corriente se distinguen dos períodos (McQuail y Windahl, 1997):

- El período clásico que se diseñó para explicar el atractivo de los distintos tipos de medios y predecir sus diversos efectos, centrado en estudios efectuados en los años '40 por la Oficina de Investigación Social Aplicada de la Universidad de Columbia, Nueva York.



- El período moderno que se aleja de la investigación de los efectos de los medios y se centra en el estudio de la audiencia por sí misma a partir de los años '60 que supone una relación lógica entre medios (uso de los medios) y fines (gratificaciones) la que puede ser esquematizada y medida.

Algunos de los supuestos de este enfoque fueron enumerados por quienes introdujeron esta perspectiva en el escenario de la investigación estadounidense (Katz, Blumler, Gurevitch en Moragas, 1985), especialistas en aspectos sociales de la comunicación, Elihu Katz (1926 - ), Jay Blumler (1924 - ) y Michael Gurevitch (1935 - ):

- El público es activo y el uso de los medios se relaciona con el logro de objetivos.
- El miembro del público es quien asocia la gratificación de la necesidad con la elección de los medios.
- Los medios compiten con otras fuentes de satisfacción de necesidades.
- Metodológicamente, muchos de los objetivos del uso de los medios masivos pueden derivarse de datos aportados por los mismos integrantes individuales del público (informes verbales).
- Los juicios de valor sobre la significación cultural de la comunicación masiva deben quedar en suspenso mientras se exploran en sus propios términos las orientaciones del público.

A pesar de los hallazgos empíricos de estas investigaciones respecto a las múltiples gratificaciones que la audiencia activa buscaba en los medios, se le critica a esta tendencia que desde el punto de vista teórico, la relación con los medios se concebía sólo a nivel micro-social y de manera psicologista. Sin embargo, como veremos a continuación, representará un avance respecto a la visión original de los efectos al rescatar las perspectivas de los receptores, lo que posteriormente se traduciría en una continua búsqueda de las necesidades y expectativas que éstos proyectaban en los medios, y que como objeto de estudio trascendería la tradición americana hacia otras corrientes como los estudios culturales y análisis de la recepción.

### **3.1.2 Teoría crítica de los medios masivos**

La preocupación principal de este enfoque va más allá de los efectos de los medios en el comportamiento de las personas para centrarse en la influencia que éstos tienen en el largo plazo sobre las creencias y los valores de la masa, bajo una perspectiva inaugurada por el análisis económico marxista de la lucha de clases. Se desarrolla en oposición al empirismo y positivismo reinante en la corriente de Estados Unidos, para proponer un análisis más teórico.

Uno de los supuestos básicos, por tanto, será la consideración de los medios como herramientas de dominación, cuyas funciones son concitar consentimiento a favor de la ideología dominante, contener o suprimir la oposición y legitimar el capitalismo (Jensen y Rosengen, 1990). En este sentido las investigaciones bajo esta perspectiva en un comienzo

tomaron como unidad de análisis los textos mediáticos más que las audiencias, asumiendo que los efectos podían extraerse por medio del estudio de su contenido, el cual en su vertiente norteamericana comprendía principalmente el uso de herramientas estadísticas y en Europa se desarrolló en torno a la semiótica y el psicoanálisis. A partir de aquí se desarrollaron tres escuelas principales: la alemana, la francesa y la inglesa (esta última será tratada en el apartado de los Estudios Culturales).

### **Escuela de Frankfurt**

Los principales exponentes de la primera etapa de esta escuela alemana fueron Theodor Adorno (1903 - 1969) y Max Horkheimer (1895 - 1973), quienes en su obra conjunta *Dialéctica de la Ilustración* publicada en 1940 sientan las bases de lo que se llamaría la Escuela de Frankfurt. Ambos, destacados filósofos alemanes, coinciden en los años '30 en su vida universitaria y posteriormente en el Instituto para la Investigación Social (IIS) de Frankfurt donde Horkheimer se desempeñó como Director desde 1931 hasta que el Instituto fue cerrado. Ante el aumento de la persecución judía, ambos emigraron; Adorno a Oxford en 1934 y Horkheimer a la Universidad de Columbia de Nueva York 1933. En 1938, Adorno se traslada a Estados Unidos donde colabora con Horkheimer en el IIS que este último había fundado en ese país. En 1949 ambos vuelven a Alemania, reabriendo el IIS en 1950 y dedicándose a la vida académica en la Universidad de Frankfurt.

Horkheimer y Adorno (en *Dialéctica de la Ilustración*, 1971) se refieren a una sociedad dominada por una industria cultural creada para difundir la ideología capitalista y someter a las personas en la más absoluta pasividad y engaño. El arte y la cultura son consideradas mercancía de una industria que al estandarizar los productos culturales y sentando la imitación como estilo, produce un individuo alienado e ilusorio, que pierde su individualidad. Critican además el período de la Ilustración, pues bajo las propuestas liberales se pasó de unos dominadores aristocráticos a otros capitalistas, que como consecuencia, lejos de resolver la esclavitud del hombre, habían traído su destrucción.

Por su parte, Herbert Marcuse (1898 – 1979) y Erich Fromm (1900 – 1980) inaugurarían una segunda fase de la Escuela clásica de Frankfurt, siguiendo la misma línea de pensamiento de sus predecesores pero dando un giro hacia aspectos micro-sociales. Tal como hicieron Adorno y Horkheimer, debieron huir de la guerra radicándose en Estados Unidos en los años '30, donde desarrollaron gran parte de su trabajo. Mientras la visión de los primeros estaba caracterizada por un énfasis en la estructura y los procesos macro sociales, a partir de Marcuse y Fromm se gira hacia una propuesta más psicoanalítica de las motivaciones y necesidades de los individuos, profundizando aspectos de la dominación inconsciente de las personas como por ejemplo, a través de los términos de *mimesis* (definida como la condición en la cual las personas no son capaces de imaginar una realidad distinta de la cual viven, completamente

identificados con el mundo en el cual están insertos) e *introyección* (señalada como el proceso de hacer lo externo como interno) de Marcuse (en *El Hombre Unidimensional*, 1969).

Otro aspecto de disidencia es el tipo de cambio revolucionario propuesto. Así para Adorno y Horkheimer tenía relación con la apropiación por parte de las clases obreras de los medios de comunicación para servir a los intereses del socialismo; para Marcuse y Fromm consistía en un trabajo personal e interpersonal al asumirse en la dicotomía planteada por Freud entre el eros y tánatos, optando por la vida por sobre la destrucción (Fromm, 1968), como también en el esfuerzo reflexivo donde un nuevo uso de la tecnología, como otra forma del lenguaje, daba paso del trabajo físico al trabajo simbólico, permitiendo salir del sistema para volver a él con sus mismas herramientas trayendo la emancipación y resultando en una automatización que pasa desde el servicio al sistema al servicio al ser humano (Marcuse, 1969).

Fromm (en *El miedo a la libertad*, 1968) planteaba que la estructura de la sociedad moderna afecta al hombre de dos maneras: lo hace más independiente y crítico, al haberse librado de estructuras que lo habían oprimido hasta la Edad Media y al establecimiento del Estado democrático; pero por otro lado, lo deja más solo y atemorizado, producto de la individualización que se ha generado en la etapa industrial. A su juicio, a menos que el hombre contemporáneo logre restablecer una vinculación con el mundo y la sociedad que se funde en la reciprocidad y la plena expansión de su propio yo, realizando todas sus potencialidades, está condenado a refugiarse en alguna forma de evasión de la libertad, como el sistema económico reinante.

Por otra parte, si bien una de las grandes coincidencias con Adorno y Horkheimer está relacionada a la definición de los medios como las principales herramientas de la dominación a través de la producción masiva de los bienes de la cultura de masas, Marcuse (1969) profundiza en el efecto de los mismos argumentando que éstos no sólo imponen coercitivamente un sistema sino también seductivamente, al punto de hacerse deseable. Es decir, la dominación en la sociedad industrial avanzada pasó de estar caracterizada por la fuerza o el terror a una forma menos violenta pero igualmente influyente que es la dominación técnica por los resultados alcanzados por el progreso y las mejoras en el nivel de vida.

En 1964 con la publicación de otra de las obras que se convertirían en los pilares de esta corriente *El Hombre Unidimensional*, Marcuse (1969) habla de una sociedad industrial avanzada donde todo está regulado, uniformado e integrado según normas comunes; con medios de comunicación que reproducen necesidades falsas, en la cual el individuo unidimensional despojado de personalidad, carece de espesor y relieve. Así, las sociedades occidentales modernas, bajo un disfraz pseudo democrático esconderían una estructura totalitaria basada en la lucha de clases y la explotación del hombre por el hombre.

## **Escuela marxista francesa**

Liderados por un grupo de intelectuales entre los que se encontraba Louis Althusser (1918 - 1990), analizaron a los medios de comunicación basándose en los conceptos de *hegemonía* y *bloque hegemónico* del pedagogo, filósofo y marxista italiano Antonio Gramsci (1891 - 1937).

Según Gramsci, en el modo de producción capitalista el poder ejercido por las clases dominantes sobre las clases sometidas va más allá de los aparatos represivos del Estado (dado que éstos podrían ser derrocados por medio de una fuerza armada equivalente o superior que trabajara para el proletariado), sino que está dado fundamentalmente por la hegemonía cultural a través del control del sistema educativo, de las instituciones religiosas y de los medios de comunicación. A través de ellos, las clases dominantes educarían a los dominados para que vivan su sometimiento como algo natural y conveniente, inhibiendo así su potencialidad revolucionaria, y conformando bloques hegemónicos al unir a todas las clases sociales en torno a un proyecto burgués, como por ejemplo, la idea de "patria" dirigida a generar en el pueblo un sentimiento de identidad.

Althusser (1988) retoma este concepto haciendo énfasis en la búsqueda de las causas ideológicas de la penetración capitalista, apoyándose en los trabajos de Sigmund Freud y Jaques Lacan sobre el inconsciente, para explicar los mecanismos de represión del sistema capitalista. Siguiendo la teoría marxista del Estado como una máquina de represión que permite a las clases dominantes asegurar su dominación sobre la clase obrera (a través del gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, que constituyen lo que llama el aparato represivo del Estado) lleva su análisis a la sociedad de su tiempo donde los medios de comunicación junto con el sistema de las distintas Iglesias, el sistema de las distintas escuelas públicas y privadas, el sistema familiar, el sistema jurídico, el sistema político del cual forman parte los distintos partidos, el sistema sindical y el sistema cultural actúan como sus principales aparatos ideológicos, encargados de transmitir la ideología dominante ejerciendo una influencia cultural.

Es decir, mientras los primeros son públicos y actúan principalmente por medio de la violencia; los segundos, de carácter privado, actúan primariamente por medio de la ideología, la cual representa una relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia, y se traduce en un aparato ideológico que prescribe las prácticas materiales reguladas por rituales que se reflejan en los actos de los sujetos, quienes actúan con toda conciencia según su creencia.

Este sistema de pensamiento se llevará al estudio de los medios de comunicación, por tanto, al examen de los mensajes a través del análisis de contenido con el objetivo de desenmascarar los propósitos de dominación e ideologización. Desde esta perspectiva, se realizaron numerosos estudios en Europa, Estados Unidos y en América Latina utilizando el análisis de

contenido como una técnica de descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones. Un ejemplo de este enfoque es el estudio realizado en Chile por Ariel Dorfman y Armand Mattelart a principios de los años '70 titulado *¿Cómo leer el Pato Donald?*, en el cual señalan que las costumbres aparentemente inocentes de los habitantes de Patolandia se enmarcan en supuestos ideológicos sobre individualidad, libertad y el modo de hacerse rico, así como sobre la sexualidad y la familia.

Una versión más reciente de lo anterior es la propuesta de Michael Foucault (1926 - 1984), filósofo e historiador francés, quien recoge en la noción del *panóptico* el estilo de dominación de la sociedad actual, donde las pautas de la represión y el modelamiento de los individuos alcanza niveles más profundos que los observados por Gramsci y Althusser.

El panóptico es un diseño arquitectónico para las cárceles a partir del cual el autor en su libro *Vigilar y Castigar* (Foucault, 1998) analiza la consolidación de los dispositivos disciplinarios desde fines del siglo XVIII a la fecha. Aquí señala que frente a la amenaza de la peste, la ciudad respondió con un modelo compacto de vigilancia específicamente determinado, donde el poder se desplegaba en forma explícita ante la inminencia de la muerte, controlando y reordenando la ciudad. Sin embargo, este tipo de control social se extendería de una situación de emergencia a sueños políticos: primero buscaría una comunidad pura; más tarde, una sociedad disciplinada, formando instituciones donde se hacen funcionar los mismos dispositivos disciplinarios a los que se recurría frente a la epidemia.

En consecuencia, el poder disciplinario pasa a ser parte de la ciudad, dándole sentido y logrando que cada individuo internalice sus mecanismos. De acuerdo a su característica de permanente vigilancia, el panoptismo no se queda en los límites de aquellas instituciones que lo vieron nacer, sino que se despliega para llegar hasta lo más íntimo del ser humano, quien se siente llamado a autovigilarse; pero también a su máxima expresión como sistema de organización social como "modelo generalizable de comportamiento; una manera de definir las relaciones de poder con la vida cotidiana de los hombres" (Foucault, 1998: 208).

Foucault define a propósito del diseño panóptico un tipo de transmisión de la información que se caracteriza por un individuo encerrado que "es visto, pero él no ve; objeto de una información, jamás sujeto en una comunicación" (Foucault, 1998: 204). Esta información busca aumentar la producción, desarrollar la economía, elevar la moral pública, expandir la instrucción y construir a cada uno de los sujetos. Así, el poder se construye y funciona a partir de otros poderes, de los efectos de éstos, independientes del proceso económico donde relaciones de poder se encuentran estrechamente ligadas a las familiares, sexuales, productivas; íntimamente enlazadas y desempeñando un papel de condicionante y condicionado.

Este tipo de noción sobre el poder a la que apuntaba Foucault y otros autores, plantearon la necesidad de un método de revelación de las formas del ejercicio de este poder que trascendiera el estudio del contenido manifiesto de los mensajes de los medios de comunicación para abarcar los sentidos que los sujetos daban a esos mensajes, que situara el consumo de los mismos dentro de un contexto sociológico más amplio y a su vez considerara el análisis de otro tipo de textos. De esta manera, surge una semiótica de la recepción o discursiva, en la cual, según Miquel Rodrigo (1995<sup>a</sup> y 2005) el objeto de estudio pasó de los signos al enunciado y de ahí al discurso para cuyo análisis se hizo evidente la necesidad de establecer puentes entre disciplinas.

Como por ejemplo, la propuesta de Rodrigo, consiste en buscar los puntos de contactos entre la sociología y la semiótica, dentro del contexto de una sociología interpretativa que se centre en el significado de las acciones sociales de la vida cotidiana, y una semiótica próxima a la pragmática. En esta línea diseña el modelo sociosemiótico de la comunicación, el cual muestra el proceso de la comunicación de masas como tres fases interconectadas: la producción, la circulación y el consumo.

La primera corresponde a la fase de creación del discurso de los medios, que incluye tomar en consideración la existencia de unas condiciones político-económicas que determina el desarrollo de las industrias comunicativas, dentro de tres lógicas productivas: informativa, de servicio y entretenimiento, que van a producir productos comunicativos a partir de las características tecnocomunicativas del medio (expresión) y de las estrategias discursivas del programa (contenido). La circulación se produce cuando el discurso entra en el mercado competitivo de la comunicación de masas. Finalmente, el consumo se refiere a la utilización por parte de los usuarios de estos discursos donde hay elementos previos a la comunicación que inciden en ella: el contexto social, la circunstancia de la situación concreta del consumo y la competencia o conocimientos y aptitudes necesarios para que un individuo pueda utilizar todos los sistemas semióticos que están a su alcance como miembro de una comunidad sociocultural determinada.



Esquema 3: Modelo sociosemiótico de la comunicación (Rodrigo, 2005).

### 3.1.3 Estudios culturales ingleses

Los estudios culturales en Inglaterra nacen como producto de un encuentro entre el enfoque crítico de los estudios literarios y la sociología, en la década de los '50. A partir de esa fecha, un grupo de académicos de la Universidad de Birmingham, en el contexto de una serie de cambios políticos y sociales, comenzaría a utilizar una definición de cultura alejada de la tradicional alusión a la alta cultura y más cercana a la noción antropológica de la Escuela de Chicago, que la definía como una práctica social diaria. En 1964 este movimiento se institucionaliza con la fundación del Centro Contemporáneo de Estudios Culturales en la misma Universidad, con Richard Hoggart como primer director, con el objetivo de movilizar las herramientas y técnicas de la crítica literaria para abordar temas como el universo de las culturas y prácticas populares en oposición con las culturas doctas, además de la diversidad de bienes culturales que abarca desde los productos de los medios de comunicación a los estilos de vida. Los llamados padres fundadores de esta corriente son Hoggart, Edward P. Thompson, Raymond Williams y Stuart Hall.

Richard Hoggart (1918 - ) tras participar en la II Guerra Mundial entra en el mundo académico y en 1957 publica el influyente análisis titulado *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life with Special References to Publications and Entertainments* donde estudia mediante métodos etnográficos la influencia de los medios de comunicación en la clase obrera, descubriendo que estas publicaciones terminan integrándose al entorno de la audiencia, e inaugurando un tema de investigación que se centraba en la apropiación que las culturas populares hacían de los contenidos de los medios. Se retiró del Centro a principios de los años setenta dedicándose a otros temas y desvinculándose con el desarrollo de los estudios culturales.

Por su parte, Raymond Williams (1921 - 1988), quien también participó en la II Guerra Mundial, en 1958 publica *Culture and Society* en la cual traza la genealogía del concepto de cultura en la sociedad industrial, sentando los principios de una historia de las ideas en relación al trabajo social de producción ideológica, que desarrollará luego en *The Long Revolution*. Continuó su trabajo en publicaciones académicas y en crónicas de prensa para proponer en 1962 en *Communications* un control democrático sobre los medios de comunicación social dentro de un programa socialista. Edward P. Thompson (1924 - 1993), fue miembro del Partido Comunista hasta 1956 y uno de los fundadores de la *New Left Review*, revista que abordaba la cuestión política de los medios de comunicación social. Su obra más reconocida es *La formation de la classe ouvrière britannique*, basada en la reflexión sobre la historia de este grupo social. Thompson propone un análisis de la cultura que recogiera todas las expresiones humanas, artísticas y cotidianas dentro del propio contexto histórico donde surgen y considera los medios de comunicación como una más de estas expresiones simbólicas que conforman la cultura de una sociedad.

Sin embargo, durante los años '70, el Centro deja de lado el interés etnográfico incorporando aspectos del estructuralismo francés y del psicoanálisis en la llamada *Screen Theory*, la cual se enfoca en desenmascarar la ideología de las diferentes formas del lenguaje de los medios, volviendo al análisis de contenido como una manera de descubrir a través de ellos el posicionamiento de la audiencia. En los años '80, esta área fue matizada retomando la vertiente antropológica inicial y contextualizando las posibles lecturas que ofrecía un texto a través de la existencia de subculturas basadas en género, clase o etnicidad. A partir de allí proliferaron los estudios culturales en distintas partes del mundo en la búsqueda de los sentidos y significados que determinados grupos sociales atribuyen a los mensajes de los medios.

El llamado regreso al sujeto dentro de esta corriente comenzó con las propuestas de Stuart Hall (1932 - ). Jamaicano radicado en Inglaterra, político marxista y universitario de formación literaria, participó en diversas revistas político-intelectuales como *Marxism Today* y contribuyó de un modo decisivo al mantenimiento del Centro de Birmingham como empresario científico e intelectual (Mattelart y Neveu, 1997). En su texto *Codificar y decodificar* publicado en 1977 señala que la producción y recepción del mensaje televisivo no son idénticas aunque están relacionadas: son momentos diferenciados dentro de la totalidad formada por las relaciones sociales del proceso comunicativo como un todo (Hall, 1980). Mientras en la codificación un hecho es significado dentro de las reglas formales del discurso que están en función dominante, el consumo y recepción del mensaje televisivo es también un momento del proceso de producción en un sentido más amplio y es el punto de partida de la efectivización del mensaje.

Según el autor, los medios de comunicación traducen los hechos reales en símbolos dotados de significado a partir de un limitado repertorio ideológico dominante, con el objetivo de hacerlos inteligibles a sus receptores, produciendo de esta manera mercancías simbólicas que son decodificadas por los receptores usando también sus propios repertorios culturales y sociales, dándose el caso de que acepten la codificación dominante, la negocien o se opongan a ella. Esta posibilidad de descodificación de los mensajes en un sentido distinto al que han sido codificados por el emisor hace que el mensaje tenga un carácter polisémico, es decir, que su significado sea inherentemente negociable y que no esté determinado por el texto mismo.

Entre las aplicaciones empíricas del modelo de Hall, se considera pionero el trabajo de David Morley sobre la recepción televisiva. En el texto *Televisión, audiencias y Estudios Culturales* (1996), Morley relata el proyecto realizado entre 1975 y 1979, y publicado en 1980 bajo el título de *The Nationwide Audience*, dirigido en una primera etapa a analizar las características del popular programa de conversación inglés "Nationwide" para posteriormente examinar la interpretación que los individuos de diferentes orígenes sociales hacían de ese material. Algunas de sus conclusiones fueron las siguientes:



- El mismo suceso se puede codificar de más de una manera.
- El mensaje siempre contiene más de una lectura potencial, ya que si bien proponen y prefieren determinadas lecturas en lugar de otras, nunca pueden llegar a cerrarse por completo en una sola lectura: siguen siendo polisémicos.
- Comprender el mensaje es una práctica problemática, por transparente y natural que pueda parecer. Los mensajes codificados de un modo siempre pueden leerse de un modo diferente.

Este trabajo además estableció que los modos en que los textos mediáticos son decodificados tienen sus raíces en elementos culturales que guían y limitan la interpretación individual de los mensajes, los cuales centró en las diferencias de clase y ocupación de sujetos entrevistados de manera grupal. Más tarde, Morley en su proyecto *Family Television*, acogió las críticas formuladas por la metodología utilizada y la predominancia de las diferencias de clase de su estudio anterior y abordó con técnicas de entrevista y observación los modos en que se ve televisión en familia, dando cuenta de la relevancia de la temática de género dentro este contexto doméstico donde se realiza la práctica. Así diría que la televisión juega un rol vital en la política familiar, es decir, los patrones de poder y resistencia dentro de la cultura cotidiana del hogar, cuyos ejes son padres-hijos y hombres-mujeres.

A partir de este estudio, durante los años ochenta se van a extender las investigaciones sobre las diversas decodificaciones de la audiencia en distintos puntos del globo, como los conducidos por los australianos John Fiske sobre el contenido polisémico de los mensajes televisivos (Fiske, 1987) e Ien Ang sobre la recepción de la serie norteamericana Dallas en Europa, centrándose ambos en la idea del placer en la recepción, y en las tácticas del consumo televisivo dentro de la vida cotidiana (Ang, 1996); por los norteamericanos James Lull, en observaciones in situ sobre las prácticas televisivas familiares y la lucha de los géneros por el poder en la recepción de programas de televisión, a partir de la perspectiva etnometodológica (Lull, 1990) y Patricia Palmer centrada en la naturaleza social de la televidencia infantil utilizando elementos del interaccionismo simbólico (Palmer, 1988). Luego, en los años noventa el proceso de expansión geográfica de los estudios culturales va a acelerarse en América del Norte, América Latina y el continente australiano.

Entre las características del Centro de Birmingham, el sociólogo belga Armand Mattelart y el sociólogo y politólogo Eric Neveu (1997) distinguen primero un extraordinario foco de animación científica, que según ellos actuaba como plataforma giratoria para una labor multiforme de importación y adaptación de teorías, como por ejemplo, en los casos de la semiología, el estructuralismo y determinados aspectos de la escuela de Frankfurt; como también la herencia de la escuela de Chicago, que trataba de las desviaciones y las subculturas. En segundo lugar, contribuyó al desbroce de un conjunto de terrenos de investigación, relacionados con las culturas populares y los medios de comunicación social, y

luego, con temas vinculados con las identidades sexuales y étnicas. Tercero, el carácter sumamente heterogéneo de los estudios y procedimientos agrupados bajo la marca de fábrica del centro, en una especie de “multinacional académica” (1997:1) dada la amplitud geográfica de investigadores que trabajan bajo su alero.

Sin embargo, algunos de los trabajos clasificados bajo esta perspectiva han sido objeto de críticas, como por ejemplo, respecto a la consideración de la ilimitada actividad del receptor como en las definiciones de “democracia semiótica” de John Fiske, que se han convertido en reivindicaciones extremas del poder de las audiencias para resistir los significados de los textos mediáticos. Otra crítica, es la debilidad del uso del enfoque etnográfico que es posible encontrar en investigaciones de esta denominación, en las cuales los diseños metodológicos que se limitan a observaciones muy limitadas y técnicas poco rigurosas.

#### **3.1.4 Análisis de la recepción**

Con respecto a la visión de los estudios culturales, Klaus Jensen (1987, 1993) señala que el análisis de la recepción apunta tanto a la polisemia de los discursos de los medios como a la existencia de estrategias interpretativas diferentes que públicos distintos aplican al mismo discurso, cuyos repertorios descansan en marcos contextualizados específicos de comprensión cognitiva y afectiva, entrecruzando categorías socioeconómicas estándar en la mediación del impacto de los medios.

Esta perspectiva cubre varias formas de investigaciones cualitativas de la audiencia que integran enfoques humanistas y de las ciencias sociales en el proceso de recepción, considerando que los textos no contienen el significado sino que son las audiencias las que producen sentido al decodificar o interpretar los textos en formas relacionadas con sus circunstancias sociales y culturales subjetivamente percibidas. Si bien conceptualiza los mensajes como discursos cultural y genéricamente codificados; pone su énfasis en las audiencias, como agentes de producción de significado, compuestas por individuos activos capaces de una serie de decisiones en términos de consumo, decodificación y usos sociales.

De esta manera, Jensen (1996) señala que cualquier estudio acerca del impacto y la experiencia de los medios de comunicación, ya sea cuantitativo o cualitativo, tiene que basarse en una teoría de la representación, del género y del discurso que va más allá de la operacionalización de las categorías y escalas semánticas; además, que los públicos como los contextos de la comunicación de masas precisan ser examinados como objetos de análisis socialmente específicos.

Con respecto a sus formas de investigación, el autor distingue tres elementos principales:

- La acumulación o generación de datos se centra en el lado de la audiencia, con técnicas como entrevista de individuos o grupos, observación con grados variables de participación por parte de los investigadores y análisis del discurso de fuentes históricas u otros textos como cartas, diarios de vida, etc.
- El análisis de las entrevistas y otros discursos audiencia basados en técnicas y modelos procedentes de la lingüística y la crítica literaria.
- El significado de los elementos constitutivos de los discursos de la audiencia se interpretan en constante referencia al contexto, tanto de los discursos de los medios de comunicación como al amplio contexto social de las circunstancias históricas y psicoanalíticas.

Según María Corominas (2001), Doctora en Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de Barcelona, en los últimos veinte años los estudios sobre recepción se han convertido en uno de los sectores clave del desarrollo de las teorías de la comunicación, produciéndose un progresivo acercamiento entre las tradiciones de investigación hasta aquel momento separadas: la funcionalista, también llamada sociológica o liberal y la crítica, también conocida como marxista, junto a los estudios etnográficos de audiencia o conceptos como comunidad interpretativa de procedencia interpretativista.

Uno de los conceptos centrales de esta perspectiva es que la actividad de la audiencia no sólo pasa por características individuales sino también por la naturaleza social en que los textos mediáticos son re-significados. En este sentido, el constructo de *comunidad interpretativa* tomado por Thomas Lindlof (1988), investigador etnográfico de las prácticas situadas del uso de los medios, actualmente catedrático de la Universidad de Kentucky, es considerado clave al proponer que los significados derivados de la recepción son un residuo de aquellos procesos coherentes de acción social e interpretación en los cuales los acuerdos intersubjetivos sobre los textos mediáticos juegan un rol fundamental.

El autor define una comunidad interpretativa como la base conceptual o el sitio de las prácticas socialmente coordinadas desde donde se levantan las premisas para la interpretación del contenido de los medios (1988), delimitando la construcción del significado a partir de los grupos sociales pequeños que comparten un espacio de recepción. En este sentido, frente a las dos posiciones extremas sobre el significado de los textos de tipo preestablecido o de polisemia ilimitada, la posición de Lindlof conceptualiza los procesos de recepción individual como una actividad mediada por su interacción cotidiana con redes sociales pequeñas, a través de las cuales, las personas adquieren esquemas de interpretación que le permiten entender y dar sentido a los textos mediáticos.

Si bien el constructo remite a los textos de Stanley Fish, a partir de la argumentación de Lindlof será utilizado fuertemente en investigaciones de análisis de recepción posteriores, ya que permitiría establecer algunos indicadores sobre la apropiación de sentido como por ejemplo, los

grupos de pertenencia y referencia. Así, se asume que existe un marco de significados compartidos en los cuales los textos son reapropiados. No obstante, el enfoque inicial de Lindlof se ha des-territorializado, es decir, se ha llegado a la visión de que las comunidades interpretativas no dependen de un territorio común donde se comparten prácticas de apropiación de los textos, sino que los límites de la comunidad comienzan a ser dibujados por otros rasgos como la edad, intereses, e incluso un texto en particular. Uno de los autores latinoamericanos que aborda esta perspectiva es Guillermo Orozco a través de su conceptualización de *mediación múltiple* (Orozco, 1989, 1992, 1994a, 1994b, 1996, 1997, 2000, 2001a, 2001b, 2001c).

Según este último, en Latinoamérica, el análisis de la recepción toma un significado particular, entendiéndose la recepción como “un conjunto de interacciones de forma y contenido entre diversos segmentos de audiencia y los medios. Interacciones que no se dan en el vacío sociocultural y político, sino que están condicionadas históricamente y son necesariamente interacciones mediadas desde distintos ámbitos” (Orozco, 2001b). En este sentido, habla de la inauguración de esta tendencia a partir de la teoría de las mediaciones de Jesús Martín-Barbero que será referida a continuación.

### **3.1.5 Las líneas de investigación en América Latina**

Jesús Martín-Barbero, Doctor en Filosofía, Antropología y Semiótica, distingue dos etapas de la formación del paradigma hegemónico para el análisis de la comunicación en América Latina (Martín-Barbero, 1987): ideologista, a fines de los 70 heredera del modelo de Lasswell (psicológico conductista en el espacio de la semiótica estructuralista), cuyo objetivo se centra en descubrir y denunciar los efectos del mensaje; y el cientifista, en base al modelo de la teoría de la información, avalándose en la seriedad de las matemáticas y el prestigio de la cibernética. El primer modelo se resuelve en una concepción instrumental de los medios; mientras el segundo, como una disolución tecnocrática de lo político.

Ambas tendencias resultaron predominantes en las investigaciones hasta los años '80 cuando se instaló una corriente que se ha caracterizado por continuar la línea de los estudios culturales y la preocupación por la recepción, partiendo de un concepto amplio de cultura, con una perspectiva y metodología antropológica, resaltando las diferentes manifestaciones culturales propias de la región. Al respecto, Orozco (2001b) señala que los orígenes de los Estudios de Recepción de Medios (ERM) pueden rastrearse hasta los años '60 en América Latina, cuyo desarrollo no ha estado exento de polémica: “tuvieron un parto largo y difícil, tanto porque no lograron sacudirse la racionalidad propia de los estudios realizados dentro del Modelo de Efectos de los medios, como porque su alumbramiento cayó en un terreno surcado por contextos diferenciados y aun contrapuestos, tanto ideológica, como disciplinaria y metodológicamente”.

El autor señala que esta situación se ha polarizado en los últimos años entre propuestas que distinguen el proceso de la recepción y los receptores como ámbitos y sujetos legítimos de análisis científico, y otros posicionamientos que parecen "diluir" las interacciones mediáticas de los sujetos sociales en diversos tipos de estudios culturales. No obstante lo anterior, señala que esta tradición ha constituido una veta de investigación empírica útil para la comprensión de los procesos y de los sujetos de la comunicación, teniendo su momento de mayor efervescencia a principios de los noventas, y dedicándose actualmente a los desafíos de la globalización y las convergencias tecnológicas, así como de la plena asunción de los sujetos sociales como audiencias múltiples.

Uno de los aportes más importantes y pioneros en esta área ha sido el de la teoría de las mediaciones, cuyo concepto inicial proviene del español Manuel Martín-Serrano, y que fue retomada con nuevos sentidos por parte de Martín-Barbero y posteriormente por investigadores como Guillermo Orozco en su análisis de la televidencia, que será abordado más adelante. En opinión de Martín-Barbero, había que abandonar el mediacentrismo, ya que éstos estarían perdiendo en parte su especificidad para convertirse en elemento integrante de otros sistemas de mayor envergadura, como el económico, cultural y político. Por tanto, "proponemos partir de las mediaciones, esto es, de los lugares de los que proviene las constricciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural de la televisión" (1987:233).

Se proponen tres lugares de mediación: la cotidianidad familiar (como unidad básica de audiencia porque representa para las mayorías la situación primordial de reconocimiento, donde los individuos se confrontan como personas y encuentran alguna posibilidad de manifestar sus ansias y frustraciones), la temporalidad social (diferenciando entre tiempo productivo y cotidiano; como el de la televisión, que es repetitivo y hecho de fragmentos) y la competencia cultural (en su relación televisión y la cultura, cuya noción misma y significación social está siendo modificada por lo que se produce y en el modo de reproducir la televisión).

La teoría de las mediaciones pone de relieve el papel socializador de los medios en tanto transmisor y productor de significados; no obstante, su papel iría más allá de ser transmisores lineales de información para convertirse en complejas instituciones que construyen significados y cultura. Otras corrientes de investigación referidas la relación entre la cultura y los medios de comunicación son las abordadas por el filósofo y antropólogo argentino Néstor García Canclini, con el tema del consumo, y de los mexicanos fundadores del Programa Cultura del Centro Universitario de Investigaciones Sociales de la Universidad de Colima, Jesús Galindo y Jorge González, con los frentes culturales.

La propuesta de García Canclini trata de reconciliar distintos enfoques: el del consumo económico; la racionalidad de los intercambios económicos, culturales o antropológicos; las reglas de convivencia y los conflictos; además de la perspectiva comunicativa, respecto al uso

de los bienes como transmisiones de información y significado. En su visión, por tanto, el consumo es un proceso sociocultural donde no sólo se reproduce la fuerza de trabajo y se expande el capital, sino también donde se intercambian significados, definiéndolo como “el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos” (García Canclini, 1992).

De esta manera, los productos culturales tendrían valores de uso y de cambio que contribuyen a la reproducción de la sociedad y a veces a la expansión del capital, sin embargo, los valores simbólicos prevalecen sobre los utilitarios y mercantiles. Así define la particularidad del consumo cultural “como el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica” (García Canclini, 1992). El estudio multidisciplinario sobre la comunicación y el consumo puede ser, en esta perspectiva, un recurso para entender mejor el significado de la modernización y promover la participación de amplios sectores, particularmente para comprender la relación entre los medios de comunicación y la cultura política.

Otro de los conceptos relacionados al consumo que describe García Canclini para referirse al estado actual de la comunicación es el de *culturas híbridas*, en el cual propone que hoy en día todas las culturas son de frontera: “todas las artes se desarrollan en relación con otras artes: las artesanías migran del campo a la ciudad; las películas, los videos y canciones que narran acontecimientos de un pueblo son intercambiados con otros. Así las culturas pierden su relación exclusiva con su territorio, pero ganan en comunicación y conocimiento” (García Canclini, 2001: 316).

En una perspectiva diferente con respecto a estos encuentros, Jorge González y Jesús Galindo, proponen la categoría de *frentes culturales* para entender las sociedades contemporáneas. Los investigadores asumen la perspectiva del poder y la hegemonía como herramienta para interpretar estos procesos, en los cuales se da una lucha por imponer la definición más legítima del sentido de ciertas áreas resaltadas de la cotidianidad.

En este planteamiento, la cultura es un modo de organizar el movimiento constante de la vida concreta, mundana y cotidianamente, a partir del sitio que se ocupa en las redes de las relaciones sociales. En este contexto, los frentes culturales serían definidos como arenas de lucha y simultáneamente como fronteras o límites de contacto ideológico entre las concepciones y prácticas culturales de distintos grupos y clases construidas que coexisten en una misma sociedad. El ubicar esta categoría dentro del análisis mediático permitiría entonces entender los distintos choques y enfrentamientos, no necesariamente violentos ni en posición inmediata de exterioridad, en los que diferentes grupos y clases sociales, que son portadores de volúmenes desiguales y desnivelados de capital cultural, se encuentran bajo la cobertura de complejos significantes iguales, comunes, transclasistas (González, 1990). Como por ejemplo,

desde esta visión, se proponen cuatro áreas particulares de trabajo empírico en la sociedad mexicana, donde nace esta corriente de investigación, y que puede ser extendido a otros países latinoamericanos:

- La gestión y modelación de lo "numinoso" en religioso, vía análisis de los santuarios.
- La identidad urbana en barrios de la ciudad de México.
- La definición de la identidad regional y el ejercicio de la dimensión lúdica de la cultura en las fiestas y ferias.
- La producción, composición y usos diferenciales del melodrama televisivo.

Para finalizar esta reseña, cabe mencionar que los autores presentados no agotan el escenario regional de la investigación sobre los medios de comunicación, sin embargo, son considerados como los más relevantes dada la adecuación de sus planteamientos a los rasgos culturales e históricos locales, aunque han alcanzado escasa repercusión más allá de los límites del continente.

La preocupación por la capacidad de los análisis sobre cultura y comunicación para captar las especificidades regionales es una constante. Con respecto a los retos que se enfrentan desde los estudios de recepción, como enfoque teórico-metodológico dominante en América Latina, Guillermo Orozco (2001b) menciona el abordaje de las expresiones locales de los fenómenos contemporáneos relacionados al globalizado intercambio informativo y cultural, además de la exploración de las renovadas manifestaciones contemporáneas de la hegemonía.

En referencia a esto último, por ejemplo, menciona el tema de la relación entre la televisión y la violencia, que se revitalizó desde mediados de los años '90 enfocándose no sólo en la violencia física o verbal de los contenidos de la pantalla, sino en el la violencia sutil, simbólica y excluyente que perpetúa a través de los estereotipos las injusticias y desequilibrios sociales. En consideración del investigador, el desafío es "indagar desde dónde se gestiona la violencia social y cómo se re-significan y apropian los diversos tipos de violencia televisiva... una comprensión de lo que sería una 'cultura de la violencia', particularmente presente en los contextos latinoamericanos, y ... un interés emergente que se traduce en la necesidad de diseñar políticas para una cultura de la paz" (Orozco, 2001b).

### **La investigación en comunicaciones en Chile**

Según Rubén Dittus (2003), periodista y Doctor en Ciencias de la Comunicación, actualmente docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción, el caso chileno es especialmente paradójico, ya que después de un marcado liderazgo en la región a fines de los años '60 y comienzo de los '70, en la actualidad el paradigma de la comunicación empresarial es el que domina los estudios en el área, generándose una especie de pobreza

comunicativa en la opulencia tecnológica. Este síntoma puede ser explicado por la observación de Claudio Avendaño, sociólogo chileno y Doctor en Ciencias de la Comunicación, quien señala que las temáticas, aproximaciones teóricas y metodologías en el ámbito de la comunicación han estado vinculadas con la situación sociopolítica del país: “los contextos nacionales a través del tiempo han influido en forma determinante en las labores de investigación” (1999:46).

El interés por el estudio de la comunicación en Chile nace a mediados de los años 60, a través de la llegada al continente de traducciones de textos de autores de la Escuela de Frankfurt, oportunidad que abre en Latinoamérica un ámbito de reflexión crítica. Esta situación, sumada al espíritu político chileno de ese momento, daría inicio a una corriente de estudio altamente ideologizada donde los temas centrales son ideología y poder, desde una perspectiva semiótica, sociológica y económica. En este sentido, las líneas de trabajo principales de las universidades tradicionales comienzan a denunciar el uso ideológico de los medios por parte de intereses norteamericanos a través del análisis de los textos mediáticos, entre los cuales el más emblemático es el ya mencionado *Para leer el Pato Donald* de Armand Mattelart y Ariel Dorfman. Otros ámbitos de exploración son la economía política de los medios, el análisis de contenido de la prensa y la educación crítica de los medios.

Después de un período de interrupción, producto de la realidad política del país que cerró varias de las iniciativas de investigación desarrolladas hasta principios de los años '70, en los '80 vuelven a retomarse los estudios en torno a la recepción de los medios masivos. En este contexto, se crea el Programa de Recepción Activa de la organización no-gubernamental CENECA con la finalidad de conocer las características del proceso y crear un programa para ampliar los espacios democratizadores de comunicación. Asimismo, las temáticas exploradas por profesionales exonerados de las universidades en el período anterior, a través de ONGs internacionales, se abocan a comprender el accionar comunicativo monopólico del gobierno militar y al mismo tiempo, acompañar las prácticas comunicativas de algunos sectores (estudiantiles, sindicalistas y poblacionales) haciendo crecer los medios de comunicación alternativos y el interés por la formación crítica de la audiencia.

Durante la década de los '90 se produce en Chile un nuevo escenario comunicacional que tiene relación con cambios más amplios del desarrollo endógeno del país (Avendaño, 1999). El eje de la investigación lo comienzan a liderar las universidades y organismos estatales centrados principalmente en trabajos descriptivos y los temas de investigación más relevantes están asociados a tres fenómenos: modernidad, públicos y educación. Según Dittus (2003), en medio de estas fases de evolución, Chile no se ha caracterizado por su coherencia o unidad temática, sino más bien por su dispersión, y en su historia se pueden identificar algunas orientaciones metodológicas latinoamericanas y otras con una gran influencia anglosajona. Sin embargo,



cabe destacar sobretodo el trabajo de Valerio Fuenzalida (1996, 1998, 2000<sup>a</sup>, 2000b) en el área de la recepción televisiva y educación para los medios que será descrita más adelante.

A continuación, se describirán las perspectivas de las diversas corrientes mencionadas hasta el momento sobre los estudios de la comunicación masiva específicamente sobre el público infantil y la televisión. Veremos que la mayoría de ellas están basadas en enfoques principalmente ligados a la noción de los *Efectos poderosos de los medios*, pero que cada vez es más frecuente encontrar en distintos puntos del globo, incluido Chile, investigaciones que toman elementos de los *Estudios culturales* y el *Análisis de la recepción*. Hacia el final de este apartado teórico revisaremos más detalladamente los aspectos emocionales del visionado.

### **3.2 Perspectivas en el estudio de los medios masivos e infancia**

Es posible observar a través de la revisión de las diferentes teorías relativas al fenómeno de la emoción, como también en el estudio de las audiencias de los medios masivos, que la infancia constituye un grupo de especial interés por considerarse el segmento de edad más susceptible a la influencia de agentes externos. A partir de allí, gran parte de las investigaciones dirigidas a comprender los procesos por los cuales los niños entienden las emociones e interactúan con la televisión, intentan valorar el impacto de distintas variables sobre el aprendizaje infantil desde una visión que comúnmente se traduce en comparaciones con el mundo adulto y en la invisibilidad de los activos procesos internos y sociales que viven los protagonistas en su televidencia.

No obstante lo anterior, desde mediados de los años '80 coexiste con esta aproximación una corriente que aborda a los niños como seres sociales activos y no meros receptáculos de la enseñanza adulta, tomando en cuenta los procesos de construcción de identidad (por ejemplo, a través de la noción de modernidad tardía del sociólogo inglés Anthony Giddens, 1995) y la predominancia del contexto mediático en las relaciones sociales, el cual termina convirtiéndose en arena de la definición y negociación de estas identidades (Lull, 1990; Ang, 1996; Fiske, 1987; Buckingham, 2000). De hecho, diversos estudios sobre la utilización de tecnologías de la comunicación en las vidas cotidianas (Livingstone, 1992; Albero, 1996; García, 1997; Elizalde, 1998, entre otros) hacen pensar que éstos constituyen una fuerte vía para su construcción. En este sentido, la infancia y la adolescencia definidas como períodos biológicos de desarrollo, como las etapas de desarrollo piagetianas, son desafiadas por enfoques más sociales y contextualizados del proceso.

Como nuevo escenario, tenemos que los límites entre la cultura infantil o adolescente y la cultura adulta se difuminan con las nuevas tecnologías, las cuales permiten un acceso más rápido y sin censura a cantidades de información y redes sociales que hace unos años era impensable para los menores. Por otro lado, estas mismas herramientas tecnológicas imponen una nueva brecha, y una cuota de poder, entre los más jóvenes y los mayores que han quedado fuera de la predominancia del lenguaje audiovisual y del hipertexto (Martín-Barbero, 1997; Buckingham, 2000). En las próximas líneas se hará referencia a este fenómeno y las distintas perspectivas que se asumen en el estudio de las audiencias infantiles.

#### **3.2.1 Corriente de los efectos y pánicos mediáticos**

Dentro del marco más amplio del estudio de la influencia de los medios masivos en la audiencia, la investigación de la relación entre televisión e infancia desde sus inicios se caracterizó por una diversidad de definiciones del proceso de la comunicación, sus componentes y los métodos de estudio. Estas corrientes han seguido trayectorias paralelas

aunque poco dialogantes, lo que condujo a un cuerpo de conocimientos más bien disgregado, como señala el investigador inglés David Buckingham (1987:4), "like most research in the human and social sciences, research into children and television is characterised not by the gradual accumulation of objective truth, but on the contrary by inconsistency, ambiguity and disagreement, both within and between the different paradigms which are employed".

En su informe *Children and television: an overview of the research* publicado en 1987, Buckingham considera que el enfoque que mayoritariamente se ha adoptado está basado en la teoría de los efectos poderosos, lo que habría llevado a una concepción generalizada de esta relación en términos de causa y efecto inscrita en el modelo conductista del aprendizaje, en el cual un estímulo específico del medio produce también una respuesta específica en el comportamiento de la audiencia.

Así, en un recorrido sobre los principales intereses en este campo, el autor distingue una evolución temática en torno a la misma noción respecto a la influencia de la televisión en la educación infantil: en los años '50 los estudios giraron en torno a sus efectos en el aprendizaje de informaciones y destrezas académicas; en los '60, se centraron en los comportamientos agresivos, actitudes y expectativas frente a la violencia y en los '70 abarcaron las repercusiones sobre las actitudes, conocimiento social y comportamientos sociales positivos. Más tarde en los años '80, podemos observar que los desarrollos en el campo de la psicología y sociología constructivista revitalizaron el interés por los procesos de recepción infantil en distintos contextos sociales, tendencia que se extendió durante los años '90 haciéndose más énfasis en las consecuencias sociales e individuales del uso de nuevas tecnologías como Internet.

En todos esos años se han asentado ciertas presunciones con respecto a la relación entre el medio y el infante. Así, los investigadores estadounidenses de la Universidad de Pittsburg, Barbara Seels, Louis Berry, Karen Fullerton y Laura Horn (1996) hablan de ciertos mitos que rodean el tema de los efectos de la televisión en los niños. El primero de ellos es que fomenta la pasividad mental y física aún cuando, según los autores, los datos demuestran que durante el visionado se activa una gran cantidad de actividad mental en reacción a la programación y a elementos del entorno donde ocurre la televidencia; otro mito, es el efecto negativo sobre el rendimiento escolar y la lectura, lo que se ha comprobado tiene más relación con las reglas y el control en el hogar que con el consumo televisivo por sí solo, y aunque efectivamente un consumo elevado se relaciona negativamente con los objetivos escolares, en algunos casos es fuente de vocabulario y una ayuda para el desarrollo del lenguaje además de otros aspectos relacionados con el logro académico. Otro mito, es que la televisión es causa primordial del comportamiento agresivo, en circunstancias de que los estudios muestran que esta relación depende de variables individuales y del entorno que hacen imposible la generalización.

Otro tipo de nociones que se han desarrollado tienen que ver con el uso que se le da a la tecnología. Diversas investigaciones señalan que los esfuerzos conscientes de padres y profesores por utilizar la televisión de manera positiva, constituye una diferencia en términos de aprendizaje (Buckingham, 1996; Albero, 1996; Seels, Berry, Fullerton y Horn, 1996; Fuenzalida, 1998; García, 1997; Ferrés, 1998; CNTV, 1999; Aran, Barata, Busquet, Medina y Moron, 2004; entre otros). Un ejemplo de ello son las conversaciones sobre la programación, las cuales reforzarían la elaboración y clarificación de diversas temáticas, lo que será abordado más adelante; aunque estudios en Chile (Fuenzalida, 1998 y CNTV, 1999) y en otros lugares demuestran que este tipo de conversaciones se dan en su mayoría sólo “a veces” y que incluso los padres que tienden a creer que lo hacen frecuentemente contrastan con las versiones de sus hijos que consideran estas intervenciones como mínimas.

No obstante este tipo de hallazgos, la búsqueda de efectos poderosos ha persistido en el debate público y en el interés de ciertos sectores científicos. A juicio de Buckingham y la psicóloga norteamericana Aimeé Dorr (1986) la agenda básica de las observaciones, el tipo de preguntas y el tipo de evidencias no han derivado tanto del interés académico como de las preocupaciones expresadas por políticos, grupos de presión y la prensa a través de intermitentes oleadas de pánicos mediáticos. En consecuencia, consideran que gran parte del trabajo científico más que desarrollar y probar teorías respecto al fenómeno, se ha dirigido a proteger a los menores de posibles perjuicios o incrementar el cuerpo de legislaciones sociales; de esta manera el énfasis ha estado centrado en aspectos como la cantidad de televisión que consumen los niños, los niveles de comprensión que pueden lograr, los procesos cognitivos y afectivos involucrados en la visualización, las percepciones que ellos mismos tienen acerca de la televisión, las potencialidades educativas de ésta y el rol de la regulación parental, entre otros.

Uno de los rasgos más distintivos de los mencionados grupos de presión, como de los discursos académicos de disciplinas relacionadas con la educación y de grupos sociales vinculados al cuidado de la infancia, es la alarma por la supuesta influencia nociva de las tecnologías audiovisuales en el desarrollo cognitivo, conductual, ideológico y emocional de los niños. Sin duda, estos debates suelen adquirir mayor relevancia pública principalmente en casos de violencia juvenil difundidos por la prensa donde los grandes culpables son la televisión, y últimamente, Internet.

En Chile se recuerda el caso del suicidio de dos niños de 9 y 13 años, entre septiembre y octubre del 2003, que la prensa rápidamente asoció con el fanatismo de los menores a la serie de dibujos animados YuGiHo y al juego de cartas del mismo nombre. Tras la sucesión de declaraciones de parte de parlamentarios, religiosos y profesores en distintos medios condenando la serie, en varias escuelas se prohibió el uso de las cartas y muchos padres censuraron el programa en sus casas aún cuando más tarde se difundió un informe médico

que atribuía las muertes a casos severos de depresión infantil. Este hecho luctuoso fue un tema discutido durante la fase de campo de esta investigación, donde será referido con más detalle.

No obstante, estos llamados pánicos mediáticos no son nuevos, sino que han acompañado la introducción de cada medio: libros, diarios, periódicos, cine, tiras cómicas, radio, televisión, Internet y tecnologías anexas a la televisión como el cable, satélite y vídeo. Según Jensen y Rosengren (1990) frente a la aparición de cada nueva tecnología se ha registrado un amplio miedo por sus posibles efectos perniciosos especialmente para las consideradas mentes más débiles, puesto que un rasgo singular de estos temores es que generalmente son desplazados a otras personas que son definidas como más vulnerables, más jóvenes, menos educados o menos inteligentes, como por ejemplo, la infancia (Bazalgette y Buckingham, 1995; Gauntlett, 1995; Buckingham, 1987, 1996; Albero, 1996; Aran, Barata, Busquet, Medina y Moron, 2004).

Esta preocupación tiene sus más antiguos precedentes 400 años antes de Cristo en la antigua Grecia cuando Platón propuso prohibir los poetas dramáticos en su República ideal por miedo a la influencia negativa que podrían tener en las impresionables mentes de los jóvenes (Buckingham, 1994; Bazalgette y Buckingham, 1995; Dorr, 1986). De esta manera, el filósofo estableció que en la construcción de una República basada en los valores de la justicia, verdad y sabiduría, la creación artística debía tener en cuenta el bienestar de los menores evitando las representaciones contrarias a estos principios y enfatizando ejemplos que los reforzaran (Dorr, 1986: 62).

Más de dos milenios después, aunque el escenario mediático ha cambiado, el discurso en el cual se expresa sigue siendo el mismo. Varios autores coinciden en que estos están fundados en ideas más amplias sobre la infancia, además de temores preexistentes en respuesta a cambios sociales fundamentales, como por ejemplo los producidos en la estructura familiar con la introducción de la mujer en el mundo laboral remunerado. "To a certain extent, what appears to be occurring in these periodic waves of public concern is a process of displacement: genuine, often deep-seated anxieties about what are perceived as undesirable social and moral changes lead to a search for a single, causal explanation. Blaming the media may thus serve to deflect attention away from other possible causes of change or decline, causes which may well be 'closer to home'" (Buckingham, 1987:2).

Es así como esta ansiedad por los efectos negativos de la televisión en los niños se manifiestan a lo largo de todo el espectro político y religioso (Buckingham, 1993; Gauntlett, 1995; Dorr, 1986). Por ejemplo, en un análisis del contexto del Reino Unido, Buckingham observa un acuerdo en la condena de la televisión entre los dos extremos partidistas: para derecha, el discurso responde a un interés por preservar los valores tradicionales de la familia, la decencia y el buen gusto; para teóricos de la izquierda, en tanto, el medio audiovisual es

concebido como un poderoso agente de la ideología hegemónica, responsable del consumismo y otras formas de dominación.

Otro argumento común es que la niñez se ha transformado a causa de la televisión al exponerle al mundo de los mayores, lo que ha resultado en un detrimento de la autoridad de los adultos y la eliminación de las fronteras entre la infancia y la madurez. Sin embargo, el razonamiento opuesto coexiste con el anterior, en el cual se sostiene que el desfase generacional en el uso de los medios de comunicación está abriendo una brecha entre la cultura joven y la de las generaciones previas, ya que la experiencia que poseen los niños con las nuevas tecnologías les da acceso a nuevas formas de cultura y de comunicación.

Buckingham (2002:116) aborda el tema como una forma de negociación social, "las fronteras que separan a niños y adultos de están reforzando y difuminando a la vez, tanto en lo que a los medios se refiere como en un sentido más amplio. En cierto nivel, ya no se puede seguir 'protegiendo' a los niños mayores de experiencias que se consideran moralmente perjudiciales o inadecuadas para el propio desarrollo... Pero, al mismo tiempo, los niños, sobretodo los más pequeños, están anticipando cada vez más en unos mundos culturales y sociales que a sus padres les resultan inaccesibles, e incluso incomprensibles".

Estas posturas políticas, según distintos autores tienen un alcance que va más allá de la producción de análisis las que sostienen, sino que también causan un impacto en la definición de la familia y la responsabilidad parental. De esta manera, los pánicos mediáticos descritos siguen una trayectoria que podría calificarse de espiral de influencia, dado que son trasladados desde el debate social en ciertos momentos históricos al ámbito de la búsqueda científica, y desde allí, a través de grupos políticos y la prensa, nuevamente al discurso público y al interior de los hogares. En el proceso, el significado de la infancia está sujeto a una constante de negociación.

Según los sociólogos ingleses Allison James y Alan Prout (1990) en los estudios sobre la infancia existen modelos de pensamiento dominantes que impregnan las observaciones fundados en el supuesto de la racionalidad como marca universal de la adultez y la infancia como período de aprendizaje, lo que se traduce en una concepción de la niñez como una etapa pre-social determinada biológicamente. En este sentido, principalmente en la psicología piagetiana del desarrollo, que ha servido de base de innumerables artículos sobre los efectos de la televisión, se considera que el ser humano avanza en una progresión que va desde la simplicidad a la complejidad del razonamiento y de la conducta irracional a la racional.

Una de las consecuencias de estos supuestos es la consideración de los niños como individuos aislados, cuya capacidad cognitiva evoluciona en una secuencia lógica de edades y fases hacia la consecución de la madurez y la racionalidad adultas. Esta visión ha determinado en

gran parte los estudios en comunicación masiva, aún cuando ha sido ampliamente cuestionada (Buckingham, 1987, 1994, 2002; Dorr, 1980, 1985, 1986; Gauntlett, 1995; Orozco, 1994<sup>a</sup>, 1996, 1997, 2001<sup>a</sup>, 2001b; Fuenzalida, 1996, 1998, 2000; entre otros), sin embargo, análisis cognitivistas y sociales posteriores, repercutirán en nuevos acercamientos a las audiencias infantiles desde el supuesto de la actividad de los receptores, como por ejemplo, el modelo constructivista, que según Aimeé Dorr (1986) es una aproximación al entendimiento del comportamiento humano que destaca la determinación activa de los niños de sus experiencias y que reconoce la individualidad y diversidad; diferenciándose de la teoría de los efectos, ya que considera que son los niños quienes determinan las influencias al evaluar las informaciones del contenido de la televisión como significativas y útiles.

La psicóloga insiste que si bien es cierto el contenido televisivo puede producir consecuencias intencionadas por medio de diversas estrategias (como la repetición, claridad, codificación, familiaridad, participación, refuerzo, estatus, identificación, variación, realismo, estímulo), sólo pueden influir cuando el niño decide hacerlas operativas. Según este enfoque, los individuos seleccionan e interpretan los datos materiales de la experiencia para producir su propio entendimiento de lo que esa experiencia significa. "Each person uses available physical stimuli, the human physiological apparatus, and the information-processing systems and interpretive schemes taught by his or her culture to interact with and make sense of the world moment by moment day by day for every experience in life. In this respect interacting with television and its content is no different from any other experience in life. Each and every viewer constructs meaning for programs and commercials that were created by people who used the technology and their own cultural knowledge to put meaning into the content in the first place" (Dorr, 1986:22).

Sin embargo, este encuentro con la pantalla no ocurre de manera aislada. Los niños, así como los adultos, tratan de dar significado a su experiencia con la televisión, tanto en su calidad de medio masivo como en su rol dentro del mundo social, a través del desarrollo de constructos y paradigmas que se van ampliando y modificando a lo largo de la vida a partir de su interacción con el mundo en general, con la televisión y con lo que la gente le dice sobre ambos. A continuación se abordarán los aspectos sociales de esta relación.

### **3.2.2 Cambio de perspectiva: Los procesos de percepción y constructivismo social**

El fenómeno de la percepción humana hace referencia a la facultad del individuo de captar un estímulo externo por la vía de los órganos de los sentidos, el cual posteriormente será procesado y almacenado en el cerebro la mayoría de las veces de manera inconsciente. Sin embargo, hoy en día también se utiliza el término como sinónimo de evaluación o interpretación, aludiendo a procesos de construcción activa (aunque no necesariamente

conscientes o enteramente racionales) por parte de sujetos que están situados en un contexto social y cultural específico.

Como se verá más adelante, este último es el sentido que se tiende a utilizar en diversas investigaciones desde el enfoque del análisis de la recepción, las cuales pretenden dar cuenta de las percepciones o interpretaciones que en ciertos sectores de la audiencia se realizan con respecto a los contenidos que se exhiben en los medios. No obstante, fue a partir de los años '60 que surgió en distintos ámbitos científicos esta preocupación general por conocer en mayor profundidad los procesos mentales con los cuales el ser humano conoce el mundo y construye significado de tal experiencia.

En principio este interés fue recogido por la psicología cognitiva, que luego fue criticada por asimilar al cerebro humano con un computador que trabaja de forma aislada, y posteriormente fue nutrido con el aporte de los sociólogos estadounidenses Peter Berger y Thomas Luckmann, entre otros, quienes rescataron los aspectos sociales del proceso con la publicación del libro *La construcción social de la realidad*. Según el psicólogo Jerome Bruner, a raíz de estos debates surgió una segunda revolución cognitiva que tomaba los elementos subjetivistas de la fenomenología y que se basaba “en un enfoque más interpretativo del conocimiento cuyo centro de interés es la construcción de significados... este enfoque ha proliferado durante los últimos años en la antropología, la lingüística, la filosofía, la teoría literaria, la psicología” (2000:19-20).

De esta manera, se difundió la noción de que la realidad se construye socialmente, lo cual no niega los imperativos universales de la naturaleza humana que “restringen los límites de la innovación y del campo de las posibilidades sociales que se abre a todo individuo” (Berger y Luckmann, 1999: 224), sin embargo, se esgrime que el mundo social pre-existente al individuo impone a su vez limitaciones a la biología. Es decir, “la cultura y la búsqueda del significado constituyen la mano moldeadora, en tanto que la biología es la que impone limitaciones, pero como hemos visto, la cultura tiene incluso el poder de ablandar esas limitaciones” (Bruner, 2000:37), así, en la demarcación mutua entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, el propio organismo humano se transforma: “en la misma dialéctica, el hombre produce la realidad y por tanto se produce a sí mismo” (Berger y Luckmann, 1999:227).

Según la psicóloga de la Universidad de Nueva Cork, Carol Fleisher (1990), todo acto cognitivo tiene dos componentes: uno óptico y otro epistémico. “Para pensar sobre algo, ese algo sobre lo que se piensa debe ser primero representado de algún modo en la mente de la persona que va a pensar sobre ello. La creación de una representación se describe como un proceso constructivo. A menudo este proceso constructivo convierte un proceso epistémico primario en un objeto óptico y nos permite pasar a un nivel superior a través del depósito óptico... esta dualidad de lo óptico y lo epistémico es básica para el pensamiento. Tiene su equivalencia en



el lenguaje, en la crucial distinción entre lo dado y lo nuevo” (Fleisher, 1990: 137). Esta perspectiva enlaza entonces los procesos de representación individuales con los sociales.

Siguiendo esta línea, el lenguaje, como herramienta simbólica, crea versiones del mundo y al hacerlo formula y objetiviza una realidad constituida. Es decir, “por medio de su poder para codificar y clasificar una determinada versión específica en lugar de otra, tiene el poder de atrincherar una versión en lugar de otra. Además, dado que el lenguaje encarna las categorías culturales convencionales, puede imponer significados culturalmente compartidos (y compartibles) en sus construcciones” (Fleisher, 1990: 128).

Dentro de las ciencias naturales también se desarrollaron estudios que validaban esta posición, como en el campo de la neurología, donde se llegó a un consenso de que la percepción es tanto biológica como social y que incluso el propio funcionamiento cerebral responsable del procesamiento de la información es moldeado como producto del aprendizaje (Le Doux, 1999, 2000; Harris, 2000; Damasio, 2000, 2001; Davidson, 2003; Greenberg, 2003 y Ekman, 2003). En síntesis, se confirmó la complementariedad entre la biología y la cognición, lo que es innato y lo aprendido, lo individual y lo social y más aún, entre la emoción y la razón. Específicamente en el abordaje del mundo infantil, se comenzó a dar una mayor consideración a los contextos sociales en los cuales ocurren los procesos internos.

Estas cuestiones sobre construcción social y subjetividad, además de discusiones más amplias sobre la relación entre agencia y estructura, también fueron adquiridas en la sociología de la infancia. Es así como se reexaminó el rol de los niños, haciendo énfasis en su agencia en la vida social más que en la determinación del comportamiento a través de sistemas de organización social, “there must be theoretical space for both the construction of childhood as an institution and the activity of children within and upon the constraints and possibilities that the institutional level creates. This does seem to be possible... By exploring the relationship between these two levels (structure and agency) we can, then, begin to elucidate the links between given (and largely adult defined social institutions) and the cultures which children construct for and between themselves” (Prout y James, 1990: 28).

Esta perspectiva fue adoptada en la propia definición de infancia, la cual no sería una categoría natural ni universal determinada por la biología, sino una construcción variable desde el punto de vista histórico, cultural y social (James y Prout, 1990; Buckingham, 2002). Según este enfoque, se trata de un rango de relaciones sociales activamente negociadas por las cuales se constituyen los primeros años de la vida humana. Los sociólogos Alan Prout y Allison James (1990) apuntan algunas claves de lo que denominaron un nuevo paradigma:

- La infancia es una construcción social. A diferencia de la inmadurez biológica, no es un elemento natural ni universal de los grupos humanos, sino un componente específico estructural y cultural de muchas sociedades.
- La infancia es una variable del análisis social que no puede ser separada de otras variables como clase, género o etnicidad, dado que análisis interculturales revelan una variedad de infancias más que un fenómeno único y universal.
- Las relaciones sociales y cultura de los niños merecen estudiarse por propio derecho y de manera independiente de las perspectivas y preocupaciones adultas.
- Los niños son y deben ser considerados como activos en la construcción y determinación de sus propias vidas sociales, la vida de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. No son sólo sujetos pasivos de estructuras y procesos sociales.
- La etnografía es un método particularmente útil para el estudio de la infancia, ya que permite a los niños una voz más directa y participación en la producción de datos, que a través de investigaciones experimentales o encuestas.
- La emergencia de un nuevo paradigma de la sociología de la infancia permite también articular y responder a los procesos de la reconstrucción de la infancia en la sociedad.

Estas premisas, si bien es cierto son planteadas formalmente dentro de la sociología por James y Prout a fines de los años '80, previamente ya habían sido referidas en investigaciones sobre la relación entre medios masivos e infancia. Sin embargo, veremos que son pocas las investigaciones que recogen estas nociones en sus acercamientos a las audiencias infantiles, siendo las perspectivas conductistas y cognitivistas descontextualizadas del entorno social la tónica de la mayoría de los estudios.

### 3.3 Estudios sobre la influencia de la televisión en la infancia

Como ya se ha mencionado de alguna forma, dentro de la corriente de los efectos se considera a la televisión como un agente significativo de socialización por su potencial como medio masivo y sus características audiovisuales, pero también por su fuerte presencia en la vida de las audiencias infantiles. Incluso algunos autores han llegado a señalarla como una fuerza social aún más poderosa que la familia, escuela, instituciones religiosas, grupo de pares y otras instituciones comunitarias. Por ejemplo, el Doctor en Ciencias de la Información y catedrático de la Universidad Ramón Lull de Barcelona, Joan Ferrés, la define como el fenómeno social y cultural más impresionante de la historia de la humanidad. "Es el mayor instrumento de socialización que ha existido jamás. Ningún otro medio de comunicación en la historia había ocupado tantas horas de la vida cotidiana de los ciudadanos y ninguna había demostrado un poder tan grande de fascinación y penetración" (Ferrés, 1997: 15).

La psicóloga Aimée Door (1980) define la socialización como el proceso de aprendizaje a través del tiempo sobre cómo funcionar en un grupo o sociedad, el conjunto de paradigmas, reglas, procedimientos y principios que gobiernan la percepción, atención, elecciones, aprendizaje y desarrollo. Con respecto a la influencia de la televisión en este proceso, Seels, Berry, Fullerton y Horn (1996) señalan que una de las corrientes más predominantes es la Teoría del aprendizaje social del connotado psicólogo estadounidense Albert Bandura, según la cual se asume que la manera más efectiva de enseñar a los niños es mostrarles el comportamiento que se desea que adopten; aunque esto se produce especialmente a través de la observación de modelos de la vida real, la televisión también proveería modelos simbólicos que ejercen una fuerte influencia en el comportamiento de niños y adolescentes.

Un refuerzo de lo anterior, especialmente referido a la imitación del comportamiento agresivo, fue la serie de estudios realizados en los años '60 conocidos como *Bobo - Doll studies* (Bandura, Ross y Ross, 1961), en los cuales a diferentes conjuntos de niños se les mostraba un muñeco plástico inflado con adultos golpeando al muñeco y otros adoptando una actitud no agresiva, quienes obtenían distintas consecuencias por su acción. Mientras un grupo veía al modelo en vivo, a otro se le mostraban trozos televisados o bien dibujos animados con los mismos comportamientos; luego de la exposición, se observaban las conductas de los niños jugando con juguetes. Los resultados señalaban que: los niños imitaron espontáneamente al adulto que fue recompensado o que no recibió consecuencias por su comportamiento agresivo; los niños que vieron al adulto recibir recompensa por su comportamiento fueron más agresivos que otros grupos; en general los niños demostraron escasa tendencia a la agresión tanto cuando vieron al modelo agresivo siendo castigado como al modelo no-agresivo; los niños mostraron mayor agresión imitativa que las niñas.

No obstante el peso que aún tiene sobre las investigaciones la noción de Bandura cada vez más se reconoce que dada la gran diversidad de los contextos de socialización, los significados

que se crean a partir del visionado de un mismo contenido pueden variar, como argumentan Gordon Berry y Claudia Mitchell-Kernan (1982:7): "it is not unreasonable to assume that different socialization experiences will produce different patterns of receptivity to the socialization potential of television. In short, although the message may be the same, its meaning may be very different according to the characteristics of the viewer".

Es así que actualmente el proceso se entiende como una construcción social generada por telespectadores que son capaces de elaborar significados propios a partir de su experiencia con la pantalla, en el contexto de un marco conceptual, cultural y valórico específico. Sin embargo, cómo se desarrolla esta relación activa entre los niños y la televisión es aún un tema polémico.

En esta búsqueda por entender este desarrollo, a partir de los años '50 se produjo un giro en la investigación hacia la pregunta de qué y cómo se aprende de la televisión, abandonando progresivamente los supuestos conductistas que sirvieron de base a la perspectiva efectista y adoptando una visión cognitivista donde la audiencia más allá de la respuesta a estímulos, estaría conscientemente procesando, interpretando y evaluando. Buckingham (1987) distingue tres líneas de investigación dentro de la psicología cognitiva en el estudio de la interacción niños-televisión: aprendizaje a través de la televisión educativa, aprendizaje social por medio de la programación de entretenimiento y el proceso del aprendizaje a través de la televisión, que serán expuestas a continuación. Según Seels, Berry, Fullerton y Horn (1996), estas perspectivas definen el aprendizaje como los cambios en el conocimiento, entendimiento, actitudes y conducta como producto de efectos intencionales o no intencionados de la programación televisiva; de esta manera, lo que diferenciaría la televisión educativa de la programación habitual es la noción de intencionalidad, es decir, el propósito de lograr objetivos educacionales.

Los investigadores mencionados señalan una variación en el foco de los estudios en este campo, dado que en sus comienzos se prestó atención casi exclusivamente a la efectividad de la televisión educativa dentro de instituciones de educación formal, pero más tarde se incluyeron aspectos sociales, psicológicos e instructivos de la programación general en un entorno de televidencia menos formal. Con el tiempo se llegó a la noción de que los efectos de la televisión eran producto de una compleja interacción entre las características del medio (como los tipos de contenido), las variables del telespectador (como la edad) y factores del entorno de visionado (como los padres y maestros). Estas tres fases se corresponderían con las tres etapas observadas: investigación de los medios entre los años '50 y '60; los efectos de los medios y las diferencias individuales en los '60 y '70 y la investigación sobre las interacciones sociales a fines de los años '70 hasta la fecha.

### 3.3.1 Aprendizaje a través de la televisión educativa

Sus objetivos son básicamente instrumentales y su análisis se basa en tecnologías educacionales destinadas a desarrollar en los televidentes habilidades cognitivas similares a los contenidos curriculares de las escuelas, como una forma de apoyar la labor académica o bien extender sus límites hacia el interior de los hogares, lo que puede ser considerado como uno de los aspectos desarrollados a partir de la tradición de los efectos.

En este contexto, el diseño del mensaje televisivo aprovechó principios de la psicología cognitiva y de la teoría del aprendizaje para desarrollar una tecnología de producción que utiliza de manera intencionada varios aspectos formales del medio, como los efectos de video (acercamientos/ alejamientos, cortes y difuminación) o la manipulación del ritmo del programa mediante los efectos gráficos y de audio. Entre sus críticas está el hecho de que su efectividad no ha sido suficientemente demostrada y que realiza una distinción artificial entre la televisión educativa y la de entretenimiento, en circunstancias de que las lecturas que la audiencia hace de ellas pueden diferir de las intenciones de la producción, cumpliendo ambas objetivos de instrucción y entretenimiento al mismo tiempo.

Según conclusiones extraídas de estudios longitudinales como por ejemplo *The Early Window Project* dirigido por John Wright y Aletha Huston a principios de los años '90 (en Huston y Wright, 1996), la televisión educativa no reemplaza otro tipo de experiencias educacionales, aunque se determinó que el visionado de programas de este tipo es una contribución. Por ejemplo, los estudios sobre el programa Plaza Sésamo en los cuales se observó que los niños de nivel socioeconómico bajo fueron estimulados en su comprensión de las letras, palabras, números, clasificación y otras habilidades consideradas importantes para el éxito escolar.

Seels, Berry, Fullerton y Horn (1996) hablan de una compleja relación entre la televisión y el logro académico debido al número de variables que parecen influir a la hora de determinar los potenciales efectos diferenciales, como la edad, sexo, desarrollo intelectual y emocional, entorno hogareño donde se produce la televidencia, habilidades de lectura, estatus socioeconómico, tipo de programación y tiempos de exposición a la pantalla. El rango de efectos también puede ser amplio y de valencia distinta, por ejemplo, la televisión puede desplazar el tiempo dedicado al estudio o a otras actividades, crear expectación por actividades que ofrecen un ritmo más acelerado, estimular el interés en tópicos relacionados con temáticas escolares, enseñar los mismo contenidos que en la escuela, desarrollar habilidades cognitivas que refuerzan o conflictúan con las habilidades de lectura y proveer información sobre determinadas conductas.

En Chile, la producción de una televisión educativa se remonta a la llegada de esta tecnología al país (Souza y Suit, 2004). Algunas experiencias son la serie *El hombre y el Universo* producido por docentes en 1958 y emitido por la Universidad Católica de Valparaíso; el

proyecto experimental de televisión educativa de la Universidad de Chile, en 1960, con un ciclo de presentaciones destinadas a iniciar a los alumnos y profesores en el uso de la televisión, además de otras materias como cursos de lectura, francés e historias; iniciativas de la Corporación de Televisión de la Pontificia Universidad Católica de Chile a partir de 1963 dirigidos a la mujer y posteriormente tele-clases para profesores de colegios católicos; el Programa de cursos optativos de la Universidad de Chile, en 1969, sobre astronomía, música, computación, ecología, pintura, etc.; el Departamento de Televisión a Distancia de la Televisión Nacional de Chile durante 1976, dirigido a capacitación laboral y perfeccionamiento docente; Teleduc, creado en 1977 en funcionamiento a la fecha, centrada en la educación a distancia y el Centro de Televisión Educativa de la Universidad Austral de Chile a partir de 1985 cuyo objetivo es producir documentos didácticos, educativos, culturales y populares destinadas la docencia, investigación y extensión de la Universidad.

En la actualidad los canales de televisión locales de programación general, debido a metas de su línea editorial o cuotas impuestas por el Consejo Nacional de Televisión (entidad fiscalizadora gubernamental), han producido o comprado en el extranjero una serie de programas con intencionalidad educativa, algunos de los cuales han tenido éxito de audiencias aunque sus resultados pedagógicos son difíciles de mensurar. Es así que a partir del año 2000, el propio Consejo creó una propuesta audiovisual enmarcada en la Reforma Educacional de 1996 denominada *Nova Sur*, financiada por organismos gubernamentales, fundaciones, organismos internacionales y empresas. Su formato está adaptado para ser usado al interior de las aulas y es complementado con la capacitación de profesores para cumplir una función mediadora del aprendizaje, además cuenta con un portal en Internet y materiales impresos para el reforzamiento de los contenidos. Sus objetivos generales son: poner a disposición de los docentes y alumnos material audiovisual como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje de áreas curriculares; apoyar el uso convergente de la televisión e Internet en los procesos pedagógicos; apoyar el uso eficiente y pertinente de la programación de Novasur a realidades particulares de cada región, comuna y establecimientos (Souza y Suit, 2004).

### **3.3.2 Aprendizaje social a través de programación de entretenimiento**

Un sector de la investigación ha intentado medir la efectividad de la televisión con fines pro-sociales, es decir, los específicamente diseñados para contrarrestar los prejuicios o fomentar comportamientos altruistas basándose en el supuesto de que los niños pueden ser influenciados vicariamente en la adquisición de información, refuerzo o cambios conductuales (Dorr, 1986). En esta línea, a nivel internacional, según estudios realizados en los años '70 sobre la serie *Mister Roger's Neighborhood* que representaba interacciones positivas y formas adaptativas de manejar las emociones, se concluyó que los niños que la veían regularmente habían aumentado su cooperatividad, ayuda, la habilidad de verbalizar sentimientos, perseverancia e imaginación (Huston y Wright, 1996:56).

No obstante, según Buckingham (1987: 25) las limitaciones de este enfoque son similares a aquellas que pretenden medir los efectos de los contenidos violentos, más aún cuando se aplican metodologías que sólo pueden dar cuenta de influencias a corto plazo cuando se quiere medir cambios de largo alcance en actitudes o personalidad. Por otra parte, indica que las exploraciones por lo general parten de la aceptación de las intenciones pro-sociales de este tipo de televisión sólo por las metas establecidas por los productores, ignorando el hecho de que los mensajes no están contenidos en la entrega televisiva sino que son construidos por los telespectadores.

El cientista social inglés, David Gauntlett (1995:45) señala que el cuerpo de estudio sobre los potenciales impactos positivos de la televisión es menos extenso que el de los efectos violentos y carece del soporte de metodologías longitudinales y no-experimentales, asimismo considera que las investigaciones están pobremente diseñadas y se basan en el supuesto de que la programación televisiva es mayoritariamente antisocial con excepción de *Sesame Street*, *Mister Roger's Neighborhood* y *Lassie*.

Como consecuencia de esto último, los estudios se habrían enfocado a programas intencionadamente pro-sociales dejando de lado los efectos positivos que pueden derivarse de contenidos no diseñados con ese fin. Así lo manifiesta Gauntlett: "However, thus far very few researchers have sought to quantify the effects of the regular daily diet of programmes where positive effects are not the primary intention of the programme, and so the possible effects of thousands of programmes which are not deliberately made as pro-social television, but which nonetheless feature good, moral heroes, or friends and families caring for each other, or any other ruminations about how best to go about life, have been generally ignored by effects researchers" (1995:65).

Una de las características de esta área de estudio es el amplio uso del análisis de contenido de los medios, en la mayoría de los casos de tipo estadístico, como la llamada Hipótesis de Cultivo de George Gerbner, periodista y Doctor en Comunicaciones, diseñada para exponer las vías específicas por las cuales la televisión representa el mundo social. Aquí el proceso del cultivo a través de los medios de comunicación, es definido por Gerbner, Morgan y Signorielli (1996: 42) como el "proceso de contribuciones independientes que hace el visionado televisivo a las concepciones de la realidad social del espectador". Aunque esta noción se enmarca dentro de un marco que atribuye efectos poderosos a los medios, cabe destacar que los autores reconocen que esta influencia se da sólo bajo condiciones particulares de recepción y en la práctica regular y acumulativa de la exposición al mundo televisivo, definiendo a los grupos más susceptibles como "*heavy viewers*".

No obstante, desde su formulación el enfoque del aprendizaje social a través de la televisión ha variado hacia el reconocimiento del televidente y el rol de sus necesidades, intereses,

habilidades, motivaciones y conceptos en el proceso, y existe toda una industria dedicada a la producción de nuevas propuestas, comúnmente albergadas en los canales temáticos. Por ejemplo, gran éxito de audiencias han tenido en Chile experiencias como las populares series “*Barney y sus amigos*” y “*Lazytown*” del Discovery Channel que llegan al país a través del cable y que son reconocidas por su potencial pedagógico.

Una investigación que cabe destacar por su foco en las formas en que los niños incorporarían modelos de comportamiento, es el desarrollado por la psicóloga de la Universidad Autónoma de Barcelona, Aurora Leal (2002) con respecto a cómo los materiales audiovisuales contribuyen a la formación esquemas o guiones respecto a los roles femenino y masculino. En su propuesta desarrolla la conceptualización de Modelo Organizador, que define como una particular organización representacional que el sujeto elabora con los elementos que selecciona de la realidad, con los significados que les atribuye y las explicaciones consecuentes que de todo ello se deriva. Este modelo tiene para el individuo una coherencia con la realidad que representa y, por tanto, es denominado como realidad.

En síntesis, un modelo organizador es el fruto de los mecanismos funcionales siguientes: la selección de unos elementos o datos de la realidad, también la no-consideración o ignorancia de otros, la atribución de un determinado significado a dichos elementos, de unas relaciones u otras; todo lo cual conlleva una serie de implicaciones o consecuencias. La postura de Leal considera la existencia de modelos distintos, que dan lugar a formas de comprensión también distintas y que, probablemente, favorecerán unas u otras relaciones o vinculaciones que los sujetos pueden establecer entre lo que es observado en la televisión o en el cine y su propia realidad.

Por medio de entrevistas de tipo clínico y cuestionarios escritos a niños a quienes se les exhibía un extracto de una película, se determinó que el sujeto elabora estos modelos que le permiten comprenderla, identificar, reconocer aspectos y situaciones y vincularlos con sus propias representaciones elaboradas a partir de otras experiencias en la ficción o en la realidad: “Los modelos organizadores muestran las diferentes formas de entender lo que sucede en el fragmento de película presentado. Los elementos que cada sujeto ha seleccionado, los significados atribuidos y las posibles implicaciones consecuentes pueden, en cierta medida, favorecer distintas formas de vincular o relacionar las representaciones que le sucinta la película con las que le sucinta su propia realidad, sus experiencias y vivencias personales” (Leal, 2002: 321).

Como conclusión, argumenta que ver cine, especialmente en televisión por su cotidianeidad y frecuencia del consumo, además de ser entretenimiento puede llegar a constituir un medio idóneo para conocer o reconocer situaciones, conocer y reconocer los roles sociales de diferente índole, diferentes formas de actuar, de pensar o de sentir, tanto en las narraciones de



ficción como en la realidad; incluso para profundizar en el conocimiento propio, los estados internos y las acciones consecuentes. Según estos mecanismos, al contemplar una película el sujeto realiza las actividades siguientes (Leal, 2002):

- Selecciona unos elementos o temas de narración audiovisual que considera relevantes o significativos para entender lo que ocurre, mientras que puede ignorar otros elementos que considera irrelevantes. Otro sujeto puede seleccionar y/o ignorar otros distintos.
- Atribuye uno u otro significado a dichos elementos o temas, y establece unas u otras relaciones entre ellos. Otro sujeto puede atribuir significados o relaciones muy distintos.
- La atribución de uno u otro significado, unas u otras relaciones, implica unas u otras consecuencias, no siempre explicitadas por el sujeto.

Con ello, la psicóloga da cuenta de que frente a un mismo trozo de una película, los niños reaccionan de manera diferente, otorgando distintos significados y por tanto, estableciendo relaciones e implicancias diversas, lo que se explicaría por las interacciones únicas que se producen entre los modelos organizadores de cada individuo: “Al establecer una vinculación entre la película y la propia experiencia o vivencia personal, el niño o niña selecciona un elemento o tema del argumento de la película, lo re-contextualiza e incluso lo re-significa, con el fin de adaptarlo a su propia realidad personal” (Leal, 2002: 324).

En este sentido, y tomando en cuenta que los niños aprenden de todo tipo de contenido televisivo como señala el investigador mexicano Guillermo Orozco en su artículo *La televisión no educa pero los niños sí aprenden de ella* (1989), la enseñanza a través del medio audiovisual puede ser una herramienta más efectiva y positiva en la socialización. Según Aimée Dorr (1980), esto sería posible en la medida en que se pueda predecir cómo los niños interpretarán su contenido. A juicio de Valerio Fuenzalida (2000), del Instituto de Estudios Mediales Pontificia Universidad Católica de Chile, implicaría de parte de los emisores una mejor la comprensión de la eficiencia diferencial del lenguaje audiovisual, la conceptualización del televidente como un sujeto con intereses y motivaciones activas ante la diferente oferta de programas y la especificidad de la situación de recepción en el hogar.

A partir de la constatación de que más allá de las intenciones de su emisión, la televisión enseña a los niños diversos contenidos debido a alto nivel de consumo televisivo entre los 5-12 años (en Chile, el consumo promedio es entre 4 a 5 horas diarias según el CNTV, 1999) no sólo de programas destinados para ellos sino también de otros programas apuntados para jóvenes, la familia y adultos, Fuenzalida (1998 y 2000) señala que no es un efecto directo de la mera exposición sino que depende de la especificidad del lenguaje audiovisual, los procesos de resemantización de los programas, las apropiaciones educativas por parte de la audiencia y la decodificación afectiva ante la televisión.

Este último punto sería especialmente destacado para el investigador chileno, quien señala que el televidente se relaciona más afectivamente que de modo analítico-conceptual con los programas de televisión debido a la fuerza emotiva de las imágenes, el estilo narrativo, la musicalización, los sonidos y la comunicación gestual (especialmente el rostro humano) las cuales aumentan las posibilidades de resignificación por parte del receptor o polisemia. Aunque aclara que “un fuerte impacto emocional y de corto plazo no es capaz de sustituir a las agencias culturales que se especializan en promover, mantener y respaldar constantemente las conductas deseables y sancionar las indeseables; en efecto, agencias como la familia, la disciplina escolar, las reglas y normas sociales de diferentes grupos comunitarios, la moral religiosa, la ética profesional, las normas legales de una determinada sociedad, y otras, constituyen las redes sociales que generan y sustentan conductas” (Fuenzalida, 1998:53).

Es decir, por un lado considera necesario tomar en cuenta el lenguaje lúdico-afectivo de la televisión, el cual establece nuevos códigos de relación con la audiencia, y por otra parte, las variaciones en los esquemas y expectativas de los receptores (Fuenzalida, 1996, 1998 y 2000). Además sugiere atender a un aspecto poco considerado en el caso de los niños, como es el contexto especial de visionado en el hogar, en términos de espacio privado y generalmente de descanso, el cual conlleva la existencia de otras actividades que compiten con la pantalla y donde la familia cumple un rol orientador del consumo y la decodificación, donde las expectativas que se proyectan en el medio son específicas al entorno.

En síntesis, la audiencia infantil y todos los telespectadores en distintos momentos de edad, tienen expectativas educativas sobre los diversos contenidos de la pantalla y de hecho aprenden de ella, aunque como ya se ha establecido no está relacionado con la distinción artificial entre los programas educativos y de entretenimiento ya que más allá de las intenciones de los productores el aprendizaje efectivo puede producirse de maneras no previstas más ligadas a situaciones emocionales de la vida cotidiana que a las destrezas académicas o sociales. “Como es posible constatar, estas diversas necesidades educativas (necesidad de modelos afectivos) están más relacionadas con la vida cotidiana de la audiencia. La audiencia se apropia educativamente de aquello en lo que se reconoce y hacia lo cual siente motivaciones (es decir, reconoce carencia y necesidad); y esto no siempre coincide con las temáticas o necesidades definidas por los planificadores de la emisión” (Fuenzalida, 1998:49).

De acuerdo a estudios realizados en Chile desde el año 1985 sobre la recepción de telenovelas y otros programas televisivos, Fuenzalida (1996) distinguió algunas claves sobre la apropiación educativa que realiza el telespectador:

- **Diversos modos de aprendizaje**

El investigador observa al menos dos modos diferentes de aprendizaje y conocimiento: uno analítico-racionalista y otro narrativo-experiencial. Así, los estratos que disponen de mayor

información acumulada (estudios o exposición a otras fuentes de información), demandan una programación con mayor información conceptualizada de manera abstracta y general; los estratos populares, en cambio, buscan programas testimoniales en que la enseñanza se deduce de historias con la experiencia vital de personas o personajes. Estas formas de conocimiento ponen en ejercicio lenguajes diversos: uno conceptual y el otro lúdico-afectivo.

- **Atención y condiciones de recepción**

Los estudios señalan que la audiencia deposita distintos niveles de atención a los programas de acuerdo a factores como horarios, sexo, intereses de los televidentes y géneros televisivos.

- **Procesos del receptor**

**Reconocimiento:** Ocurren procesos de identificación y proyección, que exigen por parte del receptor un reconocimiento de algo suyo, con parecido a una realidad que es sentida como parte significativa de sus vidas o bien modelos anticipatorios de conflictos afectivos y situaciones vitales que sienten en el presente o presienten que van a vivir en el futuro.

**Procesos de comparación y discusión:** Ocurren otras dos actividades realizadas por la audiencia, durante y posterior a la televidencia: el proceso de comparación reflexiva con las situaciones y personajes presentados en la trama, y su discusión grupal, por ejemplo, en el caso de las telenovelas, que constituyen fuente de conversación social, o programas donde la familia discute y busca apropiaciones educativas de los contenidos.

**Apropiación educativa:** Los estudios muestran una resignificación por la cual muchos televidentes perciben como educativos programas que presentan situaciones, conducta e informaciones que ellos sienten necesarias para conducirse en la vida diaria, colectiva y personal; lo que no corresponde necesariamente con la definición que el programador tiene acerca de lo que es educativo o cultural.

- **Valor de la emoción**

Los estudios de recepción muestran que los televidentes efectúan un aprendizaje a través de la vivencia de emociones ante situaciones o personaje ficticiales, sean éstos considerados héroes o malvados.

- **Temas y necesidades**

Los intereses educativos que satisface la telenovela están más vinculados con las vivencias afectivas o modelos afectivos en la vida cotidiana, con la movilidad social, con el desarrollo personal y profesional. Por tanto, el receptor termina apropiándose educativamente de aquello en lo que se reconoce y hacia lo cual siente motivaciones.

- **Eficiencia de la TV**

Dadas las características lúdico-afectivas del lenguaje audiovisual, la eficiencia de la TV es más bien motivadora en el ámbito de afectos y actitudes. Es decir, puede difundir

masivamente, otorgar visibilidad, legitimar, prestigiar y valorar, conmover y emocionar, interesar, sensibilizar, motivar; pero a la vez es de rápida evaporación, en que sucesivos programas con nuevas emociones sepultan al anterior. Por tanto, valorar la eficiencia de la TV significa apreciar su fuerte impacto y también reconocer sus limitaciones.

### 3.3.3 El proceso de aprendizaje a través de la televisión

Los temas que han sido estudiados en la investigación cognitiva respecto al aprendizaje televisivo son diversos pero pueden ser agrupados en las siguientes categorías: atención y comprensión, entendimiento de la narrativa, sistema simbólico y habilidades cognitivas, desarrollo infantil, alfabetismo televisivo y la enseñanza de habilidades críticas para la recepción. Las conclusiones más recientes respecto a estos elementos son las siguientes:

Con respecto a la interacción entre **atención y comprensión**, las premisas iniciales apuntaban a la existencia de una atención casi automática de los niños frente al estímulo audiovisual de la pantalla, aunque en la actualidad se considera que está guiada por juicios del niño sobre la comprensibilidad e interés del contenido. Hoy en día se sostiene que sólo hasta los 2 o 3 años de edad la atención depende de eventos audiovisuales como animación, actividad, efectos sonoros o efectos visuales especiales; luego, en la mediana infancia la atención es más selectiva, dado que se adquiere una creciente comprensión de la temporalidad y relaciones entre secuencias de eventos, motivaciones e intenciones de los personajes y contenidos implícitos (Huston y Wright, 1996:45).

En este contexto se distinguen dos orientaciones teóricas con respecto al procesamiento del contenido de la televisión y los efectos de las características formales del medio en ese procesamiento (Seels, Berry, Fullerton y Horn, 1996). La teoría reactiva sugiere que el niño es un ser pasivo que sólo reacciona a los estímulos sobresalientes que se le presentan, en una especie de trance hipnótico donde la atención y la comprensión son más o menos automáticos. Una segunda posición, la teoría activa, está basada en nociones cognitivas más contemporáneas del aprendizaje que describen al niño como activo, señalan que la atención no es una reacción a un estímulo sino más bien un proceso de monitoreo y comprensión para identificar aquel contenido significativo que requiera una atención más dirigida; guiado por conocimientos, expectativas y esquemas previos de la relación del niño con el medio y con la programación determinada.

Esta última concepción, en términos de la producción de los programas, implica considerar distintos factores como: un estímulo competitivo (como efectos visuales específicos, cambios de escena o de personajes, altos niveles de acción), la necesidad de mantener un nivel razonable de estímulos innovadores, el rol de las claves auditivas para reenfocar la atención y el efecto de la atención inercial como una forma de involucrar cognitivamente al niño. Luego,

para detectar el nivel de atención se utilizan técnicas que van desde la observación de la orientación visual del niño durante la televidencia y el uso de pruebas de reconocimiento y comprensión. En esta línea, el contexto físico y social donde se produce la televidencia también ha sido identificado como un factor influyente en la atención, por ejemplo, la presencia de juguetes y otras actividades que compiten con el visionado y que disminuyen la atención concentrada, así como la presencia de otros niños con quienes jugar o comentar los contenidos.

De esta manera se ha comprobado que la atención ha terminado por ser una práctica estratégica en los niños, ya que ellos utilizan claves sonoras para monitorear un contenido y determinar las circunstancias en que la atención deba ser redirigida a la pantalla. Así, se entiende que la atención de los niños no es constante ni pasiva y que además está directamente relacionada con el significado que el mensaje tiene para ellos.

En este sentido, se manejan a nivel conceptual cuatro modos en que la infancia se relaciona con la pantalla (CNTV, 1999): la televisión como compañía (cuando se realizan otras actividades mientras el televisor está encendido), consumo distraído (atención alternada entre el programa que está siendo emitido y otras actividades que realiza paralelamente), consumo concentrado (foco de atención exclusivo en el programa visualizado) y otro tipo de conductas que se han desarrollado con la incorporación del control remoto, el video y la televisión por cable (CNTV, 1999 y Ferrés, 1998): como el “*surfing*” o “*flipping*” (recorrido constante por las distintas señales sin detenerse en ninguna), “*zipping*” (hacer pasar los anuncios rápidamente cuando se vuelve a reproducir un programa grabado), “*zapping*” (cambio de canal en los comerciales) y “*grazing*” (salto constante de canal con la intención de seguir diversos programas a la vez).

Respecto a los estudios sobre la capacidad infantil para **entender la narrativa** se asume que los televidentes más jóvenes entienden las secuencias de forma menos completa y precisa, por tanto, perciben y evalúan el contenido de la programación de manera diferente a los adultos o niños mayores debido a sus capacidades para la atención selectiva, procesamiento de la información y razonamiento inferencial. Con este argumento se han rebatido las nociones de la fuerte influencia de los contenidos violentos en los menores, como explica Buckingham (1987:26): “Ultimately, the problem with such arguments is that they tend to oversimplify the process of learning from television. For example, one might well argue that if children do lack the cognitive abilities which adults use in making sense of television, they might well fail to perceive its fundamental messages - and thus be less vulnerable to its influence. Likewise, the criteria they use in judging television’s degree of realism may well be quite different from those of adults; and they might be inclined to regard representations of unfamiliar aspects of life as merely implausible, rather than simply accepting them as truth. The view that children are more

at risk from television typically ignores the fact that they make sense of it in very different ways from adults”.

Según el Doctor en Psicología Infantil de la Universidad de Minnesota, Andrew Collins (1983) la comprensión infantil depende de factores como el grado de dificultad de la estructura (complejidad y abstracción) del programa además del grado de conocimiento previo y expectativas que el televidente tiene sobre el contenido televisivo y del mundo en general. “In summary, children’s representations of the content of typical programs reflect not only their age-related cognitive abilities, but also the difficulty of the program material to be comprehended and the store of general knowledge and social expectations built up through experiences prior to viewing” (Collins, 1983:136).

En consideración del autor, al menos tres categorías de conocimiento general serían pertinentes para la comprensión de estímulos complejos como las secuencias televisivas:

- Conocimiento sobre las secuencias de eventos o acciones (guiones, metas y propósitos de otros).
- Conocimiento sobre los atributos de las personas y sus relaciones (esquemas de relaciones interpersonales, correlaciones de características intrapersonales, prototipos de personas).
- Conocimiento de reglas causales o de otro tipo para inferir conexiones entre los actores y situaciones (esquemas causales, principios de correspondencia).

En esta línea, se ha investigado el papel de la televisión en los esquemas cognitivos donde el medio es considerado como un entorno al que el niño debe adaptarse a medida que crece estableciendo esquemas sobre las convenciones especiales de su lenguaje: “its smaller-than-life frame, its appearances and disappearances of characters, intrusions of irrelevant commercials to otherwise engrossing story material, the meanings of zooms, fade-outs, miraculous superhero leaps and flashbacks” (Singer y Singer, 1983:266). De esta forma, según los psicólogos de la Universidad de Yale, Jerome Singer y Dorothy Singer, la televisión podría colaborar intencionadamente con el desarrollo infantil en las siguientes áreas:

- Proveer, de un modo entretenido, información sobre habilidades cognitivas básicas (nociones de derecha-izquierda, arriba-abajo, formas, colores, nuevo vocabulario).
- Promover la imaginación y presentar el juego como medio para procesar nueva información y estimular la curiosidad.
- Incentivar la conciencia de las necesidades emocionales propias y ajenas.
- Ayudar a los niños a desarrollar actitudes y acciones prosociales constructivas (compartir, tomar turnos, cooperación, autocontrol).
- Exponerlos a la variedad cultural y física de los diferentes tipos de niños y adultos con

quienes ellos pueden interactuar en el contexto escolar y promover el sentido de mutuo respeto.

- Contribuir al sentimiento de confianza básica, al sentir que reciben cuidado, que pueden confiar en los adultos y en otros niños, y que pueden encontrar regularidades y certidumbre en su mundo.

De esta manera, consideran que el visionado de televisión puede tener importantes ventajas en proveer a los niños con una rica fuente de contenido en las cuales basar su juego imaginativo y sus emergentes capacidades para el pensamiento fantasioso y creativo, mediado por la intervención de adultos, incluso por materiales educativos presentados al interior de las escuelas. "In this sense television might play the mediating role once provided for children by parental o family figures, teachers or professional storytellers and - for older children - by storybooks and, more recently, radio and the movies. It is possible, however, that, both in its format and its attractiveness as an alternative to self-awareness and reflective thought, television, particularly when viewed extensively and regularly, may come to substitute for self-generated imaginative activity. It may interfere with the necessary practice of the cognitive skills that are needed for imagination and creativity (Singer y Singer, 1983: 277).

Los efectos en el **sistema simbólico y habilidades cognitivas** es otro de los ámbitos importantes en el estudio de la relación entre televisión e infancia. Bajo esta perspectiva se han realizado análisis sobre los efectos de la magnitud del consumo sobre otras actividades (como la lectura, tareas escolares, interacción con sus pares o actividad física), asociándose, como a se ha mencionado a bajos niveles de logro escolar, disminución del tiempo de lectura, habilidades lectoras y motivación por aprender a leer (CNTV, 1999: 40), aunque algunas voces señalan que se trata más de mitos que antecedentes aportados por la investigación rigurosa.

Sin embargo, desde una perspectiva distinta, Joan Ferrés (1998) señala que la televisión tiene efectos en sus telespectadores que a menudo son inconscientes o del tipo de comunicaciones inadvertidas, derivados tanto de sus contenidos como de su especificidad tecnológica (modificaciones sensitivas y cognitivas), especificidad sociológica (uso social) y el lenguaje audiovisual que utiliza. Aunque señala que ninguno de estos efectos actúa de manera automática, sino que depende de otros factores también inconscientes como la identidad del destinatario y su actitud ante el medio o ante los contenidos.

En esta área ha tenido lugar una incesante polémica respecto a las nuevas características sociales o sistema simbólico impuesto por el dominio del lenguaje audiovisual frente a la lecto-escritura. Mientras posturas más tradicionales juzgan negativamente el efecto del primero en las habilidades cognitivas de procesamiento de información frente al desarrollo del pensamiento lineal de los libros considerados depositarios de la verdadera cultura; otras tendencias reconocen un escenario de transformación social hacia un nuevo lenguaje y formas

de conocer e interrelacionarse con el mundo. En este ámbito, Jesús Martín – Barbero habla de un nuevo sensorium producto del nuevo escenario comunicativo introducido por las nuevas tecnologías, donde los individuos adquieren “nuevas sensibilidades, otros modos de percibir, de sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de reconocerse y juntarse” (Martín – Barbero, 1997: 19).

Según Guillermo Orozco (2001c) en América Latina existe una gran resistencia por parte de los maestros y de las escuelas a entablar una alianza con los medios, ya que los docentes se sienten amenazados por lo que la televisión hace a los niños culpándola de todos los males, especialmente del fracaso escolar. Sin embargo, observa que esta actitud va lentamente modificándose y cada vez hay más interés de los maestros por saber cómo pueden utilizarse en la escuela como apoyo a la educación formal: “en este sentido, considero que hay un deslumbramiento con lo tecnológico pero una miopía total sobre la manera como utilizar los medios a nivel educativo. Poca gente reconoce que para integrar la televisión y el uso de Internet en la escuela haya que hacer cambios sustanciales en el sistema educativo, en la pedagogía y en la organización escolar. Se piensa que sólo introduciendo el medio en el aula se consigue todo. Y esto supone un reduccionismo importante” (2001c).

Otra vertiente de estas indagaciones sobre el aprendizaje infantil es el análisis del **alfabetismo televisivo** definido como las habilidades requeridas para entender la televisión, entre las cuales hay algunas específicas al medio y otras forman parte de un alfabetismo más general (Salomon, 1983).

Según Gavriel Salomon (1983), Doctor en Psicología Educacional y catedrático de la Universidad de Haifa, la televisión es un sistema complejo de símbolos, que además de poseer elementos comunes para el entendimiento de la vida real y de otros medios, está compuesta de factores únicos como componentes molares (técnicas como movimientos de cámara y procedimientos de edición como cortes, difuminación y acercamientos/ alejamientos) así como otros más complejos (que mezclan estos códigos en una secuencia). En síntesis, la comprensión del contenido de la televisión seguiría tres etapas secuenciales: recodificación mental de un mensaje codificado en una representación mental paralela; integración de esos elementos en unidades significativas y por último, elaboraciones sobre ese material, como hacer inferencias, conjeturas, preguntas. Las primeras fases se relacionarían a especificidades del medio, mientras que las últimas serían más generales.

El entendimiento del sistema simbólico del medio es crucial para el procesamiento mental en la interacción de una persona con la televisión debiendo ser aprendida por el usuario. Salomon, ha intentado probar esta tesis mediante una serie de investigaciones que sugieren que los diferentes sistemas simbólicos o códigos pueden representar una información de diversas formas y que el niño aprende a interpretar los códigos audiovisuales por medio de dos



maneras: activando habilidades cognitivas en el individuo que pueden ser internalizados dentro de su repertorio de habilidades de procesamiento, como por ejemplo, los montajes o cortes de la televisión como parte de los procesos más generales de inferencia o secuencialidad; o bien modelando las habilidades cognitivas del individuo, como en el caso de los efectos visuales específicos como el acercamiento/ alejamiento y la difuminación, facilitando la decodificación del medio.

En este mismo sentido se han generado análisis sobre el **desarrollo infantil** en la introducción a este nuevo tipo de lenguaje, principalmente bajo la perspectiva de la psicología evolutiva, asumiendo que la edad cronológica determina la manera en que el niño piensa y reacciona frente a los estímulos. Según el psicólogo Grant Noble (1975: 82) las tres fases o etapas del desarrollo infantil conceptualizadas por Piaget (preoperacional, concreta y operaciones formales) ejercen una influencia sobre su televidencia, para la cual estableció un esquema del desarrollo evolutivo del visionado.

Así por ejemplo, en la fase preoperacional (entre los 18 meses a 6-7 años) observó que los niños tienden a ver series de incidentes separados y fragmentarios más que la trama de una película. Según el contenido de estos incidentes, perciben a los personajes enteramente buenos o malos, sin reconocer hasta los 4 años los personajes centrales de los secundarios. Además tienden a creer que lo que ven en televisión es real, organizando los incidentes dentro de una secuencia que ellos imaginan o agregando eventos que creen debieran haber ocurrido.

Posteriormente, en la fase de operaciones concretas (entre los 6 a 11 años), se empieza a desarrollar la noción de que las películas tienen una historia y lentamente se adquiere la capacidad de relacionar los eventos y comprender los sentimientos y motivaciones de los personajes. Asimismo señala que debido a un resurgimiento del egocentrismo previo al desarrollo de habilidades empáticas, los niños entre 8 a 9 años experimentan una dificultad en percibir una historia por encima de los incidentes aislados, aunque reconoce que en esta etapa la edad mental y la clase social, sumadas a la edad cronológica, son determinantes en la habilidad del niño para comprender la historia de la película.

Esta perspectiva adoptada por Noble ha sido fuertemente criticada por considerarse ajena a los procesos sociales y extremadamente dependiente de la perspectiva del investigador adulto. Aunque se sigue insistiendo en categorizar por rangos de edad el desarrollo de las capacidades relacionadas al visionado de televisión, los estudios más recientes tienden a no generalizar sus hallazgos a la infancia en general sino delimitarlos a un momento social específico, además apuntan a una televidencia más activa: "si bien un niño tiene menor acumulación sociocultural que en sus etapas posteriores de socialización, lo cual ha inducido erróneamente también a considerarlo en extremo deprivado, subvalorando la influencia cultural de la familia, está dotado genéticamente de activos sistemas de búsqueda de información y

procesamiento integrador del ambiente situacional, los cuales persisten en el adulto...” (Fuenzalida, 1998: 33).

En su libro *Television and children: a special medium for a special audience* (1986), Dorr argumenta que entre la televisión y la infancia se da una relación especial que debe ser considerada como tal en las investigaciones. Por un lado, la televisión es un medio que por sus capacidades técnicas y circunstancias de uso se aparta de otros en cuanto a su ubicuidad, realismo y constructividad. A su vez, los niños llegarían a ella con un incompleto entendimiento del mundo físico y social en que viven, ansiosos por aprender, de alguna forma limitados en sus habilidades y en el proceso de construcción de esquemas para su interrelación con el mundo y con la televisión.

A su juicio, así como ocurre con los adultos, los menores tratan de dar significado a su experiencia televisiva tanto en su calidad de medio masivo como en su rol dentro del mundo social, a través del desarrollo de constructos y paradigmas que se van ampliando y modificando a lo largo de la vida a partir de su interacción con el mundo en general, con la televisión y con lo que la gente le dice sobre ambos, “in this respect interacting with television and its content is no different from any other experience in life. Each and every viewer constructs meaning for programs and commercials that were created by people who used the technology and their own cultural knowledge to put meaning into the content in the first place” (Dorr, 1986: 22).

No obstante señala que existen particularidades en la construcción del entendimiento infantil a partir del contenido televisivo:

- La construcción de la televisión como medio y de la vida social que retrata. Lo cual no es uniforme sino que se relaciona con la experiencia, edad o etapa, habilidades cognitivas, necesidades, clase social, etnicidad e idiosincrasias, además del rol que la televisión ocupa en las vidas de los infantes.
- La televisión como parte del entorno habitual de los niños desde que nacen y las similitudes que guarda con el “mundo real”.
- La verosimilitud de los contenidos y las motivaciones de la producción televisiva, ambas juzgadas por los propios televidentes, puede llegar a influenciar el impacto de estos contenidos en su audiencia.
- La construcción de la televisión como un medio audiovisual con un lenguaje propio.
- El descentramiento de la perspectiva propia para entender que otras personas tienen sus propias perspectivas, inferir estas perspectivas y juzgar la moralidad de las acciones de otros, lo cual depende de un desarrollo cognitivo que se observa interculturalmente a partir de los 4 hasta más o menos los 10 años.

- El entendimiento de las metas, sentimientos o conocimiento de los personajes, así como las claves visuales que denotan perspectivas internas.

Buckingham (1993: 18) por su parte propone una teoría social del alfabetismo televisivo que da cuenta del uso del medio por los niños como parte integral de sus vidas diarias y de sus relaciones con su familia y pares, considerando que las competencias y habilidades para entender al medio están socialmente distribuidas. Así, la naturaleza de la televidencia se constituye como una actividad inmersa y configurada a través de una red de relaciones sociales.

Dentro de este marco, las **habilidades críticas** asociadas con el visionado de televisión se distinguen las siguientes: razonamiento explícito y espontáneo sobre sus contenidos, disposición a comparar el contenido televisivo con otras fuentes de información, disposición a considerar el medio como industria de carácter económico, considerar el contenido televisivo como fabricado con distintos niveles de referencia sobre la realidad, entre otros (Dorr, 1986; Buckingham, 2002b; Anderson y Bryant, 1983; Ferrés, 1998; Orozco, 2000, 2001c).

Guillermo Orozco lo plantea como un tipo de conocimiento para interactuar con la televisión de manera más productiva que posibilite a los televidentes un encuentro múltiple, cada vez más libre, autónomo, expresivo y eventualmente más crítico, “hay que tener en cuenta que las audiencias no nacieron, sino que se fueron haciendo y acostumbrando a ser conformistas y pasivas frente a los medios. Por lo tanto hay que hacer una reeducación de la audiencia, para que ésta asuma su estatus de audiencia y para que se asuma como activa y pensante frente a los medios” (Orozco, 2001c). Esto implicaría “asumir que la relación entre la televisión y televidentes es una interacción múltiple, que involucra a la televisión en sus tres dimensiones; medio, lenguaje e institución social, y que involucra asimismo al televidente como un sujeto cognoscente activo mental, física y emocionalmente frente a la televisión y ubicado de manera particular en una cultura, en un contexto histórico específico y en un estadio de desarrollo personal determinado” (Orozco, 2000:157).

El investigador mexicano, propone una intervención pedagógica de tres partes: jugar con la tv (dirigida a comprender las propiedades lingüístico-formales de la tv y su polisemia), jugar a la tv (con el objeto de entender la representación televisiva de la realidad, jugando a los camarógrafos) y jugar a partir de la tv (apuntando a la oferta televisiva y preferencias). Este modelo de intervención lleva implícitos una serie de premisas (Orozco, 2000):

- Hacer evidente lo que no es evidente para hacer mejores videntes, haciendo referencia a los silencios e implícitos que contienen los formatos televisivos.
- Hacer evidente lo que no es, como producto de análisis y reflexión, donde los televidentes van reconociéndose como tales y construyendo un conocimiento sobre la televisión.

- El juego como estrategia adecuada para lograr el evidenciamiento televisivo como ejercicio analítico lúdico, basado en una pedagogía problematizadora, basado en preguntas no en respuestas, donde el aprendizaje se concibe como un proceso integral que involucra diferentes ámbitos cognoscitivos facilitador de asociaciones.
- La constitución del jugador como investigador participante en el proceso.

A juicio de Ferrés, sólo la formación puede garantizar el espíritu crítico necesario para una utilización enriquecedora del medio. Propone “una aproximación crítica a la televisión debería hacerse siempre desde la interacción. La experiencia televisiva es el resultado del encuentro de un espectador – con su ideología, su sensibilidad, sus sentimientos, sus emociones y valores – y un emisor – con su ideología, sus intereses explícitos e implícitos, sus valores y su sentido de la estética-. Y tanto el espectador como el emisor están condicionados por un contexto social y cultural. No debería prescindirse de ninguna de esas dimensiones” (1998: 107).

Apela a la responsabilidad formativa de la familia (en tanto contexto de recepción de los mensajes) y la escuela, para los niños y sus padres. Y con respecto a la formación en el aula, que considera la más relevante, menciona dos dimensiones: educar en la televisión (convertir el medio en objeto de estudio) y con la televisión (incorporarla en todas las áreas y niveles de la enseñanza para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje).

En cuanto al contexto familiar propone criterios para facilitar a los padres el diálogo fructífero durante el visionado de los programas, utilizando una dialéctica constante entre la televisión y la realidad:

- Dosificar el consumo de televisión con respecto a otras experiencias.
- Aprovechar el enriquecimiento que supone el acceso a experiencias y conocimientos difícilmente accesibles de manera directa.
- Aprovechar la capacidad de motivación de la imagen para interesar a los sujetos por realidades a las que pueden tener acceso directo.
- Cuestionar la realidad desde la televisión.
- Cuestionar la televisión desde la realidad.

Al respecto, Magdalena Albero (1996), Doctora en Ciencias de la Comunicación y la catedrática de la Universidad Autónoma de Barcelona, destaca que los niños traen a la escuela una gran variedad de informaciones y herramientas cognitivas que son en parte el resultado de su exposición a las formas de expresión audiovisuales y que deberían integrarse de alguna manera en las experiencias escolares de aprendizaje y relación social, como por ejemplo, recoger el interés y fascinación que la televisión despierta en los niños para enseñarles otras

materias que pueden no estar directamente relacionadas con los contenidos televisivos pero que podrían beneficiarse de éstos.

En este sentido, el aprender por medio de la televidencia distintos aspectos cognitivos, emotivos y sociales, e incluso la propia constitución de los individuos en televidentes activos con distintos niveles de razonamiento crítico, se entiende como un proceso dinámico y complejo mediado por diversos grupos e instituciones sociales como la familia y la escuela. A continuación, se revisará este tema abordando sus implicancias culturales y la centralidad del lenguaje.

### **3.4 Lenguaje y cultura en el análisis de la relación entre televisión e infancia**

Como ya se ha señalado reiteradamente en capítulos precedentes, uno de los aspectos centrales del enfoque constructivista en su entendimiento de la relación dialéctica entre el individuo y lo social es el lenguaje, dado que a través de él no sólo es posible objetivar la realidad permitiendo la transmisión de significado a lo largo de generaciones, sino que también circunscribe los modos en que debe interpretarse la experiencia y permite la modificación de los conceptos en respuesta al cambio social. Este interés ha generado innumerables estudios con objetos de análisis distintos, aunque una vertiente importante es el área de la adquisición del lenguaje y la cultura durante la infancia, y un ejemplo de ello es el trabajo del psicólogo Jerome Bruner (1990 y 2000) sobre los procesos de elaboración de sentido dentro del contexto cultural e histórico.

En contraposición con enfoques de la psicología evolutiva y del constructivismo más individualista, Bruner considera al niño un agente social inteligente. En este sentido, reconoce la importancia del lenguaje en el desarrollo mental, “en sus relaciones con otros, el niño adquiere pronto la capacidad de negociar los significados y de interpretar lo que está sucediendo, incluso antes de que su capacidad de producir lenguaje léxico gramatical haya madurado. Con la ayuda del lenguaje el niño puede entrar en la cultura directamente” (Bruner y Haste, 1990:10).

Así el autor distingue tres aspectos en relación con el lenguaje, a través del discurso, que van a intervenir en el desarrollo de la cognición y en la adquisición del sentido común en una cultura particular:

- Como andamiaje (conceptos, contenido del lenguaje y estilos adecuados del uso del lenguaje).
- Como negociación del significado.
- Como transferencia de las representaciones culturales.

Esta perspectiva en la actualidad se ha convertido en uno de los ejes de los estudios sobre la televisión, donde se reconoce la importancia del medio como co-constructor de la realidad social a través del lenguaje dentro del contexto de una red social más amplia, en especial de aquellos que ponen su foco en los procesos de recepción y los estudios culturales (Jensen y Rosengren, 1990). Es así que en los últimos años se ha llegado a un cierto consenso en las investigaciones referidas a los procesos de recepción televisiva sobre el hecho de que el visionado trasciende el encuentro entre el individuo y la pantalla, ya que sería un proceso enraizado en la cultura. "When viewers share a common culture, then they also share a similar set of construction tools and processes for interpreting these signals. An understanding of the significance of television to children's lives must be built on an understanding of these processes by which children construct both idiosyncratic and shared meaning for television content" (Dorr, 1987:27).

Una visión similar comparten los investigadores Daniel Anderson y Jennings Bryant: "Television viewing cannot be fully understood apart from its relationship to the viewer's immediate sociological context (family and neighborhood characteristics, socioeconomic status, ethnic background, and the like), or from the viewer's behavior and experiences outside the television-viewing situation. Also, from a larger perspective, these things influence and are influenced by the television industry from which the programming originates, and they affect and are affected by the larger society as a whole" (Anderson y Bryant, 1983:332).

El investigador de la corriente de los estudios culturales de origen australiano, John Fiske va más allá definiendo a la televisión no sólo como un agente cultural, provocador y circulador de significados y placeres, sino también como creadora de una cultura particular en el proceso de generar y circular esta variedad de significados y placeres al interior de la sociedad. "Television-as-culture is a crucial part of the social dynamics by which the social structure maintains itself in a constant process of production and reproduction: meanings, popular pleasures, and their circulation are therefore part and parcel of this social structure" (Fiske, 1987: 1); de esta manera, considera al televidente primariamente como un sujeto social, cuya subjetividad social es más influyente en la construcción de significados a partir del texto televisivo que aquella subjetividad generada producto del encuentro momentáneo con la pantalla.

La ventaja de adoptar esta visión en las investigaciones sería entonces captar mediante técnicas etnográficas la diversidad de los significados: "its value for us lies in its shift of emphasis away from the textual and ideological construction of the subject to socially and historically situated people. It reminds us that actual people in actual situations watch and enjoy actual television programs. It acknowledges the differences between people despite their social construction, and pluralizes the meanings and pleasures that they find in television... it enables

us to account for diversity both within the social formation and within the processes of culture” (Fiske, 1987:63).

Por esta razón, el rescate de la voz de los niños en el proceso investigativo se volvió fundamental a través de metodologías cualitativas, como en el caso de la psicóloga Patricia Palmer, quien bajo la perspectiva del interaccionismo simbólico, toma en cuenta el significado del contexto social y la estructura social dentro del marco de la interacción grupal para dar relevancia a “children’s own ways of thinking about the experience of television viewing and relate these to their viewing behaviour” (Palmer, 1988:140).

En síntesis, la relación entre la televisión y la audiencia infantil, mientras se entiende al medio masivo como partícipe en los procesos de construcción de significado, se considera como una dinámica compleja mediada por el lenguaje, en la cual intervienen diversos discursos y estrategias que proceden de diferentes ámbitos y experiencias sociales como el entorno social inmediato, la clase social, el género y la etnia, entre otros elementos que van a contribuir a la elaboración de sentido de la experiencia; es decir, se entenderá la producción de significado a partir de los medios como un complejo proceso de negociación social (Buckingham, 2002).

Al respecto, Alberó (1996), señala que existe una fuerte tendencia a considerar a la televisión como no-cultura y pensar en los contenidos televisivos como el resultado de intereses económicos, lo que demostraría la fuerte división entre cultura y tecnología en las investigaciones sobre los niños y la televisión. Por su parte, propone estudiar la continua presencia de las tecnologías en la vida cotidiana y en el ecosistema cultural, a través de una perspectiva holística que ayude a entender la acción conjunta de los diferentes agentes de comunicación (familia, televisión, grupo, escuela) con los que los niños interactúan y el papel que juegan todos ellos en el desarrollo de la personalidad.

En su investigación intenta relacionar estos diferentes contextos comunicativos en el proceso de construcción de la realidad, a través de entrevistas personales con los niños y maestros, cuestionarios anónimos a los padres y observaciones sistemáticas de los juegos infantiles en la hora de recreo en diversas escuelas de Barcelona. Entre sus conclusiones, apunta a que los profesores son resistentes a la idea de incorporar los contenidos de la televisión en las aulas y que los padres expresan una postura crítica frente al medio. Con respecto a las razones de los niños para el visionado, Alberó señala como puntos centrales: “El humor, la fantasía, la aventura y el reconocimiento de personajes o situaciones que pueden tener algún punto de conexión con el mundo real o imaginario de los niños aparecen como los ejes de la motivación infantil ante la televisión. Esta motivación parece incidir en la capacidad del niño para la comprensión y posterior interpretación de aquello que ve, siempre en relación con los referentes que le llegan a través de otros contextos comunicativos” (Alberó, 1996: 133).

Lo anterior descartaría el supuesto de pasividad de la audiencia infantil y la imitación automática de conductas aprendidas de la televisión; más bien, la incorporación de elementos nuevos a partir de la exposición a la pantalla pasaría por un proceso de elaboración donde los distintos contextos comunicativos se funden, dejando al descubierto la construcción activa de los niños de sus propias formas de actuación individual y grupal. Esto quedaría patente en las observaciones de la investigadora de los juegos en la hora de recreo, donde se señala que los niños no incorporan nuevos juegos simplemente porque ven unos dibujos animados específicos u otro tipo de programa televisivo, pero sí recogen algunos de los contenidos televisivos y los adaptan a sus intereses, en medio de un proceso dinámico de elaboración y creación en el que formas culturales nuevas y tradicionales derivadas de la familia, la escuela y la televisión, se entremezclan.

En esta misma perspectiva, también ha resultado predominante el análisis de la influencia familiar como copartícipe de los procesos de interpretación. Diversos estudios han demostrado que los modos de conversación y narración al interior del hogar, especialmente la comunicación con los padres, moldean los esquemas de conocimiento que el niño posteriormente aplicará en la resolución de sus problemas y en su vida cotidiana; en el caso de la televisión, se ha llegado a determinar que cumple un rol orientador del consumo y la decodificación, influenciando la capacidad infantil para interpretar el material audiovisual de una narración y modelando primariamente la relación que el niño irá desarrollando con ese medio, como la cantidad de horas de exposición, la memoria cultural pre-televisiva, los gustos y preferencias ante diversos programas (Fuenzalida, 1998:77).

Nuria García (1997), Doctora del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha investigado sobre la introducción de la televisión en la dinámica interna de la organización del espacio doméstico en base a la exploración del consumo televisivo en el hogar, utilizando técnicas como la entrevista en profundidad, la mesa redonda y la observación participante. Con ello apunta a la importancia de la mediación familiar en la construcción de las audiencias, por ejemplo, señala que el control ejercido por los padres en el uso televisivo de los hijos de menor edad es un factor que puede incidir e incluso determinar no sólo el consumo de determinados géneros y micro géneros de las parrillas, sino también algunos de los comportamientos y conductas desarrolladas antes, durante y después de la recepción; asimismo, las normas familiares y preferencias del niño respecto al consumo de las emisiones televisivas, determinarán los comportamientos específicos durante el visionado de las emisiones televisivas.

Sin embargo, uno de los temas centrales que se rescatan de la investigación es el uso social que los niños hacen de la televisión como una forma de reunirse con la familia o con los pares, y potenciar las conversaciones o el juego, aprovechando la presencia del televisor. Este hecho también es detectado en estudios chilenos como el realizado por el Consejo Nacional de



Televisión (Souza, 2000) y Avendaño y Castellón (2000), en el que queda establecido que la co-exposición con los padres o televidencia conjunta, es una situación demandada por niños y niñas, aunque no suele ser una actividad frecuente, sobre todo en los estratos más altos. En sus observaciones en Barcelona, según García, el ver televisión con los padres constituye un placer que incluso supera el deseo de ver una programación específica en la mayoría de los casos (preferencia que no es necesariamente compartida por los adultos); así también ver televisión en compañía de un amigo se convierte en una situación doblemente placentera, ya que además de presentar intereses comunes en relación a la programación televisiva, pueden iniciar, en cualquier momento, una actividad de juego.

Este fenómeno ha sido descrito y conceptualizado. Así, cuando se comenta más explícitamente sobre la televisión y sus programas se habla de mediación familiar, distinguiéndose entre la sociabilidad directa (ver televisión en compañía de otros miembros de la familia) y la sociabilidad indirecta (las conversaciones y juegos que se generan a partir de los programas vistos en televisión) las cuales permiten la apropiación educativa de los contenidos.

Profundizando en la sociabilidad directa e indirecta y relacionándola con otras variables del contexto familiar en que se realiza la televidencia, Seels, Berry, Fullerton y Horn (1996) distinguen tres categorías:

- El **entorno** que incluye el número y ubicación de los aparatos de televisión, los juguetes y otros medios disponibles, opciones de otras actividades (ya que la televisión afecta otras actividades, como horarios de descanso y comidas, y otras actividades afectan a la televisión, como actividades sociales fuera del hogar), reglas de visionado y actitudes y estilo parental en la selección y control de la programación (por ejemplo, estudios en EEUU señalan que los padres que son televidentes selectivos suelen tener actitudes de refuerzo o restricción del visionado y tienden a ver la televisión con sus hijos; mientras, los padres menos selectivos ni regulan ni fomentan el consumo, sus hijos tienden a ver más televisión destinada para adultos y usualmente sin compañía adulta).
- El **covisionado**, que incluye la naturaleza y frecuencia de las interacciones, el efecto de las actitudes y el efecto de la edad y rol dentro de la composición familiar. Por ejemplo, los múltiples roles que la televisión puede jugar en la interacción familiar, como aquellos estructurales relacionados a claves de tiempo y actividades; y relacionales como la facilitación o evitación de comunicación.
- Los **hábitos de visionado**, basados en variables como cantidad, patrones o preferencias e involucramiento de la audiencia (definido como intencionalidad del visionado, atención y esfuerzo cognitivo, elaboración o razonamiento sobre el contenido del programa, potenciales distractores).

Al respecto, según estudios en Chile (CNTV, 1999; CNTV y PUC, 1999) no es tan frecuente que la televisión reúna a todos los miembros de la familia y se da casi exclusivamente en el horario prime-time y nocturno, cuando se exhibe la telenovela nacional o cuando los padres han vuelto del trabajo y ven noticias, reportajes o estelares. Esta situación, veremos en la fase de análisis de los datos de esta tesis, sigue manifestándose y es más patente en estratos socioeconómicos altos debido a una menor permanencia de los padres en el hogar, mayor oferta de actividades que compiten con la televisión y mayor cantidad de televisores por hogar lo que facilita el visionado individual.

Sobre la sociabilidad indirecta, según estudios de la misma entidad, realizados en la ciudad de Santiago, muestran que un 70% de los niños señala que conversa con sus padres (un 20,9% dice hacerlo siempre y un 49,4% sólo a veces) sobre programas que han visto en televisión como comentarios en general y sobre noticieros; y un 75% lo hace con los amigos, especialmente sobre dibujos animados y temas en general. Aunque contrastado con resultados de otro tipo de estudios de observación, el CNTV apunta a que no se trata de una conversación fluida o bidireccional entre los niños y sus padres (CNTV, 1999).

En este respecto, Avendaño y Castellón (2000) distinguen las formas que adopta la mediación parental entre las que caben el co-visionado, las conversaciones sobre el medio y sus contenidos, la orientación sobre la televisión y la recomendación de programas, el conocimiento de lo que ven sus hijos y las prohibiciones de consumo de ciertos programas y horarios. En estudios realizados en Santiago de Chile sobre estos temas, los investigadores detectaron que la conversación es una práctica menos frecuente de lo que indican los padres al ser consultados, aunque parece ser más común en los estratos socioeconómicos altos que en los bajos, lo que apuntaría a que si bien es cierto hay una mayor co-exposición en éstos últimos (como se señaló precedentemente) no siempre se expresa en verbalizaciones de lo visto.

Por otra parte, la mayoría de los padres dice orientar el consumo y recomendar programas a sus hijos y una gran mayoría señala que conocen lo que sus hijos ven (lo que es ratificado por los niños). En relación a las prohibiciones hay más contradicciones entre las declaraciones de los adultos y los menores, ya que la amplia mayoría de los padres, cerca del 90% en todos los estratos, indicaba algún nivel de prohibición del consumo, especialmente en relación a un bajo rendimiento escolar y programas de violencia y sexo, mientras un 30% de los niños declaró no tener prohibiciones de este tipo; en cuanto a los horarios, varían entre días de semana y fines de semana de acuerdo a la hora de dormir, y nuevamente la mayoría de los padres declara altos niveles de prohibición (en torno a un 80%), lo que es confirmado sólo por un 40% de los niños, aumentando la práctica según ascenso en la estratificación socioeconómica.

Aquí resulta curioso lo observado en algunas investigaciones presentadas hasta el momento que hablan de una contradicción entre los informes de los padres, que se representan a sí mismos como mediadores activos de la televidencia, y las respuestas de los niños frente a estos temas. Como por ejemplo, el estudio de Magdalena Albero (1996) desarrollado en Barcelona, en que mientras los padres expresan un postura crítica frente al medio, la regulación del visionado es escasa, desconocen la programación favorita de sus hijos y no hablan con ellos sobre sus contenidos.

Al respecto, Sue Aran, Francesc Barata, Jordi Busquet, Pilar Medina y Sílvia Moron (2004) del grupo de investigación *Violencia y Televisión* de la Universidad Ramón Llull de Barcelona, señalan que es necesario interpretar el uso de la televisión en el contexto doméstico teniendo presente la estructura familiar y el tipo de relación que existe entre los miembros de la familia, además de la presencia notable de la tecnología en la geografía doméstica y su lugar destacado en el salón del hogar. Entre sus observaciones destacan que existe una correlación positiva entre el número de aparatos de televisión y el número de horas que los niños pasan delante de la pequeña pantalla; además los niños consideran que tienen un control relativamente importante sobre el mando a distancia, que les permite cambiar la programación en el caso de televidencia compartida.

Por otra parte, indican que en gran parte de los casos los niños reconocen que ejecutan otras actividades mientras ven la televisión como comer, jugar o hacer los deberes y que la censura que los adultos ejercen respecto a la programación es poco importante y muy heterogénea, ya que se amplía en función de la diversidad de la oferta televisiva y la pluralidad de las preferencias expresadas por los niños.

En cuanto a la cultura televisiva, en sus observaciones detectaron un exhaustivo conocimiento de los niños sobre la programación televisiva, la cual se estructura de manera muy diferente a la cultura televisiva de los padres. Asimismo, los menores manifestaron saber las convenciones de género y de los códigos de interpretación de los programas televisivos; además de una capacidad entre los 7 a 12 años para diferenciar claramente entre la realidad y ficción, aunque pueden dejarse llevar por la imaginación o la fantasía. Por otra parte, los niños de todas las edades proyectaron hacia otros niños más pequeños su preocupación por la imitación de determinados comportamientos, pero sin sentirse parte implicada.

Estos antecedentes, como los presentados más arriba dan cuenta de una relación entre el niño y la televisión que trasciende la mirada efectista. En síntesis, los grupos sociales con los que interactúa el niño y la cultura a la que pertenece configuran la experiencia televisiva a través del lenguaje, entendido en un sentido amplio, en un proceso de construcción complejo que se da entre el individuo en sociedad y los sucesivos encuentros con el medio. Aquí, como en el apartado anterior sobre el aprendizaje de las emociones, los investigadores apuntan al rol

central de la familia, los pares y la escuela en el desarrollo de los esquemas cognitivos, afectivos y conductuales a través de distintas estrategias, como por ejemplo, la conversación y el juego; mientras, la televisión nuevamente aparece en un plano secundario actuando como una instancia adicional de aprendizaje, de manera intencionada o no.

Las consecuencias de ese aprendizaje son difíciles de medir, dado que no es posible aislar los diferentes elementos que se ponen en negociación en el proceso de interpretación infantil y la apropiación que se realiza de la programación del medio (y cualquier intento de aislarla resulta artificial). Sin embargo, ha quedado establecido que el medio puede ser utilizado de manera más provechosa en virtud de sus aspectos formales y las oportunidades de aprendizaje a partir de sus contenidos, en la medida que sea reconocido el lugar que ocupa la televisión en la vida cotidiana de los niños y que las instituciones encargadas del cuidado y educación la integren como un recurso positivo, mediando de esta forma no sólo la televidencia sino la propia construcción de los esquemas a los que hacíamos referencia.

Uno de los temas centrales de esta preocupación es el efecto de la televisión sobre las emociones de los niños. En el siguiente apartado veremos las principales líneas de investigación y los desarrollos actuales en esa área.

### **3.5 Estudios sobre la interacción entre televisión y emociones en la infancia**

Los investigadores ya citados Aran, Barata, Busquet, Medina y Moron (2004) en un estudio realizado el año 2001 sobre los usos televisivos y la recepción de la violencia televisiva por parte de los niños, señalan que se tiende a sobredimensionar la importancia de este medio, tanto positivamente, al considerarla como instrumento educativo; como negativamente, al culparla de malas influencias.

Según el equipo catalán, se hace necesario cambiar la mirada tradicional sobre los efectos de la televisión para mantener una visión más centrada en sus usos sociales y en el protagonismo del espectador en la interpretación de los mensajes, lo cual comporta un replanteamiento de las estrategias metodológicas. Aún cuando en revisiones de las perspectivas utilizadas en recientes investigaciones en el área apuntan a este enfoque, los estudios sobre la interacción entre la televidencia y las emociones en la infancia, en su mayoría, han sido realizados desde una perspectiva psicológica de tipo conductista cuyos resultados han sido objeto de críticas debido a la parcialidad de los aportes conseguidos.

Las preguntas básicas se han dirigido a la búsqueda de tipos de emociones que son provocadas por la televisión, las enseñanzas del medio sobre el tema y sus efectos a corto o largo plazo; asimismo, el análisis se ha concentrado en un rango limitado de emociones, especialmente la agresividad y en tipos específicos de programación. Dentro de este contexto,

se han elaborado diferentes hipótesis que se han popularizado especialmente en el discurso pedagógico y en la opinión pública, algunas de las cuales se resumen brevemente a continuación:

- **Catarsis:**

Según esta perspectiva, el visionado de contenidos violentos resulta en una especie de conductor o reductor de las energías agresivas latentes en los niños, quienes las trasladan a situaciones reales de su entorno. El supuesto básico es que diversas frustraciones producen un incremento en el impulso agresivo, dado que este estado resulta desagradable, la persona busca reducirlo involucrándose en actos agresivos o viendo agresiones irreales como aquellas presentadas por la televisión.

De esta manera, se asume que los niños que ven contenidos violentos la experimentarían de manera vicaria identificándose con el agresor y descargando su propia agresividad. No obstante, las investigaciones bajo estos supuestos dan cuenta de una serie de variables que intervienen que hacen difícil la predicción de resultados, dado que efecto dependerá del estímulo, el telespectador u otras condiciones del entorno (Seels, Berry, Fullerton y Horn, 1996).

- **Imitación o modelamiento:**

Por medio de publicaciones sobre pruebas en laboratorio efectuadas por psicólogo norteamericano Albert Bandura en los años '60 (por ejemplo, el clásico artículo *Transmission of aggression through imitation of aggressive models* de Bandura, Ross y Ross de 1961 y el posterior publicado por Bandura en la *Revista Look* titulado *What Television Violence Can Do to Your Child*), se popularizó el término de violencia televisiva; se fomenta la idea de que la televisión incrementa la agresión a través de la proposición de modelos de los cuales los espectadores aprenderían patrones de conducta.

- **Identificación:**

De manera similar, basándose en los estudios de Orval Hobart Mowrer bajo el paradigma del condicionamiento en los años '50, se considera que la audiencia imita conductas violentas de personajes con los cuales llega a identificarse.

- **Desencadenante:**

Relacionado con la noción de catarsis, se argumenta que los espectadores en su visionado construyen una serie de relaciones entre estímulos particulares de conducta y de respuesta, los cuales son aplicados por los individuos más inestables cuando se presentan situaciones similares en la vida real.

- **Instigación:**

En base a experimentos conducidos por P.H. Tannenbaum, se deduce que los impulsos o

comportamientos son consecuencia de altos niveles de excitación psicológica o emocional a nivel general producidos por la televisión como medio tecnológico, por encima de sus contenidos o actos violentos específicos que son representados en la pantalla. En sus experimentos varió el tipo de estímulo en cuanto a niveles de activación, usando medidas fisiológicas, y contenido, de tipo agresivo, sexual, humorístico, entre otros. Descubriendo que el nivel de activación era más relevante para la intensidad del comportamiento subsecuente, con lo cual la activación podía estimular la predisposición hacia la agresión.

- **Desinhibición:**

Se concluye que los televidentes con predisposición hacia la violencia y que bajo circunstancias normales son capaces de mantener su comportamiento bajo control, por la exposición a contenidos televisivos violentos sus inhibiciones se debilitan y despliegan sus comportamientos agresivos.

- **Cultivo:**

Se considera que los telespectadores que consumen grandes cantidades de televisión ("*heavy viewers*") suelen desarrollar sentimientos de ansiedad o alienación frente a la violencia real, dado el cultivo de un entorno simbólico producido por un alto consumo de mensajes televisivos que refieren al mundo como un lugar peligroso. Esta hipótesis fue formulada a partir de estudios dirigidos por George Gerbner (Gerbner, Morgan y Signorielli, 1996). Aproximaciones nuevas a esta teoría descartan la influencia de la televisión como un flujo unidireccional sino como parte de un proceso de interacción continuo y dinámico entre los mensaje y contextos, asumen que la exposición a la programación televisiva tendrá una influencia acumulativa en las percepciones de mundo de los televidentes y sobre su lugar en él, pero considerando los mensajes de la televisión como parte de un entorno en el cual las personas viven, se autodefinen, desarrollan y mantienen sus creencias y supuestos sobre la realidad social.

- **Desensibilización:**

Sobre la base de experimentos en laboratorio realizados por el psicólogo Richard Lazarus en los años '60 e investigaciones posteriores, se señala que a mayor cantidad de violencia televisiva se corresponde una menor alteración o respuesta frente a la violencia real. La desensibilización se define como el proceso psicológico que evoca repetidamente una respuesta emocional en situaciones en las cuales la tendencia a la acción es irrelevante, de manera que la respuesta se vuelve cada vez menos intensa. Así, la exposición a la violencia televisiva inicialmente induce una respuesta emocional intensa; sin embargo, a través del tiempo y la exposición repetida, muchos telespectadores exhibirían una reducción en la respuesta emocional a los hechos violentos de los medios y luego en la vida real.

- **Refuerzo:**

Se argumenta que la televisión tiene una limitada influencia y sólo puede reforzar patrones de actitudes y conductas de los individuos, los cuales tienen como factores más determinantes las normas culturales, características personales y relaciones interpersonales. Basada en observaciones de Joseph Klapper. En este sentido, sólo las personas que son hostiles serían atraídas por la violencia mediática y serían más proclives a comportarse más violentamente luego del visionado de episodios televisivos de violencia.

Estas hipótesis formuladas en su mayoría desde la psicología en el ámbito de la teoría de la comunicación, caben dentro de una visión más bien poderosa del impacto de los medios masivos, la cual se basa en nociones donde los niños (y en general, la audiencia) son considerados como consumidores pasivos y víctimas de influencias ideológicas o de comportamiento.

Desde esta perspectiva, los tipos de efectos emocionales sobre la audiencia han sido investigados en términos de la valencia (positiva, negativa, neutra o mixta) del estímulo y el grado de activación fisiológica que provocan en los telespectadores; por ejemplo, en temas como la persuasión, captación de la atención, recuerdo, entre otros. Entre ellos, Annie Lang y Kuljinder Dhillon (1995), cuyo trabajo se ha dedicado al tema de los efectos emocionales de los mensajes televisivos sobre la memoria, señalan que aunque la mayoría de los estudios no resultan consistentes se pueden sacar tres tipos de conclusiones: la valencia de los mensajes televisivos usualmente tienen un efecto significativo en la memoria, y los mensajes negativos son recordados con más facilidad que los positivos, además los mensajes emocionales son más recordados que aquellos no- emocionales.

Una de las emociones que ha recibido mayor atención por parte de las investigaciones, luego de la agresión y violencia, es el miedo como resultado de la televidencia. En esta línea, la psicóloga estadounidense Joanne Cantor (Cantor y Omdahl, 1991; Cantor, 1996; Cantor y Amy, 1996 y Cantor, 2000), señala que aunque las observaciones llevadas a cabo en laboratorio no han podido demostrar efectos de largo plazo considera que sí han contribuido a determinar las variables que intervienen en la provocación, prevención o atenuación de las respuestas inmediatas y de breve duración de esta emoción específica. En términos generales, sus resultados apuntan a que el miedo, de mayor o menor intensidad, es una reacción típica entre niños y adolescentes frente a contenidos televisivos producidos con ese fin, aunque las reacciones severas y debilitantes afectan sólo a una minoría de individuos particularmente susceptibles.

En sus propios estudios basados en informes retrospectivos y análisis de casos, identifica tres tipos de estímulos que suelen provocar temor en los niños tanto a través de los medios como en la vida real: peligros y daños (desastres naturales, encuentros violentos, ataques de

animales), distorsiones físicas (mutilaciones, monstruos y deformidades) y empatía con las situaciones que viven los personajes. Argumenta que los datos sugieren que existen importantes consecuencias que trascienden el momento de la televidencia, por ejemplo, en el caso de ver eventos atemorizantes con base en la realidad, como incendios e inundaciones. Estos efectos incluirían incremento en el sentimiento de vulnerabilidad, percepciones alteradas del riesgo y daño potencial y cambios en las preferencias de actividades que puedan estar relacionadas con la amenaza vista en la televisión; aunque el tiempo por el cual se prolongan estos efectos es indeterminado.

Sin embargo, observa que la importancia de la apariencia externa de los estímulos decrece a medida que el niño crece (Cantor y Amy, 1996), lo cual es consistente con investigaciones previas que señalan que el niño pre-escolar tiende a reaccionar a características perceptivas (pudiendo resultar atemorizados por algo que se vea atemorizante pero sea inofensivo, y viceversa), pero a medida que maduran esta tendencia es reemplazada por el incremento de la atención a aspectos más conceptuales del estímulo relativos al comportamiento o potencial dañino de un personaje, animal u objeto. Otra generalización que observa es que a mayor edad se relaciona una mayor reacción a peligros reales por sobre los fantásticos, además de representaciones que involucran conceptos abstractos; menciona como ilustración de ello, la cobertura periodística de la Guerra del Golfo donde los pre-escolares mostraban miedo por aspectos concretos y visuales, mientras los adolescentes eran perturbados por la idea de que el conflicto se expandiera.

Según Cantor (2000) el entendimiento de las reacciones emocionales de los niños frente a los medios es importante a la hora de desarrollar modos de prevenir o reducir el daño producido por la violencia de los medios, así recomienda diversas estrategias de acuerdo a rangos de edad: "Strategies for coping with media-induced fears need to be tailored to the age of the child. Up to the age of about seven, nonverbal coping strategies work the best. These include removing children from the scary situation, distracting them, giving them attention and warmth, and desensitization. Eight-year-olds and older can benefit from hearing logical explanations about why they are safe. If what they saw is fantasy, it helps children in this age group to be reminded that what they have seen could never happen. If the program depicts frightening events that can possibly occur, however, it may help to give older children information about why what they have seen cannot happen to them or to give them empowering instructions on how to prevent it from occurring".

Los resultados de Cantor, son consistentes con una serie de investigaciones sobre el impacto de los programas noticiosos sobre las emociones de los niños. Otro de ellos es el estudio de Stacy Smith y Barbara Wilson (2002), en que se señala que la probabilidad de que los niños entiendan y sientan temor de los contenidos noticiosos aumenta con la edad, comparando los rangos entre 5 a 8 años v/s los 9 a 11 años. Mientras ambos grupos recordaban y describían



las historias que les habían producido miedo, se observaron diferencias en cuanto a los tipos de historias e influencia sobre las percepciones atemorizantes de los eventos de acuerdo a la cantidad de consumo de este tipo de programación.

Con respecto a esta emoción específica, Buckingham (1996) en sus observaciones concluye que el grado de temor que manifestarán los niños frente a un contenido televisivo depende de cómo es percibido e interpretado, de acuerdo a los contextos sociales en los cuales se ven esos contenidos y en los que posteriormente se comentarán con otras personas. En este sentido, la comprensión del medio masivo e inclusive los juicios respecto a la verosimilitud de la realidad expuesta en la pantalla (Dorr, 1980; 1985) se convierte en una dimensión crucial del proceso.

Por otra parte, el autor acota que esta experiencia generalmente es vivida en términos de mezclas emotivas. "The children's discussions of horror and melodrama were characterised by a fundamental ambivalence - a balance between 'distress and delight'. While this balance was not always successfully achieved, it was clear that much of the motivation for watching such material, and indeed for choosing to experience feelings of fears and grief, was to do with the expectation of pleasure. By contrast, the motivation for watching factual material - and particularly the news - was defined primarily in terms of seeking information... while such stories were sometimes seen as 'interesting' they were never described as pleasurable" (Buckingham, 1996:199). En este sentido, Buckingham considera que el énfasis demostrado por calificar las respuestas emocionales de los niños frente a la televisión en términos de negativas o positivas es complejo y artificial, ya que aquellas que pueden ser percibidas como negativas pueden tener consecuencias positivas, por ejemplo, en términos de aprendizaje y viceversa.

No obstante, como se ha descrito en capítulos precedentes, también se han investigado los efectos positivos y pro-sociales de la televisión en el desarrollo emocional de los niños, centrándose en series producidas con este objetivo. A juicio de la psicóloga Aimée Dorr, el rol del medio audiovisual en la socialización de emociones positivas es básicamente dar la oportunidad a los niños de practicar su capacidad de interpretarlas, responder vicariamente a los acontecimientos, averiguar las conductas de las personas frente a diversas situaciones, vocabulario emocional, reglas de expresión, entre otras (Dorr, 1980, 1985, 1986).

En términos más generales, Joan Ferrés (1997, 1998) habla de las formas en que se produce esta socialización emocional en el contexto de los aspectos subliminales o no advertidos de la comunicación televisiva y su efecto en las emociones de los telespectadores, en especial los niños. En su opinión, si las emociones influyen en las decisiones y en los comportamientos de los individuos, entonces cualquier imagen que genere emociones será socializadora ya que tendrá incidencia sobre las creencias y los comportamientos.

La forma en que esto ocurre según el investigador catalán, se relaciona con el estilo de pensamiento de tipo asociativo, que se expresa por medio de las imágenes (y que es primario con respecto al pensamiento lógico, que se expresa mediante el lenguaje verbal), y que funciona por transferencia, es decir, por procesos de atribución por contigüidad o similitud. De esta manera, la socialización se produciría por medio de la dinámica de asociación y transferencia, lo cual, advierte el autor, no es nuevo ni privativo de la televisión, aunque considera que las especificidades del medio la convierten en una fuerza socializadora como nunca antes en la historia.

Asimismo, los dos mecanismos de transferencia que son detallados por Ferrés (1997), la identificación y la proyección, se basan en un proceso de desplazamiento consistente en atribuir a realidades externas (como las situaciones o personajes de la televisión), las excitaciones internas, con el fin de superarlas o de ejercer algún tipo de control o dominio sobre ellas. Este proceso constituiría la base de la seducción televisiva, al permitir al individuo explorar y resolver sus tensiones: “el relato audiovisual seduce porque permite al receptor el encuentro con las zonas más ignoradas o ocultas de su inconciente. El interés del espectáculo televisivo se basa en esta capacidad de movilizar los sentimientos más íntimos del espectador, de implicarlo emotivamente en la historia, permitiéndole elaborar – a menudo de manera inadvertida – sus conflictos internos” (Ferrés, 1997:105).

Más allá de lo anterior, el contenido emotivo de los relatos televisivos estaría relacionado con la formación de estereotipos, cuya eficacia persuasiva radica justamente en que operan desde la emotividad y en su aparente neutralidad. “En los relatos, la inducción de ideas, principios y valores no se produce mediante un razonamiento explícito sino mediante un doble proceso de transferencia. El primero es emotivo. El segundo, ideológico. Hay un primer proceso de transferencia derivado de los mecanismos de identificación y proyección. Se da cuando el espectador asume emotivamente los sentimientos de unos personajes y vuelca sobre otros sentimientos de agresividad, miedo o compasión. El segundo proceso, de carácter ideológico, se produce cuando, a través de la estructura narrativa, es premiado todo lo que representan los personajes positivos y castigado todo lo que representan los negativos” (Ferrés, 1997:125). De esta manera, el discurso ideológico, al ser expresado por la vía emotiva de las imágenes, quedaría enmascarado, donde la capacidad racional quedaría momentáneamente suspendida, como también señala Guillermo Orozco en cuanto a la mediación del lenguaje televisivo (2001).

En una línea similar, Miquel Rodrigo (1992, 1993 y 1995) señala que el poder de los medios de comunicación consiste en establecer modelos de comportamiento emotivos que pueden ser seguidos por los receptores en función del uso y del tiempo de exposición que éstos tengan frente a la pantalla. El académico menciona especialmente la potencia de los discursos televisivos, en tanto socializadores secundarios de las emociones, por su participación en la educación sentimental de la audiencia a través de la proposición de estos modelos, pero

también por los temas que plantean y que luego pasan a ser objeto de las conversaciones cotidianas.

Aquí el papel que pueden desempeñar los medios de comunicación puede ser diverso y por esta razón considera urgente la investigación de sus discursos emotivos (elementos emotivos que pueden encontrarse en sus productos), como por ejemplo, en el caso de los valores afectivos que aparecen asociados a las diferentes culturas en la programación. En una mirada similar a la propuesta de Stuart Hall sobre la necesidad de comprender de manera diferenciada los momentos de codificación y decodificación de los mensajes televisivos, Rodrigo resalta la importancia de incorporar en este tipo de estudios las características de la emisión (en sus discursos y la situación emotiva de los comunicadores) como las consecuencias en la recepción. Para ello sugiere las aproximaciones de la sociosemiótica y el análisis de los discursos con el objetivo último de establecer una “teoría de las pasiones comunicativas” (Rodrigo, 1992: 43) que permita estudiar de forma transversal las emociones en cualquier tipo de discurso, el sentido social que se le da en cada sociolecto y qué efectos produce.

En este sentido, observamos que la mayoría de las investigaciones apuntan a que el consumo de la televisión no es inocuo en términos emotivos y que puede tener efectos importantes, como admiten Buckingham y Allerton (1996:4): “it can provoke ‘negative’ responses such as worry, fear and sadness, just as it can generate ‘positive’ responses such as amusement, excitement and pleasure - and indeed, it often generates ‘positive’ and ‘negative’ responses at one and the same time”; sin embargo, lo que varía en algunas investigaciones, enmarcadas dentro de la tradición de los efectos, es el excesivo énfasis en el poder de los medios por sobre las interpretaciones de la audiencia, lo que sólo contribuye a mitificar sobre la televisión más que producir un cuerpo de conocimientos útiles.

Entre las críticas que se mencionan con respecto a estos acercamientos se subraya el modelo teórico, el método utilizado, la propia conceptualización de la infancia y la desatención de los aspectos sociales en los que se da el proceso (Buckingham, 1987, 1993, 1996, 2002; Collins, 1983; Bazalgette y Buckingham, 1995; Salomon, 1983; Dorr, 1980, 1986; Gauntlett, 1995 y Orozco, 1994, entre otros). Sin embargo, los autores señalan que uno de los problemas principales es la confusión entre los tipos de efectos que son discutidos: conductuales, actitudinales y emocionales, argumentando que a pesar de que son ámbitos relacionados, su adecuada distinción tiene implicancias en la elección del método de investigación y, por tanto, en una mayor precisión en el debate (Buckingham y Allerton, 1996: 3).

Resulta evidente que gran parte de los esfuerzos se han dedicado a la medición de los efectos negativos de la televisión, sin embargo, los autores consultados coinciden en afirmar que no se ha llegado a producir un cuerpo de conocimiento consistente sobre el fenómeno (Buckingham 1987, 1994, 1996; Buckingham y Allerton, 1996; Dorr, 1985 y Gauntlett, 1995), principalmente

debido a la definición de estos efectos (como la violencia y la agresión) basadas en las perspectivas de los propios investigadores que son asumidas como más objetivas o expertas, sin considerar los juicios de los propios telespectadores (Buckingham, 1993, 1994; Buckingham y Allerton, 1996; Gauntlett, 1995). Como consecuencia de ello, el acervo de conocimientos alcanzado respecto a las emociones negativas no ha progresado del planteamiento básico de que la televisión puede provocar respuestas emocionales, es decir, que incita a las personas en la misma forma que varios otros estímulos como libros, tiras cómicas y poesía (Buckingham, 1987).

En cuanto a la metodología, el enfoque experimental ha sido el predominante desde las primeras investigaciones efectuadas por Dysinger y Ruckmic en 1933, quienes a partir de la observación de los índices corporales durante el visionado concluyeron que los filmes provocan fuertes reacciones emocionales en los menores de 12 años de edad. A partir de entonces, el foco central ha estado en las formas en que la televisión provoca emociones, en el supuesto de que la sola intervención de sus recursos técnicos puede crear sensaciones físicas que conducen a una excitación emocional.

Al respecto, Buckingham y Allerton (1996), aunque consideran razonable asumir que ciertas reacciones físicas son estimuladas por la televisión en mayor o menor intensidad, las mediciones corporales no son capaces de distinguir si se trata de emociones positivas o negativas. Por otra parte, juzgan problemático el uso de estos datos para la fundamentación de los argumentos sobre la responsabilidad del medio en la traumatización, desensibilización o patologización de los televidentes. También acusan reparos sobre varios de estos estudios experimentales en cuanto a su definición de la naturaleza del estímulo, el contexto del experimento, las herramientas de medición de las respuestas y la confusión entre correlación y causalidad, como es el caso del uso del laboratorio y condiciones altamente artificiales para generalizar resultados a situaciones de la vida diaria. Por ejemplo, una de las técnicas más frecuentes es exponer a los sujetos a estímulos con el objetivo de sustituir la violencia genuina o bien presentar material televisivo que no corresponde a una programación real sino a ediciones realizadas por los investigadores bajo sus propias definiciones de lo que es violento, perturbador o atemorizador (Gauntlett, 1995).

Otra crítica referida al intento de medir la influencia de la televisión en el desarrollo emocional, especialmente de los niños, es el énfasis en los aspectos intelectuales de la comprensión mediática, tomando por separado los elementos afectivos. "Despite the evident concerns which surround the issue, there has been comparatively little research on the emotional dimensions of children's relationships with television: where it is not simply preoccupied with behavioural effects, the research has tended to manifest a distinct 'cognitive bias', in which emotions appear to be regarded as inherently suspect" (Buckingham y Allerton, 1996:7).

Asimismo, con respecto al rol del lenguaje como instrumento de investigación, Buckingham detecta una grave deficiencia en el sentido de que en muchos casos los reportes hablados de los sujetos son considerados como un acceso directo y transparente a las emociones internas, sin tomar en cuenta el papel crucial del lenguaje en la propia experiencia emocional y los contextos en que ocurren las entrevistas. Tal como se ha llegado a establecer desde la teoría de la construcción social de las emociones, la relación entre la experiencia emocional y el lenguaje que se usa para describirlas es compleja, dado que los términos que son usados para definir las emociones son cultural e históricamente variables. Este hecho tiene una particular importancia en el estudio con niños “This is not, then, simply a question of how ‘articulate’ children are, or even how ‘self-reflexive’ they may be: language is constructive of reality, and not simply a transparent reflection of inner mental processes. In terms of research, this poses particular problems, both when it comes to researcher’s use of language, for example in attitude surveys; and when analysing children’s use of language, in the form of self-reporting. Neither can be seen as merely neutral, or as wholly trustworthy” (Buckingham, 1996: 8).

Por su parte, Buckingham en sus estudios sobre las respuestas emocionales del visionado televisivo, analiza cómo los niños definen y construyen sus identidades sociales cuando hablan sobre la televisión. Como un ejemplo de ello, cita el caso de los juicios sobre los géneros de la televisión. “El rechazo de los chicos al melodrama, o el de las chicas a las películas de acción violenta se puede entender, pues, como algo más que la aplicación mecánica de inamovibles opiniones de gusto; representan, por el contrario, una exigencia activa de una posición social concreta, una exigencia que a veces es vacilante e insegura, y en muchos casos abierta a la posibilidad de que se la cuestione” (Buckingham, 2002:127).

En este sentido, el autor sostiene que las respuestas emocionales deben ser consideradas como representaciones sociales, formas de conducta social que puede involucrar el ensayo de diversos roles, que implican la construcción de lo que puede ser llamado narrativas del (“*narratives of the self*”), es decir, versiones sobre la propia identidad que son formados en el diálogo con otros. “Talking about one’s emotions is thus not simply a matter of bringing private experiences into the public sphere, or a kind of neutral accounting of personal feelings. On the contrary, it is subject to cultural conventions, that serve in turn to construct the experience of emotion itself. Emotions are not simply ‘expressed’, but constituted by the social relationships in which they are enacted” (Buckingham, 1996: 59), y por tanto, considera que deben ser observadas en el contexto de las interacciones sociales y en las formas en las cuales la retórica de la emoción sirve al objetivo de persuadir a otros sobre la validez y legitimidad de su identidad particular.

“Emotions cannot be separated either from cognition or from the social contexts in which they are displayed. How we respond emotionally to a text depends upon what we perceive it to mean; and our perception of its meaning depends upon our emotional response. Furthermore,

emotional displays are produced according to social conventions that are gradually learnt through interaction with others. Talk plays a crucial role in this process: as children develop, they learn to label and describe their emotions in language, which in turn determines how they feel. It is partly through the display of emotion that we negotiate our social relationships, and define our identities in relation to other people... we need to regard them (accounts of emotional responses) as forms of social action, which are used to achieve particular social purposes" (Buckingham, 1996:312).

Algunas conclusiones con respecto al estudio de las respuestas emocionales de los niños frente a la televisión desde la perspectiva de los estudios culturales y el análisis de la recepción, principalmente en base a entrevistas en profundidad individuales y grupales dirigidas a grupos de niños, padres y profesores de distintos estratos socioeconómicos y países son las siguientes:

Aunque la mayoría de los padres manifiestan preocupación por la posibilidad de que sus hijos copien en sus juegos conductas violentas, su mayor preocupación tiene relación con que las escenas violentas causen temor o malestar en los niños. Sin embargo, los intentos por restringir el visionado de sus hijos no suelen ser eficientes y gradualmente son abandonado a medida que los niños entran en la etapa adolescente (Buckingham, 1996; Aran, Barata, Busquet, Medina y Moron, 2004). Incluso, el conocimiento que los padres tienen de los contenidos del consumo de televisión de sus hijos es escaso y las conversaciones sobre ellas casi inexistentes según investigaciones efectuadas en el extranjero (Albero, 1996); no obstante lo anterior, en Chile, según el CNTV (1999) y Avendaño y Castellón (2000) se señala que conversaciones sobre la televisión se dan "a veces", lo que es positivamente valorado por parte de los niños ya que consideran que les ayuda a entender algo, y la gran mayoría de los padres sabe lo que ven sus hijos (Avendaño y Castellón, 2000).

Este tipo de sociabilidad con los padres es una de las motivaciones principales de los niños para ver la televisión, que conecta con el placer del visionado en compañía incluso por encima de sus preferencias programáticas (García, 1997; Avendaño y Castellón, 2000). Es decir, más allá de de las emociones generadas por algún aspecto de la programación, el propio hecho del visionado constituye una actividad con fuerza emotiva.

No obstante, tanto los padres como los niños expresan preocupación sobre los efectos de la televisión sobre las emociones, aunque éstos son frecuentemente desplazados a otras personas. En el caso de los niños, suelen desplazarlos a menores que ellos (Bazalgette y Buckingham, 1995; Gauntlett, 1995; Buckingham, 1987, 1996; Albero, 1996; Aran, Barata, Busquet, Medina y Moron, 2004).

Asimismo, las respuestas emocionales negativas a la televisión, tales como el miedo, disgusto, tristeza y preocupación, suelen ser experiencias comunes. Aunque el material que provoca estas respuestas es diverso y muchas veces impredecible, hay temas comunes en esos materiales que aparentemente cruzan las distinciones de género. Estos temas tienen relación con daños corporales, lo sobrenatural, la muerte de animales, amenazas a la armonía familiar y a los niños (Buckingham, 1996). A pesar de lo anterior, el grado de temor, disgusto y tristeza que manifestarán los niños frente a un contenido televisivo depende de cómo es percibido e interpretado, de acuerdo a los contextos sociales en los cuales se ven esos contenidos y en los que posteriormente se comentarán con otras personas (Anderson y Bryant, 1983; Palmer, 1988; Buckingham, 1996, 2002; Orozco, 2000), dado que los niños establecen relaciones e implicancias diversas, de acuerdo a las interacciones únicas que se producen entre los modelos organizadores de cada individuo donde la experiencia televisiva es re-contextualizada e incluso re-significada, con el fin de adaptarlo a su propia realidad personal (Fuenzalida, 1996, 1998, 2000; Leal, 2002); lo que en sí mismo constituye uno de los ejes de la motivación infantil para ver la televisión (Albero, 1996).

Por otra parte, las experiencias televisivas generalmente son vividas en términos de mezclas emotivas, sobre todo en el caso de las películas y los programas que cruzan las fronteras entre ficción y realidad, las que suelen ser problemáticas para los niños y generan respuestas ambivalentes (Buckingham, 1996), aunque, estas mezclas también forman parte de las motivaciones de los niños para ver la televisión.

Con respecto a las formas de afrontamiento de las emociones generadas por la televisión, los niños desarrollan una variedad de estrategias que los habilita para evitar o manejar estas respuestas. El recurrir a los padres para que los ayuden a afrontar estas experiencias desagradables es una de ellas (Buckingham, 1996); otro, es el cuestionamiento al estatus de realidad del texto, aunque los efectos de esta estrategia no son garantizados (Buckingham, 1996; Dorr, 1980, 1985). De esta manera, las respuestas a la ficción son diferentes a aquellas no ficcionales, ya que las estrategias de afrontamiento que se aplican son diferentes. En este sentido, la comprensión del medio masivo e inclusive los juicios respecto a la verosimilitud de la realidad expuesta en la pantalla (Dorr, 1980, 1985; Aran, Barata, Busquet, Medina y Moron, 2004) se convierte en una dimensión crucial del proceso, por ejemplo, en el caso del miedo. En el caso de ficción, las respuestas negativas están a menudo conectadas con las respuestas positivas, como la excitación y el disfrute. En el caso de drama no ficcional o realista, las respuestas negativas son a menudo percibidas como necesarias para aprender información importante.

Más allá de los efectos que la televisión puede generar en la audiencia infantil, también se ha explorado las formas en que el medio puede ser utilizado como un instrumento para el aprendizaje de las emociones (Singer y Singer, 1983; Door, 1986; Huston y Wright, 1996;

Fuenzalida, 1998, 2000; Ferrés, 1998; Orozco, 2000). En este contexto, los padres no sólo pueden jugar un rol mayor en ayudar a los niños a afrontar las experiencias televisivas, sino también en el aprendizaje sobre las emociones y la televisión en general (Buckingham, 1996; Albero, 1996; Seels, Berry, Fullerton y Horn, 1996; Fuenzalida, 1998; García, 1997; Ferrés, 1998; CNTV, 1999; Aran, Barata, Busquet, Medina y Moron, 2004).

Como una forma de aprehender respecto a los acercamientos teóricos y metodológicos que serán de utilidad para profundizar en estos aspectos de la interacción entre el aprendizaje emocional y el visionado de la televisión, tema central de esta Tesis, a continuación revisaremos el aporte específico de dos autores sobre el tema de la audiencia infantil, desde dos perspectivas distintas, aunque convergentes.

### **3.6 Estudio de la audiencia infantil bajo la perspectiva de los estudios culturales y el análisis de la recepción, a través del trabajo de David Buckingham y Guillermo Orozco**

A pesar de que ya se han mencionado los aportes de investigadores que se han especializado en el estudio de la audiencia infantil, en este apartado se destacará particularmente el trabajo de dos de ellos, cuyas bases teóricas, analíticas y metodologías serán de utilidad para enfrentar el trabajo de campo de esta tesis doctoral: David Buckingham (inglés, Doctor of Philosophy degree in Education, pionero en el desarrollo de la investigación en entornos escolares en educación mediática y en la aplicación de los Estudios Culturales a la cultura mediática infantil) y Guillermo Orozco (mexicano, Doctor en Educación, perteneciente a la corriente del Análisis integral de la recepción con estudios en audiencias latinoamericanas y pedagogía de la comunicación). El primero ha abordado las audiencias infantiles desde el ámbito de las emociones y la construcción del discurso; y el segundo ha adoptado una aproximación pedagógica y con miras a la intervención.

#### **3.6.1 David Buckingham**

Se enmarca a sí mismo dentro de la tradición de los estudios culturales ingleses, aunque establece distancias con la tendencia de algunas investigaciones que a su juicio no han considerado suficientemente la agencia de los individuos, dando más importancia a los textos mediáticos o a los grupos sociales a los que pertenece. Por el contrario, de acuerdo a su perspectiva, el significado es activamente producido por los sujetos receptores quienes, más allá de constituir posiciones inscritas dentro de los textos son seres sociales reales que viven en contextos sociales e históricos específicos.

El investigador aborda distintas temáticas como la recepción de la televisión popular; la manera como los niños entienden la televisión y los aspectos negativos y positivos de esa relación; la respuesta de los jóvenes a la comunicación política y el papel del contenido sexual de la



televisión en su propia comprensión de las relaciones sexuales e interpersonales (Buckingham, 2002b). Asume que los niños no son usuarios a-críticos de los medios y que la función de las investigaciones consiste en examinar las formas críticas en las cuales ya están involucrados; por ejemplo, el despliegue de valoraciones sobre el realismo de determinada programación o casos concretos de la violencia televisiva, donde la preocupación de sus estudios no se centra en la posibilidad de que los niños copien esos contenidos sino en cómo los manejan emocionalmente.

Otra línea que ha desarrollado se relaciona con la educación mediática en sus diferentes aspectos, lo que ha llevado a distintas publicaciones: lo que implica la educación sobre los medios en *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudios culturales de los medios *Cultural Studies Goes to School: Reading & Teaching Popular Media* y en los aspectos de producción de los medios *Making Media: Practical Production in Media Education*.

En este sentido, con referencia a la televisión, manifiesta que los sonidos e imágenes codificadas en señales electrónicas son investidos de sentido a partir de un proceso de construcción de significado que no ocurre sólo del encuentro de la pantalla con el individuo aislado, sino que es parte de una interacción social que involucra una variedad de diálogos tanto hablados como no hablados "Its is inevitably a social process, which involves a variety of forms of dialogue, both spoken and unspoken. It is principally through talk that the meanings and pleasures of television are defined and circulated" (Buckingham, 1997:39).

Así, el investigador inglés observa dos limitaciones dentro de algunas publicaciones sobre audiencias televisivas rotuladas como estudios culturales: el deseo de tomar el lado del espectador en un intento por defenderle, lo que ha conducido a una consideración superficial y parcial del proceso; y el enfoque fundamentalmente empirista, lo que se traduce en la valoración equivocada de los datos, tomando lo que las personas dicen como evidencia suficiente de lo que piensan e ignorando la influencia que tiene el investigador y del propio acto de investigar en los sujetos.

Justamente uno de los objetivos de sus propios estudios es contribuir a desarrollar nuevos acercamientos, particularmente en relación al rol social del lenguaje y a las diversas formas en que los niños usan y se apropian de la televisión, además del rol que esto juega dentro de las sub-culturas específicas de género, etnicidad y clase social. Bajo esta visión, centra su atención a las maneras en que se establecen los juicios y las observaciones de los niños sobre la televisión, además de los conceptos y criterios que utilizan para hablar de ella. De esta manera, tomando elementos del psicólogo social Rom Harré y de la psicología discursiva, además de teorías sociales del lenguaje y de la cognición, Buckingham ha abogado por una

postura más dinámica de los individuos considerándoles como activos y creativos en su definición de posiciones y poder social.

En esta línea, alejándose de las discusiones sobre los efectos positivos o negativos de la televisión, ha intentado distinguir las funciones sociales que se configuran a través de las conversaciones de los niños sobre la televisión. "I have sought to illustrate some of the social functions that may be served by talk about television... I have suggested that such talk, both in home and in the peer group, provides an arena in which relationships between adults and children are established and defined. In talking about their tastes and preferences, and in asserting their right to have access to them, children are actively negotiating with, and often resisting, the constructions of childhood that are made available to them" (Buckingham, 1994:94).

En este aspecto, el investigador inglés, sigue el enfoque de John Fiske, quien considera a la televisión como elemento central de la cultura oral que pervive aún en el actual escenario social, luego de la predominancia de la escritura y más tarde lo audiovisual: "All of this suggests that a folk, oral culture still lives despite the dislocations of mass society, and that television is not only readily incorporable into this, but that it is actually essential to its survival. For television provides a common symbolic experience and a common discourse, a set of shared formal conventions that are so important to a folk culture. And an oral or folk culture provides the television viewer with a set of reading relations that are essentially participatory and active, and that recognize only minimal differentiation between performer and audience or producer and consumer" (Fiske, 1987: 80).

En este contexto, según Buckingham, el hablar sobre la televisión es un elemento vital cotidiano con una carga social significativa ya que a través de ella, deliberada o inadvertidamente, las personas muestran sus valores, afiliaciones sociales o políticas y percepciones de sí mismas y de los otros, entrando en una dinámica donde estas respuestas individuales al medio contribuyen y son afectadas por los significados que circulan en cada discusión diaria sobre la televisión, generándose una interacción dinámica entre las lecturas sociales e individuales de los textos televisivos. Así el hablar sobre la televisión dentro de un contexto dado tendría como fin la construcción y mantenimiento de las relaciones sociales y del sentido de la propia identidad social:

"Talking about television is not a neutral activity. In discussing what we watch, and in making judgements about what we like and dislike, we are inevitably making claims about ourselves - about who we are, or indeed who we would like to be. What we say is inextricably bound up with the context in we say it: consciously or unconsciously, we adjust what we say in the light of how we perceive our listeners, what we think they expect and what we would like them to

believe about us. Talk is, in this sense, an unavoidably social act. It cannot be taken as straightforward evidence of what people really think or feel or do” (Buckingham, 1996:57).

Esta inevitable producción discursiva implicaría entonces que los discursos deben considerarse de acuerdo al contexto en que se dan, tomando en cuenta cómo los mismos sujetos perciben esa situación específica. En el caso de las investigaciones del autor al interior de las escuelas, la televisión también es usada como un modo de establecer y negociar relaciones sociales en las conversaciones entre el propio investigador y el menor. Lo mismo ocurriría en las conversaciones entre los niños, donde los discursos son diseñados para alcanzar propósitos sociales específicos, a la vez que definen y construyen lazos sociales como la amistad y establecen un ordenamiento social entre el grupo de pares, por ejemplo a través de la narración o el conocimiento de cierto tipo de programas considerados de culto, de terror o para mayores de edad.

En este sentido, el significado de las diferencias de la edad, de clase y género también es negociado en la calificación de los programas para adultos o infantiles. “This argument has wider methodological - and indeed political - implications for research into children’s culture. Discussing television with children in the context of the school ... crosses several boundaries - not merely between education and recreation, but also, crucially, between adults and children” (Buckingham, 1994: 95).

Según el autor, el estudio de la cultura infantil está cargada de ambigüedades, especialmente cuando se trata de la televisión, lo que se debe tener en cuenta al momento de considerar el peso relativo de los contextos y las percepciones de los niños respecto a ellos. Es el caso de los escenarios escolares, donde es posible que los alumnos atribuyan a los investigadores adultos suposiciones como la desaprobación de que ellos vean demasiada televisión, o bien pueden asumir algunos de los argumentos sobre los efectos nocivos de la televisión: “Children can choose to play what they perceive to be researcher’s game: they can try to tell us what they think we want to hear. But they can equally well choose to subvert it...(what) holds out the promise of approval from peers, and of course in itself entails a powerful claim for ‘adult’ status” (Buckingham, 1994:95). Asimismo, en cuanto a los efectos negativos de la televisión, pueden desplegar tres estrategias de discursos: rechazando tales opiniones, desplazándolas a niños más jóvenes o utilizando la discusión como una oportunidad para demostrar su capacidad crítica, como por ejemplo respecto a la publicidad o al realismo de la televisión (Buckingham, 1993, 1994 y 2002).

Un factor a considerar en la metodología de Buckingham es el hecho de que en sus investigaciones tiende a combinar el uso de entrevistas grupales con otras técnicas, lo que le permite aprehender cómo ocurre la elección de repertorios simultáneamente respecto a los pares y el adulto investigador, y la diversidad de formas en que ambas audiencias pueden

percibirse. En este sentido, señala que es necesario dar cuenta de esta complejidad y no simplemente reducir los resultados de las negociaciones a un consenso, considerando las diferencias entre los individuos dentro del grupo, además de las inconsistencias y contradicciones dentro de lo que individuos particulares dicen.

Otro aspecto metodológico es su extenso uso del relato (*re-telling*), es decir, solicitar la narración de episodios de una película o serie con el objetivo de llegar a las formas culturales, comunicativas e interpersonales que tienen lugar en el revivir la experiencia televisiva y por medio de las cuales el relator se autodefine. No obstante, más allá de comparar los relatos de los menores con los criterios del investigador, intenta captar el proceso de elaboración de sentido considerando sus funciones cognoscitivas individuales al mismo tiempo que sus dimensiones sociales y afectivas: “it would be clearly naive to take children’s own observations and explanations at face value: but if we are to understand what television means to them, and the pleasures they derive from it, it would seem important to explore these from the children’s point of view” (Buckingham, 1987:3).

En este ámbito, el relato y la recordación de detalles es una actividad colaborativa y determinada en gran parte por la naturaleza emocional de la memoria. Es decir, aquello que se recuerda y que es digno de ser mencionado, dentro de un proceso de recordación colectiva (donde la memoria individual es disputada y negociada, superponiéndose los hablante sen la reconstrucción de la historia) tiene un componente emocional y social.

### **3.6.2 Guillermo Orozco**

Guillermo Orozco, Doctor en Educación y Licenciado en Ciencias de la Comunicación, basa sus investigaciones en la corriente denominada Análisis integral de la recepción (Jensen y Rosengren, 1990) con la cual pretende una ruptura epistemológica con los estudios de efectos, además de integrar y superar en ciertos aspectos los enfoques de otras teorías de la recepción como la de usos y gratificaciones de los medios, los estudios literarios y la corriente culturalista inglesa (Herrán, 1994:29). En consideración del investigador, los extremos siempre se han manifestado en la historia científica de los entendimientos de ciertos fenómenos, como en este caso la relación entre la televisión y la audiencia, pasando de darle todo el poder a los medios a darle todo el poder de re-semantización a las audiencias; según su evaluación, actualmente se vuelve a un equilibrio, ya que si bien es importante reconocer el poder de los medios, también lo es reconocer el contexto y las mediaciones en que se da la recepción (2001c).

Los supuestos teóricos sobre los que Orozco (1984, 1994, 1996, 1999) plantea la recepción televisiva se inscriben dentro del Modelo de mediaciones planteado por Jesús Martín-Barbero, el cual hace referencia a la instancia cultural “desde donde el público de los medios produce y se apropia del significado y del sentido del proceso comunicativo” (Orozco 1994: 73 – 74) o “de

los lugares de los que provienen las constricciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural de la televisión” (Martín Barbero, 1987: 233). A partir de este modelo, el investigador mexicano busca entender el fenómeno de la televidencia, entendiendo la mediación como un proceso estructurante que configura y reconfigura tanto la interacción de los miembros de la audiencia con la televisión, como la creación del sentido de esa interacción: “El conjunto de influencias que estructuran el proceso de aprendizaje y sus resultados, provenientes tanto de la mente del sujeto como de su contexto sociocultural. Esto incluye las intervenciones de los agentes sociales e institucionales en el proceso de recepción televisiva de los niños” (Orozco en Herrán 1994: 36).

Para el autor, la mediación se manifiesta por medio de acciones y el discurso, y se origina en varias fuentes externas al individuo como la cultura, la política, la economía, la clase social, el género, la edad, la etnicidad, los medios de información, las condiciones situacionales y contextuales, las instituciones y los movimientos sociales; pero también en la mente del sujeto, en sus emociones y en sus experiencias. “Cada una de estas instancias es fuente de mediaciones y puede también mediar otras fuentes. Por ejemplo, las experiencias previas de los sujetos median los procesos cognoscitivos del sujeto y su televidencia y al mismo tiempo el entendimiento del sujeto sobre estas puede mediar a su vez en su televidencia posterior” (Orozco, 1999:73).

Asimismo, señala que atendiendo a la complejidad de la audiencia televisiva, el marco conceptual que ha desarrollado no se sustenta en polos opuestos como macro versus micro o emisores versus receptores como las únicas coordinadas relevantes, sino que pretende dar cuenta de la intermediación de diversos elementos, niveles y papeles que asumen los miembros de la audiencia al interactuar con la televisión, entendida un conjunto segmentado de sujetos socioculturalmente ubicados, capaces de realizar distintas televidencias (Orozco, 1999: 69). En esa interacción los miembros de la audiencia se enrolan en una secuencia interactiva que implica diversos grados de involucramiento y procesamiento del contenido televisivo: atención, comprensión, selección, valoración de lo percibido, almacenamiento e integración con informaciones anteriores y, finalmente una apropiación y una producción de sentido (Orozco, 1996: 35).

Para aprehender la mediación múltiple que se conforma en la interacción entre la televisión y la audiencia en primera instancia sugirió cuatro grupos (1994): individual, situacional, institucional y videotecnológica. Más tarde, habló de una “cuádruple dimensionalidad” de la televisión (2004) que involucra el lenguaje televisivo, la “mediacidad” de la televisión, su tecnicidad e institucionalidad como medio. Aquí las variables originales de la mediación individual, situacional e institucional (donde caben todas las instituciones sociales, incluida la televisión), son tomadas como mediaciones micro y macro desde donde se otorgan los sentidos a los procesos de comunicación alrededor de los medios. Aclara que estos ámbitos se dan

simultáneamente y no son necesariamente explícitos, además la cultura impregna a todas ellas y que no se trata de una agrupación exhaustiva o excluyente, sino básicamente analítica.

- **Mediación del lenguaje:**

Referido al intercambio de los códigos propios de lo televisivo y las audiencias, donde los primeros se corresponden a gramáticas auditivas y visuales en movimiento. Según Orozco, producto de este lenguaje, se erosiona temporalmente la capacidad cognoscitiva de los televidentes modificando el “sensorium” individual y colectivo por la vía de las fijaciones prolongadas de los sentidos y la atención en la pantalla, utilizando la noción de Martín Barbero (1997) y adhiriendo a perspectiva de Ferrés (1997 y 1998) en cuanto a la predominancia emotiva de las imágenes.

- **Mediacidad televisiva:**

Esta mediación se origina principalmente en los formatos, géneros y flujos propios de la televisión como medio audiovisual, a través de mecanismos particulares. Por ejemplo, los informativos median con la estrategia de “hacer al televidente testigo presencial de los acontecimientos” y legitimar su significado ante la “evidencia de sus propios ojos”. Estas segmentaciones mediáticas se traducen en hábitos y costumbres de las audiencias que culminan en el establecimiento de las estrategias y ritualidades para ver televisión.

- **Mediación tecnológica:**

La televisión como institución social además de reproducir otras mediaciones, produce su propia mediación y utiliza recursos para imponerla sobre su audiencia. Sin embargo, a diferencia de otras, es a la vez un medio electrónico lo que le concede algunas características particulares para reproducir la realidad, estructurar sus textos y el uso de algunos mecanismos videotecnológicos.

- **Institucionalidad de la televisión:**

Como ya se ha dicho, la televisión es a la vez un medio técnico de producción y transmisión de información y una institución social, productora de significados, definida históricamente como tal y condicionada política, económica y culturalmente. Esta dualidad le confiere un carácter especial y la distingue de otras instituciones sociales, a la vez que le da ciertos recursos técnicos para aumentar su poder legitimador frente a la audiencia.

- **Mediación individual:**

Este tipo de mediación surge del sujeto, tanto como individuo con un desarrollo cognoscitivo y emotivo específico, como en su calidad de sujeto social, miembro de una cultura; en ambas situaciones, la agencia social e individual se desarrolla en diferentes escenarios. No obstante, la mediación cognoscitiva es, a juicio de Orozco, la mediación individual principal, definida como la estructura mental por medio de la cual el sujeto

conoce, que puede ser operacionalizada como esquemas mentales, como repertorios o textos.

- **Mediación situacional (contextos):**

Referida a la situación en la que ocurre la apropiación de sentido, la cual no sólo se limita al momento directo de la televidencia sino que trasciende a los escenarios específicos en los que los individuos interactúan usualmente: la escuela, la calle, las reuniones con amigos, el lugar de trabajo, las reuniones de barrio, la asistencia a la iglesia, entre otros. Algunos de los escenarios son más relevantes que otros como fuentes de mediación, dependiendo del segmento específico de la audiencia en cuestión. Por ejemplo, la calle y la escuela son escenarios importantes para las mediaciones situacionales de los niños, ya que a través de sus juegos los niños realizan reapropiaciones de la televisión.

Según Orozco (2004), el anclaje situacional obedece también a contextos más amplios como la clase, etnia, segmento cultural concreto de pertenencia, la ubicación geográfica, nivel de ingreso, entre otras.

- **Mediación institucional:**

Según Orozco, las instituciones sociales median la agencia del sujeto de diferentes maneras, una de esas vías es dar significado a los guiones para la interacción social. Para llevar a cabo su mediación, la institución utiliza varias estrategias como el poder y las reglas, los procedimientos de negociación, las condiciones materiales y espaciales, la autoridad moral y académica. En este sentido, asignan identidad y clasificaciones que imparten sentido al mundo, a través de la creación de ambientes o sub-culturas, reglas, dispositivos y modos de coerción o castigo.

En síntesis, la interacción entre la televisión y la audiencia comprende una serie de mediaciones que son combinadas de manera específica por los individuos. A juicio del autor, este proceso es altamente sociocultural y sigue algunos patrones o combinaciones preferentes que pueden variar con el tiempo o las situaciones, que sin embargo pueden ser aprehendidas de dos formas: a través de las comunidades interpretativas (grupo de sujetos unidos por un conjunto particular de prácticas comunicativas de las cuales surgen televidencias específicas a lo largo de una combinación también específica de mediaciones) o bien por medio de las comunidades de apropiación (grupo donde regularmente se ve la televisión y se entabla una interacción directa con su programación cotidiana).

Aunque Orozco reconoce cierto predominio de algunas comunidades interpretativas o la fuerza de alguna combinación particular de mediaciones, también asigna importancia a la capacidad creativa de los sujetos, aún cuando estos no siempre sean conscientes de cada acto creativo como producto del acostumbramiento o de la rutina de su interacción con la televisión o con

géneros televisivos concretos. De esta manera, la agencia de la audiencia y sus prácticas comunicativas (combinaciones específicas de mediación) se traducen a través de un proceso de negociación múltiple y complejo en estrategias televisivas, no siempre concientes, que se entienden como una concretización de la agencia del sujeto con relación a la televisión (Orozco, 1999).

En este sentido, la audiencia infantil es una de las más preocupantes dada su vulnerabilidad por encontrarse en un proceso intensivo de formación “están formando su capital cultural, sus competencias comunicativas, y por ello son muy receptivos a todo lo que les viene de su entorno. Tratan de absorber e imitar lo que ven para forjar sus juicios hacia lo que ocurre alrededor” (Orozco 2001c). La potencialidad de generar nuevos significados, así como la capacidad crítica y creativa para realizar televidencias más autónomas e inteligentes, estarían circunscritas a condiciones estructurales que no son producto de la agencia de los sujetos y que sólo pueden ser desarrolladas por medio de una pedagogía crítica. “Esto significa que aún la creatividad se ejerce dentro de ciertos parámetros y con referencia a la misma televisión, por una parte y, por otra, con referencia a la propia cultura de pertenencia de la audiencia” (Orozco, 1996: 29).

Tanto Buckingham como Orozco coinciden en que significado de los contenidos de la televisión es activamente producido por los receptores, sin embargo, el acceso a esa interpretación no resulta de un procedimiento metodológico simple. Si bien es cierto adhieren a un tipo de acercamiento cualitativo que permita aprehender el fenómeno de la televidencia como un proceso complejo, ponen el acento en algunas consideraciones. Como primer punto, tomar en cuenta la naturaleza discursiva del lenguaje y los contextos en donde se dan las conversaciones sobre la televisión; segundo, recoger la mediación múltiple que se conforma en la interacción entre la televisión y la audiencia, algunas de las cuales son sugeridas por los investigadores, aunque Buckingham no utilice directamente el concepto de mediaciones.

Estos elementos serán parte de la propuesta metodológica de esta Tesis Doctoral, la cual será explicada en detalle en el próximo capítulo.



## **CAPÍTULO CUATRO**

**Marco Metodológico Primera Parte:  
Diseño de la Investigación**



**Capítulo Cuatro**  
**Marco Metodológico**

**Primera Parte:**  
**Diseño de la Investigación**

**4.1 Perspectiva metodológica: la opción cualitativa**

Como quedó establecido en el marco teórico, el estudio del desarrollo de las emociones durante la infancia y los efectos que ejercen los medios audiovisuales en el proceso, ha sido objeto de análisis desde los inicios de la institucionalización americana de los estudios de comunicación. Así, las primeras mediciones en laboratorio de índices fisiológicos de las respuestas emocionales de los niños frente al cine, realizadas en los años '30 en Estados Unidos, marcaron la pauta de las décadas siguientes en cuanto a la perspectiva psicológica de tipo conductista y la corriente experimental utilizada, especialmente en cuanto a las reacciones violentas y el miedo generados por la televisión.

Más tarde, a partir de los años '80, como una forma de dar respuesta a los vacíos generados por la corriente efectista, y tradiciones similares como la vertiente psicologista de los usos y gratificaciones, se retoman las perspectivas fenomenológicas y etnometodológicas desde las cuales surgen modelos del proceso de la comunicación que ponen su énfasis en los significados y sentidos que la audiencia produce de acuerdo a los contextos individuales y sociales donde se da la televidencia. Así, desde enfoques como los estudios culturales y análisis de la recepción, los investigadores comienzan a utilizar diseños cualitativos con el objetivo de comprender la compleja interrelación entre los factores sociales, cognitivos y emocionales en la producción de sentido a partir de los contenidos de la televisión. No obstante, el campo de las comunicaciones es un recorrido con varias sendas poco dialogantes y se pueden encontrar informes recientes sobre el mismo tema que se inclinan por la noción efectista o bien por la visión basada en los procesos de recepción.

Como ya se ha mencionado, la presente investigación está enmarcada teóricamente en la línea del constructivismo social en cuanto a las emociones, y en los modelos comunicacionales que ponen su énfasis en los significados y sentidos producidos por la audiencia. Los paralelismos en ambas disciplinas, a saber, el paso de la valoración del objeto de estudio como individuos aislados a la consideración del entorno social y el uso de técnicas experimentales a metodologías más cualitativas y la centralidad del lenguaje, permite establecer un puente coherente entre la teoría de la emoción y el análisis mediático. Más aún cuando se considera el interés compartido por la infancia, también definida como una construcción social (James y Prout, 1990; Buckingham, 2002).

Como se señaló en el capítulo de introducción, el proceder y las decisiones metodológicas se desarrollaron teniendo como antecedente escasas oportunidades de investigación previas de parte de la doctorando, por lo que se recurrió a la guía de manuales como los de Steve J. Taylor y Robert Bogdan (1992), Luis Enrique Alonso (1998), Miguel Vallés (1999) y José Ignacio Ruiz Olabuénaga (1999) y la interacción continua a través del correo electrónico con el Director de la Tesis, Dr. Miquel Rodrigo, además del diálogo fructífero con académicos del Magíster en Comunicación de la Universidad Diego Portales de Chile.

La opción metodológica cualitativa de este trabajo y las técnicas de recolección de datos, principalmente a partir del relato infantil a través de entrevistas individuales y grupales, serán argumentadas brevemente a continuación y durante el informe sobre proceso de la investigación. A continuación se referirán las principales líneas de estudio en el área de las emociones y las audiencias.

### **Los estudios sobre las emociones**

En el marco teórico de esta investigación se revisaron extensamente las distintas aproximaciones con respecto al estudio de las emociones humanas quedando establecido que se trata de un fenómeno multidimensional que es abordado por distintas disciplinas en función de uno o más de sus componentes. Así, por ejemplo, Theodore Kemper (2000) nombra algunas de ellas: la fisiología asocia a las emociones con estructuras anatómicas y procesos; la antropología, a lógicas y prácticas particulares; la historia traza vínculos con las emociones actuales y el pasado; la etología separa aquello que es filogenético, así como las emociones distintivamente humanas y los sociólogos examinan cómo son estimuladas, interpretadas y expresadas las emociones a partir de la pertenencia de los seres humanos a grupos sociales.

En este sentido, el aspecto de la emoción que es estudiado tendrá sus propias unidades de análisis (Reeve, 1994). Mientras el estudio funcionalista busca preferentemente la observación de las respuestas conductuales en situaciones emocionales; el análisis del componente físico apunta a conocer las diferentes zonas involucradas con la emoción, además de mediciones de la activación fisiológica de emociones determinadas en la exploración de las estructuras cerebrales, el sistema nervioso autónomo y el sistema endocrino; la cuestión cognitiva - subjetiva aborda las sensaciones físicas, la experiencia emocional y los sentimientos por medio de auto - informes de grupos de sujetos; y, finalmente, el interés expresivo o comunicativo de la emoción indaga en las expresiones faciales, posturas corporales, vocalizaciones y reglas sociales.

No obstante, más allá de las distinciones disciplinarias o las unidades de análisis tomadas en cuenta en las investigaciones, que incluso pueden mezclarse de acuerdo a las respuestas que

se desean obtener, hemos visto que se puede hacer una clasificación con respecto a la perspectiva con que se aborda la naturaleza del fenómeno, considerándolo como básicamente evolutivo, psicofísico, dinámico o constructivista (Marina, 1996). De esta manera, el foco se encuentra no sólo en el aspecto de la emoción que es estudiado sino que responde también a enfoques teóricos y, por tanto, metodológicos más amplios de tipo cuantitativo o cualitativo.

Dentro de los primeros podemos encontrar técnicas de exploración quirúrgica, observación y medición de índices fisiológicos realizadas en laboratorio o condiciones experimentales, uso de cuestionarios donde los sujetos informan sobre su entendimiento, formación de conceptos emocionales y vivencias emocionales, análisis cuantitativos de textos o estudios comparativos de conceptos emocionales entre distintos países; en los segundos, se hallan observaciones y entrevistas de tipo etnográfico o análisis del discurso, como en la búsqueda de las dimensiones semánticas y funciones pragmáticas del lenguaje emocional cuando es usado en un contexto social y psicológico determinado.

### **Los estudios sobre la comunicación masiva**

Si dividimos la investigación en dos grandes áreas en función de su objeto de estudio: la emisión y la recepción, tenemos también que estos se hallan enmarcados en nociones divergentes sobre la naturaleza del fenómeno de la comunicación. Así por ejemplo, en el análisis de los textos o de los mensajes de los medios, que agrupa perspectivas disímiles pero que coinciden en el poder de éstos para influir en la audiencia, la comunicación se define como un proceso unidireccional desde un emisor poderoso que por medio de un estímulo provoca una respuesta en el receptor; en el polo de la recepción, en tanto, la comunicación se entiende como un proceso necesariamente mediado por diversas fuentes individuales, sociales y culturales. En este sentido, existen perspectivas metodológicas y técnicas consideradas apropiadas y que apuntan a la medición (cuantitativas) o bien la comprensión (cualitativas) del fenómeno, aunque es cada vez más frecuente que en la práctica se combinen ambos enfoques.

Algunas de las formas de estudiar la influencia de los medios han consistido en experimentos de laboratorio donde se observan los efectos de estímulos aplicados en los individuos, especialmente trozos de programación audiovisual en el comportamiento de grupos de sujetos; este tipo de diseño fue muy utilizado en las investigaciones tempranas sobre los efectos de la televisión y hoy en día se sigue usando en ocasiones combinado con técnicas cualitativas. Para proveer mayor validez ecológica, en la experimentación de campo, los sujetos son estudiados en situaciones de la vida real en donde un determinado contenido televisivo es expuesto y los comportamientos subsecuentes del visionado son sujetos a observación en escenarios naturales. Otra forma de investigación son los estudios longitudinales que apuntan

a caracterizar la exposición mediática de las mismas personas a través de los años en términos de cantidad, tipo de programación, comportamientos e intereses comparando comportamientos iniciales y cambios en el tiempo por medio de análisis de tipo cualitativo o cuantitativo o ambos.

Una opción a la observación es la aplicación de cuestionarios o sets de preguntas a muestras de poblaciones para estudiar las variables psicológicas o sociológicas de esta influencia mediática, por medio de la recolección de datos específicos de manera personal/ telefónica/ correo tradicional o electrónico, en cuestionarios, entrevistas y paneles o bien censos poblacionales. En la vertiente cualitativa, los cuestionarios son reemplazados por distintos tipos de entrevista en profundidad que exploran los conocimientos, actitudes y percepciones por medio de conversaciones sobre los contenidos de los medios, estudios etnográficos de la interacción de los sujetos receptores con la televisión y la recolección de otro tipo de datos, como diarios de vida, videos caseros, entre otros.

Por otra parte, los análisis de contenido han sido utilizados principalmente para contabilizar o caracterizar la aparición de ciertas variables en estudio dentro de un trozo mediático determinado, como por ejemplo, un programa de televisión; una variante es el uso de técnicas cualitativas en el análisis del discurso, como en el estudio de la representación de grupos étnicos, género, edad o valores presentados en un contenido específico.

### **Opción cualitativa**

Como hemos visto, para cada campo de estudio existen diversos paradigmas sobre los cuales se establecen las bases teóricas y se determinan las metodologías de investigación, incluso las preguntas que pueden ser formuladas y lo que es considerado como evidencia válida. Por tanto, la opción por un análisis de tipo cuantitativo o cualitativo dependerá del tipo de respuestas que se desean obtener.

Thomas Kuhn (1980) en *La estructura de las revoluciones científicas*, define el término de paradigma como las realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. En este sentido, serían sistemas de creencias básicas sobre (Guba y Lincoln en Vallés, 1999:49):

- La naturaleza de la realidad investigada (supuesto óntico).
- El modelo de relación entre el investigador y lo investigado (supuesto epistemológico).
- El modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad (supuesto metodológico).

En el contexto de la investigación social se han planteado tradicionalmente dos orientaciones paradigmáticas, la cuantitativa y la cualitativa, cuyas bases epistemológicas varían

irreconciliablemente (Vallés, 1995) y que de acuerdo a Ruiz Olabuénaga (1999) se distinguen de la siguiente forma: mientras la primera de tipo positivista se basa en el análisis estadístico de los datos recogidos por medio de estudios y experimentos descriptivos y comparativos, asume que sólo el conocimiento obtenido a través de medidas y de identificaciones objetivas puede poseer la verdad; la segunda, es un modelo hermeneuta que utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a comprender la realidad. Estas diferencias han llevado a debates entre los defensores de una u otra mirada; mientras unos acusan a los primeros de artificialidad y alejamiento de la realidad, los otros argumentan falta de fiabilidad y validez de los resultados. Así, vemos que la opción metodológica dependerá no sólo de la forma en que el investigador se acercará a los fenómenos sino también cómo comprende a la naturaleza de éstos.

No hay un acuerdo entre los autores consultados respecto a las perspectivas existentes en la investigación cualitativa; más aún mientras lo que para algunos constituye una visión paradigmática, para otros es una perspectiva. Según Taylor y Bodgan (1992) la perspectiva fenomenológica es esencial para la concepción de la metodología cualitativa cuya tarea es aprehender el proceso de interpretación, bajo cuyo enfoque se haya una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento como el interaccionismo simbólico (que atribuye una importancia primordial al los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea) y la etnometodología (que examina los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas).

Por su parte, Vallés (1999) menciona la existencia de distintos paradigmas que nacen en reacción de la mirada positivista clásica que estarían agrupadas en torno al interpretativismo y constructivismo, las que a su vez darían pie a la formación de distintas perspectivas disciplinarias y metodologías existentes dentro de la investigación cualitativa, llegando a identificar hasta diez: etnografía, fenomenología, heurística, etnometodología, interaccionismo simbólico, psicología ecológica, teoría de sistemas, teoría del caos, hermenéutica y otras con orientación de tipo feminista, marxista y freudiana.

La raíz de esta división entre lo cuantitativo y lo cualitativo surge según Taylor y Bogdan (1992) a partir de los años '70 y '80 cuando se dio dentro de las ciencias sociales un creciente interés en el lado subjetivo de la vida social o en el modo en que las personas se ven a sí mismas y a su mundo, lo cual requería métodos descriptivos y holísticos que cabían dentro de lo que se denominó métodos cualitativos de investigación.

En este ámbito, llevándolo a la investigación en los medios de comunicación, el método cualitativo abarcaría una combinación de diversas herramientas metodológicas que van desde las entrevistas semi-dirigidas, los grupos de discusión y la observación participante, hasta las historias de vida, el psicodrama, técnicas proyectivas, y análisis semióticos de las

apropiaciones y narraciones que hacen y formulan los sujetos receptores a partir de su interacción con referentes mediáticos concretos, así como diversas herramientas de otras disciplinas socioculturales que captan los usos sociales que segmentos de audiencia hacen de diversos géneros programáticos: telenovelas, noticiarios, “*reality shows*” y aun películas, videos y video-juegos o Internet (Orozco, 2001b). Asimismo, se intenta superar el contexto experimental dentro del laboratorio para abordar los procesos de recepción que trascienden el momento de la exposición y que abarcan otros escenarios y situaciones variadas, como el hogar, la escuela y el barrio.

No obstante, en los estudios de la comunicación, y cada vez de manera más frecuente en las ciencias sociales en general, se tiende a un uso combinado de técnicas cuantitativas y cualitativas, como lo señalan Charles Reichardt y Thomas Cook (1986), quienes plantean la posibilidad de compatibilizar ambos enfoques combinando la fortaleza de uno y de otro, dado que lo medular no sería la forma en que se recogen los datos, sino la interpretación de éstos. Esta tendencia no ha estado exenta de polémicas justamente por las diferencias mencionadas en cuanto a la concepción del fenómeno (ontología) y las formas de su acceso (epistemología).

Según Ruiz Olabuénaga, esto responde a que la mayoría de los autores adoptan posturas más funcionales pragmáticamente y menos irreductibles teóricamente, que se resumiría en los siguientes postulados básicos (1999: 17):

- La metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad heurística que poseen, lo que les hace recomendables en casos y situaciones distintas. El acierto del investigador depende no de la metodología que utiliza sino del acierto en aplicarla en aquellos casos específicos para los que está adaptada.
- La metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que la reclamen. Esta combinación recibe el nombre de triangulación y es utilizada cada vez con mayor insistencia.

Según Guillermo Orozco (2001b), en los estudios de recepción de los medios, la complejidad del proceso ha obligado a los investigadores a repensar, imaginar y ensayar creativamente nuevas estrategias metodológicas, que rebasan las técnicas de investigación usuales y combinan no sólo lo cuantitativo y cualitativo sino otras técnicas expresivas (como los dibujos), psicológicas (como los psicodramas), y participativas (como los análisis de demandas explícitas de los receptores a determinados programas mediáticos), con la intención de captar aspectos emotivos, no verbales y/o no totalmente conscientes que entran en juego, influenciando y condicionando, los procesos de recepción mediática.



Por tanto, en el entendido de que los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que “el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y sus significados” (Ruiz, 1999: 31) y que se refiere “en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bodgan, 1992: 20), se considera que el tema de esta Tesis, dirigido a conocer los relatos que niños de distintos estratos socioeconómicos producen respecto de su televidencia y del mundo emocional representado tanto en la pantalla como en la vida real, en el contexto de la conversación con sus pares y con el mundo adulto representado por el investigador, atiende al enfoque cualitativo a nivel óntico y epistemológico. Esta decisión no excluye el uso de herramientas cuantitativas que se utilizarán en las etapas preliminares de recopilación de datos y de selección de informantes, lo que permitirá dar paso a las técnicas cualitativas de base (entrevistas individuales y grupales) en el diseño en función de los objetivos mencionados anteriormente. De esta manera, la compatibilidad de enfoques en esta Tesis no está referida a los supuestos de cómo es la realidad y cómo puede llegar a conocerse, sino en el nivel técnico de recopilación de los datos.

Con esta decisión en vista, se describirán algunas de las características de los métodos cualitativos en las ciencias sociales, las que según Ruiz Olabuénaga se pueden resumir en cinco puntos (1999: 23):

- El objetivo de la investigación es la captación y reconstrucción de significado.
- Utiliza primariamente el lenguaje de los conceptos y las metáforas, viñetas, narraciones y descripciones.
- Su modo de captar la información es flexible y desestructurado.
- Su procedimiento es partir de los datos para intentar reconstruir un mundo cuya sistematización y teorización resulta difícil, en un estilo inductivo más que deductivo.
- La investigación pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en uno o pocos casos, por tanto sus conclusiones no son generalizables.

### **Foco en el lenguaje y la conversación**

Como se ha señalado reiteradamente en el marco teórico de esta Tesis, de acuerdo a las investigaciones constructivistas recientes en el área de las emociones y de los estudios de la recepción de los medios masivos, se asume que el lenguaje es constitutivo de la experiencia, no sólo en los conceptos que se asocian a ella sino también en su significado. De esta manera, como lo señala Averill (2006), mucho del conocimiento abstracto que subyace a los comportamientos de las personas está codificado en el lenguaje ordinario y puede ser aprehendido a través de él. Similarmente, Bruner indica que el pensamiento se hace

inextricable a partir del lenguaje que lo expresa y a la larga le da forma, “nuestra experiencia de los asuntos humanos viene a tomar la forma de las narraciones que usamos para contar cosas sobre ellos” (1997: 152).

En este sentido, el estudio de la comprensión de las emociones y de la televisión, debería pasar por un estudio del lenguaje a través de las narraciones que los sujetos en estudio elaboran sobre su propia experiencia. Esto no significa que el lenguaje sea transparente de lo que las personas piensan, pero sí puede arrojar pistas sobre la forma en que ven el mundo; por otro lado, la interpretación de estas narraciones o relatos tampoco es una actividad mecánica. Bruner (1997: 158) habla sobre la comprensión hermenéutica de la narración, en el sentido de que ninguna historia tiene una interpretación única y sus significados imputables son en principio múltiples, sin embargo, “el objetivo del análisis hermenéutico es aportar una explicación convincente y no contradictoria de lo que significa un relato, una lectura que se atenga a los detalles particulares que la constituyen... saber ‘por qué’ se cuenta ahora un relato bajo ‘estas’ circunstancias y por ‘este’ narrador”.

Esta particularidad es lo que Alonso llama los “universos subjetivos” (1998: 95) donde la realidad social sobre la que se opera no es una realidad de primer orden (como un conjunto de propiedades objetivas atribuibles a los colectivos humanos en su dimensión conductual) sino una realidad virtual o de segundo orden, en los que el sentido y la significación de las cosas es el producto de un proceso comunicativo donde existen y se producen códigos que articulan y unifican la lectura de la realidad y, por tanto, la construcción de la realidad misma. En este contexto las conversaciones o los discursos serían actividades sociales reguladas “no sólo en términos pragmáticos de adecuación al contexto, sino también dentro de las mismas secuencias verbales cómo están sincronizadas y cómo se producen” (Alonso, 1998: 83).

Una de las formas de captar este discurso es la aplicación de técnicas cualitativas como las entrevistas individuales o grupales que el mismo autor distingue como variedades especializadas de conversaciones, en las cuales se basará la presente investigación, cuya técnica definiremos como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tiene los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992: 101). Sin embargo, aquí es necesario prestar atención a la tendencia de tomar lo que los sujetos dicen como lo que realmente piensan, especialmente en el caso de la televisión, tomando en cuenta que el lenguaje no es una simple herramienta neutra de expresión sino un medio por el cual una realidad es construida en la interacción social.

Al respecto David Buckingham recalca la naturaleza discursiva de estas conversaciones en las cuales el hablante intenta ser percibido de determinada manera por sus oyentes. La

investigadora Ellen Seiter, de la Universidad de California, quien se ha dedicado al estudio de uso de tecnologías en la esfera doméstica y escolar, señala un argumento que está relacionado con los aspectos inconscientes del consumo de los medios: “We cannot assume that what subjects say in an interview reflects individual, idiosyncratic views, or that what is spoken is all there is to be said on the subject. First, our subjects may not have access to all that might be going on with their media consumption, because the role of the unconscious. Second, media tastes do not simply reflect identity, but are actually constitutive of it. Therefore, one of the things we would expect to hear from subjects is the reiteration of certain prior existing discourses on the self, society, politics and gender” (Seiter, 1999: 29).

Aquí adelantaremos que la técnica primordial que se utilizará en esta investigación será la entrevista focalizada, que asume una direccionalidad guiada por la investigadora, de acuerdo a algunas pautas temáticas pre-establecidas y propuestas a los entrevistados, de manera que partir de ella se genere una conversación entre el entrevistado y el entrevistador, en el caso de las entrevistas individuales, y entre un grupo de informantes, en el caso de las entrevistas grupales. Si bien es cierto no se trata de una entrevista totalmente abierta, se buscará que los sujetos tengan márgenes amplios para expresar su discurso y dar cuenta de sus vivencias individuales enmarcadas dentro de su vida social.

### **Algunas dificultades en la investigación con niños**

A partir de la revisión de investigaciones previas sobre los temas de televisión y niños, especialmente aquellas enfocadas en el lenguaje, se da cuenta de algunas dificultades que persisten por las características del propio método como aquellas específicas del grupo en estudio. Esto no quiere decir que este tipo de técnica sea menos apropiada que otras, sino que debe tomarse en consideración en la etapa de interpretación de los datos.

En el caso particular del tema de este estudio asumiremos a priori que las dificultades pueden estar relacionadas a las controversias sobre la televisión y el conocimiento que los niños tienen de las opiniones de los adultos sobre el tema, especialmente padres y profesores; la capacidad para expresar verbalmente sus opiniones; el grado de conocimiento y reflexión sobre sus vivencias emocionales tanto de las generadas por la pantalla, como por otros recuerdos de la vida real y las que surgen durante la entrevista; el contexto de la entrevista dentro del recinto escolar; y los interlocutores en la entrevista, que en el caso de la entrevista individual se trata de un adulto desconocido y en la grupal, de compañeros de curso con los cuales se sostienen distinto tipo de vínculos.

Sólo para abordar algunos de ellos, que ya han sido referidos en el apartado teórico sobre la descripción de investigaciones recientes, veremos que el contexto que impone una entrevista

difiere del contexto habitual en que se dan las conversiones sobre la televisión, no sólo en términos del espacio físico como en los casos de estudios realizados dentro del contexto escolar, sino también en la relación con el investigador adulto, ante lo cual los menores pueden tratar de responder de la forma en que ellos piensan que se espera de ellos. En este sentido, Buckingham destaca que pueden darse al menos dos escenarios: "Children can choose to play what they perceive to be researcher's game: they can try to tell us what they think we want to hear. But they can equally well choose to subvert it...(what) holds out the promise of approval from peers, and of course in itself entails a powerful claim for 'adult' status" (Buckingham, 1994:95).

De esta manera, de acuerdo a Buckingham (1993, 1994, 1996) y Chandler (1997) los niños pueden escoger impresionar al investigador intentando actuar de manera adulta, repitiendo opiniones que han escuchado de sus padres o profesores; en grupos de amigos, pueden intentar inventar historias con el objetivo de impresionarlos; o bien intentar parecer más inteligente o maduro burlándose de las preferencias programáticas de otros o de sus reacciones ante determinado programa.

Estas particularidades del método escogido serán recogidas en la etapa de interpretación. Si bien es cierto, todas las técnicas en las perspectivas cuantitativas y cualitativas tienen ciertas limitaciones, que remiten en último término al contexto investigativo, donde la propia observación modifica lo observado, éstas suelen subsanarse por medio de la complementación de otras técnicas, como por ejemplo, la observación de la expresión no-verbal durante la entrevista o el acceso a otros contextos que puedan resultar útiles para las respuestas que se deseen obtener, sin embargo, esta investigación en particular sólo considerará la técnica de la entrevista. Si bien es cierto esta decisión pasa por un tema de recursos, no hay que olvidar que lo que se busca es conocer las interpretaciones de los niños a través de lo que expresan en sus conversaciones, basándose en la centralidad del lenguaje tanto para la construcción de las emociones como de las vivencia televisivas, elaboración que incluso se puede dar en el momento de la conversación durante la investigación y que se espera que refleje al menos parte de lo que los sujetos piensan o desean que se piense sobre ellos, además de las formas sociales en que ocurre esta construcción.

A continuación se detallarán aspectos del diseño y las fases de la investigación, con sus respectivas conclusiones preliminares. Finalmente se recogerán los datos en una etapa de interpretación más integrada donde se tomarán en cuenta los datos aportados por los propios sujetos como otros elementos individuales y sociales abstraídos de la conversación y que pueden complementar su lectura.

## **4.2 Preguntas de investigación**

### **Objetivo general:**

Conocer la interacción entre el relato sobre el mundo televisivo y de la vida real, en el marco del proceso de construcción emocional, en niños antofagastinos de 8-9 años de edad pertenecientes a distintos estratos socioeconómicos.

### **Objetivos específicos:**

- Describir los aspectos biográficos que se relacionan con la construcción del vocabulario, significado, expresión y manejo de las emociones, en niños de distinto sexo y estratos socioeconómicos.
- Describir los aspectos del contenido televisivo que se relacionan con la construcción del vocabulario, significado, expresión y manejo de las emociones, en niños de distinto sexo y estratos socioeconómicos.
- Comparar las diversas fuentes que los niños utilizan en la construcción del significado emocional y en la apropiación de sentido de los contenidos de la televisión, en niños de distinto sexo y estratos socioeconómicos.
- Describir aspectos del equipamiento tecnológico en el hogar y su relación con las rutinas de los niños de distinto sexo y estratos socioeconómicos.
- Relacionar e interpretar los relatos sobre el mundo televisivo y de la vida real, en el marco del proceso de construcción emocional.

## **4.3 Descripción del diseño de la investigación**

El inicio formal de la investigación tiene data luego de la inscripción del proyecto ante el Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación y la Escuela de Doctorado y Formación Continuada de la Universidad Autónoma de Barcelona, efectuada en el mes de julio del 2003. Posterior a ello, en base a los lineamientos adoptados en un primer desarrollo del marco teórico y la decisión de enmarcar la investigación bajo un enfoque cualitativo, se dio paso al estudio de campo que abarcó entre agosto y diciembre del mismo año. Durante los meses siguientes y hasta la finalización de la Tesis en el año 2006, tuvo lugar una intensa profundización teórica y metodológica, lo que ya fue mencionado en el capítulo introductorio.

A continuación se detallarán los pasos seguidos en el diseño de tipo cualitativo (que como ya se señaló considera en la fase de entrada al campo el uso de la técnica cuantitativa del cuestionario), recolección de datos e interpretación. Cabe dejar establecido aquí que a pesar del hecho de que los datos fueron recogidos hace tres años, su análisis no pierde relevancia

puesto que la investigación apunta a conocer los procesos de interpretación y los relatos por medio de los cuales los niños hacen sentido de la televisión en su proceso de construcción emocional, lo cual trasciende momentos específicos de los contenidos programáticos televisivos en que los sujetos fueron contactados.

### **Muestra cualitativa**

Con respecto a la muestra, como primera medida, se definió como informantes claves a niños entre los 8 y 9 años de edad seleccionados en base a un criterio de accesibilidad y heterogeneidad. El rango de edad corresponde al período señalado por estudios cognitivos apuntados en el marco teórico como adecuados a este tipo de investigación por su desarrollo del lenguaje y vocabulario emocional; asimismo, la accesibilidad fue dada por la posibilidad efectiva de contactar a los sujetos (optándose por las escuelas de la ciudad de Antofagasta donde estaban dadas las condiciones de acceso a un amplio número de informantes) y la heterogeneidad hace referencia a las variables de sexo y estrato socioeconómico, también basándose en las diferencias de percepciones e interpretaciones asociadas a estas variables encontradas en los estudios sobre la emoción y la televisión mencionados.

La cantidad de niños considerados en cada etapa fue distinta en función de la técnica utilizada y de la disponibilidad de las escuelas. Sin embargo, cabe mencionar que al no tratarse de un estudio que pretenda dar cuenta de tendencias estadísticas de los resultados sino aportar con antecedentes sobre la riqueza de las experiencias y significados producidos por los niños, se tomarán pocos casos y por tanto sus conclusiones no serán generalizables a la población total a la que el grupo de sujetos pertenece.

### **Entrada al campo**

Entre los meses de agosto y septiembre del año 2003 se desarrollaron los primeros estudios del campo y los contactos para el acceso. Se determinó realizar el estudio al interior de dos establecimientos educativos de la ciudad de Antofagasta (Chile), que tuvieran como requisito un alumnado mixto y que representaran cada uno a grupos socioeconómicos en contraste: alto y bajo<sup>1</sup>. Dado que en Antofagasta no existe una categorización oficial de las escuelas en cuanto a estrato socioeconómico, para determinar este índice se consideraron las siguientes variables: modalidad de financiamiento (particular, particular subvencionado y municipalizado), valor de la mensualidad, características del entorno físico y características socioeconómicas de los apoderados. Esta información fue obtenida a partir de entrevistas informales con funcionarios de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Antofagasta, consultas telefónicas a los establecimientos sobre el precio de las mensualidades y finalmente, por los datos entregados por los Directores de los recintos seleccionados.

---

<sup>1</sup> Ver Anexo 1 sobre segmentación socioeconómica de las escuelas.

Con el objetivo de ingresar a una de las 35 escuelas públicas de la ciudad (grupo socioeconómico bajo), se pidió autorización a la Corporación Municipal de Educación y se contactó al Director de la Escuela Rómulo Peña D-85, quien inmediatamente ofreció su apoyo. La selección de uno de los 12 establecimientos privados (grupo socioeconómico alto) se realizó mediante la confección de una lista ordenada de mayor a menor costo de la mensualidad, a cuyos Directores se les fue solicitando autorización en orden decreciente de este valor, hasta que la Directora del Instituto Chileno Norteamericano de Cultura accedió a participar en la investigación. Se consideró uno de los cursos de tercero básico de cada escuela, correspondiente al segmento de edad, los cuales constan de 44 y 24 alumnos respectivamente.

### **Recogida de datos**

La etapa de recogida de datos del estudio de campo se realizó en cuatro fases sucesivas durante el último trimestre del calendario escolar chileno (octubre - diciembre) de 2003: plan piloto, cuestionario, entrevista focalizada individual y entrevista focalizada grupal. Cabe mencionar que todas las etapas técnicas que se describen a continuación se desarrollaron en salas dentro de ambas escuelas, aisladas del resto del alumnado para evitar distracciones y en un horario determinado por los Profesores Jefes de cada curso. Las técnicas fueron aplicadas por la doctorando (mujer, chilena, periodista, soltera sin hijos, 29 años).

### **Interpretación de los datos**

El proceso de interpretación requirió en primera instancia de la selección de técnicas específicas para el manejo de la información y el entrenamiento de la investigadora en los instrumentos técnicos escogidos. Esta fase se desarrolló principalmente durante el año 2004, incluyendo la posterior etapa de transcripción y análisis, aunque se volvió a visitar los datos y profundizar el estudio hasta el momento de la conclusión del trabajo de investigación.

Mientras para el procesamiento de los cuestionarios se procedió a la tabulación simple por ítem y la extracción de tendencias mayoritarias; para la etapa de interpretación de las entrevistas individuales y grupales se utilizó el "ATLAS.ti", un software especializado en el procesamiento de datos cualitativos. Este programa computacional tuvo la ventaja de facilitar el ordenamiento de las entrevistas y el acceso rápido a elementos específicos dentro de ellas y a las categorías que paulatinamente se iban formando a partir de su lectura repetida. Además permitió elaborar distintos niveles de codificación sobre el texto, yendo de un análisis más concreto y apegado al contenido explícito a grados más abstractos e interpretativos.

El detalle de las decisiones tomadas y los procedimientos seguidos en esta etapa serán abordados en el capítulo quinto de esta Tesis.

#### 4.4 Descripción de las etapas de recolección de datos

##### 4.4.1 Primera fase: plan piloto

Con el objetivo de sopesar la utilidad de las herramientas que se implementarían en el curso de la investigación, y atendiendo al concepto de flexibilidad o diseño emergente (Vallés, 1999) de la estrategia cualitativa, se seleccionó un grupo reducido de niños (2 niños del GSE alto y 4 niños del GSE bajo, el doble en este último en atención a que en este establecimiento estaban matriculados casi el doble de alumnos), en cantidades equilibradas con respecto al género, de los mismos cursos y establecimientos que se considerarán en la investigación de campo, a los cuales se les aplicó un estudio piloto consistente en un cuestionario escrito<sup>2</sup> y una entrevista verbal estructurada en base a las mismas preguntas. A partir de los resultados que se reseñarán en el siguiente capítulo<sup>3</sup> se modificaron los instrumentos y se corrigieron aquellos elementos que no cumplían con los objetivos aquí planteados o entorpecían la recogida de datos.

Las preguntas se dirigieron a conocer algunos aspectos familiares, hábitos y cantidad de consumo televisivo, normativas parentales sobre consumo, uso del tiempo libre, actividades curriculares, uso de otras tecnologías, preferencias televisivas en cuanto a canal, programación y personajes. Además se incluyeron algunas preguntas que permitirían una breve exploración sobre algunas emociones básicas producidas a partir del visionado y además proporcionaría una visión sobre el manejo de vocabulario emocional y la permanencia del recuerdo emocional (estudios anteriores dan cuenta de una mayor permanencia en la memoria de aquellos episodios televisivos que han producido un mayor impacto emocional).

PILOTO					TOTAL
	CUESTIONARIO ESCRITO		ENTREVISTA VERBAL ESTRUCTURADA		
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
GRUPO SOCIOECONÓMICO ALTO	0	1	1	0	2
GRUPO SOCIOECONÓMICO BAJO	1	1	1	1	4
<b>TOTAL</b>	1	2	2	1	<b>6</b>

Tabla 1: Tabulación de la muestra para plan piloto.

<sup>2</sup> Ver Anexo 2: modelo del cuestionario escrito aplicado en el plan piloto.

<sup>3</sup> Ver anexo 3: tabulación y detalle de los resultados del plan piloto.



#### 4.4.2 Segunda fase: cuestionario

Se aplicó un cuestionario escrito de 16 preguntas<sup>4</sup> cerradas y abiertas a los niños de los cursos seleccionados, dentro de sus salas de clases (por algunas inasistencias de los alumnos, la cantidad de informantes por escuela fue la siguiente: 32 sujetos de la Escuela D-85 y 22 sujetos del Colegio Chileno Norteamericano). El instrumento fue aplicado el día 9 de octubre 2003 en ambas escuelas durante el horario de clases y con la colaboración de los profesores. Se les consultó datos sobre entorno familiar, hábitos y motivaciones televisivas, preferencia de canales, programación y personajes.

Como se explicará más abajo, otro de los objetivos del cuestionario era proporcionar criterios de selección de informantes para la siguiente etapa de la investigación, en la cual se pretende acceder a niños que muestren voluntad de expresar sus preferencias, y en último término, sus emociones respecto a un contenido televisivo. De esta manera, serán excluidos quienes comparativamente ven poco o nada de televisión, no muestren interés en el tema o podían sentirse incómodos de participar (este último aspecto, fue asesorado por los profesores jefes de cada curso).

##### Objetivos:

- Conocer conformación de grupo familiar.
- Determinar cantidad de televisores en el hogar y disponibilidad de cable.
- Determinar hábitos de visionado, motivaciones y preferencias con respecto a los canales, programación y personajes televisivos.
- Proporcionar criterios para una selección de niños para la siguiente etapa de la investigación.
- Listar programas y personajes preferidos a partir de los cuales se estructuró la segunda etapa de la investigación (entrevistas en profundidad individuales).

CUESTIONARIO			
	Mujeres	Hombres	TOTAL
GRUPO SOCIOECONÓMICO ALTO	12	10	22
GRUPO SOCIOECONÓMICO BAJO	13	19	32
<b>TOTAL</b>	25	29	<b>54</b>

Tabla 2: Tabulación de la muestra recogida en el cuestionario inicial.

<sup>4</sup> Ver anexo 4: modelo del cuestionario escrito.

#### 4.4.3 Tercera fase: entrevistas focalizadas

##### Entrevistas individuales

Se realizaron dos entrevistas individuales por informante, con una duración promedio de 35 minutos cada una en un rango de 15 a 48 minutos<sup>5</sup>, a un total de 8 niños seleccionados de la etapa anterior (por cada escuela se contactaron 4 niños de un tercero básico, 2 niños y 2 niñas, descartando aquellos alumnos que habían participado en el plan piloto, ver a continuación Tabla nº 3). Además de tomar en cuenta criterios como el de ser televidentes regulares y mostrar motivación para expresarse verbalmente, se escogió entre aquellos informantes que dieron cuenta de una preferencia marcada por series de televisión mayoritariamente señaladas como favoritas, de manera de poder contar con elementos de comparación entre ellos en la etapa de interpretación. Los parámetros fueron los siguientes:

Dado que el programa más visto por los niños y niñas de ambas escuelas resultó ser la telenovela “Pecadores” del canal TVN, se preseleccionó a los niños que la habían mencionado este programa como teleserie favorita en el cuestionario escrito, descartando quienes no la veían o preferían otra. Asimismo, se determinó que la mayoría de las niñas del Colegio Chileno Norteamericano (ChN) prefieren los dibujos animados “Inu Yasha”; las niñas de la Escuela D-85, “Las Chicas Súperpoderosas” y los niños de ambas escuelas, “YuGiHo”.

De acuerdo a ello, del grupo preseleccionado se tomó para las entrevistas individuales aquellos 8 niños que además de preferir la teleserie “Pecadores”, habían marcado como favorito el dibujo animado mayoritariamente preferido por su escuela y sexo. Es decir:

- 2 niñas del ChN que marcaron como favoritos “Inu Yasha” y “Pecadores”.
- 2 niños del ChN que marcaron como favoritos “YuGiHo” y “Pecadores”.
- 2 niñas de la D-85 que marcaron como favoritos “Las Chicas Súperpoderosas” y “Pecadores”.
- 2 niños de la D-85 que marcaron como favoritos “YuGiHo” y “Pecadores”.

En aquellos casos donde existían más de dos niños (por sexo y escuela) que cabían dentro de estos criterios, se solicitó ayuda al profesor para que indicara a aquellos que estarían más cómodos respondiendo una entrevista individual.

Si se toman conjuntamente la duración de las dos entrevistas por informante, se pasó un promedio de 67 minutos con cada niño. La extensión de las entrevistas fue variable respetando el grado de expresión verbal de cada individuo. En este respecto cabe señalar que en general los sujetos del GSE Alto mostraron capacidad de expresión verbal en cuanto a la extensión de

---

<sup>5</sup> Ver anexo 5 sobre los detalles del tiempo de las entrevistas tomadas.

sus argumentos, vocabulario, encadenación de ideas y aporte de datos en sus respuestas, especialmente en el caso de las niñas; en el GSE Bajo, las niñas mostraron un mayor interés que los niños en relatar aspectos de su vida personal en detalle, mientras que los niños elaboraban respuestas más cortas.

La primera entrevista giró en torno a las actividades fuera del horario escolar (uso del tiempo libre y uso de otros medios electrónicos de comunicación y entretenimiento), equipamiento tecnológico, motivaciones y rutinas de la televidencia, relato de series preferidas y aprendizajes, descripción de personajes favoritos y personajes que menos les gustan, narración de episodios que recuerdan como emotivos (se presentaron opciones de algunas emociones primarias como alegría, miedo, rabia y tristeza), relato de los trozos que causaron emoción, identificación de emociones en los personajes, relato de conductas emocionales propias a partir del visionado y de otras situaciones de la vida; mientras, en la segunda aproximación se profundizó algunos temas mencionados, especialmente en el tema de las emociones (primarias y otras más elaboradas) relacionadas con experiencias televisivas o reales.

A pesar de que existía un guión básico de la entrevista, focalizado de la manera que se ha expuesto, las narraciones surgieron de manera espontánea en los niños, sin perjuicio de que en ocasiones se les pidió que relataran algunos episodios o describieran a los personajes involucrados. Las entrevistas tuvieron lugar dentro de una sala facilitada por los profesores jefes de cada curso, apartada de sus entornos habituales pero dentro del mismo recinto escolar. La técnica fue desarrollada por la doctorando y fue grabada en casete de audio.

**Objetivos:**

- Conocer la rutina televisiva y determinar su lugar dentro de la rutina cotidiana más amplia.
- Obtener datos sobre uso del tiempo libre y disponibilidad de otros medios de comunicación y entretenimiento.
- Conocer las motivaciones para ver televisión, preferencias programáticas y de personajes.
- Conocer contextos, sentidos y usos sociales del visionado.
- Conocer episodios con carga emotiva relacionados con experiencias televisivas o reales.
- Determinar qué tipo de emociones están más elaboradas en cuanto a su vocabulario, significado, normas de expresión y manejo.

ENTREVISTAS INDIVIDUALES	INDIVIDUOS		TOTAL
	Mujeres	Hombres	
	GRUPO SOCIOECONÓMICO ALTO	2	2
GRUPO SOCIOECONÓMICO BAJO	2	2	4
<b>TOTAL</b>	4	4	<b>8</b>

Tabla 3: Tabulación de la muestra cualitativa para entrevistas individuales.

### Entrevistas grupales

Se entrevistó de manera grupal a un total de 16 niños divididos en 4 grupos de 4 miembros cada uno, de acuerdo a las variables de género y estrato socioeconómico (ver a continuación Tabla nº 4). La selección de los participantes en esta etapa se realizó considerando a aquellos niños que habían marcado como favorito el programa preferido por la mayoría de los encuestados en la segunda fase de la investigación, de acuerdo a las preferencias mayoritarias por sexo y escuela. Esta decisión se tomó con el objetivo de permitir que los niños fijaran la agenda de la conversación sobre la televisión a través de un tema que les resultara motivante, del cual conocieran detalles y del cual hablaran espontáneamente en otros contextos sociales, de manera que parte de estas conversaciones cotidianas pudieran ser reproducidas dentro del contexto de la investigación.

Así, en la Escuela D-85 se formó un grupo compuesto sólo de niñas fanáticas de “Las Chicas Súperpoderosas” y en el Colegio Chileno Norteamericano otro de fans de “InuYasha”. Ya que los hombres de ambas escuelas coincidieron en marcar como serie animada favorita a “YuGiHo”, ambos grupos se conformaron por fanáticos de la serie. Asimismo, se intentó que en todos los casos los niños fueran además seguidores de la telenovela “Pecadores”, marcada como favorita en ambas escuelas.

Las entrevistas grupales tuvieron una duración de 60 minutos cada una, se efectuaron dentro de las escuelas (en el mismo lugar que las entrevistas individuales) y fueron grabadas en casete de audio y video. Para profundizar más en el área emocional del visionado, se extrajeron fotografías de los personajes más mencionados dentro de las preferencias en cuanto a programas televisivos. Estas imágenes fueron presentadas a los niños con el sólo objetivo de impulsar una conversación sobre sus características, narraciones de episodios en los cuales participaban estos personajes y comparaciones con otros personajes o programas menos atractivos<sup>6</sup>. En esta etapa, el rol del investigador fue de mantener la conversación abierta, focalizando cuando era necesario a través de preguntas del tipo que se formularon en la

<sup>6</sup> Selección de fotografías mostradas a los informantes en el Anexo 9.

entrevista individual.

**Objetivos:**

- Conocer la rutina televisiva y determinar su lugar dentro de la rutina cotidiana más amplia.
- Obtener datos sobre uso del tiempo libre y disponibilidad de otros medios de comunicación y entretenimiento.
- Conocer las motivaciones para ver televisión.
- Conocer las motivaciones específicas con respecto a programas favoritos y personajes.
- Conocer episodios con carga emotiva relacionados con experiencias televisivas o reales.
- Determinar qué tipo de emociones están más elaboradas en cuanto a su vocabulario, significado, normas de expresión y manejo.
- Posibilitar el contraste con la etapa anterior en cuanto a la producción del discurso en grupos del mismo género.

ENTREVISTAS GRUPALES	GRUPOS		TOTAL
	Mujeres	Hombres	
GRUPO SOCIOECONÓMICO ALTO	4	4	8
GRUPO SOCIOECONÓMICO BAJO	4	4	8
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>16</b>

Tabla 4: Tabulación de la muestra cualitativa para entrevistas grupales.

Las conversaciones con los informantes a nivel individual y grupal fueron transcritas<sup>7</sup> para luego ser interpretadas a través del método de codificación por categorías cuyo informe se presenta a continuación.

---

<sup>7</sup> Las transcripciones de las entrevistas pueden ser revisadas en el anexo 10 (en formato CD).



## **CAPÍTULO CINCO**

**Marco Metodológico Segunda Parte:  
Presentación e interpretación de los datos**





## **Capítulo Cinco**

### **Marco Metodológico**

#### **Segunda Parte:**

#### **Presentación e interpretación de los datos**

##### **5.1 Informe del piloto**

Previo al inicio de la investigación en las escuelas seleccionadas (que pertenecen a sectores socio-económicos opuestos según la caracterización proporcionada por los Directores de ambos colegios, el valor de la matrícula y de acuerdo a la descripción del Grupo Socioeconómico, instrumento de medición utilizado por organismos gubernamentales<sup>8</sup>) se efectuó una serie de visitas a los establecimientos que giraron en torno a la presentación de autorizaciones y explicaciones de los objetivos del proyecto. Los contactos se realizaron básicamente con los Directores de Escuela y con los profesores jefes de ambos grupos (quienes son los responsables de impartir gran parte de las asignaturas semanales): Sra. Carmen Amas, profesora jefe del tercero básico del Colegio Instituto Chileno Norteamericano de Cultura y Sr. Nazim Mohammed, profesor jefe del tercero básico "B" de la Escuela Rómulo Peña D-85.

En uno de estos encuentros en la Escuela D-85, se presentó la oportunidad de observar algunas composiciones manuscritas de los niños pegadas en el diario mural de la sala. En ellas había cierta capacidad de expresión escrita, lo cual fue reafirmado por el Sr. Mohammed, quien dijo que al menos unos 20 niños (de los 44) estarían en condiciones de comprender y responder un cuestionario.

Ante la posibilidad de que pudieran existir dificultades para la aplicación del cuestionario inicial planificado dentro del diseño de la investigación, se determinó realizar un plan piloto en el cual se seleccionaría un pequeño grupo de informantes quienes contestarían un extenso cuestionario de preguntas cerradas, de alternativas y abiertas de respuesta breve. La mitad de ellos respondieron verbalmente a la investigadora y los otros de manera escrita. La experiencia se desarrolló de la siguiente forma:

---

<sup>8</sup> Ver detalles de la clasificación del Grupo Socioeconómico en el anexo 1.

	TOTAL ALUMNOS/ CURSO	INFORMANTE CUESTIONARIO ESCRITO	DURACIÓN APLICACIÓN INSTRUMENTO	INFORMANTE ENTREVISTA	DURACIÓN APLICACIÓN INSTRUMENTO
GSE ALTO (3 octubre, 9,30 hrs.)	24	1 niño	35 min.	1 niña	35 min.
GSE BAJO (3 octubre, 14,00 hrs.)	44	1 niño 1 niña	60 min. 45 min.	1 niño 1 niña	35 min. 35 min.

Tabla 4: Desarrollo plan piloto.

Respecto a los aspectos formales del cuestionario escrito, se detectaron algunos problemas con el vocabulario utilizado (Internet, televisión abierta y por cable, documental, distinción entre programa y canal), y errores en la formulación de la pregunta que conducían a interpretaciones variadas, así como dudas sobre lo que se estaba consultando. Los casos de preguntas compuestas también resultaron complejos, además de dificultades de los sujetos para manejar nociones de tiempo, recordar nombres de programas y describir personajes<sup>9</sup>.

Por otra parte, la naturaleza del instrumento mismo (que no permitía las aclaraciones que podían darse en la entrevista verbal) presentó limitaciones. Por ejemplo, respecto al uso del tiempo libre, las respuestas no reflejan todas las actividades efectuadas sino sólo las que más recuerdan, por lo tanto no dan cuenta acabada del tiempo que dedican a otras actividades además de ver televisión. Lo mismo ocurre a la hora de listar la programación televisiva a la que se exponen. Tampoco presenta la oportunidad de aclarar aparentes contradicciones entre las respuestas.

La excesiva cantidad de preguntas en el cuestionario escrito y la entrevista oral fue perjudicial ya que en algunos casos de la modalidad escrita se dejaron las últimas preguntas sin contestar; y en la oral, resultó cansador para el niño sin dar oportunidad para que se extendiera en sus respuestas. En cuanto al análisis de las respuestas se observó lo siguiente (las conclusiones que se exponen a continuación, no deben considerarse generalizaciones sino sólo una guía para la estructuración de los instrumentos de investigación que siguen en fases posteriores):

### **Características del grupo**

Los niños encuestados, en su mayoría de 8 años, viven con sus padres y hermanos. Además, en el caso del GSE Bajo el número de integrantes del grupo familiar se amplía por la inclusión de abuelos, tíos y un mayor número de hermanos que en el GSE Alto (más de 3).

<sup>9</sup> Para el detalle de los resultados ver Anexo 3.

### **Actividades lúdicas y amigos dentro del colegio**

La totalidad juega en el recreo a actividades de movimiento físico como las “pilladas”, o al fútbol, con al menos dos amigos del mismo sexo. La pregunta sobre por qué les gusta jugar con los amigos nombrados, pretendía dar lugar a un diagnóstico sobre sus habilidades de descripción de personas (que luego se les pedirá con respecto a los personajes favoritos). En este caso todos respondieron usando sólo un adjetivo como “*divertido*” o “*entretenido*” y en un sólo caso se hizo referencia a una característica relacional: “*no peleamos*”.

### **Uso del tiempo libre y consumo de televisión**

Dentro de las preguntas que intentaban indagar sobre el uso del tiempo libre durante los fines de semana, se observó que la mayoría recuerda actividades fuera de la casa con amigos o familia y sólo uno menciona el visionado de televisión como actividad principal (aunque luego no recuerda qué programas vio). Esta situación se reafirma más tarde donde queda más claro que la televisión es relegada a un segundo plano ante otras ofertas del uso del tiempo libre: “*(los fines de semana)... hay muchas cosas que hacer*”.

Otra interpretación es que las actividades no-televisivas resultan más significativas, pues a pesar de no ubicar la televisión dentro de lo que hicieron el fin de semana, en la pregunta n°32 sí aparece el visionado aunque no siempre recuerdan el contenido. Los días de semana, donde se aprecia una menor tendencia a realizar actividades fuera de la casa en ambos grupos, empieza a aparecer con mayor frecuencia la televisión aunque ocurre lo mismo que lo observado con anterioridad. La televisión no aparece como actividad que recuerden en las preguntas n° 8 y n° 9 aunque en otras partes del cuestionario queda claro que ven televisión todos los días y programas bien determinados.

El visionado, por otra parte, también compite dentro del hogar con otras tecnologías como consolas (Play Station o Nintendo), equipo de música y en el caso del GSE Alto también con el computador e Internet (ambos principalmente usados como herramientas de juego). Además de otras actividades lúdicas más tradicionales con hermanos o amigos. Respecto al cine, no resulta una actividad frecuente a juzgar por las películas nombradas (las que han salido de cartelera hace más de dos meses), además los niños no recuerdan los títulos sino quiénes los llevaron. En cuanto a la asistencia a este tipo de actividades, sólo un niño del GSE Bajo afirma no haber asistido últimamente.

Por otra parte, en cuanto a la estructuración del tiempo libre, los niños del GSE Alto dan cuenta de una mayor asistencia a actividades programadas (academias) fuera del horario escolar como pintura, fútbol y grupos de scout. Mientras en el GSE Bajo hay un niño que asiste a arte, la estructuración también pasa por acompañar a los padres en trámites, asumir funciones en el

negocio familiar o el cuidado a otros miembros menores de la familia. Ambas situaciones afectan la cantidad de consumo televisivo. Otro aspecto que compite con el visionado es el tiempo dedicado a hacer las tareas, el cual constituye un espacio regular diario en la tarde-noche. En ambas escuelas los niños realizan sus deberes generalmente en compañía de la madre, quien no permite que se encienda la televisión para evitar distracciones.

### **Televisión y equipamiento asociado en el hogar**

En general, todos los niños cuentan con televisión (los del GSE Alto en una mayor proporción habitante/aparato) y equipo de video, aunque no queda claro el uso que se le da al reproductor de video pues la mitad responde que su familia no arrienda películas. A pesar de ello, aquí hay que apuntar que el concepto de arriendo no es bien entendido entre los niños del GSE Bajo, incluso uno no tiene claro la procedencia de las películas que ven en su casa (*"a mi abuelita se la pasan en el centro"*). En este sentido, la mayoría de los niños reconoce que ven películas de video en su casa, de contenido infantil o dibujos animados, aún cuando no se recuerdan títulos o procedencia del casete (arrendado, comprado, prestado, grabado, etc.).

La mayoría tiene televisión en su pieza. La diferencia entre ambas escuelas es que los niños del GSE Alto tienen pieza solo o comparten con hermanos; mientras los del GSE Bajo en su mayoría duermen en la misma habitación de sus padres y hermanos. Por tanto, el uso de esa televisión no sería autónomo como en el primer caso, donde incluso se presta para transgredir las normas y censuras parentales del visionado de ciertos contenidos.

Los canales de televisión por cable, con que cuentan ambos niños del GSE Alto y la mitad del GSE Bajo, resultan ser favoritos a la hora de elegir la programación, con excepción del canal de televisión abierta Chilevisión. En cualquier caso, las preferencias en cuanto a canal, están claramente determinadas por la programación infantil, principalmente, dibujos animados.

### **Preferencias y motivaciones del consumo televisivo**

Respecto a la motivación para el consumo televisivo, los niños apuntan a dos objetivos: la entretención y el escape al aburrimiento. Se hace la distinción, pues da cuenta de dos perfiles de consumo; en el primer caso la televisión es considerada como opción primaria de diversión y la segunda como una evasión frente a la escasez de otras alternativas de ocio.

También se puede observar que la televisión está prendida todos los días y la mayor parte del día (hasta las 22 hrs. como promedio y más tarde los fines de semana), lo que no implica un visionado atento, y suelen verla tanto solos como en compañía de sus padres o hermanos. En ambos casos el contenido más habitual es el infantil (dibujos animados).

Por otra parte, la norma parental respecto a los contenidos parece ser más estricta (o explícita) en los niños del GSE Alto, aunque este control en ambas escuelas es burlado por los niños. En general, la restricción tiene que ver con el horario en que se debe apagar la televisión por la noche y algunos géneros para adultos como los noticieros (en un caso) y películas de terror y asesinato.

En cuanto a las preferencias de programación (y en consideración de los canales favoritos), los dibujos animados son ampliamente preferidos en ambas escuelas y el segundo lugar lo comparten las telenovelas, películas y programas musicales. Por el contrario, no hay unanimidad con respecto a los rechazos, aunque las noticias son mencionadas en dos ocasiones por niños de ambas escuelas. Entre los dibujos animados mencionados, el que aparece con más frecuencia tanto en niñas como niños de ambos colegios es la serie animada “Oye, Arnold” del canal Nickelodeon (que también es marcado como preferido). Más atrás se ubican canales como TVN, Chilevisión y Megavisión de televisión abierta, además de Fox Kids, Cartoon Network y Discovery Kids del cable. En cuanto a distinciones de género, la mitad de los niños considera que existen algunos dibujos animados especiales para niñas: “Las Chicas Súperpoderosas” y otros para niños: “Dragon Ball”.

También se les preguntó sobre preferencias y descripciones de personajes. Los dos niños del GSE Alto y la mitad de los del GSE Bajo lograron recordar al menos un nombre; la mitad de los niños de ambas escuelas (todos los que fueron encuestados verbalmente y en la insistencia de la investigadora, como una medida adicional para captar sus habilidades de descripción) fueron capaces de argumentar las preferencias a partir de narraciones del programa. En este sentido no hay coincidencias en cuanto a los personajes descritos. Asimismo, las descripciones fueron mayoritariamente del tipo de características físicas. Nuevamente, en el caso de los cuestionarios verbales hubo oportunidad de insistir y se lograron algunos rasgos valóricos y emocionales.

Respecto al género televisivo de las telenovelas, que en los acercamientos previos al inicio del piloto con los niños de ambas escuelas aparecían como la programación preferida, en el grupo piloto se observó que sólo la mitad las ve y siempre en compañía de familiares adultos y hermanos. Aunque hay unanimidad en la elección de “Pecadores” de TVN porque la consideran entretenida, característica atribuida principalmente a partir del favoritismo mostrado hacia de uno de los personajes centrales, el cura Benigno<sup>10</sup>.

### **Aspectos emocionales de la televidencia**

Las últimas preguntas abiertas apuntaron a conocer aspectos del vocabulario utilizado por los niños y memoria emocional (relacionada por algunos autores con el impacto) respecto a los

---

<sup>10</sup> Ver anexo 9 para descripción de los programas favoritos y fotografías de los personajes.

contenidos televisivos, en vistas del objetivo principal de la investigación. Así se tomaron algunas de las emociones básicas mencionadas en el marco teórico, como alegría (risa), miedo, ira (enojo), tristeza, sorpresa, angustia y repugnancia (asco), como un acercamiento preliminar al campo de estudio.

En general, las respuestas más completas provinieron de los niños de ambas escuelas que fueron consultados de manera oral, tanto en el caso de hombres como mujeres. Puede haber al menos dos explicaciones para esta situación: mayor voluntad de compartir esta experiencia en el contacto personal y el posible cansancio de los niños que respondieron de forma escrita ya que eran las últimas preguntas. Es necesario explicitar que en ambos casos se dio la misma explicación sobre lo que se estaba preguntando. En resumen, las emociones que más se recuerdan son la alegría (risa) y la pena y en menor medida el miedo y la molestia.

A partir de preguntas anteriores, al parecer, la televisión es un instrumento para obtener emociones vicarias principalmente alegres (es frecuente el uso frases como “*me da risa*”, “*es chistoso*”, “*dice cosas graciosas*”, “*es divertido*” para justificar preferencias programáticas y de personajes). Aún así, la entretención también pasa por el miedo, el cual es asociado con el placer del visionado cuando este ocurre en compañía de adultos o hermanos.

A su vez, la molestia y la pena están asociadas con la muerte de personajes de ficción o la expulsión de participantes favoritos de un concurso de música, lo que en algunas ocasiones lleva a los niños a cambiar el canal. Sólo en un caso la molestia ocurrió por aburrimiento. La preocupación, que sólo fue recordada por un niño del GSE Bajo, tuvo lugar con ocasión del visionado de personas muertas en el noticiero (“*guerra de Irak con Estados Unidos*”). El asco, también fue recordado por una niña del GSE Bajo, cuando mostraban en un programa de animales excremento de caballos.

## 5.2 Informe del cuestionario

El cuestionario se desarrolló el día 9 de octubre en ambas escuelas durante el horario de clases con el apoyo de los profesores jefes, en un bloque de 90 minutos. Los resultados fueron los siguientes<sup>11</sup>:

	TOTAL ALMUNOS POR CURSO (entre 8 – 9 años)	HOMBRES	MUJERES	DURACIÓN APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO
GSE ALTO (9 de octubre – 9,30 hrs.)	22	10	12	90 min.
GSE BAJO (9 de octubre – 14,00 hrs.)	32	19	13	90 min.

Tabla 5: Desarrollo cuestionario.

### Características del grupo

Se trata de niños pertenecientes al curso de tercero básico de educación primaria, correspondiente a 8 – 9 años de edad. La mayoría de los niños de ambos grupos socioeconómicos vive con su madre, padre y hermanos. En el caso del GSE Bajo se suman a la convivencia en el hogar otros componentes de la familia como abuelos y tíos. En cuanto al número de hermanos, la mayoría tiene al menos uno, llegando hasta 3 en el GSE Alto y 5 en el GSE Bajo (en un caso un menor respondió 11 hermanos, pero tras una consulta posterior, se descartó la cifra).

### Cantidad de televisores en el hogar y disponibilidad de cable

En cuanto a la cantidad de aparatos de televisión en el hogar, todos tienen al menos uno. En el caso del GSE Bajo la mayoría tiene entre 1 a 2 aparatos; en el GSE Alto, se ubican en un rango de 3 a 4 televisores. En cuanto a la proporción de cantidad de personas habitantes del hogar/ cantidad de televisores, se puede aseverar que en el GSE Alto hay un aparato por habitante y en el GSE Bajo hay un aparato por 2 o más habitantes.

### Consumo televisivo, motivaciones y preferencias de programación y personajes

Un 95% de los niños del GSE Alto y un 67% de los niños del GSE Bajo reportan ver la televisión todos los días. La motivación más predominante es entretenimiento/ diversión, más atrás aparece “*hace reír*”, “*es buena*”, evitar el aburrimiento o por algún tipo de programa específico. En un menor grado en el GSE Bajo mencionan “*porque aprendo cosas*” y del mismo estrato sólo uno mencionó que no le gusta ver televisión. En cuanto a las motivaciones por género, no se observan diferencias importantes.

<sup>11</sup> Ver anexo 6 para tabulación del cuestionario.

Entre cinco estaciones de televisión abierta, el canal preferido es Televisión Nacional (TVN) mayoritariamente entre las mujeres de ambos GSE. Entre los hombres, las preferencias están dirigidas a Megavisión y TVN en segundo lugar. En cuanto a estrato socioeconómico, en el GSE Bajo el canal levemente preferido por sobre TVN es Megavisión. En el GSE Alto, luego de TVN, se ubica Megavisión y Canal 13. Esta preferencia se relaciona directamente con la programación de cada uno de los canales, donde la telenovela “*Pecadores*” de TVN es la favorita entre las niñas y el dibujo animado “*YuGiOh*” es el favorito entre los niños.

Entre los 22 canales de televisión por cable disponibles en esa fecha, aquellos de programación infantil continuada resultaron los preferidos en ambos géneros y GSE. Nickelodeon y Cartoon Network para las mujeres de ambos GSE y hombres del GSE Bajo; Nickelodeon y Fox Kids para hombres del GSE Alto.

Más abajo, se ubican las preferencias por canales de películas como HBO y Cinecanal (curiosamente con programación en inglés y subtítulos en español), y otros de divulgación como Animal Planet y Discovery Channel. Por estrato socioeconómico, el GSE Alto marcó más alto en programas de divulgación; mientras que en el GSE Bajo, las mujeres prefieren canales de música como Zona Latina y Vía X además de los canales de películas mencionados, que puntúan más alto entre los hombres del mismo estrato.

Aquí, como en el análisis de preferencias entre canales de televisión abierta, estas cifras confirman la relación directa entre la inclinación por determinados canales y las preferencias de programación específica (más que el establecimiento de una relación institucional con el canal, por ejemplo). Además de la preferencia del género televisivo de dibujos animados en este segmento de edad.

El programa que más ven las mujeres de ambos GSE es la telenovela “*Pecadores*” del canal TVN, que se suma en el caso de las niñas del GSE Alto a la serie de dibujos animados “*Inu Yasha*”. En el caso de los hombres de ambos GSE, es el dibujo animado “*YuGiOh*”, además de “*Kirby*” en el GSE Alto y “*Súper Campeones*” o “*Dragon Ball*” en el GSE Bajo. Esto se relaciona con los programas que mencionan cuando se les consulta por los programas que prefieren ver y los favoritos (se introdujo esta pregunta como una forma de confirmar preferencias). De esta manera, las tendencias más claras estaban entre las mujeres del GSE Alto, que prefirieron “*Inu Yasha*” y los hombres del GSE Bajo, que prefirieron “*YuGiOh*”. Las mujeres del GSE Bajo, mencionaron “*Pecadores*”, “*Rojo*” y “*Las Chicas Súper Poderosas*”; mientras que los hombres del GSE Alto, prefirieron “*Kirby*”, “*Kid Músculo*” y “*YuGiOh*”. En ambos grupos en la segunda consulta se decantaron por “*Las Chicas Súper Poderosas*” en mujeres del GSE Bajo y “*YuGiOh*” en hombres del GSE Alto.

Cuando se consulta por la coincidencia entre la programación que efectivamente ven y aquella



que los niños prefieren ver, sigue encontrándose la mayoría en los dibujos animados; sin embargo, si se suman las cifras totales en un programa determinado, la telenovela “Pecadores” concita mayor acuerdo entre todos los informantes. Más abajo, en la tabla de programas que ven aparecen programas musicales (como “Rojo” de TVN y “Mekano” de Megavisión), películas, de divulgación en el GSE Alto (como “Animal Planet” del Discovery Kids) e incluso un programa humorístico dirigido a adultos en el GSE Bajo (“Morandé con Compañía” de Megavisión), aunque este último luego no aparece entre los preferidos.

Entre las motivaciones para elegir una determinada serie o programa, los niños mencionan mayoritariamente que sea “*entretenida*”, “*chistosa/ que le haga reír*”. Más abajo, entre los niños del GSE Bajo y las niñas del GSE Alto, se menciona “*que sea de pelea*”; o que es “*educativo*” en el caso de los hombres del GSE Bajo. Entre las categorías menos mencionadas están la aparición de personajes fantásticos (como dragones, brujos, entre otros), deporte y música.

Entre las preguntas finales se confirma entre ambos géneros y GSE, la preferencia de “Pecadores” en cuanto al género de telenovelas. Sólo los hombres del GSE Alto prefieren en la misma proporción a “Machos” del Canal 13. La motivación central aquí también es la capacidad de la serie de divertir o hacer reír a su audiencia, y en un par de ocasiones se establece que es por que los adultos de su casa la ven. En este sentido, la amplia mayoría la ve acompañada por algún adulto, que en el mayor número de casos es la madre o ambos padres.

En cuanto al personaje favorito, por amplia mayoría en ambos géneros y GSE, es “*el Piruja*”, uno de los estafadores que llega al pueblo del Edén y que se hace pasar por sacerdote y se gana la simpatía de la gente por sus buenos sentimientos, lenguaje coloquial y gestualidad exagerada. Las motivaciones son la capacidad del personaje para hacer reír y su atractivo físico. El personaje que más marca rechazo es “*Santiago*”, otro de los estafadores que demuestra ser más ambicioso y maquiavélico en sus planes. Las razones para seleccionar un personaje u otro en términos de negatividad, están “*que no hace reír/ aburrido*”, “*pesado/enojón/peleador*”, “*ambicioso*”, “*malo*” y “*mentiroso*”. En el GSE Bajo aparecen también “*feo*” y “*trata mal a las mujeres*”. Asimismo, sólo en el GSE Bajo se menciona un criterio externo al mundo de ficción de la telenovela para calificar un personaje en términos positivos o negativos, a saber, la habilidad actoral. Un punto curioso es que bajo los puntajes máximos indicados más arriba, aparece con una misma cantidad de adhesiones y rechazo el personaje de “*Elisa*”.

### 5.3 Informe de las entrevistas e interpretación de los datos

Para la interpretación de los datos obtenido mediante la técnica de entrevistas focalizadas, se utilizó el programa computacional especializado en el procesamiento de datos cualitativos denominado “*ATLAS.ti*”. Este software permite organizar una gran cantidad de texto en el proceso de codificación y anotación de observaciones, facilitando el acercamiento sistemático a los datos para llegar a la relación entre las categorías y la interpretación; además, propone en sí mismo un método abierto a las decisiones metodológicas del propio investigador. De esta manera, abarcaría dos niveles del manejo de la información: textual (segmentación del material primario, codificación y anotaciones) y conceptual (formulación de modelos o redes de categorías).

En la primera etapa, más ligada a un análisis textual de las entrevistas, se creó un proyecto de investigación o “*Unidad Hermenéutica*” a través de la configuración de documentos primarios, que en este caso consistían en las transcripciones de todas las entrevistas efectuadas (20 en total, individuales y grupales), tomadas cada una como cuerpos individuales de información. Posteriormente, se adoptó un enfoque mixto para el levantamiento de categorías, combinado técnicas deductivas como inductivas; es decir, algunas fueron tomadas del set de preguntas utilizadas por el investigador durante las entrevistas y otras se formularon a través de la lectura exhaustiva del texto y la identificación de ideas o temas relevantes y/o recurrentes.

A partir de estas categorías (o códigos, según el lenguaje del software utilizado) y la lectura sistemática de cada uno de los documentos se crearon categorías más generales (o familias de códigos), que justamente tienen la intención de agrupar los códigos más específicos y sus secciones de texto asociadas de acuerdo a los ámbitos más amplios y centrales que se deseaban explorar en la investigación, a saber, aspectos biográficos, hogar, televisión y emociones. Luego de este proceso, se revisaron nuevamente las entrevistas, se reformularon algunas de las categorías y se dio paso del nivel textual a otro conceptual. De esta forma, se realizó el trabajo de interpretación, primero tomado las unidades de texto específicas para luego relacionarlas entre sí, con el objetivo de captar el significado de cada una dentro del marco general de las experiencias biográficas y televisivas relatadas por los niños y niñas.

Asimismo, los relatos de los menores fueron agrupados en otro tipo de familias de categorías considerando su género y grupo socioeconómico (GSE), así las interpretaciones extraídas permiten ofrecer tendencias de acuerdo a estas variables, sin dejar de lado las referencias a casos individuales e historias de vida particulares. A continuación se ofrece un resumen de los perfiles de los niños entrevistados individualmente, extraídos de los relatos y la encadenación temática que presentaron en sus discursos, los cuales fueron utilizados en la elaboración del informe que se presenta posteriormente.

### **5.3.1 Perfiles individuales**

En este apartado se adelantarán conclusiones con respecto al perfil de los niños manifestados durante su conversación en el contexto de las entrevistas individuales. Aquí se centrará el foco en aquellas temáticas centrales que aparecían recurrentemente en sus discursos, lo que será tomado como un elemento en el análisis final al revelar “desde dónde” los sujetos interpretan los contenidos de la televisión. Cabe señalar que los nombres de los informantes fueron cambiados para proteger la confidencialidad de sus relatos.

#### **Esteban (niño, GSE Bajo)**

Su temática más recurrente es la ausencia del padre por trabajo y el rol de protección sobre su familia que él parece asumir como consecuencia; que se relaciona al resentimiento que manifiesta contra su madre cuando ella sale de la casa, lo que él considera abandono de deberes (dice que lo deja solo y pasa hambre). Tiene muy presente el temor de ser atacado en su casa por drogadictos y el miedo a la oscuridad que fuera de su hogar conlleva la posibilidad de ser dañado. También es frecuente que corten el suministro de luz en su casa, lo que además del temor se suma a frustración de no poder ver la televisión. Para Esteban, la televisión es una oportunidad para reírse junto a su familia, una forma de manejo de la rabia y distracción.

Su mundo de interacciones más cercano está definido por su mascota, la hermana con la que duerme y juega, y un compañero de curso con quien juega. La serie “YuGiOh” constituye para él un modelo digno de ser imitado, sobre todo para sobreponerse a su rabia sin pegarle a nadie; cabe notar que el estilo de resolución de conflictos en su familia es justamente a través del golpe (no necesariamente fuerte). La motivación para ver “YuGiOh” son los duelos, que define como peleas no reales a donde la gente no le duele.

La entrevista fue difícil de ejecutar por la lacónica expresión verbal y gestual del niño (cuyas causas pueden ser diversas, desde una baja estimulación producto de su entorno social, o bien personalidad, género o contexto de la investigación). A pesar de que el entrevistado no profundizaba sus respuestas esta entrevista fue tomada como válida ya que permite demostrar que en casos de niños con menor habilidad discursiva y falta de expresión emocional, el hablar sobre la televisión permite entrar en sus valoraciones y juicios, y por tanto, en su visión del mundo. Es decir, el hablar sobre la televisión (hablar del otro ficcional o en tercera persona) permite acceder al sí mismo aún de manera proyectada.

### **Diego (niño, GSE Bajo)**

Vive con sus padres, hermanos, tíos y abuelos. Define su motivación por ver la televisión por la apropiación educativa que hace de ella, especialmente en el caso de las consecuencias de las malas acciones, como robar y pelear. En este sentido, manifiesta un temor en general a los robos (señala que como medida de seguridad ven la televisión juntos en su casa) y cree que hay que salvar al mundo por que está lleno de peligros. Por esta razón también le gusta “YuGiOh”, por que considera que en la vida real los que intentan salvar al mundo mueren o no pueden hacer nada por que los asaltos son muchos (como los policías). Como en el caso de otro entrevistado del GSE Alto, la rabia ante las agresiones está asociada a la pena.

El temor generalizado sobre los peligros de su entorno físico y el mundo son adquiridos a través de la experiencia de otros y sus relatos, ya que no ha vivido un encuentro violento de ese tipo en primera persona. Tampoco es posible identificar claramente si se trata de un aprendizaje de la televisión o lo que observa en su entorno, puede ser ambos.

### **María (niña, GSE Bajo)**

Ella es la menor de dos hermanas con una diferencia de edad importante. Se presenta como una niña regalona de sus padres (por las escasas responsabilidades que tiene en el hogar; ella dice que le hacen todo, hasta peinarla). Ahora compite en su soberanía del hogar, los juguetes y otros objetos como la consola y la televisión con sus sobrinos pequeños, a quienes critica constantemente por ser agresivos (con quienes también compite por el apoyo adulto durante las peleas) y por no permitirle ver la televisión tranquila. No muestra ninguna tendencia marcada de interpretación de los programas.

### **Ana (niña, GSE Bajo)**

Su forma de expresión oral por composición de frases, pronunciación y coherencia, hacen difícil seguir su discurso, sin embargo, se muestra muy expresiva y se extiende en los relatos de la televisión y la vida real, haciendo continuas asociaciones entre ambos mundos. Vive con su madre (con quien duerme) y dos hermanos, ella es la única mujer y la menor. Su temática más relevante es el abandono del padre por causa de las drogas y el permanente conflicto de lealtades y cariños hacia sus dos progenitores.

A través de narraciones sobre el personaje de “Burbuja” de “Las Chicas Súperpoderosas”, con el cual se identifica por ser la más chica y tranquila y por la estrecha relación con el padre, da cuenta de sus interacciones con ambos padres y hermanos, especialmente con uno con quien se siente más cercana y que también consume drogas. La abuela no vive con ellos, pero es una imagen muy presente en el rol de cuidadora mientras que la madre trabaja los fines de

semana. Con ella comparte muchos relatos sobre la inseguridad de la calle (asaltos, violaciones, drogadicción, asesinatos, etc.) que influyen en su visión de mundo, al punto de que no le gusta salir por que cree que es peligroso; aunque en un par de ocasiones pone en duda los relatos usando el "*no sé si es verdad*" cuando se refiere a las narraciones que le son transmitidas por su madre y su abuela.

### **Luis (niño, GSE Alto)**

Parco en sus respuestas, poco detalle y expresividad emotiva. Duerme con su hermana en la misma pieza, con quien frecuentemente elude la prohibición parental sobre el consumo de televisión en la noche (aunque el desvío de la regulación es sólo en cuanto a horario pues siguen viendo dibujos animados y no consumen programas dirigidos a adultos). Con ella también ve "Pecadores", mientras el resto de la familia ve la teleserie llamada "Machos", del otro canal. Es fanático del fútbol y de las cartas de "YuGiOh" y para él la serie televisiva es una forma de aprender cómo ganar, aunque dice que prefiere ver la serie antes de jugar cartas. Se muestra competitivo y menciona la posibilidad de hacer trampas para ganar, en este sentido, uno de sus personajes favoritos es "Pegasus", antihéroe especialista en trampas.

Mientras la madre aparece frecuentemente en la conversación, el padre no está en sus relatos de actividades, sólo dice que lo echa de menos.

### **Ignacio (niño, GSE Alto)**

Expresión verbal correcta, coherente y con buen uso del vocabulario. Da mucha importancia al tema de poder salir por sí mismo de una situación difícil, "salirse con la suya" o superar obstáculos, lo que expresa mediante alusiones a experiencias vividas por el personaje central de "YuGiOh", otros personajes y de él mismo. Incluso esta valoración la aplica a los juegos de cartas como también a aspectos más generales de la vida cotidiana, como perderse en un supermercado.

La cantidad de televisión que consume depende de la posibilidad de tener televisión en la pieza y con cable (tiene dos casas, una que utiliza con su familia durante días hábiles y otra los fines de semana; la dieta de televisión en cada una ellas difiere por esas condiciones), además de otras actividades académicas en el caso de su estadía en Antofagasta. Da mucha importancia a la familia. A pesar de que no ve al papá durante la semana, pues trabaja lejos, no es patente su ausencia en su discurso. Aunque sí menciona repetidas veces que se siente solo y que prefiere ver la televisión en compañía, por que así no se aburre.

Su motivación por ver la novela "Pecadores" es poder ser testigo de situaciones divertidas y también tristes, especialmente referidas a la relación entre los personajes. Especialmente

durante la segunda entrevista, se observó que la descripción de las emociones básicas en su caso y en el de su personaje favorito de la serie “YuGiOh”, están relacionadas a ganar o perder en el juego de cartas.

### **Belén (niña, GSE Alto)**

Vive con ambos padres y hermanos. Todos tienen televisión en su pieza y la televidencia en general se realiza en forma individual (aunque estén viendo el mismo programa), excepto en el caso de la telenovela. Poca expresividad en los relatos sobre la televisión y casi no menciona episodios de su vida real.

Aparece en su discurso como elemento organizador dos tipos de hombres: los buenos que protegen a las mujeres y los malos que las tratan mal. Las mujeres además son personajes favoritos y en general son buenas, y buscan la protección del hombre. A través de estos personajes femeninos habla espontáneamente de alejarse de los estímulos que resultan agresivos y las emociones subsecuentes como una forma de manejo emocional, por ejemplo, la rabia o la pena. Ella también dice hacer lo mismo cuando siente rabia, por ejemplo, se va a su pieza a estar sola.

También juega sola normalmente (con la Barbie y un “jueguito”) y su actividad preferida es ver la televisión sin compañía (reconoce ver mucha televisión). Dice no sentirse sola, probablemente por la fuerte figura materna, de quien se siente regañada, estando muy presente en su discurso; incluso uno de sus miedos es que le pase algo a su mamá y sus penas están vinculadas con verla sufriendo. Es la única que menciona en sus relatos la compañía de una nana durante la semana; los fines de semana hay más interacción con su madre y el resto de la familia, paseos y amigas.

### **Isabel (niña, GSE Alto)**

Vive con sus dos madres (una que la tuvo, su madre; otra que la crió, su abuela; que nombra como “la verdadera” y “la falsa”, respectivamente) y una hermana pequeña. Es expresiva y se extiende en la trama de sus series favoritas, intercalando hechos que le gustaría que hubieran ocurrido, de tipo romántico. El tema central de su discurso son las relaciones amorosas entre hombres y mujeres: ya sea entre personajes o de la vida real (su madre y la pareja de ella) o expresando sus sentimientos de amor por personajes determinados (cura de “Pecadores” o “Inu Yasha”) o expectativas románticas sobre la trama. Así, la motivación para ver televisión y su serie favorita es aprender a conquistar a los niños.

Habla de fantasías románticas con los personajes, identificándose con una de las protagonistas de la serie de dibujos animados “Inu Yasha” e imaginando situaciones románticas entre ellos.

Es la única que hace una distinción entre hombres y mujeres cuando se le consulta por el personaje favorito, adoptando siempre el punto de vista femenino y definiendo a los hombres como crueles con las mujeres.

Evita hablar de su padre biológico y del novio (esposo) de su madre. Resulta curioso que hace incapié en su relato sobre la edad de unos “niños malos” que en la telenovela “Pecadores” se robaron a las mujeres del pueblo, que coincide con la edad del nuevo marido de su madre, con quien ella tuvo otra hija. En este sentido, la sensación de soledad aparece cuando su madre está atendiendo a su hermana y se queda dormida, por ejemplo.

### **5.3.2 Perfiles grupales**

Aquí, más que ahondar en perfiles individuales, se describirán algunas observaciones generales sobre la dinámica de interacción grupal durante las entrevistas grupales. Como en el caso de las entrevistas individuales, los nombres de los informantes fueron cambiados para proteger los términos de confidencialidad en que se produjo la conversación.

#### **GSE Bajo**

Grupo compuesto por las niñas: Carla, Pamela, Rosa y Ana; y los niños: José, Miguel, Esteban y Emilio. Las niñas comparten historias sobre su barrio y las dificultades que tienen para que las dejen salir a jugar a la calle debido a la peligrosidad. Rechazan los dibujos animados que consideran violentos o de miedo, aunque discrepan en el criterio para calificar los programas, y valoran aquellos que les enseñan algo, especialmente conductas pro-sociales. Manifiestan preocupación por la posibilidad de que sus hermanos o compañeros de curso imiten conductas violentas o autodestructivas que salen en la televisión. Encadenan entre ellas las respuestas cuando se trata de descripciones que son de conocimiento colectivo e intentan explicar a la investigadora que se asume como foránea, por ejemplo, las características del barrio en que viven, relatos populares del barrio sobre hechos que sucedieron en el pasado, o narraciones sobre los programas de televisión. Al principio de la entrevista hay mucha conciencia de la presencia adulta, sin embargo, poco a poco esto se diluye y pasa a segundo plano, convirtiéndose en el centro de atención el revivir emociones a partir del recuerdo colectivo de escenas de la telenovela.

En cuanto a los niños, la preocupación central estuvo referida al suicidio dos niños de 9 y 13 años ocurridos en la Quinta Región de Chile en la misma época de las entrevistas, y que fue asociado al fanatismo por la serie “YuGiOh” y al juego de cartas del mismo nombre. Los niños atribuyen el hecho al “*enviciamiento*” o “*amor por las cartas*”, del cual ellos mismos se consideran inmunes a pesar de que reconocen que ven la serie todos los días y que juegan frecuentemente con los mazos. A partir de ahí se abre la discusión respecto a las razones por

las que las personas deciden suicidarse, narrando historias de hechos ocurridos en su familia o barrio, entre cuya causas incluyen la tristeza por el rechazo de la familia, la soledad y el hambre. Las narraciones son mezcladas con elementos de fantasía y adquieren la tonalidad emotiva de narraciones sobre fantasmas y hechos sobrenaturales, que acaparan la atención y participación de todos causando y reviviendo temores mezclados con lo que podríamos definir como el placer de narrar misterios. Lo mismo ocurre con los relatos de episodios de temor en los programas o películas de la televisión. Sin embargo, en este caso se tiende a cuestionar el realismo de las escenas. En general, el juicio sobre la verosimilitud de la televisión es un tema recurrente, donde el menor grado de acercamiento con la realidad da paso a juicios negativos sobre la serie o los que la ven, o risas.

### **GSE Alto**

Grupo compuesto por las niñas: Belén, Valeria, Catalina y Ximena; y los niños: Felipe, Luis, Daniel y Gonzalo. En el caso de las niñas, no sólo comparten y complementan el relato de otras sobre la trama o episodios de una serie, sino también hablan de los sueños que han tenido mientras duermen, especialmente aquellos que recogen personajes o tramas de la televisión donde ellas son protagonistas. Las ensoñaciones en estado de vigilia son recurrentes, fantaseando en voz alta sobre encuentros románticos con sus amigos, historias de duendes y expresiones emocionales como caminar por las paredes cuando están contentas (de hecho la imaginación que a su juicio les fomenta la televisión, es mencionada espontáneamente como una motivación para verla). Aquí se da una especie de competencia por relatar las historias más fantásticas, dejando la duda en sus compañeras si ocurrió en realidad o son fantasías. Sin embargo, no hay juicios ni descalificaciones verbales sobre la verosimilitud de los relatos. Las niñas de este estrato son más histriónicas que las del otro GSE, utilizan más el espacio y tienden a actuar las escenas.

Mientras, los niños son altamente competitivos, encadenan frases y relatan historias personales en la medida que superan o igualan en impacto a la anterior, especialmente refiriéndose a contenidos adultos de tipo sexual o de terror. En algunos incluso aparece constantemente el juicio o la descalificación de las narraciones de otros, ya sea argumentando falta de precisión, errores, o denunciando mentiras. Como en el caso de los niños del otro GSE, hacen esfuerzos por informar a la investigadora sobre las reglas y características del juego de cartas de "YuGiOh", haciendo referencia también a los casos de suicidios mencionados. Ellos atribuyen el hecho a la locura, drogadicción o depresión, sin embargo, también juegan con la idea del suicidio y la posibilidad de reencarnarse, donde dos de los niños dicen que han pensado seriamente esta acción. Uno no sabe por qué y el otro para evitar viajar con su familia a Israel, donde su padre fue trasladado por trabajo. Lo que también puede ser interpretado como una forma de competir en la atención del grupo, a la vez de dar cuenta de situaciones que les están afectando.



En términos generales a los cuatro grupos, la conversación pasa de ratos en que hay mucha conciencia de la presencia de la investigadora a otros momentos en que el relato compartido de escenas de televisión, fantasías personales o historias populares de sus vecindarios capta toda la atención y se produce una dinámica de colaboración en la reconstrucción de la historia. Además parece darse una vivencia colectiva de emociones, ya sea provocadas por el recuerdo o por el mismo hecho de narrar en el grupo, que generalmente se dan en términos de mezclas de gozo y miedo (especialmente en las historias de terror) o pena y risa, en el recuerdo de hechos cómicos o tristes que al ser relatados en el grupo cambian su valencia. En el curso de la investigación se tomarán en cuenta estas primeras percepciones con respecto a los sujetos investigados y las dinámicas grupales, y se ampliará el análisis con el uso de categorías y cruce de datos.

### 5.3.3 Levantamiento de categorías

Dado que ya se ha explicitado el proceso de interpretación, en esta etapa se analizarán cada una de las categorías generales o familias de categorías: aspectos biográficos, hogar, televisión y emociones. Serán definidas una a una y se explicitarán los códigos asociados. Posteriormente, se dará paso a una descripción de los hallazgos por tema.

#### 5.3.3.1 Aspectos biográficos

Para la categoría (o familia de códigos) relacionada con aspectos biográficos de los niños entrevistados, se definieron los siguientes códigos y sub-códigos:

Familia	Definición	Códigos	Sub códigos
Aspectos biográficos	<i>Datos relacionados a la vida cotidiana del niño, que dan cuenta de su mundo interno y entorno social inmediato. Se incluye la imagen del yo, actores relevantes, nociones de su rutina diaria y agencias sociales a las que pertenece.</i>	Actores relevantes	Mamá
			Papá
			Hermanos
			Otros familiares Primos, abuelos, sobrinos, tíos
			Nana
			Mascotas
			Escuela
		Rutina	Compañeros curso
			Profesor Jefe
			Tareas
			Academia
			Iglesia
			Actividades cotidianas
			Vigilia – Sueño
	Actividades lúdicas		
	Responsabilidades en el hogar		

Tabla 6: Tabulación de los códigos correspondientes a la categoría "Aspectos biográficos".

## Actores relevantes: los padres

Los padres, y en especial la figura materna, son los referentes más importantes para los niños y niñas. Se desprende de los relatos que es la madre quien pasa la mayor parte del tiempo con ellos ya que tiene mayor presencia en las narraciones sobre las actividades lúdicas (como paseos), el cumplimiento de los deberes escolares además del control del tiempo y contenidos del visionado de la televisión; no obstante ello, la mayoría de los entrevistados manifiesta de alguna forma sus expectativas de obtener más atención de su parte. Por otro lado, es patente la ausencia del padre y son menos las referencias en los relatos con excepción de menciones sobre su lejanía (por trabajo, separaciones<sup>12</sup> o abandono<sup>13</sup>) en ambos GSE. Este punto será abordado en el análisis de los aspectos emocionales bajo la clasificación de tristeza y añoranza.

Lo anterior parece estar relacionado con la sensación de soledad expresada por la mayoría de los informantes de ambos GSE, aún cuando se observa que en la ausencia de los padres generalmente los menores quedan al cuidado de personas mayores como la nana<sup>14</sup>, hermanos o abuelos. Esto también será profundizado más adelante.

La falta del padre por causa del trabajo es más mencionada en los niños de ambos GSE que en las niñas. Incluso uno de ellos perteneciente al GSE Bajo, parece asociar fuertemente su sentido de seguridad en el hogar a la presencia del padre, ya que en caso contrario, al menor se le han delegado funciones de protección a los hermanos pequeños en la eventualidad de un asalto (uno de los temores constantes en ese GSE, como se verá más adelante). El mismo niño expresó resentimiento contra su madre porque lo deja solo y pasa hambre. Aquí aparece la posición crítica frente a lo que interpreta como una especie de abandono, ya sea que ella esté trabajando u en otro tipo de actividades fuera del hogar no especificadas.

---

<sup>12</sup> Figura legal chilena, previa a la legalización del divorcio.

<sup>13</sup> El suicidio es un tema referido a propósito del caso de dos niños de 9 y 13 años que se ahorcaron, entre septiembre y octubre del 2003, en la Quinta Región de Chile, asociado por la prensa con el fanatismo de los menores a la serie "YuGiOh" y al juego de cartas del mismo nombre. Luego de la polémica pública, se determinó que las muertes fueron causadas por casos severos de depresión infantil. Distintas instituciones sociales aludieron a la peligrosidad del juego de cartas que se representa en la pantalla a través de "duelos" entre los protagonistas, el cual puede ser emulado por los niños en sus juegos al comprar los artículos del merchandising asociado a la serie (mazos de cartas, tazos, figuras). El centro de la discusión en Chile a propósito del hecho luctuoso, giró en torno al contenido de las cartas y las reglas del juego, en el cual las figuras que son eliminadas por los contrincantes pueden "resucitar" o "reencarnarse", incluso el mismo jugador puede "sacrificar" algunas de ellas para adquirir más poderes. En particular, una carta específica denominada "Lifer" tenía la atribución de "resucitar" y otorgar poderes a las figuras que eran sacrificadas. Se asumió que ésta era la idea de los niños que cometieron suicidio: sacrificarse para volver a vivir con poderes mágicos.

Los niños del GSE Alto, atribuyeron el hecho a la locura, drogadicción o depresión. Los niños del GSE Bajo, mencionan el "enviamento o amor por las cartas". Algunos de los niños del GSE Alto, juegan con la idea del suicidio y la posibilidad de reencarnarse. Mencionan la posibilidad de "ir al purgatorio", "al cielo, con Dios" o "al infierno, con el diablo, si son malos". Sólo dos de los niños dicen que han pensado seriamente esta acción. Uno no sabe por qué y el otro para evitar viajar con su familia a Israel, donde su padre fue trasladado por trabajo. Otros casos de suicidio de la vida real son atribuidos a depresión o tristeza, rabia, y los niños del GSE Bajo mencionan también el hambre.

<sup>14</sup> Empleada doméstica que realiza funciones de ama de casa y cuidado de los niños.

*"No hay plata, no deja plata, puro / ¿?/ no más... como llegó a la una, tuve que almorzar comida de ayer...", "estamos a veces hasta las 9, a veces son las 9 y mi mamá nos deja solos y no he comido" Esteban, GSE Bajo.*

La separación o ausencia permanente del padre es resentida por los todos los menores. De los entrevistados individualmente, una niña de cada GSE vivió una separación de sus padres y en ambos casos este hecho resulta el hilo central de su discurso.

*"Pero ahora no podemos estar con mi familia por que falta mi papá" Ana, GSE Bajo.*

*"No mi papá se separó con mi mamá... a veces va para mi casa a darme plata y a pasear al Mc Donald" Isabel, GSE Alto.*

Mientras la niña del GSE Alto lo expresa a través una permanente, y en ocasiones conflictiva visión de género en sus relatos, donde las mujeres son buenas y los hombres son crueles<sup>15</sup>, además de fantasías de romances dentro y fuera de la pantalla; la niña del GSE Bajo, toma partido por su padre ausente luego de que su madre lo echara del hogar debido a una grave drogadicción<sup>16</sup>, proyectando su vínculo idealizado en la serie "Las Chicas Súperpoderosas" y la relación de los personajes "Burbuja" y "El Profesor".

*"Es que es la es la más chiquitita entonces yo en mi casa soy la más chica y el profesor de ellas el papá, como le dicen profesor, el profesor le da casi todo a ella le da como todo así" Ana, GSE Bajo.*

En este caso, hacia la madre tiene un sentimiento ambivalente que en distintas secciones ella misma califica de odio por haberla alejado del padre. La menor aborda en distintas secciones del texto, y parece buscar la oportunidad para hacerlo, aspectos de la conflictiva relación entre sus padres, la drogadicción de él y sus ansias por encontrarlo.

*"Ya no me quiere ver a mí yo creo [el padre], por que él se puede sentir mal o mi mamá le dijo algo de mí que yo no sé cuál cosa, que o mi mamá le dijo no veas más a tu hija ... // ... ahí"*

---

<sup>15</sup> Durante el discurso, los niños y niñas de ambos GSE emiten su visión sobre las diferencias entre géneros. Así, las mujeres tienen menos fuerza y lloran más que los hombres. Los hombres dicen disparates y pelean más que las mujeres. En un solo caso, una niña del GSE Alto distingue en términos valorados como positivos o negativos lo que ella asume como diferencias entre los géneros, lo que se suma a que el tema central de su discurso son las relaciones amorosas entre hombres y mujeres, calificando a los primeros como "cruels", "feos" y "gruñosos", y a las segundas como "buenas" y "cariñosas". Esta distinción llega al punto en que debe utilizar recursos de su imaginación para explicarse a sí misma y a la entrevistadora su preferencia por personajes masculinos sin contradecir la polaridad hombre/malo y mujer/buena. Por ejemplo, en su relato sobre la telenovela insiste en decir que se imagina al curita como mujer "por que le cae bien", lo que en su discurso sería contradictorio con el ser-hombre, y a Rebeca como hombre, dado que en el contexto de la trama que ella relata aparece como antagonista y más tarde la califica como "fea" ("Que yo me imagino que el curita es mujer y la Rebeca es hombre y empiezan a pelear y la que gana es curita y va a buscar a las niñas como si fueran sus amigas" Isabel). Es decir, el que gana en la discusión imaginaria es el cura, su favorito, pero sólo imaginado como mujer. Más tarde dice que Rebeca no parece hombre en términos físicos, por tanto, la comparación sería en función de su género y los atributos que la entrevistada asocia a cada uno.

<sup>16</sup> Las drogas son un tema recurrente entre los niños y niñas del GSE Bajo en las referencias a su entorno social familiar inmediato o del vecindario donde viven. Los niños del GSE Alto lo mencionan sólo como una de las posibles causas del suicidio de los niños fanáticos de la serie "YuGiOh". Según la descripción de los niños y niñas del GSE Bajo, los "vola'os" (consumidores de marihuana o pasta base) salen en la noche, son violentos y cometen actos delictuales, robando e incluso acosando las casas de los residentes del sector. Van a la cárcel, pero pronto son liberados. Fuman pasta base en la calle y algunos consumen pastillas que les hacen hablar tonterías. Mencionan también episodios violentos relacionados al narcotráfico existente en las calles.

*empezó la pelea cuando nosotros no estábamos, no se porqué pelearon y mi mamá dijo que le estaba sacando toda la plata ... //... entonces mi mamá le ha dicho no veas más a la Ana, sino te pego por que mi papá Carlos le tiene miedo a mi mamá... Yo me siento mal por que yo en las noches a cada rato rezo y ahí yo converso con el Señor por que encuentre a mi papá y el Señor a veces no me hace caso..." Ana, GSE Bajo.*

En las entrevistas grupales también aparecen casos de abandono del padre (temporal o permanente) o separación, en ambos GSE y casi en la mitad de los casos, pero no hay oportunidad de profundizar ni tampoco aparece como núcleo del discurso individual dentro del grupo.

*"ANA:*

*Yo tristeza por que mucho tiempo que no veo a mi papá*

*ROSA:*

*Yo también tristeza, por que de hace muchos años que no he visto al papá, de cuando era guagüita*

*PAMELA:*

*Yo cuando era guagüita yo no estuve con mi papá pero mi papá me crió*

*CARLA:*

*Yo también" (Grupo niñas, GSE Bajo).*

A pesar de que los niños y niñas prefieren ver la televisión con su familia ("por que es más divertido"), en general, esto no ocurre, excepto en el horario de la novela o de programación adulta (películas o noticias). Tampoco se perciben conversaciones con los padres con respecto a los contenidos de la televisión, excepto en algunos casos en que la madre aparece argumentando la censura de algunos tipos de contenidos, como se refleja en el siguiente ejemplo, o comentando episodios de la novela. Este tema será revisado en la sección sobre sociabilidad de la televisión.

*"[La madre adoptiva no la deja ver] Digimon porque dice mi mamá falsa que es del diablo... ni siquiera me deja ver Pokémon, por que también dice que es del diablo... yo le hago caso por que si no, si lo veo me va a retar...//... por que ella cree en Jesús... le gusta que yo vea Bugs Bunny... que dice que... dice mi mamá que dicen que te voy a matar, se tiran balazos" Isabel, GSE Alto.*

Sólo hay un caso de reconocimiento del menor por parte de la madre a través de un dibujo animado, en la cual el adulto se hace parte de sus preferencias televisivas, al mismo tiempo que valida su posición dentro de la familia como "la regalona".

*"Es que ella [Burbuja] es más guagualona y como yo soy la guagüita de mi mamá la guagualona yo soy... ella me puso este nombre entonces a mí ahora me empezó a gustar... sí y ella me empezó a decir y mi hermano lo único que me llama que soy yo la Burbuja, la Burbujita" Ana, GSE Bajo.*

Con respecto a los relatos de los niños y niñas sobre episodios de su vida cotidiana, los padres aparecen como los principales narradores de historias, especialmente la madre (junto a otros familiares, como las abuelas) cuyos contenidos hablan de un mundo de fantasía (como fantasmas y duendes), además de prescripciones de conductas.

*“Que en mi casa antes era un cementerio parece... dicen... que sacaron a todos los muertos menos una niña... y esa niña cuando yo con mi hermano éramos chicos jugaba con nuestros juguetes... mi mamá me contó” Esteban, GSE Bajo.*

*“Mi mamá me ha dicho cuando ella tiene guagua, que no sé lo que hacen para tener guagua, ella me dice que cuando ella me tuvo a mí, ella le dolió tener guagua entonces a mí esas cosas me dan miedo...//... cuando sea grande voy a pololear pero mi mami dice que si quiero pololear tengo que cuidarme” Ana, GSE Bajo.*

*“Y a veces le pego a una compañera mía que grita, me pega y por eso le tengo que pegar y mi mamá me dice que me defienda y a mí no me gusta pelear y entonces no sé cómo pelear” Isabel, GSE Alto.*

*“Mi mamá se hizo una regresión y ahí vio que yo antes era su nana y en otra vio también vio que yo era su mamá y mi hermana era su hermana...//... Es que cuando mi mamá me contó que mi hermano vio un enano así, ahí me empezaron a aparecer pero en un día me pasó todo esto” Belén, GSE Alto.*

Otro tema relevante que emerge en el discurso sobre la relación de los entrevistados con sus padres, son las discusiones que se dan por distintas causas, como por ejemplo, el no acatar instrucciones o peleas con los hermanos. En ambos GSE, las formas más frecuentes del manejo de conflictos son los golpes y gritos, los cuales producen emociones como tristeza y rabia en los menores, lo que será discutido en el apartado sobre la vida emocional. Sin embargo, sólo en un caso estos golpes parecen graves y calificables de violencia intrafamiliar.

*“Sí, una vez a mí me quemó porque yo estaba viendo la tele, me quemó las manitos... con una cosa así por que dijo que nos portábamos mal, a mí no ha sido tanto, pero a mi hermano le pegó con un palo y después ya se pasó y no le empezó apegar con eso y después le empezó a pegar con correa cada semana iba cambiando pero ahora /¿?/ le pega una cachetada no más o lo reta pero a mí no me ha pegado mi mamá y una vez no más, anteayer, sí anteayer, me pegó con la escobilla” Ana, GSE Bajo.*

### **Actores relevantes: los hermanos**

La mayoría de los niños entrevistados individual y grupalmente tiene hermanos, sólo una niña del GSE Alto dice ser “hija única” y por tanto ve disminuidas sus opciones de juego dentro de la casa, lo que aumentaría su consumo de televisión.

*“[Le gusta ver la televisión] por que no nos aburrimos en la casa... cuando eres hija única no te aburres” Carla, GSE Bajo.*

Para el resto, los hermanos son un tema muy mencionado en las referencias a los juegos, discusiones sobre diversas situaciones que pueden llegar a golpes (en este sentido, se convierten en un ensayo de manejo del conflicto: golpearse, hablar, pedir ayuda de los padres), además de compañía para ver la televisión. Aunque sólo uno de los informantes califica su relación en términos de amistad.

*“Como un amigo... que está siempre contigo y nada más” Luis, GSE Alto.*

Por otro lado, el hermano varón mayor tiende a tomar funciones de protección sobre los menores. En el caso del GSE Alto, un niño menciona quedar bajo el cuidado de su hermano mayor cuando no están sus padres. Una niña del GSE Bajo menciona la misma situación y un niño relata que tiene la responsabilidad de velar por sus hermanos menores en caso de ser víctimas de un asalto en el hogar.

*“Que si entra alguien cuando... mi hermano chico está durmiendo, los tiro debajo de la cama... y hay una cuchilla / ¿?/ filúa, así grande” Esteban, GSE Bajo.*

En el caso de los niños del GSE Bajo, todos los entrevistados individualmente duermen en la misma pieza o en la misma cama con uno de sus hermanos o padres, lo que obliga a negociar el uso del televisor. En el GSE Alto es sólo un caso.

Los hermanos también son fuente de tristeza y preocupación. Un niño del GSE Alto menciona haber perdido un hermano antes de que él naciera, lo que se convertirá en una de las asociaciones principales cuando relata la trama de su serie favorita. Dos niños del GSE Bajo también mencionan haber perdido hermanos al nacer. Dos niños del GSE Bajo relatan estar separados de sus hermanos, o medios hermanos, por disgregación familiar, lo que también es fuente de tristeza.

En otro caso, una niña del GSE Bajo ve con preocupación el consumo de drogas de distinta naturaleza (relata episodios con pasta base y pastillas) por parte de su hermano mayor, siguiendo el ejemplo del padre que los abandonó por la misma conducta, lo que según ella lo lleva a delinquir y estar en la cárcel.

*“Por que mi papá fumaba, entonces mi papá antes iba a fumar para otra parte y una vez el Manuel lo persiguió, lo vio, entonces, después él salió para allá y fue a comprar en la casa que mi papá fue a comprar y vio ahí hizo lo mismo, mi papá iba ahí y hizo lo mismo yo he visto al Manuel que lo hace igual... porque se cree el copión... Sí [le dio pena que su hermano estuviera en la cárcel], porque él siempre, ¿cómo se llama?, él me ha hecho todo para mí y él es mi hermano favorito, yo tengo 2 hermanos, pero él es mi favorito” Ana, GSE Bajo.*

La televisión también es un referente en cuanto a la relación entre hermanos y algunos informantes citan episodios que dan cuenta del tipo de vínculo entre los personajes centrales de sus series favoritas y sus hermanos (como por ejemplo, “Inu Yasha” con su hermano, de la serie homónima y el Padre Benigno con Lola en la teleserie “Pecadores”; el primer caso es una relación de tipo conflictiva, como se observa en la siguiente cita, mientras que el segundo el protagonista cumple un rol más bien protector). Sin embargo, no se podría hablar de un aprendizaje efectivo, pues no aparece una asociación directa entre la conducta observada en la televisión y aquellas de la vida cotidiana.

*“[Inu Yasha] Él tiene un hermano mayor y siempre pelea con él, estaban separados y siempre se pelean... que tiene una espada... su papá que se sacó dos colmillos y un día los convirtió en una espada, uno se llama colmillo de acero y colmillo sagrado” Catalina, GSE Alto.*

## **Actores relevantes: los abuelos**

Como ya se ha mencionado, en el caso del GSE Bajo especialmente, aparece más en los relatos la figura de la abuela como una cuidadora en la ausencia de los padres y narradora de historias sobre la familia o situaciones cotidianas. En algunos casos, ella habita en la misma casa y en otros vive en las cercanías, de manera que las visitas son frecuentes. Asimismo, para algunos, pasa a ser una responsabilidad adicional ya que deben acompañarla a comprar o al médico, o comprarle remedios, por ejemplo.

En cuanto a los tipos de narraciones que fueron compartidos por los niños y niñas en los que la abuela aparece como fuente, en general, son de tipo aleccionador. Aquí se cita uno de ellos, de una niña del GSE Bajo, que se caracteriza por la crudeza del discurso, lo cual parece estar en concordancia con la realidad del entorno en que viven, donde la presencia de la droga, pobreza y violaciones son patentes, como en otros relatos de ese GSE.

*"Igual que cuando mi abuelita igual cuando yo todavía no nacía pero mi abuelita me contó cuando había una niña que pasaba para allá y para acá en la droga por que ella vendía, entonces un niño lo mandó a vender droga ella mandó a vender entonces la niña la vendió y no le dio la plata y se la gastó entonces después, ya pasó un mes después recién se acordaron de la niña y le dijo vamos a verla, dijeron la plata y ahí la niña dijo que tenía dos guaguas y entonces dijo ya se la gastó para la guagua para comprarle los pañales y unas leches, y dijo mentirosa y después fueron para el cerro para las puntas, la violaron y acá el pelo, ella lo tenía largo y se lo cortaron y el pecho se lo cortaron, en la vagina le echaron tierra y después la trajeron acá arrastrando, la dejaron y al otro día estaba muerta" Ana, GSE Bajo.*

También la figura de los abuelos está relacionada a la emoción de tristeza por que algunos de ellos han vivido su alejamiento de la familia, muerte o enfermedad. Estos temas están fuertemente vinculados al miedo y a la tristeza, como se verá en las respectivas secciones más adelante.

*"ESTEBAN:*

*Más encima, alguno, alguien, uno hace algo malo y lo echan de la casa*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Algo malo como qué?*

*JOSÉ:*

*Sí, en mi casa... a mi abuelo igual lo echaron a la calle*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Y por qué lo echaron?*

*ESTEBAN:*

*Por que hace algo malo...*

*JOSÉ:*

*Por que debe haber echo algo malo*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Cómo qué puede ser tan malo como para que te echen?*

*JOSÉ:*

*Decía disparates" (Grupo niños, GSE Bajo).*

*“VALERIA:*

*Yo cuando era chica no conocía a nadie de mi familia y una... una abuelita mía que se llamaba Olga, se murió por un derrame cerebral en mi casa por que se cayó del 2º piso...*

*BELÉN:*

*¿Qué es derrame cerebral?*

*VALERIA:*

*Por que la escalera era larga y se cayó redondo ahí” (Grupo niñas, GSE Alto).*

### **Actores relevantes: los primos y sobrinos**

Los primos son principalmente compañeros de juegos y compañía para ver la televisión, en mayor medida los fines de semana. Son un referente lúdico de importancia especialmente cuando no se tienen hermanos del mismo sexo y edad similar. Tal como se señaló para el caso de los hermanos mayores, los primos de más edad tienden a asumir un rol protector o un modelo de aprendizaje, como por ejemplo, en el área amorosa que aún no han descubierto por sí mismos.

Sólo en un par de casos del GSE Bajo aparece la figura de los sobrinos. En el primero de ellos se trata de hijos de una hermana mayor, con quienes debe compartir la pieza y la televisión. Aquí los sobrinos se convierten en una especie de hermanos menores con quienes se compite por la atención de los adultos de la casa y por el control del televisor.

*“Como esto o otra cosa... como Arnold veo algunas veces, en la noche veo puro Arnold algunas veces cuando yo quiero ver Arnold no puedo porque mi sobrino quiere ver Bernie//... cuando mis sobrinos me cambian la tele, yo la voy a cambiar y yo le dije que me importa a mí y me siento a ver la tele y entonces la cambia... mi mamá se enoja conmigo, todos se enojan” María, GSE Bajo.*

También son compañeros de juegos y travesuras cuando tienen edades similares:

*“Es que en mi casa penan, me da miedo ir abajo cuando está apagada la luz por que ... da miedo, una vez iba a jugar computador con mi sobrino, mayor que mí y... y ve mi sobrino un burro que estaba así y salimos pero corriendo” Diego, GSE Bajo.*

### **Actores relevantes: la nana**

Como es de esperar, sólo los niños y niñas del GSE Alto mencionan tener una persona contratada para su cuidado y labores domésticas en el hogar. Una niña del GSE Alto menciona a su nana en términos de compañía para ella y control sobre el visionado y las tareas, cuando no están sus padres. En las entrevistas grupales, en el GSE Alto uno de los niños menciona que ve la novela por que la nana la ve y otro la menciona como reemplazante de su madre tras la separación de sus padres.

*“Cuando me cuida... a mí me criaron con nana, no con mi mamá” Gonzalo, GSE Alto.*



### **Actores relevantes: las mascotas**

Las mascotas son un tema relevante ya que son compañeros de juego y paseos o también fuente de responsabilidades en el caso del GSE Bajo (darles de comer, desparasitarlos). Todos los niños entrevistados individualmente tienen perro y algunos además tienen gato o ratón. De las entrevistas grupales también varios mencionaron a sus perros en el contexto de una conversación sobre juegos y miedo (miedo a los perros o no tener miedo por la seguridad que representa un perro en la casa).

### **Escenarios relevantes: la escuela, profesores y compañeros de curso**

En general, los compañeros de curso son un referente permanente en el relato de los niños. Con ellos juegan, pelean y se apropian de los contenidos televisivos, dándoles un sentido se construye de manera social. Un ejemplo de ello, es la interpretación de las cartas de "YuGiOh" (que están en inglés) y cuyas características en términos del juego debe ser aprendido del programa de televisión y del compartir esos contenidos con los compañeros de curso. Además, es entre ellos en que se fomenta el interés por determinada serie, para no quedar fuera de las conversaciones cotidianas, y se reproduce el interés por el merchandising de los programas, compartiendo fotografías de los personajes, cartas, tazos o láminas de un álbum (este último punto será profundizado en el apartado sobre aspectos generales del consumo televisivo).

También participan de la construcción del mundo emocional cuando comparten sus relatos de vida entre ellos y comentan desde sus propias experiencias. En este sentido, la escuela, tanto en el salón de clases donde se imparte la educación formal, y las zonas de recreo donde circulan los aprendizajes informales, resulta en una comunidad de apropiación, un espacio de ensayo y discusión de sus propias visiones en formación, las cuales se expresan en los juegos, comentarios sobre televisión y conversaciones sobre su mundo personal. También resulta en un espacio de ensayo de relaciones sociales intra-género y entre géneros.

En este contexto, la televisión se convierte en una herramienta para posicionarse socialmente en la medida que el niño demuestra conocer en mayor profundidad los detalles de la serie favorita, o bien, en el relato sobre las estrategias para desafiar la censura parental, especialmente en cuanto a los contenidos.

"GONZALO:

*Salió por el ... el Jose... el Jose las ve*

DANIEL:

*Películas que no debería ver*

GONZALO:

*Mujeres que...*

DANIEL:

*Una vez vi una película, calladito, calladito, con un amigo que ve cosas...*

GONZALO:

*Pero el Jose vio una película prohibida" (Grupo niños, GSE Alto).*

*"PAMELA:*

*La Catalina, la que vino recién, ella me dijo que se hace así*

*CARLA:*

*Era en los reclames*

*ANA:*

*Mi mamá me dijo*

*PAMELA:*

*No por que ella me dijo, que vio en el canal 75, que cuando la mamá iba al patio a recoger la ropa ella veía el canal 75 y veía todo lo del sexo de amor que hacían" (Grupo niñas, GSE Alto).*

Un referente importante para los niños del GSE Bajo es el profesor jefe, al que se refieren como profesor Nazim. Todos los niños lo mencionan en las entrevistas bien por que los felicitó o porque les enseñó a resolver los conflictos hablando antes de pelear (esto será revisado dentro del apartado sobre las emociones y conductas de manejo de la rabia).

*"El profesor Nazim [le enseñó a hablar antes de pelear]... algunas veces me olvido y le pego a mis compañeros..." María, GSE Bajo.*

*"Por que así no hace el conflicto más... no empeora el conflicto [profesor Nazim le enseñó a resolver las cosas hablando]" Esteban, GSE Bajo.*

O expresa alguna opinión sobre sus relaciones entre géneros, como en el caso de un niño del GSE Bajo que le escribía cartas de amor a una compañera:

*"PAMELA:*

*No saben escribir cartas, no saben ni limpiarse el poto y escriben cartas...*

*CARLA:*

*Eso dice el profe*

*ROSA:*

*Dice el profe, el profe dice, "aprenda a limpiarse el poto primero y después pololean" (Grupo niñas, GSE Bajo).*

En el caso de el GSE Alto, algunos se refieren a la "Miss" (profesora jefe, de quien nunca dicen su nombre) por que les quitó las cartas de "YuGiOh" mientras estaban en la fila o por que un compañero compartió un secreto y se enteró "hasta la Miss", quedando en claro su rol más fiscalizador que prescriptivo o conversacional.

Ambos profesores suelen confiscar las cartas de "YuGiOh", cuando estas son usadas dentro de la clase o en medio de un acto oficial, aunque luego las devuelven.

*"Por que yo casi mucho no traigo las cartas... por que me las quitan ... la miss ... por que estamos en la fila y estamos viendo las cartas y las quita... por que estamos rezando abajo" Luis, GSE Alto.*

*"PAMELA:*

*Pasan a cada rato y el profe se las quita cuando los ve*

*ROSA:*

*Después se las devuelve*

**PAMELA:**

*Dice que tiene cuatro ojos el profe (se ríe)*

**ROSA:**

*Dice que tiene acá y tiene acá (muestra con las manos delante y detrás de la cabeza, se ríen)" (Grupo niñas, GSE Bajo).*

Los niños y niñas del GSE Bajo comparten actividades extra escolares con sus compañeros de curso, probablemente por la cercanía de sus hogares o por relaciones de parentesco entre ellos (no se determinó), incluso conocen en detalle aspectos familiares. Una de las entrevistadas mencionó que comparten actividades en la iglesia (preparación para el bautizo y paseos).

Los niños y niñas del GSE Alto a pesar de que dicen vivir cerca no parecen compartir con sus compañeros fuera del horario de clases. Ambas niñas mencionan que les gustaría invitar a sus compañeras a la casa, pero no se lo permiten debido a otros quehaceres del propio menor o de la madre.

#### **Escenarios relevantes: la calle**

La calle o el vecindario de los niños, no es un área que sea parte relevante de los escenarios que ocupan los menores para compartir con sus pares o hacer apropiaciones de los contenidos de la televisión, sin embargo, está muy presente en los relatos, principalmente en el caso de los niños del GSE Bajo, como se revisará más adelante cuando se haga referencia a la emoción del miedo. En general, a las niñas de ambos GSE no las dejan salir a jugar a menos que se trate de casas de vecinos o de paseos con sus padres, y los niños del GSE Alto no muestran interés ya que disponen de otros espacios, como los clubes sociales. Sólo los niños del GSE Bajo dan cuenta de un mayor uso de la calle, especialmente cuando hay disponibilidad de áreas para practicar fútbol. Este tema también será abordado cuando se analicen las actividades fuera del hogar que compiten con el visionado de televisión.

#### **Escenarios relevantes: la iglesia**

Otras de las actividades programadas mencionada es la asistencia a la iglesia, por parte de una niña del GSE Bajo. Esto no quiere decir necesariamente que otros niños no destinen parte de su horario a actividades religiosas, sólo que no lo mencionan. Esta actividad cumple dos objetivos en el caso señalado: lúdico (como lugar de encuentro social, juegos y paseos) y religioso-popular (ser bautizada y hacer la primera comunión, como una forma de evitar ser víctima de hechos sobrenaturales, como se verá en el apartado del miedo).

*"Porque cuando yo estoy durmiendo en la noche veo así como sombras, porque yo no estoy bautizada y siempre le he dicho mi mamá cuando chica que he tenido miedo y ahora se viene a dar cuenta que estoy creciendo... que estoy creciendo y no estoy bautizada" María, GSE Bajo.*

### **Aspectos rutinarios del uso del tiempo**

Las actividades que compiten con el visionado de televisión en cuanto a tiempo se dividen en dos clases: las que deben ser cumplidas de manera independiente a las preferencias del uso de tiempo del niño o niña (clases, actividades programadas, tareas, responsabilidades en el hogar) y aquellas que quedan dentro del espacio de su decisión (actividades lúdicas).

### **Aspectos rutinarios del uso del tiempo: clases y otras actividades programadas**

Todos los niños entrevistados asisten al colegio media jornada. Los del GSE Alto asisten en la mañana y los del GSE Bajo en la tarde.

Los niños y niñas del GSE Bajo no asisten a ninguna academia. En cambio, todos los del GSE Alto asisten a actividades como pintura al óleo un día a la semana, las niñas, y distintos deportes, los niños; además uno de los niños asiste a cursos fuera del colegio (inglés), que le ocupa gran parte del horario semanal extra-clases.

### **Aspectos rutinarios del uso del tiempo: deberes escolares**

Las tareas y el estudio en casa es otra de las actividades que compiten con el visionado de televisión y con la realización de otras actividades lúdicas. Sin embargo, esta restricción en el uso del tiempo no siempre es taxativa ya que algunos niños hacen las tareas mientras ven la tele. En la mayoría de los casos, el horario de las tareas es uno fijo y determinado normalmente por la madre, quien es la que habitualmente ayuda a los niños en las labores escolares y quien autoriza o prohíbe la realización de ambas actividades de manera simultánea.

Sólo un niño del GSE Bajo menciona reunirse con un compañero de curso para hacer tareas. Sólo una niña del GSE Alto es supervisada por la nana cuando hace las tareas, y un niño del mismo GSE utiliza Internet como herramienta para búsqueda de información relacionada al colegio.

### **Aspectos rutinarios del uso del tiempo: responsabilidades en el hogar**

Algunos de ellos cumplen responsabilidades en el hogar como barrer, ordenar la casa, realizar compras, acompañar a los mayores, cocinar y ocuparse del aseo de las mascotas. Sin embargo, para el caso de los niños y niñas del GSE Bajo, estas actividades aparecen dentro de la rutina cotidiana, mientras que los niños y niñas del GSE Alto lo mencionan como una actividad voluntaria relacionada a la manifestación de cariño hacia los padres.

*“Sí ayer por eso no vine porque fuimos al hospital [acompañando a la abuela] y de ahí del hospital yo hice mi cama ... A veces sí, a veces cuando me mandan a mí con mi primo salimos al centro, vamos a comprar los remedios de mi abuelita, todo eso” Ana, GSE Bajo.*

En un caso del GSE Bajo, la responsabilidad asignada o asumida por el niño es de protección de sus hermanos en ausencia del padre a causa de viajes de trabajo. Dada esta circunstancia, una de las medidas de seguridad que adoptan como familia es dormir en la misma pieza (cuando el padre se encuentra en el hogar, el menor duerme en una pieza destinada a visitas) además de previsiones de emergencia en caso de asalto de parte de grupos de drogadictos. Él asume la responsabilidad por ser el hombre mayor.

### **Aspectos rutinarios del uso del tiempo: actividades cotidianas y lúdicas**

Los niños y niñas del GSE Bajo encienden la televisión desde que despiertan (en promedio a las 10,00 hrs.) hasta que se van al colegio a las 14,00 hrs. Normalmente se quedan acostados en la cama viéndola hasta que se deben levantar para vestirse, almorzar e ir al colegio. Cuando llegan a la casa después de las 18,30 hrs. prenden el aparato nuevamente hasta después de la novela o más tarde en la noche.

En varias oportunidades la televisión permanece encendida mientras juegan o hacen las tareas. Los juegos preferidos dentro de la casa en general son actividades con las mascotas o hermanos/primos/sobrinos de edades similares. En cuanto a diferenciaciones por género, los niños prefieren los autitos, la consola o el computador (sólo uno tiene); las niñas, las muñecas y juegos de rol como la peluquería, la doctora o “Las Chicas Súperpoderosas”.

En cuanto a los juegos fuera del hogar los niños prefieren el fútbol, el “americano”, el “paco ladrón” y las cartas de “YuGiOh”; las niñas, andar en bicicleta

Las actividades preferidas fuera del hogar son paseos al Balneario Municipal, visita a familiares como abuelos y tíos, juegos mecánicos en la FISA o supermercado; en el caso de los niños, jugar en la cancha de fútbol del vecindario hasta tarde por la noche tanto los días de semana como los fines de semana (a algunas de las niñas no las dejan salir a la calle a jugar durante la semana y otras no lo mencionan como una actividad relevante dentro de sus vidas cotidianas). Sin embargo, un elemento destacado es el temor que la mayoría de los niños y niñas de este GSE reportan refiriéndose a la calle.

*“A la hora cuando... no hay nadie, sí me da miedo [jugar en la calle en la noche]. Cuando no hay nadie. Pueden salir los vola’os... porque salen siempre en la noche... en la esquina” Esteban, GSE Bajo.*

*“Que una vez yo fui la primera vez cuando era muy chiquitita yo fui con el Darío estábamos chiquititos, fuimos al centro con mi mamá y mi abuelita y nosotros íbamos cruzando, nos mandaron a mí con mi mamá y mi abuelita se quedó, estaba ahí y el Darío fuimos para adentro*

*y estaban robando entonces ahí no me gustó ir al centro por eso no voy... por que yo creo que nos van a pasar las cosas a nosotros, entonces yo le dije a mi mamá y a mi abuelita que yo nunca quiero ir al centro” Ana, GSE Bajo.*

En cuanto a uso del tiempo libre ideal, son contradictorios a la hora de señalar el lugar que ocupa la televisión en sus preferencias, pero siempre está en los primeros lugares junto a los deportes en el caso de los niños y jugar con las amigas en el caso de las niñas.

En tanto, los niños del GSE Alto asisten al colegio en la mañana a las 8,00 hrs. y pocos prenden la televisión mientras se visten. Cuando llegan, la ven al mismo tiempo que almuerzan, juegan, e incluso algunos, cuando hacen las tareas. El consumo de televisión es menor en este GSE durante la semana debido a actividades programadas como las academias o cursos de idioma. El consumo en este GSE es mayor durante el fin de semana, pero es menor en comparación con el GSE Bajo, ya que mencionan más salidas con la familia.

Los juegos preferidos dentro del hogar son actividades con la mascota, hermanos y primos. Por género, los niños prefieren pegar láminas en su álbum o jugar con los amigos a las cartas “YuGiOh”; las niñas, invitar a las amigas a la casa o las barbies. Los salidas fuera del hogar también contemplan la visita a primos además de paseos a la Costanera, andar en bicicleta, salir con la mamá, las “pilladas”, acompañar a la madre. Por género, los niños prefieren los deportes como el fútbol o el básquetbol, algunos en clubes privados; las niñas no mencionan ninguna actividad particular.

En cuanto a uso del tiempo libre ideal, prefieren la televisión a otras actividades en relación al programa que estén exhibiendo o a la actividad que se les ofrece como alternativa. Los niños prefieren el deporte como el fútbol y las niñas jugar o salir a pasear.

### 5.3.3.2 Hogar

Para el caso de la categoría (o familia de códigos) relacionada con el hogar, se definieron los siguientes códigos y sub-códigos. Posteriormente, algunos fueron fundidos en la interpretación y por tanto no se mencionan como un subtítulo aparte.

Familia	Definición	Códigos	Sub códigos
Hogar	<i>Aspectos relacionados con el hogar en cuanto a su conformación en términos de convivencia dentro de la casa y dormitorio, además de descripción física o ubicación y equipamiento de medios electrónicos de comunicación y entretenimiento.</i>	Equipamiento	Televisores
			Cable
			Consola
			Computador
			Internet
			Radio
			Convivencia hogar
			Convivencia pieza
			Vivienda

Tabla 7: Tabulación de los códigos correspondientes a la categoría “Hogar”.

## **Equipamiento: Televisión abierta y por cable**

De los niños consultados específicamente por la cantidad de televisores que tienen en sus casas en la entrevista individual (todos tienen televisor), los niños y niñas del GSE Bajo tienen dos aparatos en promedio, todos en la pieza que comparten con alguno de sus hermanos o padres, ya que ninguno tiene habitación individual (como se ha mencionado, esto responde no sólo a un tema habitacional sino a seguridad). Para este GSE el compartir la televisión habitualmente es fuente de conflicto por la elección del programa o del canal.

*“Es que en la pieza mía si puedo verla pero mis sobrinos algunas veces la cambian y la ponen en cualquiera, y yo voy a cambiarla y mi mamá me ve y me dice María no porque la tele no es tuya... así que yo me enojo así que me voy a la pieza de mi papá pero después yo me voy porque algunas veces mi papá ve fútbol, tenis y entonces como no puedo ver nada, así que me pongo a jugar con mis amigas y si no las puedo ver... a las muñecas” María, GSE Bajo.*

Los niños del GSE Alto tienen 4 aparatos en promedio en su casa, la mayoría tiene en su pieza y sólo uno debe compartirla con su hermana.

Todos los niños entrevistados de ambos GSE tienen televisión por cable conectada a más de un televisor dentro de la casa. Coincide con que es éste aparato (el que está conectado) el que prefieren utilizar, ya que sus series favoritas de dibujos animados son más frecuentes en los canales de cable que en la televisión abierta. En este sentido, los canales temáticos preferidos son los de programación infantil como Cartoon Network, Nickelodeon o Fox Kids. En menor medida, ven películas en el HBO o Cine Canal (aún cuando no alcanzan a leer los subtítulos de los filmes que vienen en idioma inglés) y “Animal Planet”.

Una curiosidad recurrente en los niños y niñas de ambos GSE es el canal Play Boy que llega por cable o por la señal satelital (sólo algunos de los niños del GSE Alto mencionan tener o haber tenido alguna vez la televisión satelital Sky). En este caso, el haber visto una película para adultos se convierte en un elemento destacado dentro del grupo. Por ejemplo, uno de los niños del GSE Alto, había dicho previamente en la conversación con su pares que veía el Play Boy “cuando no tenía nada más que ver”, después dijo que no lo había visto nunca, y más tarde dice “que lo puso pero se quedó dormido”. En todos los casos, aparentemente lo valorado por los niños y niñas es evadir el control parental y tener mayor conocimiento sobre las relaciones sexuales.

*“DANIEL:*

*Sí... pero en el Sky... está “Este programa ha sido bloqueado para no ser visto por menores, por favor incluya la contraseña” y yo me lo sé*

*LUIS:*

*Y cuál es (se ríen)*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Y qué es lo que hay ahí?*

*DANIEL:*

*No sé... nunca he puesto la última palabra, nunca he puesto la última letra*

ENTREVISTADORA:

*¿O sea nunca has entrado?*

GONZALO:

*Yo sé cuál es: Play Boy... la misma*

DANIEL:

*¡No! La contraseña es fútbol*

GONZALO:

*Ah gracias, (se ríe)" (Grupo niños, GSE Alto).*

También fue un tema en el grupo de niñas del GSE Bajo:

*"No por que ella me dijo, que vio en el canal 75, que cuando la mamá iba al patio a recoger la ropa ella veía el canal 75 y veía todo lo del sexo de amor que hacían" Pamela, GSE Bajo.*

### **Equipamiento: Computador**

De los niños y niñas del GSE Bajo, sólo uno tiene computador sin acceso a Internet. Lo utiliza para jugar (Misterio, Mario BROS, Diciplin) aunque prefiere ver la televisión y en ocasiones son actividades que se realizan conjuntamente.

*"Mi mamá ve Rojo y yo también veo Rojo pero le digo que ella ve Rojo y yo juego en el computador y también aprovecho de ver Rojo... cuando llega mi papá ahí juega, por que también juega computador... juego computador porque algunas veces me aburro" Diego, GSE Bajo.*

La mayoría de los niños del GSE Alto tienen computador con acceso a Internet y lo utilizan para jugar (sólo uno baja información para sus tareas), aunque también prefieren la televisión.

*"No, pero cuando estoy muy aburrido y no quiero ver tele voy al computador, cuando ya me aburro demasiado" Ignacio, GSE Alto.*

### **Equipamiento: Consola**

La consola de Play Station, Nintendo o Súper Nintendo son más populares entre los niños y niñas de ambos GSE que el computador o Internet, incluso jugar con ellos está entre las preferencias del uso del tiempo libre junto con los deportes y la televisión. La mayoría de los niños del GSE Bajo tienen consola y sólo algunas de las niñas. En cambio todos los niños y niñas del GSE Alto tienen, aunque lo usan menos.

En general, los juegos preferidos de la consola son los habituales como Mario BROS o fútbol, otros utilizados son parte del merchandising de las series favoritas de la televisión como Dragon Ball y "YuGiOh", convirtiéndose en un complemento del visionado.

"GONZALO:

*Por que salen en realidad así, en 3D a veces*

FELIPE:

*¡Ah sí! Por que salen en hologramas*



DANIEL:  
*Sí que salen juegos de Play Station, yo lo tengo*  
GONZALO:  
*Juegos de Play Station*  
DANIEL:  
*Y se pueden poner en 3D" (Grupo niños, GSE Alto).*

### **Convivencia hogar y habitación**

El GSE Bajo la mayoría vive con ambos padres, un promedio de 1-2 hermanos, además de otros familiares como abuelos y tíos o sobrinos. EL GSE Alto la mayoría vive con ambos padres y un promedio de un hermano.

Como ya se ha mencionado, en el caso de los niños y niñas del GSE Bajo, todos duermen en la misma pieza o en la misma cama con uno de sus hermanos o padres. En el GSE Alto hay sólo un caso en que comparte habitación.

### **Vivienda**

La vivienda, en cuanto a su ubicación, sólo es un tema relevante para los niños y niñas del GSE Bajo cuando es asociada a la emoción del miedo o inseguridad. Este hecho a su vez está relacionado con el peligroso entorno social en el cual están emplazados los hogares, donde han presenciado o conocido de casos de drogadicción, asaltos, peleas y violaciones; también tiene vinculación (según lo mencionan dos de los niños) a que ese sector de la ciudad correspondía en el pasado a un cementerio.

#### **5.3.3.3 Televisión**

Para el caso de la categoría (o familia de códigos) relacionada con el hogar, se definieron los siguientes códigos y sub-códigos. Como en se ha mencionado en los temas anteriores, algunas de estas divisiones pierden sentido durante el proceso de interpretación y las temáticas son fundidas.

Familia	Definición	Códigos	Sub códigos
Televisión	Aspectos relacionados a la relación del niño con la televisión como medio en cuanto a su consumo, motivaciones, sociabilidad, censura, merchandising asociado a programas televisivos, modalidades de visionado como el zapping, y aspectos de cruce entre la ficción y realidad como juicios de verosimilitud, identificación y puentes. Aspectos relacionados a la relación del niño con la programación televisiva, como géneros, programas y personajes.	Dieta televisiva	
		Motivación	
		Atención	
		Sociabilidad	
		Control parental	Contenidos
			Tiempo
			Castigo
		Merchandising	Tipos
			Series favoritas
			Otras series
		Zapping	
		Identificación	
		Puente	
		Juicio realidad	
		Géneros	
		Programas adultos	
		Otras series	Recordación
			Apropiación educativa
Programa favorito	CHS		
	Inu Yasha		
	"Pecadores"		
	"YuGiOh"		

Tabla 8: Tabulación de los códigos correspondientes a la categoría "Televisión".

### Aspectos generales: control parental

En cuanto al control parental sobre el consumo de televisión, sólo las niñas de ambos GSE reportan tener prohibidas algunas series debido a los contenidos que se exhiben, por ejemplo, las niñas del GSE Bajo mencionan los programas con contenido adulto ("*Esos de mayores, que hacen el amor*" María, GSE Bajo) y las niñas del GSE Alto los contenidos violentos.

*"Sí, pero le dice Piru Lacha por que tampoco le gusta que yo lo vea, pero yo lo veo igual... Digimon porque dice mi mamá falsa que es del diablo... // ... ni siquiera me deja ver Pokémon, por que también dice que es del diablo"* Isabel, GSE Alto.

VALERIA:

*¡No!... que yo, es que a mí, hace mucho tiempo me regalaron Scooby Doo en la isla de las sombras, y yo la oculté para que mi mamá no me la botara.*

ENTREVISTADORA:

*¿Por qué te la iba a botar?*

BELÉN:

*¡Ah! Yo vi esa*

VALERIA:

*Por que, por que era muy...*

CATALINA:

*Era muy diabólico*

VALERIA:

*No*

CATALINA:

*Chistosa*

VALERIA:

*No, no es chistosa*

*...//...*

VALERIA:

*Y yo cuando la vi, después, mi mamá la estaba viendo conmigo y después del zombie se recoge la cabeza y se la pone chueca y ahí se la gira*

ENTREVISTADORA:

*¿Y por qué dices que tu mamá te la iba a botar?*

*VALERIA:*

*Por que, por que es muy... ¿cómo se llama?*

*CATALINA:*

*Es espeluznante*

*VALERIA:*

*¿Espeluznante?*

*CATALINA:*

*Exagerada*

*VALERIA:*

*Exagerada” (Grupo niñas, GSE Alto).*

Los hombres del GSE Alto mencionan censura de sus padres especialmente sobre el uso de las cartas de “YuGiOh”, debido a un caso de suicidio infantil que en un primer momento los medios atribuyeron al fanatismo de las víctimas por la serie. No obstante, los niños desarrollan estrategias para evadir la censura, lo que nuevamente se convierte en un foco de atención dentro del discurso grupal, como se señala en el siguiente ejemplo.

*“DANIEL:*

*Yo a veces... yo tengo que esperar, yo tengo que esperar a que mi mamá no me esté viendo para jugar a las cartas... // ... así que tengo que esperar que mi mamá se vaya, esté durmiendo o esté en otra parte.*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Por qué no te deja jugar?*

*DANIEL:*

*No sé*

*LUIS:*

*Por que salió en las noticias*

*DANIEL:*

*Por que rompí un pantalón*

*LUIS:*

*Porque en las noticias salió*

*DANIEL:*

*¡No! Por que rompí un pantalón a mí*

*...///...*

*GONZALO:*

*Sí, igual por las noticias mostraron que...*

*DANIEL:*

*¡No! Si yo engañé a mi propia mamá*

*ENTREVISTADORA:*

*Por qué la engañaste*

*DANIEL:*

*Por que yo dije, la Danielita me ayudó, le dije “mamá, las Mitos y Leyendas son las que tienen el ahorcado” y mi mamá me creyó y las botó*

*GONZALO:*

*(Se ríe)*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Te botó las Mitos y Leyendas?*

*DANIEL:*

*Y me devolvió las “YuGiOh” (Grupo niños, GSE Alto).*

Un control más rígido en ambos GSE se da sobre el tiempo que pasan los niños frente al televisor. Sin embargo, los controles respecto al contenido o al tiempo de visionado son sobrepasados por los niños, especialmente en el GSE Alto si tienen un aparato en su

habitación, lo que les permite verla en la noche (algunos hasta bastante tarde). Sólo un niño del GSE Alto menciona la restricción para ver televisión como un castigo utilizado por sus padres.

### **Aspectos generales: merchandising**

Los objetos del merchandising de los programas de televisión son un complemento del visionado cuando el menor tiene una preferencia marcada por una serie en particular o por algún tema específico. Por ejemplo, el caso del fútbol para la mayoría de los niños de ambos GSE, quienes juegan el deporte y ven partidos o series de dibujos animados relacionadas y además coleccionan artículos; como un niño del GSE Alto cuya actividad lúdica de comprar y pegar las láminas en su álbum de la Selección Chilena figura dentro de sus ocupaciones preferidas. Sin embargo, en muchas ocasiones el merchandising constituye un refuerzo del visionado, como en el caso de las cartas de “YuGiOh”, que es mencionada por niños de ambos GSE como una de las motivaciones para ver la serie e incluso la preferencia por uno u otro personaje está dada por su habilidad para el juego de cartas.

El juego de cartas (así como la serie “YuGiOh”), que consiste en reproducir los duelos que tienen lugar en la serie de televisión entre los personajes, son valorados como una experiencia positiva ya que mencionan que les enseña a sumar y restar mediante los puntos de ataque y defensa de cada naípe, además de darle ejemplos de superación de obstáculos.

*“Porque él ha salido de muchas situaciones en las cartas y cuando siempre va perdiendo lo ayudan sus amigos” Ignacio, GSE Alto.*

Todos los niños de ambos GSE tienen mazos de cartas “YuGiOh” y tazos con los personajes de la serie (que son distribuidos como una promoción gratuita junto a los paquetes de golosinas Chester y Ramitas). Normalmente, juegan tanto dentro del colegio con sus compañeros de curso, incluso dentro de la sala de clases donde el profesor ya les ha confiscado las cartas, pero también fuera del colegio con sus hermanos, primos y amigos.

Aquí también influyó el incidente del suicidio, ya que todos los niños mencionaron en su discurso su opinión sobre la conducta de los fallecidos.

*“Por que hay monstruos así, pero a algunos niños no les enseña nada parece...//... No les enseña nada por que se creen casi todo... Como dijeron que si se mataban iban a resucitar con poderes y se mataron y nunca resucitó con poderes...//... Los tontos por que no lo sirven como juego, si lo ponen como un juego no más po” Diego, GSE Bajo.*

**JOSÉ:**

*A lo mejor se puso, se puso así... estaba muy envidiado*

**ESTEBAN:**

*Estaban muy interesados*

**JOSÉ:**

*Estaban muy envidiados a las cartas... y como le tenían amor se mató*

ENTREVISTADORA:

*¿Amor a las cartas?*

JOSÉ:

*Amor a las cartas...*

EMILIO:

*No, que nunca las quiere cambiar, solamente compra mazos y gasta plata*

ENTREVISTADORA:

*¿Uno se puede enviciar con las cartas?*

ESTEBAN, JOSÉ y MIGUEL:

*Sí” (Grupo niños, GSE Bajo).*

Sólo una niña del GSE Alto mencionó que tiene un mazo de cartas “YuGiOh”, pero que juega sola o con su hermana. Asimismo, con respecto al merchandising de otras series favoritas de las mujeres, sólo una del GSE Bajo mencionó que tiene una polera y un llavero de “Las Chicas Súperpoderosas”.

### **Aspectos generales: apropiación educativa**

Los menores en general tienden a realizar apropiaciones educativas de los contenidos que ven en la televisión, los cuales son mencionados espontáneamente como una de las motivaciones para el visionado o surgen mediante preguntas directas. Los tipos de aprendizaje son variados y en la mayor parte de los casos se relacionan a los intereses previos de los niños o historias de vida. Algunos ejemplos son:

*“[Le gusta ver la televisión] Por que es buena, inteligente y a mí me gusta mucho y después yo aprendo cosas... como que... a ver, en la... así en cuando salen las noticias, ahí enseñan que no hay que robar, todo eso, no hay que hacer maldad... después se van para la cárcel y después ahí pasamos frío, no tenemos la libertad” Ana, GSE Bajo (un hermano suyo estuvo en la cárcel por robo).*

*“Por que pasan cosas divertidas... también me río demasiado con la televisión y los monos a veces nos ayudan a saber algo de lo que pasa en el mundo, como 31 minutos nos ayudan a saber... Daniel Carlos Bodoque nos ayuda a saber del mundo entero... y que de los como se dice... de los mares, de del desierto...” Ignacio, GSE Alto.*

*“Por “Inu Yasha”, “Chaman King” y “Pecadores”, eso es como si estuviera divertido y dan cosas de amor y así vas aprendiendo más cosas para conquistar a un niño” Isabel, GSE Alto.*

*“Porque si engaña a uno después se pueden enojar, como en Puertas Adentro uno que engañó a re-hartas mujeres y después le empezaron a pegar... las mujeres que engañó le empezaron a pegar... //... Que algunos programas te enseñan que no tienes que estafar por que después te puede pasar algo malo” Diego, GSE Bajo.*

*“Sí, no se aburre, también a mí me gusta... a mí también me gusta el fútbol para aprender a jugar fútbol, a marcar, así los partidos” José, GSE Bajo.*

“PAMELA:

*A mí me gusta “Barnie” por que enseña buenos modales y ...*

ROSA:

*Hacer cosas que debe, a ver (hablan al mismo tiempo)*

ANA:  
*Que no ser malo*  
ROSA:  
*Que no compartir gérmenes*  
PAMELA:  
*Que ahí comparten por que se ayudan*  
TODAS:  
*Se ayudan*  
PAMELA:  
*Juegan todos*  
CARLA:  
*No pelean*  
PAMELA:  
*No pelean*  
ROSA:  
*Cuando uno va a estornudar se tiene que tapar la boca”(Grupo niñas, GSE Bajo).*

### **Aspectos generales: motivación**

La motivación más mencionada para ver televisión en los niños y niñas de ambos GSE, es la entretención/diversión, entre otras como evitar el aburrimiento o aprender cosas (mencionadas más arriba). Otras razones esgrimidas es el uso de la televisión como una forma de manejo de emociones negativas como la rabia y la tristeza (el rol del visionado de la televisión en el manejo de emociones, se revisará con más detalle en los apartados siguientes); mientras las niñas del GSE Alto mencionan “*que te da imaginación*”<sup>17</sup>. Otro de los argumentos más formulados es la posibilidad de estar con la familia y compartir momentos lúdicos.

*“Por que a veces los niños empiezan a hacer chistes entonces con el chiste de la tele con ellos uno le hace más reír y mi mamá me gusta y más encima así es más mejor para la familia viendo la tele” Ana, GSE Bajo.*

### **Aspectos generales: identificación**

Algunos mencionan espontáneamente que les gustaría ser como uno de los personajes de sus series favoritas, otros responden a la pregunta formulada directamente. En cuanto a la identificación con ellos, más allá de la reacción empática con las emociones que se exhiben en la pantalla, que se discutirá más adelante, algunos destacan atributos de los personajes que se relacionan con la percepción de carencias propias, las que son mencionadas en la misma frase o en otros puntos del discurso.

---

<sup>17</sup> Las nociones más abstractas como “imaginación” y narraciones sobre proyecciones individuales hacia el futuro, son un elemento que aparece en el discurso. El primer término, “imaginación” es más utilizado por las niñas del GSE Alto, quienes dicen fantasear con los personajes de sus series favoritas, deseando asumir algunas de sus características físicas o relaciones románticas. También señalan experiencias paranormales que no califican como parte de sus fantasías, pero que despliegan en extensos relatos como por ejemplo, cuando son visitadas por duendes. Los sueños durante el descanso son una extensión de lo anterior y también son relatados casi únicamente por las niñas del GSE Alto. En contraste con lo anterior, los niños del GSE Bajo utilizan su imaginación en áreas más concretas y de orden práctico, como por ejemplo, expectativas de su futuro personal, como ser famosa para dar plata a sus padres o salvar al mundo de los asaltos y los peligros, como “YuGiOh”.

*"[Le gustaría ser como "YuGiOh"] cómo se llama... no pelean, no se enojan, no se portan mal" Esteban, GSE Bajo.*

*"Porque tiene un papel bueno [Lola de la teleserie "Pecadores"] pero... yo digo eso porque ella siempre anda queriendo ser famosa, así, por eso yo quiero estar como ella cuando sea grande, así como siendo profesora o doctora, cualquier cosa... No sé, algunas veces digo porque la mamá de una amiga no tiene ni para comprarle comida y por eso cuando sea grande quiero ser famosa para darle un poco de plata a mi papá" María, GSE Bajo.*

*"Por que me gusta Kikyo ... quisiera ser como ella... por que me gusta cómo es... //... Tiene el pelo largo y yo lo tengo mediano y... y es como si estuviera enamorada de "Inu Yasha" y yo también estoy enamorada de Inu Yasha... quisiera que él existiera" Isabel, GSE Alto.*

*"Yo a veces en juego me pongo "YuGiOh" (se ríe)... // ... no sé, me salen sus cartas" Daniel, GSE Alto.*

El caso más patente de identificación es el ya mencionado de Ana, quien proyecta en el personaje de "Burbuja" de "Las Chicas Súperpoderosas" sus propias expectativas de la relación con su padre perdido. Incluso hace un paralelo entre la creación de los personajes en un laboratorio por el Profesor (padre de las niñas en la serie, ver descripción de la trama en las páginas 105-106) con su propia concepción.

*"Es que es la más chiquitita entonces yo en mi casa soy la más chica y el profesor de ellas el papá, como le dicen profesor, el profesor le da casi todo a ella le da como todo así...//... por que mi papá me daba todo para mí a veces también cuando yo no llevaba, yo llevaba 3 colaciones a la escuela al Daniel llevaba 4 o así y mi papá incluso me daba plata para que me compre a mí por eso estoy gordita... ahora yo echo de menos a mi papá y quiero que vuelva a estar con nosotros...//... él puso el agua así entonces yo empecé así y es él que me sacó de una sustancia" Ana, GSE Bajo.*

### **Aspectos generales: juicio de realidad**

En general, los niños hacen una distinción clara entre la realidad y la ficción. Por ejemplo, diferencian entre los duelos de la televisión y las peleas de verdad; o racionalizan las emociones de miedo y tristeza provocadas por la telenovela "porque es una novela no más" (María GSE Bajo). También distinguen entre los miedos que son producto de la fantasía y los miedos con base en la realidad, por ejemplo, en el caso de las niñas del GSE Bajo.

**"ENTREVISTADORA:**

*¿Qué da más miedo ver eso en la tele o salir a la calle?*

**ANA:**

*A mí salir a la calle*

**PAMELA:**

*A la calle*

**ROSA:**

*Por que la tele no es realidad po, así que... que le va a dar miedo y lo de la calle sí es realidad po" (Grupo niñas, GSE Bajo).*

Asimismo, reconocen la suspensión de los criterios que operan en la realidad para entrar en el mundo de fantasía de la televisión, lo que no quiere decir que crean lo que allí se enuncia.

*"Eso es fantástico [que YuGi pueda cambiar de alma], por que todo lo que la tele ocurre no sucede" Diego, GSE Bajo.*

Sin embargo, estos límites no siempre están claros y son objeto de discusión en el grupo. Por ejemplo, respecto a la supuesta base real de la historia contada en la serie "YuGiOh", en el caso de los niños del GSE Alto.

*"GONZALO:*

*Pero sí existe*

*DANIEL:*

*Sí existe en cartas*

*LUIS:*

*Yo lo tengo en carta*

*DANIEL:*

*Y en juego, en juego*

*GONZALO:*

*Y existe en verdad*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Cómo existe en verdad?*

*GONZALO:*

*En Egipto*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Sí?*

*GONZALO:*

*En un museo*

*ENTREVISTADORA:*

*¿En un museo existe?*

*GONZALO:*

*(Afirma)*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Cómo supiste eso tú?*

*GONZALO:*

*Por que me metí al Internet y puse donde salía toda la información y ahí decía...//...El faraón existió, el rompecabezas existe*

*DANIEL:*

*Y tú vas a existir*

*GONZALO:*

*Y todo es... lo demás es animado" (Grupo niños, GSE Alto).*

O la verosimilitud de una serie sobre otras, incluyendo un abanderamiento personal en la discusión.

*"MIGUEL:*

*Fantástica la cuestión [la serie de dibujos animados sobre fútbol, los Súper Campeones]*

*JOSÉ:*

*Igual que "YuGiOh", también es fantástica*

*MIGUEL:*

*Ya po, pero cómo... así mira... en Súper Campeones yo una vez la vi... fome*

*JOSÉ:*

*Igual "YuGiOh", es re fome*

*MIGUEL:*

*Sí hizo un tiro así, un tiro con chanfle así y hacen así y después la pelota cae al tiro*

*ESTEBAN:*

*¿Te acordai cuando... cuando el... cómo era?*

*JOSÉ:*

*Cuando uno tira con impacto*



ESTEBAN:

¿Ah?

EMILIO:

*Tiro con chanfle... choca en el palo y pega para atrás pa adelante*

ESTEBAN:

*Fantasia" (Grupo, niños GSE Bajo).*

En algunos casos se dan saltos entre la realidad y la ficción, producto de la relación que los niños y niñas hacen entre lo que han visto en la pantalla y sus propias vidas. Esto se da especialmente en el caso del GSE Bajo. Por ejemplo, una niña de este estrato al hablar de un personaje televisivo que le resulta negativo, alude a una compañera de colegio:

*"[Helga de la serie Oye, Arnold] Muy mala y desagradable, a nadie le cae bien porque ella es mala y le pega a toda la gente cuando se enoja, hay una niña ahí que es más peleadora que va en tercero o en cuarto parece, por que ella es más grande que Helga, una vez estaba hablando puras cosas de ella y ella vino la llevó a un cuarto y le quería pegar y Arnold la defendió a Helga" María, GSE Bajo.*

En otro párrafo la misma niña relaciona las peleas "por una buena causa" de "Las Chicas Súper Poderosas" con aquellas que se producen en su entorno entre los drogadictos.

*"Sí [es bueno que las ChS peleen], porque tienen que pelear por algo... en mi casa hay volaitos que pelean por todo, así como un cigarro o por una monedas" María, GSE Bajo.*

Otro niño del mismo GSE relaciona su sensación de inseguridad real frente a su entorno con la capacidad del personaje de su serie favorita "YuGiOh" para "salvar al mundo"

*"Que salven al mundo como YuGi por que nadie va a querer salvar al mundo si está amenazado...//... Que eso es bueno que YuGi salve al mundo...//... De los ladrones de que algunas veces roban, eso es lo que me da rabia, roban... los policías están pero cuando salvan mueren pu...//... Creo que se salve pero que los policías son muy pocos por que algunas veces son varios asaltos y no puede hacer nada" Diego, GSE Bajo.*

### **Aspectos generales: sociabilidad**

Como se mencionó dentro de las motivaciones para ver la televisión, la mayoría de los niños prefiere verla con su familia, especialmente la novela "Pecadores", por que les permite compartir y gozar los episodios cómicos ("*Que algunas veces cuando es de reír, nos reímos todos juntos... [ver la tv solo] que no es lo mismo que juntos y no me puedo reír*" Esteban, GSE Bajo). También como una forma de sentirse acompañados ("*No sé, me gusta verla en compañía... que a veces me siento muy solo y quiero estar con alguien*" Ignacio, GSE Alto).

Sin embargo, la mayoría también suele ver la televisión solo, lo que prefieren cuando se trata de sus dibujos animados favoritos, en cuyo caso, la presencia de hermanos u otros familiares suele ser una molestia.

*"[Prefiere ver la tv sola] Sola algunas veces y después llegan mis sobrinos a ver la tele. Sí, porque mis sobrinos siempre empiezan a hablar y no me dejan escuchar... y a mí me molesta eso" María, GSE Bajo.*

En el caso del GSE Alto, tener una televisión en la pieza (más aún cuando ésta tiene conexión al Cable) incide en el visionado individual, independiente si más miembros de la familia están viendo el mismo programa al mismo tiempo.

### **Aspectos generales: atención y zapping**

La atención que se presta a la televisión no siempre es concentrada, pues como ya se ha señalado, la mayoría de los niños y niñas hacen las tareas o juegan con la televisión prendida. También es frecuente el zapping.

### **Aspectos generales: preferencias de géneros televisivos y programación**

Además de las series favoritas destacadas en este estudio, los niños y niñas mencionaron otros programas de su preferencia. Para ambos géneros y GSE, el género de los dibujos animados es distinguido, lo que varía es el tipo de serie. Por ejemplo, los niños de ambos GSE prefieren los dibujos de acción como "Pokémon", "Dragon Ball", "Súper Campeones", "Power Rangers"; pero también mencionan dentro de sus favoritas otras donde comparten interés con las niñas, como por ejemplo, "Shin Chan", "Kid Músculo", "31 Minutos", "Shaman King", "Picapiedras", "Kirby" y "Oye, Arnold". Las niñas de ambos GSE además de las anteriores mencionan "Scooby Doo", "Beyblade", "Jackie Chan", "Clifford", "Los Padrinos Mágicos", "Alalé". En la entrevista grupal de las niñas del GSE Bajo se nombraron otras series, calificadas por ellas mismas como para niños de menor edad, "Teletubbies", "Barnie" y "Save'Ums".

En segundo lugar aparecen las películas y dentro de ellas, las favoritas son las de terror. Los niños de ambos GSE y las niñas del GSE Alto mencionan varias: "Scream", "Jason", "Chucky el muñeco diabólico", "La novia de Chucky", "La Momia", "Scary Movie", "El Barco Fantasma" y "Scooby Doo en la isla de las sombras". Para las niñas del GSE Bajo, el segundo lugar lo ocupan las telereseries y programas musicales o de magazine de la televisión abierta.

Las noticias son mencionadas por algunos niños y niñas de ambos GSE, especialmente refiriéndose al caso del suicidio atribuido a las cartas de "YuGiOh". Sin embargo, los niños del GSE Alto son los que más reportan verlas con sus padres, aunque no es del gusto de ninguno de ellos.

## Aspectos de programación y personajes: “Las Chicas Súperpoderosas”

- **Síntesis de la serie:**

(<http://icarito.tercera.cl/verano/2002/monitos/chicas.htm>, visitado el 12 de diciembre 2005)

“Las Chicas Súperpoderosas” son el resultado de un experimento químico del Profesor Unitonio para crear a la chica perfecta, utilizando ingredientes como azúcar, flores y colores. Sin embargo, cuando la mezcla estaba casi lista, el villano de Saltadilla Mojo Jojo entró sin permiso al laboratorio del Profesor y provocó que el científico rompiera un frasco con la Sustancia X y la derramara en la fórmula que estaba preparando. Después de una explosión, surgen de tres niñas, cada una con su propia personalidad que además tienen superpoderes.

Además de ser como unas hijas para Profesor Unitonio, las tres Chicas Súperpoderosas (Bombón, Burbuja y Bellota) se encargan de proteger la ciudad de Saltadilla de toda suerte de maleantes y villanos. Especialmente de Mojo Jojo, quien se ha convertido en su archienemigo. Como todas las niñas de 6 años tienen amigos, juegan, hacen sus tareas y van al colegio.

- **Análisis de categorías:**

Es la serie favorita de las niñas del GSE Bajo. La motivación principal para verla es su comicidad y la ternura de las protagonistas, sólo una de las entrevistadas reportó una identificación con el personaje de “Burbuja” y una proyección de la relación de ésta con “El Profesor” sobre su propia relación con su padre perdido por la drogadicción.

La apropiación educativa está relacionada a la lucha. En el caso de las protagonistas de la serie, esta lucha es por una buena causa.

*“Yo he aprendido algo que no deben pelear, pero ellas sí pelean porque son luchadoras y no quieren que le pase nada a su ciudad... Unas chicas luchadoras, que ellas luchan por su ciudad, que no quieren que le pase nada” María, GSE Bajo.*

Sin embargo, algunas niñas relatan sentirse incómodas por los continuos golpes que se exhiben la serie.

*“Ella por ser, no me gusta verla, me gustan “Las Chicas Súperpoderosas”, pero no me gusta verla por que son muy violentos...//... cuando ellas se ponen a pelear (mueve las manos, como nerviosa)... //... sí me gustan “Las Chicas Súperpoderosas” pero no me gusta cuando pelean, cuando pelean” Rosa, GSE Bajo.*

La apropiación lúdica es reportada por sólo una niña, quien dice adoptar los roles de las protagonistas de la serie en sus juego con amigas y compañeras de curso. Sólo ella también identifica un personaje favorito.

Las tres protagonistas son consideradas “buenas” por que *“hacen cosas así como flores... muchas cosas... como ayudar a una abuelita a cruzar la calle”*, sin embargo, cada una tiene un personalidad definida que es captada por las niñas, *“algunas son muy peleadoras o sea que hacían dibujitos así como las flores, plantas, así como la Burbuja, la Bellota le gusta hacer cosas malas”*. Por ejemplo, Bombón *“Ayuda a las personas... y también hace el bien, aunque es un poquito mala... es que cuando se enoja empieza a luchar fuerte”*; Bellota *“es más peor todavía, sí por que de un sólo tiro las mata al tiro”* y Burbuja *“Es más guagua, le dan leche y todo”*.

Los relatos sobre la serie están centrados básicamente en las acciones de los personajes centrales y el antagonista (Mojo Jojo), además de las relaciones entre las protagonistas como hermanas y con su padre-creador. Sólo nombran otros personajes como el alcalde, la profesora y la secretaria del alcalde.

Respecto a la identificación de emociones en los personajes centrales (definidos por ellas mismas), destacan los relatos sobre la relación de las protagonistas como hermanas en términos de rabia y pena de parte de la menor frente a las travesuras de las mayores, cuya tensión emocional es resuelta mediante la vivencia de la misma experiencia desagradable por las otras, como en una especie de reivindicación de la más débil con un giro de comicidad; además de la emoción de rabia y su expresión a través de golpes cuando se refiere a la lucha con los villanos.

Ejemplos de lo primero:

*“Es que una sí tenía rabia y pena, por que tenía rabia porque la molestaban porque una, sus hermanas la habían quemado el pelo y quedó la Bombón con el pelo re feo y se burlaban de ella, por eso estaba furiosa y después triste, o sea triste porque la molestaban y enojosa porque también la molestaban, así que salió por que la hermana estaba luchando con un mono muy grande y no podían así que fue Bombón aunque se rieran de ella, ella se portó pero después le quemó el pelo a las dos hermanas y también se rieron de ellas porque también lo tenían feo”* María, GSE Bajo.

*“No, es que las hormigas esas eran más grandes entonces después ella dijo, ellas dos [Bellota y Bombón] dijeron pónete adentro entonces ella [Burbuja] dijo no se van a burlar ella no se puso los anteojos y tiraba para todos lados no les achuntaba a las hormigas y después dijo ya de acuerdo y las quemó todas a ellas y quedaron negras ellas dos”* Ana, GSE Bajo.

Un ejemplo de lo segundo:

*“Una vez, el Mojo Jojo hizo o sea un villano que no me acuerdo el nombre que tiene una capa así más o menos él... a toda la ciudad le... o sea le dio una fórmula parece que los ojos se pusieron rojos y se pusieron malos y todos les querían pegar a “Las Chicas Súperpoderosas” y “Las Chicas Súperpoderosas” les pegaron y así se les pasó eso y les dijeron perdón porque todos estaban mal, unos con la pierna quebrada, el brazo, el ojo, cualquier cosa...”* María, GSE Bajo.

## Aspectos de programación y personajes: “Inu Yasha”

- **Síntesis de la serie:**

(<http://es.wikipedia.org/wiki/Inuyasha>, visitado el 12 de diciembre 2005)

La historia trata sobre una chica del Japón actual, Aome Higurashi, que cae dentro de un pozo mágico y es transportada atrás en el tiempo al Japón feudal (Sengoku), donde lo mágico es común y existen monstruos y demonios. Aome resulta ser la reencarnación de una joven sacerdotisa muy poderosa llamada Kikyo y descubre que tiene dentro de su cuerpo la Joya de las Cuatro Almas (Shikon no Tama), la cual tiene el poder de incrementar los poderes de hombres y monstruos. Tras perder la Joya a manos de un monstruo y para salvar su vida, Aome libera al medio-demonio Inuyasha que Kikyo había atado a un árbol mediante una flecha sagrada. Pero Inuyasha desea la joya y Aome salva su vida y recupera la perla gracias a que Kaede, la hermana de Kikyo, quien colocó un collar mágico a Inuyasha para dominarlo.

Poco después de encontrar la Shikon no Tama, la vuelven a perder y la rompen en mil pedazos cuando intenta recuperarla. Los fragmentos se dispersan y la serie cuenta las peripecias de Aome e Inuyasha para encontrarlos y derrotar al poderoso demonio Naraku que está tras ellos. En el camino se encuentran con gente que les acompañará en su misión para vengarse de los infortunios que Naraku les ha hecho pasar, como Shippo, Sango y Miroku, también encuentran enemigos como el hermano de Inuyasha, Sesshomaru, y las creaciones de Naraku. A lo largo de la historia, Aome e Inuyasha empiezan a tener sentimientos profundos entre ellos. Sin embargo, el romance queda como algo secundario durante la mayor parte de la historia, más centrada en la acción.

- **Análisis de categorías:**

“Inu Yasha” es la serie favorita de las niñas del GSE Alto y la motivación principal está relacionada con el carácter romántico de la relación entre los protagonistas “Inu Yasha” y “Aome”.

*“La Kikyo le da besos a “Inu Yasha” y Aome se queda mirando... Es que una bruja le hizo un hechizo para que viviera en barro y hueso y así vivió pero tiene que conseguir alma, y así va la Kikyo y le pudo dar dos besos a Inu Yasha... Por ejemplo, dio la voz de Aome y el beso de Kikyo “Inu Yasha” escuchó la voz de Aome y le rompió unos dragones que tenía Kikyo y Kikyo le dijo ‘así que te importa esa mujer más que yo’ y estaba triste” Isabel, GSE Alto.*

*“Es que a “Inu Yasha” le gusta Aome, pero a Aome no... //... por que siempre se sacrifica para salvarla” Belén, GSE Alto.*

La idealización del romance entre los protagonistas lleva a que algunas niñas fantaseen con desenlaces alternativos a los exhibidos por la pantalla o con la identificación con las

protagonistas femeninas (Aome y Kikyo). Lo anterior provoca emociones de distinta índole durante el visionado que se detallan más adelante en el apartado de la rabia.

*"[Le dio rabia] cuando abrazó a Aome para quitarle los ... por que yo pensé que le iba a dar un beso... le quitó los fragmentos y la tiró para el pozo para llevarla para su época" Isabel, GSE Alto.*

*"Mitad bestia y mitad humano... y me gusta por que es valiente, siempre salva a Aome y yo sueño que soy Aome... así...// ... Que me gustaba pu, es como... por que yo con él sueño que él es "Inu Yasha" y yo soy Aome, eso... //... Sí, también con "Inu Yasha" que me estaba besando" Valeria, GSE Alto.*

La apropiación educativa sólo es mencionada por una niña, que en la misma línea de lo anterior dice aprender cosas para conquistar a los niños (esto mismo es señalado por la menor como su motivación para ver televisión en general). Tampoco se reportan apropiaciones lúdicas de la serie y en general la sociabilidad es mínima, ya que la mayoría la ve sola, aunque posteriormente la comentan en el colegio con sus compañeras y comparten imágenes de los personajes de la serie sacados de Internet.

En general, en las entrevistas individuales explican los aspectos centrales de la trama de manera bastante ajustada a la descripción de los creadores de la serie. Sin embargo, los aspectos a los que le dan relevancia difieren de acuerdo a sus intereses individuales en la serie. Por ejemplo, una de las niñas que destacó el ámbito de las relaciones entre los protagonistas, define la serie de la siguiente manera:

*"Sí [Kikyo está enamorada de Inu Yasha], pero el Naraku, que es este (me muestra la foto) utilizó el cuerpo de Kikyo y le dijo a "Inu Yasha" "muere Inu Yasha" y le tiró una flecha. "Inu Yasha" se quedó así dormido, después vino Aome y le sacó la flecha porque tenía un fragmento acá... entonces se la sacó y "Inu Yasha" vivió de nuevo" Isabel, GSE Alto.*

Otra de las motivaciones para ver este dibujo animado son las aventuras y acciones que surgen en la búsqueda de los fragmentos de Shikon.

*"Es que hacen como cosas pa mi que son buenas... matan a los otros monstruos que quieren matar a "Inu Yasha" y todo eso a mí me gusta...//... no la forma, es que igual salen como a pasear y todo eso me gusta... Es que como que pasean van así caminando, caminando, caminando a todas partes y ayudan a los que están en problemas a veces" Belén, GSE Alto.*

La misma niña explica la serie en base a los eventos que se suceden y a las motivaciones internas de los personajes más que centrada en las relaciones, como el ejemplo anterior:

*"[Aome] viene de un pozo que tiene en su casa y ese pozo pasa a la vida pasada... Lo que era antes ... con monstruos y guerras. Es que ella [Aome] es como del futuro... y ella cuando viaja trae una mochila gigante y trae de todo como ellos no conocen, eso trae de eso. [Inu Yasha] está tratando de juntar las perlas de ... es una perla así y una sacerdotisa mala y el Naraku le dio la perla pero está buscando los fragmentos. Él se quiere convertir en un monstruo mejor*

*[Inu Yasha]... quiere convertirse en puro monstruo no en humano... Es que así puede vencer a todos y quiere dominar a todos los monstruos igual que Naraku" Belén, GSE Alto.*

El personaje favorito, mayoritariamente, es "Inu Yasha" principalmente por sus características físicas ("Es guapo", Isabel; "Lo encuentro como simpático así con orejas así como de gato y cara de hombre", Belén) y la relación que sostiene con Aome y Kikyo (quienes también son señaladas como favoritas). La primera de ella se acerca a "Inu Yasha" "porque la protege", sin embargo, dentro de las características psicológicas del personaje destacan su agresividad y crueldad.

*"[Aome] Es que como que se enoja con "Inu Yasha" y se va adonde el Monje Miroku... que "Inu Yasha" no esté de acuerdo con ella, le diga cosas feas todo eso. Se enoja con "Inu Yasha" porque "Inu Yasha" siempre hace como cosas malas a veces y ella se enoja... Por que "Inu Yasha" se empieza enojar con Aome y Aome como que se asusta y se va lejos...//... Es que no sé es mejor que Aome se vaya lejos que "Inu Yasha" se ponga los ojos rojos y se enoje hartito... y no reconoce a nadie" Belén, GSE Alto.*

*"Cuando abrazó a Aome... la abrazó para sacarle los fragmentos después la mandó para su tierra real. Por qué... no sé cómo "Inu Yasha" puede hacer eso, no sé si será cruel con las mujeres o solamente por lo que ya no quería ver a Aome... yo creo por que no quería ver más a Aome... por que con ella se... la ayudaba pero "Inu Yasha" pensaba que la distraía" Isabel, GSE Alto.*

Dentro de la entrevista grupal también se destaca su agresividad.

“VALERIA:

Así él dice "Aome" (se para y empuña la mano)

CATALINA:

Y amenaza cualquier cosa

VALERIA:

Hasta un gato que una vez estaba haciendo así, que le dijo "gato, dame un fragmento de Shikón sino te pego" (empuña las manos y hace el gesto de tomar a alguien por el cuello)... y ahí, sino se lo da ¡pa!" (Grupo niñas, GSE Alto).

Los personajes negativos mencionados son dos: el antagonista, Naraku ("Por que es como malo, manda monstruos para que maten a Inu Yasha" Belén) y Kaede ("Por que es vieja", Isabel).

La preferencia por unos u otros personajes no está dado por la "bondad" o "maldad" de sus acciones, sino más bien por su centralidad en la trama, buenas intenciones y criterios estéticos (por ejemplo, les gusta que "Inu Yasha" sea enojón "por que se pone lindo", Catalina). Asimismo, los relatos sobre la serie están centrados en extensas descripciones de Inu Yasha, su relación con Aome y algunos datos de otros personajes que les resultan "divertidos" o "tiernos".

Algunos ejemplos de lo primero:

"CATALINA:  
Que él puede hacer lo que quiere, puede destruir una casa, puede destruir personas  
VALERIA:  
Sí y también puede saltar en los árboles//  
BELÉN:  
A mí no me gusta  
CATALINA:  
Es que es lindo, tiene unos ojos así, amarillizo  
VALERIA:  
Es tierno, y siempre a mí me gusta por las orejas de perro y el pelo pu  
CATALINA:  
A mí igual (discute si son las orejas de perro o de gato)" (Grupo niñas, GSE Alto.

Un ejemplo de la relación con Aome:

"CATALINA:  
Es que él tiene un collar mágico y si la niña le dice "abajo" el collar le hace tirarse para abajo.  
VALERIA:  
Así como un imán ¡pa! Así.  
ENTREVISTADORA:  
¿Y que le pasa a él cuando la Aome hace eso?  
VALERIA:  
Queda así (hace como un desmayo).  
CATALINA:  
Queda así tirado en el suelo.  
ENTREVISTADORA:  
¿Y se enoja?  
VALERIA:  
Sí.  
CATALINA:  
Se enoja mucho, le empieza a gritar.  
ENTREVISTADORA:  
¿Y no se puede mover?  
CATALINA:  
No se puede mover.  
ENTREVISTADORA:  
¿Y empieza a gritar cuando se enoja?  
VALERIA:  
Y le dice "Aome por qué me haces esto"  
CATALINA:  
Sí, eso le dice  
ENTREVISTADORA:  
¿Por qué grita cuando está en el suelo?  
XIMENA:  
Por que se enoja mucho  
CATALINA:  
Es furioso" (Grupo niñas, GSE Alto).

Uno de los personajes periféricos de la trama que más les causa gracia es el Monje Miroku y su excesivo gusto por las mujeres que va encontrando en el camino, aunque después critican su inestabilidad y fácil enamoramiento:

"XIMENA:  
Él siempre quiere tener un hijo con una mujer  
CATALINA:  
Se enamora de todas



VALERIA:

*Él se enamora de todas las mujeres, si mira, si el Monje Miroku está acá a ti te dice... por lo menos te pone...*

CATALINA:

*"¿Señorita está bien?"*

VALERIA:

*"¿Señorita quiere casarse conmigo?"*

BELÉN:

*Es un caballero así*

BELÉN:

*Es que él es como educado con las mujeres*

CATALINA:

*Él es amor de todas" (Grupo niñas, GSE Alto).*

Además de la identificación de las emociones de los personajes ya mencionadas, las entrevistadas dan cuenta de las emociones que provoca en sí mismas la serie. Algunas ya están señaladas, la mayoría gratificantes y otras como la tristeza ante las dificultades de la relación entre Inu Yasha, Aome y Kikyo. Sólo una de las niñas mencionó sentir miedo.

*"Algunos monstruos, a veces me dan miedo ... es que son como no sé, son muy feos y me dan miedo... no sé es que son como malos y atacan a Inu Yasha" Belén, GSE Alto.*

#### **Aspectos de programación y personajes: "YuGiOh"**

- **Síntesis de la serie:**

(<http://es.wikipedia.org/wiki/Yu-Gi-Oh%21>, visitado el 12 de diciembre 2005)

Yu-Gi-Oh! está basado en la historia y aventuras de Yugi Motou y sus amigos, Joey, Tristan y Téa, quienes tienen una pasión en común: un nuevo juego de cartas llamado "Monstruos de Duelo" en el cual los participantes escogen diferentes criaturas místicas que se batan en mágicos duelos.

Pero estas cartas son más que un simple juego de naipes. La leyenda cuenta que 5 mil años atrás, los faraones egipcios tenían un juego mágico muy parecido llamado el Juego de las Sombras. Este juego consistía en ceremonias mágicas que se hacían para mirar el futuro y escoger el destino de las personas. La diferencia es que en ese entonces los monstruos eran reales. Con los hechizos mágicos y criaturas feroces merodeando la tierra, los faraones no pudieron controlar al juego y el mundo estuvo en peligro hasta que un valiente faraón evitó el cataclismo con la ayuda de siete poderosos símbolos mágicos.

En el presente, el juego ha sido revivido en la forma de cartas por el misterioso Maximillion Pegasus. Mientras tanto, el abuelo de Yugi le regala un rompecabezas egipcio que nadie puede resolver, pero cuando Yugi finalmente lo consigue, su vida cambia para siempre. El rompecabezas le da increíbles poderes y el espíritu de un antiguo faraón egipcio que habitará

en su cuerpo. Poco tiempo después Yugi se ve obligado a competir en sucesivos torneos de duelos donde se juega la vida de su abuelo y sus amigos contra sus oponentes Kaiba y el mismo Pegasus.

- **Síntesis del juego de cartas “YuGiOh”:**

(<http://www.upperdeckentertainment.com/”YuGiOh”/spa/deck.asp>, visitado el 12 de diciembre 2005)

El objetivo del Juego de Cartas Coleccionables Yu-Gi-Oh! es ganar una partida al tu oponente. Hay principalmente tres tipos de cartas en Yu-Gi-Oh!: Cartas de Monstruo (cartas básicas de ataque), de Magia (que sólo pueden jugarse durante las Fases Principales) y de Trampas. Además, cada uno de estos tipos está dividido en subcategorías. El papel de cada carta está explicado en cada naípe.

Existen mazos de inicio como el de YuGi, Joel y el de Kaiba y cada paquete contiene 50 cartas de juego que incluyen los tipos mencionados arriba. Luego se pueden formar distintas combinaciones con mazos más avanzados.

- **Análisis de categorías:**

“YuGiOh” es la serie favorita de los niños de ambos GSE. Las motivaciones son diversas, pero la principal es la apropiación lúdica del contenido televisivo y la posibilidad de revivir los duelos de cartas que ven por televisión, que combinan estrategia y elementos “mágicos”, a través del juego con sus compañeros y amigos (normalmente del mismo género). Hay que notar que todos los entrevistados, tanto de manera individual como grupal, dicen tener mazos e incluso tazos (monedas metálicas coleccionables con imágenes similares a las que aparecen en las cartas) ya que las figuras del juego son en sí mismas un atractivo para los menores.

*“Los monos que salen en las cartas, eso. Los dinosaurios, los bichos, cosas de trampas”  
Esteban, GSE Bajo.*

*“Por que me gustan los dragones” Luis, GSE Alto.*

En tanto, la apropiación educativa de la serie está relacionada a dos ámbitos. Primero, y mencionada en todos los casos, es la posibilidad de adquirir conocimientos del juego y del uso de las cartas, y luego otro tipo de aprendizajes que tiene que ver con temas valóricos.

*“Que no hay que ser tramposo ... por que cuando uno es tramposo pierde por que hizo trampa”  
Esteban, GSE Bajo.*

*“Por que enseña varias cosas. Como... enseña que... también enseña que no hay que pelear por que ... por que ... también te puede pasar algo malo. Como alguien le puede pegar muy fuerte y lo tienen que mandar a la posta” Diego, GSE Bajo.*

*“LUIS:*

*La tristeza del aprieto*

*GONZALO:*

*La amistad*

*LUIS:*

*La alegría*

*ENTREVISTADORA:*

*La alegría y la amistad aprenden*

*LUIS:*

*Y ganar” (Grupo niños, GSE Alto).*

Uno de los entrevistados mencionó un aprendizaje práctico derivado del visionado de la serie: sumar y restar.

*“Por que en las cartas hay un monstruo ¿ya? y abajo dice cuánto ataca y todo eso... tocas al otro monstruo y así se le quita” Esteban, GSE Bajo.*

Los relatos sobre la trama de la serie, por tanto, se reducen a relatos sobre duelos. Una narración extensa de un duelo da cuenta del uso del lenguaje específico que requiere el “mundo animado”.

*“Es una carta que tiene que reunir cinco partes y que si las reúne quita poder infinito... YuGi peleó con este , él tenía tres dragones... son legendarios los 3 dragones, los tres dragones de ojos azules y cuando reunió las cinco partes del Zodiac dijo el Zodiac y se manifestó y mató a los tres dragones al mismo tiempo con la manifestación no más... y otra que él uso los tres dragones y los fusionó y salió el dragón mayor y YuGi no tenía con qué ganarle no ve que quita 4500 y... hizo la mejor defensa del mundo Kurrugi y la combinó con una carta que llegó la carta multiplícate y se multiplicaron y cuando atacaban no morían todo” Diego, GSE Bajo.*

Este tipo de relato y palabras como “sacrificar”, “resucitar”<sup>18</sup>, “inmortal”, “poder”, entre otras, son de uso habitual en el discurso de todos los niños de ambos GSE al referirse a la serie.

Como se mencionaba, los duelos o las características del personaje central son las referencias más comunes, pero son escasos los relatos sobre las relaciones entre los personajes o las emociones, a menos que sean directamente consultadas durante la entrevista. Sólo la descripción de la amistad entre los personajes de YuGi y Joel resulta espontánea.

*“Él intenta siempre ganar, se sale con la suya y cuando está en problemas lo ayudan sus amigos” Ignacio, GSE Alto.*

---

<sup>18</sup> El concepto de reencarnación o resucitar es utilizado especialmente por los niños de ambos GSE en sus relatos sobre la serie “YuGiOh”, en la cual, según explican, utilizando de la carta “El llamado de los muertos” los personajes fallecidos pueden volver a la vida. También aparece en la discusión sobre los niños fanáticos de la serie que se suicidaron. Mencionan otras series de dibujos animados como Chaman King y la telenovela “Pecadores”, donde también se abordan estos temas. Todos atribuyen esta posibilidad a la fantasía de la televisión, con excepción de Dios/Jesús, aunque juegan grupalmente fantaseando en qué tipo de carta o con qué tipo de alma volverían en caso de resucitar/ reencarnarse.

*“Que siempre andan juntos [YuGi y Joey] y ... parece que el YuGi le regala cartas// Y le avisa cuando pierde... cuando no está YuGi y él está peleando solo pierde, cuando está YuGi gana siempre” Esteban, GSE Bajo.*

*“YuGi le dio una estrella para que concursara y quedó en el 2º lugar y el YuGi le dio el dinero [a Joey] para que le salve los ojos a la hermana” Diego, GSE Bajo.*

De esta manera, son los duelos y el juego en sí mismo componen la narración de a trama.

*“Se echan duelos, hacen trampas algunas veces, les botan estrellas, le entregan las cartillas// Con cartas... hay una carta ahí ... miran una carta y después la tiran al campo del batalla y salen los monos de la carta” Esteban, GSE Bajo.*

*“De cartas.... de un juego re bueno// un juego y salen dragones monstruos, así” Luis, GSE Alto.*

*“De un juego que jugaban los egipcios y amenazó con destruir todo el mundo y cuando YuGi tiene el rompecabezas del Milenio se convierte en este primero (muestra la foto de YuGi) y después se convierte en éste (muestra la foto de YuGiHo)” Diego, GSE Bajo.*

*“La primera serie de YuGiHo fue que intentaron, que querían tomar unos artículos que ellos tienen y después, en la segunda serie, se trataba de una ciudad que se llamaba ciudad batalla y allí jugaban duelos de monstruos hasta 8 finalistas” Ignacio, GSE Alto.*

Lo mismo ocurre con la elección del personaje favorito y el personaje que menos les gusta. El criterio en este caso es la habilidad para el juego, principalmente, y en menor medida algunos aspectos valóricos como la bondad, superación de obstáculos y honestidad. Aunque esto último no es un acuerdo general ya que mientras un niño del GSE Alto apunta a ganar a toda costa, otro niño del mismo GSE no admite las trampas.

Con respecto al personaje favorito:

*“YuGi... por que es divertido, entretenido. Pero me gustan más estos (apunta a YuGi y Joey). Él más me gusta él por que siempre sale ahí en las batallas y... siempre es bueno [YuGi] a veces sale con él, el amigo, él (Joey)” Esteban, GSE Bajo.*

*“[Le gusta Pegasus] Por que es muy bueno, es bueno para las cartas. Ah! sí con ese ojo ve las cartas que tiene// que casi siempre está riéndose ‘ja, ja, ja, ja” Luis, GSE Alto.*

*“Que él tiene el artículo del Milenio... y así cuando dice YuGiHo se convierte en otra alma. Sí, después se vuelve más rudo así, no ves que como el YuGi es simpático se pone más rudo. Sí y ahí empieza a ganar los duelos” Diego, GSE Bajo.*

En referencia al personaje que menos les gusta, el ser “enojón” o la inactividad son aspectos considerados negativos. Como en el caso de los criterios para elegir el favorito, el hacer trampas en general es evaluado como negativo, es decir, la meta de ganar y los medios para lograrlo, no son un punto de acuerdo entre los menores.

*“[Kaiba] Por que no es tan bueno para las cartas... por que tenía cara mala” Luis, GSE Alto.*

*"[Mokuba] Por que no hace nada" Diego, GSE Bajo.*

*"[Pegasus] Porque en los duelos no juega muy bien, porque él tiene un artículo en su ojo que hace mirar las cartas de los enemigos y mira sus estrategias y así gana" Ignacio, GSE Alto.*

Otro de los elementos destacados por los niños de ambos GSE es el tema del cambio de almas entre Yami Yugi y YuGiOh<sup>19</sup>.

*"Por que esa es otra alma no es su alma, por eso, por que tiene un artículo del Milenio// El YuGiHo... por que es un faraón// Él tiene el rompecabezas un artículo del Milenium, este también es un artículo del Milenio, y cuando dice YuGiHo se convierte en este y cuando dice YuGi se convierte en este... Hace así se lleva la mano al pecho) no más y así y se convierte en este de nuevo// No, es el mismo... este es un faraón un faraón que tiene que cuidar al mundo, este es uno de lo que puede destruir al mundo (Pegasus)" Diego, GSE Bajo.*

Este tema de "reencarnación"/"resucitación" resultó conflictivo en la opinión pública ya que entidades eclesíásticas y gubernamentales alertaron a los padres sobre la cultura foránea que implicaba el contenido de la serie, la cual podía resultar peligrosa, o en el mejor de los casos, ajena a la cultura cristiana en que estaban criados los telespectadores chilenos. Esta polémica tocó su punto más álgido cuando se suicidaron dos niños de 9 y 13 años, entre septiembre y octubre del 2003, en la Quinta Región de Chile. Como se ha señalado, la prensa rápidamente asoció el deceso con el fanatismo de los menores a la serie y al juego de cartas, a pesar de que luego se difundió un informe médico que atribuía las muertes a casos severos de depresión infantil. El centro de la discusión en a propósito del hecho luctuoso giró en torno al contenido de las cartas y las reglas del juego, en el cual las figuras que son eliminadas por los contrincantes pueden "resucitar" o "reencarnarse", incluso el mismo jugador puede "sacrificar" algunas de ellas para adquirir más poderes, y en particular, una carta específica denominada "Lifer" tenía la atribución de "resucitar" y otorgar poderes a las figuras que eran sacrificadas. Se asumió que ésta era la idea de los niños que cometieron suicidio: sacrificarse para volver a vivir con poderes mágicos.

Fue en este período que se realizaron las entrevistas y la preocupación de los padres y de los propios niños quedó plasmada especialmente en la discusión grupal, en la cual se intercambiaron datos de lo sucedido y juicios sobre las razones del hecho, distanciándose ellos mismos de caer en una acción similar.

La reacción de algunos padres fue prohibir el juego, esconder o botar las cartas, no obstante, los niños que fueron sometidos a esta restricción lograron evadir las medidas reservando el

---

<sup>19</sup> Alma es un concepto que los niños de ambos GSE utilizan a menudo cuando se refieren a cambios conductuales en un personaje "Es lo que nos da vida... es lo que nos dice lo que hay que hacer lo bueno y algunas almas les dice lo que hay que hacer lo malo" Diego GSE Bajo. Noción que se desprende de la serie "YuGiOh", donde el protagonista YuGi, de carácter suave y afable, se transforma en el rudo "YuGiOh" al dejar paso a que el alma de un faraón antiguo actúe a través de su cuerpo durante los duelos de cartas. También señalado en los relatos sobre la telenovela "Pecadores", en referencia a "vender el alma al diablo" o a la transformación valórica del protagonista. Preocupación de las niñas del GSE Bajo respecto del destino de las almas de los niños que se suicidan.

juego para momentos en que no estuvieran bajo la supervisión de los adultos o engañando a sus padres, como en el caso que sirve de ejemplo a continuación. En ambas escuelas no hubo una reacción oficial frente al juego, restringiendo su uso sólo cuando interfería con alguna actividad oficial o clases.

Algunos de los relatos del suicidio fueron los siguientes:

*“LUIS:*

*Es que en las noticias*

*FELIPE:*

*Es que “El Ahorcado” salió en las noticias que unos niños se ahorcaron por esa carta*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Por qué?*

*GONZALO:*

*Por que creyeron que iban a ser inmortales, es que la carta dice, una carta mágica, dice que uno tributa un monstruo y si... y después revive con inmortalidad” (Grupo niños, GSE Alto).*

*“MIGUEL:*

*Puso... pusieron una carta de un ahorcado así ... decían que le daban unos poderes así, los cabros se ahorcaron así y nunca tuvieron poderes, creían que iban a resucitar con poderes*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Y resucitó o no?*

*TODOS:*

*No*

*JOSÉ:*

*No, no murió igual*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Y porque no resucitó?*

*JOSÉ:*

*Porque se ahorcó...*

*ESTEBAN:*

*Porque se ahorcó no pueden respirar*

*JOSÉ*

*No podía respirar se murió de explosión*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Murió de qué?*

*JOSÉ:*

*No... de... no podía respirar, y como no podía respirar se murió*

*MIGUEL:*

*Además que... cuando uno muere por naturaleza tampoco nunca resucita” (Grupo niños, GSE Bajo).*

Todos los niños tenían una opinión sobre las causas del suceso, e incluso el tema fue objeto de discusión grupal. Sin embargo, el “riesgo” de las cartas fue desplazado a terceros:

*“Los tontos por que no lo sirven como juego, si lo ponen como un juego no más po// A ellos les gustan casi todos los monstruos parece y les ponía... y se ahorcaban así y se murieron y creían que iban a resucitar con poderes y nunca resucitaron con poderes” Diego, GSE Alto.*

*“FELIPE:*

*Por que estaban deprimidos//*

*GONZALO:*

*No, no estaban, es que creyeron... creyeron que era verdad, entonces se ahorcaron y se murieron*

GONZALO:  
No... por que hay que estar locos//  
DANIEL:  
Yo pienso que eran drogadictos  
ENTREVISTADORA:  
¿Drogadictos?  
FELIPE:  
No, por que uno tenía 13  
DANIEL:  
Sí  
LUIS:  
O que tomaban alcohol  
GONZALO:  
Eso es drogadicto  
FELIPE:  
No, el alcohol no te hace drogadicto  
GONZALO:  
Sí, si tomái mucho  
LUIS:  
O le inyectaron drogas  
DANIEL:  
O le inyectaron una droga//  
DANIEL:  
Por que son locos  
FELIPE:  
Yo no digo que son locos  
GONZALO:  
Yo tampoco, parecen locos por que se mataron, por eso  
FELIPE:  
Son enfermos//  
GONZALO:  
No, mentales no son con mentes  
FELIPE:  
No, por que si no estarían en un colegio especial  
GONZALO:  
Y están en una escuela, en una escuela normal  
FELIPE:  
No sabrían jugar a las cartas [si fueran enfermos], no sabrían leer en inglés (hablan al mismo tiempo)  
ENTREVISTADORA:  
Si fueran locos dices tú...  
FELIPE:  
No, si fueran enfermos" (Grupo niños, GSE Alto).

"JOSÉ:  
A lo mejor se puso, se puso así... estaba muy enviciado  
ESTEBAN:  
Estaban muy interesados  
JOSÉ:  
Estaban muy enviciados a las cartas... y como le tenían amor se mató  
ENTREVISTADORA:  
¿Amor a las cartas?  
JOSÉ:  
Amor a las cartas...  
EMILIO:  
No, que nunca las quiere cambiar, solamente compra mazos y gasta plata  
ENTREVISTADORA:  
¿Uno se puede enviciar con las cartas?  
ESTEBAN, JOSÉ e MIGUEL:  
Sí" (Grupo niños, GSE Bajo).

El tema también fue comentado por las niñas del GSE Bajo, expresando preocupación por algunos de sus familiares (hermanos o primos menores) y por sus compañeros de curso, incluso una llegó a tomar acciones botando a la basura las cartas de su hermano menor. La preocupación se extendió a los niños fallecidos y su estado después del suicidio.

*“ANA:*

*Igual lo mismo que yo tengo una carta, y en la carta dice que yo me ahorque y después vive, entonces un niño se ahorcó y después no pudo vivir*

*ROSA:*

*Pero se quedó acá igual por que diosito no lo puede aceptar cuando es chiquitito, así que...*

*PAMELA:*

*No, era de 9 años y de 10*

*ROSA:*

*Por eso, si diosito todavía... si ellos... si diosito no quiere que se mueran todavía no lo... el alma de ellos se queda por acá, rondando por acá y si quiere se va pa'llá po*

*PAMELA:*

*Yo quiero que está con diosito para que lo ayude” (Grupo niñas, GSE Bajo).*

### **Aspectos de programación y personajes: “Pecadores”**

- **Síntesis de la serie:**

(<http://es.wikipedia.org/wiki/“Pecadores”>, visitado el 12 de diciembre 2005)

“Pecadores” es una telenovela producida por TVN en el año 2003. La trama trata de Simón y Lola, quienes se dedican a estafar pueblos pequeños junto al hermano de ella, El Piruja, que se hace pasar por sacerdote. Los tres ofrecen servicios religiosos y cobran por los bautizos, matrimonios, confesiones, extremaunciones, primeras comuniones, con el pretexto de que todo el dinero recaudado irá a un fondo destinado para construir la anhelada capilla local. Antes de levantar sospechas, huyen dejando tras de sí el desconsuelo y la rabia de los fieles parroquianos estafados.

En esta ocasión, y luego de un viaje bastante extenso por el país, estos tres pillos llegan a un pueblo cordillerano llamado “El Edén”, dedicado al negocio de la muerte, donde los funerales son eventos sociales y se contratan a las “lloronas” para que despidan al fallecido con ruidosos lamentos. Simón y Lola, amantes y cómplices, se hacen pasar por hermanos para obtener una millonaria herencia de Dionisio Cienfuegos, el mandamás del pueblo, quien hace años hizo un pacto con el diablo para mantener sus riquezas. El Piruja, en su rol de sacerdote, queda en medio de la lucha entre el bien y el mal que viene a cobrar las almas de los pactantes. En el camino se cuestiona su conducta, encariñándose con los pobladores entre los que conoce a dos mujeres diametralmente opuestas: Magdalena, llorona profesional y Rebeca, maquilladora de cadáveres.



- **Análisis de las entrevistas:**

A diferencia de las series anteriores pertenecientes al género de la animación, la primera norteamericana y las dos últimas japonesas, "Pecadores" es una telenovela chilena. Tanto en el cuestionario inicial como en las entrevistas resultó ser la serie preferida de niños y niñas de ambos GSE.

La motivación principal para verla es el carácter cómico de la novela, los elementos sonoros que acompañan la trama y la caracterización de los personajes, como por ejemplo, la canción de la introducción que dice: "*No estaba muerto andaba de parranda*". Además de la sonoridad en la forma de hablar de algunos personajes, especialmente de uno de los protagonistas, "El Piruja", a quien los niños suelen imitar por su gesto al dar la bendición (una tosca y sonora señal de la cruz) cuando oficia de sacerdote.

Otra motivación importante es compartir el visionado con la familia (reír en familia), especialmente mencionada por niños y niñas del GSE Bajo como fue señalado anteriormente, a pesar que los niños y niñas del GSE Alto también comparten la televidencia de la serie. Otro aspecto destacado en ambos GSE es la dosis de misterio que contiene la trama en el enfrentamiento entre Dios y el diablo.

La apropiación educativa es mencionada sólo en algunos casos de manera espontánea, aunque sólo uno de los niños y niñas entrevistados dice no aprender nada de la novela cuando se le consulta directamente. Los tipos de aprendizaje son diversos pero están todos referidos a las relaciones disfuncionales entre los personajes, las cuales contendrían en su opinión un mensaje aleccionador (la venganza, el robo, la mentira y la ambición).

*"Cuando hacen algo o se muere alguien después se siente... na' que ver que le pase eso que dijo. Es que algunas veces cuando quiere que le pase alguien a algo como están enojados los dos, los dos hacen lo mismo y después cuando... no le da rabia no quiere que le pase eso" [haciendo referencia a personajes que hacían pactos con el diablo para perjudicarse mutuamente] Esteban, GSE Bajo.*

*"Que algunos programas te enseñan que no tienes que estafar por que después te puede pasar algo malo" Diego, GSE Bajo.*

*"Me enseña que nunca hay que mentir que ellos... porque es muy malo mentir y más encima que hace daño después cuando dice mentiras" Ana, GSE Bajo.*

*"Sí, a mí a no ser pillo, no estar con otra [mujer]... Y a no hacer tratos con vender a su hija, a su polola" Emilio, GSE Bajo.*

**"CATALINA:**

*Que no hay que ser ambicioso*

**ENTREVISTADORA:**

*¿Y tu qué aprendes?*

CATALINA:  
*No hay que usar la violencia*  
VALERIA:  
*Y... como... ¿como se llama eso? Dar besos*  
ENTREVISTADORA:  
*¿Te enseña a dar besos?*  
VALERIA:  
*Así, ¡muac! (se ríen)* (Grupo niñas, GSE Alto).

“ROSA:  
*De Pecado*  
ANA:  
*No engañar*  
ANA:  
*No mentir, o engañar*” (Grupo niñas, GSE Bajo).

En otros casos, la enseñanza que los niños deducen de la teleserie no está directamente relacionada al contenido manifiesto de la trama sino a experiencias personales de los menores que son proyectadas, e incluso, imaginadas sobre el relato de la televisión. En el primer caso, se trata de una niña del GSE Bajo que fue abandonada por su padre y que destaca en varias ocasiones el abandono temporal de unos niños en el bosque. Aunque este episodio es mencionado por niños y niñas de ambos GSE, la menor en cuestión explica la tristeza del personaje central frente a este hecho aduciendo un abandono que él habría sufrido en su infancia, que no es tal dentro de la trama real.

*“Me enseña que nunca hay que dejar a los niños solos como lo hicieron porque ellos se perdió y lo estaban buscando que hay que buscar a los niños cuando se pierden... El cura es bueno, le da regalos a los niños que los dejaron abandonados, les compra cosas confites los viste todo eso. Que él se acuerda cuando él era chiquitito lo dejaron abandonado” Ana, GSE Bajo.*

Lo mismo ocurre con dos niñas del GSE Alto que tienden a destacar el perfil romántico de sus series favoritas. En este contexto, ellas aprenderían del visionado conductas para conquistar a los hombres, para dar besos o para actuar en caso de ser engañadas. Sin embargo, la “crueldad de los hombres” es un aspecto recurrente en todo el discurso de una de las entrevistadas, quien califica permanentemente a los hombres como malos o crueles y a las mujeres como víctimas; esta visión, quizás gestada por sus vivencias personales que incluyen el abandono de su padre biológico, la crianza con sus abuelos en calidad de padres adoptivos que también se separan y el reciente nuevo matrimonio de su madre biológica, impregnan la lectura de sus series favoritas.

*“Me enseña a cómo pelear con los hombres// A conquistar a los hombres” Isabel, GSE Alto.*

*“[Los hombres son crueles con las mujeres en “Pecadores”] Que uno se casó con una señora y ... y se casó y se enamoró de otra niña que se llamaba Miranda que era ciega y ella quería a Enrique, pero Enrique estaba muerto, entonces se iban a casar y ella supo que la estaba traicionando y también hay otra que hay una señora y un señor que se querían muuucho mucho y se la pasaban bien en una casita chiquitita, bien chiquitita y también cuando se casaron eee... el señor ponía los pies en la mesa y le iba a pegar a la señora con una correa y*

*eso que antes que no se casaron se gustaban y se daban besitos y ahora no se daban besitos” Isabel, GSE Alto.*

El personaje favorito es sin duda “El Piruja” por su comicidad y por los conflictos internos que atraviesa. Estos últimos son claramente identificados por los niños y niñas, a saber, ser estafador y descubrir su nueva vocación religiosa; además de optar por una de las dos mujeres que lo aman, quienes a su vez representan el lado bueno (“Magdalena”, llorona profesional, siempre vestida de blanco, vocación de monja y autoflagelante) y el lado malo (“Rebeca”, maquilladora de cadáveres, con look vampiresco y sensual).

*“Él es bueno pero la cuestión es... que le gustan a las dos niñas y eso no lo entiendo cómo un niño se va a casar con dos niñas tiene que decidirse, igual como ella parece que está enamorada de los dos... tiene que decidirse” María, GSE Bajo.*

*“Sí, porque ella también anda detrás de él y él le dijo que se saca la sotana y ella así no, no lloraba entonces el curita habló con ella y cuando acá tenía una paloma la polera y justo en la ventana salió una paloma y justo estaba rezando que le mandara una... ¿cómo se llama esto? Una... mensaje y justo salió y el curita creyó que ese era el mensaje la Magdalena” Ana, GSE Bajo.*

*“GONZALO:*

*Sí, por que el Piruja ahora tiene alma*

*LUIS:*

*Ah verdad*

*GONZALO:*

*Antes tenía alma de ...*

*DANIEL:*

*De ladrón*

*GONZALO:*

*De Pecador*

*ENTREVISTADORA:*

*O sea que cambió de alma ¿Como que resucitó?*

*GONZALO:*

*No*

*LUIS:*

*Como que murió y resucitó*

*GONZALO:*

*Cambió*

*DANIEL:*

*Cambió con los hijos abandonados*

*LUIS:*

*Cambió el alma*

*DANIEL:*

*Con los hijos abandonados*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Cómo se puede cambiar el alma?*

*DANIEL:*

*No sé, haciendo acciones buenas*

*LUIS:*

*Yo sé [cambiar el alma]... matándose y resucitar*

*DANIEL:*

*Cállate (le dice a Luis), haciendo acciones buenas, él hizo y cambió el alma” (Grupo niños, GSE Alto).*

El misterio de la serie también incide en la elección de un personaje favorito alternativo en el caso de dos niños del GSE Bajo, que prefieren a “Esteban” (supuesto enviado del diablo) “*por que es el más misterioso*”<sup>20</sup>.

Otro personaje destacado es “Rigoletto”, que resulta ambivalente en las preferencias de los menores ya que es definido como favorito por la sonoridad de sus frases y sus diálogos cómicos con otro personaje femenino (“Aída”), pero también es ampliamente rechazado en ambos GSE por sus atributos físicos, como por ejemplo, su prominente joroba.

“JOSÉ:

*A mí me gusta este [Rigoletto]*

ENTREVISTADORA:

*¿El que más te gusta?*

JOSÉ:

*Sí, el que más me gusta*

EMILIO:

*¿Cuál es?... “mi Lord”*

JOSÉ:

*Mi Lord (comienzan a imitar al personaje)//*

ENTREVISTADORA:

*Por qué dice así*

ESTEBAN:

*Mi Lord*

MIGUEL:

*Por que es curcuncho*

ESTEBAN:

*No, es por que es empleado también*

ENTREVISTADORA:

*¿Qué es?*

ESTEBAN:

*Empleado*

EMILIO:

*Y como vive mucho tiempo en esa casa, tiene una... como una cosa ahí (se toca la espalda)*

ESTEBAN:

*Es jorobado, tiene una cuestión así (forma una curva en la espalda con la mano)*

MIGUEL:

*Le dicen inepto, deformado” (Grupo niños, GSE Bajo).*

El personaje definido como negativo mayoritariamente es Simón, uno de los estafadores, por que lo consideran “malo”, “pesado”, “egoísta”, “ambicioso”, “agresivo” y cuya emoción más permanente es la rabia. Sin embargo, se puede establecer como diferencia entre ambos grupos socioeconómicos que el GSE Alto hace más hincapié en la agresividad del personaje;

---

<sup>20</sup> La trama de la teleserie “Pecadores” está enraizada en la lucha del bien y el mal, de Dios y el diablo, representados a través de distintos personajes. Esta lucha está presente en los relatos sobre la teleserie, pero también en las narraciones de origen cultural que forman parte de la idiosincrasia de los niños.

Por ejemplo, una de las niñas del GSE Bajo dice que se va a bautizar para evitar ser objeto de apariciones, otra dice rezar constantemente a Dios para que le traiga a su padre de regreso. Una niña del GSE Alto dice soñar con Jesús y los ángeles. Todos relatan en este contexto historias de fantasmas, almas en pena, ángeles de la guarda, duendes buenos y malos, atribuyendo realidad a los hechos narrados y generando una serie de emociones en el grupo.

La figura del diablo, en especial en cuanto al “negocio de las almas”, es mencionada principalmente en referencia a la telenovela. Sin embargo, también hay descripciones físicas señaladas desde la perspectiva de realidad y en todos los casos genera temor.

mientras en el GSE Bajo, en su extrema ambición por el dinero (que también es causa de rechazo hacia otros personajes).

*“Es que trata muy mal a la Elisa, ella... La reta y cuando está el padre Benigno ese... eee él viene y como que le quiere pegar y como el padre Benigno no es un padre, es el hermano de la Elisa en verdad, y él como que la protege” Belén, GSE Alto.*

*“Más enojón// No sé me molesta demasiado, no sé, lo encuentro como medio peleador, que se quiere salir con la suya... Muy fuerte... se agarraban a golpe él (Simón) tiró a él (Benigno) al sillón, después se levantó y lo tiró a él” Ignacio, GSE Alto.*

*“ROSA:  
Por que es muy pesado, muy cara dura  
ANA:  
Sí, por que le gusta la plata” (Grupo niñas, GSE Bajo).*

*“JOSÉ:  
Empieza a molestar a las personas  
EMILIO:  
Le pegaba con un palo a todos  
JOSÉ:  
Así y tiene cualquier plata y se cree rico así por la plata no más  
MIGUEL:  
No sabe que lo va a llevar el Esteban e igual no va a estar con dinero” (Grupo niños, GSE Alto).*

Cabe destacar que los relatos sobre la trama de la novela, en general, corresponden a narraciones sobre las emociones, ya sea que los personajes las sientan o que los niños y niñas durante (o después) del visionado las experimenten.

Aunque en el apartado siguiente se detallará el aspecto emocional, es útil adelantar algunos elementos que permitan formar una visión general sobre la conversación sobre la telenovela. Como por ejemplo, la alegría o diversión está dada principalmente por los personajes “El Piruja” y “Rigoletto”. La tristeza está relacionada con el episodio de los niños abandonados (mencionados por niños y niñas de ambos GSE) y las muertes de los personajes secundarios. Sin embargo, es el miedo, a través del personaje de “Esteban/ Del Ponte”, enviados del diablo, que se produce un encuentro entre el placer y el displacer en la experiencia televisiva, que incluso trasciende el momento específico del visionado, convirtiéndose en tema de discusión grupal y en generador de otros recuerdos o relatos donde se mezcla la fantasía y el miedo (historias de fantasmas y el diablo).

*“Porque ella le da miedo porque ella piensa que él es el diablo porque cómo se llama el que contrató... que es un caballero malo... por que ella pensó que él era el diablo y se había casado con un diablo y empezó a llorar... y una señora, la mamá de ella [Altagracia] se metió con él y ya no podía hacer más hechizos así para cuidar las personas” María, GSE Bajo.*

*“Dijeron que le iban a sacar el cuerpo a la polola de él... le iban a sacar el diablo del cuerpo... empezó así a dolerle la cabeza así, empezó a rascarse [Esteban estaba con miedo]” Diego, GSE Bajo.*

*"Sí, la Altagracia ella dice que él tiene al diablo adentro y eso a veces yo me voy con mi mamá a verlo por que me da miedo" Belén, GSE Alto.*

*"GONZALO:*

*Que uno está enojado, y se enoja con alguien entonces lo manda a matar a él, firma un contrato, firma el contrato*

*DANIEL:*

*Y le vende el alma, le vende el alma... un contrato, una hoja en blanco, la firma del alma, luego se pone... el más malo cada día*

*GONZALO:*

*Se muere el que...*

*DANIEL:*

*Se trata de que una persona le vendió su hija al diablo para que se casara con ella, luego llegaron dos estafadores y le dio la hija equivocada, y así se acumulan más firmas, y así más personas le venden el alma para conseguir cosas*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Cosas como qué?*

*DANIEL:*

*Cosas como dones... plata" (Grupo niños, GSE Alto).*

*"EMILIO:*

*Es del diablo con el Dios... del cura con el...//*

*ESTEBAN:*

*A mí me dio miedo cuando la Altagracia andaba soñando así que se estaba casando y esta (se para a mostrar una foto que tiene MIGUEL)*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Te dio miedo cuando la Altagracia soñaba que se casaba?*

*ESTEBAN:*

*No (busca una foto) esa... cuando soñó algo de los chunchos*

*MIGUEL:*

*No, no fue un sueño fue verdad por que cuando se casó con la Altagracia, la Altagracia tenía la tierra en la mano" (Grupo niños, GSE Bajo).*

*"ANA:*

*Por que él tiene pacto con el diablo*

*CARLA:*

*Sí y cuando... hace así la mano se mueve todo el cuerpo*

*ANA:*

*Sí y cuando llegaron, la... como el hijo del... la...*

*ROSA:*

*Levanta las manos y dice...*

*ANA:*

*Cuando llegaron, se murió la guagua en la Quebrada del Ají*

*CARLA:*

*¡Ah! Sí y estaba así... y me gustó cuando lo contó la niña así, estaban así en la Quebrada del Ají, estaban en la fiesta y dijo que, que y empezó así y después un loco venía así y le decía "la guagua, la guagua"*

*ANA:*

*Se murió, se murió*

*CARLA:*

*Había muerto una guagua... a mí me gustó como decía la cabra así, esta en la fiesta así, "teque, teque" (canta)*

*ANA:*

*"Teque, teque" (Grupo niñas, GSE Bajo).*

### 5.3.3.4 Emociones

Para el caso de la categoría (o familia de códigos) relacionada con las emociones, se definieron los siguientes códigos y sub-códigos graficados en la tabla. Estos, por tanto, tienen por nombre alguna emoción que para efectos de categorización se dividieron en básicas (alegría, tristeza, rabia y miedo) y complejas (aquellas que requerirían un mayor grado de elaboración cognitiva).

En el análisis que se presenta a continuación, se identificaron como líneas centrales del discurso las emociones básicas mencionadas además del amor, que fue recurrente en los textos analizados. Sin embargo, como se explicita en el marco teórico, éstas no suelen presentarse en forma pura, sino más bien mezcladas unas con otras o con otro tipo de emociones más complejas, que en algunos casos los niños nombran o dan a entender sin identificar con un vocabulario específico. Para lograr identificar las emociones específicas que los menores describieron en sus relatos se utilizó un listado, el cual, no pretende ser exhaustivo, pero sirve de guía para efectos del análisis<sup>21</sup>.

Por tanto, si bien es cierto durante el proceso de categorización de las emociones contenidas en los relatos se identificaron aquellas que se convirtieron en códigos; posteriormente, durante la fase de interpretación, surgieron otras producto de un trabajo de nivel más conceptual que textual, las cuales fueron incluidas en el análisis que se presenta a continuación.

Asimismo, cada emoción fue dividida en aquellos componentes que fueron apareciendo en el discurso, por ejemplo, origen del estímulo (vida real o ficción), tipo de experiencia emocional (primera persona u observador de las emociones de los personajes), reacciones fisiológicas, conductas asociadas, significado, estrategias de manejo emocional.

Familia	Definición	Códigos	Sub códigos
Emociones	<i>Aspectos relacionados al mundo emocional del niño en cuanto a definiciones (significado y vocabulario), situaciones que provocan determinada emoción (estímulo), manifestaciones fisiológicas, conducta y expresión (respuesta autonómica y sociabilizada), manejo (manejo) e interpretación (subjetividad).</i>	Básicas	Alegría
			Miedo
			Rabia
			Tristeza
		Complejas	Agradecimiento
			Amistad
			Amor
			Angustia
			Asco
			Culpa
			Depresión
			Extrañar
			Orgullo
			Vergüenza
			Soledad
			Sorpresa
		Expresiones	Golpes
	Llorar		

Tabla 9: Tabulación de los códigos correspondientes a la categoría "Emociones".

<sup>21</sup> Para el listado, ver Anexo nº 8.

## La alegría en el ámbito de las vivencias reales

Sin duda, la alegría es una de las emociones que los niños y niñas de ambos GSE prefieren dentro de toda la gama que se puede experimentar, sin embargo, son pocos los relatos o la identificación de situaciones concretas de la vida real que provocan esta emoción. Esto difiere cuando se trata de narrar episodios televisivos que les hayan estimulado la risa o que hayan sido alegres para los personajes de las series favoritas.

Así, una de las emociones más relevantes dentro de las motivaciones para ver la televisión, es justamente la capacidad del medio para generar estados de alegría, ya sea por convertirse en elemento aglutinador de la familia (como se ha determinado previamente) o por la comicidad de sus contenidos. Incluso, dentro de los eventos de la vida real que causan alegría, hay algunos relacionados con el visionado de la televisión en sí mismo. Por ejemplo, el caso de algunos niños y niñas de ambos GSE, quienes mencionan ver la televisión cuando están o para estar alegres.

*“Eeee... veo algo más bonito [cuando está contenta]” María, GSE Bajo.*

*“Lo miro [Inu Yasha]” Isabel, GSE Alto.*

*“Pego láminas o veo la tele” Luis, GSE Alto.*

*“A mí a veces no más, la primera vez cuando estábamos con mi papá, estábamos con la familia entera, eso es lo más feliz y a veces cuando estoy feliz me pongo a ver “Pecadores”” Ana GSE Bajo.*

En el caso de los niños de ambos GSE, esta alegría está también asociada a los juegos del merchandising de sus series favoritas; por ejemplo, el “ganar duelos” con las cartas de “YuGiOh” es una de las causas de alegría más nombradas, al mismo tiempo que practicar actividades lúdicas o deportes con los amigos. También compartir con la familia, especialmente con los padres, es mencionada como una de las causas de alegría. Esto último aparece en los relatos como contraposición a la emoción de soledad que les produce la falta de los padres o compañeros de juego, o en algunos casos, la sensación de abandono de parte de uno de los padres.

*“Jugar, ver tele, estar con mi mamá” Belén, GSE Alto.*

*“JOSÉ:*

*Que me den permiso para traer un amigo para jugar*

*EMILIO:*

*Sí, por que es fome estar solo*

*JOSÉ:*

*Estar solo” Niños GSE Bajo.*



*"BELÉN:*

*A mí me da alegría estar con amigas//*

*CATALINA:*

*A mí me da alegría jugar y... y jugar y estar con amigas y no aburrirme" (Grupo niñas, GSE Alto).*

### **La alegría en el ámbito de las vivencias vicarias en el visionado de televisión**

Como se mencionaba, la motivación para ver la televisión está relacionada con la mayor o menor capacidad de las series para hacer reír. Los calificativos de "divertido" y "chistoso" son los más utilizados a la hora de explicar el gusto por la televisión en general, un programa específico e incluso un personaje. Por ejemplo, un niño del GSE Bajo ve la televisión por que le divierte el programa "YuGiOh"; su motivación central para ver la telenovela "Pecadores" es su comicidad, así como la preferencia por el personaje "El Piruja".

La alegría es generalmente asociada con la risa, así como la tristeza con el llanto, especialmente a la hora de identificar las emociones de los personajes que ven en televisión.

Dentro de las emociones que son estimuladas por la televisión, por ejemplo, en el caso de una serie cómica, la alegría seguida por la risa es aquella que se prefiere compartir con la familia. Esto es especialmente señalado por los niños del GSE Bajo.

*"Que algunas veces cuando es de reír, nos reímos todos juntos" Esteban, GSE Bajo.*

*"Por que a veces los niños empiezan a hacer chistes entonces con el chiste de la tele con ellos uno le hace más reír y mi mamá me gusta y más encima así es más mejor para la familia viendo la tele" Ana, GSE Bajo.*

Los estímulos específicos que provocan risa son de distinta índole. Por ejemplo, para los niños del GSE Bajo, las peleas que utilizan sobrenombres y burlas en los diálogos resultan cómicas, aunque en algunas ocasiones estas burlas causan tristeza en los personajes y son calificadas como negativas por los mismos que la señalan como un episodio risible.

*"De cuando la Aída al Rigoletto le dice 'Stantantain'[Frankenstein]... por que le falta la pura este de acá (muestra la cabeza) para que se parezca al este// Cuando éste le dice tonta a ésta y ella a éste, a Rigoletto." Esteban, GSE Bajo.*

*"Lo que me da risa es que Helga está enamorada de él porque siempre lo molesta y le dice 'Cabeza de Balón'" María, GSE Bajo.*

*"No, es que las hormigas esas eran más grandes, entonces después ella dijo, ellas dos [Bellota y Bombón] dijeron pónete adentro, entonces ella [Burbuja] dijo que no se van a burlar ella, no se puso los anteojos y tiraba para todos lados no les achuntaba a las hormigas y después dijo ya de acuerdo y las quemó todas a ellas y quedaron negras ellas dos(se ríe)" Ana, GSE Bajo.*

También la sonoridad de la expresión verbal de los personajes está relacionada con la risa:

*"ESTEBAN:*

*A mí me da... me da risa por que el cura no es cura*

*EMILIO:*

*Sí, él hace "ta, ta" (hace el gesto típico del personaje con las manos)*

*ESTEBAN:*

*"Ta, ta" (todos comienzan a hacer el gesto)" (Grupo niños, GSE Bajo).*

*"CARLA:*

*Había muerto una guagua... a mí me gustó como decía la cabra así, esta en la fiesta así,*

*"teque, teque" (canta)*

*ANA:*

*"Teque, teque" (Grupo niñas, GSE Alto).*

O la deformidad de algunos personajes, especialmente aquellos que les producen rechazo.

*"Por que es buena así no más... y me dio risa como él tiene una cola así ¿ya? [Rigoletto tiene una joroba] una cosita así pará y todos los hermanos tiene una cosita así" Ana, GSE Bajo.*

*"MIGUEL:*

*Cuando la Altagracia soñó que el Adriano del Ponte era un viejo re-feo, tenía caleta de hongos acá*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Y eso te dio risa?*

*EMILIO:*

*Sí, por que tenía hongos así y le costaba para respirar" (Grupo niños, GSE Bajo).*

Lo mismo ocurre con las caídas de los personajes o los intentos frustrados del antagonista por dañar a los protagonistas:

*"Por que algunas veces yo me río y me gusta ver la tele... como si se caen, yo me río o hacen travesuras"... "Algunas veces como un día en la mañana, estaba eso que Mojo Jojo las iba a convertir en perritas y después cuando "Las Chicas Súperpoderosas" le hicieron que se le caiga esa cosa de perro él se convirtió en perro y las demás no y eso me da risa" María, GSE Bajo.*

O los eventos y costumbres inesperados:

*"Ella me da risa porque ella es la llorona pero la despidieron y ahora él con un niño hacen que un niño chico que llore" María, GSE Bajo.*

Importante también es la risa ante la vergüenza que se atribuye al personaje luego de un evento generalmente relacionado a la desnudez o insinuaciones de índole sexual. Esto se da especialmente en el GSE Alto.

*"Cuando el cura que se fue de una casa que había viento y abrió todo esto y se le vio todo" Luis, GSE Alto.*

*"Como... una vez el cura empezó... tenía unos niños afuera esperándolos y ella dijo '¿por qué no hacemos un niños nosotros?' y él dijo 'no porque estoy ocupado' y ella lo iba a besar y se tiró a la cama y él se fue" Ignacio, GSE Alto.*

*“Cuando un señor veía a una niña que estaba con sostén y eso” Isabel, GSE Alto.*

O bien, empatizan con la alegría y la risa de los personajes:

*“No, es más feliz [Aome] y un capítulo también me dio risa por que... es que una señora ... una niña se estaba preparando para ser sacerdotisa y ellas usaban unos papelitos así con letras chinas y eso se transformaba en “Inu Yasha” y Aome gigante así como gordo feo... Sí... y Aome se rió de “Inu Yasha” y “Inu Yasha” de Aome” Belén, GSE Alto.*

Hay otro tipo de emoción relacionada con la alegría que no es provocada por un evento cómico ni llega a expresarse a través de la risa, sino que se produce en los niños y niñas cuando empatizan con el personaje cuando éste ha logrado algún objetivo importante o se encuentra otros personajes perdidos (*“Se puso feliz [cuando Kaiba encontró a su hermano]” Luis, GSE Alto*) que se podría definir como satisfacción. Por ejemplo, todos los niños de ambos GSE expresaron sentirse felices cuando YuGi gana los duelos.

En ocasiones la risa se mezcla con el miedo. En todas las entrevistas grupales los niños y niñas relataron extensamente trozos de películas como “La novia de Chucky”, “Scream” y la película que satiriza las películas de terror titulada “Scary Movie”.

*“DANIEL:*

*Yo una vez vi una vez una película... muy, muy, muy tonta*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Tonta?*

*DANIEL:*

*Es que había un fantasma y alcanzó a una mujer// Y luego un hombre llegó, tiró la puerta, y el fantasma le alcanzó a pegar, luego un gato entró y así se sacaron una foto con el...//*

*GONZALO:*

*No, un gato que entró... estaban peliando y el gato le pegó y le sacaron una foto así (como pose de foto, el resto se ríe)//*

*DANIEL:*

*Y luego, y luego las tres mujeres se fueron abajo, se iban a cambiar ropa, se quedaron con la ropa interior// Y luego se pusieron ropa negra// Sí, hicieron Matrix... una mujer se tiró a una pared y le salió... le salieron amortiguadores de tetas*

*GONZALO:*

*¿Y qué es lo que es eso? (hablan al mismo tiempo y se ríen)*

*DANIEL:*

*Amortiguadores de tetas” (Grupo niños, GSE Alto).*

*“JOSÉ:*

*¡Ah! Sí una película yo creía que era de miedo y era re-chistosa así*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Cuál era?*

*MIGUEL:*

*Yo cuando...*

*JOSÉ:*

*Una película así de con fantasma que se aparecía y tenía que matarla y... así mataba a las personas y las personas así estaban muertas y seguían hablando... era re-chistosa” (Grupo niños, GSE Bajo).*

Los niños identifican emociones básicas en los personajes televisivos, aunque en muchas ocasiones no se explican los estímulos que originaron esa emoción o la conducta emocional subsiguiente. En el caso de la alegría, como ya se señaló, es identificada básicamente por medio de la expresión de risa, y los niños y niñas en general recuerdan haber visto alegres al personaje pero son pocos los que recuerdan episodios espontáneamente o ante una pregunta directa.

*“Yo no he visto ningún capítulo que sienta pena... que casi siempre está riéndose ‘ja, ja, ja, ja’... Está feliz... por que gana entonces está feliz” Luis, GSE Alto.*

*“Se ríe [Aome cuando está contenta]” Belén, GSE Alto.*

*“Como ayer cuando estaba leyendo un libro que le habían regalado y era muy gracioso el libro y él se puso a reír y eso” Ignacio, GSE Alto.*

*“DANIEL:*

*Cuando estaba construyendo la iglesia*

*LUIS:*

*Por plata*

*GONZALO:*

*Y cuando le da besos a muchas mujeres” (Grupo niños, GSE Alto).*

*“ANA:*

*Estaba contento cuando le celebraron le cumpleaños*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Qué paso?*

*PAMELA:*

*Se lo estaban cantando al abuelito y él viene, hizo así “¡EEE!” (grita)*

*ROSA:*

*Curita*

*PAMELA:*

*Empezaron así “cumpleaños, curita” (se ríe)*

*ANA:*

*Primero empezaron así, lo empezaron a asustar y después salieron... era como sorpresa” (Grupo niñas, GSE Bajo).*

### **El miedo en el ámbito de las vivencias reales**

Entre las emociones más patentes de los niños están el miedo o ansiedad debido a distintas causas según su estrato social. En el caso del estrato más bajo, está relacionado a la convivencia con la droga, los drogadictos, el peligro en las calles y la posibilidad de que asalten sus hogares. En el estrato más alto hay más predominancia de fantasías. Sin embargo, como en el caso de los relatos de películas, son frecuentes las historias de fantasmas en ambos géneros y GSE.

Por ejemplo, Esteban del GSE Bajo dice sentirse inseguro en su casa por posibles asaltos en la noche, especialmente cuando el padre se ausenta por trabajo. Él queda a cargo de la

seguridad de sus hermanos mediante un plan de emergencia. La seguridad vuelve cuando regresa el padre *"por que los otros hombres tienen más fuerza y la mujer no tiene tanta fuerza"*.

La calle es también un lugar peligroso para los niños y niñas de este estrato socioeconómico por la alta delincuencia y drogadicción existente, y la imaginada posibilidad de ser objeto de venganza o ser llevado a la cárcel en caso de ser sorprendidos en algún delito.

*"Sí... a la hora cuando... no hay nadie, sí me da miedo [jugar en la calle en la noche// pueden salir los vola'os... porque salen siempre en la noche... en la esquina]"* Esteban, GSE Bajo.

*"No, mi papá me contó que una vez un caballero le dijo si tenía plata y él le dijo que no y le iba a pegar y mi papá también le pegó y lo y lo iban a llevar preso pero había un carabiniero que conocía a mi papá y le dijo que él no cree que él le pudo pegar por que ahí le explicó todo// por que algunos cuando roban llevan pistola, cuchillo y cuando tratan de ver así, lo matan"* Diego, GSE Bajo".

*"Como que nos asalten, todo eso... igual que una vez fuimos al hospital, que mi abuelita se sacó un diente allá y fuimos y con mi abuelita íbamos para arriba y asaltaron a una señora, le quitaron la cartera y todas eran mujeres y el único hombre era el asaltante... Que yo no quiero morir así cuando chiquitita, yo si quiero como grande así, pero chiquitita yo no quiero morir"* Ana, GSE Bajo.

"PAMELA:

*Por que en la calle allá donde vivo hay muchos curaos*

ENTREVISTADORA:

*¿Y qué crees tú que te puede pasar?*

PAMELA:

*Me pueden llevarme*

ROSA:

*Violarte*

PAMELA:

*Después me pueden violar, me pueden llevar para cualquier parte//*

PAMELA:

*Sí y ando puro en bici con mi mamá pa' arriba igual que una niña...*

ANA:

*Que violaron allá arriba*

ROSA:

*En mi población" (Grupo niñas, GSE Bajo).*

Además, los niños y niñas del GSE Bajo mencionan el riesgo de ser atropellados.

*"¡Ah! Sí... en una escuela había un niño que se escapó de la casa y cómo se llama y vino un auto y casi lo atropella y dijo sigue y una camioneta vino y lo atropelló y murió... y yo iba pa allá y un niño venía así en patineta y pasó así y venía un auto y paró con la patineta y lo atropellaron"* Emilio, GSE Bajo.

"ROSA:

*Sí por que en mi calle pasa mucho auto, han atropellado a hartos niños y perritos*

ANA:

*Además cuando yo vivía pa' allá, para la Bonilla, iba a la escuela y atropellaron a mi hermano" (Grupo niñas, GSE Bajo).*

En general, para los niños y niñas del GSE Bajo el mundo es un lugar peligroso; sin embargo, a diferencia de otros estudios que sindicaron a la televisión como “cultivadora” de ese temor, en este caso, es la realidad la que se teme. En un caso de un niño del GSE Bajo, el mundo de la televisión es una aspiración:

*“Que salven al mundo como YuGi por que nadie va a querer salvar al mundo si está amenazado// de los ladrones de que algunas veces roban, eso es lo que me da rabia, roban... los policías están pero cuando salvan mueren pu...// Creo que se salve pero que los policías son muy pocos por que algunas veces son varios asaltos y no puede hacer nada” Diego, GSE Bajo.*

Otros miedos, que corresponden al ámbito de la fantasía, y que son compartidos por ambos GSE, son el temor al diablo, la oscuridad y los fantasmas (especialmente los niños del GSE Bajo, quienes parecen pasar bastante tiempo compartiendo relatos de apariciones<sup>22</sup>).

*“Porque cuando yo estoy durmiendo en la noche veo así como sombras, porque yo no estoy bautizada y siempre le he dicho mi mamá cuando chica que he tenido miedo y ahora se viene a dar cuenta que estoy creciendo// Que estoy creciendo y no estoy bautizada” María, GSE Bajo.*

*“Que en mi casa antes era un cementerio parece... dicen... que sacaron a todos los muertos menos una niña... y esa niña cuando yo con mi hermano éramos chicos jugaba con nuestros juguetes” Diego, GSE Bajo.*

*“No, es que ahora le tengo miedo a eso por que cuando era chica en la oscuridad y como todas esas partes hay como oscuridad ahí vi como una sombra azul y otra negra” Belén, GSE Alto.*

*“EMILIO:*

*Y también todos andan diciendo que es donde vive él, se murió un viejito con una dinamita*

*ESTEBAN:*

*A mí me da cualquier miedo en la noche*

*JOSÉ:*

*Igual en la casa, en la noche, sale alguien llorando así y a mí me da caleta de miedo*

*ESTEBAN:*

*Sí, estos empiezan a pisar así (golpea con los pies)*

*JOSÉ:*

*A gritar, a gritar así, a maullar los gatos y así ladran los perros también...*

*ESTEBAN:*

*Y eso que es un perro guardián*

*JOSÉ:*

*Dicen que es la llorona y está buscando a sus hijos*

*EMILIO:*

*Sí, en la noche, donde murió mi abuela, se aparece colgada de los cables... donde murió” (Grupo niños, GSE Bajo).*

*“CATALINA:*

*Una compañera que también es de Santiago me dijo que se le había aparecido el diablo*

*VALERIA:*

*¡Uuyyy!*

*BELÉN:*

*Debe ser muy mala//*

*BELÉN:*

---

<sup>22</sup> Espíritus de personas fallecidas que vuelven a los lugares donde residían para asustar o molestar a los vivos.

*Yo no... no lo nombren... yo no escucho esa palabra (se tapa los oídos)” (Grupo niñas, GSE Bajo).*

También son frecuentes en ambos GSE los relatos sobre el temor o preocupación por daños que puedan sufrir sus padres o eventuales separaciones. Y en menor medida, los perros o arañas en el caso de los niños del GSE Alto y los desastres naturales en el GSE Bajo.

Algunas de las formas de manejar el miedo generado por los estímulos anteriormente nombrados, están relacionadas con eliminar la causa del temor. Como por ejemplo, las niñas del GSE Bajo, una se va a bautizar y otra reza para evitar que la ataquen los fantasmas. O como en el último caso presentado a continuación, reunirse en la noche a ver la televisión en una sola pieza como una forma de seguridad ante posibles ataques de intrusos (esto último es reportado por varios de los niños del GSE Bajo).

*“[Se quiere bautizar] Por que en la noches tengo muchas pesadillas, además cuando mi hermana apaga la tele, cuando yo miro para una pared ahí como cerquita se ve una cara como una persona y eso me da miedo” María, GSE Bajo.*

*“Yo rezo así, y a veces mi mamá no está, me deja con mi hermano Jairo y él me cuida” Ana, GSE Bajo.*

*“Por qué es más seguro por que al ser de noche y entra alguien así cualquiera puede robarnos puede hacer cualquier cosa y mientras yo estoy en la pieza y está mi mamá y mi papá está bien” Diego, GSE Bajo.*

Sin embargo, hay estrategias similares para el caso del miedo causado por la televisión que se verán a continuación, como dormir, llorar o buscar a la madre.

*“Me trato de dormir// ¿De susto?... Sí algunas veces [llora de susto]” Esteban GSE Bajo.*

*“Me voy donde mi mamá” Belén GSE Alto.*

### **El miedo en el ámbito de las vivencias vicarias en el visionado de televisión**

En cuanto a las causas televisivas del miedo, ambos GSE coinciden bastante en los tipos de estímulos que lo provocan. Las diferencias son más bien de género, especialmente en cuanto al reporte de esa emoción. Así, las niñas admiten sentir miedo tanto de los dibujos animados como de las películas o telenovelas y relatan con bastante detalle los episodios. Mientras, los niños son más parcos y sólo expresan su temor cuando comparten con otros niños sus relatos de películas de terror, principalmente.

Así, las niñas admiten haber sentido miedo durante el visionado, especialmente en episodios relacionados con el diablo, aunque manejan la sensación aplicando el juicio de realidad.

*"Sí [le dio miedo un episodio de la novela en que salía el diablo]// pero cuando me da susto igual la veo porque es una novela no más" María, GSE Bajo.*

Para los niños, el tema del diablo también es recurrente en sus discursos relacionados a esta emoción, especialmente en los relatos sobre la telenovela "Pecadores", aunque esto sólo se expresa durante las entrevistas grupales ya que los niños entrevistados individualmente dicen no sentir miedo durante el momento del visionado.

*"LUIS:*

*Cuando sale el diablo*

*GONZALO:*

*Cuando sale el diablo él dice... (apunta a Gonzalo)*

*DANIEL:*

*Cuando esta ilusionó, cuando esta ilusionó y vio al diablo ¿Te acordai?" (Grupo niños, GSE Alto).*

Asimismo, la muerte e historias de fantasmas son causa de temor para todos los niños y niñas de ambos GSE. En algunos casos, el miedo está relacionado con la tristeza, concomitancia que se repetirá en el relato de aspectos biográficos donde la muerte provoca ambas emociones: el miedo por la posibilidad de ser víctima de apariciones y pena por la pérdida.

*"Sí [le dio miedo que dispararan en la serie], porque podían morir" María, GSE Bajo.*

*"Sí, pensé que uno iba a morir por que unos querían al Dionisio, otros querían al otro... entonces me daba pena que uno muriera ... por que si muriera este ya no le pudiera dar dinero a los otros y como estos dos son falsos querían que no se muriera él por que querían el dinero, por eso" Isabel, GSE Alto.*

*"Que él da las visiones y él le avisa cuando mueren todos entonces a mi me da miedo, cuando mueren así... la Eva estaba viva pero el viejo la mató" Ana, GSE Bajo.*

*"JOSÉ:*

*A mí no, cuando va al cementerio alguien a mi me da miedo, pero uno va al cementerio, uno va al cementerio va a ver quién está y así abre las tumbas y le saca las cosas*

*MIGUEL:*

*Profana las tumbas*

*JOSÉ:*

*El profanador de tumbas" (Grupo niños, GSE Bajo).*

Hay otros elementos fantásticos que provocan miedo en otras series, como los monstruos y los extraterrestres.

*"Algunos monstruos, a veces me dan miedo [Inu Yasha]... es que son como no sé muy feos y me dan miedo" Belén, GSE Alto.*

*"Cuando se ponen unas cosas más grandes y más aterrador// como de esos monstruos grandes que estaban en la oscuridad cuando estaban así como en una fiesta... estaban así en una fiesta y esos monstruos casi se comen a "Las Chicas Súperpoderosas"" María, GSE Bajo.*



*“Había unas calabazas... no, sí, había unas calabazas que decían a unos niños “más dulces, más dulces” y recogieron dulces y recogieron una bolsa gigante y ellos se lo comieron a todos y después dijo “más dulce, más dulce”... y después ellos no eran calabazas, eran amigos de una niña y esos amigos eran extraterrestres que se comieron cuatro gentes” Luis, GSE Alto.*

*“Yo me acuerdo que si una película de tiburones y estaban en el mar y salía un pájaro que se lo comieron y había un tiburón que tenía un sedal gigante y estaba cortado así y murió” Elías, GSE Bajo.*

La conducta asociada tiende a ser buscar la protección de la madre, especialmente en la noche, o esconderse de alguna forma (tapándose los ojos o cubriéndose con las sábanas). Sólo uno de los niños del GSE Alto menciona dormir como una forma de manejo emocional:

*“La seguí viendo pero con los ojos casi tapados... estaba sola” María, GSE Bajo.*

*“Sí, la Altagracia ella dice que él tiene al diablo adentro y eso a veces yo me voy con mi mamá a verlo por que me da miedo // A veces la apago cuando mi mamá no está” Belén, GSE Alto.*

*“Voy con... algunas veces voy con mi mamá y algunas veces me quedo solo// me escondo// en la pieza... en la cama// arriba pero con las tapas” Luis, GSE Alto.*

*“Me fui a la cama de mi mamá como... como cuatro veces después mi mamá me echaba a mi cama” Rosa, GSE Bajo.*

*“Yo... yo... me quedo dormido cuarenta minutos y después me despierto y sigo viendo la película y no me da miedo” Gonzalo, GSE Alto.*

Como ya se ha mencionado, las niñas reportan más haber sentido miedo, recuerdan más los episodios que le provocaron temor y mencionan más sus formas de manejo emocional. Sin embargo, todos los niños y niñas dicen disfrutar de las escenas de terror, relatando varias escenas de las películas de este género exhibidas en los canales infantiles (como la serie Escalofríos de Fox Kids) como en los dirigidos a adultos como “Scream”, “Chucky”, “La novia de Chucky”, “Jason”, “Tiburón”, “La Momia”, “Scooby Doo en la Isla de las Sombras”, “Pesadilla” y “El Barco Fantasma” (no es posible afirmar que se trate de una programación favorita o los relatos se producen por el placer de compartir y revivir el miedo en el grupo).

*“FELIPE:*

*Cuando Chucky como que salió, como que salió de la pantalla*

*DANIEL:*

*Yo vi la novia de Chucky*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Salió de la pantalla?*

*FELIPE:*

*Sí, porque salía una parte y como que sale de la pantalla*

*DANIEL:*

*Sí, sí, así salta ¡Arggg!*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Y eso te dio miedo?*

*FELIPE:*

*(Afirma)” (Grupo niños, GSE Alto).*

*"CATALINA:*

*El Barco Fantasma*

*XIMENA:*

*Que en la primera parte sale una mujer cantando y después es un fantasma*

*BELÉN:*

*Esa me dio miedo*

*XIMENA:*

*Y después con una cuerda corre así*

*BELÉN:*

*Y después le corta la cabeza*

*XIMENA:*

*Y después le corta la cabeza y había un abuelito y le corta... no, no le cortó acá (muestra con su mano el pecho)*

*VALERIA:*

*(Escucha atentamente y se tapa la boca)*

*BELÉN:*

*Y la niña quedó... había una niña*

*XIMENA:*

*Una niña chiquitita que viajó sola*

*BELÉN:*

*Y como el abuelo le cortó ahí y ella vio que se le cortó y ella estaba ahogada con el abuelo*

*XIMENA:*

*Estaban bailando y después habían muchos muertos y después quedaba esa niña no más, la tomaron y después la echaron a su pieza y la amarraron con una cosa acá en el cuello y la colgaron y después se murió" (Grupo niñas, GSE Alto).*

Como se observa en las conversaciones, el temor trasciende el momento del visionado y se revive en el relato. Sin embargo, también continúan recordándose las imágenes durante la noche, generando una nueva activación fisiológica ("arousal") del miedo y provocando estrategias de manejo como volver a la madre o llorar.

*"No, es que, es que yo una vez yo cuando chica me fui a acostar con mi mamá, entonces mi mamá estaba viendo la Momia y yo no me podía dormir así que igual la vi, y un día fui al baño y... pensé que la Momia estaba detrás de mí, estaba detrás de mí, como las momias no se reflejan estaba así y yo pienso que la Momia estaba detrás de mí" Catalina, GSE Alto.*

*"Yo la vi entera [Scream] y... yo un día, ahora yo cuando yo voy al baño yo, yo lo veo así corriendo y tiene toda la cara desfigurada y a mí me da susto y me pongo a llorar" VALERIA, GSE Alto.*

*"Yo una vez vi Pesadilla 3 pero en la noche estaba (se pone las manos en la boca, como con miedo)// No sé pero pensaba que él venía detrás mío, siempre que me mandaban a buscar algo yo pensaba que venía detrás de mío" Rosa, GSE Bajo.*

Uno de los temores mencionados por los niños de ambos GSE es el contenido de las noticias, especialmente cuando los pone en alerta frente a un daño con peligro de muerte con víctimas infantiles. En el segundo caso que se ejemplifica a continuación, el miedo trasciende el visionado de la noticia sobre un niño que había sido picado por una araña de rincón hasta formar parte de las pesadillas.

*"ESTEBAN:*

*Por que hay un auto así, que un auto blanco y un auto rojo y van así y se llevan a los niños y venden los órganos*

ENTREVISTADORA:

*¿Sí? ¿Y quién dijo eso?*

ESTEBAN:

*Salió en la tele” (Grupo niños, GSE Bajo).*

*“Que una araña de rincón me picó... de mentiras... [pesadillas]// Se pone negro... pero no me picó, yo soñé que me picó” Luis, GSE Alto.*

Ya se ha mencionado la situación de suicidio asociada por la prensa con el fanatismo de las cartas de “YuGiOh”. Este tema también resultó preocupante o generó inquietud para los niños y niñas de ambos GSE. Aunque los niños de ambos GSE atribuyeron a terceros (enfermos, tontos, locos o envidiosos por las cartas, etc.) la posibilidad de cometer esa acción.

Respecto a la identificación de la emoción en los personajes de la televisión y sus formas de manejo, son pocos los que recuerdan haberlos visto con miedo ante una pregunta directa, sin embargo, el temor de los mismos aparece en el discurso espontáneo cuando recuerdan sus propios miedos ante la pantalla. Generalmente, se produce una empatía con el temor del personaje durante el visionado, como en el caso de una niña del GSE Bajo quien relata el mismo episodio para describir un recuerdo con esa emoción tanto para sí misma como para los personajes centrales de la serie “Las Chicas Súperpoderosas”.

*“Sí, cuando unos monstruos estaban bailando y ellas estaban entre medio de ellos y empezó a darles miedo” María, GSE Bajo.*

Algunos recuerdan ciertas conductas de los personajes que sugerirían que están sintiendo miedo.

*“Ah... con miedo, sí cuando... dijeron que le iban a sacar el cuerpo a la polola de él// No... le iban a sacar el diablo del cuerpo... empezó así a dolerle la cabeza así, empezó a rascarse” Diego, GSE Bajo.*

“GONZALO:

*Cuando tartamudea tiene miedo, ahí se le nota*

DANIEL:

*Y cuando todo... cuando estaba en la pensión oscuro y le hicieron una broma*

GONZALO:

*Sí por que lo habían salvado de la Quebrada del Ají//*

FELIPE:

*Por que es tartamudo*

GONZALO:

*No, por que es como una... que cuando tiene miedo tartamudea” (Grupo niños, GSE Alto).*

Sólo una niña del GSE Alto menciona formas de manejo emocional utilizados por su personaje favorito de la serie “Inu Yasha”. En las frases que siguen a continuación, se observa que el mismo personaje que provoca miedo en otras ocasiones tiene un rol protector.

*“Por que “Inu Yasha” se empieza enojar con Aome y Aome como que se asusta y se va lejos // Es que no sé es mejor que Aome se vaya lejos que “Inu Yasha” se ponga los ojos rojos y se*

*enoje hartoo... y no reconoce a nadie"... [Aome con miedo] Se acerca a "Inu Yasha" por que "Inu Yasha" la protege, como ella no ve nada pero sólo a ella la tienen ahí más o menos por que ella puede ver la perla esa perla puede ver los fragmentos" Belén, GSE Alto.*

Un niño del GSE Alto también menciona un rasgo fisiológico del miedo y a la vez la superación del mismo, como la superación de un obstáculo, tema que es recurrente en su discurso.

*"Cuando una vez estaba seguro que iba a perder pero al final ganó utilizando cartas y eso// Por que se le veía en la cara// Sí [siente miedo YuGi], pero igual sale de la situación" Ignacio, GSE Alto.*

### **La rabia en el ámbito de las vivencias reales**

Uno de los estímulos de la vida cotidiana más mencionados como causante de la rabia en los niños de ambos GSE son los golpes propinados por los padres (sólo en uno de ellos, una niña del GSE Bajo parece ser un caso serio de violencia) o las peleas y discusiones con los hermanos. El manejo de la rabia está relacionado a la forma de resolución de los conflictos.

En este ámbito cabe señalar que a pesar de que todos evalúan negativamente los golpes y algunos presentan argumentos ("*Si uno empieza el otro no tiene que seguir*" Ignacio, GSE Alto), es frecuente también que mencionen golpear a sus hermanos o compañeros de curso (ambos géneros y GSE) para evitar ser molestados.

Asimismo, la mayoría de los niños y niñas de ambos géneros y GSE (en menor medida las niñas del GSE Alto) reportan recibir golpes de parte de los padres como una forma de castigo. A su vez, las reacciones a estas acciones se manifiestan con auto-agresión o golpes a los hermanos menores, además de expresiones de resentimiento, especialmente hacia la madre, cuando ésta es quien los golpea.

*"Que ella es mala, por que ella no debe pegarle a los niños chicos así" Ana, GSE Bajo.*

*"GONZALO:*

*Con mi mamá casi odio, me pega*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Tú sientes odio por tu mamá?*

*GONZALO:*

*A veces (se hunde en el sillón y se tapa la boca, habla despacio)*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Por qué?*

*GONZALO:*

*Por que me pega hartoo*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Por qué te pega?*

*GONZALO:*

*(Levanta sus hombros)" (Grupo niños, GSE Alto).*

Los niños del GSE Bajo mencionan espontáneamente haber recibido instrucciones en este respecto de parte del profesor jefe, quien les habría enseñado a resolver los conflictos hablando y aparece como un referente habitual en sus discursos, especialmente en aquellos prescriptivos de conductas.

*“Que es muy malo eso, por que cómo van a pelear es mejor hablar en vez de pelear// El profesor Nazim... algunas veces me olvido y le pego a mis compañeros” María, GSE Bajo.*

*“Por que así no hace el conflicto más... no empeora el conflicto [profesor Nazim le enseñó a resolver las cosas hablando]” Diego, GSE Bajo.*

No obstante lo anterior, la mayoría de los niños del GSE Alto menciona la auto-agresión y la mayoría de ambos géneros y GSE la agresión a otros, como una forma de superar la rabia, especialmente después de discutir con sus padres. Al parecer los hombres necesitan una descarga física para manejar la energía producida por esta emoción (frecuentemente asociada a la tristeza o al dolor físico, ya que son términos que se confunden en la descripción de los eventos que le provocan esas emociones y que tienen una conducta de manejo emocional similar).

Otra causa de molestia frecuente es el uso del televisor, especialmente en el GSE Bajo, debido a que la mayoría de los niños de ese estrato comparte el aparato con otros miembros de su familia.

*“Algunas veces cuando estoy viendo tele mis sobrinos me empiezan a molestar// Sí, porque mis sobrinos siempre empiezan a hablar y no me dejan escuchar ... y a mí me molesta eso ... así que yo me enoja así que me voy a la pieza de mi papá pero después yo me voy porque algunas veces mi papá ve fútbol, tenis y entonces como no puedo ver nada, así que me pongo a jugar con mis amigas y si no las puedo ver ... a las muñecas” María, GSE Bajo.*

Algunas de las conductas más frecuentes después de la sensación de rabia es el llanto. En sólo un caso el llanto es prohibido por la madre, quien es a su vez la causante de la rabia o tristeza que provocaron el llanto en primer lugar.

*“A veces sí [llora cuando la mamá le pega] pero a veces yo me aguanto el llanto// Por que mi mamá a veces me dice, si tu llorai, me va apegar de nuevo, ahí yo me aguanto y en la noche, cuando ella no está, ahí recién lloro” Ana, GSE Bajo.*

La mayoría de los niños y niñas de ambos GSE mencionan ver la televisión como otra forma de manejar la rabia. Sólo algunos niños y niñas mencionan estrategias más complejas, como tranquilizarse, aunque no se menciona qué tipo de procedimiento efectúan lograr ese objetivo; sin embargo, se asume que requieren un intento conciente y positivo para superar la activación fisiológica y cognitiva:

*“Ayer me puse a llorar porque nunca puedo salir// Algunas veces, porque algunas veces me quedo tranquila y empiezo a pensar” María, GSE Bajo.*

*“¿Qué hago? Estoy tranquilo y ahí se me va pasando” Ignacio, GSE Alto.*

Muchos de los niños del GSE Bajo, además plantearon el acostarse a dormir para superar el episodio.

*“Yo me acuesto así, y cuando despierto...” Miguel, GSE Bajo.*

*“Me lavo la cara, me echo jabón y me voy a acostar” Rosa, GSE Bajo.*

Respecto a la identificación de la rabia, los niños mencionan tanto cambios fisiológicos en la cara de la persona que la está experimentando (los que son exagerados en el caso de los dibujos animados, representándose con ojos rojos) como conductas asociadas a la emoción, como apartarse o gritar.

*“Mi cuñado también es rabioso, se enoja por todo, cuando la Ana le dice cualquier cosa como si a ti te gusta otra niña, se enoja al tiro. Se va de la casa, o sea, algunas veces se queda con la luz apagada y algunas veces se queda en la escalera hasta que la Ana abre la puerta y lo va a buscar” María, GSE Bajo.*

Los niños del GSE Bajo relataron una de las posibles consecuencias de la rabia, en caso de persistir en el tiempo. En el primer caso, la posibilidad es una preocupación.

*“EMILIO:*

*Yo también... en Iquique yo fui... una abuela que vivía en una casa de mi tía se murió ahorcada y atrás en el otro murió un milico, se tiró una bala y en mi casa donde vive este ahora (apunta a Esteban) se murió un viejito con una dinamita en la noche*

*ESTEBAN:*

*Sí*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Por qué se murió esa gente? ¿por qué hizo esas cosas?*

*JOSÉ:*

*Por que tenían rabia*

*ENTREVISTADORA:*

*Rabia por qué*

*ESTEBAN:*

*No, por que tenía hambre*

*JOSÉ:*

*Mi tío murió ahorcado por que tenía rabia... tenía muchos problemas y cuando mi tía llegó a la casa lo vio ahorcado y murió” (Grupo niños, GSE Bajo).*

### **La rabia en el ámbito de las vivencias vicarias en el visionado de televisión**

La rabia es una emoción frecuentemente referida, en especial por parte de los niños de ambos GSE, a pesar que la mayoría de niños y niñas de ambos GSE rechazan la sensación y las conductas consecuentes, sobre todo cuando esta se expresa a través de golpes. Además dan cuenta de su preocupación por la posibilidad de que “otros niños” imiten actitudes violentas de la televisión, especialmente las niñas del GSE Bajo (*“Porque así algunos niños aprenden a*

*luchar pero eso es malo, por que se hace la violencia” María, GSE Bajo, “Porque hay unos niños chicos que pueden hacer lo mismo” Carla, GSE Bajo). Sólo en el grupo de las niñas del GSE Alto mencionaron la posibilidad de que ellas mismas aprendieran a pelear.*

*“CATALINA:*

*Yo aprendo apegarle a mi hermano*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Cómo pegarle?*

*CATALINA:*

*Pegarle a él*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Qué aprendes: cómo pegarle o que tienes que pegarle?*

*CATALINA:*

*Tengo que pegarle por que es un... tengo que usar mi puño de acero (se ríen)... si es verdad este es mi puño de acero” (Grupo niñas, GSE Alto).*

Asimismo, algunos dicen aprender de la televisión las consecuencias negativas de tal conducta.

*“Le puede pasar algo malo [a la gente que pelea]// Que después lo pueden matar// Como que después puedo estar en problemas” Diego, GSE Bajo.*

Sin embargo, la posible imitación en la vida real también está presente.

*“Así las niñas, un niño ven así y van a tener eso en la mente después para cuando sean grande hacer lo mismo, a mí no me dejan estar en las peleas, así viendo por la ventana, porque me dicen que después yo lo puedo hacer cuando sea grande” María, GSE Bajo.*

Sólo una de las niñas del GSE Bajo mencionó que la violencia televisiva es causa de rechazo e incluso para cambiar de canal (aún en su serie favorita).

*“No me gusta verla, me gustan “Las Chicas Súperpoderosas”, pero no me gusta verla por que son muy violentos// No, mi hermano siempre pone el 18 y 19 y ahí dan puros monos violentos y yo le pongo el 20” Rosa, GSE Bajo.*

Todos los niños y niñas hacen una distinción entre la violencia de la televisión y aquella de la vida real, como se presenta en el primer ejemplo que sigue, y una distinción según los objetivos de la violencia, como se observa en la segunda cita. En esta última, la entrevistada hace un puente entre la realidad y la ficción para establecer que hay peleas con buenas intenciones y aquellas sin sentido; más tarde en su discurso, diferenciará también en cuanto a las características psicológicas de los personajes que ejercen la violencia, por ejemplo, entre la ejecutada por personajes buenos como “Las Chicas Súperpoderosas” y la que manifiesta un personaje calificado como negativo, como “Helga” de la serie de dibujos animados “Oye, Arnold”. Aquí hará otro puente entre la realidad y la ficción asimilando la característica agresiva de “Helga” con la de una compañera de colegio que coincide con esa actitud.

*"BELÉN:*

*Es diferente*

*CATALINA:*

*Es diferente por que en la tele es de mentira, y en la vida real es de verdad, como que te da un dolor fuerte" (Grupo niñas, GSE Alto).*

*"Sí [es bueno que las ChS peleen], porque tienen que pelear por algo... en mi casa hay volaítos que pelean por todo, así como un cigarro o por una monedas" María GSE Bajo.*

Algunas de las causas de la rabia asociadas con la televisión, pasan justamente por perderse algún capítulo de la serie favorita. Este es el caso, relatado por los niños del GSE Alto con respecto a la serie "YuGiOh".

En cuanto al tipo de contenidos que actúa como estímulo de la rabia, entre los más nombrados aparecen las peleas y la muerte de algún personaje que les causaba adhesión.

*"Él me rabia porque él esta enamorado de ella y ella le gusta él pero también está enamorado de él, pero la cuestión es que él le quiere quitar al él la polola" María, GSE Bajo.*

*"Cuando se pelean algunos personajes" Diego, GSE Alto.*

*"DANIEL:*

*Cuando lo matan*

*ENTREVISTADORA:*

*¿A quién?*

*DANIEL y GONZALO:*

*Al Kurio*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Lo han matado?*

*DANIEL:*

*Sí, el Ilusionador Oscuro*

*GONZALO:*

*Se lo comió*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Y no vivió nunca más?*

*DANIEL:*

*Lo usó como escudo" (Grupo niños, GSE Alto).*

*"JOSÉ:*

*A mí me da rabia así, cuando hay un malo, una persona mala que mata a las personas, a mí me da rabia y al último así van peleando y al último matan a ese malo y a mí me da rabia cuando matan a las personas*

*ENTREVISTADORA:*

*¿En qué película viste eso?*

*JOSÉ:*

*Una película que se llamaba, no me acuerdo cómo se llamaba" (Grupo niños, GSE Bajo).*

*"ANA:*

*Cuando pelean*

*PAMELA:*

*Cuando pelean*

*ROSA:*

*Cuando se matan*



*PAMELA:  
Cuando se matan, hartas cosas” (Grupo niños, GSE Bajo).*

Otra de las causas es cuando la trama de la serie no tiene el desenlace esperado. Por ejemplo, los niños de ambos GSE expresan sentir rabia cuando “YuGiOh” pierde. A continuación se señala un caso de una niña del GSE Alto que ve frustrada su aspiración de romance entre los protagonistas.

*“Sí, cuando abrazó a Aome para quitarle los fragmentos// Por que yo pensé que le iba a dar un beso// No, le quitó los fragmentos y la tiró para el pozo para llevarla para su época” Isabel, GSE Alto.*

Otro de los estímulos, aunque menos nombrado, es la deformidad de los personajes (que ya había sido señalado como causa de risa y miedo).

*“Porque son fomes y me da rabia de él por que empieza... se agacha así con una forma y empieza con una voz y mueve la cabeza para todos lados, empieza así a hacer así (mueve la cabeza, refiriéndose al personaje llamado Rigoleta)” María, GSE Bajo.*

En cuanto a las formas de manejo emocional, sólo los niños del GSE Alto mencionan una conducta para liberar la emoción provocada por la televisión.

*“DANIEL:  
Rompo una carta  
FELIPE:  
Yo también  
LUIS:  
Yo rompo mi auto azul  
GONZALO:  
Yo rompo la carta que fue el que lo mató” (Grupo niños, GSE Alto).*

Las manifestaciones de la rabia observadas en los personajes de televisión, como en el caso de la rabia real, son los golpes y los gritos, además de cambios fisiológicos como “ojos rojos”, “cara mala”.

*“O sea le dio una fórmula parece que los ojos se pusieron rojos y se pusieron malos y todos les querían pegar a “Las Chicas Súperpoderosas” y “Las Chicas Súperpoderosas” les pegaron y así se les pasó eso” María, GSE Bajo.*

En general, los niños y niñas de ambos GSE identifican las causas de la emoción en los personajes. Estas en su mayoría estarían relacionadas a la renovación de energía de los mismos en la consecución de un objetivo: luchar contra los malvados, conseguir los fragmentos de la Perla de Shikon o ganar un duelo.

*“Como... eee.... si Mojo Jojo fuera malo con ella [Bombón], ella se enoja y empieza a pegarle fuerte” María, GSE Bajo.*

*“Cuando peleó con Pegasus así estaba furioso por que Pegasus le iba ganando, iba cambiando de alma pero Pegasus lo llevó al Reino de ... al ruedo de ... conjuro, algo así y... y así no se podía cambiar más al YuGi, al chico, por que ahí YuGi no aguantaba el poder” Diego GSE Bajo.*

En cuanto a las estrategias de manejo emocional identificadas, una niña del GSE Alto menciona el “alejarse” de la fuente del enojo como una estrategia de manejo de la emoción.

*“Es que como que se enoja con “Inu Yasha” y se va adonde el Monje Miroku// Que “Inu Yasha” no esté de acuerdo con ella, le diga cosas feas todo eso” Belén, GSE Alto.*

No obstante, el estar enojado con alguien, no significa dejar de estimar a esa persona, como lo relata una niña del GSE Alto (un niño del GSE Alto mencionó esta misma posibilidad en el caso de discusiones en el interior de la familia).

*“La Rebeca está enojado con él y él con ella pero igual se quieren ... igual se quieren, la Rebeca todavía quiere al curita aunque peleen, por que la Magdalena un día unos niños malos así como de 30 años la robaron a todas las mujeres y el curita se enojó con la Rebeca por que ella no quería que fuera a rescatar a la Magdalena y a las otras mujeres y no le gustaba” Isabel, GSE Alto.*

Las niñas de ambos GSE mencionan en sus narraciones sobre las emociones de los personajes de las series de la televisión, el pedir perdón luego de un episodio de rabia (una niña del GSE Alto, también lo menciona como una de sus estrategias de resolución de conflictos, *“Cuando peleo con mi mejor amiga, le mando una carta que dice el nombre de ella ‘¿Me perdonai? encierra si o no’ y ella a veces encierra no y después encierra sí” Isabel, GSE Alto*):

*“Todos les querían pegar a “Las Chicas Súperpoderosas” y “Las Chicas Súperpoderosas” les pegaron y así se les pasó eso y les dijeron perdón porque todos estaban mal, unos con la pierna quebrada, el brazo, el ojo, cualquier cosa” María, GSE Bajo.*

*“No, se enoja y se va sola... se va con el monje Miroku// No sé es que se va con él y “Inu Yasha” se queda solo y después se disculpa ... después el monje Miroku le dice que se disculpe” Belén, GSE Alto.*

### **La tristeza en el ámbito de las vivencias reales**

Entre las causas más nombradas de la tristeza, tanto en la vida real como aquella estimulada por los contenidos de la televisión, aparece la muerte de familiares o personas queridas. Normalmente, esta emoción va asociada al miedo imaginario (sin antecedentes concretos que indicaran esa posibilidad) o real de perder a los padres por muerte o separación, y al miedo efectivo por la pérdida de familiares y la posibilidad de ser víctimas de apariciones, como ya se indicó precedentemente.

*“GONZALO:  
A mí me da pena por que se separaron*

ENTREVISTADORA:

*¿Quién?*

GONZALO:

*Mis papás*

ENTREVISTADORA:

*¿Te dio pena?*

GONZALO:

*Sí, a los tres años” (Grupo niños, GSE Alto).*

“MIGUEL:

*Que se muera alguien*

JOSÉ:

*Que se muera alguien*

ESTEBAN:

*A mí me da pena, me da pena mi abuelita*

ENTREVISTADORA:

*¿Por qué?*

ESTEBAN:

*Por que se murió en la cama y yo... mi hermano me dice ‘te va a penar” (Grupo niños, GSE Bajo).*

La muerte de un hermano (reportada en el caso de un niño del GSE Alto y tres niños del GSE Bajo) también es causa de tristeza, así como la enfermedad o la lejanía con ellos.

*“A mí me dio pena cuando mi hermano se cayó del caballo... por que se fracturó” Felipe, GSE Alto.*

*“Sí [le da pena estar enojada con su hermana] porque siempre me dice que no te voy a dar más plata, más cosas, me dice así que me tengo que quedar callada no más, me dice// yo con quién voy a jugar... a mí me gusta jugar con mi hermana” María, GSE Bajo.*

En esta última cita, como se verá más adelante, se asocia la manifestación del cariño con el recibir dinero, cosas o regalos. Por tanto, la tristeza en este caso estaría relacionada también a la pérdida del cariño de la hermana.

Las formas de manejo emocional para la tristeza son similares para los niños y niñas de ambos GSE, quienes normalmente se aíslan o lloran. Sólo un niño del GSE Alto mencionó que en ocasiones les cuenta a sus padres. Asimismo, los niños del GSE Bajo, en general, manifestaron acostarse a dormir para pasar la pena.

*“Me acuesto// Me tapo hasta acá (al cuello) y después me duermo y cuando despierto no tengo pena” Diego GSE Bajo.*

*“Paso todo el día acostado y después me levanto// Acostado... y después me levanto y se me pasa la pena// Sí, yo me olvido de todo” José GSE Bajo.*

“ROSA:

*Yo me lavo la cara*

PAMELA:

*Yo me lavo la cara y tomo un vaso de agua por que me ahogo*

ANA:

Yo me acuesto

ENTREVISTADORA:

¿A dormir?

ANA:

Sí

ROSA:

Yo también me acuesto, cierto

ANA:

Pero después despierto

PAMELA:

Yo me acuesto así, me tiro a la cama después y me quedo dormida” (Grupo niñas, GSE Bajo).

Otro punto que cabe destacar es la asociación directa entre el llanto y la tristeza, y una vinculación aunque menos directa entre el llanto y la rabia. Lo anterior redundaría en una atribución mixta de emociones a la expresión del llanto, tanto para sí mismos como para personajes de la televisión, o bien a una confusión a la hora de determinar las causas de lo que se está sintiendo. Por ejemplo, los niños al ser golpeados por sus padres mencionan llorar tanto por rabia como por pena. Asimismo, al ser consultados por episodios tristes de su vida, los niños del GSE Alto mencionaron caídas o accidentes que les provocaron llanto, aunque esta manifestación estaría más relacionada al dolor que a la tristeza.

“LUIS:

Sí... me dio pena cuando me cayó la lámpara en la nariz

DANIEL:

A mí me dio pena cuando me caí de la escalera” (Grupo niños, GSE Alto).

El llanto como expresión, en general, es considerado como positivo por los niños y niñas de ambos GSE. Aquellos que la valoraron negativamente argumentaron o refirieron más tarde en el discurso a la telenovela “Machos”, cuyo personaje central, el padre de siete hijos varones, constantemente repetía que los hombres no lloran. Sin embargo, no hay referencias sobre conversaciones sobre el tema al interior de la familia, imponiéndose el discurso televisivo en la valoración de esta forma de manejo emocional.

“Sí, porque llorar hace bien así sacan sus lágrimas y que no le de vergüenza si es que todos también pueden llorar” María, GSE Bajo.

“Yo creo que sí por que así se te acaba toda la pena” Isabel, GSE Alto.

“Si es algo individual... Así que usted, así que supóngase que usted siempre se tira así chanchos y eso también es individual por que se le sale no es por querer// Sí, también por que se siente algo en el corazón y pueden ponerse a llorar” José, GSE Bajo.

“[No está bien llorar] por que a veces no es necesario llorar// Cuando hay discusiones muy graves y algo pasa, personas tienen el orgullo de no llorar” Ignacio, GSE Alto.

“PAMELA:

Por que los hombres no lloran

ROSA:

Sí lloran

ENTREVISTADORA:

*¿Por qué no?*

CARLA:

*Sí lloran*

PAMELA:

*Son valientes*

ENTREVISTADORA:

*¿Y las mujeres no son valientes?*

ROSA:

*Son así los hombres "Machos, machos, machos" (canta una canción de la otra novela, todas se ríen)*

ENTREVISTADORA:

*¿Las mujeres no son valientes?*

PAMELA:

*Sí, las mujeres tienen hartas cosas y los hombres tienen así (muestra con los dedos el gesto de "poco")*

ENTREVISTADORA:

*¿Entonces por qué las mujeres pueden llorar y los hombres no?*

ANA:

*Los hombres sí pueden llorar por que igual se pueden desahogar*

PAMELA:

*¡Ah! Por que les puede pasar algo a sus hijos e igual pueden llorar po*

ROSA:

*Hijo, hijo*

ANA:

*Cuando a mi hermano, cuando a mi hermano lo llevaron preso igual lloró" (Grupo niñas, GSE Bajo).*

Otro de los temas en ambos géneros y GSE que aparece frecuentemente es la tristeza o añoranza al padre. Como ya se ha mencionado antes, la patente ausencia del padre en los relatos de los menores y la consecuente sensación de soledad o inseguridad que este hecho les provoca (entre otros) tiene diversas causas: trabajo, separación de los padres y abandono. La medida de la intensidad de la emoción, también puede extraerse del discurso y se puede aseverar que ésta aumenta según la causalidad. Así, la ausencia por trabajo es expresada como una añoranza y aparece en menor medida en el relato (excepto en el caso de un niño del GSE Bajo, en que esta situación va acompañada de la inseguridad en el hogar); por el contrario, el abandono resulta en un sentir más permanente y central en el discurso.

"FELIPE:

*Casi nada por que están separados*

GONZALO:

*Es que no lo veo mucho*

DANIEL:

*Yo lo veo todos días pero no alcanzo a hablar con él, sólo los domingos a veces" (Grupo niños, GSE Alto).*

"ANA:

*Yo tristeza por que mucho tiempo que no veo a mi papá*

ROSA:

*Yo también tristeza, por que de hace muchos años que no he visto al papá, de cuando era guagüita*

PAMELA:

*Yo cuando era guagüita yo no estuve con mi papá pero mi papá me crió*

CARLA:

*Yo también” (Grupo niñas, GSE Bajo).*

En ambos GSE, los relatos sobre enfermedad y muerte de los abuelos fueron relevantes y estaban relacionados a la presencia física de los abuelos y la posibilidad de no verlos por unos días o no volver a verlos nunca más. Uno de los niños del GSE Bajo, menciona como co-causante de esta tristeza, el hecho de perder un cuidador y el cariño, a su vez relacionado con el recibir dinero (*“Por que uno se siente mal, le da plata, puede cuidarnos un rato”* Emilio GSE Bajo).

*“CATALINA:*

*A mí me dio pena cuando mi abuelita tuvo un tumor en el cerebro*

*BELÉN:*

*Qué lo que es tumor*

*CATALINA:*

*Me dio pena, estuvo muchos días en la Clínica, estuvo muchos días*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Qué es un tumor?*

*CATALINA:*

*Un tumor es que te pasa algo mal en el cerebro*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Y qué le pasó después a ella?*

*CATALINA:*

*Se la llevaron al médico, le vio la cabeza y a mí me dio mucha pena por que no pude volver a verla en muchos días” (Grupo niñas, GSE Alto).*

Otra de las razones de la tristeza está relacionada a la empatía con situaciones menos afortunadas de otras personas no directamente vinculadas con ellos. Por ejemplo, la niña del GSE Bajo que observa desde la lejanía la soledad de una vecina de ella a causa de su drogadicción, y el niño del GSE Alto que habla de los pobres que no tienen hogar.

*“Yo me siento triste tía, yo me siento triste por ella por que allá nadie la quiere y ella compra todas las cosas en la casa y siempre está sola, nadie la quiere// No sé, seguramente por que es drogadicta” Rosa, GSE Bajo.*

*“Los niños pobres// Por que ellos no tienen un lugar donde estar y ellos están en la calle// No sé, por que yo siempre he tenido lo que he querido, como una familia” Ignacio, GSE Alto.*

En general, la soledad es una emoción recurrente en los niños de ambos géneros y GSE. Esta soledad puede ser real (es decir, quedar efectivamente solo en la casa o sin una persona mayor) o bien subjetiva (cuando reporta la presencia de otros hermanos mayores o la nana) y se relaciona con la ausencia de la madre. En ambos casos, la soledad es asociada al aburrimiento en el caso del GSE Alto y al miedo de ser víctimas de apariciones fantasmales en el GSE Bajo.

Sólo en un caso, esta emoción es atribuida directamente a la madre, en una especie de culpa por abandono de deberes (se desprende del texto que el niño siente la ausencia de la madre no sólo con tristeza, sino con rabia por la supuesta despreocupación de ella al dejarles sin

comida fresca o dinero para comprarla). En este mismo caso, se suman a esta causalidad directa de la emoción otras emociones como la responsabilidad de cuidar a sus hermanos pequeños, la sensación de inseguridad en su casa y la ausencia del padre y su rol protector.

*"[No le gusta quedarse solo en casa] Por que paso hambre. No hay plata, no deja plata, puro /¿?/ no más... como llegó a la una, tuve que almorzar comida de ayer// Estamos a veces hasta las 9, a veces son las 9 y mi mamá nos deja solos y no he comido" Esteban, GSE Bajo.*

Las formas de manejar esta soledad pasan por realizar actividades lúdicas o buscar la compañía de amigos, y en el caso de los niños del GSE Alto, buscar distractores como ver la televisión o escuchar la radio con volumen alto.

*"Sí, algunas veces una nana, pasó en este año, siempre iba a comprar pan y yo sin darme cuenta ella se iba y no estaba nadie en la casa, y yo me sentía súper sola, y prendía la radio a volumen chanco y ahí pum, pum, pum y los vecinos reclamaban, reclamaban" Valeria, GSE Alto.*

### **La tristeza en el ámbito de las vivencias vicarias en el visionado de televisión**

En general, para los niños de ambos géneros y GSE, la tristeza es una emoción minoritariamente sentida durante el visionado de la televisión y sólo algunos recuerdan episodios tristes. Similarmente a las causas reales de la tristeza, lo que provoca esta emoción es la muerte de los personajes (no necesariamente los centrales) y la empatía con los personajes que están viviendo la pérdida de un familiar.

Sólo una de las niñas del GSE Alto (que constantemente hace referencia a su interés romántico en cuanto a contenidos de la televisión) mencionó otro estímulo de la tristeza, que también había señalado como causal de la rabia, al no ver cumplidas sus expectativas en la relación amorosa entre los personajes. La menor utiliza para ello la argumentación central en todo su discurso referente a la vida real como a la televisión, a saber, la crueldad de los hombres y la bondad de las mujeres, para explicar la decepcionante conducta el protagonista varón.

*"Cuando abrazó a Aome... la abrazó para sacarle los fragmentos después la mandó para su tierra real// Por qué... no sé cómo "Inu Yasha" puede hacer eso, no sé si será cruel con las mujeres o solamente por lo que ya no quería ver a Aome... yo creo por que no quería ver más a Aome" Isabel, GSE Alto.*

En ocasiones esta tristeza causa llanto en los niños, pero la mayoría tiende a utilizar el juicio de realidad.

*"LUIS:*

*Es que depende en la novela Machos, cuando se murió alguien me puse a llorar (hace sonido de llanto)*

*FELIPE:*

*A mí me dio pena pero no me puse a llorar*

ENTREVISTADORA:

*¿Por qué no lloran? ¿Por qué no lloras tú?*

FELIPE:

*Yo sí lloro, pero en la novela no" (Grupo niños, GSE Alto).*

La identificación de la emoción de tristeza en los personajes televisivos está relacionada principalmente con el llanto y en menor medida con otras manifestaciones físicas de la emoción (*"Con una forma así como echa los labios para abajo y las cejas para abajo también, así. Y eso siempre lo hacen en las novelas algunas veces"* María, GSE Bajo).

*"["YuGiOh"] Por que se pone a llorar cuando algunas veces pierde en el duelo" Esteban, GSE Bajo.*

*"Cuando ella siente pena [Burbuja], llora, es re llorona ella" Ana, GSE Bajo.*

*"Es que no sé a veces la veo llorando... así en la calle" Belén, GSE Alto.*

*"Sí por que iba a perder// porque se puso a llorar" Ignacio, GSE Alto.*

Las causas que pueden haber estimulado la emoción son mencionadas sólo en algunas ocasiones, y en esta explicación casi siempre se relaciona el llanto con la atribución de la tristeza. Dos posibles causas de tristeza en los personajes fueron señaladas constantemente por los niños y niñas de ambos GSE: dificultades amorosas y el arrepentimiento del personaje central de la telenovela tras el abandono de unos niños en el bosque.

*"Pero él era su pololo primero y cuando ella llegó él se enamoró de ella y se pusieron a pololear y cuando una vez él supo que no era la Elisa que ella estaba diciendo siempre la verdad, él fue a decir a la casa que igual le gustaba que jamás iba a olvidarla y por eso y ella se puso llorar detrás de una cosa así porque a ella le gustaba mucho y ella... o porque se quiere quedar con él, él no más y se quedaron juntos no más ahora" María, GSE Bajo.*

“ROSA:

*Sí, cuando un niño estaba perdido, o sea, una en esta novela dijo que iban a jugar a la escondida con los niños y dejó a los niños solos y después él se fue ... le dio pena y los fue a buscar*

PAMELA:

*No, no estaban, él salió de la casa y cuando la niña vino y la niña vino y dijo que él había pasado por el bosque y dijo que no estaban y fue a verlo y no estaban y estaba la guagua también y se habían perdido*

ENTREVISTADORA:

*¿Y qué pasó?*

PAMELA:

*Por que ella, ella les tría bolsas de dulces, se perdieron*

ANA:

*Después cuando la Magdalena se fue*

PAMELA:

*Él se puso a llorar*

ROSA:

Él



ENTREVISTADORA:

*¿Él también lloró?*

ROSA:

*No pu, él no más, por que él los fue a buscar po” (Grupo niñas, GSE Bajo).*

Sólo en el caso de la niña del GSE Alto, más interesada en la trama romántica, hay una identificación no acompañada del llanto sino relacionada a la historia del personaje y a la empatía con el rol femenino.

*“Por ejemplo, dio la voz de Aome y el beso de Kikyo “Inu Yasha” escuchó la voz de Aome y le rompió unos dragones que tenía Kikyo y Kikyo le dijo ‘así que te importa esa mujer más que yo’ y estaba triste// que yo sabía que estaba triste es que Kikyo quería llevar a “Inu Yasha” para el infierno” Isabel, GSE Alto.*

Sin embargo, los niños identifican algunas de las consecuencias extremas de la tristeza como la depresión o el suicidio.

“DANIEL:

*A veces se mata, a veces se mata*

ENTREVISTADORA:

*¿Se mata?*

FELIPE:

*Ya po, entonces se mata po... (hacia Daniel)*

DANIEL:

*Se suicida*

ENTREVISTADORA:

*¿Dónde has visto eso?*

FELIPE:

*En la tele*

ENTREVISTADORA:

*¿En las películas?*

FELIPE:

*No*

DANIEL:

*Yo veo la novela*

FELIPE:

*¡Ah! Sí, si si*

LUIS:

*Yo igual” (Grupo niños, GSE Alto).*

### **El amor y la amistad en el ámbito de las vivencias reales y vicarias**

El amor es un sentimiento que fue constantemente referido en los discursos de los niños de ambos géneros y GSE tanto en los relatos de la vida real como sobre la televisión; sin embargo, parece ser una noción en proceso de construcción más reciente y activa que las emociones básicas nombradas hasta ahora. Al parecer el concepto está siendo formado en una buena medida a través de la narrativa de la televisión, aunque mediadas por su propia historia de vida y la conversación con amigos y padres. Cuando no existe esta conversación, el sentido de la tele queda latente. Por ejemplo, asociar “el amor” con “enamorarse” o “hacer el amor”.

En el caso de la vida real, las referencias en el relato estaban ligadas en primera instancia al amor hacia los padres o las incipientes relaciones amorosas con el sexo opuesto. En el caso de la televisión, las narraciones más constantes eran: en el caso de las niñas del GSE Alto, las relaciones entre los personajes centrales del dibujo animado "Inu Yasha"; y en todos los niños y niñas de ambos GSE, la trama en general de la telenovela.

En la vida real, el amor o las relaciones entre los géneros están mezclados con otras emociones, como la vergüenza o el cariño (mucho de los niños y niñas distinguen en este sentido entre amor y cariño). En los relatos sobre la televisión también existe vergüenza por los contenidos de índole sexual y confusión por los triángulos amorosos que aparecen en la trama. En ambos casos, se hace la diferencia entre el amor y la amistad (*"El amor siempre están juntos y en la amistad no siempre están juntos"* Diego GSE Bajo).

En primera instancia, los niños tienden a contestar ante una pregunta directa que no saben qué es el amor (probablemente por que lo asocian a la frase "hacer el amor", según se puede extraer de la conversación general, y prefieren no contestar por vergüenza en la entrevista individual, aunque es un tema desarrollado dentro del grupo). Sin embargo, haciendo la aclaración de que por sus padres sienten cariño y no amor, y viceversa, identifican algunas expresiones ligadas a ellos, quienes les manifiestan su cariño regalándoles cosas, especialmente en el caso de los niños del GSE Bajo. Los niños del GSE Alto, en tanto, destacan más acciones de protección.

*"Me tratan bien, me dan cosas... Chocolate, a veces me traen juguetes"* Esteban, GSE Bajo.

*"Así como a veces yo me siento como así que tengo miedo en las noches y como mi mamá no se enoja si yo la voy a molestar... eso pa mí es cariño"* Belén, GSE Alto.

A su vez ellos corresponderían a ese amor colaborando en las labores de la casa, señaladas por los niños de ambos GSE (*"Ordeno todas las cosas solo en mi casa"* Esteban GSE Bajo; *"Ayudándole... que algunas veces lavo los platos"* Luis GSE Alto). Así como manifestaciones físicas del afecto como abrazarse, hacer cariño. No obstante, el amor también puede manifestarse con conductas negativas como las peleas, molestar o los celos. Por ejemplo:

*"Creo que sí, que cuando alguien lo quiere mucho ahí empieza a pelear con él// Como los papás... algunos hacen eso"* Ignacio, GSE Alto.

*"Dan cosas de amor y así vas aprendiendo más cosas para conquistar a un niño// como... perseguirlo todas las veces, molestarlo y hacerle cachitos así (pone los dedos en V detrás de su cabeza)"* Isabel, GSE Alto.

Los celos son mencionados espacialmente por las niñas de ambos GSE. Ellas parecen identificar tanto en episodios de la vida real como en la trama televisiva, las causas y conductas derivadas de ellos.

*“Porque por ejemplo si yo tuviera 17 años y el niño tuviera 18 años, por que es mayor que yo, va en 4B y él estuviera con otra mujer y yo no sepa, yo me enfadaría con él” Isabel, GSE Alto.*

*“Sí que una mujer así, ve a otro hombre así, saludándolo así, dando un abrazo así, eso es celos, se pone celosa y dice “oye, qué te pasa con mi pololo” y después empiezan a pelear y después se arma el rollo, todo el problema” José, GSE Bajo.*

*“Celos es que se pone envidiosa, que el otro esté con... que el pololo por ejemplo de ella, se está besando con otra niña, es celos así, celos, muchos celos, como que se le infla la cabeza y empieza así como envidiarse y después de que deja de besar a la niña, le dice a la niña “deja a mi pololo” y todo eso” Catalina, GSE Alto.*

Asimismo, el enamoramiento está relacionado con la vergüenza, especialmente cuando se trata de relatos en primera persona sobre sus primeras experiencias.

*“Sí [se ha enamorado]... pero me da vergüenza” Ana, GSE Bajo.*

*“No sé... no sé por que me siento como muy avergonzado de lo que me preguntan, eso [cuando le preguntan quién le gusta]” Ignacio, GSE Alto.*

Las consecuencias del enamoramiento y las relaciones sentimentales entre ambos géneros (no necesariamente sexuales) son objeto de preocupación.

*“Por que a veces yo pienso más y digo a mí no me gusta tener guagua no me ... mi mamá me ha dicho cuando ella tiene guagua, que no sé lo que hacen para tener guagua, ella me dice que cuando ella me tuvo a mí, ella le dolió tener guagua entonces a mí esas cosas me dan miedo” Ana, GSE Bajo.*

Para los niños y niñas el amor de pareja también se expresa a través de regalos.

*“ESTEBAN:*

*Hay que darle rosas, así flores*

*EMILIO:*

*Bombón, chocolates*

*JOSÉ:*

*Yo nunca le hago eso” (Grupo niños, GSE Bajo).*

Incluso, un par de niños y niñas del GSE Alto mencionan los golpes como expresión de cariño. La niña hace referencia a los “golpes de cariño” que le da a su madre biológica en instancias de juego y el niño relata un episodio de una serie de dibujos animados en que los protagonistas “pelean por que se aman”.

Asimismo, la expresión inadecuada del amor de acuerdo a la edad es reprobada. Por ejemplo, las niñas del GSE Bajo mencionan una prescripción del profesor jefe, quien les dice que deben aprender a “limpiarse el poto” antes de escribir cartas de amor, o los niños del GSE Alto que relatan historias de sus compañeros de curso que espían a sus vecinas desnudas o se

acuestan con sus amigas (esto último difícilmente podría haber tenido connotación sexual, ya que se trataba de experiencias pre-escolares).

*"GONZALO:*

*El Pedro, el Pedro nos dijo que se acostaba en el Kinder, cuando se iban los papás, invitaba a la niña*

*ENTREVISTADORA:*

*¿A dónde?*

*DANIEL:*

*A su casa*

*FELIPE:*

*Y se acostaba con ella*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Se acostaba con ella? ¿qué hacía ahí?*

*LUIS:*

*Se abrazaban*

*FELIPE:*

*Se daban besos*

*GONZALO:*

*Era más adelantado el Pedro*

*DANIEL:*

*Es re-adelantado, es el que se saca las mejores notas" (Grupo niños, GSE Alto).*

*"PAMELA:*

*No saben escribir cartas, no saben ni limpiarse el poto y escriben cartas...*

*CARLA:*

*Eso dice el profe*

*ROSA:*

*Dice el profe, el profe dice, "aprenda a limpiarse el poto primero y después pololean"*

*ENTREVISTADORA:*

*Sí?*

*PAMELA:*

*Sí por que la Estefanía es la más loca del curso, que siempre escribe cartas, las echa a la mochila, escribe cualquier cosa*

*CARLA:*

*Sí, a la Estefanía le gusta el Fredy*

*ANA:*

*Y al...*

*PAMELA:*

*La otra vez le andaba dando besos... sí andaba así abrazada con le Félix, la Estefanía le estaba...*

*CARLA:*

*Dando besos, lo tiraba al suelo" (Grupo niñas, GSE Bajo).*

Otro tema que causa vergüenza son las relaciones sexuales que son mencionadas sólo en el grupo y dentro del contexto de los programas de televisión para adultos. En general, algunos explican entrecortadamente lo que saben mientras otros emiten exclamaciones de asombro.

*"CATALINA:*

*Hacer el amor*

*VALERIA:*

*Tener una familia*

*ENTREVISTADORA:*

*¿Hacer el amor? ¿Y qué es hacer el amor?*

*CATALINA:*

*Muac... pololear*

ENTREVISTADORA:  
*¿Pololear? ¿con besos? ¿tú sabes qué es el sexo Ximena?*  
CATALINA:  
Casarse  
XIMENA:  
*Hacer el amor, no sé*  
ENTREVISTADORA:  
*¿No? ¿y tú Belén?*  
ELISA:  
*No, yo no sé” (Grupo niñas, GSE Alto).*

“ENTREVISTADORA:  
*¿Y tú sabes cómo se embarazan?*  
ROSA:  
*Sí, pero no me acuerdo*  
CARLA:  
*Yo tampoco... la palabra correcta es sexo, eso es*  
TODAS:  
*Sexo*  
ROSA:  
*Sexo (canta)*  
PAMELA:  
*Sexo de amor*  
ANA:  
*Igual como...*  
PAMELA:  
*Es cuando uno se embaraza y hace sexo//*  
ROSA:  
*No, empieza con una “A” y termina con una “O”*  
CARLA y ANA:  
*Sí*  
ROSA:  
*No, con una “R”... amor*  
ENTREVISTADORA:  
*Con amor una se queda embarazada*  
ANA:  
*Hacen el... sexo*  
PAMELA:  
*No, hacen el amor” (Grupo niñas, GSE Bajo).*

Uno de los temas más mencionados con respecto a las relaciones amorosas en las series de televisión, son los triángulos. Por ejemplo, las niñas del GSE Alto mencionan la relación platónica entre “Inu Yasha” y “Aome” o “Kykiu”; mientras los niños de ambos géneros y GSE, relatan distintos episodios de la telenovela “Pecadores” como el romance entre Lola-Radamés-Simón o Benigno-Magdalena-Rebeca. Incluso una de las niñas del GSE Bajo expresa su preocupación al respecto.

*“Él es bueno pero la cuestión es... que le gustan a las dos niñas y eso no lo entiendo cómo un niño se va a casar con dos niñas tiene que decidirse, igual como ella parece que está enamorada de los dos... tiene que decidirse” María, GSE Bajo.*

Como ya se había señalado, la amistad es un tema importante en los relatos sobre la vida cotidiana de los niños y las relaciones entre los personajes televisivos, tendiendo a definirla en términos de colaboración (“*me presta las cosas*”, “*hacen todo por uno*”). Para las niñas de

ambos GSE, en tanto, es más vinculada a las compañeras de juegos y las referencias en el discurso son ligadas al relato de sus actividades cotidianas. Así, esta emoción no aparece en los relatos de las niñas sobre la televisión, mientras sí es señalado espontáneamente por los niños y en ocasiones hacen paralelos con sus amistades en la vida real.

*“Que siempre andan juntos [YuGi y Joey] y ... parece que el YuGi le regala cartas// Y le avisa cuando pierde... cuando no está YuGi y él está peleando solo pierde, cuando está YuGi gana siempre” Esteban, GSE Bajo.*

*“Porque él ha salido de muchas situaciones en las cartas y cuando siempre va perdiendo lo ayudan sus amigos” Ignacio, GSE Alto.*

### **Otras emociones**

En cuanto a otras emociones complejas que no salieron espontáneamente en los relatos de los niños, pero que fueron consultadas directamente en cuanto a su significado, la mayoría de los niños respondió de manera similar entre géneros y GSE, con frases breves y ejemplos.

Así, el agradecimiento es asociado con su causalidad como “hacer un favor” o “dar un regalo” y con la expresión verbal “gracias”.

La angustia es desconocida por la mayoría cuando son consultados individualmente. En grupo, se tiende a asociar con la tristeza, la rabia y los nervios en el caso de los niños y niñas del GSE Alto, y con la culpabilidad o el temblor en el caso de los niños y niñas del GSE Bajo. Aquí hay que notar que el término popular para el síndrome de abstinencia de la droga, que puede manifestarse con temblor, es “estar angustiado”, lo que podría explicar la última respuesta, pero no se pudo comprobar, ya que también puede estar haciendo referencia a los nervios mencionados por el GSE Alto.

*“FELIPE:*

*Cuando estás angustiado*

*DANIEL:*

*Nervioso*

*GONZALO:*

*Cuando está triste” (Grupo niños, GSE Alto).*

*“PAMELA, ANA y ROSA:*

*No sé*

*CARLA:*

*Cuando uno está así (tiembla)” (Grupo niñas, GSE Bajo).*

La definición del asco es alcanzada por los niños y niñas de ambos GSE mediante ejemplos sobre comidas desagradables o reacciones fisiológicas como el vómito o flatulencias. Los niños del GSE Alto también mencionan insectos y sólo una de las niñas del GSE Alto menciona la emoción espontáneamente en su relato sobre la televisión.

*“Cuando ‘Inu Yasha’ un día mató a un monstruo y salió como una cosa verde. Era como la sangre verde... me dio asco” Belén, GSE Alto.*

La culpa es normalmente definida como la realización de una acción negativa y la posterior atribución de la responsabilidad a inocentes. Sólo algunos niños del GSE Bajo mencionan también emociones complementarias a la culpa. El último ejemplo hace referencia a la televisión.

*“Se siente mal porque uno no hace algo y el otro dice lo contrario que uno hace, porque uno le dice la mentira a otro pero él fue, él acusa a otras personas” María, GSE Bajo.*

*“Algunas veces dice ‘¡ah! La embarré con esto’, después en su corazón dice ‘ah, la embarré’// Cuando creyó que la habían matado se había sentido mal, por que a él le habían echado la culpa y él no hizo nada” José, GSE Bajo.*

Los niños del GSE Alto tienden a personalizar los ejemplos sobre esta emoción.

*“No sé, pero me siento a veces culpable por cosas... como cuando digo cosas que no se tienen que decir, ahí me siento culpable// Como no sé, a veces he dicho cosas que mi papá me dice que no se dicen y me da la culpa de decir// Que cobran mucho, eso [le dice a los vendedores]” Ignacio, GSE Alto.*

*“Cuando peleo con mi mejor amiga. Le mando una carta que dice el nombre de ella ‘¿me perdonai? encierra si o no’ y ella a veces encierra no y después encierra sí” Isabel, GSE Alto.*

El orgullo no aparece mencionado espontáneamente en las conversaciones individuales y grupales, y a pesar de que la mayoría de los niños señala no saber su significado, algunos lo relacionan con la sensación de felicidad. Asimismo, tanto en las entrevistas individuales como en las grupales se mencionan algunos ejemplos.

*“Alguien que hagamos que le dicen que hace mal las cosas y lo vuelve a hacer hasta que lo haga bien” Diego, GSE Bajo.*

*“No llorar, algo así, eso es tener orgullo y eso” Ignacio, GSE Alto.*

En los dos casos mencionados esta definición está ligada a relatos televisivos. El primero, es una atribución de la emoción específica sobre un personaje que tiene la conducta mencionada, perseverar hasta hacer las cosas bien (“YuGiOh” de la serie homónima y Ash de “Pokémon”); el segundo, es una repetición de un argumento de la telenovela que asocia el orgullo del hombre con el no llorar.

Sin embargo hay otras referencias a las causas del orgullo:

*“GONZALO:*

*Puedes estar orgulloso de algo o de alguien*

*DANIEL:*

*De su patria*  
LUIS:  
*De sus padres” (Grupo niños, GSE Alto).*

“VALERIA:  
*Saltar como rayito de sol*  
CATALINA:  
*¿Orgullo? orgullo es como ayudar*  
XIMENA:  
*Jugar así*  
CATALINA:  
*Pasó un viejito en mi casa allá en Santiago y nos pidió alimento y mi mamá se sentía orgullosa por que quería ayudar, y yo igual, y le dio harto alimento al caballero” (Grupo niñas, GSE Alto).*

La sorpresa es una emoción valorada positivamente y todos los niños y niñas de ambos GSE dicen conocer su significado. Nuevamente, la definición está formulada a manera de ejemplos sobre causas o situaciones que provocarían tal emoción. En todos los casos, se señalaron hechos gratos como recibir regalos, fiestas de cumpleaños sorpresa y una niña mencionó el que los padres le cuenten sobre la llegada de un nuevo hermanito.

La vergüenza, como ya había señalado antes, es una de las emociones más predominantemente relacionadas al enamoramiento (ya sea de ellos mismo, o bien de personajes infantiles de los dibujos animados) y a los relatos grupales sobre relaciones sexuales. En la mayoría de los casos, la palabra y los estímulos de la emoción aparecieron espontáneamente en el discurso.

Otras de las causas de la vergüenza están relacionadas a aparecer en actos públicos (una niña del GSE Alto hablando en primera persona y un niño del GSE Bajo haciendo referencia a otra niña), o ser sorprendidos en una acción reprochable.

*“Ellos hacen pipas con papel empiezan así y echan unas cosas para los cigarros o si no a la pipa y empiezan a fumar, una vez uno tiró una pipa para allá y yo la vi, qué vergüenza, pasaron unos niños tirando una pipa” María, GSE Bajo.*

*“Sí, cuando el Darío, él se mea, cuando una vez lo sacaron con la colchoneta ahí en la mañana y a él le dio vergüenza” Ana, GSE Bajo.*

Una referencia constante es el personaje televisivo Helga, de la serie “Oye Arnold”.

*“Los monitos... en los monitos Nickelodeon, un monito que se llama Arnold que está enamorado de la Laila una niña y la otra, la que siempre lo molesta, la Helga, estaba viendo en el cine todo eso y Arnold estaba con Laila, entonces ahí vio que el hombre estaba... que en el cine en una película estaba besando a otra mujer y la que ... y la polola del hombre le hizo celos y besó a otro hombre, y entonces ahí Helga toma a un compañero que se llama Stinky y le dice que sea su novio para que Arnold tome celos y se enamore de ella, entonces ahí después el Arnold no se enamora de ella por que no está enamorado de ella” Catalina, GSE Alto.*



## **CAPÍTULO SEIS**

### **Conclusiones**



## Capítulo Sexto

### Conclusiones Finales

“Vivimos en un mar de relatos, y como el pez que (según el proverbio) será el último en descubrir el agua, tenemos nuestras propias dificultades para entender en qué consiste nadar entre relatos. No es que carezcamos de competencia para crear nuestras explicaciones narrativas de la realidad; ni mucho menos. Si algo somos, es demasiado expertos. Nuestro problema, más bien, es obtener conciencia de lo que hacemos tan fácilmente y de forma automática...” (Bruner 1997:166).

### Discusión teórica y metodológica

Parte importante del desarrollo del marco teórico de esta Tesis, fue dedicado a dar cuenta del recorrido histórico que han seguido diversas corrientes de investigación en el abordaje de dos temas que constituyen el pilar de este trabajo: las emociones y la comunicación de masas; y en este último, con especial énfasis, respecto a la televidencia infantil. La intención era por un lado, presentar el abanico de posibilidades que se abre ante la observación de los fenómenos humanos; y por otro, poner en evidencia que a pesar de los debates o tendencias poco dialogantes, es cada vez más frecuente encontrar intentos por tender puentes tanto al interior de las disciplinas como entre ellas, en pos de poder abarcar con mayor precisión el objeto de estudio.

Por ejemplo, dado el nivel de comprensión al que se ha llegado sobre las emociones, definiéndolas como respuestas complejas que integran varios niveles de procesamiento de tipo fisiológico, cognitivo, motivacional y social; es posible aseverar que una mirada parcial sólo limitaría los alcances de la investigación y el rango de medidas que se pueden tomar para la intervención en esta relevante área de la vida cotidiana. Más aún considerando que, como señala la terapeuta Leslie Greenberg (1996), es desde el conocimiento de nuestras reacciones emocionales que podemos decir lo que es importante para nosotros, cómo valoramos nuestro mundo y cómo nos enfrentamos a él, ya que dichas reacciones sintetizan automáticamente distintos tipos de información para producir lo que tiene un sentido personal para uno mismo en el mundo.

Es así que, si bien es cierto en esta Tesis se ha adoptado una teoría que mantiene su núcleo en la construcción social de la realidad, no se desconoce la influencia de la herencia biológica, aunque no es el foco del estudio que aquí se presenta. De hecho, se argumentan algunas

posturas con respecto al aprendizaje, el des-aprendizaje y la re-elaboración de patrones emocionales en base a fundamentos neurológicos.

El enfoque constructivista social agrupa aquellas corrientes teóricas que definen las emociones como un fenómeno determinado por el lenguaje y cuyo interés se centra en la variabilidad emocional entre las culturas. Sin embargo, como hemos establecido previamente, existen diferentes tendencias dentro de esta perspectiva que van desde la admisión de un rango limitado de respuestas emocionales naturales a otro extremo que descarta esta alternativa por considerar que las similitudes biológicas son superficiales o irrelevantes para dar cuenta de una emocionalidad que está culturalmente situada (por ejemplo, Rom Harré, 1986 y Michael Bamberg, 1997). Una postura más moderada tendría James Averill (1988, 2006), a quien se cita en varias ocasiones.

Si observamos los descubrimientos actuales sobre los fundamentos neurológicos de las emociones, como los de Joseph Le Doux (1999, 2000), Antonio Damasio (2000 y 2001), Richard Davidson (2003) e investigaciones cognitivo-sociales sobre el desarrollo de las emociones en la infancia, principalmente aquellos agrupados bajo los lineamientos de Paul Harris (1982, 2000) o Mark Greenberg (2003), habría que dar cuenta de una convergencia hacia el reconocimiento de que si bien las emociones están fundadas sobre aspectos evolutivos de la anatomía del cerebro y procesos milenarios de adaptación al entorno, hoy en día se admite que la vida emocional está igualmente regida por estructuras de la fisiología cerebral que son más recientes y plásticas (sensibles al aprendizaje, como el hipocampo y lóbulos frontales), además de recorridos neurales que se configuran a partir de nuestra percepción-valoración-evaluación-interacción con el entorno y de nuestra capacidad de reflexionar y conversar sobre el mismo.

Es decir, la biología restringe los límites de la innovación y del campo de las posibilidades sociales que se abre a todo individuo, sin embargo, la cultura y la búsqueda de significado moldean estas limitaciones, como argumentaron previamente Peter Berger y Thomas Luckmann (1999).

Lo interesante es que desde el ámbito de la teoría de la comunicación se ha llegado a conclusiones similares con respecto a la constructividad de la recepción y de la televidencia. Así lo demuestran los trabajos recopilados por Daniel Anderson y Jennings Bryant (1983) sobre la atención y la percepción, y una amplia gama de análisis que tienden a confirmar la polisemia de los significados y apropiaciones que los niños hacen de los contenidos de la pantalla (David Buckingham, 1987, 1993, 1994, 1996, 2002<sup>a</sup>, 2002<sup>b</sup>; Patricia Palmer, 1988; Guillermo Orozco 1989, 1992, 1994<sup>a</sup>, 1994<sup>b</sup>, 1996, 1997, 2000, 2001<sup>a</sup>, 2001<sup>b</sup>, 2001<sup>c</sup>; Valerio Fuenzalida, 1996, 1998, 2000<sup>a</sup>, 2000<sup>b</sup>; entre otros). En síntesis, los grupos sociales con los que interactúa el niño y la cultura a la que pertenece configuran la experiencia televisiva a través del lenguaje,

entendido en un sentido amplio, en un proceso de construcción complejo que se da entre el individuo en sociedad y los sucesivos encuentros con el medio; es lo que Guillermo Orozco propone abordar a través de la noción de mediaciones. Aquí, como en el aprendizaje de las emociones, los investigadores apuntan al rol central de la familia, los pares y la escuela en el desarrollo de los esquemas cognitivos, afectivos y conductuales a través de distintas estrategias, como por ejemplo, la conversación y el juego; mientras, la televisión aparece en un plano relevante pero secundario, actuando como una instancia adicional de aprendizaje, de manera intencionada por la emisión o no.

Las consecuencias de ese aprendizaje son difíciles de medir, dado que no es posible aislar los diferentes elementos que se ponen en negociación en el proceso de interpretación infantil y la apropiación que se realiza de la programación del medio (y cualquier intento de aislarla resulta artificial). Sin embargo, ha quedado establecido que la televisión puede ser utilizada de manera más provechosa en virtud de los aspectos formales del lenguaje audiovisual y las oportunidades de aprendizaje a partir de sus contenidos, en la medida que sea reconocido el lugar que ocupa en la vida cotidiana de los niños y que las instituciones encargadas del cuidado y educación la integren como un recurso positivo, mediando de esta forma no sólo la televidencia sino la propia construcción de los esquemas a los que hacíamos referencia.

Es de esta manera que es posible relacionar el aprendizaje de los niños sobre los esquemas emocionales con su propia interpretación de los relatos televisivos. Así, la televisión es considerada un agente importante en la socialización de las emociones (Dorr 1980, 1985, 1986; Ferrés 1997; Fuenzalida 1998; Rodrigo 1992, 1993 y 1995; Singer y Singer 1983, entre otros) no sólo en términos del volumen de consumo o la fuerza emotiva de las imágenes, sino también por la relevancia que los contenidos y los programas de la televisión tienen en el mundo social infantil y en sus prácticas cotidianas (sólo un ejemplo de ello, son los juegos que se comparten con mayor frecuencia en las escuelas que en los hogares, oportunidad que la industria televisiva ha sabido aprovechar a través del merchandising, como en el caso del juego de cartas asociado a la serie "YuGiOh").

Aquí la apropiación educativa de la televisión, es decir, la resignificación por la cual muchos televidentes perciben como educativos programas que presentan situaciones, conducta e informaciones que ellos sienten necesarias para conducirse en la vida diaria, colectiva y personal (Fuenzalida, 1996), toma una perspectiva relevante pues pone el acento en aquellos aprendizajes que los niños extraen a través de la televisión, especialmente allí donde no tienen otra fuente de información como parece ser el caso del tema de las emociones y de lo afectivo, debido al escaso abordaje que se hace en las conversaciones dentro de los hogares y la escuela. Valerio Fuenzalida (1996, 1998, 2000<sup>a</sup>, 2000<sup>b</sup>) señala que el receptor termina apropiándose educativamente de aquello en lo que se reconoce y hacia lo cual siente

motivaciones, como es este descubrimiento del mundo afectivo, y es justamente lo que se aprecia en los discursos de los niños entrevistados en esta investigación.

Sin embargo, no hay que olvidar el hecho de que aquello que los niños integran finalmente a su comprensión del mundo emocional y del mundo en general, son sus propias interpretaciones de los contenidos de la televisión y lo que logran re-elaborar a partir de sus juegos y conversaciones sobre la televisión efectuadas entre sus pares, lo que no siempre coincide con las intenciones de la emisión ni corresponde a elaboraciones precisas de cómo funciona en la realidad. Por tanto, aquí nos encontramos por un lado con una oportunidad de aprovechar la televisión como una forma de afrontar temáticas a las cuales debiera prestarse más atención para un desarrollo afectivo sano (recogiendo las opiniones de algunos autores mencionados, que desde la neurología y la psicología recomiendan propiciar el conocimiento de las emociones por medio de la conversación y la reflexión, como los ya mencionados Le Doux 1999, 2000; Damasio 2000, 2001; Buck, 1984; Ekman, 2003; Harris 1982, 2000; Davidson, 2003; Greenberg, 2003; entre otros), y por otro lado, con una necesidad de contextualizar y elaborar por medio de la conversación aquello que los niños están entendiendo de lo que ven en la pantalla.

Una de las vías para ello, que cabría dentro de la reflexión sobre algunas formas de intervención educativa, sería el uso de las series favoritas de televisión para la conversación sobre las emociones dentro de la escuela. De hecho, existen algunos trabajos enfocados en el desarrollo de la inteligencia emocional dentro del entorno escolar, como los programas conducidos por Mark Greenberg en Estados Unidos, pero no se ha utilizado el interés y la utilidad de la televisión para estos efectos, aunque sí ha sido reconocido.

Aquí las principales características de un programa de educación de las emociones podrían abordar sus distintos componentes, a saber, estímulos, sensación física, expresión, vocabulario, manejos y experiencia subjetiva, identificándolas en sí mismo y en otros. No se trata de despojar al ser humano de la emoción, sino ayudarlo a tener el control sobre su cuerpo y sus pensamientos, de manera de integrar la emoción y la cognición para que se conviertan ambas en una guía para la actuación. Este planteamiento está centrado en la salud emocional de los niños, pero sin duda tendría también consecuencias positivas desde una perspectiva pro-social.

Ahora bien, considerando que las emociones son principalmente construcciones sociales, cada una enmarcada dentro de esquemas culturales particulares que influyen en el mundo emocional de los individuos a través de programaciones culturales de la mente (Hofstede, 1991) o configuraciones del yo (Marcus y Kitayama, 1991), como ha sido recogido en diversas investigaciones sobre las diferencias culturales; cabría preguntarse sobre las características de un programa educativo que fuera sensible a estas diversidades. Qué lectura del fenómeno

emocional podría ser válida interculturalmente como para ser introducida en un contexto educacional, es decir, qué tipo de emociones deberían ser privilegiadas, qué tipo de expresión debiera buscarse, qué aspecto de los componentes que forman una emoción debiera ser enfatizado. Un programa exitoso en escuelas norteamericanas, no necesariamente tendría los mismos resultados en países más colectivistas o de construcciones del yo más interdependientes; o esfuerzos por hacer definiciones universales de las emociones básicas podría dejar fuera particularidades culturales.

Probablemente la respuesta tendría que ubicarse entre lo que puede considerarse saludable en términos del desarrollo neurológico y aquello que puede ser comprendido y aceptado socialmente, sin descartar la posibilidad de cambios e innovaciones culturales a partir de lo que los individuos progresivamente puedan adoptar o entender como válido. Como señala Averil (2006), la variación cultural implica la variación y cambio individual, y aunque no todas las innovaciones son funcionales en la sociedad contemporánea, cuando las innovaciones prueban ser efectivas podríamos hablar de creatividad emocional de la misma manera en que hablamos de creatividad artística o intelectual.

Así, las preguntas de qué tipo de emociones o expresiones emocionales debieran privilegiarse, dependerá de la revisión de las necesidades de cada comunidad educativa y del contexto cultural donde se sitúan, quizás considerando por ejemplo la adaptabilidad del modelo de inteligencia emocional de Daniel Goleman (2000, 2003) a distintos escenarios sociales, el cual parece haber adoptado un carácter transnacional a juzgar por el éxito de ventas obtenido en los más diversos países.

Hasta aquí este trabajo de investigación ha señalado la importancia de abordar intencionadamente la enseñanza de las emociones en la escuela y se sugirió para ello considerar las ventajas de la televisión como medio y del interés por sus contenidos en este grupo social. Para el futuro la propuesta es acotar aún más el cómo, o programas curriculares concretos, que en esta línea, se centren en los relatos sobre los contenidos de la televisión (los que se generan en torno a ella y los que se relacionan con episodios de la vida cotidiana) tal como lo narran los niños, ya que se ha dicho que vivimos en “un mar de relatos” (Jerome Bruner, 1997) y que es por medio del lenguaje que se construye la realidad. Aquí remitimos nuevamente a un procesamiento reflexivo y conversacional de los contenidos, de la resignificación y de la relación con episodios de la vida real extra-televisiva, para lo cual nuevamente se puede hacer uso de la perspectiva de las mediaciones, comunidades interpretativas y de apropiación de Guillermo Orozco y el énfasis en los diversos tipos de apropiaciones de Valerio Fuenzalida. Se trata de la narración televisiva reinterpretada, anclada en un contexto vivencial particular, que requiere ser analizada y discutida sin olvidar su carácter discursivo y socialmente situado como destaca David Buckingham.

Esta Tesis, que puede ser considerada como parte de un acercamiento sucesivo al tema, se centró en conocer las interpretaciones de los niños de distintos estratos socioeconómicos respecto de su televidencia y del mundo emocional representado en la pantalla, utilizando la perspectiva metodológica cualitativa para la captación de significado a través del relato infantil y algunas herramientas cuantitativas en las etapas preliminares de recopilación de datos y de selección de informantes, cuya mezcla técnica se abordó en el apartado metodológico. En el futuro este trabajo puede continuarse también ampliando la muestra para enriquecer y contrastar los resultados, y utilizando otras técnicas, como la observación de la expresión no-verbal durante la entrevista o el acceso a otros contextos que puedan resultar útiles para las respuestas que se deseen obtener. No sería descartable entonces considerar otras fuentes de mediación en la construcción emocional y en la televidencia, como los padres y profesores, conversando con ellos y observando sus conductas efectivas; o bien iniciar una nueva fase de investigación-acción donde se puedan probar formas de abordaje del tema en dentro de los contenidos curriculares de las escuelas.

### **Discusión de los resultados**

Según la perspectiva constructivista que se ha adoptado, las emociones son productos sociales que dependen de la experiencia social y la cultivación de las sensibilidades individuales basadas en creencias, moldeadas por el lenguaje y derivadas de una cultura (Armon-Jones, 1986). Estos “síndromes constituidos socialmente o roles sociales transitorios” (Averill, 1988:193), como uno de los exponentes de esta corriente define el fenómeno, no están exentos de la contribución de los sistemas biológicos, sin embargo, su significación debe buscarse en gran parte dentro del sistema sociocultural.

Por esta razón, el análisis que se presenta a continuación, más que evaluar en términos de desarrollo evolutivo la aparición de las emociones en la infancia, sitúa su foco en el proceso de construcción del significado emocional a través del lenguaje y de la interacción del niño con diferentes sistemas de significación tanto dentro de su vida real como con el mundo televisivo<sup>1</sup>.

Se asume que a partir de tempranas etapas, el individuo comienza su introducción en la cultura emocional (definida como el conjunto de creencias, vocabulario y normas sobre las emociones que son aprendidos durante la infancia), adquiriendo competencias en un proceso que se extiende toda la vida, para expresar e interpretar gestos emocionales, controlar la expresión de emociones impulsivas y socialmente desaprobadas, sentir y expresar emociones socialmente apropiadas, reconocer el vocabulario de términos que relacionan simbólicamente las

---

<sup>1</sup> La psicóloga norteamericana Aimeé Dorr (1985) en referencia a los contextos en los cuales los niños aprenden sobre las emociones, destaca el contexto de las “experiencias mediadas”, el cual incluye todas aquellas situaciones en las que los niños observan experiencias emocionales presentadas dentro de una trama que les impide convertirse en participantes aún cuando las experiencias están físicamente presentes de alguna manera, como la programación televisiva. Aún cuando se trata de experiencias vicarias y no reales, Dorr considera que pueden convertirse en socializadoras.



emociones con los significados culturales y manejar las emociones desagradables (Gordon, 1991). En este sentido, y respondiendo a las preguntas de investigación expresadas en los objetivos de esta investigación, se irá dilucidando para este grupo específico de niños y niñas de 8-9 años residentes de una ciudad del norte de Chile y pertenecientes a distintos estratos socioeconómicos, la elaboración de las emociones en cuanto a su significado, vocabulario, expresión y manejo; para luego abordar aquellos los relatos biográficos o ficcionales que han servido en su construcción, situándolos en el contexto del consumo televisivo.

- **Vocabulario y significado de las emociones según género y estrato socioeconómico**

De acuerdo al análisis efectuado sobre la conversación de los niños y niñas tanto en el contexto de la entrevista individual como la grupal, se observa en general que en los niños de ambos géneros y GSE las emociones más elaboradas en cuanto a vocabulario y significado son aquellas consideradas como básicas (hemos dicho que dentro de la perspectiva evolutiva existen variaciones en cuanto a la delimitación de las emociones básicas existentes, aunque hay coincidencias entre los investigadores reseñados en el marco teórico en hacer una distinción entre las emociones positivas, negativas o neutras; dentro del primer grupo, la alegría; en el segundo, el miedo, rabia, tristeza; y en el último, la sorpresa), aunque se observa una búsqueda conciente y activa de información para comprender otras vinculadas a las relaciones entre hombre y mujeres como el amor, la amistad, el deseo sexual y los celos, ésta última especialmente en el caso de las niñas y con mayor énfasis en el GSE Alto.

El amor es un sentimiento que fue constantemente referido en los discursos de los niños de ambos géneros y GSE tanto en los relatos de la vida cotidiana extra televisiva como sobre la televisión. Al parecer el concepto está siendo formado en una buena medida a través de la narrativa de la pantalla, aunque mediadas por su propia historia de vida y la conversación con amigos y padres. Se estima que cuando no se produce este tipo de interacción, el sentido elaborado a partir de los contenidos de la televisión queda latente<sup>2</sup> a juzgar por las definiciones del “amor” vinculadas a nociones como “enamorarse” o “hacer el amor”, dando ejemplos basados en la trama de los dibujos animados, la telenovela o películas, sin tener tampoco muy claro en qué consisten. En esta línea, el sentimiento de amor hacia los padres es calificado como un “cariño” incompatible con la definición de amor que manejan, siendo claramente diferenciado por varios de los menores.

También se da una clara diferenciación en cuanto al significado del amor y la amistad: el primero es un sentimiento exclusivo entre un hombre y una mujer; y el segundo, está referido a

---

<sup>2</sup> Según los autores consultados, paulatinamente los niños desarrollan guiones para varias emociones identificando el tipo de situaciones que las provocan y tomando en cuenta que el mismo hecho puede causar distintos tipos de ellas, además de las acciones y expresiones típicas que acompañan un estado emocional particular. A juicio del psicólogo Paul Harris (2000), estos guiones son construidos en base a la experiencia individual pero sobretodo dentro de un aprendizaje que ocurre como producto de conversaciones al interior de la familia, en las cuales los episodios pasados son ejercitados y organizados en una narrativa secuencialmente coherente.

relaciones afectuosas entre personas del mismo sexo. La amistad es un tema importante en los relatos de los niños de ambos GSE referidos a la vida cotidiana extra televisiva y lo que observan en las relaciones entre los personajes televisivos, por ejemplo los de la serie de dibujos animados “YuGiOh”, tendiendo a definir la amistad en términos de colaboración. Para las niñas de ambos GSE, en tanto, la palabra está más vinculada a las compañeras de juegos y las referencias en el discurso son ligadas al relato de sus actividades cotidianas no televisivas.

Asociado también a las diversas aristas de la palabra amor, la vergüenza es una de las emociones más predominantemente relacionadas al enamoramiento experimentado por ellos mismos y a los relatos grupales sobre las relaciones sexuales, especialmente a propósito del contenido erótico de los programas que sus padres les prohíben ver o que saben que no corresponde que vean por su edad. En esos momentos, la conversación sobre las formas de burlar la normativa parental protagonizada por uno de los menores del grupo o los relatos sobre otros compañeros que habían logrado saltarse esta regla, estaba teñida de lo que se podría considerar un cierto orgullo de parte del narrador al concentrar la atención del grupo y expresiones de curiosidad y vergüenza de parte de los oyentes (en este respecto, el canal Play Boy que llega por cable o por la señal satelital, parece ser un generador de curiosidad recurrente en ambos géneros y GSE).

Con respecto a los celos, estos son mencionados especialmente por las niñas de ambos GSE, y definidos como una sensación de malestar que se produce al descubrir a la pareja en actitud amorosa con otra persona. Asimismo, ellas parecen identificar tanto en episodios de la vida real como en la trama televisiva, las causas y conductas derivadas de los celos.

Existen otras emociones que no son mencionadas espontáneamente en la conversación, pero de las cuales tienen una noción cuando se les pregunta, por ejemplo, el agradecimiento, el asco, la culpa, la angustia, la sorpresa y el orgullo. El significado es expresado a través de ejemplos sobre situaciones que las provocan o bien expresiones verbales o conductuales prototípicas. Asimismo, hay otras emociones que pueden ser extraídas del relato y que sin embargo no parecen ser identificadas con el vocabulario específico como la soledad, la frustración, la curiosidad, la satisfacción y la seguridad/inseguridad. Estas son expresadas como mezclas de emociones básicas, como la tristeza, la rabia o el miedo.

- **Fuentes predominantes en la construcción del significado emocional en cuanto a género y estrato socioeconómico.**

La alegría, expresada a través de la risa, es la emoción que los entrevistados de ambos géneros y GSE reportan que prefieren experimentar dentro de toda la gama emocional; sin embargo, son pocos los relatos o la identificación de hechos concretos de la vida cotidiana

extra televisiva que la provocan (relacionados principalmente a compartir con la familia o con alguno de los padres en particular, jugar o estar con los amigos). En tanto, los relatos más extensos hacen referencia a situaciones generadas por la comicidad de los contenidos y personajes de la televisión.

Como se ha mencionado, la amistad es un tema importante en el discurso sobre la vida cotidiana de los niños y las relaciones entre los personajes televisivos, y en ocasiones hacen paralelos con sus amistades en la vida real. Mientras sí es señalado espontáneamente por los niños, no aparece en el relato de las niñas sobre la televisión, ya que ellas privilegian el contenido romántico, con mayor predominancia en el GSE Alto.

El amor fue ampliamente referido por los menores de ambos géneros y GSE tanto en los relatos de la vida real como sobre la televisión. En el caso de la vida cotidiana extra televisiva, los textos estaban ligados en primera instancia al amor hacia los padres (cariño) o incipientes relaciones amorosas con el sexo opuesto. En el caso de la televisión, los tópicos más constantes eran: en el caso de las niñas del GSE Alto, las relaciones entre los personajes centrales del dibujo animado "Inu Yasha", y en ambos géneros y GSE, la trama en general de la telenovela. Uno de los temas más mencionados con respecto a las relaciones amorosas en las series de televisión son los triángulos, incluso una de las niñas del GSE Bajo expresó su desconcierto al respecto, sin llegar a identificar razones de por qué se producen o por qué los personajes demoran en elegir una pareja única.

Las fuentes de construcción del significado de la tristeza son experiencias eminentemente extra televisivas, y en ambos géneros y GSE el tema que aparece más frecuentemente es la tristeza o añoranza por la ausencia del padre. Las causas de este alejamiento que puede ser temporal o permanente, tiene diversas causas como el trabajo, separación de los padres o el abandono del hogar y provoca además otras emociones que no son identificadas con un vocabulario específico, pero que por la descripción es posible relacionar a la soledad o inseguridad que este hecho les provoca. La medida de la intensidad de la emoción, que también puede extraerse del discurso, aumenta según la causalidad. Así, la ausencia por trabajo es expresada como una añoranza y aparece en menor medida en el relato (excepto en el caso de un niño del GSE Bajo, en que esta situación va fuertemente vinculada al incremento de la inseguridad en el hogar); por el contrario, el abandono (el cual también puede ser efectivo, como en el caso de una niña del GSE Bajo, o percibido como tal en el caso de una niña del GSE Alto en que producto de una separación de sus padres ve afectado su contacto habitual con él) resulta en un sentir más fuerte y central en la conversación.

Llama la atención que entre las emociones más patentes en las conversaciones de los niños y niñas están el miedo o ansiedad debido a distintos eventos según su estrato social, cuyas causas están principalmente vinculadas a diversas situaciones de la vida real, recuerdos de

contenidos televisivos o en fantasías y relatos populares transmitidos por familiares o amigos. En el caso del estrato más bajo, está relacionado a la inseguridad por su entorno social. En el estrato más alto hay más predominancia de fantasías.

- **Tipos de emociones y elementos que generan emociones recurrentes en el relato del mundo televisivo y de la vida real en términos de género y estrato socioeconómico**

Según hallazgos de investigaciones realizadas por el Consejo Nacional de Televisión y la Pontificia Universidad Católica de Chile (CNTV, 1999; CNTV y PUC, 1999) dirigidas a detectar la programación de mayor impacto para niños preescolares y de 8 años, tomando como referencia dibujos y reportes que dan cuenta de la duración y nitidez del recuerdo de los contenidos televisivos, se concluyó que la mayoría de los niños se siente impactado emocionalmente por la televidencia, apareciendo en ambos segmentos de edad la pena, el miedo y la rabia como las principales emociones asociadas a programas como películas, telenovelas, dibujos animados y noticias. En otro tipo de estudios de la institución mediante la técnica de observación participante (Souza, 2000) también se da cuenta de otras reacciones emocionales que los niños manifiestan frente a la pantalla que incluyen excitación, alegría, entusiasmo y preocupación, estableciéndose que el impacto emocional no necesariamente está asociado al grado de atención que prestan los niños a la pantalla y que pueden surgir ante la mera exposición.

En el caso de la investigación efectuada en esta Tesis, la televisión en general es un instrumento para obtener emociones principalmente alegres, siendo frecuente el uso frases como “me da risa”, “es chistoso”, “dice cosas graciosas”, “es divertido” para justificar preferencias programáticas y de personajes; además se convierte en una fuente de narraciones sobre episodios que les generan risa o que recuerdan que hayan sido alegres para los personajes de sus series favoritas. Las situaciones específicas que provocan risa son de distinta índole: por ejemplo, para los niños del GSE Bajo, las peleas que utilizan sobrenombres y burlas en los diálogos. También en ambos géneros y GSE, la sonoridad de la expresión verbal o gestos de los personajes está relacionada con la risa<sup>3</sup>, la deformidad de algunos personajes, especialmente aquellos que les producen rechazo, las caídas de los personajes o los intentos frustrados del antagonista por dañar a los protagonistas. Además, eventos y costumbres inesperadas y la empatía con los personajes.

Inclusive, más allá de la programación, el visionado de la televisión en sí mismo se convierte en causa de alegría por diversas razones: se considera de parte de los niños un instrumento aglutinador de la familia (especialmente señalado por los niños del GSE Bajo); son tema de

---

<sup>3</sup> Según Fuenzalida (1998) el televidente se relaciona más afectivamente que de modo analítico-conceptual con los programas de televisión debido a la fuerza emotiva de las imágenes, el estilo narrativo, la musicalización, los sonidos y la comunicación gestual (especialmente el rostro humano) las cuales aumentan las posibilidades de resignificación por parte del receptor o polisemia.

conversación como una forma de entretenimiento, surgiendo ante la pantalla y también fuera de ella imitaciones, recreaciones, cantos y chistes (también señalado en Souza, 2000) o el caso de algunos menores de ambos GSE, quienes mencionan ver la televisión cuando están o para estar alegres. Con respecto a este último punto, el CNTV (1999) destaca la capacidad de la televisión para ofrecer estimulación de un cierto estado de ánimo y escape de problemas cotidianos a través de un mundo de fantasía, ambas funciones detectadas en estudios que incluyen tanto niños como adultos.

Por el contrario, en las conversaciones de los niños son pocos los relatos o la identificación de situaciones concretas de la vida real que les provocan alegría. En el caso de los niños de ambos GSE, esta alegría está asociada a los juegos del merchandising de las series de televisión, al mismo tiempo que practicar actividades lúdicas o deportes con los amigos y compartir con la familia. Esto último es tanto una causa de alegría como una expectativa, ya que a menudo la contraponen a la emoción de soledad que les produce la falta de los padres o compañeros de juego, o en algunos casos, la sensación (efectiva o subjetiva) de abandono de parte de uno de los padres.

Con respecto al miedo provocado por situaciones vistas en la televisión, resulta difícil categorizarlo como una experiencia necesariamente negativa ya que el visionado de los contenidos ficcionales es frecuentemente asociado con emociones placenteras cuando este ocurre en compañía de adultos o hermanos, y especialmente cuando es revivido en el relato dentro del contexto grupal<sup>4</sup>. Aquí, como distingue Aimeé Dorr (1980, 1985 y 1986) y David Buckingham (1996; Buckingham y Allerton, 1996), el juicio de realidad y ficción es crucial para la vivencia emotiva, ya que el grado de temor que manifestarán los niños frente a un contenido televisivo dependerá de cómo es percibido e interpretado, de acuerdo a los contextos sociales en los cuales se ven esos contenidos y en los que posteriormente se comentarán con otras personas.

En general, los niños y niñas que formaron parte en esta investigación hacen una distinción clara entre la realidad y la ficción, distinguiendo entre los miedos que son producto de la fantasía y los miedos con base en la realidad; por ejemplo, diferencian entre los duelos de la televisión y las peleas de verdad o tienden a racionalizar las emociones de miedo y tristeza provocadas por la telenovela “porque es una novela no más”. Sin embargo, esto no impide que aparezcan recuerdos que reviven el miedo provocado por la televisión en otros momentos cuando se encuentran solos, debiendo recurrir a los padres o a otras estrategias de manejo emocional que serán descritas más adelante.

---

<sup>4</sup> En este sentido, Buckingham (1996) considera que el énfasis demostrado por calificar las respuestas emocionales de los niños frente a la televisión en términos de negativas o positivas es complejo y artificial, ya que aquellas que pueden ser percibidas como negativas pueden tener consecuencias positivas, por ejemplo, en términos de aprendizaje y viceversa. En el caso de ficción, las respuestas negativas, como el miedo, están a menudo conectadas con las respuestas positivas, como la excitación y el disfrute.

En cuanto a las causas televisivas del miedo, ambos géneros y GSE coinciden bastante en los tipos de estímulos que lo provocan. Así, las niñas admiten haber sentido miedo durante el visionado, especialmente en episodios relacionados con el diablo. Para los niños, el tema del diablo también es recurrente en sus discursos relacionados a esta emoción, especialmente en los relatos sobre la telenovela “Pecadores”, aunque esto sólo se expresa durante las entrevistas grupales ya que los niños entrevistados individualmente dicen no sentir miedo en el momento del visionado<sup>5</sup>. Uno de los temores mencionados por los niños de ambos GSE es el contenido de las noticias, especialmente cuando los pone en alerta frente a un daño con peligro de muerte con víctimas infantiles.

Respecto a la identificación de esta emoción de miedo en los personajes de la televisión, son pocos los que recuerdan haber visto experimentándolo a los personajes ante una pregunta directa; sin embargo, el temor de los mismos aparece en el discurso espontáneo cuando recuerdan sus propios miedos ante la pantalla. Generalmente, se produce una empatía del miedo del personaje durante el visionado de esos episodios lo que se relaciona con los hallazgos de Joanne Cantor con respecto a las causas más frecuentes del miedo en los menores (Cantor y Omdahl, 1991; Cantor, 1996; Cantor y Amy, 1996 y Cantor, 2000). Para lograr esa empatía, se puede decir que los niños siguen pistas sobre las causas que podrían provocar temor en los personajes y algunos recuerdan ciertas conductas que sugerirían que están sintiendo miedo.

Como se ha establecido, entre las emociones más patentes de los niños en la vida cotidiana extra televisiva están el miedo o ansiedad debido a distintas causas según el estrato social. En el caso del estrato más bajo, está relacionado a la convivencia con la droga, los drogadictos, el peligro en las calles y la posibilidad de que asalten sus hogares. En el estrato más alto hay más predominancia de fantasías. Sin embargo, como en el caso de los relatos de películas, son las historias de fantasmas narradas por familiares o amigos las más frecuentes para ambos géneros y GSE; aquí la muerte, tanto en la vida real como en la novela, provoca sentimientos mezclados de temor y tristeza: el miedo por la posibilidad de ser víctima de apariciones y pena por la pérdida.

En este sentido, la vivienda, en cuanto a su ubicación, sólo es un tema relevante para los entrevistados del GSE Bajo cuando es asociada a la emoción del miedo o inseguridad. Esto está relacionado con lo que perciben como un peligroso entorno social en el cual están emplazados los hogares, donde han presenciado o conocido de casos de drogadicción, asaltos, peleas y violaciones; también tiene vinculación (según lo mencionan dos de los niños)

---

<sup>5</sup> Joanne Cantor (1996), quien se ha especializado en el estudio del miedo como producto del visionado televisivo, señala que el miedo, de mayor o menor intensidad, es una reacción típica entre niños y adolescentes frente a contenidos televisivos producidos con ese fin, aunque las reacciones severas y debilitantes afectan sólo a una minoría de individuos particularmente susceptibles. Lo mismo se ha afirmado en Chile a partir de estudios efectuados por el Consejo Nacional de Televisión (Souza, 2000).

a que ese sector de la ciudad correspondía en el pasado a un cementerio. La calle es también un lugar peligroso por la alta delincuencia y drogadicción existente y la imaginada posibilidad de ser objeto de venganza o ser llevado a la cárcel en caso de ser sorprendidos haciendo algún delito. Además, mencionan el riesgo de ser atropellados.

Otros miedos, que corresponden al ámbito de la fantasía, y que son compartidos por ambos GSE, son el temor al diablo, la oscuridad y los fantasmas (especialmente los niños del GSE Bajo pasan bastante tiempo compartiendo relatos de apariciones). Otros elementos fantásticos que aparecen en menor medida son los monstruos y los extraterrestres. También son frecuentes en ambos GSE los relatos sobre el temor o preocupación por daños que puedan sufrir sus padres o eventuales separaciones. Y en menor medida, miedo a los animales en el caso de los niños del GSE Alto y los desastres naturales en el GSE Bajo.

Entre las causas más nombradas de la tristeza, tanto en la vida real como aquella estimulada por los contenidos de la televisión, aparece la muerte de familiares o personas queridas. Normalmente, esta emoción va asociada al miedo por la posibilidad real o imaginaria de perder a los padres (ya sea por muerte o separación) y al miedo a la muerte de otros familiares y la consecuente eventualidad de ser víctimas de apariciones, como ya se indicó. En este sentido, la ausencia permanente del padre es resentida por los menores y aparece frecuentemente en el discurso de ambos GSE.

Para ambos GSE, los hermanos también son fuente de tristeza y preocupación, por muertes tempranas o separaciones. La figura de los abuelos está relacionada a la emoción de tristeza por que algunos de ellos han vivido su alejamiento de la familia, muerte o enfermedad. Otra de las razones de la tristeza está relacionada a la empatía con situaciones menos afortunadas de otras personas no directamente vinculadas con ellos. Por ejemplo, la niña del GSE Bajo que observa desde la lejanía la soledad de una vecina causada por su drogadicción, y el niño del GSE Alto que habla de los pobres que no tienen hogar.

En general, la soledad es una emoción recurrente en los niños de ambos géneros y GSE. Esta soledad puede ser real (es decir, el niño se queda en la casa sin una persona mayor) o bien subjetiva (cuando reporta la presencia de otros hermanos mayores o la nana, pero sigue sintiéndose solo) y se relaciona con la ausencia de la madre. En ambos casos, la soledad es asociada al aburrimiento en el caso del GSE Alto y al miedo de ser víctimas de ataques o apariciones fantasmales en el GSE Bajo.

Para los niños de ambos géneros y GSE, la tristeza es una emoción minoritariamente sentida durante el visionado de la televisión y sólo algunos recuerdan episodios tristes. Similarmente a las causas de la tristeza real, lo que provoca esta emoción es la muerte de los personajes (no

necesariamente los centrales) y la empatía con los personajes que están viviendo la pérdida de un familiar.

Respecto a la identificación de esta emoción en los personajes, destacan los relatos de las niñas del GSE Bajo sobre la relación de las protagonistas de la serie “Las Chicas Súperpoderosas”, en términos de la rabia y la pena que siente la hermana menor cuando es objeto de burlas por parte de las mayores, además de la emoción de rabia y su expresión a través de golpes cuando se refiere a la lucha con los villanos. Sólo una de las niñas del GSE Alto (que constantemente hace referencia a su interés romántico en cuanto a contenidos de la televisión) mencionó otra causa de tristeza, que también había señalado como causa de rabia, al no ver cumplidas sus expectativas en la relación amorosa entre los personajes. La menor utiliza para ello la argumentación central en todo su discurso referente a la vida real como a la televisión, a saber, la crueldad de los hombres y la bondad de las mujeres, para explicar la decepcionante conducta del protagonista varón.

La identificación de la emoción de tristeza en los personajes televisivos está relacionada principalmente con manifestaciones físicas, y la causalidad es mencionada sólo en algunas ocasiones. Dos eventos fueron señalados constantemente por los menores de ambos GSE como generadoras de la tristeza en los personajes: dificultades amorosas y el arrepentimiento del personaje central de la telenovela tras el abandono de unos niños en el bosque.

Con respecto a la rabia, uno de los estímulos de la vida cotidiana más mencionados como causante de esta emoción en ambos GSE son los golpes propinados por los padres o las peleas y discusiones con los hermanos. Otra causa de molestia frecuente es el uso del televisor, especialmente en el GSE Bajo, debido a que la mayoría comparte el aparato con otros miembros de su familia.

En cuanto al tipo de contenidos televisivos que actúa como estímulo de la rabia en los televidentes, entre los más nombrados, aparecen las peleas y la muerte de algún personaje que causaba adhesión. Otra de las causas es cuando la trama de la serie no tiene el desenlace esperado. Por ejemplo, los niños de ambos GSE expresan sentir rabia cuando el protagonista pierde o cuando ven frustradas sus aspiraciones de romance entre ellos. Otro de los estímulos, aunque menos nombrado, es la deformidad de los personajes (que ya había sido señalado como causa de risa y miedo).

El amor hacia la madre es frecuentemente mencionado, aunque en algunos casos es un sentimiento ambivalente cuando existe alguna conducta de su parte que le produce emociones negativas como la agresión y el abandono (real o subjetivo).



- **Normas de expresión y manejo para las emociones provocadas por el visionado televisivo y de la vida real en términos de género y estrato socioeconómico**

La alegría es generalmente asociada con la risa, así como la tristeza con el llanto, especialmente a la hora de identificar las emociones de los personajes que ven en televisión. La risa también está asociada a la vergüenza que se atribuye al personaje luego de un evento generalmente relacionado a la desnudez o insinuaciones de índole sexual (especialmente en el GSE Alto).

Otro tema relevante que emerge en el discurso sobre la relación de los entrevistados con sus padres, son los conflictos y discusiones que se dan por distintas causas, como por ejemplo, el no acatar instrucciones o peleas con los hermanos. En ambos GSE, las formas más frecuentes del manejo de conflictos son los golpes y gritos, los cuales producen emociones como tristeza y rabia en los menores. Al respecto, un referente importante para los niños del GSE Bajo es el profesor jefe, a quien todos mencionan en las entrevistas bien por que los felicitó o porque les enseñó a resolver los conflictos hablando antes de pelear.

Las expresiones de amor están ligadas principalmente a la figura de los padres, quienes les manifiestan cariño regalándole cosas, especialmente en el caso de los niños del GSE Bajo. Los niños del GSE Alto, en tanto, destacan más acciones de protección. Ellos corresponderían a ese amor colaborando en las labores de la casa, señaladas especialmente por los niños de ambos GSE (en el caso de los niños del GSE Bajo, es más bien una responsabilidad que una expresión voluntaria de afecto). Así como manifestaciones físicas del afecto como abrazarse, hacer cariño. Sin embargo, las expresiones de cariño entre niños de su edad y distinto sexo, son reprobadas cuando son exageradas o se perciben como adelantadas. Según algunos, el amor también puede manifestarse con conductas negativas como las peleas, molestar o los celos. Incluso, un par de entrevistados del GSE Alto mencionan los golpes como expresión de cariño.

En relación al miedo, según Buckingham (1996) los niños desarrollan una variedad de estrategias de afrontamiento que los habilita para evitar o manejar estas respuestas. En esta investigación, los niños y niñas de ambos GSE dieron cuenta de algunas de las formas de manejo que están vinculadas con intentos por eliminar la causa del temor modificando el entorno, lo que se considera como un “manejo enfocado a la resolución del problema” (Lazarus, 1991 y Lazarus, Averill y Opton, 1972). Como por ejemplo, en el caso de las niñas del GSE Bajo, una se va a bautizar y otra reza para evitar que la ataquen los fantasmas. O el segundo caso, reunirse en la noche a ver la televisión en una sola pieza como una forma de seguridad ante posibles ataques de intrusos (esto último es reportado por los niños del GSE Bajo).

Otra estrategia habitual es utilizar el juicio de realidad lo que remite a un “manejo enfocado a la emoción o estrategias cognitivas” (Lazarus, 1991 y Lazarus, Averill y Opton, 1972) por medio del cual se busca reducir la intensidad emocional al reinterpretar el estímulo; sin embargo, como también observó Bukingham (1996) en sus estudios, este cuestionamiento al estatus de realidad no garantiza que la emoción sea eliminada por completo, ya que suele revivirse en otros momentos no relacionados con la televidencia causando nuevamente un malestar, haciéndose necesario un nuevo despliegue de estrategias de afrontamiento como buscar la protección de la madre, especialmente en la noche, o esconderse de alguna forma (tapándose los ojos o cubriéndose con las sábanas). Sólo uno de los niños del GSE menciona dormir como una forma de manejo emocional, lo que habla de un estilo más bien evitativo.

En general, los niños hacen una distinción clara entre la realidad y la ficción. También distinguen entre los miedos que son producto de la fantasía y los miedos con base en la realidad, y en ocasiones dan cuenta de una suspensión de los criterios que operan en la vida real para entrar en el mundo de fantasía de la televisión, lo que no quiere decir que crean lo que allí se enuncia. Sin embargo, estos límites no siempre están claros y son objeto de discusión en el grupo. Por ejemplo, respecto a la supuesta base real de la historia contada en la serie “YuGiOh”, en el caso de los niños del GSE Alto.

Asimismo, las niñas admiten más que los niños haber sentido miedo durante el visionado, especialmente en episodios relacionados con el diablo, aunque manejan la sensación aplicando el juicio de realidad. Los niños sólo lo admiten en medio de las conversaciones grupales y en el revivir la experiencia a través del relato de episodios atemorizantes, aquí el miedo se convierte en un instrumento de recordación colectiva y posicionamiento social de aquel que maneja más información.

Las formas de manejo emocional para la tristeza son similares para ambos géneros y GSE, quienes normalmente se aíslan o lloran. Sólo un niño del GSE Alto mencionó que en ocasiones le cuenta a sus padres. Asimismo, los niños del GSE Bajo, en general, dijeron que se acuestan a dormir para pasar la pena. Otro punto que cabe destacar es la asociación directa entre el llanto y la tristeza y una vinculación, aunque menos directa, entre el llanto y la rabia. Lo que redundaría en una atribución mixta de emociones a la expresión del llanto tanto para sí mismos como para personajes de la televisión, o bien a una confusión a la hora de determinar las causas de lo que se está sintiendo.

El llanto como expresión, en general, es considerado como positivo y aquellos que la valoraron negativamente, argumentaron o refirieron más tarde en el discurso, a la telenovela Machos, cuyo personaje central, el padre de siete hijos varones, constantemente repetía que los hombres no lloran.

Las formas de manejar la soledad pasan por realizar actividades lúdicas o buscar la compañía de amigos, y en el caso de los niños del GSE Alto, buscar distractores como ver la televisión o escuchar la radio con volumen alto.

La mayoría de los niños del GSE Alto menciona la auto-agresión y la mayoría de ambos géneros y GSE la agresión a otros como una forma de superar la rabia, especialmente después de discutir con sus padres. Al parecer especialmente los hombres necesitan una descarga física para manejar la energía producida por la emoción (frecuentemente asociada a la tristeza, ya que son términos que se confunden en la descripción de los eventos que le provocan esas emociones y que tienen una conducta de manejo emocional similar). Algunas de las conductas más frecuentes después de la sensación de rabia es el llanto. En sólo un caso el llanto es prohibido por la madre, quien a su vez es la causante de la rabia o tristeza que provocaron el llanto en primer lugar.

Asimismo, la mayoría de los niños de ambos géneros y GSE mencionan ver la televisión como otra forma de manejar la rabia. Sólo algunos mencionan estrategias más complejas que requieren un esfuerzo por reinterpretar la situación, como tranquilizarse, y aunque no se explicita qué tipo de procedimiento efectúan para lograr ese objetivo, se asume que requieren un intento conciente y positivo para superar la activación fisiológica y cognitiva<sup>6</sup>.

Las manifestaciones de la rabia observadas en los personajes de televisión, como en el caso de la rabia real, son los golpes y los gritos, además de cambios fisiológicos como “ojos rojos”, “cara mala”. En cuanto a las estrategias de manejo emocional identificadas, una niña del GSE Alto menciona el “alejarse” de la fuente del enojo. No obstante, el estar enojado con alguien, no significa dejar de estimar a esa persona para los menores del mismo estrato. Las niñas de ambos GSE mencionan en sus narraciones sobre las emociones de los personajes de las series de la televisión, el pedir perdón luego de un episodio de rabia.

Todos hacen una distinción entre la violencia de la televisión y aquella de la vida real, y una distinción según los objetivos de la violencia, por ejemplo, haciendo un puente entre la realidad y la ficción para establecer que hay peleas con buenas intenciones y aquellas sin sentido, o bien para diferenciar en cuanto a las características psicológicas de los personajes que ejercen la violencia.

En síntesis, los niños y niñas de ambos GSE despliegan una serie de estrategias para afrontar las emociones que les resultan desagradables o tensionantes como el miedo, la rabia y la tristeza; sin embargo, estas estrategias tienden a ser evitativas más que dirigidas a la

---

<sup>6</sup> Uno de los aspectos claves de la introducción a una cultura emocional particular y de la vida emocional de un individuo está relacionado a su capacidad para manejar las emociones de acuerdo con las normas sociales, lo que implicará la utilización de estrategias cognitivas y conductuales de manera conciente o inconsciente, que se aplican tanto a la evaluación de la situación que provocó la emoción como a los aspectos fisiológicos y expresivos.

resolución del problema o hacia una re-elaboración en un contexto de comunicación y reflexión. Si bien es cierto no parece haber problemas para expresar este tipo de emociones a través del llanto principalmente y en la mayoría de los casos hay una buena acogida para esta expresión o la búsqueda de protección de parte de los niños especialmente en la madre, no se mencionan oportunidades en que esa vivencia emocional se haya convertido en una oportunidad para favorecer en términos más amplios la construcción de un aprendizaje emotivo más sano. Quizás esto esté influido por la difundida percepción de los padres de que el hecho de que la televisión provoque emociones negativas constituye un problema (CNTV y Adimark, 2005), más que una oportunidad para mediar en la educación emotiva de sus hijos.

- **Aspectos del visionado televisivo y la apropiación de sentido**

El grupo de niños que formaron parte de las distintas etapas de la investigación pertenecían al tercero básico de educación primaria, correspondiente a 8 – 9 años de edad, de dos escuelas opuestas en términos de estratificación socioeconómica<sup>7</sup>, de Antofagasta, una ciudad del norte de Chile. Algunos de los datos que se consideraron relevantes para situar el consumo de la televisión, las formas que se producía la televidencia y la apropiación de los contenidos incluyeron composición familiar, equipamiento de tecnologías que podían competir con el uso de la televisión, además de algunas nociones del uso del tiempo y actividades rutinarias. Estos antecedentes fueron comparados con resultados de estudios efectuados a nivel nacional (se tomaron investigaciones realizadas principalmente por el Consejo Nacional de Televisión entre los años 1999 al 2005, tomando como referencia aquellos datos contemporáneos a la fecha de la realización del estudio de campo de esta Tesis) como una forma de dar cuenta de similitudes y diferencias de este grupo particular, sin embargo, las conclusiones no pueden considerarse representativas de la población general sino sólo una orientación para la interpretación de los discursos de aquellos niños que fueron entrevistados.

En cuanto a la composición familiar, la mayoría de los niños de ambos géneros y grupos socioeconómicos vive con su madre, padre y hermanos (algunos sin el padre). Además, en el caso del GSE Bajo el número de integrantes se amplía por la inclusión de abuelos, tíos y un mayor número de hermanos, llegando hasta tres en el GSE Alto y cinco en el GSE Bajo; en el GSE Alto hay sólo un caso en que comparte habitación y en el GSE Bajo, todos duermen en la misma pieza o en la misma cama con uno de sus hermanos o padres. Estas diferencias según estrato socioeconómico son similares en el resto del país (CNTV y Adimark, 2005), y vemos que la cantidad de personas que comparten el hogar y la habitación adquiere relevancia en términos del consumo televisivo en cuanto al control parental y la autonomía de los niños para elegir la programación y la duración del mismo.

---

<sup>7</sup> Ver estratificación por escuela en el Anexo nº1.

### **a. Televisión y equipamiento asociado en el hogar**

Todos los niños cuentan con al menos un televisor en su hogar, en cifras proporcionales a la media nacional (según encuestas efectuadas en los años 1999, 2002 y 2005 publicadas en CNTV y Adimark, 2005). Así, en el GSE Bajo la mayoría tiene entre 1 a 2 aparatos y en el GSE Alto se ubican en un rango de 3 a 4 televisores, lo que en términos de cantidad de personas habitantes del hogar/ cantidad de televisores se traduce en un aparato por habitante en el GSE Alto y un aparato por 2 o más habitantes en el GSE Bajo. También todos tienen equipo de video, donde la media nacional al año 2002 era de un 50% (CNTV y Adimark, 2005).

Asimismo, la mayoría de los niños tiene televisión en su pieza lo que coincide con la investigación del CNTV y PUC (1999), y que permitiría mayor libertad para hacer sus propias decisiones sobre lo que ven o transgredir las normas/censuras parentales del visionado de ciertos contenidos u horarios. Sin embargo, la diferencia entre ambas escuelas es que los niños del GSE Alto tienen pieza solo o comparten con hermanos; mientras los del GSE Bajo en su mayoría duermen en la misma habitación de sus padres y hermanos, por tanto, el uso de la televisión no sería autónomo como en el primer caso y habitualmente es fuente de conflicto por la elección del programa.

Por otra parte, el uso del televisor por los niños compite dentro del hogar con el uso de otras tecnologías como consolas de juegos (Play Station o Nintendo), equipo de música y en el caso del GSE Alto también con el computador e Internet (ambos principalmente usados como herramientas de juego, sólo uno baja información para sus tareas), en el GSE Bajo sólo uno tiene computador sin acceso a Internet, aunque todos prefieren ver la televisión y en ocasiones son actividades que se realizan conjuntamente.

La consola de Play Station, Nintendo o Súper Nintendo son más populares en ambos GSE que el computador o Internet, incluso jugar con ellos está entre las preferencias del uso del tiempo libre junto con los deportes y la televisión. La mayoría de los niños del GSE Bajo tienen consola y sólo algunas de las niñas. En cambio todos los del GSE Alto tienen, aunque lo usan menos.

Al respecto Souza (2000), sobre la base de investigaciones realizadas por el Consejo Nacional de Televisión principalmente en la Región Metropolitana entre los años 1993 - 1999, señala que los niños evidencian tener conocimiento respecto del uso de estas distintas tecnologías de acuerdo a estudios de observación directa y en estudios de opinión realizados con niños, padres y profesores, lo que estaría en coherencia con lo encontrado en esta investigación antofagastina. Debido a la rápida incorporación de nuevas tecnologías al entorno de los niños, tal vez un análisis de este tipo a futuro debiera integrar el uso de otras posibilidades que ofrece por ejemplo la telefonía móvil y el computador e Internet, tales como los buscadores (de

información, música y videos), “chats”, foros de discusión, distintas variedades de “blogs”, “fotologs”, entre otros.

Otro factor que incide en la cantidad del consumo es la disponibilidad de televisión por cable con que cuentan la mayoría de los niños del GSE Alto y del GSE Bajo<sup>8</sup>, a juzgar por la programación favorita en ambos grupos (con excepción del canal de televisión abierta Chilevisión); en el caso de los sujetos entrevistados de ambos GSE, todos tienen televisión por cable conectada a más de un televisor dentro de la casa y coincide con que es éste aparato que prefieren utilizar, ya que sus series favoritas de dibujos animados son más frecuentes en los canales de cable que en la televisión abierta. En cualquier caso, las preferencias en cuanto a canal (de libre consumo o por cable), están claramente determinadas por el tipo de programación infantil que ofrecen, principalmente, de dibujos animados (más que el establecimiento de una relación institucional con el canal).

#### **b. Uso del tiempo libre y consumo de televisión**

Tomando en cuenta la obligatoriedad de la educación primaria en Chile, se asume que la rutina horaria de los niños se configura entre la asistencia al colegio y una variedad de otras actividades, que cabrían dentro de lo que se considera el tiempo libre. Sin embargo, este uso del tiempo no es de libre disposición por parte de los menores sino que es generalmente estructurado por adultos. En este sentido, el CNTV (1999) distingue entre el tiempo libre “real” y el tiempo libre “deseado”, donde el primero hace referencia a las actividades que los niños efectivamente realizan en su tiempo libre y aquellas que prefieren o preferirían realizar. En Chile, en mediciones efectuadas en fechas previas y más cercanas a la investigación de esta Tesis, las actividades preferidas son jugar o salir a jugar y ver televisión (CNTV y PUC, 1999). Con respecto a las actividades reales, la televisión es la más mencionada; en segundo lugar, hacer las tareas y tercer lugar, jugar.

En la investigación realizada en Antofagasta en el contexto de esta Tesis, en tanto, se consideró problemático establecer diferencias entre el uso real/deseado del tiempo de los niños ya que en distintas fases del estudio se hallaron dificultades para que los niños recordaran las actividades realizadas y el tiempo dedicado a ellas. En este sentido, el tipo de atención que se presta a los contenidos probablemente afectaría la recordación de la misma actividad de ver la tele, es decir, el consumo se vuelve tan rutinario que muchas veces no es mencionado entre las actividades realizadas, aunque luego cuando se habla de programas específicos aparece. Además, el consumo televisivo no se da de manera necesariamente excluyente de otras

---

<sup>8</sup> La amplia penetración de la televisión por cable en estratos socioeconómicos bajos, que en principio se asume no tendrían los recursos para pagar las mensualidades, se explica por la disponibilidad de cobertura de la empresa proveedora del servicio (VTR) en el sector y los altos niveles de cuentas impagas o “colgados”, es decir, cableado ilegal. Esta información fue obtenida a partir de conversaciones informales con personal de la empresa.

prácticas, por lo que no sería posible hacer divisiones entre la televidencia y el juego, hacer tareas, entre otras.

Otro punto con respecto a este tipo de distinciones es la complejidad en establecer la autonomía de los niños en la elección actividades. Así, se determinó que no todas las actividades estructuradas son impuestas por los adultos, como por ejemplo, en algunos casos de asistencia a academias (actividades extra-escolares); así como no todas las actividades no-estructuradas caben dentro de la libertad de opción para los menores, como en el caso de las niñas que se quedan viendo televisión o jugando al interior del hogar cuando no les permiten salir a la calle o visitar a sus amigas.

No obstante lo anterior, se rescataron algunas nociones en cuanto a la estructuración del tiempo libre más allá de si resultaban preferidas o no por los niños. Mientras los niños del GSE Alto dan cuenta de una mayor asistencia a actividades programadas fuera del horario escolar como clases de inglés, pintura, fútbol y grupos de scout; en el GSE Bajo la estructuración también pasa por acompañar a los padres en trámites, asumir funciones en el negocio familiar o el cuidado a otros miembros menores de la familia, algunos cumplen regularmente responsabilidades en el hogar como barrer, ordenar la casa, realizar compras, acompañar a los mayores, cocinar y ocuparse del aseo de las mascotas. Otra de las actividades mencionadas es la asistencia a la iglesia, por parte de una niña del GSE Bajo.

En cuanto a la cantidad del consumo, la televisión se ve todos los días y la mayor parte del día (hasta las 22 hrs. como promedio y más tarde los fines de semana), lo que no implica un atención concentrada o exclusiva a la pantalla, ya que es frecuente el zapping y la realización conjunta de otras actividades, además suelen verla tanto solos como en compañía de sus padres o hermanos.

En cuanto a la rutina televisiva, los niños y niñas del GSE Bajo encienden la televisión desde que despiertan (en promedio a las 10,00 hrs.) hasta que se van al colegio a las 14,00 hrs. Cuando llegan a la casa después de las 18,30 hrs. prenden el aparato nuevamente hasta después de la novela o más tarde en la noche. En cuanto a uso del tiempo libre ideal, son contradictorios a la hora de señalar el lugar que ocupa la televisión en sus preferencias, pero siempre está en los primeros lugares junto a los deportes en el caso de los niños y jugar con las amigas en el caso de las niñas. En tanto, los niños del GSE Alto asisten al colegio en la mañana a las 8,00 hrs. y pocos prenden la televisión. Cuando llegan, la ven al mismo tiempo que almuerzan, juegan, e incluso algunos, cuando hacen las tareas. En cuanto a uso del tiempo libre ideal, prefieren la televisión a otras actividades según el programa que estén exhibiendo o la actividad que se les ofrece como alternativa. Los niños prefieren el deporte, como el fútbol, y las niñas jugar o salir a pasear.

En síntesis, el consumo de televisión es menor en este GSE durante la semana debido a actividades programadas como las academias o cursos de idioma. El consumo en este GSE es mayor durante el fin de semana comparado con los días de colegio, pero menor en relación con el GSE Bajo ya que mencionan más salidas con la familia.

Otro aspecto que parece competir con el visionado es el tiempo dedicado a hacer las tareas, el cual constituye un espacio regular obligatorio diario en la tarde-noche. En ambas escuelas los niños realizan sus deberes generalmente en compañía de la madre, quien no permite que se encienda la televisión para evitar distracciones. Sin embargo, esta restricción en el uso del tiempo no siempre es taxativa ya que algunos niños hacen las tareas mientras ven la tele. Durante los fines de semana el consumo de televisión parece aumentar debido a una menor estructuración del tiempo.

Al respecto, Souza (2000) da cuenta de una configuración similar. Durante la semana los menores de estrato medio y alto presentaban una mayor regularidad en los horarios destinados a deberes escolares, actividades extra- escolares y recreativas; y aquellos del estrato bajo aparecían menos sujetos a horarios, con excepción de algunas responsabilidades domésticas tales como ir de compras o cuidar de hermanos menores. Dentro de su análisis, observó también que el consumo televisivo tendía a ser mayor entre aquellos niños que no tienen actividades programadas durante la semana y que eligen por sí mismos qué hacer durante el resto del tiempo disponible después de la escuela.

### **c. Preferencias y motivaciones del consumo televisivo**

Souza (2000) señala que la televisión cumple diversas funciones en la vida de los niños las cuales agrupa en: las relativas al mensaje televisivo y la función ritual de la televisión como medio. Dentro de las primeras, “entretener” es la señalada por los menores como predominante; y luego “informar” y “educar” en materias similares a las escolares. Otro tipo de función que cabe en este grupo es la instrumental, que implica un aprendizaje de otro tipo, como prevención de riesgos y habilidades físicas. En las segundas, se hace alusión a la sociabilidad familiar, la cual incide directamente en la motivación para ver la televisión, donde hay evidencias para señalar que parte del consumo televisivo infantil parece influenciado por buscar la compañía de los padres incluso por sobre las preferencias programáticas (también observado por García, 1997; Avendaño y Castellón, 2000).

En el contexto de la investigación de esta Tesis se advirtieron categorías similares. Respecto a la motivación para el consumo televisivo, la mayoría de los niños apuntan a dos objetivos: la entretención/diversión y el escape al aburrimiento (a nivel nacional los resultados son los mismos: entretención y “pasar el tiempo o porque están aburridos”, CNTV y PUC, 1999). Se decidió hacer la distinción entre ambas categorías pues da cuenta de dos perfiles de consumo;



en el primer caso la televisión es considerada como opción primaria de diversión y la segunda como una evasión frente a la escasez de otras alternativas de ocio. En un menor grado aparecen las funciones educativas o instrumentales.

Otras razones esgrimidas es el uso de la televisión como una forma de manejo de emociones negativas (como el Consejo Nacional de Televisión señala a partir de estudios realizados en el extranjero en que los niños que han sido castigados o criticados de alguna forma, optan por pasar más tiempo viendo programas en los que se trata bien a los niños, CNTV 1999), mientras las niñas del GSE Alto mencionan “que te da imaginación” (lo que también es observado en otras investigaciones donde los niños evidencian inspirarse o bien referirse a la pantalla en sus juegos y conversaciones por que activa su fantasía, relacionado principalmente con programas de ficción, pero que se extiende a ciertos contenidos de una gran variedad de programas que pueden incluir la no ficción, según Souza, 2000). Otra de las razones más formuladas, la función ritual, no aparece en los cuestionarios sino en las conversaciones con los niños, y se refiere en términos de la posibilidad de estar con la familia y compartir momentos lúdicos, especialmente en el caso de la telenovela nacional.

Así como en las razones esgrimidas para la televidencia, entre las motivaciones para elegir una determinada serie o programa los niños mencionan mayoritariamente que sea “*entretenida*” o su capacidad para ser “*chistosa/ que le haga reír*”. Más abajo, aparecen nociones como “*que sea de pelea*” (para aprender a defenderse o pelear), que sea “*educativo*” y en categorías menos mencionadas están el protagonismo de personajes fantásticos (como dragones, brujos, entre otros), deporte y música. En cuanto a los relatos de las series favoritas, las niñas tienden a narrar las acciones de los personajes, además de las relaciones entre los protagonistas centrales. Mientras, los niños se concentran en las acciones. Para el caso de las telenovelas, el género parece imponer la lectura relacional afectiva.

Con respecto a las restricciones impuestas por los padres sobre el consumo, la norma parental respecto a los contenidos parece ser más estricta o explícita en los niños y niñas del GSE Alto (lo que coincide con los estudios de la Región Metropolitana de Avendaño y Castellón, 2000, y el CNTV, 1999; quienes además en cuanto a rango de edad distinguen a los niños de 8 años como más sujetos a restricciones), aunque este control en ambas escuelas es burlado por los menores<sup>9</sup>. En general, de acuerdo a sus propias declaraciones recogidas en las distintas fases del estudio, el control tiene que ver con la cantidad del consumo, el horario en que se debe apagar la televisión por la noche (lo que es sobrepasado especialmente en el GSE Alto, al tener un aparato en su habitación, lo que les permite verla en la noche y algunos hasta bastante tarde) y algunos géneros para adultos como noticieros, películas de terror o asesinato,

---

<sup>9</sup> Según diversos estudios, los intentos de los padres por restringir el visionado de sus hijos no suele ser eficiente, y gradualmente es abandonado a medida que los niños entran en la etapa adolescente (Buckingham, 1996; Aran, Barata, Busquet, Medina y Moron, 2004).

de contenido sexual y violentos (similar a observaciones realizadas en la capital de Chile por Avendaño y Castellón, 2000; y a nivel nacional por el CNTV, 1999; CNTV y PUC, 1999). No obstante, hay algunas diferencias en cuanto al tipo de contenido que se prohíbe, por ejemplo, las niñas del GSE Bajo mencionan los programas con contenido adulto y las niñas del GSE Alto los contenidos violentos.

La restricción más patente se dio en el caso de los niños del GSE Alto quienes mencionan censura de sus padres sobre el uso del juego de cartas de la serie "YuGiOh", las cuales fueron objeto de polémica nacional en el momento de las entrevistas debido a dos casos de suicidio infantil entre menores fanáticos de la serie. Sin embargo, ante este hecho luctuoso no hubo un posicionamiento oficial de parte de las escuelas; además, los profesores parecen confiscar las cartas de "YuGiOh" sólo cuando estas son usadas dentro de la clase o en medio de un acto oficial, aunque luego las devuelven. No obstante, los niños desarrollan estrategias para evadir la censura, lo que se convierte en un foco de atención dentro del discurso grupal. Fue en este período que se realizaron las entrevistas y la preocupación de los padres y de los propios niños quedó plasmada especialmente en la discusión grupal, en la cual se intercambiaron datos de lo sucedido y juicios sobre las razones del hecho, distanciándose ellos mismos de caer en una acción similar y atribuyendo a terceros la posibilidad de cometer esa acción.

Otro aspecto que informaron los niños antofagastinos, son las restricciones en el momento de hacer las tareas (coincidente con CNTV y PUC, 1999), especialmente de parte de la madre, quien es la que frecuentemente acompaña a los niños en sus deberes, cuya norma no siempre es respetada. En este tema Avendaño y Castellón (2000) observan además una relación directa entre las prohibiciones para ver la televisión y el rendimiento escolar de los niños, donde muchas veces lo primero es una forma de castigo por resultados deficientes en lo segundo. En la investigación de esta Tesis, sin embargo, sólo un niño del GSE Alto menciona la restricción para ver televisión como un castigo utilizado por sus padres como una forma de evitar las peleas con su hermana.

Souza (2000) ve una relación entre el consumo televisivo infantil y las normativas parentales, atribuyéndose un menor consumo en hogares donde existen regulaciones claras. Sin embargo, advierte que estudios encabezados por el Consejo Nacional de Televisión dan cuenta del despliegue de una diversidad de estrategias por parte de los niños para burlar este control, lo que fue posible detectar también en el caso de los niños entrevistados, como ya fue mencionado, donde la disponibilidad de un televisor en la habitación donde duermen solos o en compañía de hermanos o bien las ausencias y distracciones de los adultos son aprovechadas. Aquí, el relato sobre las estrategias para desafiar la censura parental, especialmente en cuanto a los contenidos, parece ser una herramienta para posicionarse socialmente. Por ejemplo, y teniendo como trasfondo la curiosidad manifestada de ambos géneros y GSE por el canal Play

Boy, el haber visto un película para adultos se convierte en un elemento destacado dentro del grupo así como tener mayor conocimiento sobre las relaciones sexuales.

Sobre las preferencias de programación (y en consideración de los canales favoritos), los dibujos animados son ampliamente preferidos en ambas escuelas y el segundo lugar lo comparten las telenovelas, películas y programas musicales (coincidentalmente con categorías nacionales según el CNTV 1999, CNTV y PUC, 1999; CNTV y Adimark, 2005). Prefiriéndose la televidencia de canales por cable justamente por su variedad en la oferta de series de dibujos animados, para ambos géneros y GSE, lo que varía es el tipo de serie. En segundo lugar aparecen las películas y dentro de ellas, las favoritas son las de terror. Para las niñas del GSE Bajo, el segundo lugar lo ocupan las teleseries y programas musicales o de magazine de la televisión abierta. En cuanto a estas distinciones de género, es común que la programación sea calificada en términos de lo que es “para niños” como “Dragon Ball” y “para niñas” como “Las Chicas Súperpoderosas”.

Las noticias son mencionadas por algunos menores de ambos GSE, especialmente refiriéndose al caso del suicidio atribuido a las cartas de “YuGiOh”. Sin embargo, los niños del GSE Alto son los que más reportan verlas con sus padres, aunque no sea del gusto de ninguno de ellos.

El género de telenovelas nacionales también resulta relevante en el consumo, especialmente en el caso de la telenovela “Pecadores”. La motivación central está relacionada a la capacidad de la serie para divertir o hacer reír a su audiencia. Aparece aquí también la mencionada función ritual, ya que los niños consideran la novela como un espacio para compartir con sus padres o la familia, de hecho la amplia mayoría la ve acompañada por algún adulto, que generalmente es la madre.

En cuanto a los criterios de elección del personaje favorito, son generalizados en ambos géneros y GSE, las buenas intenciones, la capacidad del personaje para hacer reír y la gestualidad exagerada. Entre las niñas también aparece el criterio del atractivo físico, el cual parece primar por sobre la “bondad” o “maldad” de las acciones. Entre los niños, se argumenta la habilidad para el juego y en menor medida algunos aspectos valóricos. El criterio para determinar el rechazo hacia un personaje se define por ser antagonista de los personajes favoritos, aunque en algunos casos esto queda supeditado a otras valoraciones, como por ejemplo, habilidades específicas. El personaje definido como negativo mayoritariamente es “Simón”, de la telenovela “Pecadores” por que lo consideran “malo”, “egoísta”, “ambicioso”, “agresivo” y cuya emoción más permanente es la rabia. Sin embargo, se puede establecer como diferencia entre ambos estratos socioeconómicos que el GSE Alto hace más hincapié en la agresividad del personaje; mientras en el GSE Bajo, en su extrema ambición por el dinero (que también es causa de rechazo hacia otros personajes).

Atendiendo a la definición de la audiencia de Orozco (1999), entendida un conjunto segmentado de sujetos socioculturalmente ubicados capaces de realizar distintas televidencias, se distingue entre las comunidades de apropiación y las interpretativas para comprender los procesos de producción de sentido de los niños entrevistados. En referencia a las comunidades de apropiación (grupo donde regularmente se ve la televisión y se entabla una interacción directa con su programación cotidiana) o lo que Fuenzalida (1997) denomina sociabilidad directa, aunque la mayoría de los menores desearía ver la televisión con su familia (como también dan cuenta García, 1997; Avendaño y Castellón, 2000), en general esto no ocurre, excepto en el horario de la novela o de programación adulta como películas o noticias. La mayoría suele ver la televisión solo, lo que prefieren cuando se trata de sus dibujos animados favoritos, en cuyo caso, la presencia de hermanos u otros familiares suele ser una molestia.

En relación a las comunidades interpretativas (grupo de sujetos unidos por un conjunto particular de prácticas comunicativas de las cuales surgen televidencias específicas a lo largo de una combinación también específica de mediaciones), con respecto a la familia, no se advierte por los relatos de los entrevistados que se den conversaciones con los padres sobre los contenidos de la televisión (situación distinguida en otros contextos por Albergo, 1996), excepto casos en que la madre aparece argumentando la censura de algunos tipos de contenidos o comentando episodios de la novela. En el mismo, sólo hay un caso en que el relato da cuenta de un reconocimiento al niño por parte de la madre a través de un dibujo animado, en la cual el adulto se hace parte de las preferencias televisivas de la menor al mismo tiempo que valida su posición dentro de la familia como “la regalona”.

Lo que también Fuenzalida denomina sociabilidad indirecta (las conversaciones y juegos que se generan a partir de los programas vistos en televisión, las cuales permiten la apropiación educativa<sup>10</sup> de los contenidos) están más dados por los compañeros de curso, con quienes juegan, pelean y se apropian de los contenidos televisivos, dándoles un sentido se construye de manera social. Un ejemplo de ello, es la interpretación de la serie “YuGiOh” y el juego de cartas del mismo nombre, cuyas características en términos lúdicos debe ser aprendido del programa de televisión y del compartir esos contenidos con los compañeros de curso. Además, es entre ellos en que se fomenta el interés por determinada serie, para no quedar fuera de las conversaciones cotidianas, y se reproduce el interés por el merchandising de los programas, compartiendo fotografías de los personajes, cartas, tazos o láminas del álbum. Los primos son principalmente compañeros de juegos y compañía para ver la televisión, en mayor medida los

---

<sup>10</sup> Según el CNTV (1999) en referencia a la televisión como agente educativo en estudios realizados en la Región Metropolitana, se señaló que el 84,7% de los encuestados reconoce haber aprendido algo de la televisión. En primer lugar, estos niños mencionan haber aprendido principios, valores, moralejas o reglas de conducta. Luego señalan conocimiento sobre animales o naturaleza. Cerca de un 50% dice que estos elementos aprendidos no son utilizados en clases. A propósito de esto, sólo un 55,3% de los niños entrevistados dijo que sus profesores utilizaban la televisión con fines didácticos. A la mayoría de los entrevistados le gustaría que se usara más la televisión en clases (75,1%), porque la perciben como fuente de educación y porque los entretiene.

fines de semana, y son un referente lúdico de importancia especialmente cuando no se tienen hermanos del mismo sexo y edad similar.

Con respecto al modelo de mediaciones definido como la instancia cultural “desde donde el público de los medios produce y se apropia del significado y del sentido del proceso comunicativo” (Orozco 1994: 73 – 74), se determinó que:

La mediación individual en la apropiación de los contenidos de la televisión es definida como aquella que surge del sujeto en su calidad de miembro de una cultura. En esta investigación no se indagó sobre el desarrollo cognitivo, aunque como señala Bruner (1997), el pensamiento se hace inextricable a partir del lenguaje que lo expresa y a la larga le da forma. Sin embargo, la memoria emocional se entenderá como una mediación, especialmente en casos de eventos traumáticos en la vida personal de los niños, los cuales impregnan la lectura de sus series favoritas (y el discurso general). Es decir, más allá de la reacción empática con las emociones que se exhiben en la pantalla, algunos de los niños destacan atributos de los personajes o modelos de relaciones que se relacionan con la percepción de carencias propias, las que son mencionadas en la misma frase o en otros puntos del discurso.

La mediación situacional, referida al contexto en que ocurre la apropiación de sentido, la cual no sólo se limita al momento directo de la televidencia sino que trasciende a los escenarios específicos en los que los individuos interactúan usualmente, está principalmente vinculada a la escuela, tanto en el salón de clases donde se imparte la educación formal, como las zonas de recreo donde circulan los aprendizajes informales, resulta entonces en una comunidad de apropiación, un espacio de ensayo y discusión de sus propias visiones en formación, las cuales se expresan en los juegos, comentarios sobre televisión y conversaciones sobre su mundo personal. También resulta en un espacio de ensayo de relaciones sociales intra-género y entre géneros.

Por otra parte, además de compartir el espacio escolar, los menores del GSE Bajo comparten actividades extra escolares con sus compañeros de curso, probablemente en la calle por la cercanía de sus hogares o al interior de ellos. Otro escenario es la iglesia, mencionada por una de las entrevistadas como espacio lúdico y de sentido religioso-popular.

La mediación institucional, definida como las instituciones sociales que median la agencia del sujeto de diferentes maneras, no aparecen como relevantes, excepto en el caso del profesor jefe del GSE Bajo, quien actúa como prescriptor de conductas adecuadas para las relaciones entre géneros y resolución de conflictos; sin embargo, no es señalado como mediador de los contenidos televisivos. La relación con la televisión como institución no fue mayormente explorada aunque se distinguió que los niños no establecen un vínculo con los canales, sino con la programación que se exhibe, por tanto, la memorización de un nombre de una estación

televisiva pasa por el conocimiento de que allí se emiten su series favoritas, especialmente en el caso de la programación infantil y por cable.

En cuanto a la mediación tecnológica, referida a los recursos que utiliza la televisión para imponerse sobre su audiencia, la principal mediación la constituye el merchandising de las series favoritas, en el cual la apropiación de sentido trasciende el visionado para convertirse en un proceso lúdico y social. No sólo en cuanto complemento del visionado (otro espacio del mismo contenido) cuando el menor tiene una preferencia marcada por una serie en particular o por algún tema específico, sino de refuerzo del visionado y de la fuerza del relato en la negociación de significados entre la pantalla, el televidente individual y el jugador grupal, como en el caso de las cartas de "YuGiOh".

Más allá de las categorías anteriores, todos los entrevistados tienden a encontrar apropiaciones educativas de los contenidos que ven en la televisión, los cuales son mencionados espontáneamente como una de las motivaciones para el visionado o surgen mediante preguntas directas<sup>11</sup>. Así, la enseñanza que los niños deducen de la televisión no estaría directamente relacionada al contenido manifiesto de la trama sino a los intereses previos de los niños y niñas o a experiencias personales de los menores que son proyectadas, e incluso, imaginadas sobre el relato de la televisión<sup>12</sup>.

Para los niños, los aprendizajes están relacionados a temas de orden práctico y valórico, como aprender el juego de cartas o sumar y restar mediante los puntos de ataque y defensa de cada naipe, además de ejemplos de superación de obstáculos. Pero también es frecuente, entre las niñas expresado de manera más directa, la búsqueda de modelos afectivos, como algunas del GSE Alto que mencionan aprender del visionado conductas para conquistar a los hombres, para dar besos o para actuar en caso de ser engañadas. La apropiación lúdica es reportada por sólo una niña, quien dice adoptar los roles de las protagonistas de la serie en sus juego con amigas y compañeras de curso. Sólo ella también identifica un personaje favorito. En contraste, todos los niños reportan jugar con las cartas y asumiendo los personajes de la serie "YuGiOh".

### **Palabras finales**

El niño se introduce en la cultura a través del vocabulario y los relatos que le son narrados por distintos agentes sociales que incluyen desde los cuidadores en las primeras etapas de desarrollo hasta los medios de comunicación, especialmente la televisión, por las actuales

---

<sup>11</sup> Esta enseñanza a juicio de Fuenzalida (1998 y 2000) no es un efecto directo de la mera exposición sino que depende de la especificidad del lenguaje audiovisual, los procesos de resemantización de los programas, las apropiaciones educativas por parte de la audiencia y la decodificación afectiva ante la televisión.

<sup>12</sup> "Como es posible constatar, estas diversas necesidades educativas (necesidad de modelos afectivos) están más relacionadas con la vida cotidiana de la audiencia. La audiencia se apropia educativamente de aquello en lo que se reconoce y hacia lo cual siente motivaciones (es decir, reconoce carencia y necesidad); y esto no siempre coincide con las temáticas o necesidades definidas por los planificadores de la emisión" (Fuenzalida, 1998:49).

tendencias que apuntan una temprana exposición y un alto consumo. Estos relatos, le permitirán construir a lo largo de toda la vida afectiva, su entendimiento de las emociones en cuanto a significado, sensaciones y estímulos que las generan, conductas asociadas y formas de manejo y expresión. Luego, ellos generarán sus propios relatos, participando a su vez en la reproducción y negociación de los significados sociales de las emociones.

Las primeras barreras con que el investigador se encuentra cuando asume esta perspectiva están compuestas por estos relatos sociales, que impregnan la investigación cuando se abordan temas en permanente debate como la naturaleza de las emociones, el impacto de la televisión y el desarrollo de la infancia. Sin embargo, a medida que avanza el contraste entre distintas líneas teóricas y se adentra en las realidades concretas de los niños en el trabajo de campo, estas barreras tienden a diluirse.

Se confirma por un lado que las emociones son construcciones eminentemente sociales, cuyo sentido descansa en la cultura y en la transmisión de ella a través del discurso. En este caso, como hemos visto, primariamente a través de figuras femeninas, no en cuanto a género (únicamente), sino en cuanto al rol formador. Aquí es cuando aparecen la madre, la abuela y el profesor jefe, en relatos de tipo aleccionador o prescriptivo de conductas emocionales apropiadas.

La televisión, por otra parte, deja de ser un productor de significados que se impone a la audiencia infantil, para convertirse en otro narrador de relatos de distinta índole, los cuales son interpretados por los niños dentro de ciertos márgenes propuestos por la serie de televisión, como género y como relato específico, pero únicamente desde los guiones cognitivos y emotivos con que se enfrentan a la pantalla. Un ámbito donde esto se manifiesta muy patentemente es en las apropiaciones educativas y en las expectativas que los niños depositan principalmente en las relaciones afectivas entre los protagonistas.

Y en este sentido, no es la televisión la que marca emotivamente a los menores, sino es la propia historia de vida la que se proyecta en la lectura del medio. Aquí es donde cobra sentido la idea de la infancia y las infancias como construcciones sociales, especialmente cuando se reciben reportes de investigaciones sobre los efectos de los medios como instigadores de la violencia efectuados en otros países. En este caso (y tal vez en esos mismos países se revelaría con otras técnicas), la violencia está en las calles e incluso en el mismo hogar. Aún cuando las estrategias familiares de resolución de conflictos en ambos grupos socioeconómicos tienden a ser los golpes y los gritos, las condiciones de pobreza hablan de otra infancia que debe convivir con la agresión en sus hogares, en su entorno social inmediato, con la droga y con la permanente inseguridad<sup>13</sup>. Aquí la preocupación de los padres,

---

<sup>13</sup> En este sentido la televisión resulta como una forma de mantener a los niños dentro de los hogares, lo que a nivel nacional también se considera como uno de los *aportes positivos de la TV según la encuesta realizada por el CNTV y Adimark (2005)*, en el cual se comparan cifras de los años 1999 al 2005, donde la mitad de los encuestados

profesores y los propios niños, según sus relatos, es evitar la imitación de los modelos de la vida real.

Esto no quiere decir que cualquiera sean los contenidos de la televisión, éstos no va a producir un efecto, sólo se sugiere que el tipo y la intensidad del efecto no puede ser medido en el laboratorio. Tampoco implica que sólo el GSE Alto preservaría a sus niños de episodios que puedan afectar su desarrollo emocional, ya que todos los niños deben manejar emociones que consideran negativas. Así, una de las emociones más frecuentes de los menores de ambos GSE es la tristeza por la falta de alguno de los padres por abandono real o subjetivo, lo que se relaciona con: las lecturas que hacen de los contenidos de la televisión, con la construcción negociada de los significados propuestos por la vida real y por la televisión de las relaciones entre géneros, e incluso con el propio visionado de la televisión como una forma de manejar (o evadir) la emoción negativa.

En síntesis, no es posible preservar a la infancia de los eventos que finalmente constituirán el aprendizaje de la vida, sin embargo, sí se puede contribuir para que ese aprendizaje pueda darse de manera reflexiva y equilibrada en términos de salud mental. En esta línea es útil prestar atención a los contextos en que los niños hacen sentido de su televidencia y de los modelos afectivos que encuentran tanto dentro de la trama ficcional, sus propias vidas, o las vidas de los pares con quienes comparte su proceso de construcción.

Mientras la mayoría de los menores expresan su expectativa de pasar más tiempo con su familia o de compartir el visionado de series cómicas (con excepción de las series favoritas, que al parecer requieren una atención más concentrada y se prefiere realizar solo para evitar distracciones o discusiones por la programación), esto no ocurre, excepto en el horario de la novela o de programación adulta (películas o noticias). Tampoco se perciben conversaciones con los padres con respecto a los contenidos de la televisión, excepto en algunos casos en que la madre aparece argumentando la censura de algunos tipos de contenidos o comentando episodios de la novela.

Este dato se inserta en una realidad que es nacional. Según estudios en Chile (CNTV, 1999) no es tan frecuente que la televisión reúna a todos los miembros de la familia y se da casi exclusivamente en el horario prime-time y nocturno, cuando se exhibe la telenovela nacional o cuando los padres han vuelto del trabajo y ven noticias, reportajes o estelares. Sobre la sociabilidad indirecta, según estudios de la misma entidad, realizados en la ciudad de Santiago, muestran que un 70% de los niños señala que conversa "a veces" con sus padres sobre programas que han visto en televisión; y un 75% lo hace con los amigos (dibujos animados y temas en general). Aunque contrastado con resultados de otro tipo de estudios de observación

---

consideraba que la televisión evita que los niños estén expuestos a los peligros en la calle al año 2002. Para el 2005, esta cifra se mantiene distinguiéndose un 37,6% en estrato ABC1 y 60,3% en el Dy E.



se apunta a que no se trata de una conversación fluida o bidireccional entre los niños y sus padres.

Investigaciones en el área del desarrollo afectivo y también de la recepción televisiva, hacen énfasis en el rol formativo de la familia en la elaboración de guiones. Por un lado, se asume que existe una estrecha relación entre la experiencia y la expresión emocional, y luego el entendimiento que el niño tiene de esa experiencia, en términos de secuelas, manejo y toma de decisiones sobre conductas (Harris, 2000); por otro, se establece que los modos de conversación y narración en el interior del hogar participan en la construcción del sentido de los contenidos de la televisión, donde los cumplen un rol orientador del consumo y la decodificación (Fuenzalida, 1998).

Tomando en cuenta lo anterior y considerando que la naturaleza discursiva tanto del habla sobre las emociones - en cuanto a índices de cómo una persona quiere ser entendida (Bamberg, 1997) o en términos de sus relaciones sociales y situaciones White (2000)-, como el habla sobre la televisión - en tanto genera una interacción dinámica entre las lecturas sociales e individuales de los textos televisivos al punto de tener como fin la construcción y mantenimiento de las relaciones sociales y del sentido de la propia identidad social (Buckingham, 1997)-, son elementos vitales cotidianos con una carga social significativa, vale la pena cuestionarse por las formas en que estas conversaciones pueden incentivarse.

Dado que una intervención directa en las familias para instaurar modos o hábitos de conversación resulta difícil a nivel operativo, es útil plantearse el valor de la escuela, como institución social y como espacio de convivencia entre pares y modelos, como los profesores. A partir de allí, la participación de la familia y la transformación social, como otros programas de acción social, podría ser abarcada. Es claro que el tema de la televisión y la infancia es preocupante en el mundo adulto, y se reconoce que en Chile la principal crítica tanto en TV Abierta como Pagada en relación a la programación infantil es la violencia (CNTV y Adimark, 2005).

La situación expuesta anteriormente remite a la necesidad de un diálogo entre la cultura escolar y la cultura mediática (Huergo, 2001) en beneficio de un desarrollo sano desde el punto de vista de la vida emocional de los niños. Si bien es cierto ambos sectores han seguido sendas más bien separadas en lo que refiere al tema de la educación, tanto desde la escuela como de la producción televisiva se han dado intentos de hacerse cargo del aprendizaje de las emociones. La metodología concreta de esta interpelación es un trabajo por hacer desde una perspectiva interdisciplinaria y profundamente arraigada al contexto sociocultural, como país, región dentro del país e incluso, grupo socioeconómico.

Como se ha dicho, la escuela se constituye como un espacio interacción donde se construyen sentidos y significados de la experiencia, como lo refiere Martín-Barbero (1987) en la noción de mediación. Si tomamos en cuenta que la capacidad para expresar las emociones está relacionada a la salud mental, el rol de la escuela en permitir espacios de construcción conjunta de un lenguaje, expresión e interpretación emocional, entendimiento de las funciones de las emociones y su control, aparece como fundamental. En este sentido, Mark Greenberg, uno de los pioneros en desarrollar programas concretos para la educación en el entorno escolar considera que: “Las escuelas tal vez sean las únicas instituciones que podemos usar para promover la salud emocional... el adecuado uso de este programa permite el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los niños así como también mejora algunas de sus capacidades racionales. Estaríamos muy equivocados si creyéramos que las habilidades emocionales y sociales se encuentran desvinculadas de las capacidades racionales” (Greenberg, 2003: 332).

Demás está decir que dejar la televisión fuera de la escuela no desaparece el hecho de que los niños siguen aprendiendo de su programación, incluso más allá del momento mismo del visionado, sino produciendo nuevos sentidos y apropiaciones dentro del mismo contexto escolar principalmente a través de los juegos y conversaciones con sus pares (Anderson y Bryant, 1983; Dorr, 1987; Palmer, 1988; Orozco, 1996, 1999, 2000, 2004; Buckingham, 1996, 2002; entre otros). Por otra parte, los contenidos televisivos aparecen como más motivantes y relevantes para su vida cotidiana (Fuenzalida, 1996 y 1998).

El cambio de categoría de la televisión en la escuela desde “amenaza” a “oportunidad” es una corriente de investigación que también se ha involucrado con el aprendizaje de las emociones, no sólo en aquella programación pro-social sino también en aquellas consideradas sólo de entretenimiento, incluso donde el tema predominante es la violencia y la agresión al contrincante. La psicóloga Aimeé Dorr (1985) señala que la totalidad de la experiencia televisiva da cabida al desarrollo afectivo de los niños al menos de las siguientes maneras: aprendizaje por medio de la experimentación vicaria una variedad de emociones y el placer asociado al entretenimiento; conocimiento cognoscitivo sobre la emoción, incluyendo situaciones probables, etiquetas y reglas de expresión; oportunidad para practicar la interpretación o deducción de emociones a través de claves en el comportamiento, expresión verbal y no-verbal, paralingüística, contexto e historia de los contenidos.

Estas oportunidades podrían utilizarse para lo que se consideran por diversos autores los requisitos mínimos que debieran integrar una educación emocional y que se lista continuación:

- Fomentar la autoconciencia (Goleman, 1995), por medio de prestar atención a las sensaciones internas que acompañan a las emociones (Ekman, 2003), para empezar a simbolizarla en palabras (Greenberg, 1996).

- Trabajar las experiencias emocionales intensas en un contexto de comunicación y reflexión como una forma de re-procesar y evitar secuelas dañinas producto de la represión o inhibición (Harris, 2000), ya que al expresar activa y espontáneamente sus propias reacciones vivenciales, descubren y se adueñan de lo que realmente sienten (Greenberg, 1996).
- Fomentar la habilidad de los niños para entender y predecir sus propias emociones, lo que tiene un efecto en la toma de decisiones sobre el curso de acción a seguir (Harris, 2000), desarrollando la capacidad de pensar y planificar anticipadamente el modo de evitar las situaciones difíciles (Greenberg, 2003).
- Ayudar a los niños a comprender los sentimientos de otros, incorporando además la interpretación de los mensajes emocionales a través de la postura, expresiones faciales, tono de voz y otro tipo de lenguaje corporal (Shapiro, 1997; Ekman, 2003).
- Desarrollar la empatía y las relaciones interpersonales al aumentar la conciencia de los estados emocionales de los demás (Goleman, 1995; Shapiro, 1997 y Greenberg, 2003).
- Reforzar por medio de la comunicación y reflexión que los niños pueden pedir ayuda y soporte para manejar sus propias emociones, apoyando el afrontamiento adaptativo y la percepción efectiva de las situaciones estresantes (Harris, 2000; Sandler, Wolchik, MacKinnon, Ayers y Roosa, 1997).
- Enseñar a estimular los centros de tranquilización en el cerebro a través de técnicas de relajación, aumento de la actividad física, cuidados en la dieta, exposición a la luz y cantidad apropiada de sueño (Goleman, 1995; Shapiro, 1997 y Greenberg, 2003).
- Ayudar a enfrentar y resolver dificultades por sí mismos, reforzando el autoestima (Shapiro, 1997) y las habilidades sociales que pueden ser usadas para persuadir y dirigir, negociar y resolver disputas, para la cooperación y el trabajo en equipo (Goleman, 1995).
- Proporcionar la oportunidad de revisar un determinado conflicto emocional con la ayuda de un asesor que pudiera ayudarles a comprender mejor el proceso y a ensayar nuevos modos de afrontar los problemas (Ekman, 2003), estableciendo la necesidad de hablar de los sentimientos para resolver las dificultades interpersonales en el contexto social del aprendizaje entre pares en la escuela (Greenberg, 2003).

No obstante algunas de las medidas mencionadas han logrado cierta popularidad luego de la difusión del concepto de "inteligencia emocional" en los años '90, la posibilidad de que éstas sean trabajadas dentro de la escuela y a partir de las interpretaciones de los niños respecto a los contenidos televisivos de su preferencia, desafía esquemas tradicionales de lo que se considera la misión escolar y sus formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir del cuadro analítico que propone Jorge Huergo (2003) para articular lo educativo en las prácticas socioculturales, se pueden prever algunas implicancias lo expuesto hasta el momento: un reconocimiento de las prácticas socio-culturales respecto a la emoción, el rol de la escuela en el aprendizaje emocional, las nuevas formas de relación que envuelve la cultura

mediática y el papel de la televisión en el desarrollo emocional; la propuesta de un marco teórico respecto a la construcción social de la emoción, la noción de la educación formal y de la infancia; la definición de un horizonte político profundamente arraigado en lo anterior y construido a partir de un enfoque interdisciplinario; modos de interpelación concretos a la apropiación educativa de la televisión en el aprendizaje de las emociones, tomando en cuenta el visionado cotidiano de los niños y las interpretaciones que elaboran a partir de sus contenidos y finalmente, una transformación en las prácticas socioculturales donde la escuela se acerca a las emociones desde la cotidianeidad infantil y sus saberes, donde tanto los profesores como los alumnos dan un sentido a las experiencias vicarias y reales en un aprendizaje conjunto, donde los padres y la comunidad educativa en general son desafiados en sus propias prácticas respecto a la emocionalidad.

Si bien es cierto esta propuesta implica una reflexión amplia, de acuerdo a lo expuesto valdría la pena iniciar un trabajo de investigación-acción donde puedan probarse formas de abordaje del tema en dentro de los contenidos curriculares de las escuelas, integrando en el proceso distintas disciplinas y agentes de la comunidad educativa. Como ya se ha mencionado previamente, esta Tesis pretende generar el interés y convertirse en parte de un acercamiento sucesivo al tema.

Para finalizar, una frase que resume el salto cualitativo al que se apunta, enmarcado dentro del uso creativamente pedagógico y crítico de los medios, el cual según Martín- Barbero, sólo es posible en una escuela que transforme su modelo y su praxis de comunicación.

“Que haga posible el tránsito de un modelo centrado en la secuencia lineal... a otro descentrado y plural cuya clave es el ‘encuentro’ del palimpsesto – ese texto en el que el pasado borroso emerge entre las líneas que escriben el presente – y el hipertexto: escritura no secuencial sino montaje de conexiones en red que al permitir un multiplicidad infinita de recorridos transforma la lectura en escritura. Potenciando la figura y el oficio del educador, que de mero transmisor de saberes se convierte en un formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias, memoria viva de la institución que hace relevos y posibilita el diálogo entre generaciones. En una escuela así hasta ese medio que representa la paralización mental, el secuestro de la imaginación y la consagración de la banalidad, la televisión, puede convertirse de un lado en “terminal cognitivo” cuya fragmentación y flujo exigen un nuevo modo de leer, capaz no sólo de apropiarse críticamente de los contenidos que transmite sino de diferenciar los cambios en la experiencia social y en la narratividad cultural que ese medio cataliza. Y en segundo lugar, la televisión le interesa a la escuela menos como motivación que como dispositivo específico de aprendizaje: aprender de las imágenes en lugar de aprender por la imagen: la estructura del discurso audiovisual como proceso preformativo, esto es ‘ni de condicionamiento ni de identificación sino de estructuración del pensamiento’. Y específico también en otro sentido, el que permite explorar su capacidad de proveer temáticamente para la interacción social, de abrir otros modos de saber, adquisición de actitudes, de estimulación imaginaria y afectiva”  
(Martín – Barbero, 1997: 20-21).

## **BIBLIOGRAFÍA**



## BIBLIOGRAFÍA

ALBERO, Magdalena (1996) "Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil", *Comunicar - Revista Iberoamericana de Medios de Comunicación y Educación*, n°6, pp. 129-139.

ALONSO, Luis Enrique (1998) *La mirada cualitativa en sociología*, Fundamentos, Madrid.

ALTHUSSER, Louis (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Nueva Visión, Buenos Aires.

ANDERSON, Daniel y BRYANT, Jennings (comp.) (1983) *Children's understanding of television. Research on attention and comprehension*, Academic Press, Nueva York.

ANDERSON, Daniel y BRYANT, Jennings (1983) "Research on children's television viewing: The state of the art" en D. ANDERSON y J. BRYANT (comp.) *Children's understanding of television. Research on attention and comprehension*, Academic Press, Nueva York, pp. 331-353.

ANG, Ien (1996) "Las guerras de la sala de estar: nuevas tecnologías, índices de audiencia y tácticas en el consumo de la televisión" en *Nombre falso - Comunicación y sociología de la cultura* [documento electrónico disponible en: <http://www.nombrefalso.com.ar/apunte.php?id=7>, visitado el 20 de abril 2003].

ARAN, Sue; BARATA, Francesc; BUSQUET, Jordi; MEDINA, Pilar y MORON; Sílvia (2004) "Infancia, violencia y televisión: usos televisivos y percepción infantil de la violencia en televisión", *Quaderns del CAC*, n° 17, pp. 23-31 [documento electrónico disponible en: <http://www.audiovisualcat.net/publicaciones/Q17casusos.pdf>, visitado el 24 de mayo 2006].

ARISTÓTELES (1984) "Retórica" en C. CALHOUN y R. SOLOMON, *¿Qué es una emoción?*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 52-57.

ARISTÓTELES (1984) "Sobre el Alma" en C. CALHOUN y R. SOLOMON, *¿Qué es una emoción?*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 57-59.

ARMON-JONES, Claire (1986) "The social functions of emotions" en R. HARRÉ (comp.), *The social construction of emotions*, Basil Blackwell, Oxford, pp. 56-82.

ARNOLD, Magda (1970) *Emoción y personalidad*, Losada, Buenos Aires.

ARNOLD, Magda (1972) "Perennial problems in the field of emotion" en M. ARNOLD (editora), *Feelings and emotions*, Academic Press, Nueva York, pp. 169-185.

ARNOLD, Magda (editora) (1972) *Feelings and emotions*, Academic Press, Nueva York.

AVENDAÑO, Claudio (1999) "Transformaciones en la investigación en comunicación: el caso de Chile", *Reflexiones Académicas* n°11, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, pp. 45-55.

- AVENDAÑO, Claudio y CASTELLÓN, Lucía (2000) “¿Dónde está el peligro? Mediación parental en el consumo de televisión en C. AVENDAÑO (editor) *Comunicación: la televisión desde los niños*, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, pp. 79 – 103.
- AVENDAÑO, Claudio (editor) (2000) *Comunicación: la televisión desde los niños*, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.
- AVERILL, James R. (1988) “Un enfoque constructivista de la emoción” en L. MAYOR *Psicología de la Emoción: Teoría básica e investigaciones*, Promolibro, Valencia, pp. 193-237.
- AVERILL, James (2006) *Affect and Cognition*, Departamento de Psicología de la Universidad de Massachusetts [documento electrónico disponible en: <http://www-unix.oit.umass.edu/%7Epsych765/theory.html>, visitado el 15 de mayo 2006].
- BAMBERG, Michael (1997) “Emotion talk(s): The role of perspective in the construction of emotions” en NIEMEIER S. y DIRVEN R. *The language of emotions*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, pp. 209-226.
- BANDURA, Albert; ROSS, Dorothea y ROSS, Sheila (1961) “Transmission of aggression through imitation of aggressive models” en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, nº 63, pp. 575-582 [documento electrónico disponible en: <http://psychclassics.yorku.ca/Bandura/bobo.htm>, visitado el 3 de agosto 2004].
- BAZALGETTE, Cary y BUCKINGHAM, David (editores) (1995) *In front of the children: screen entertainment and young audiences*, British Film Institute Publishing, Londres.
- BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (1999) *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- BERRY, Gordon y MITCHELL-KERNAN, Claudia (1982) *Television and the socialization of the minority child*, Academic Press, California.
- BRODY, Leslie y HALL, Judith (2000) “Gender, emotion and expression” en M. LEWIS y J. HAVILAND-JONES *Handbook of emotions*, Guilford Press, Nueva York, pp. 338-349.
- BRUNER, Jerome (1997) *La educación puerta de la cultura*, Editorial Visor Dis., Madrid.
- BRUNER, Jerome (2000) *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Alianza, Madrid.
- BRUNER, Jerome y HASTE, Helen (editores) (1990) *La elaboración del sentido, la construcción del mundo por el niño*, Paidós, Barcelona.
- BRYANT, Jennings y ZILLMAN, Delf (1996) *Los efectos de los medios de comunicación: investigación y estrategias*, Paidós, Barcelona.
- BUCK, Ross (1984) *The communication of emotion*, Guilford Press, Nueva York.
- BUCKINGHAM, David (1987) “Children and television: an overview of the research”, documento original presentado en la *BFI Summer School: In front of the children*, British Film Institute, Londres.



- BUCKINGHAM, David (1993) *Children talking television*, Falmer, Londres.
- BUCKINGHAM, David (1994) "Television and the definition of childhood" en B. MAYALL (Editor) *Children's childhoods observed and experienced*, Falmer, Londres, pp. 79-96.
- BUCKINGHAM, David (1996) *Moving images: understanding children's emotional responses to television*, Manchester University Press, Manchester.
- BUCKINGHAM, David (2002a) *Crece en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*, Ediciones Morata, Madrid.
- BUCKINGHAM, David (2002b) "Qualsevol investigació tracta sobre la manera de canviar el món, d'intervenir-hi per crear una diferència", entrevista realizada por Aimée Vega en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona [documento electrónico disponible en: [http://www.portalcomunicacion.com/cat/pdf/aab\\_ent/buck.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/cat/pdf/aab_ent/buck.pdf), visitado el 03 de agosto 2004].
- BUCKINGHAM, David y ALLERTON, Mark (1996) *Fear, fright and distress: a review of research on children's negative emotional responses to television*, Broadcasting Standards Council, Londres.
- BUCKINGHAM, David y SEFTON-GREEN, Julian (1995) *Cultural Studies goes to school*, Taylor & Francis, Londres.
- BUTTERWORTH, George y LIGHT, Paul (1982) *Social Cognition: Studies of the development of understanding*, University of Chicago Press, Chicago.
- CALHOUN, Chesire y SOLOMON, Robert (1984) , *¿Qué es una emoción?*, Fondo de Cultura Económica, México.
- CAMPOS, Joseph y BARRET, Karen (1988) "Towards a new understanding of emotions and their development" en C. IZARD, J. KAGAN y R. ZAJONC (editores) *Emotions, cognition and behavior*, Cambridge University Press, Nueva York, pp.229-263.
- CANNON, Walter (1984) "Bodily changes in pain, hunger, fear and rage" en C. CALHOUN y R. SOLOMON (editores) *¿Qué es una emoción?*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 143-151.
- CANTOR, Joanne (1996) "Television and children's fear" en T. MACBETH (editor) *Turning in to young viewers: social science perspectives on television*, Sage, California, pp. 87-115.
- CANTOR, Joanne (2000) "Media violence and children's emotions: beyond the smoking gun", paper presentado en la *Annual Convention of the American Psychological Association*, Washington, [documento electrónico disponible en: <http://www.nwresponsiblemedia.org/articles/MediaViolence.pdf>, visitado el 24 de mayo 2006].
- CANTOR, Joanne y AMY, Nathanson (1996) "Children's fright reactions to television news", *Journal of Communication*, 46 (4), New York, pp. 139- 152.

CANTOR, Joanne y OMDAHL, Becky (1991) "Effects of fictional media depictions of realistic threats on children's emotional responses, expectations, worries, and liking for related activities" en *Communication Monographs* vol. 58 n° 4, pp. 384 - 401 [documento electrónico disponible en: ERIC Database, <http://eric.ed.gov>, visitado el 29 de diciembre 2004].

CHANDLER, Daniel (1997) "Children's understanding of what is 'real' on television" *Journal of Educational Media* 23 (1), pp. 67 – 82 [documento electrónico disponible en: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/realrev.html>, visitado el 03 de Agosto 2004].

COLLINS, Andrew (1983) "Interpretation and inference in children's television viewing" en J. BRYANT y D. ANDERSON D. (editores) *Children understanding of television: research on attention and comprehension*, Academic Press, Nueva York., pp. 125-150.

COROMINAS, María (2001) "Els estudis de recepció" en *Aula Abierta* del Portal de la Comunicació INCOM, Universidad Autónoma de Barcelona [documento electrónico disponible en: [http://www.portalcomunicacion.com/cat/n\\_aab\\_lec\\_3.asp?id\\_llico=4](http://www.portalcomunicacion.com/cat/n_aab_lec_3.asp?id_llico=4), visitado el 06 de octubre 2005].

CONLAN, Roberta (editora) (2000) *Estados de ánimo*, Paidós, Barcelona.

CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN (1999) *Estado del arte de la investigación sobre niños y televisión*, Departamento de Estudios del Consejo Nacional de Televisión (CNTV), Santiago de Chile.

CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN y PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (1999) *La televisión y los niños en Chile: Percepciones desde la audiencia infantil*, Departamento de Estudios del Consejo Nacional de Televisión y Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica, Santiago de Chile.

CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN (2002) *Estudios de audiencia y consumo televisivo*, Consejo Nacional de Televisión, Santiago de Chile.

CONSEJO NACIONAL DE TELEVISIÓN y ADIMARK (2005) *Encuesta Nacional de Televisión 2005: Principales Resultados*, Departamento de Estudios del Consejo Nacional de Televisión y Adimark Comunicaciones, Santiago de Chile.

DAMASIO, Antonio (2000) *Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.

DAMASIO, Antonio (2001) *El error de Descartes*, Editorial Crítica, Barcelona.

DANTZER, Robert (1989) *Las Emociones*, Editorial Paidós, Barcelona.

DARWIN, Charles (1984) "The expression of emotion in man and animals" en C. CALHOUN y R. SOLOMON (editores) , *¿Qué es una emoción?*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 115-124.

DAVIDSON, Richard (2003) "La neurociencia de la emoción" en D. GOLEMAN (editor) *Emociones destructivas*, Ediciones B, Buenos Aires, pp. 233-264.

- DEFLEUR, Melvin y BALL-ROKEACH, Sandra (1993) *Teorías de la comunicación de masas*, Paidós, Barcelona.
- DELGADO, Juan Manuel y GUTIÉRREZ, Juan (comp.) (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Síntesis, Madrid.
- DESCARTES, René (1997) *Las pasiones del alma*, Tecnos, Madrid.
- DE SOUZA, Ronald (2003) "Emotion", *Stanford Encyclopedia of Philosophy* [documento electrónico disponible en: <http://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=emotion>, visitado el 28 de abril 2006].
- DITTUS, Rubén (2003) "La investigación sobre mass media en Chile: del ideologismo a la construcción de paradigmas" en *Estudios de Periodismo*, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Concepción de Chile [documento electrónico disponible en: [http://www.periodismoudec.cl/estudiosdeperiodismo/index.php?option=com\\_content&ask=view&id=29&Itemid=41](http://www.periodismoudec.cl/estudiosdeperiodismo/index.php?option=com_content&ask=view&id=29&Itemid=41), visitado el 03 de octubre 2004].
- DORR, Aimée (1980) 'When I was a child I thought as a child' en S. WITHEY y R. ABELLES (Editores) *Television and social behavior: beyond violence and children*, Lawrence Erlbaum Associates, Nueva Jersey, pp. 191- 230.
- DORR, Aimée (1985) "Context for experience with emotion, with special attention to television" en M. LEWIS y C. SAARNI (editores) *The socialization of emotions*, Plenum Press, Nueva York, pp.55-85.
- DORR, Aimée (1986) *Television and children: a special medium for a special audience*, Sage Publications, California.
- DRUMMOND, Phillip (1988) *Television and its audience*, BFI Publishing, Londres.
- DUNN, Judy (1990) "La comprensión de los sentimientos, las primeras etapas" en J. BRUNER y H. HASTE (editores) *La elaboración del sentido, la construcción del mundo por el niño*, Paidós, Barcelona, pp. 31- 43.
- DUNLOP, Francis (1984) *The education of feeling and emotion*, George Allen & Unwin Publishers Ltd., Londres.
- DURAN, Xavier (1999) *Los secretos del cerebro: ideas, sentimientos y neuronas*, Aigarr Editorial, Barcelona.
- EKMAN, Paul (2003) "La universalidad de las emociones" en D. GOLEMAN (editor) *Emociones destructivas*, Ediciones B, Buenos Aires, pp. 163-208.
- EHMANN, Natasha (2003) "What are the Main Research Issues and Difficulties in Investigating Children's Understanding of Television?" en *The Media and Communications Studies Site*, University of Wales [documento electrónico disponible en: <http://www.aber.ac.uk/media/sections/tv03.php>, visitado el 03 octubre 2004].
- ELIZALDE, Luciano (1998) "Los jóvenes y las tecnologías de la comunicación y de la información. Hacia una etnografía de los entornos mediáticos" en *Revista Zer* n° 5, Bilbao,

pp. 121-156.

FERNÁNDEZ; Itziar, ZUBIETA, Elena y PÁEZ, Darío (2000) “Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas” en D. PAEZ y M. CASULLO (editores) *Cultura y alexitimia*, Paidós, Buenos Aires, pp. 73-98.

FERRÉS, Joan (1997) *Televisión subliminal: socialización mediante comunicaciones inadvertidas*, Paidós, Barcelona.

FERRÉS, Joan (1998) *Televisión y educación*, Paidós, Barcelona.

FISKE, John (1987) *Television Culture*, Routledge, Londres.

FLEISHER FELDMAN, Carol (1990) “El pensamiento a partir del lenguaje: la construcción lingüística de las representaciones cognitivas” en J. BRUNER y H. HASTE (editores) *La elaboración del sentido, la construcción del mundo por el niño*, Paidós, Barcelona, pp. 125-138.

FOUCAULT, Michael (1998) “El panoptismo” en *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, pp. 199-232.

FREUD, Sigmund (1984) “Lo inconsciente” en C. CALHOUN y R. SOLOMON (comp.) *¿Qué es una emoción?*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 203-216.

FRIJDA, Nico (2000) “The psychologists’ point of view” en M. LEWIS y J. HAVILAND-JONES (editores) *Handbook of emotions*, Guilford Press, Nueva York, pp. 59-74.

FROMM, Erich (1968) *El miedo a la libertad*, Paidós, Buenos Aires.

FUENZALIDA, Valerio (1996) La apropiación educativa de la telenovela, *Revista Diálogos de la Comunicación*, n° 44 [documento electrónico disponible en: <http://www.felafacs.org/files/7Valerio.pdf>, visitado el 13 de junio 2006].

FUENZALIDA, Valerio (1998) *Televisión y cultura cotidiana*, CPU, Santiago de Chile.

FUENZALIDA, Valerio (2000) *La televisión pública en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.

FUENZALIDA, Valerio (2000) “Consumo y motivaciones de niños ante la TV Abierta” en C. AVENDAÑO (editor) *Comunicación: la televisión desde los niños*, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, pp. 105-129.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1992) “Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores”, *Revista Diálogos de la Comunicación*, n° 32 [documento electrónico disponible en: <http://www.felafacs.org/files/2.%20garcia.pdf>, visitado el 13 de junio 2006].

GARCÍA CANCLINI, Néstor (2001) “Culturas híbridas, poderes oblicuos” en *Culturas híbridas*, Paidós, Buenos Aires, pp. 259 – 318.

GARCÍA, Núria (1997) “Los hábitos del niño frente al televisor en el hogar” en *Revista Zer*

n° 3, Bilbao, pp. 67-80.

GAUNTLETT, David (1995) *Moving experiences: understanding television's influences and effects*, John Libbey & Company Ltd., Kent.

GERBNER, George; MORGAN, Michael y SIGNORELLI, Nancy (1996) "Crecer con la televisión: perspectiva de la aculturación" en J. BRYANT y D. ZILLMAN (editores) *Los efectos de los medios de comunicación*, Paidós, Barcelona, pp. 35-66.

GIDDENS, Anthony (1995) *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Editorial Península.

GOLEMAN, Daniel (2000) *La inteligencia emocional*, Ediciones B, Buenos Aires.

GOLEMAN, Daniel (2003) *Emociones destructivas*, Ediciones B, Buenos Aires.

GONZÁLEZ, Jorge (1990) "Las perspectivas panorámicas y políticas cartográficas", *Revista Diálogos de la Comunicación*, n° 26 [documento electrónico disponible en: <http://www.felafacs.org/files/5.%20Gonzalez.pdf>, visitado el 13 de junio 2006].

GORDON, Steven (1991) "The socialization of children's emotions: emotional culture, competence and exposure" en P. HARRIS P. y C. SAARNI (editores) *Children's understanding of emotion*, Cambridge University Press, Nueva York, 2° edición, pp. 319-349.

GREENBERG, Leslie; RICE, Laura y ELLIOT, Robert (1996) *Facilitando el cambio emocional*, Paidós, Barcelona.

GREENBERG, Mark (2003) "La educación del corazón" en D. GOLEMAN (editor) *Emociones destructivas*, Ediciones B, Buenos Aires, pp.325-352.

GUNTHER, York (2002) *The phenomenology and intentionality of emotion*, Philosophical Studies, California State University Northridge [documento electrónico disponible en: [http://www.csun.edu/~yg76853/phen\\_intent\\_emotion.pdf](http://www.csun.edu/~yg76853/phen_intent_emotion.pdf), visitado el 15 de mayo 2006].

HALL, Stuart (1980) "Codificar y decodificar" en *Culture, media and language*, Hutchinson, Londres, pp. 129 – 139 [documento electrónico disponible en *Nombre falso – Comunicación y sociología de la cultura*, [http://www.nombrefalso.com.ar/materias/apuntes/html/hall\\_1.html](http://www.nombrefalso.com.ar/materias/apuntes/html/hall_1.html), visitado el 31 de mayo 2003].

HALL, Stuart (1994) "Estudios Culturales: Dos Paradigmas" en la Revista *Causas y azares*, N° 1 [documento electrónico disponible en *Nombre falso – Comunicación y sociología de la cultura*, [http://www.nombrefalso.com.ar/materias/apuntes/html/hall\\_2.html](http://www.nombrefalso.com.ar/materias/apuntes/html/hall_2.html), visitado el 31 de mayo 2003].

HARKNESS, Sara y SUPER, Charles (1985) "Child-Environment Interactions in the Socialization of Affect" en M. LEWIS y C. SAARNI (editores) *The socialization of emotions*, Plenum Press, Nueva York, pp. 21-35.

HARRÉ, Rom (1986) "An outline of the social constructionist viewpoint" en R. HARRE (Editor) *The social construction of emotions*, Basil Blackwell, Oxford, pp. 2-14.

HARRIS, Paul (2000) "Understanding emotion" en M. LEWIS y J. HAVILAND-JONES

(editores) *Handbook of emotions*, Guilford Press, Nueva York, pp. 281-292.

HARRIS, Paul y LIPIAN, Mark (1991) "Understanding emotion and experiencing emotion" en P. HARRIS y C. SAARNI (editores) *Children's understanding of emotion*, Cambridge University Press, New York, 2ª edición, pp. 241-258.

HARRIS, Paul y OLTHOF, Tjeert (1982) 'The child's concept of emotion' en G. BUTTERWORTH y P. LIGHT (editores) *Social Cognition: Studies of the development of understanding*, University of Chicago Press, Chicago, pp. 188-209.

HARRIS, Paul y SAARNI, Carolyn (1991) "Children's understanding of emotion: an introduction" en P. HARRIS y C. SAARNI (editores) *Children's understanding of emotion*, Cambridge University Press, New York, 2ª edición, pp. 3-24.

HARTE POLLAK, Lauren y THOITS, Peggy (1989) "Processes in emotional socialization", en *Social Psychology Quarterly*, Vol 52, Issue 1, pp. 22-34 [documento electrónico disponible en <http://links.jstor.org/sici?sici=0190-2725%28198903%2952%3A1%3C22%3APIES%3E2.0.CO%3B2-8>, visitado el 4 de septiembre 2002].

HERNÁNDEZ D., Gustavo (1997) "La educación para los medios. Una preocupación internacional" *Anuario Ininco* n° 8 1996-1997, Universidad Central de Venezuela [documento electrónico disponible en <http://www.ucv.ve/ftproot/anuario-ininco/ininco8/contart8.htm>, visitado el 24 de mayo 2006].

HERRAN, Claudia (1994) "Un salto no dado: de las mediaciones al sentido" en G. OROZCO (editor) *Televidencia: perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*, Universidad Iberoamericana, México, pp. 29-54.

HOFSTEDDE, Geert (1991) *Cultura y organizaciones*, Alianza, Madrid.

HORKHEIMER, Max y ADORNO, Theodor (1971) "La industria cultural, iluminismo como mistificación de masas" en *Dialéctica del Iluminismo*, Editorial Sur, Buenos Aires, pp. 146 – 200.

HOVLAND, Carl; LUMSDAINE, Arthur y SHEFFIELD, Fred (1985) "Efectos a corto y largo plazo en el caso de los films de orientación o propaganda" en M. MORAGAS, *Sociología de la comunicación de masas*, Gustavo Gili, Barcelona, Vol. II, pp.111-126.

HUERGO, Jorge (2001) "Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática" en *Revista Nómadas* n°15, DIUC, Universidad Central, Bogotá, pp. 88-101.

HUERGO, Jorge (2003) "Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales", *Revista Virtual Nodos de Comunicación/Educación*, N°2, La Plata, Cátedra de Comunicación y Educación [documento electrónico disponible en <http://www.revistanodos.com.ar/>, visitado el 28 de junio 2004].

HUME, David (2006) "Of the Passions" en *Treatise of Human Nature*, Libro II, [documento electrónico disponible en <http://etext.library.adelaide.edu.au/h/hume/david/h92t/chapter37.html>, visitado el 15 de mayo 2006].

- HUSTON, Aletha y WRIGHT, John (1996) "Television and socialization of young children" en T. MACBETH (editor) *Turning in to young viewers: social science perspectives on television*, Sage, California, pp. 37-60.
- IZARD, Carroll y ACKERMAN, Brian (2000) "Motivational, Organizational, and Regulatory Functions of Discrete Emotions" en M. LEWIS y J. HAVILAND-JONES (editores) *Handbook of emotions*, Guilford Press, Nueva York, pp. 253-264.
- IZARD, Carroll; KAGAN, Jerome; ZAJONC, Robert (editores) (1988) *Emotion, Cognition and Behavior*, Cambridge University Press, Nueva York, 4ª edición.
- JAMES, William (1984) "¿Qué es una emoción?" en C. CALHOUN y R. SOLOMON *¿Qué es una emoción?*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 141-157.
- JAMES, Allison y PROUT, Alan (Editores) (1990) *Constructing and reconstructing childhood*, Falmer, Londres.
- JENSEN, Klaus (1987) "Qualitative audience research: toward an integrative approach to reception" en *Critical Studies in Mass Communication*, 4, pp. 21-36.
- JENSEN, Klaus (1993) "El análisis de la recepción: la comunicación de masas como producción social de significado" en K. JENSEN y N. JANKOWSKI (editores) *Metodologías cualitativas de investigación en comunicaciones*, Bosch, Barcelona.
- JENSEN, Klaus y JANKOWSKI, Nicholas (editores) (1993) *Metodologías cualitativas de investigación en comunicaciones*, Bosch, Barcelona.
- JENSEN, Klaus y ROSENGREN, Karl E. (1990) "Five traditions in search of the audience" en *European Journal of Communication*, vol. 5 n° 2-3, Sage, pp. 207-238.
- JOHNSON-LAIRD, Philip Nicholas y OATLEY, Keith (2000) "Cognitive and social construction in emotions" en M. LEWIS y J. HAVILAND-JONES (editores) *Handbook of emotions*, Guilford Press, Nueva York, 458-475.
- KATZ, Elihu; BLUMLER, Jay y GUREVITCH, Michael (1985) "Usos y gratificaciones de la comunicación de masas" en M. MORAGAS, *Sociología de la comunicación de masas*, Gustavo Gili, Barcelona, Vol. II, pp. 127-171.
- KEMPER, Theodore (2000) "Social models in the explanation of emotions" en M. LEWIS y J. HAVILAND-JONES (editores) *Handbook of emotions*, Guilford Press, Nueva York, pp. 45- 57.
- KUHN, Thomas (1980) *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México.
- LANG, Annie; DHILLON, Kuljinder (1995) "The effects of emotional arousal and valence on television viewer's cognitive capacity and memory" [documento electrónico del *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 08838151, visitado el 29 de diciembre 2004]
- LASWELL, Harold (1985) "Estructura y función de la comunicación de masas" en M. MORAGAS, *Sociología de la comunicación de masas*, Gustavo Gili, Barcelona, Vol. II, pp.50-68.

LAZARUS, Paul; BERELSON, Bernard; GAUDET, Hazle (1962) “El pueblo elige. Estudio del proceso de formación del voto durante una campaña presidencial” en *Nombre falso – Comunicación y sociología de la cultura* [documento electrónico disponible en: <http://www.nombrefalso.com.ar/materias/apuntes/html/lazarsfeld.html>, visitado el 20 abril 2003].

LAZARUS, Richard; AVERILL, James y OPTON, Edgard (1972) “Towards a cognitive theory of emotion” en M. ARNOLD (editora) *Feelings and emotions*, Academic Press, Nueva York, pp. 207-231.

LAZARUS, Richard (1991) *Emotion and adaptation*, Oxford University Press, Nueva York.

LEAL, Aurora (2002) “Narraciones audiovisuales y representaciones infantiles: los roles masculino y femenino” *Revista Cultura y Educación*, nº 14: 3, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 313-326.

LE BUFFE, Michael (2006) Spinoza’s Psychological Theory [documento electrónico disponible en <http://plato.stanford.edu/entries/spinoza-psychological/#Aff>, visitado el 28 de abril 2006].

LE DOUX, Joseph (1999) *El cerebro emocional*, Editorial Planeta, Barcelona.

LE DOUX, Joseph (2000) “La influencia de las emociones” en R. CONLAN (editor) *Estados de ánimo*, Paidós, Barcelona, pp.119-141.

LE DOUX, Joseph y PHELPS, Elizabeth (2000) “Emotional networks in the brain” en M. LEWIS y J. HAVILAND-JONES (editores) *Handbook of emotions*, Guilford Press, Nueva York, pp. 157-172.

LEWIS, Michael y MICHALSON, Linda (1983) *Children’s, emotions and moods: developmental theory and measurements*, Plenum Press, Nueva York.

LEWIS, Michael y SAARNI, Carolyn (editores) (1985) *The socialization of emotions*, Plenum Press, Nueva York.

LEWIS, Michael y SAARNI, Carolyn (1985) “Culture and emotions” en M. LEWIS y C. SAARNI (editores) *The socialization of emotions*, Plenum Press, Nueva York, pp. 1-17.

LEWIS, Michael y HAVILAND-JONES, Jeannette (2000) *Handbook of emotions*, Guilford Press, Nueva York.

LINDLOF, Thomas (1988) “Media Audiences as Interpretive Communities” en *Communication Yearbook* nº11, Universidad de Kentucky, pp. 81-107.

LIVINGSTONE, Sonia (1992) “The meaning of domestic technologies” en *Consuming technologies*, Routledge, Londres.

LULL, James (1990) *Inside family viewing*, Routledge, Londres.

LUTZ, Catherine (1985) “Cultural patterns and individual differences in the child’s emotional meaning system” en M. LEWIS M. y C. SAARNI (editores) *The socialization of*



*emotions*, Plenum Press, Nueva York, 37-53.

MACBETH, Tannis (Editor) (1996) *Turning in to young viewers: social science perspectives on television*, Sage, California.

MARCUS, Hazel Rose y KITAYAMA, Shinobu (1991) "Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation" en *Psychological Review* n° 98, pp. 224-253 [documento electrónico disponible en <http://www.cebiz.org/cds/Articles/fa05/Markus%20Kitayama.pdf>, visitado el 18 de mayo 2006].

MAYALL, Berry (Editor) (1994) *Children's childhoods observed and experienced*, Falmer, Londres.

MARCUSE, Herbert (1969) *El hombre Unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Editorial Joaquín Mortiz, México.

MARINA, José Antonio (1996) *El laberinto sentimental*, Anagrama, Barcelona.

MARINA, José Antonio y LOPEZ P., Marisa (2000) *Diccionario de los sentimientos*, Anagrama, Barcelona, 2ª edición.

MARTÍN BARBERO, Jesús (1987) *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*, Editorial Gustavo Gili, México.

MARTÍN BARBERO, Jesús (1997) "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación en *Revista Nómadas*, vol. 5, Bogotá, pp. 10-21.

MARTÍN BARBERO, Jesús (2002) *Oficio de cartógrafo: Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.

MARTÍNEZ, Víctor y SOUZA, María Dolores (editores) (2004) *Televisión y educación en tiempos de globalización y convergencia tecnológica* Consejo Nacional de Televisión/ VTR/ FONDEF/ Fundación Chile, Santiago de Chile.

MAYOR, Luis (1988) *Psicología de la Emoción: Teoría básica e investigaciones*, Promolibro, Valencia.

MCQUAIL, Denis (1983) *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*, Paidós, Barcelona.

MCQUAIL, Denis y WINDAHL, Steven (1997) *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*, Eunsa, Navarra.

MANDLER, George (1988) "Historia y desarrollo de la psicología de la emoción" en L. MAYOR *Psicología de la Emoción: Teoría básica e investigaciones*, Promolibro, Valencia, pp. 9-69.

MASTERS, John y CARLSON, Charles (1988) "Children's and adults' understanding of the causes and consequences of emotional states" en C. IZARD, J. KAGAN y R. ZAJONC *Emotions, cognition and behavior*, Cambridge University Press, Nueva York, 4ª edición, pp. 438-463.

MATTELART, Armand y MATTELART, Michele (1995) *Historia de la teoría de la comunicación*, Paidós, Barcelona.

MATTELART, Armand y NEVEU, Eric (1997) “La institucionalización de los estudios de la comunicación: Historias de los *Cultural studies*” en *Revista Telos Cuadernos de Comunicación Tecnología y Sociedad*, N° 49, Madrid [documento electrónico disponible en <http://www.periodismo.uchile.cl/talleres/teoriacomunicacion/archivos/institucionalizacion.htm>, visitado el 14 de julio 2004].

MEDINA, Pilar y RODRIGO, Miquel (2004) “Las emociones como barreras y como accesos a la diversidad cultural”, *Congreso Comunicación y diversidad cultural Fórum Barcelona 2004* [documento electrónico disponible en [http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/35\\_alsina.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/35_alsina.pdf), visitado el 09 de mayo 2006].

MICHALSON, Linda y LEWIS, Michael (1985) “What do children know about emotions and when do they know it?” en M. LEWIS y C. SAARNI *The socialization of emotions*, Plenum Press, Nueva York, pp. 117-139.

MORAGAS, Miguel (1985) *Sociología de la comunicación de masas*, Gustavo Gili, Barcelona.

MORLEY, David (1996) *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

MUHR, Thomas y FRIESE, Susanne (2004) *User's Manual for ATLAS.ti 5.0*, Berlin [documento electrónico].

NAVARRO, Pablo y CAPITOLINA, Díaz (1994) “Análisis de contenido” en J.M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (comp.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Síntesis, Madrid, pp. 177-223.

NIEMEIER, Susanne y DIRVEN, R. (1997) *The language of emotions*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

NIEMEIER, Susanne (1997) “Introduction” en S. NIEMEIER y R. DIRVEN *The language of emotions*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, pp. VII.

NIETZSCHE, Friedrich (1885) *Así habló Zaratustra* en *Literatura y Contenidos Seleccionados*, [documento electrónico disponible en <http://www.apocatastasis.com/asi-hablo-zaratustra-friedrich-nietzsche.php>, visitado el 18 de mayo 2006].

NIGHTINGALE, Virginia (1996) *El estudio de las audiencias*, Paidós, Barcelona.

NOBLE, Grant (1975) *Children in front of the small screen*, Constable, Londres.

OROZCO, Guillermo (1989) “La televisión no educa, pero los niños si aprenden de ella” en *Umbral XXI*, n° 1, pp. 18 - 20.

OROZCO, Guillermo (1992) *La influencia de la tv en la educación de niños y jóvenes: opiniones, mitos y hechos*, Universidad Iberoamericana, México.

OROZCO, Guillermo (editor) (1994) *Televidencia: perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*, Universidad Iberoamericana, México.

OROZCO, Guillermo (1994a) “La recepción televisiva desde el modelo de efectos de los medios” en G. OROZCO (Editor) *Televidencia: perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*, Universidad Iberoamericana, México, pp. 9-28.

OROZCO, Guillermo (1994b) “Televidencia y mediaciones: la construcción de estrategias por la audiencia” en G. OROZCO (Editor) *Televidencia: perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*, Universidad Iberoamericana, México, pp. 69-88.

OROZCO, Guillermo (1996) *Televisión y audiencias: un enfoque cualitativo*, Ediciones de la Torre, Madrid.

OROZCO G., Guillermo (1997) *La investigación de la comunicación dentro y fuera de América Latina*, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

OROZCO, Guillermo (2000) “Tel-E-Videncia: una perspectiva de generación de conocimiento entre tele-niños” en C. AVENDAÑO (editor) *Comunicación: la televisión desde los niños*, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, pp. 155-164.

OROZCO, Guillermo (2001a) “Audiencias, mediaciones y educación” texto entregado en el Seminario Doctoral *Tele-audiencias, tele-videncias y tele-pedagogías* de la Cátedra UNESCO de Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona.

OROZCO, Guillermo (2001b) “Travesías y desafíos de la investigación de la recepción en América Latina” en el Portal de la Comunicación INCOM, Universidad Autónoma de Barcelona [documento electrónico disponible en [http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/esp/3/down/orozco/orozco\\_travesias.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/esp/3/down/orozco/orozco_travesias.pdf), visitado el 24 de mayo 2005].

OROZCO, Guillermo (2001c) “*S'ha d'investigar per intervenir en els processos d'interacció dels receptors amb els mitjans perquè aquests resultin educativament profitosos*”, entrevista realizada por Marta Rizo i García en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona [documento electrónico disponible en [http://www.portalcomunicacion.com/cat/pdf/aab\\_ent/orozco.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/cat/pdf/aab_ent/orozco.pdf), visitado el 03 de agosto 2004].

OTERO, Edison (1998) *Teorías de la comunicación*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

PAEZ, Darío y CASULLO, María Martina (comp.) (2000) *Cultura y alexitimia: ¿cómo expresamos lo que sentimos?*, Paidós, Buenos Aires.

PALMER, Patricia (1988) “The social nature of children television viewing” in P. DRUMMOND *Television and its audience*, BFI Publishing, Londres, pp. 139-153.

PIAGET, Jean (1978) *La representación del mundo en el niño*, Ediciones Morata, Madrid.

PLATÓN (395 – 370 A.C.) *La República* [documento electrónico disponible en <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/OtrosAutoresdeLaLiteraturaUniversal/Platon/larepublica/index.asp>, visitado el 18 de mayo 2006]

- PLUTCHIK, Robert (1972) "Emotions, evolution and adaptive processes" en M. ARNOLD (editora) *Feelings and emotions*, Academic Press, Nueva York, pp. 3-24.
- PLUTCHIK, Robert (1988) "Emociones: una teoría general psicoevolutiva" en L. MAYOR (editor) *Psicología de la Emoción: Teoría básica e investigaciones*, Promolibro, Valencia, pp. 107-141.
- PROUT, Alan y JAMES, Allison (1990) "A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems" en A. JAMES y A. PROUT (editores) *Constructing and reconstructing childhood*, Falmer, Londres, pp. 7-31.
- REEVE, Johnmarshall (1994) *Motivación y emoción*, Mc Graw Hill, Madrid.
- REICHARDT, Charles y COOK, Thomas (1986) "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos" en T. COOK y Ch. REICHART (editores) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Morata, Madrid, pp. 25 -58.
- RODRIGO, Miquel (1992) "Notas propedéuticas para el estudio de las pasiones comunicativas" en *Contratexto*, nº5, Marzo, pp. 39-52.
- RODRIGO, Miquel (1993) "Per a una anàlisi constructivista del discurs emotiu" en *Anàlisi*, vol. 15, pp. 21-29.
- RODRIGO, Miquel (1995) *Los modelos de la comunicación*, Tecnos, Madrid.
- RODRIGO, Miquel (1995) "El uso de los discursos de los medios de comunicación" en *Revista de la Asociación Española de Semiótica SIGNA*, vol. 4, Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 201-210.
- RODRIGO, Miquel (2005) "Modelos de la comunicación" en *Aula Abierta* del Portal de la Comunicación INCOM, Universidad Autónoma de Barcelona [documento electrónico disponible en [http://www.portalcomunicacion.com/cat/n\\_aab\\_lec\\_3.asp?id\\_llico=20](http://www.portalcomunicacion.com/cat/n_aab_lec_3.asp?id_llico=20), visitado el 06 de octubre 2005].
- ROJAS, Enrique (1993) *El laberinto de la afectividad*, Espasa Calpe, Madrid.
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- RUSSELL, James (1995) "Facial Expressions of Emotion: What Lies Beyond Minimal Universality?" en *Psychological Bulletin*, Vol. 118, No. 3, pp. 379-391 [documento electrónico disponible en <http://www2.bc.edu/~russeljm/publications/psyc-bull1995.pdf>; visitado el 18 de mayo 2006].
- RUSSELL, James (1991) "Cultures, scripts, and children's understanding of emotion" en P. HARRIS y C. SAARNI (editores) *Children's understanding of emotion*, Cambridge University Press, Nueva York , pp. 293-318.
- RUSSELL, James y LEMAY, Ghyslaine (2000) "Emotion concepts" en M. LEWIS y J. HAVILAND-JONES (editores) *Handbook of emotions*, Guilford Press, Nueva York, pp. 491-

503.

SALOMON, Gavriel (1983) "Television watching and mental effort: a social psychological view" en J. BRYANT y D. ANDERSON (editores) *Children understanding of television: research on attention and comprehension*, Academic Press, Nueva York, pp.181-198.

SANDLER, Irwin; WOLCHIK, Sharlene, McKINNON, David; AYERS, TIM y ROOSA, Mark (1997) "Developing linkages between theory and intervention in stress and coping processes" en S. WOLCHIK y I. SANDLER (comp.), *Handbook of children's coping*, Plenum Press, Nueva York.

SAPERAS, Enric (1992) *La sociología de la comunicación de masas en EE.UU.*, Ariel, Barcelona.

SARTRE, Jean Paul (1987) *Bosquejo de una teoría de las emociones*, Alianza Editorial, Madrid.

SCHACHTER, Stanley (1972) "The assumption of identity and peripheralist-centralist controversies in motivation and emotion" en M. ARNOLD (editora) *Feelings and emotions*, Academic Press, Nueva York, pp. 111-121.

SCHACHTER, Stanley y SINGER, Jerome (1984) "Cognitive, social and physiological determinants of emotional state" en C. CALHOUN y R. SOLOMON *¿Qué es una emoción?*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 173-183.

SCHERER, Klaus (1993) "Plato's legacy: Relationships between cognition, emotion and motivation" en *Geneva Emotion Research Group* Faculty of Psychology and Education Sciences (FPSE) at the University of Geneva. [documento electrónico disponible en <http://www.unige.ch/fapse/emotion/publications/pdf/plato.pdf>, visitado el 15 de mayo 2006].

SCHWARTZ, Reid y TRABASSO, Tom (1988) "Children's understanding of emotions" en C. IZARD, J. KAGAN y R. ZAJONC *Emotions, cognition and behavior*, Cambridge University Press, Nueva York, 4ª edición, pp. 409-437.

SEELS, Barbara; BERRY, Louis; FULLERTON, Karen y HORN, Laura (1996) "Research on learning from television" en D. JONASSEN *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology* [documento electrónico disponible en [http://sage.sdsu.edu/compswiki/uploads/CompsWiki/Research\\_on\\_learning\\_from\\_TV.pdf](http://sage.sdsu.edu/compswiki/uploads/CompsWiki/Research_on_learning_from_TV.pdf), visitado el 20 de diciembre 2005].

SEITER, Ellen (1999) *Television and new media audiences*, Oxford University Press, Oxford.

SHAPIRO, Lawrence (1997) *La inteligencia emocional de los niños*, Grupo Z, Barcelona.

SINGER, Jerome y SINGER, Dorothy (1983) Implications of childhood television viewing for cognition, imagination and emotion en D. ANDERSON y J. BRYANT (editores) *Children's understanding of television research on attention and comprehension*, Academic Press, Nueva York, pp. 265- 293.

- SMITH, Stacy y WILSON, Barbara (2002) "Children's Comprehension of and Fear Reactions to Television News" en *Media Psychology* vol. 4, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, pp. 1-26.
- SOLOMON, Robert (2000) "The Philosophy of emotions" en M. LEWIS y J. HAVILAND-JONES (editores) *Handbook of emotions*, Guilford Press, Nueva York, pp. 3-15.
- SOUZA, María Dolores (2000) "Consumo televisivo: percepciones y valoraciones" en C. AVENDAÑO (editor) *Comunicación: la televisión desde los niños*, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, pp. 131 - 154.
- SOUZA, María Dolores y SUIT, Soledad (2004) "La televisión educativa" en MARTÍNEZ y SOUZA (editores) *Televisión y educación en tiempos de globalización y convergencia tecnológica*, Consejo Nacional de Televisión/ VTR/ FONDEF/ Fundación Chile, Santiago de Chile.
- SPINOZA, Benedict (1984) "Ética" (extracto) en C. CALHOUN y R. SOLOMON *¿Qué es una emoción?*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 82-106.
- STEARNS, Peter (2000) "History of emotions: issues of change and impact" en M. LEWIS y J. HAVILAND-JONES (editores) *Handbook of emotions*, Guilford Press, Nueva York, pp. 16-29.
- TAYLOR, Steve J. y BOGDAN, Robert (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona.
- TOMKINS, Silvan (1972) "Affect as the primary motivational system" en M. ARNOLD (editora) *Feelings and emotions*, Academic Press, Nueva York, pp. 101-121.
- TSAI, Jeanne (2003) "La influencia de la cultura" en D. GOLEMAN (Editor) *Emociones destructivas*, Ediciones B, Buenos Aires, pp. 301-324.
- VALLES, Miguel (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*, Síntesis, Madrid.
- VATTIMO, Gianni (1986) *El fin de la modernidad*, Gedisa, México.
- VATTIMO, Gianni (1992) *Más allá del sujeto*, Paidós, Barcelona.
- VATTIMO, Gianni (1992) *Ética de la interpretación*, Paidós, Buenos Aires.
- VELASCO, Carmen (2000) "Personalidad y Alexitimia" en D. PAEZ y M. CASULLO (editores) *Cultura y alexitimia: ¿cómo expresamos lo que sentimos?*, Paidós, Buenos Aires, pp.15-33.
- WATSON, John y otros (1965) *Las emociones del niño pequeño*, Paidós, Buenos Aires.
- WATSON, John y MORGAN, J.J.B. (1965) "Una teoría de las emociones innatas" en J.B. WATSON y otros, *Las emociones del niño pequeño*, Paidós, Buenos Aires, pp. 9-12.
- WHITE, Geoffrey (2000) "Representing emotional meaning: category, metaphor, schema, discourse" en M. LEWIS y J. HAVILAND-JONES (editores) *Handbook of emotions*,

Guilford Press, Nueva York, pp. 30- 44.

WITHEY, S. y ABELES, R. (editores) (1980) *Television and social behavior: beyond violence and children*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

WOLCHIK, Sharlene y SANDLER, Irwin (comp.) (1997) *Handbook of children's coping*, Plenum Press, Nueva York.

ZUBIETA, Elena; FERNÁNDEZ, Itziar; VERGARA, Ana Isabel; MARTÍNEZ, María Dolores y CANDIA, Luis (1998) "Cultura y emoción en América" en *Boletín de Psicología*, n° 61, Diciembre, pp. 65-89.

### **Otras informaciones de la WEB utilizadas:**

De la página web oficial del Consejo Nacional de Televisión:

"Acta de la sesión ordinaria del Consejo Nacional de Televisión del lunes 03 de noviembre del 2003" [en <http://www.cntv.cl/medios/Consejo/Actas/NOVIEMBRE032003.pdf>, visitado en diciembre 2003].

De la página web oficial de Cartoon Network:

"The Powerpuff Girls" [en [http://www.cartoonnetwork.com/tv\\_shows/ppg/index.html](http://www.cartoonnetwork.com/tv_shows/ppg/index.html), visitado en agosto 2003].

De la página web oficial del Diario El Mercurio de Antofagasta:

Ediciones Anteriores [en <http://www.mercurioantofagasta.cl>, visitado en octubre 2003].

De la página web oficial del Diario La Tercera:

- Suplemento Educativo Icarito [en <http://icarito.tercera.cl/verano/2002/monitos/chicas.htm>, visitado en agosto 2003].
- Ediciones Anteriores [en <http://www.latercera.cl>, acceso restringido, visitado en octubre 2003].

De la página web oficial del Diario Las Últimas Noticias:

Ediciones Anteriores [en <http://www.lun.cl>, visitado en octubre 2003].

Página web oficial del Ministerio de Educación de Chile [[www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)].

Página web oficial del Ministerio de Planificación de Chile [[www.mideplan.cl](http://www.mideplan.cl)].

De la página web oficial del canal Televisión de la Pontificia Universidad Católica de Chile:

Ediciones Anteriores Teletrece [en <http://www.teletrece.cl>, visitado en octubre 2003].

De la página web oficial del canal Televisión Nacional de Chile:

"Pecadores" [en <http://www.tvn.cl/teleseries/pecadores/>, visitado en agosto 2003].

De la página web oficial de Wikipedia Enciclopedia Libre:

- "Powerpuff Girls" [en [http://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Powerpuff\\_Girls](http://en.wikipedia.org/wiki/The_Powerpuff_Girls), visitado en agosto 2003].
- "Inuyasha" [en <http://es.wikipedia.org/wiki/Inuyasha>, visitado en agosto 2003].
- "Yu-Gi-Oh" [en <http://es.wikipedia.org/wiki/Yu-Gi-Oh%21>, visitado agosto 2003].
- "Pecadores" [en [http://es.wikipedia.org/wiki/\"Pecadores\"](http://es.wikipedia.org/wiki/\), visitado en agosto 2003].





## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### Perfil socioeconómico de las escuelas seleccionadas

Para determinar el estrato socioeconómico de las escuelas que servirían para la investigación, se consideraron tres variables:

1. Modalidad de financiamiento de la escuela (particular, particular subvencionado y municipalizado) y valor de mensualidad.
2. Características del entorno físico de las escuelas y características socioeconómicas de las familias y apoderados de las escuelas.

#### 1. Modalidad de financiamiento y valor de la mensualidad

Según el Ministerio de Educación de Chile<sup>1</sup>, la escolaridad en el país es administrada por un sistema mixto: con un rol conductor del Estado (a través del Ministerio), una operación descentralizada de la educación pública (por medio de la gestión municipal) y una fuerte área de gestión privada.

Así, la administración directa de los centros educativos en las comunas están a cargo de municipalidades o entidades privadas. A su vez, esta última está dividida en dos: la financiada por las familias y la que recibe aporte financiero estatal (educación particular subvencionada).

En síntesis, las escuelas municipalizadas son gratuitas; las particulares subvencionadas reciben un aporte estatal que reduce al mínimo el costo de la mensualidad que deben pagar los padres y los colegios particulares que son costeados en su totalidad por los apoderados.

En referencia a las escuelas seleccionadas para la investigación, la Escuela D-85 es una entidad municipalizada, mientras que el Colegio Instituto Chileno Norteamericano es particular.

Por otra parte, cabe mencionar que esta última se encuentra entre las escuelas más caras de la ciudad superando el valor promedio de la mensualidad de los colegios particulares calculado en 104.000 pesos aproximadamente<sup>2</sup> (unos 137 euros según cálculo efectuado el 15 de septiembre del 2003).

Dado que no existe en Chile una clasificación socioeconómica de las escuelas, y siguiendo la recomendación del personal del Departamento de Planificación de la Secretaría Ministerial de Educación de Antofagasta, además de considerar la dependencia financiera y el rango de las mensualidades de las escuelas, es útil tomar en cuenta el entorno físico en que está ubicada y el grupo socioeconómico aproximado al que pertenecen las familias (a partir de datos proporcionados por los Directores de ambos establecimientos) .

---

<sup>1</sup> [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

<sup>2</sup> Dato calculado a partir de consultas telefónicas a los colegios particulares de Antofagasta sobre el valor de la mensualidad para ciclo básico vigente al año 2003.

## 2. Entorno y grupo socioeconómico mayoritario

La Escuela "Rómulo Peña" D-85 se encuentra en la población Teniente Merino de Antofagasta, en las faldas del cerro El Ancla y a un costado del Cementerio Municipal. El sector, a pesar de estar urbanizado, se caracteriza por la coexistencia de casas pequeñas de material sólido y otras de material ligero ubicadas en zonas baldías. Además, la mayoría de las calles no están pavimentadas o tienen el pavimento y aceras con alto grado de deterioro y descuido.

Según el informe de la administración de la escuela, las familias mayoritariamente pertenecen al grupo socioeconómico bajo (con algunos casos de extrema pobreza)<sup>3</sup> y el entorno social exhibe alto grado de cesantía, delincuencia y drogadicción.

En tanto, el Colegio Instituto Chileno Norteamericano de Cultura está ubicado en una zona céntrica comercial y residencial de alta plusvalía. El perfil socioeconómico mayoritario de las familias es medio a medio-alto<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Descripción del Grupo Socioeconómico según el Ministerio de Planificación ([www.mideplan.cl](http://www.mideplan.cl)):

### G.S.E.: D (Bajo)

Se incluye en este grupo socioeconómico los hogares que, si bien sus integrantes perciben un ingreso fijo y semiestable, éste es reducido y es la causa de que vivan con estrechez. Viven en casas modestas, con muebles de baja calidad y no siempre en buenas condiciones. Carecen de muchas comodidades de las que poseen otros niveles.

Los jefes de familia son empleados de muy baja categoría, trabajadores manuales, obreros, suplementeros, con o sin educación básica y muy pocos con secundaria. Las poblaciones generalmente no cuentan con urbanización completa, abundancia de perros vagos y niños jugando en las calles. Las casas son de construcción de tipo económica, pequeña para las necesidades familiares, generalmente mal tenida y con evidentes signos de deterioro. Amoblado incompleto o mínimo, generalmente de mala calidad, deterioro y mal tenido. Conjunto de electrodomésticos incompletos, ausencia total de alfombras y/o cortinas. No tienen automóvil ni servicio doméstico. La dueña de casa, con o sin educación básica, trabaja en su hogar o como lavandera, planchadora. Vestuario muy modesto y usado.

### G.S.E. E (Extrema Pobreza)

El no tener un ingreso familiar fijo y la extrema pobreza en que viven son las características de las personas o familias que componen este grupo. Sus hogares son generalmente improvisados (campamentos, "callampas") viven varias familias en una sola casa en la mayor promiscuidad y estrechez. Los jefes de familia son obreros sin ocupación fija, lustrabotas, menesterosos, etc. No tienen servicios higiénicos y sus hogares son generalmente chozas.

<sup>4</sup> Descripción del Grupo Socioeconómico según el Ministerio de Planificación ([www.mideplan.cl](http://www.mideplan.cl)):

### G.S.E.: B (Medio Alto)

En este grupo se incluyen los hogares que gozan de rentas altas, las que les permiten obtener todas o casi todas las comodidades. Viven en casas grandes, bien amobladas y poseen dos o más automóviles. Departamentos grandes, con balcones y grandes ventanales. Pocos departamentos por piso (2 a 7), por lo general con portería. En cuanto a la tenencia de bienes, la principal diferencia con el grupo socioeconómico alto es su menor lujo. Los jefes de hogar son profesionales con varios años de servicio en la profesión, altos empleados, militares de alta graduación, comerciantes, industriales, agricultores, etc.

### G.S.E.: C1 (Medio Medio a Medio Alto)

Son los hogares que tienen un ingreso familiar que les permite cubrir sus necesidades sin problema. Generalmente viven en barrios residenciales homogéneos de G.S.E. alto (áreas verdes, jardines cuidados, veredas limpias, centros comerciales, avenidas, barrios limpios, ordenados). Casa con jardín muy bien mantenido o departamento bien cuidado, buen material de construcción, buen material de cortinas y en perfecto estado. Amoblado excelente, bien tenido, alfombras, cortinas, lámparas, adornos que revelan buen gusto. Hogar bien equipado (electrodomésticos completos). Automóvil mediano de pocos años de uso particular o dos de marcas más económicas, el cual uno de ellos es usado por la dueña de casa.

Se puede clasificar hogares dentro de este grupo que no tienen actualmente automóvil pudiendo tenerlo. Profesionales jóvenes, empleados de categoría, comerciantes e industriales medianos, militares de graduación media (capitanes y mayores), técnicos que ocupen cargos ejecutivos. Estudios universitarios completos o incompletos, especializaciones. Tienen los recursos económicos para contratar el personal auxiliar doméstico que necesiten en forma temporal (jardineros, enceradores, lavanderas o mandar a lavar fuera, etc.) y tienen el servicio doméstico necesario para sus casas. Las dueñas de casa tienen educación secundaria generalmente completa, con o sin estudios universitarios, educada por lo general en colegios particulares. Su vestuario es moderno, de buena clase con algunas joyas finas.

**ANEXO 2**  
**Cuestionario escrito largo**

Querido amigo:

Por favor, lee con cuidado estas preguntas y respóndelas con la mayor sinceridad posible.

Tus respuestas me ayudarán a hacer una tarea de mi Universidad, así que estaré muy agradecida contigo por tu colaboración.

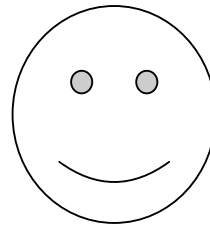
Recuerda que no es una prueba, por lo tanto no tiene nota. Además lo que escribas será un secreto entre tú y yo.

Si no entiendes algo y necesitas una explicación, no dudes en preguntarme.

Hay algunas preguntas que debes responder encerrando la alternativa correcta en un círculo y otras en que tendrás que escribir un poco. No te preocupes por el tiempo que te tomes.

¡Gracias!

Nombre:



1. ¿Cuántos años tienes?

7 años – 8 años – 9 años

2. ¿Con quién vives?

Papá – mamá – hermanos – abuelitos – tíos – otras personas

3. ¿Tienes hermanos?    SI    -    NO

¿Cuántos? \_\_\_\_\_

4. ¿Qué te gusta hacer en el recreo? \_\_\_\_\_

5. ¿A qué te gusta jugar en el recreo? \_\_\_\_\_

6. ¿Con quién te gusta jugar? ¿por qué?

\_\_\_\_\_

7. ¿Cuéntame qué hiciste el fin de semana?

---

---

---

8. ¿Qué cosas haces cuando no estás en el colegio?

---

---

---

9. ¿Qué cosas te gusta hacer cuando no estás en el colegio?

---

---

---

10. ¿Participas en alguna academia de tu colegio? SI - NO  
¿cuál? \_\_\_\_\_



11. ¿Practicas otras actividades fuera del colegio? SI - NO  
¿cuál? \_\_\_\_\_



12. ¿En qué momento haces tus tareas escolares?

---

13. ¿Ves la tele mientras haces las tareas?

---

14. ¿Cuánto tiempo te demoras en hacer las tareas?

---

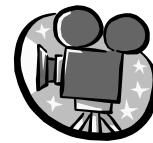
15. ¿Tienes televisor en tu casa? SI - NO  
¿cuántos? \_\_\_\_\_

16. ¿Tienes televisor en tu pieza? SI - NO

Si tienes, ¿lo prendes todos los días? SI - NO

17. ¿Hay equipo de video en tu casa? SI - NO

18. ¿Arriendan películas en tu casa? SI - NO



19. ¿Te dejan arrendar las películas que a ti te gustan? SI - NO

20. ¿Recuerdas alguna película que hayas visto en tu casa?

---

21. ¿Tienes video-juegos (consola, internet, computador)? SI - NO  
¿cuáles son tus favoritos?

---

22. ¿Tienes radio o equipo de música en tu casa? SI - NO

23. ¿Tienes computador? SI - NO

¿te dejan usarlo? SI - NO

¿para qué lo usas?

---



24. ¿Tienes internet? SI - NO

¿te dejan usarlo? SI - NO

¿para qué lo usas?

---

25. ¿Tienes televisión por cable? SI - NO

¿cuáles son tus canales favoritos?

---

26. ¿Cuál fue la última película que viste en el cine? ¿quién te llevó?

---

27. ¿Te gusta ver televisión? SI - NO

¿por qué?

---

---

---

28. ¿Cuándo ves televisión?

a. en la mañana

b. después del colegio

c. antes de acostarme

d. los fines de semana

29. ¿En qué lugar de tu casa prefieres ver televisión? ¿con quién?

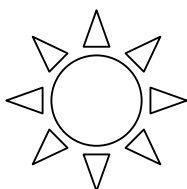
---

30. ¿Qué programas viste ayer solo?

---

31. ¿Qué programas viste ayer acompañado? ¿con quién estabas?

---



32. ¿Qué programas viste el fin de semana?

---

---

33. ¿Ves televisión todos los días? SI - NO

¿qué programas? \_\_\_\_\_

34. ¿Ves más televisión durante los fines de semana? SI - NO

35. ¿Con quiénes ves la tele casi siempre?

Papá – mamá – hermanos – abuelitos – tíos – amigos - otras

¿qué programa?

---



36. ¿Hay algún programa que tus papás no te dejan ver?

SI – NO ¿cuál? \_\_\_\_\_

37. ¿Hay algún programa que a ti no te guste ver? SI - NO

¿cuál? \_\_\_\_\_

38. ¿Hasta qué hora te dejan ver tele por la noche?



39. ¿Ves los programas que tus papás no te dejan? SI - NO

¿cuál? \_\_\_\_\_

40. ¿Hasta qué hora ves televisión en la noche? \_\_\_\_\_

41. ¿Qué canales de televisión son los que más te gustan?

\_\_\_\_\_

42. ¿Cuáles son tus programas favoritos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

43. De los programas que nombraste, ¿cuál es el que más te gusta?

¿por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

44. ¿Recuerdas los nombres de los personajes de ese programa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

45. ¿Cuáles son tus personajes favoritos?

\_\_\_\_\_



---

---

46. Describe uno de tus personajes favoritos.

---

---

---

47. ¿Qué tipo de programas ves?

- |                     |                         |
|---------------------|-------------------------|
| a. dibujos animados | f. programas musicales  |
| b. películas        | g. programas deportivos |
| c. telenovelas      | h. programas de humor   |
| d. noticieros       |                         |
| e. documentales     |                         |

48. ¿Qué tipo de programas prefieres?:

- |                     |                         |
|---------------------|-------------------------|
| a. dibujos animados | f. programas musicales  |
| b. películas        | g. programas deportivos |
| c. telenovelas      | h. programas de humor   |
| d. noticieros       |                         |
| e. documentales     |                         |

49. ¿Crees que hay algunos programas que son sólo para niños y otros para niñas?

SI - NO

50. Nombra un programa para niños y otro para niñas

---

51. ¿Ves alguna telenovela? SI - NO

¿por qué la ves?



---

52. ¿Con quién la ves?

Papá - mamá - hermanos - abuelitos - tíos - amigos - otros

53. ¿Te gusta? SI - NO

¿por qué?

---

54. ¿Cuál es el personaje de la novela que más te gusta? ¿por qué?

---

---



---

55. ¿Recuerdas el nombre de algún programa que te haya provocado risa? ¿te gustó?

---

56. ¿Recuerdas el nombre de un programa que te haya dado miedo? ¿te gustó?

---

57. ¿Recuerdas el nombre de un programa que te haya molestado? ¿por qué?

---

58. ¿Recuerdas el nombre de un programa que te haya dado pena? ¿por qué?

---

59. ¿Recuerdas el nombre de un programa que te haya sorprendido? ¿por qué?

---

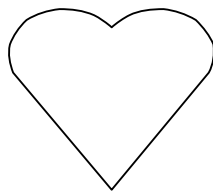
60. ¿Recuerdas el nombre de un programa que te haya angustiado o preocupado? ¿por qué?

---

61. ¿Recuerdas el nombre de un programa que te haya dado asco? ¿cuál? ¿por qué?

---

¡Muchas gracias!



## ANEXO 3

### FASE PILOTO

#### Análisis del cuestionario escrito y entrevista focalizada

Respuestas y observaciones por pregunta:

1. ¿Cuántos años tienes?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	8	Natalie	9
			Juan	8
Escrito	Felipe	8	Mariana	8
			Bairon	8

2. ¿Con quién vives?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Papá-mamá-hermanos	Natalie	Papá-mamá-hermanos
			Juan	Papá-mamá-hermanos-abuelos-tíos
Escrito	Felipe	Papá-mamá-hermanos	Mariana	Papá-mamá-hermanos
			Bairon	Papá-mamá-hermanos-tíos

3. ¿Tienes hermanos? ¿cuántos?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	1 – mujer – 6 años	Natalie	2 hombres
			Juan	2 (1 hombre-1mujer)
Escrito	Felipe	1 – mujer	Mariana	4
			Bairon	4

4. ¿Qué te gusta hacer en el recreo?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Jugar	Natalie	Jugar
			Juan	Jugar
Escrito	Felipe	Jugar	Mariana	Jugar
			Bairon	Jugar

5. ¿A qué te gusta jugar en el recreo?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Pilladas y mascotas	Natalie	Pilladas
			Juan	Pilladas, fútbol y carreras.
Escrito	Felipe	Fútbol	Mariana	Pilladas
			Bairon	Pilladas

6. ¿Con quién te gusta jugar? ¿por qué?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85		
Oral	Chantal	4 amigas “Es divertido”	Natalie	3 amigas	“Son divertidas”
			Juan	3 amigos	“Son entretenidos”
Escrito	Felipe	2 amigos “No peleamos”	Mariana	3 amigas	“Son divertidas”
			Bairon	1 amigo	

7. ¿Qué hiciste el fin de semana?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Jugar con el papá y la hermana en el parque	Natalie	Paseó con la familia
			Juan	Jugar con hermano en la cancha, jugar con amigos en la calle y ver tele un rato
Escrito	Felipe	Fue al centro, al parque y a jugar fútbol	Mariana	Fue al centro acompañando al papá
			Bairon	Vio dibujos animados con el hermano

8. ¿Qué haces cuando no estás en el colegio?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Juega en el computador* y pasea con la familia	Natalie	Sale al centro, juega con amigos, ve la tele y escribe canciones
			Juan	Duerme, juega con amigos
Escrito	Felipe	Juega al Nintendo	Mariana	Hace tareas
			Bairon	Juega con su perro

\* Chantal manifiesta una predilección por los juegos de la página Web [www.cartoonnetwork.la.com](http://www.cartoonnetwork.la.com)

9. ¿Qué te gusta hacer cuando no están en el colegio?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Estar en la casa jugando, ver la tele	Natalie	Jugar con el hermano
			Juan	Jugar a la pelota
Escrito	Felipe	Ir al parque	Mariana	Hacer tareas
			Bairon	Jugar con el hermano (rompecabezas)

10. ¿Participas de alguna academia en tu colegio? ¿cuál?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Pintura al óleo	Natalie	No
			Juan	Arte
Escrito	Felipe	Fútbol	Mariana	No
			Bairon	No

11. ¿Practicar otras actividades fuera del colegio? ¿cuál?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Scout	Natalie	No
			Juan	No
Escrito	Felipe	No	Mariana	No
			Bairon	No

12. ¿En qué momento haces tus tareas escolares?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Noche	Natalie	Mañana
			Juan	Noche o mañana
Escrito	Felipe	Noche	Mariana	Después de la escuela
			Bairon	Después de la escuela

\*Los niños consultados tienen horarios opuestos de asistencia a clases. Chileno Norteamericano: 8,00 a 13,00 hrs. y D-85: 14,00 a 18,30 hrs.

13. ¿Ves la tele mientras haces las tareas?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	No/ se desconcentra	Natalie	No/ se desconcentra
			Juan	No/ se desconcentra
Escrito	Felipe	No	Mariana	No/ se desconcentra
			Bairon	Sí

\*En esta pregunta, los niños agregan que es la mamá la que dice que se desconcentran y no les deja ver la tele mientras hacen tareas.

14. ¿Cuánto tiempo te demoras en hacer las tareas?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Poquito	Natalie	Harto rato
			Juan	3-4 minutos
Escrito	Felipe	40 minutos	Mariana	2 horas
			Bairon	13 horas

15. ¿Tienes televisor en tu casa? ¿cuántos?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	3	Natalie	2
			Juan	2 (una está mala)
Escrito	Felipe	4	Mariana	2 (una no la usan porque cortaron la conexión al cable)
			Bairon	1

16. ¿Tienes televisor en tu pieza? Si tienes, ¿lo prendes todos los días?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Sí/ Sí, para ver dibujos animados o películas prohibidas por los padres	Natalie	Sí / algunas veces en la noche
			Juan	No
Escrito	Felipe	Sí / No	Mariana	Sí/ no porque cortaron el cable
			Bairon	Sí/ No

17. ¿Hay equipo de video en tu casa?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Sí	Natalie	DVD
			Juan	Sí
Escrito	Felipe	Sí	Mariana	Sí
			Bairon	Sí

18. ¿Arriendan películas en tu casa?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Sí	Natalie	Sí
			Juan	No "A mi abuelita se la pasan en el centro, en una esquina del Mercado"
Escrito	Felipe	No	Mariana	Sí
			Bairon	No

19. ¿Te dejan arrendar las películas que a ti te gustan?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Sí	Natalie	Sí/ Toy Story
			Juan	No
Escrito	Felipe	No	Mariana	Sí
			Bairon	No

20. ¿Recuerdas alguna película que hayas visto en tu casa?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	El Dorado, Rey León, 101 Dálmatas, Blancanieves, Tarzán	Natalie	No
			Juan	La Cenicienta, El hombre araña
Escrito	Felipe	Sí	Mariana	No recuerda el nombre
			Bairon	Sí

21. ¿Tienes video-juegos (consola, Internet, computador)? ¿cuáles son tus favoritos?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Sí / web de cartoon network	Natalie	Play Station/ Tarzán, lucha libre
			Juan	Play Station/ X Men
Escrito	Felipe	Sí/ juegos, internet, computador	Mariana	No
			Bairon	No

22. ¿Tienes radio o equipo de música en tu casa?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Sí	Natalie	Sí
			Juan	Sí
Escrito	Felipe	Sí	Mariana	Sí
			Bairon	Sí

23. ¿Tienes computador? ¿te dejan usarlo? ¿para qué lo usas?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Sí/ Sí/ jugar, escribir cuentos, hacer tareas, buscar en internet*	Natalie	No
			Juan	No
Escrito	Felipe	Sí/ Sí/ jugar	Mariana	No
			Bairon	No

\*Chantal demuestra conocimiento del uso de internet y páginas de búsqueda para hacer sus tareas.

24. ¿Tienes internet? ¿te dejan usarlo? ¿para qué lo usas?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Sí/ Sí/ jugar, hacer tareas	Natalie	No
			Juan	No
Escrito	Felipe	Sí/ Sí/ jugar	Mariana	No
			Bairon	No

25. ¿Tienes televisión por cable? ¿cuáles son tus canales favoritos?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Sí/ Cartoon Network, Nickelodeon, Fox Kids, Disney Channel*	Natalie	Sí/ Chilevisión*, Club de los Tigritos, Nickelodeon
			Juan	No
Escrito	Felipe	Sí/ Nickelodeon, Fox Kids, Cartoon Network	Mariana	Sí/ Chilevisión*, TVN*, Cartoon Network, Nickelodeon, Discovery Kids
			Bairon	No

\* Disney Channel es un servicio de cable privado por el que se paga un costo adicional.

\*\*Canales que no son del cable.

Observación:

- Los niños, en general, identifican el canal con el número del dial y no con el nombre. Para efectos de mejor identificación, en las tablas se prefirió poner el nombre del canal.

26. ¿Cuál fue la última película que viste en el cine? ¿quién te llevó?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Arnold / papá	Natalie	"Una que se trata de una tortuguita"/ Tía
			Juan	Tarzán /Toda la familia
Escrito	Felipe	La maldición del perla negra/ mamá	Mariana	No se acuerda/ mamá
			Bairon	No

27. ¿Te gusta ver televisión? ¿por qué?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Sí/ "es divertida, así no me aburro"	Natalie	Sí / "es divertida, hay monos"
			Juan	Sí/ "porque hay monos animados, no me aburro"
Escrito	Felipe	Sí/ "entretenida"	Mariana	Sí/ "porque son chistosos"
			Bairon	Sí/ "me gusta ver con mi hermano"

28. ¿Cuándo ves televisión?

- en la mañana
- después del colegio
- antes de acostarme
- los fines de semana

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	a-b-c-d	Natalie	a-b-c-d
			Juan	b-c-d
Escrito	Felipe	a-b-c-d	Mariana	a-b-c-d
			Bairon	b

\*Chantal usa el televisor en la mañana como reloj: "Veo Arnold, así cuando termine es tarde y tengo que apurarme".

29. ¿En qué lugar de tu casa prefieres ver televisión? ¿con quién?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	"Pieza del computador, por que hay un sillón para acostarse"/ hermana	Natalie	Pieza del hermano "porque la otra tele se ve mal"
			Juan	En la pieza con el hermano "porque a veces hacemos pijamadas y vemos Escalofríos* y mi hermana se asusta"
Escrito	Felipe	"Mi pieza" /solo	Mariana	Solo "porque me entretengo"
			Bairon	Papá-mamá-hermana

\*Escalofríos es un programa de terror infantil del canal Fox Kids.

30. ¿Qué programas viste ayer solo?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Kirby (Fox Kids) Doug (Nickelodeon)	Natalie	Barney (Discovery Kids)
			Juan	Las noticias
Escrito	Felipe	Nickelodeon	Mariana	TVN
			Bairon	No

31. ¿Qué programas viste ayer acompañado? ¿con quién estabas?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Nickelodeon / papá	Natalie	Noticias / mamá
			Juan	Megavisión: Goku*, Arnold/ papás
Escrito	Felipe	Nickelodeon / hermano	Mariana	TVN
			Bairon	No

\* Dragon Ball Z.

32. ¿Qué programas viste el fin de semana?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	"No me acuerdo"	Natalie	Nickelodeon / Arnold, Roquet Power y Rugrats
			Juan	"No me acuerdo"
Escrito	Felipe	"Red, Nickelodeon y de terror"	Mariana	TVN
			Bairon	No

33. ¿Ves televisión todos los días? ¿qué programas?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Sí / Arnold, Kirby y Doug	Natalie	Club de los Tigritos, Nickelodeon, Warner Channel, Tres por tres, Príncipe del Rap, la novela
			Juan	Megavisión (Goku, Arnold)
Escrito	Felipe	Fox	Mariana	TVN, Cartoon Network, Discovery Kids
			Bairon	TVN, Chilevisión, Cartoon Network, Discovery Kids, Nickelodeon

34. ¿Ves más televisión durante los fines de semana?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	No, "hay muchas cosas que hacer...como hacer las tareas o pasear"	Natalie	No, "voy al negocio y le ayudo a mi mamá, cuido a mi primo"
			Juan	No
Escrito	Felipe	Sí	Mariana	Sí
			Bairon	No

35. ¿Con quiénes ves la tele casi siempre? ¿qué programa?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Hermana, papá/ Monitos animados	Natalie	Amiga/ Bernie
			Juan	Hermano / Sólo Tv de la Red
Escrito	Felipe	Hermanos / La Red	Mariana	Papá, mamá, hermano/ Rojo, Pecadores
			Bairon	Papá, mamá, hermano/ Pecadores

36. ¿Hay algún programa que tus papás no te dejan ver? ¿cuál?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Algunos para adultos/ "Como uno de terror que haya mucha acción mucha aventura como suspenso, algo terrorífico no me dejan ver"	Natalie	No
			Juan	Las noticias de la mañana
Escrito	Felipe	Sí	Mariana	Sí / Discovery Kids, Chilevisión
			Bairon	No

37. ¿Hay algún programa que a ti no te guste ver? ¿cuál?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Noticias*	Natalie	31 minutos, "porque salen monos que son fomes"
			Juan	No
Escrito	Felipe	De asesinato	Mariana	Fox
			Bairon	Noticias

\*Una de las niñas, a la que no le gustan ver las noticias, dice verlas en la noche por que le gusta estar con el papá y la mamá en la casa.

38. ¿Hasta que hora te dejan ver tele por la noche?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	21	Natalie	22 – 23
			Juan	21, fin de semana 23-24
Escrito	Felipe	22	Mariana	No
			Bairon	10

39. ¿Ves los programas que tus papás no te dejan? ¿cuál?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Sí / de asesinatos en el cable en su cuarto por la noche	Natalie	
			Juan	
Escrito	Felipe	Sí/ asesinato	Mariana	
			Bairon	

40. ¿Hasta qué hora ves televisión en la noche?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	22	Natalie	Temprano
			Juan	23
Escrito	Felipe	21	Mariana	22
			Bairon	22

41. ¿Qué canales de televisión son los que más te gustan?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Nickelodeon, Fox Kids, Cartoon Network, Disney Channel	Natalie	Nickelodeon, Club de los Tigritos
			Juan	TVN, Red, Chilevisión, Mega
Escrito	Felipe	Arnold	Mariana	TVN, Chilevisión, Discovery Kids
			Bairon	Tom y Jerry

42. ¿Cuáles son tus programas favoritos?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	InuYasha, Dragon Ball, Chicos del Barrio	Natalie	Club de los Tigritos, Nickelodeon
			Juan	Dragon Ball
Escrito	Felipe	Arnold	Mariana	Discovery Kids, Nickelodeon, Chilevisión
			Bairon	Rocket Power

43. De los programas que nombraste, ¿cuál es el que más te gusta? ¿por qué?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Inu Yasha / "tiene aventuras y viajan a todas partes"	Natalie	Nickelodeon, Arnold
			Juan	Goku*
Escrito	Felipe	Arnold/ "pasan muchas fantasías"	Mariana	Barnie, Clifford
			Bairon	Rocket Power

\* Dragon Ball

44. ¿Recuerdas los nombres de los personajes de ese programa?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Aome, Sango, Monje Miroku, Shipo, Inu Yasha	Natalie	Helga
			Juan	Vegeta, Krillin, Gohan, Bulma, Videl, Tochiojan, Yamcha.
Escrito	Felipe	Helga, Harold, Gerald, Arnold	Mariana	No
			Bairon	No

45. ¿Cuáles son tus personajes favoritos?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Aome, "eso se trata de un fragmento que tiene un villano que se llama Nanaku y Aome puede ver los trozos de fragmentos que tienen los monstruos en su interior/ tiene poderes/ es como mágica porque puede viajar despasado hacia el futuro, así ella vive ahora en el actual y se puede ir a los tiempos del pasado".	Natalie	Helga, "es divertida/ tiene un corazón donde sale Arnold y ella molesta a Arnold y le dice cabeza de balón".
			Juan	"Vegeta/ me gusta cuando se fusiona en el nivel 2/ ahí mata a la otra persona a Piccoro/ cuando se le para el pelo y se pone rubio"
Escrito	Felipe	Gerald, Arnold	Mariana	Barnie, Clifford
			Bairon	No

46. Describe uno de tus personajes favoritos.

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	"Pelo negro/ alta/ bonita/ es especialmente graciosa/ buena onda"	Natalie	"Usa vestido rosado, el pelo amarillo/ es mala porque a todos los molesta, les hace bromas/ la encuentro divertida"
			Juan	"Es así como los pelos parados como rayos/ por dentro es bueno pero por fuera es malo porque cuando llegó Vegeta no se pudo convertir así que peleó con Goku y casi lo mató"
Escrito	Felipe	"Una cabeza de balón"	Mariana	"Tiene el pelo melena"
			Bairon	No

47. ¿Qué tipo de programas ves?

- |    |                  |    |                      |
|----|------------------|----|----------------------|
| a. | dibujos animados | e. | documentales         |
| b. | películas        | f. | programas musicales  |
| c. | telenovelas      | g. | programas deportivos |
| d. | noticieros       | h. | programas de humor   |

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	a-b e (a veces)	Natalie	a-c-f
			Juan	a-b-c-d-e-f-g (más o menos)-h
Escrito	Felipe	a-b-f-h	Mariana	a-c-d (a veces)-f
			Bairon	b-c

48. ¿Qué tipo de programas prefieres?:

- a. dibujos animados
- b. películas
- c. telenovelas
- d. noticieros
- e. documentales
- f. programas musicales
- g. programas deportivos
- h. programas de humor

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	A	Natalie	f
			Juan	c
Escrito	Felipe	a-b-f-h	Mariana	a
			Bairon	b-c



49. ¿Crees que hay algunos programas que son sólo para niños y otros para niñas?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Algunos	Natalie	No
			Juan	Sí
Escrito	Felipe	No	Mariana	Sí
			Bairon	No

50. Nombra un programa para niños y otro para niñas

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Dragon Ball y Las chicas súperpoderosas	Natalie	--
			Juan	Goku y Las chicas súperpoderosas
Escrito	Felipe	Las chicas súperpoderosas y Bugs Bunny	Mariana	Sí
			Bairon	--

51. ¿Ves alguna telenovela? ¿por qué la ves?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	No, "son fomes"	Natalie	Pecadores
			Juan	Pecadores
Escrito	Felipe	No	Mariana	Sí/ "me gusta ver con mi mamá"
			Bairon	No

52. ¿Con quién la ves?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	--	Natalie	Mamá y tía
			Juan	Toda la familia
Escrito	Felipe	--	Mariana	Papá-mamá-hermanos
			Bairon	--

53. ¿Te gusta? ¿por qué?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	--	Natalie	"Porque se trata sobre el cura y es chistoso y divertido"
			Juan	"Es entretenida, es buena onda el cura"
Escrito	Felipe	No, mucho trámite	Mariana	"Porque somos familia"
			Bairon	No

54. ¿Cuál es el personaje de la novela que más te gusta? ¿por qué?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	--	Natalie	"El cura, porque es divertido"
			Juan	"El cura cuando hace pa-pa (movimiento con la mano) y dice partieron-partieron".
Escrito	Felipe	--	Mariana	"Porque es chistoso"
			Bairon	"El cura porque es pesado"

55. ¿Recuerdas el nombre de algún programa que te haya provocado risa? ¿te gustó?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Nogets (Nickelodeon)/ "es un programa que dura poquito como un aviso/ porque dicen cosas graciosas, cantan cosas graciosas dicen como chistes"	Natalie	El 23/ "Tres por tres"/ "Se trata de un perro que se... o sea, de dos niños que son gemelos y son chistosos"
			Juan	"Jappening con Ja, el muñeco"
Escrito	Felipe	No	Mariana	No
			Bairon	No

56. ¿Recuerdas el nombre de un programa que te haya dado miedo? ¿te gustó?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Buffy/ "también me gusta ver"/ "mi mami la deja ver, así porque tiene acción y esas cosas y pelean con vampiros, mi mamá la ve conmigo algunas veces"	Natalie	No, "ninguno me da miedo"
			Juan	"Escalofríos (Fox Kids), es que ahí dan cosas de miedo y me pongo a reír cuando mi hermana se puso a llorar y llamó a mi mamá"
Escrito	Felipe		Mariana	No
			Bairon	No

57. ¿Recuerdas el nombre de un programa que te haya molestado? ¿por qué?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	No	Natalie	10 / "31 minutos, las canciones son aburridas"
			Juan	No
Escrito	Felipe	No	Mariana	"Porque me da miedo"
			Bairon	No

\*Se hace necesario aclarar el término "molestado" con "enojado".

58. ¿Recuerdas el nombre de un programa que te haya dado pena? ¿por qué?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	Kirby (Fox Kids) / "es que tenía un perrito y parece que se ahogó"/ "a veces me gusta ver películas tristes, a veces la cambio"	Natalie	No
			Juan	No
Escrito	Felipe	Sí, porque se iba a morir	Mariana	Rojo
			Bairon	No

59. ¿Recuerdas el nombre de un programa que te haya sorprendido? ¿por qué?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	No	Natalie	No
			Juan	No
Escrito	Felipe	No	Mariana	No
			Bairon	No

60. ¿Recuerdas el nombre de un programa que te haya angustiado o preocupado? ¿por qué?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	No	Natalie	No
			Juan	"Las noticias/ de Irak con Estados Unidos/ de la guerra porque había harta gente muerta"
Escrito	Felipe	No	Mariana	No
			Bairon	No

61. ¿Recuerdas el nombre de un programa que te haya dado asco? ¿cuál? ¿por qué?

Formato	Chileno-Norteamericano		D-85	
Oral	Chantal	No	Natalie	8 / "De los animales, que ponía la mano y tenían una bolsa y sacaban caca de caballos"
			Juan	No
Escrito	Felipe	No	Mariana	No
			Bairon	No

### Análisis de aspectos formales del cuestionario

Problemas por la formulación de la pregunta.

- En la pregunta 3, al consultar por "hermanos", los niños pensaron en primera instancia que se consultaba sólo por los hermanos varones.
- En las preguntas 8 y 9 algunos manifiestan no comprender la diferencia entre "lo que hacen" y lo que "le gusta hacer".
- A pesar de que las actividades extra-programáticas son llamadas "academias" dentro de ambos colegios, los niños de la escuela D-85 necesitan ejemplos para contestar la pregunta 10.
- En la pregunta 20 no se distingue si se hace referencia a películas de la televisión (abierta o por cable) o de video. Además debió preguntarse, en caso de que recordaran alguna, el nombre de la película de manera explícita.
- Dificultad con preguntas compuestas como en la nº 21 en que no responden los nombres de los juegos favoritos, también en la pregunta 29, 31, 36, 51, 54-61.
- Las escuelas a las que pertenecen los niños consultados tienen horarios de clase opuestos (Chileno Norteamericano: 8,00-13,00 y D-85: 14,00-18,30). Por esta razón en la pregunta 28

puede haber conducido a confusión las alternativas “después del colegio” y “antes de acostarme” en los niños de la D-85.

- Dificultad con conceptos como: “describir”. Se puede reemplazar con “¿cómo es?” o “¿cómo es por dentro?” y dar ejemplos tratando de no dirigir la respuesta.
- El género de “telenovelas” es más identificado como “novela” o “teleserie”.
- Las preguntas 49 y 50 resultan confusas en su planteamiento.
- La pregunta 53 lleva a confusión pues no se sabe si se pregunta por qué les gusta la novela o por qué les gusta ver la novela con las personas mencionadas en la pregunta anterior.

#### **Limitaciones del cuestionario como instrumento para el grupo en cuestión:**

1. Las respuestas a las preguntas respecto al uso del tiempo libre, no reflejan todas las actividades efectuadas sino sólo las que más recuerdan, por lo tanto, no dan cuenta del tiempo que dedican a otras actividades además de ver televisión.
2. Dificultades con la noción del tiempo lo que dificulta mensurar por ejemplo, el tiempo dedicado a hacer las tareas, “todos los días” o “fin de semana”.
3. Hay cierta dificultad para recordar el nombre de películas, a pesar que hay noción de ciertos aspectos del argumento (pregunta 20, 26). También hay problemas para enumerar programas vistos durante el fin de semana.
4. Dificultad con conceptos como Internet (un par de niños de la D-85), distinción entre canales de televisión abierta o de cable (D-85), documental (en ambas escuelas).
5. Confusión de los conceptos programa y canal (pregunta 30, 31, 33, 35, 36, 41, 42, 61); canal y género televisivo (pregunta 32, 39).
6. Uno de los niños que respondió el cuestionario de forma escrita (Chileno-Norteamericano) dice que no le gusta ver programas de asesinato. Sin embargo, en la pregunta donde los niños responden sobre el programa que ven sin permiso de sus padres, también indica “asesinato”. Por el formato del instrumento no fue posible aclarar la razón de esta aparente incongruencia.
7. Existe dificultad con la descripción de los personajes a pesar que los profesores de ambas escuelas comentaron que les piden a los niños que hagan composiciones escritas. En las entrevistas verbales, al reemplazar el verbo describir por “¿cómo es?” comienzan por las características físicas de los personajes y luego al insistir con “¿cómo es por dentro?” y poner ejemplos como “buena/mala, pesado/simpático”, los niños enumeran características de los personajes asociados a la narración de algunas situaciones del programa.
8. La extensión del cuestionario puede haber influido en que las últimas preguntas no se respondieran en la modalidad escrita.

#### **Análisis de las respuestas**

##### **Características del grupo:**

Los niños encuestados, en su mayoría de 8 años, viven con sus padres y hermanos. Además, en el caso de la Escuela D-85 el número de integrantes del grupo familiar se amplía por la inclusión de abuelos, tíos y un mayor número de hermanos (sobre 3) que en el Chileno-Norteamericano.

##### **Actividades lúdicas y amigos dentro del colegio:**

La totalidad juega en el recreo a actividades de movimiento físico como las “pilladas”, o al fútbol, con al menos dos amigos del mismo sexo.

Al respecto, la pregunta sobre por qué le gusta jugar con los amigos nombrados, pretendía dar lugar a un diagnóstico sobre sus habilidades de descripción de personas (que luego se les pedirá con respecto a los personajes favoritos). En este sentido todos respondieron usando sólo un adjetivo como “divertido” o “entretenido” y en un solo caso se hizo referencia a una característica relacional: “no peleamos”.

#### **Uso del tiempo libre y consumo de televisión:**

Dentro de las preguntas que intentaban indagar sobre el uso del tiempo libre durante los fines de semana, se observó que la mayoría recuerda actividades fuera de la casa con amigos o familia y sólo 1 menciona el visionado de televisión como actividad principal (aunque luego no recuerda qué programas vio).

Esta situación se reafirma con la pregunta nº 34 donde queda más claro que la televisión es relegada a un segundo plano ante otras ofertas del uso del tiempo libre: “(los fines de semana)... hay muchas cosas que hacer...”. Otra interpretación es que las actividades “no televisivas” resultan más significativas, pues a pesar de no ubicar la televisión dentro de lo que hicieron el fin de semana, en la pregunta nº 32 sí aparece el visionado aunque no siempre recuerdan el contenido.

Los días de semana, donde se aprecia una menor tendencia a realizar actividades fuera de la casa en ambos grupos, empieza a aparecer con mayor frecuencia la televisión aunque ocurre lo mismo que lo observado con anterioridad. La televisión no aparece como actividad que recuerden en las preguntas nº 8 y 9 aunque en otras partes del cuestionario queda claro que ven televisión todos los días y programas bien determinados.

El visionado, por otra parte, también compite dentro del hogar con otras tecnologías como consolas (Play Station o Nintendo), equipo de música y en el caso del Chileno-Norteamericano también con el computador e Internet (ambos principalmente usados como herramientas de juego). Además de otras actividades lúdicas más tradicionales con hermanos o amigos.

Respecto al cine, no resulta una actividad frecuente a juzgar por las películas nombradas (las que han salido de cartelera hace más de dos meses), además los niños no recuerdan los títulos sino quiénes los llevaron. En cuanto a la asistencia a este tipo de actividades, sólo un niño de la D-85 afirma no haber asistido.

Por otra parte, en cuanto a la estructuración del tiempo libre, los niños del Chileno-Norteamericano dan cuenta de una mayor asistencia a actividades programadas (academias) fuera del horario escolar como pintura, fútbol y scoutismo. Mientras en la D-85 hay un niño que asiste a arte, la estructuración también pasa por acompañar a los padres en trámites, asumir funciones en el negocio familiar o el cuidado a otros miembros menores de la familia. Ambas situaciones afectan la cantidad de consumo televisivo.

Otro aspecto que compite con el visionado es el tiempo dedicado a hacer las tareas, el cual constituye un espacio regular diario en la tarde-noche. En ambas escuelas los niños realizan sus deberes generalmente en compañía de la madre, quien no permite que se encienda la televisión para evitar distracciones.

**Televisión y equipamiento asociado en el hogar:**

En general, todos los niños cuentan con televisión (los del Chileno-Norteamericano en una mayor proporción) y equipo de video, aunque no queda claro el uso que se le da al reproductor de video pues la mitad responde que su familia no arrienda películas.

Aquí hay que apuntar que el concepto de arriendo no es bien entendido entre los niños de la D-85. Incluso uno no tiene claro la procedencia de las películas que ven en su casa ("a mi abuelita se la pasan en el centro").

En este sentido, la mayoría de los niños reconoce que ven películas de video en su casa, de contenido infantil o dibujos animados, aún cuando no se recuerdan títulos o procedencia del cassette (arrendado, comprado, prestado, etc.).

Además la mayoría tiene televisión en su pieza. La diferencia entre ambas escuelas es que los niños del Chileno-Norteamericano tienen pieza solo o comparten con hermanos; mientras los de la D-85 en su mayoría duermen en la misma habitación de sus padres y hermanos. Por tanto, el uso de esa televisión no sería autónomo como en el primer caso, donde incluso se presta para transgredir las formativas parentales sobre el visionado de cierto contenido.

Los canales de televisión por cable, con que cuentan ambos niños del Chileno-Norteamericano y la mitad de la D-85, resultan ser favoritos a la hora de elegir la programación, con excepción del canal de televisión abierta Chilevisión. En cualquier caso, las preferencias en cuanto a canal, están claramente determinadas por la programación infantil, principalmente, dibujos animados.

**Consumo televisivo:**

Respecto a la motivación para el consumo televisivo, los niños apuntan a dos objetivos: la entretención y el escape al aburrimiento. Se hace la distinción, pues da cuenta de dos perfiles de consumo: en el primer caso la televisión es considerada como opción primaria de diversión y la segunda como una evasión frente a la escasez de otras alternativas de ocio.

También se puede dar cuenta de que la televisión está prendida todos los días y la mayor parte del día (hasta las 22 hrs. como promedio y más tarde los fines de semana), lo que no implica un visionado atento, y suelen verla tanto solos como en compañía de sus padres o hermanos. En ambos casos el contenido más habitual es el infantil (dibujos animados).

Por otra parte, la norma parental respecto a los contenidos parece ser más estricta (o explícita) en los niños del Chileno-Norteamericano, aunque este control en ambas escuelas es burlado por los niños. En general, la restricción tiene que ver con el horario en que se debe apagar la televisión por la noche y algunos géneros de "adultos" como los noticieros (en un caso) y películas de terror y asesinato.

En cuanto a las preferencias de programación (y en consideración de los canales favoritos), los dibujos animados son ampliamente preferidos en ambas escuelas y el segundo lugar lo comparten las telenovelas, películas y programas musicales. Por el contrario, no hay unanimidad con respecto a los disgustos, aunque las noticias son mencionadas en dos ocasiones por niños de ambas escuelas.

Entre los dibujos animados mencionados, el que aparece con más frecuencia tanto en niñas y niños de ambos colegios es "Oye, Arnold" del canal Nickelodeon (que también es marcado como preferido), más

atrás se ubican TVN, Chilevisión y Megavisión, de los canales de televisión abierta, además de Fox Kids, Cartoon Network y Discovery Kids, de los canales de cable<sup>1</sup>.

También se les preguntó sobre preferencias y descripciones de personajes. Los dos niños del Chileno-Norteamericano y la mitad de los de la D-85 lograron recordar al menos un nombre; la mitad de los niños de ambas escuelas (todos los que fueron encuestados verbalmente y en la insistencia de la investigadora) fueron capaces de argumentar las preferencias a partir de narraciones del programa. En este sentido no hay coincidencias en cuanto a los personajes descritos. Asimismo, las descripciones fueron mayoritariamente del tipo de características físicas. Nuevamente, en el caso de los cuestionarios verbales hubo oportunidad de insistir y se logró algunos rasgos valóricos y emocionales.

La mitad de los niños considera que existen algunos dibujos animados especiales para niñas: "Las Chicas Súperpoderosas" y otros para niños: "Dragon Ball".

Respecto al género de las telenovelas, que en los primeros acercamientos con los niños de ambas escuelas aparecían como la programación preferida, en el grupo piloto se observó que sólo la mitad las ve y siempre en compañía de familiares adultos y hermanos. Aunque hay unanimidad en la elección: "Pecadores" de TVN porque la consideran entretenida, característica atribuida principalmente a partir del favoritismo mostrado hacia de uno de los personajes centrales: "el cura Benigno".

En la telenovela predomina el perfil cómico y está ambientada en un pueblo ficticio de la zona central de Chile muy apegado a la tradición católica (El Edén), que es visitado por tres estafadores que se hacen pasar por los dos hijos perdidos del millonario del pueblo y un cura. Este sacerdote falso es en realidad un joven de buenos sentimientos, "el Piruja", quien atraviesa una serie de dilemas morales al tratar de conciliar su profesión con los lazos afectivos que forma entre la gente del lugar. Sus características físicas, el lenguaje juvenil que utiliza y la comicidad de sus movimientos lo convierten en el favorito de los niños y también el punto de atracción hacia el género de las telenovelas.

#### **Aspectos emocionales del visionado:**

Las últimas preguntas (55-61) apuntaron a evaluar dos aspectos: vocabulario y memoria emocional (relacionada por algunos autores con el impacto) respecto a los contenidos televisivos, en vistas del objetivo principal de la investigación. Así se tomaron algunas emociones básicas como alegría (risa), miedo, ira (enojo), tristeza, sorpresa, angustia y repugnancia (asco)<sup>2</sup>. Sin embargo, cabe mencionar que esta fue sólo una evaluación preliminar de introducción al campo de estudio y no necesariamente se reproducirá en los instrumentos y técnicas posteriores.

En general, las respuestas más completas provinieron de los niños de ambas escuelas que fueron consultados de manera oral. Puede haber al menos dos explicaciones para esta situación: mayor voluntad de compartir esta experiencia en el contacto personal y el posible cansancio de los niños que respondieron de forma escrita ya que eran las últimas preguntas. Es necesario explicitar que en ambos casos se dio la misma explicación sobre lo que se estaba preguntando. En resumen, las emociones que más se recuerdan son la alegría (risa) y la pena y en menor medida el miedo y la molestia.

---

<sup>1</sup> Cabe mencionar que para llegar a esta conclusión se consideraron tanto las preguntas referidas a visionado (30-33) y preferencias (41-43).

<sup>2</sup> Tomadas de Sylvan Tomkins citado por G. Mandler (1988:44-47) y Robert Plutchik (1988:111).

A partir de preguntas anteriores, al parecer, la televisión es un instrumento para obtener emociones vicarias<sup>3</sup> principalmente alegres (es frecuente el uso frases como “me da risa”, “es chistoso”, “dice cosas graciosas”, “es divertido” para justificar preferencias programáticas y de personajes). Aún así, la entretención también pasa por el miedo, el cual es asociado con el placer del visionado<sup>4</sup> cuando este ocurre en compañía de adultos o hermanos.

A su vez, la molestia y la pena están asociados con la muerte de personajes de ficción o la expulsión de participantes favoritos de un concurso de música, lo que en algunas ocasiones lleva a los niños a cambiar el canal. Sólo en un caso la molestia ocurrió por aburrimiento.

La preocupación, que sólo fue recordada por un niño de la D-85, tuvo lugar con ocasión del visionado de personas muertas en el noticiero (“guerra de Irak con Estados Unidos”). El asco, también fue recordado por una niña de la escuela D-85, cuando mostraban en un programa de animales excremento de caballos.

---

<sup>3</sup> Aimée Dorr, 1985:61.

<sup>4</sup> David Buckingham 1987, 1993, 1994, 1996; Buckingham y Allerton, 1996.

## ANEXO 4

### Cuestionario escrito breve

Querido amigo:

Por favor, lee con cuidado estas preguntas y respóndelas con la mayor sinceridad posible.

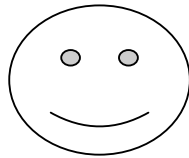
Con tus respuestas me ayudarás a hacer una tarea, así que estaré muy agradecida contigo por tu colaboración.

Recuerda que no es una prueba así que no tiene nota.  
Además lo que escribas será un secreto entre tú y yo.

Si no entiendes algo no dudes en preguntarme.

Hay algunas preguntas que debes responder encerrando la alternativa correcta en un círculo y otras en que tendrás que escribir un poco. No te preocupes por el tiempo que te tomes.

¡Gracias!



Nombre: \_\_\_\_\_

1. ¿Cuántos años tienes?

7 años – 8 años – 9 años



2. ¿Con quién vives?

Papá – mamá – hermanos – abuelitos – tíos – otras personas

3. ¿Tienes hermanos o hermanas?      SI      -      NO

¿Cuántos hermanos y hermanas tienes? \_\_\_\_\_



4. ¿Tienes televisor en tu casa?      SI      -      NO

¿Cuántos televisores tienes en tu casa? \_\_\_\_\_

5. ¿Cuáles son tus canales favoritos?

- La Red (canal 2)
- TVN (canal 10)
- Megavisión (canal 8)
- Chilevisión (canal 12)
- Canal 13



6. ¿Tienes televisión por cable? SI - NO

¿Cuáles son tus canales de cable favoritos?

- Cartoon Network (canal 18)
- Fox Kids (canal 19)
- Discovery Kids (canal 20)
- Nickelodeon (canal 21)
- Sony (canal 22)
- Warner Channel (canal 23)
- Fox (canal 24)
- AXN (canal 25)
- MGM (canal 26)
- TNT (canal 28)
- HBO (canal 29)
- Cinemax (canal 30)
- Cinecanal (canal 31)
- ESPN (canal 35)
- Fox Shorts (canal 36)
- Discovery Channel (canal 40)
- National Geographic (41)
- History Channel (canal 42)
- Animal Planet (canal 43)
- MTV (canal 50)
- Zona Latina (canal 51)
- Vía X (canal 52)

7. ¿Te gusta ver televisión? SI - NO



¿Por qué?

---

---

---

8. ¿Ves televisión todos los días? SI - NO

¿Qué programas ves todos los días?

---

---

---

9. ¿Cuáles son tus programas favoritos?

---

---

---

10. De los programas que nombraste, ¿cuál es el que más te gusta?

---

¿Por qué te gusta?

---

11. ¿Cuál es el personaje que **más** te gusta de ese programa?

---

12. ¿Cuál es el personaje que **menos** te gusta de ese programa?

---

13. ¿Ves alguna novela?                      SI      -      NO

    ¿Cuál novela ves?

---

    ¿Por qué te gusta?

---

---

---



14. ¿Con quién la ves?

    Papá – mamá – hermanos – abuelitos – tíos – amigos - otros

15. ¿Cuál es el personaje de la novela que **más** te gusta?

    ¿Por qué te gusta?

---

---

---

16. ¿Cuál es el personaje de la novela que **menos** te gusta?

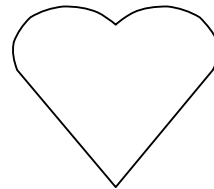
    ¿Por qué no te gusta?

---

---

---

¡Muchas gracias!



## **ANEXO 5**

### **Duración de las entrevistas**

(los nombres de los participantes fueron cambiados para mantener la confidencialidad de los datos, según se acordó con los mismos niños)

#### **Colegio Instituto Chileno Norteamericano de Cultura**

##### **Entrevistas individuales**

**(63 minutos en promedio por cada sujeto)**

1. Isabel (27 min. – 39 min.) = 66 minutos
2. Belén (33 min. – 27 min.) = 60 minutos
3. Ignacio (16 min. – 45 min.) = 61 minutos
4. Luis (30 min. – 36 min.) = 66 minutos

##### **Entrevistas grupales**

**(60 minutos por grupo)**

**Grupo de niñas: 60 min.  
Grupo de niños: 60 min.**

#### **Escuela Rómulo Peña D-85**

##### **Entrevistas individuales**

**(71 minutos en promedio por cada sujeto)**

1. María (36 min. – 48 min.) = 84 minutos
2. Ana (27 min.. – 50 min.) = 77 minutos
3. Diego (28 min.. – 42 min.) = 70 minutos
4. Esteban (15 min. – 39 min.) = 54 minutos

##### **Entrevistas grupales**

**(60 minutos por grupo)**

**Grupo de niñas: 60 min.  
Grupo de niños: 60 min.**

## ANEXO 6

### Tabulación de datos

(Cuestionario escrito aplicado en ambas escuelas el día 9 de octubre del 2003.  
Los números en rojo corresponden a las primeras mayorías)

#### 1. ¿Cuántos años tienes?

Edad	Chileno-Norteamericano		D-85		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
8 años	9	6	6	9	30
9 años	3	4	7	10	24
Sub-Total	12	10	13	19	
Total		22		32	54

#### 2. ¿Con quién vives?

Con quién vives	Chileno-Norteamericano		D-85		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
P-M	-	1	-	1	2
P-M-H	9	6	7	7	29
P-M-H-A	-	-	2	1	3
P-M-H-T	-	-	1	1	2
P-M-H-A-T	-	-	-	5	5
P-M-H-A-T-O	-	-	-	1	1
P-M-A	1	-	-	1	2
P-M-A-T	-	-	1	-	1
M-H	1	1	1	1	4
M-H-O	-	1	-	1	2
M-H-A-T	-	-	1	-	1
M-A-T	1	-	-	-	1
M-T	-	1	-	-	1
Sub-Total	12	10	13	19	
Total		22		32	54

(P)Papá – (M)Mamá – (H)Hermanos – (A)Abuelos – (T)Tíos – (O)Otras personas

#### 3. ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes?

Número de hermanos	Chileno-Norteamericano		D-85		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
0	1	2	1	1	5
1	7	2	3	4	16
2	2	3	4	3	12
3	2	3	2	3	10
4	-	-	2	3	5
5	-	-	1	4	5
11	-	-	-	1	1
Sub-Total	12	10	13	19	
Total		22		32	54

#### 4. ¿Cuántos televisores tienes en tu casa?

Cantidad de televisores	Chileno-Norteamericano		D-85		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
0	-	-	-	-	-
1	-	1	5	5	11
2	2	-	5	5	12
3	5	4	1	5	15
4	4	2	1	2	9
5	1	3	1	-	5
6	-	-	-	1	1
9	-	-	-	1	1
Sub-Total	12	10	13	19	
Total		22		32	54

5. ¿Cuáles son tus canales favoritos?

\* Los niños podían marcar más de una opción en esta pregunta

Favoritos (TV abierta)	Chileno-Norteamericano		D-85		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Ninguno	-	1	-	-	1
La Red	-	3	5	5	13
TVN	10	7	12	10	39
Megavisión	2	5	10	13	30
Chilevisión	1	2	2	5	10
Canal 13	4	4	2	1	11

6. ¿Cuáles son tus canales de cable favoritos?

Canales favoritos (TV por Cable)	Chileno-Norteamericano		D-85		Total de preferencias por canal
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Ninguno	-	1	-	-	1
Cartoon Network (canal 18)	11	6	13	18	48
Fox Kids (canal 19)	9	9	9	13	40
Discovery Kids(20)	8	5	11	9	33
Nickelodeon (canal 21)	11	9	12	16	48
Sony (canal 22)	-	1	2	3	6
Warner (canal 23)	2	-	4	7	13
Fox (canal 24)	-	4	3	8	15
AXN (canal 25)	-	-	1	5	6
MGM (canal 26)	-	-	2	2	4
TNT (canal 28)	1	3	4	8	16
HBO (canal 29)	1	2	5	10	18
Cinemax (canal 30)	-	2	5	11	18
Cinecanal (canal 31)	1	4	2	9	16
ESPN (canal 35)	-	1	3	3	7
Fox Shorts (canal 36)	-	3	2	8	13
Discovery Channel (40)	-	3	4	9	16
National Geographic (41)	-	2	1	1	4
History Channel (canal 42)	-	2	4	7	13
Animal Planet (canal 43)	4	5	3	5	17
MTV (canal 50)	2	-	4	3	9
Zona Latina (canal 51)	2	-	6	7	15
Vía X (canal 52)	1	-	6	7	14

7. ¿Por qué te gusta ver televisión?

Porqué te gusta ver televisión	Chileno-Norteamericano		D-85		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
No me gusta	-	-	-	1	1
No sé	1	-	-	1	2
Evitar aburrimiento	3	1	1	-	5
Entretenimiento	4	3	10	9	26
Es buena	1	-	1	3	5
Es divertida	3	5	2	4	14
Es chistoso (me hace reír)	2	1	5	-	8
Es emocionante	1	-	-	-	1
Por los programas	1	-	-	-	1
Por los dibujos animados	-	-	1	1	2
Por el fútbol	-	-	-	3	3
Enseña cosas	-	-	2	2	4
Tiene fantasía	-	2	-	-	2

## 8. ¿Ves televisión todos los días?

Ves televisión todos los días	Chileno-Norteamericano		D-85		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
SÍ	12	9	9	15	45
NO	-	-	4	4	8
A VECES	-	1	-	-	1
Sub-Total	12	10	13	22	
Total		22		36	58

## ¿Qué programas ves todos los días?

Programación diaria	Chileno-Norteamericano		D-85		Total de preferencias
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Pecadores (TVN)	5	2	5	2	14
16 (TVN)	1	-	1	-	1
Rojo (TVN)	-	-	2	2	4
Día a Día (TVN)	-	-	1	-	1
Machos (13)	2	1	1	-	4
Perro y gato (TVN)	-	-	-	1	1
Los Simpson (Canal 13)	-	1	-	-	1
Ed, Edd y Eddy (Canal 13)	1	-	-	-	1
Seivior (Canal 13)	-	-	2	-	2
Rosalinda (Red)	1	-	-	-	1
Mekano (Megavisión)	1	-	1	2	4
Oye, Arnold (Nick) (Megavisión)	-	-	-	1	1
Carita de Ángel (Megavisión)	-	-	1	-	1
Morandé con Cía (Megavisión)	-	-	1	-	1
Yu-Gi-Oh (Megavisión)	1	5	-	6	12
Los Súper Campeones (Megavisión)	-	-	1	5	6
Conan (Chilevisión)	-	-	-	1	1
Sakura (Chilevisión)	2	-	-	-	2
De casta le viene al perro (Animal Planet)	1	-	-	-	1
Tom y Jerry (Cartoon)	2	-	2	-	4
Inu Yasha (Cartoon)	6	1	-	-	7
Dragon Ball (Cartoon) y (Megavisión)	-	1	-	5	6
Chicas superpoderosas (Cartoon) y (Megavisión)	1	-	1	-	2
Scooby Doo (Cartoon) (Red)	-	-	-	1	1
Coraje (Cartoon)	-	-	-	1	1
Las aventuras de Jackie Chan (Cartoon)	1	1	-	-	2
Caballeros del Zodíaco (Cartoon)	-	2	-	-	2
Pokémon (Cartoon) y (Chilevisión)	1	-	-	1	2
Rugrats (Nick) y (Megavisión)	1	-	-	-	1
Ginger (Nick) y (TVN)	3	-	-	-	3
Poochini (Nick)	1	-	-	-	1
Yvon of the Yukon (Nick)	1	-	-	-	1
Rocketpower (Nick)	2	-	3	1	6
Bob Esponja (Nick)	-	-	1	1	2
El mundo de Tosh (Nick) y (TVN)	1	-	-	-	1
Sabrina, la bruja (Nick) y (TVN)	2	-	1	-	3
Kirby (Fox Kids)	4	5	-	-	9
Shaman King (Fox Kids)	1	1	-	-	2
Kid Músculo (Fox Kids)	2	3	-	-	5
Shin-Chan (Fox Kids)	1	1	-	1	3
Escalofríos (Fox Kids)	1	-	-	-	1
Power Rangers (Fox Kids)	-	-	1	-	1

Los padrinos mágicos (Fox Kids)	-	-	1	-	1
Clifford (Discovery Kids)	1	-	-	-	1
Barney (Discovery Kids-CHV)	-	-	2	-	2
Zoomafoo (Discovery Kids)	-	-	1	-	1
Teletubbies (Discovery Kids)	-	-	1	-	1
Blas Machina	-	1	-	-	1

## 9. ¿Cuáles son tus programas favoritos?

Programación favorita	Chileno-Norteamericano		D-85		Total de preferencias
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Pecadores (TVN)	3	3	10	4	20
16 (TVN)	2	-	1	-	3
Rojo (TVN)	-	-	8	3	11
Día a Día (TVN)	-	-	1	-	1
31 Minutos (TVN)	-	2	2	3	7
Ciudad Gótica (TVN)	-	-	1	-	1
Perro y gato (TVN)	-	-	-	1	1
Seivor (Canal 13)	-	-	3	-	3
Machos (13)	-	1	2	1	4
Morandé y Cía (Megavisión)	-	-	1	1	2
Los Súper Campeones (Megavisión)	-	-	-	6	6
Mekano (Megavisión)	-	-	5	3	8
Oye, Arnold (Nick) (Megavisión)	-	-	1	3	4
Yu-Gi-Oh (Megavisión)	-	4	1	8	13
Conan (Chilevisión)	-	-	-	1	1
Comisario Rex (Chilevisión)	-	-	-	1	1
Sakura (Chilevisión)	3	-	-	-	3
De casta le viene al perro (Animal Planet)	1	-	-	-	1
Misión Veterinaria (Animal Planet)	1	-	-	-	1
Caninos de 9 a 5 (Animal Planet)	1	-	-	-	1
Tom y Jerry (Cartoon)	2	-	2	3	7
Inu Yasha (Cartoon)	6	-	-	-	6
Dragon Ball (Cartoon) y (Megavisión)	2	-	-	4	6
Chicas superpoderosas (Cartoon) y (Megavisión)	1	-	8	-	9
Scooby Doo (Cartoon) (Red)	-	-	-	1	1
Coraje (Cartoon)	-	-	3	3	6
Las aventuras de Jackie Chan (Cartoon)	2	-	-	-	2
Caballeros del Zodíaco (Cartoon)	-	2	-	-	2
Pokémon (Cartoon) y (Chilevisión)	1	-	-	2	3
Hombres X: Evolución (Cartoon Network)	-	-	-	1	1
Pato Lukas (Cartoon Network)	-	-	-	1	1
Ginger (Nick) y (TVN)	2	-	-	-	2
Zona Tiza (Nick)	-	-	1	-	1
Rocketpower (Nick)	1	-	2	6	9
Bob Esponja (Nick)	-	1	7	5	13
Sabrina (Nick) y (TVN)	3	-	1	-	4
Kirby (Fox Kids)	3	6	-	1	10
Shaman King (Fox Kids)	2	1	-	-	3
Kid Músculo (Fox Kids)	1	5	-	-	6
La Momia (Fox Kids)	-	-	-	1	1
Shin-Chan (Fox Kids)	2	3	1	-	6
Escalofríos (Fox Kids)	1	-	-	-	1

Power Rangers (Fox Kids)	-	2	-	2	4
Padrinos mágicos (Fox Kids)	-	-	3	-	3
Clifford (Discovery Kids)	1	-	-	-	1
Barney (Discovery Kids) y (Chilevisión)	-	-	3	-	3
Zoboosmafoo (Discovery Kids)	-	-	1	-	1
Teletubbies (Discovery Kids)	-	-	2	-	2
Blas Machina	-	1	-	-	1

10. De los programas que nombraste, ¿cuál es el que más te gusta?

Programa favorito	Chileno-Norteamericano		D-85		Total de preferencias
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Pecadores (TVN)	1	1	4	1	7
16 (TVN)	1	-	1	-	1
Rojo (TVN)	-	-	1	-	1
31 Minutos (TVN)	-	1	-	1	2
Yu-Gi-Oh (Megavisión)	-	4	-	4	8
Sakura (Chilevisión)	2	-	-	-	2
Misión Veterinaria (Animal Planet)	1	-	-	-	1
Tom y Jerry (Cartoon)	-	-	-	1	1
Inu Yasha (Cartoon)	4	-	-	-	4
Dragon Ball (Cartoon) y (Megavisión)	-	-	-	2	2
Los Súper Campeones (Megavisión)	-	-	-	3	3
Chicas superpoderosas (Cartoon) y (Megavisión)	-	-	2	-	2
Coraje el perro cobarde (Cartoon)	-	-	-	1	1
Caballeros del Zodíaco (Cartoon)	-	1	-	-	1
Pokémon (Cartoon) y (Chilevisión)	1	-	-	-	1
Rocketpower (Nick)	1	-	-	1	2
Bob Esponja (Nick)	-	-	-	1	1
Sabrina, la bruja (Nick) y (TVN)	1	-	1	-	2
Kirby (Fox Kids)	1	3	-	-	4
Shaman King (Fox Kids)	1	-	-	-	1
Kid Músculo (Fox Kids)	-	1	-	-	1
Shin-Chan (Fox Kids)	-	-	-	1	1
Los padrinos mágicos (Fox Kids)	-	-	1	-	1
Barney (Discovery Kids) y (Chilevisión)	-	-	1	-	1
Blas Machine	-	1	-	-	1



¿Por qué te gusta ese programa?

Porqué te gusta tu serie favorita	Chileno-Norteamericano		D-85		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Entretenida	1	2	4	3	10
Chistosa (me río, alegre, comedia)	2	2	8	5	17
Es de pelea (violencia, hay duelos, atacan fuerte, se sacan la mugre)	2	-	-	4	6
Es buena	1	-	-	1	2
Salvan vida de animales	1	-	-	-	1
Es de magia (poderes, bruja)	1	1	1	-	3
Hay saltos	-	1	-	-	1
Es fabuloso	-	1	-	-	1
Es animado	-	1	-	-	1
Hay títeres	-	1	-	-	1
Enseña (educativo)	-	1	1	3	5
Guerrero estelar es un bebé	-	1	-	-	1
Bonita	-	-	1	1	2
Tiene jóvenes	-	-	1	-	1
Salvan la ciudad	-	-	1	-	1
Es de deporte (fútbol)	-	-	-	3	3
Salen monstruos y dragones	-	-	-	2	2
Por la música	-	-	1	1	2
Bacán	-	1	-	-	1
Divertida	5	4	-	1	10

11 y 12. Mucha variabilidad

13. ¿Cuál es tu telenovela favorita?

Telenovela favorita	Chileno-Norteamericano		D-85		Total de preferencias
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Ninguna	3	2	-	-	5
Pecadores	7	5	9	17	38
Machos	2	5	3	2	12
Rosalinda	1	-	1	-	2
16	4	1	1	-	6
El beso del Vampiro	1	-	-	-	1

Porqué te gusta la teleserie	Chileno-Norteamericano		D-85		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Entretenida	2	1	3	4	10
Por el personaje	-	-	1	3	4
Chistosa	1	1	9	4	15
Buena	1	1	4	-	6
Romántica	2	-	-	-	2
Porque es loca	-	1	-	-	1
Actúan bien	-	1	-	-	1
No tengo nada más que ver	-	1	-	-	1
Salen actores que me gustan	-	-	-	1	1
Mi mamá la pone en la cocina cuando tomo té	-	-	-	1	1
Hay misterio	-	-	-	1	1
La mamá muere y los hijos tienen guagua	-	-	1	-	1
Es bonita	-	-	2	1	3
Es divertida	4	3	-	4	11

14. ¿Con quién ves la telenovela?

Con quién la ves	Chileno-Norteamericano		D-85		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Sola	-	-	1	-	1
H	2	1	1	1	4
M	3	1	2	1	7
M-H	-	2	4	3	9
A	1	1	-	-	2
P	-	-	-	1	1
P-M	-	-	1	3	4
P-M-H	2	2	3	5	12
P-M-H-A	-	-	-	1	1
P-M-H-T	-	-	1	-	1
P-M-H-O	-	1	-	-	1
P-M-H-A-T	-	-	-	1	1
P-M-H-A-T-O	-	-	-	1	1
P-M-H-A-O	1	-	-	-	1
P-M-A	-	-	-	1	1
P-M-A-T	-	-	1	-	1
M-H-O	-	-	-	1	1
M-H-A-T-O	-	-	-	1	1
Sub-Total	9	8	14	20	41

(P)Papá – (M)Mamá – (H)Hermanos – (A)Abuelos – (T)Tíos – (O)Otras personas

15. ¿Cuál es el personaje de la novela que más te gusta?

Personaje favorito de teleserie	Chileno-Norteamericano		D-85		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Ninguno	-	-	-	1	1
Piruja (Pecadores)	6	5	9	12	32
Rebeca (Pecadores)	1	-	-	-	1
Altagracia (Pecadores)	-	-	1	-	1
Elisa (Pecadores)	-	-	1	3	4
Angelo (Pecadores)	-	-	-	1	1
Valentina (Machos)	1	-	-	-	1
Alex (Machos)	1	1	-	-	2
Antonio (Machos)	1	1	1	-	3
Ariel (Machos)	-	1	-	1	2
Adán (Machos)	-	2	-	1	3
Fabiola (16)	1	-	-	-	1
Nacho (16)	1	-	-	-	1
Fabiana (16)	-	-	1	-	1
Rosalinda (Rosalinda)	1	-	1	-	2

Porqué te gusta	Chileno-Norteamericano		D-85		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Es chistoso	3	-	6	4	13
Divertido	1	2	-	2	5
Es bacán (buena onda)	1	2	1	-	5
Me gusta como actúa	-	-	1	3	4
Me cae bien (es simpático)	1	-	1	1	3
Es atractivo	2	-	3	3	8
Es activo	-	1	-	-	1
Por sus gestos	-	-	-	1	1
Es cura	-	1	-	-	1
Porque se mete en líos	-	1	1	-	3
Es buena	-	-	1	-	1
Es alto	-	-	1	-	1
Es coqueta	-	-	1	-	1
Es santito	-	-	-	1	1
Es misterioso	-	-	-	1	1
Tiene muchos amigos	-	-	-	1	1
Le gusta el padre Benigno	1	-	-	-	1

15. ¿Cuál es el personaje de la novela que menos te gusta?

Personaje que menos gusta de la telerie	Chileno-Norteamericano		D-85		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Ninguno	-	-	1	3	4
Santiago (Pecadores)	3	1	3	5	12
Rebeca (Pecadores)	1	-	-	-	1
Dionisio(Pecadores)	-	2	-	2	4
Elisa (Pecadores)	-	-	2	3	5
Angelo (Pecadores)	1	1	2	-	4
Llorona (Pecadores)	-	-	2	1	3
L (Pecadores)	-	-	1	-	1
Radamés (Pecadores)	-	-	-	1	1
Rigoletto (Pecadores)	-	-	-	2	2
Alex (Machos)	-	1	-	2	3
Mónica (Machos)	-	-	1	-	1
Ariel (Machos)	1	-	-	-	1
Angel (Machos)	1	3	-	-	4
Alicia (Machos)	-	1	-	-	1
Matilde (16)	1	-	-	-	1
Manuel (16)	1	-	-	-	1
Sofía (16)	1	-	-	-	1
Magdalena (16)	1	-	-	-	1
Fedra (Rosalinda)	-	-	1	-	1
Armando José (Rosalinda)	1	-	-	-	1

Porqué no te gusta	Chileno-Norteamericano		D-85		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
No sé	1	1	-	-	2
No comparte riquezas	-	1	-	-	1
Pesado	1	-	4	2	7
Es diablo o brujo	1	-	1	-	2
No me hace reír (aburrido)	2	1	2	3	8
Es enojón	1	-	-	-	1
Siempre del lado de su papá	1	-	-	-	1
Mentiroso	-	2	-	1	3
Ambicioso	-	-	3	2	6
Me da risa	-	-	-	1	1
No actúa bien	-	-	1	1	2
Muy peleador (muy rudo)	1	1	-	-	2
Malo	-	1	1	-	2
Come chicle	-	1	-	-	1
Fea	1	-	2	2	5
Pecosa	-	-	1	-	1
Llora mucho	-	-	-	1	1
Trata mal a las mujeres	-	-	1	2	3
Habla mucho	-	-	-	1	1

## ANEXO 7

**Recortes de prensa sobre polémica YuGiOh y resolución del Consejo Nacional de Televisión sobre denuncia de diputada en contra de la Red Televisiva Megavisión por la exhibición de la serie de dibujos animados “Yu-Gi-Oh!” (noviembre 2003)**

**Diario Las Últimas Noticias (www.lun.cl)**

Laura Soto presentó proyecto urgente en el Congreso

### **Diputada exige sacar de pantalla serie “Yugi Oh” por muerte de dos niños**

Jueves 16 de Octubre de 2003

**“Todo indica que los dos menores se ahorcaron con la idea de tener suficientes poderes que los llevaran a resucitar con mayores poderes aún”, dijo la diputada Soto.**

*Sergio Mardones  
Valparaíso*

Consternación y alarma pública ha provocado en Valparaíso la muerte de dos pequeños escolares quienes, al parecer influenciados por el juego de láminas y la serie japonesa “Yugi Oh”, se ahorcaron sucesivamente, muriendo por asfixia. La diputada Laura Soto exigió ayer el inmediato retiro del mercado tanto de la serie como de las láminas.



La presentación, que no alcanzó a votarse, encontró el inmediato apoyo de la diputada porteña Carmen Ibáñez. Según el proyecto de acuerdo redactado por Laura Soto, la Cámara debe oficiar al ministro Secretario General de Gobierno para que éste solicite al Consejo Nacional de Televisión que disponga la inmediata suspensión de las transmisiones de la serie de televisión, que en Chile difunden Mega y varios canales de cable. En entrevista con este diario pidió además el retiro del mercado de las láminas.

“Estamos sumamente preocupados porque el caso de estos dos niñitos que se expusieron a un juego que les costó la vida podría significar nuevas muertes”, sostuvo. Según versiones que dijo haber recogido la diputada entre familiares y compañeros de los estudiantes muertos, “los niñitos tienen que ahorcarse y después, cuando haya 13 niñitos que han fallecido, ahí renacen ellos con poderes”. En el proyecto de acuerdo reafirmó esa versión.

“Lo menos que se puede pedir es que la televisión tome cartas en el asunto y ordene un informe psicológico para saber qué está ocurriendo, porque dos casos ya es preocupante”, agregó. Laura Soto llegó a relacionar estas muertes con las de aquellas sectas que inducen a los suicidios colectivos.

El Seremi de Educación de la V Región, Pablo Mecklenburg, compró un mazo de cartas “Yugi Oh” y luego de revisarlos opinó que “a simple vista el contenido de las cartas es tóxico por las imágenes que muestran: monstruos, sangre y armas”. Mecklenburg se comunicó con los directores del Sernac y Sename porteños para analizar en conjunto la factibilidad de decomisar las láminas que hasta el momento se venden sin problemas. Dijo además que enviará un instructivo de alerta a todos los colegios de la región.

## La carta fatal

Los niños fallecidos son Patricio Mieres, de 13 años, quien vivía en la población Joaquín Edwards Bello; y Camilo Latrach, de apenas 9 años, del cerro Toro. El primero se colgó en el baño y el segundo ató una camiseta a su litera. En el caso de Camilo los detectives establecieron que la causa de muerte fue “una asfixia por ahorcamiento de tipo accidental”. La policía estableció que el menor vivía en una familia muy bien constituida. Además, era un excelente alumno en la Escuela República de Israel, a la cual asistía en la jornada de la tarde. El caso de Patricio Mieres es similar. Tanto su hermano como sus compañeros y su profesora lo definieron como un niño inteligente y sin problemas.

En el cerro Montedónico hay consternación entre niños y profesores. El hermanastro de Patricio, Braulio Turedo (17), sostuvo que el chico jugaba todo el día con las cartas. “A mí me dijo que había una carta en la que el que se ahorcaba resucitaba”.

### -¿Qué fue lo último que hizo Patricio?

-Jugó a las cartas y se fue al baño, como a las ocho de la noche. El papá lo empezó a buscar como a la media hora. Después hizo tira la puerta y lo encontró, aún respirando. Murió en el hospital.

Lucy Díaz, su maestra, recordó que el día de su muerte “el Patito andaba consiguiéndose una lámina top y creo que es la del ahorcado”, una de las más difíciles. En el colegio también circula la versión de las 13 muertes que provocan la resurrección con amplios poderes. “No sé de dónde sacaron eso, pero es lo que ahora ellos hablan”, comentó la profesora.

## Diario Las Últimas Noticias (www.lun.cl)

Decisión se adoptó a alto nivel

# Mega mantendrá en pantalla a “Yugi Oh”

*Paulina Barriga*

Viernes 17 de Octubre de 2003

La solicitud de la diputada Laura Soto de sacar de pantalla la serie animada “Yugi Oh” por tener alguna presunta incidencia en la muerte de dos niños en la Quinta Región, no cayó nada de bien en Mega, el canal que transmite el programa por señal abierta.

Alfredo Escobar, director ejecutivo de Mega, consideró “lamentable y serio que tan livianamente se opine y deduzca que hay un vínculo entre una serie infantil de televisión y la lamentable muerte de dos niños. No hay ninguna relación y es una opinión bastante sin fundamentos”.

En opinión del ejecutivo, “no existe ningún antecedente serio y científico”, que respalde la petición de la parlamentaria, que acogió el llamado de los padres de los niños fallecidos hace algunos días y que eran fanáticos de “Yugi Oh”. Escobar explicó, además, que el Consejo Nacional de Televisión no tiene atribuciones para retirar un programa.

### -Entonces, ¿la serie se mantiene en pantalla?

-Absolutamente, porque sacarla es un grave error.

Escobar ratificó que la serie japonesa infantil es exhibida en toda Latinoamérica con gran éxito por la empresa Nickelodeon, que es “extremadamente blanca en sus series. Se preocupa mucho de hacer todos los estudios antes de sacar cualquier producto”.

Con mayor cautela reaccionaron en la empresa Doce, encargada de la distribución del juego de cartas derivado de la serie de televisión japonesa. Su gerente comercial, Pablo Bize, dijo

que "más adelante emitiremos algún comunicado". De todas maneras, reiteró que el producto es "inofensivo y tiene un alto contenido valórico, porque las series orientales se basan en códigos y hablan de superación personal".

**Diario Las Últimas Noticias (www.lun.cl)**

En Consejo de TV

## **"Yugi Oh" no tiene problemas**

*Paulina Barriga*

Sábado 18 de Octubre de 2003

Cuando la serie de animación japonesa "Yugi Oh" llegó a Chile, el Consejo Nacional de Televisión la evaluó positivamente. Ahora, después de las críticas que la serie ha recibido y de la petición de la diputada Laura Soto de retirarla de programación, la entidad optó por hacer un nuevo estudio que permita despejar dudas sobre si el contenido es presuntamente perjudicial para los más pequeños.

La presidenta del Consejo Nacional de Televisión, Patricia Politzer, después de reunirse con la parlamentaria y José Mieres, padre de uno de los niños muertos en Valparaíso y que se relacionarían con la serie japonesa, precisó que "dado que este caso ha provocado conmoción pública, estamos haciendo un estudio especial".

Durante el encuentro, la diputada Soto recordó que, según los antecedentes que maneja, la muerte de los dos niños obedeció a accidentes derivados de posibles imitaciones e influencias que hicieron con el juego de cartas "Yugi Oh". "Hay cartas entre las cuales se les decían a los niños que si se ahorcaban tendrían más poder. Incluso, hay algunas, que nosotros no tenemos, que indicarían que si trece niños se ahorcan al final resucitarían y serían inmortales".

El canal Mega anunció que ejercerá acciones legales si se insiste en vincular la serie con la lamentable muerte de los pequeños.

Dos menores han muerto en similares circunstancias en Valparaíso

## Investigan nexo de suicidios de niños con juego de rol

► El director del Servicio de Salud Valparaíso-San Antonio solicitó un informe psiquiátrico para determinar si existe relación entre los fallecimientos y la serie japonesa Yugi Oh.

Jorge Suez

Fecha edición: 16/10/2003 00:00

El Servicio de Salud Valparaíso-San Antonio (SSVSA) ordenó investigar la conexión que habría entre dos supuestos suicidios de menores (ocurridos el 23 de septiembre y el 11 de octubre en Valparaíso) y un juego de rol que ambos niños practicaban.

"Nos parece preocupante la situación y, por eso, pedimos a los especialistas de nuestro Consultorio de la Familia, que dirige el psiquiatra Carlos Graf, que hagan una investigación y nos entreguen un informe", dijo el director del SSVSA, doctor Daniel Verdessi.

La situación no ha pasado inadvertida para la Brigada de Homicidios (BH) de la Policía de Investigaciones de Valparaíso, que hasta el momento considera los casos como muertes accidentales. En tanto, la justicia almacena los antecedentes de cada uno en expedientes por suicidio.

"Es revelador que ambos compartieran su afición por el mismo juego de cartas y, por lo menos, hemos descartado que se trata de jóvenes violentados intrafamiliarmente o que en sus muertes hayan participado terceros", dijo el subprefecto de la BH, Roberto Salinas.

Los casos cobraron como víctimas primero a un niño de 13 años de Playa Ancha, y luego a otro de nueve, del Cerro Toro. Para el padre del primero, Patricio Mieres, hubo influjo del juego Yugi Oh en el suicidio de su hijo, al que hallaron colgado en el baño de su casa.

Yugi Oh es un videojuego, una serie de televisión y un juego de cartas estilo Calabozos y Dragones.

"El era muy fanático del juego y de la serie en la que hay un personaje que se ahorca y resucita con más poderes. Y pienso que eso es lo que mi hijo y el otro niño intentaron imitar", dijo Mieres.

Los aficionados de Yugi Oh, sin embargo, descartan la teoría del padre, aunque reconocen que el juego es "alucinante" y que muchos sueñan y hasta se creen los personajes de la serie.

"En el Yugi Oh no hay ningún personaje que se ahorque, pero sí en otro juego. A mí me contaron que el niño del Cerro Toro regaló todas las cartas a una amiga, menos una en la que aparece un colgado. Al día siguiente se suicidó", dijo uno de los fanáticos del juego.

Duelos de fanáticos

El centro de encuentro de los jugadores, quienes se enfrentan en duelo con las cartas que representan conjuros y personajes fantásticos que poseen diferentes poderes, es el Parque Italia del Puerto.

Ahí, decenas de jóvenes pasan tardes enteras apostando sus mazos. "Yo no creo que el personaje colgado pertenezca al juego. Incluso, podría ser uno de los tantos personajes que inventan los que falsifican las cartas. En todo caso, para uno es evidente la diferencia entre una carta original y una copia inventada", comentó otro jugador.

El Yugi Oh, así como la mayoría de los juegos de estrategia que se venden en el mercado, no están al alcance de cualquier bolsillo. Un sobre con nueve naipes cuesta 3.800 pesos. Y hay algunas cartas tan codiciadas, como escasas y casi imposibles de encontrar.

"En el naipe aparece un colgado. Mi hijo llegó el lunes con ella, feliz. El martes no fue a jugar a la pelota como lo hacía siempre, y en la tarde lo encontramos colgado en el baño con un cordel. Prefería gastar la plata de la colación del colegio en eso", contó la madre del niño muerto en Playa Ancha, Edita Santibáñez.

## Piden que retiren de la televisión programa infantil

► Vinculan como supuesta causa de dos suicidios en Valparaíso a serie animada y juego de naipes.

Verónica Montero, desde Buenos Aires

Fecha edición: 17/10/2003 14:16

La diputada Laura Soto (PPD) presentó hoy al Consejo Nacional de Televisión (CNTV) una denuncia en contra del canal Megavisión por transmitir un programa de dibujos animados de "contenido excesivamente violento y en horarios para menores".

Se trata de la serie japonesa "Yugi Oh" -que además se emite por una señal de cable y que consta también de cartas, póster y videojuegos-, la cual podría haber inducido al suicidio de dos menores en la Quinta Región.

Es por esta razón que la presidenta del CNTV, Patricia Politzer, comenzará a investigar, y confía en que el programa será retirado de la programación.

### "PEOR QUE EL TOLUENO"

En torno al juego de naipes se han creado una serie de reglas que no constan en las cartas. Por ejemplo, aquellos que pierden deben cortarse con tijeras las muñecas o pegarse, a manera de penitencia. Y es más, existe un rumor según el cual que 13 son las cartas más valiosas y 13 los niños que tienen que morir y solo tres resucitarán como inmortales.

Según Laura Soto, se trata de "un juego mortal como la ruleta rusa", al que considera más peligroso que el tolueno.

En las últimas semanas, dos menores, fanáticos de "Yugi Oh", tomaron la decisión de suicidarse y sin motivos aparentes, ya que pertenecían a una familia bien constituida, tenían un excelente rendimiento escolar y eran sociables. Se trata de Patricio Mieres, de 13 años y de Playa Ancha, y Camilo Latrach, de 9 y del Cerro Toro, quienes murieron por asfixia luego de ahorcarse.

El padre de Patricio, quien presentó la denuncia junto a la parlamentaria, contó hoy que el 23 de septiembre su hijo llegó del colegio muy contento por haber conseguido una carta muy difícil de obtener, como también por haber sacado muy buenas notas en dos exámenes. Por la tarde, lo encontró en el baño de su casa, ahorcado con una soga atada a una viga del baño.

### SUEÑAN CON LOS PERSONAJES

Los rumores hablan de un personaje que se ahorca y resucita con más poderes, pero los aficionados al juego de Yugi Oh descartan la relación del juego con el suicidio, aunque reconocen que muchos sueñan y hasta se creen los personajes de la serie.

Según la diputada Soto, el programa japonés, así como el juego de naipes, "tienen un alto nivel de convencimiento, al extremo que llegan a ser verosímiles y confunden la realidad con los juegos".

La parlamentaria también mencionó un presunto tercer caso ocurrido en Cartagena, pero a diferencia de los demás, el menor de 9 años no logró realizar su cometido y permanece ahora con ayuda psiquiátrica.

## Niños acusan violencia en juego de cartas

Fecha edición: 17/10/2003 00:00

Fuertes castigos corporales se aplican en Valparaíso los niños que se entretienen con Yugi Oh, la serie de televisión y juego de naipes cuya supuesta vinculación con dos suicidios de menores investigan las autoridades sanitarias y educacionales de la Quinta Región.

"Con tijeras se hacen cortes en las muñecas cuando pierden, como penitencia. Se sienten como súper héroes. También tienen que sacarse las costras, y el que no quiere, peor, porque los otros se lo hacen", contó la escolar Camila Murillo, vecina de una de las víctimas. En torno al juego también parece haberse creado una leyenda negra. "Son 13 las cartas más valiosas y 13 los niños que tienen que morir. Sólo tres de ellos resucitarán como inmortales", dijo un escolar.



Niño intentó ahorcarse imitando a un personaje de naipes y serie de TV

## Denuncian nuevo caso vinculado con dibujo animado

► La presidenta del Consejo Nacional de Televisión, Patricia Politzer, anunció que el organismo realizará un estudio de la serie de animación japonesa Yugi Oh y llamó a padres y profesores a conversar el tema.

Ana María Morales

Fecha edición: 18/10/2003 00:00



**PATRICIO MIERES, padre de uno de los menores muertos.**

Un menor de ocho años con residencia en Cartagena, Quinta Región, sería el tercer caso relacionada con el juego de rol Yugi Oh. El hecho fue denunciado ayer por la diputada del PPD Laura Soto y confirmado por las autoridades de salud.

El niño, fanático de la serie televisiva y del juego de cartas con las figuras de los personajes de la animación japonesa, intentó ahorcarse simulando una de las escenas de las cartas del juego, pero alcanzó a ser rescatado por sus padres. Ahora se encuentra en tratamiento psicológico. Las otras dos víctimas mencionadas fueron un menor de 13 años P.A.M.S. de Playa Ancha -quien murió el 23 de

septiembre- y C.A.L.R. de nueve años, quien falleció el 10 de octubre. Ambos fueron encontrados suspendidos de una cuerda en sus respectivos hogares.

### **Piden sacar serie de TV**

Ante las muertes de los niños, la diputada Laura Soto concurrió ayer junto con el padre de uno de los menores fallecidos, Patricio Mieres Osses (**en la foto**), al Consejo Nacional de Televisión (CNT) para pedir al organismo que interceda ante los canales de televisión para que no sigan emitiendo la serie japonesa. "Esto es peor que el tolueno. Hay que tener en cuenta que los niños en esta edad están reafirmando su personalidad. Y cuando están frente a estas series, no separan la fantasía de la realidad y creen de verdad que van a obtener estos poderes de inmortalidad y vencer al mal", dijo la parlamentaria.

La presidenta del CNT, Patricia Politzer, indicó que el organismo no cuenta con la facultad para sacar del aire un programa de TV. Asimismo, anunció que el Consejo iniciará un estudio de la serie televisiva, que se transmite a través de Mega y la señal de cable Nickelodeon en distintos horarios. "Este programa fue analizado el año pasado y no se detectó ningún contenido conflictivo en ese momento. Sin embargo, los programas tienen una evolución. Por lo tanto, hoy estamos haciendo un nuevo estudio más profundo", dijo la ejecutiva.

### **Llamado a los padres**

La presidenta del CNTV agregó que más allá de cualquier relación que se pueda establecer entre la muerte de los menores con el juego de cartas o el programa de televisión, "en este minuto lo importante es que hay una responsabilidad social para que no ocurra ningún caso más como éste. Para ello es fundamental la labor de los padres de saber en qué están sus hijos y de los profesores, que deben conversar este problema en los colegios", sostuvo la ejecutiva.

### **Mega no retirará programa**

Uno de los canales de televisión que transmite la serie japonesa Yugi Oh, Megavisión, indicó ayer a través de un comunicado que no hay ninguna vinculación comprobada entre la muerte de los menores y el programa infantil, por lo cual mantendrá la serie en pantalla.

Agregó que según el distribuidor, Televisión Entertainment, la serie se ha emitido en más de 100 países, incluyendo Japón, EEUU, Reino Unido, España y Brasil y en ninguno "se han reportado incidentes de suicidio o actos violentos atribuibles a la serie".

En todo caso, se sostiene, si se dispone de antecedentes "que justifiquen la inconveniencia de su programación, no se dudaría, en ningún momento en adoptar las medidas que correspondan".

## Informe descarta nexo entre suicidios y juego de cartas

Fecha edición: 21/10/2003 00:00



Por falta de antecedentes vinculantes, las autoridades sanitarias de Valparaíso concluyeron que el mazo de naipes basado en la serie de televisión Yugi-Oh no contiene elementos que permitan suponer que propició conductas autodestructivas en dos niños. Así lo afirma un estudio que el director del Servicio de Salud Valparaíso-San Antonio, Daniel Verdessi, solicitó a un equipo de profesionales encabezados por el director del Hospital Siquiátrico y del consultorio de la familia, Carlos Graf.

Verdessi pidió el informe luego de que dos menores de Valparaíso, fanáticos de Yugi-Oh, fallecieran en similares circunstancias en menos de un mes. Las víctimas fueron el niño de 13 años P.A.M.S., de Playa Ancha -quien murió el 23 de septiembre-, y C.A.L.R., de nueve, quien falleció el 10 de octubre. Ambos fueron encontrados suspendidos de una cuerda en sus respectivos hogares, por lo que se presume que se trató de suicidios.

El profesional señaló que el estudio "sólo se absuelve al juego por falta de antecedentes". Al respecto, agregó que

se revisaron más de 2.000 naipes y que no se encontró ninguno en el que aparezca un personaje colgado (que pudiera inducir al suicidio).

Además, según Verdessi, las instrucciones que se dan en el juego tienen que ver con destrucción y captación de poderes, "pero no están dirigidas al niño que juega, sino que se trata de atributos de los propios naipes".

El director del servicio de salud informó que "hemos detectado que hay niños que se autoinfieren heridas o que son sometidas a ellas por otros menores, pero lo hacen como parte de reglas que son creadas por ellos mismos".

Siquiatras explican que en la mayoría de los casos la drástica determinación de quitarse la vida está precedida por trastornos como la depresión

## Cartas y dibujos animados no afectan a niños psicológicamente sanos

► Especialistas en salud mental infantil coinciden en señalar que el suicidio en menores es el resultado de algún tipo de enfermedad mental previa.

Ricardo Acevedo y Paulina Sepúlveda

Fecha edición: 21/10/2003 00:00



**EL JUEGO DE CARTAS YUGI-OH ha sido culpado por el reciente suicidio de dos menores en Valparaíso. Los expertos aclaran que es difícil que sea el causante de estas muertes, pero que puede gatillar tal reacción en menores que padezcan algún problema de salud mental.**

Graves depresiones debido a la muerte de un personaje durante un juego de rol o de cartas, o deseos de comenzar todo desde el principio cuando se ha perdido son algunas de los efectos que algunas personas achacan a la serie de dibujos animados japoneses Yugi-Oh y los juegos de naipes inspirados en ellos. Las entretenciones han estado en el tapete esta última semana debido a su supuesta relación con el suicidio de dos niños de nueve y 11 años en Valparaíso, quienes se habrían quitado la vida para resucitar con superpoderes, tal y como sucede en la serie japonesa.

Si bien es cierto que ambos eran fanáticos de esta serie, a partir de la cual se desarrolló también un juego de rol al estilo de "Calabozos y Dragones", lo cierto es que para los especialistas dicha conducta difícilmente sería llevada a cabo por menores que no presentan algún trastorno mental previo.

"Los niños preadolescentes, es decir, entre ocho y 12 años, se encuentran en una etapa de desarrollo en la que son capaces de distinguir la diferencia entre un juego, la realidad y la fantasía", explica el doctor José Bitran, director general del Instituto Neuropsiquiátrico de Chile (INC).

**Grupo vulnerable**

Esto no significa que a esa edad los niños no puedan cometer un acto como este. De hecho, el suicidio es considerado la tercera causa de muerte en este grupo etéreo a nivel mundial por la OMS. "Lo que pasa es que entre el 80% y 90% de los casos los muchachos que

toman una determinación como esa estaban atravesando por alguna enfermedad mayor del ánimo, como depresión u otro cuadro siquiátrico", dice el doctor Bitran, quien agrega que la depresión puede, incluso, presentarse en niños desde pequeños.

Y precisamente este grupo de menores serían los que presentan mayor vulnerabilidad ante programas de televisión violentos o juegos de cartas donde la muerte aparece como solución ante ciertas dificultades. Por eso, tanto para este experto como para el doctor Alfonso Correa, siquiatra infanto-juvenil del Hospital Clínico de la Universidad de Chile, resulta difícil creer que exista una relación directa entre la serie de televisión Yugi-Oh, el juego de cartas y los recientes suicidios.

Alfonso Correa explica que "es posible que un juego de rol pueda gatillar la determinación, pero no es la causa. Si a un suicida le ponen una pistola al frente y lo dejan solo, eso va a facilitar que lo haga. Pero no es la pistola que tiene la culpa, son las circunstancias de la vida de ese sujeto. En el caso de los niños, hay una multiplicidad de factores que los llevan a pensar en la muerte como una alternativa de solución a los problemas", dice el médico.

Modelos fantasiosos

El experto explica que en general tras los casos de suicidio infantil "hay sentimientos de soledad, desamparo, muchas veces motivados por violencia intrafamiliar, problemas de alcoholismo en el hogar o, incluso, la muerte de cercana de un ser querido".

Advirtiendo que no conoce los casos, el doctor Bitran agrega que tratándose de suicidios como éstos, una causa podría ser "la baja autoestima que lleva a los niños a buscar modelos fantasiosos con los cuales identificarse".

Aunque los especialistas coinciden en señalar que difícilmente el programa de TV podría inducir al suicidio en niños sin trastornos mentales previos, los padres deben ser cautos respecto de lo que ven sus hijos, ya que no todos los menores evidencian que tienen algún problema emocional.

Angélica Benavides, sicóloga de la Fundación de la Familia, señala que la edad del menor que murió al imitar la "carta del colgado" del juego de rol Yugi-Oh lo sitúa en una etapa muy vulnerable, en la cual están buscando su propia identidad: "Por ello, los padres deben saber qué hacen y piensan sus hijos, a qué juegan y cuánto tiempo le dedican al día a esos juegos".

## ***Autoridad en guerra contra dibujos animados***

*Dos niños muertos a causa de este juego motivaron a la diputada del PPD, Laura Soto, a pedir que saquen de pantalla la serie animada Yugi Oh.*

Los niños murieron por asfixia luego de haberse ahorcado, al parecer, inducidos por estos dibujos animados de origen japonés y su juego de láminas que se vende masivamente en las tiendas.

Se trata de los menores Patricio Mieres, de 13 años, y Camilo Latrach, de sólo 9 años, ambos de Valparaíso, quienes se habrían colgado siguiendo las instrucciones de unas cartas que aseguraba la obtención de puntaje a los que lo hicieran.

La diputada Soto cree que "los niños no logran separar lo que es verdad y lo que es mentira y con su imaginación quieren obtener puntos, ahorcarse porque así van a ser inmortales".

La Cámara de Diputados ya aprobó un proyecto de acuerdo para solicitarle al Consejo Nacional de Televisión que no permita transmitir la serie Yugi Oh en los canales chilenos.

Otra de las iniciativas será un análisis exhaustivo del juego de cartas con el objeto de prohibir su salida del mercado.

En esto trabajarán autoridades del Servicio Nacional de Menores, del Ministerio de Educación, junto a especialistas en psicología infantil con el objeto de determinar el grado de peligrosidad del controvertido juego infantil. 16/10/2003

## Niño a punto de morir por peligroso juego de naipes



*"Yugi Oh" se ha convertido en el programa televisivo favorito de los niños chilenos.*

A la muerte de dos menores que imitaron a personajes de ficción, pudo sumarse un tercer caso fatal cuando el niño S.S. de ocho años, de Cartagena, en la Quinta Región, intentó el rito de ahorcarse para luego revivir con mayores poderes.

El pequeño S.S. estuvo concentrado en su diversión predilecta, el juego de naipes y televisión "Yugi-oh". La dramática denuncia la efectuó en el Consejo Nacional de Televisión la diputada Laura Soto, quien llegó ayer allí acompañando al carpintero Patricio Mieres, padre de Patito, de 12 años, alumno de la escuela "Montedónico", de Playa Ancha de Valparaíso, que falleció por ahorcamiento.

La presidenta del CNTV, Patricia Politzer, invocó al buen criterio de los canales de difusión que exhiben la cinta animada de personajes japoneses y anunció un nuevo estudio en profundidad sobre la materia. Recordó que la entidad que dirige no tiene facultades legales que obliguen el término de la proyección, porque ello tocaría el tema de la censura.

El desolado padre de Patito dijo que su pequeño hijo participaba de la biblioteca del colegio y era deportista y scout. Sin embargo, le gustaba seguir la serie de ficción. Ese día avisó ansioso a su familia que había conseguido "el naipe diez mil". "Un paso a la muerte imitando a los personajes de un juego que son inmortales y aparecen ante los niños reforzados por peligrosos modelos de televisión", dijo Soto.

La diputada citó también el caso de C. L., de 9 años, del Cerro Toro, quien imitó fatalmente a sus ídolos superpoderosos y desencadenó su muerte de igual forma el viernes recién pasado.

### RESPUESTA

Mega emite "Yugi Oh" de 12 a 13 horas y marca alrededor de 12 puntos, convirtiéndose algunos días en lo más visto de la TV abierta a esa hora. El canal privado emitió ayer una declaración pública, en la que desestima las acusaciones en contra de "Yugi Oh" y puntualiza que no existe ningún antecedente científico que relacione el dibujo animado con los suicidios. Además, recalca que la serie se ha emitido en más de 100 países sin problemas. Mega anuncia que "se reserva el legítimo ejercicio de las acciones legales que estime pertinentes, en resguardo de sus derechos".

Nickelodeon, el canal de cable que emite "Yugi Oh", decidió no pronunciarse al respecto. En ETC TV, el otro canal de cable que la exhibe, no fue posible contactar a su gerente general, Hernán Schmidt.

## Diario El Mercurio de Antofagasta

(<http://www.mercurioantofagasta.cl/site/home/20031019001759.html>)

Año XCVII - Nro. 34.473 - Domingo 19 de Octubre de 2003

### Alarma general por los naipes que matan niños



*Tres canales de televisión transmiten la polémica serie japonesa, que induce al suicidio, según análisis de expertos.*

Están en todos los puestos de venta callejera y se han convertido en el boom del momento. Son los naipes Yu-gi-oh, juego importado desde Japón más preferido entre los niños antofagastinos, seguidores también de la serie televisiva de dibujos animados que se transmite a través de dos canales nacionales y por la señal de cable de Nickleodeon.

Se trata de un juego de 300 naipes repartidos en distintos capítulos, donde la lucha por el poder exige aniquilar al adversario a través de trucos, embrujos, violencia, muerte, caos y destrucción total.

Sin embargo, el juego fanatiza a los niños, tal como ocurre con la serie de dibujos animados, al punto que dos estudiantes de corta edad se quitaron la vida buscando el poder prometedor de las cartas. Estos estremecedores sucesos ocurrieron en Valparaíso, donde hace apenas tres días una tercera víctima estuvo a punto de perder la vida por la misma causa.

#### BARAJAS

El peligroso juego de naipes presenta distintas versiones (inglés y español) y su venta en el comercio local se ha multiplicado en los últimos 15 días. "Es el negocio de las grandes importadoras, las que además abastecen a los minoristas", comentó un comerciante ambulante, quien agregó que cada baraja cuesta entre mil y mil 500 pesos.

El juego es "manejado" por una serie de personajes malignos, entre los que se mezcla destino, magia negra, brujería, dragones, lucha permanente y poderes reservados sólo para los ganadores.

#### CASOS

El primero de los casos ocurrió el 23 de septiembre en la parte alta de Playa Ancha. Allí fue encontrado muerto P.A.M.S., de 13 años, alumno de séptimo básico. Su cuerpo fue hallado en el baño, pendiendo de una soga atada a su cuello. El niño era fanático de Yu-gi-oh.

El otro caso se produjo el viernes de la semana pasada, en una vivienda del Cerro Toro, donde fue hallado muerto C.A.L.R., de 9 años, alumno de cuarto básico, también fanático de la serie y naipes japoneses.

Según la Policía de Investigaciones, los menores no tenían motivos para suicidarse, aunque llamó la atención que ambos eran muy adictos al programa de televisión y a juegos de violencia.

A la muerte de estos dos menores pudo sumarse un tercer caso cuando el niño S.S. de ocho años, de Cartagena, intentó el rito de ahorcarse para luego revivir con mayores poderes.

#### ARZOBISPO

Para monseñor Patricio Infante Alfonso, arzobispo de Antofagasta, la situación es más que preocupante, porque toca a personas inocentes que son atraídas por un juego aparentemente inofensivo.

"En repetidas ocasiones, cuando visito los colegios, he visto a los niños jugando a los naipes, motivo por el que he hablado con directores y profesores, porque creo que ese tipo de juego induce a los niños a conductas contrarias a la razón, despertando en ellos la violencia", dijo el prelado.

Monseñor Infante también hizo notar la necesidad de hablar con los niños, para hacerles ver que dicho juego sólo apunta a la violencia. "Deben adoptarse medidas preventivas urgentes, que incluso pasen por su prohibición", acotó.

#### SICOLOGO

El psicólogo y psicoanalista Petar Radic sostiene que el Yu-gi-oh es una forma de evasión para los niños.

"Los menores con estructura mental melancólica son las víctimas predilectas de estos juegos, especialmente aquellos con pérdidas simbólicas que vienen de su más remota infancia, como carencia de afecto maternal. No obstante, en este caso tenemos que entender que este juego de naipes no mata por sí solo, sino que induce a conductas agresivas, como también al temor".

Sostuvo que existen acciones o conductas fáciles de imitar por los niños, poniendo como ejemplo al menor que se lanzó del décimo piso creyendo que podía volar como Superman.

"Sin embargo, algo hay detrás del juego japonés, que la religión lo atribuye a lo diabólico, a lo pernicioso. Estos son juegos tecnificados, donde sólo hay ganadores y perdedores, exitosos y fracasados, con una enorme carga de frustración para los menores que no pueden ganar, situación que los conduciría al suicidio".

**Consejo Nacional de Televisión**

(<http://www.cntv.cl/medios/Consejo/Actas/NOVIEMBRE032003.pdf>)

**“ACTA DE LA SESION ORDINARIA DEL CONSEJO NACIONAL DE TELEVISION DEL LUNES 3 DE NOVIEMBRE DE 2003”**

Se inició la sesión a las 13:00 horas, con la asistencia de la Presidenta señora Patricia Politzer, del Vicepresidente señor Jaime del Valle, de la Consejera señora Soledad Larraín y de los Consejeros señores Guillermo Blanco, Jorge Carey, Herman Chadwick, Jorge Donoso, Gonzalo Figueroa, Sergio Marras y Carlos Reymond y del Secretario General señor Hernán Pozo. Estuvo ausente la Consejera señora Consuelo Valdés, quien excusó su inasistencia a satisfacción del Consejo.

**N3.**

**DECLARA SIN LUGAR DENUNCIA DE DIPUTADA EN CONTRA DE RED TELEVISIVA MEGAVISION S. A. POR LA EXHIBICION DE LA SERIE DE DIBUJOS ANIMADOS "YU-GI-OH!" (INFORME DE CASO N°40 DEL AÑO 2003).**

**VISTOS:**

I. Lo dispuesto en los artículos 1º, 12º letra a) e inciso segundo, 33º, 34º y 40º bis de la Ley N°18.838; 1º y 2º letra a) de las Normas Generales y 7º de las Normas Especiales sobre Contenidos de las Emisiones de Televisión, de 1993;

II. Que por ingreso CNTV N°563-B de 17 de octubre de 2003, la Diputada señora Laura Soto entregó personalmente una denuncia en contra de Red Televisiva Megavisión S. A. por la emisión de la serie de dibujos animados "Yu-Gi-Oh!";

III. Que fundamentó su denuncia en que en dichos dibujos animados hay imágenes y contenidos excesivamente violentos, transmitidos en horarios para menores y que han jugado un rol importante en el suicidio de dos pequeños niños en Valparaíso;

IV. Que la denunciante solicita que se sancione a la concesionaria y que se le indique suspender las transmisiones del programa cuestionado en forma inmediata; y

**CONSIDERANDO:**

PRIMERO: Que en su constante preocupación por los contenidos de violencia de los programas, especialmente cuando se transmiten en horario de protección al menor, el Consejo Nacional de Televisión examinó la serie en el año 2002 y en agosto del presente año, sin que advirtiera infracciones que hicieran necesario formular cargo a la concesionaria;

SEGUNDO: Que ante la alarma pública provocada por la muerte de los menores y su eventual relación con las imágenes del programa denunciado, el Consejo retomó el estudio del mismo y luego de la denuncia de la señora Diputada lo extendió a las emisiones por cable: Nickelodeon y ETC TV, supervisándose diversos capítulos exhibidos por la concesionaria y permisionarias indicadas;

TERCERO: Que en la serie no se presentan escenas de agonía, dolor o sufrimiento y que los contenidos de violencia -que indudablemente existen- son menos intensos que los observados en otras series de dibujos animados



emitidos desde hace años por la televisión de libre recepción, tales como "Los Caballeros del Zodíaco" y "Dragon Ball Z";

CUARTO: Que en la serie se deja claramente establecida la diferencia entre el bien y el mal y en ella no aparecen cartas de ahorcados ni se aborda dicho tema, como se señaló en el debate público generado por el programa;

QUINTO: Que las escenas de la serie no se ajustan a la definición legal de violencia excesiva: el ejercicio de la fuerza o coacción en forma desmesurada, especialmente cuando es realizada con ensañamiento sobre seres vivos, y de comportamientos que exalten la violencia o inciten a conductas agresivas;

SEXTO: Que el Consejo no tiene facultades para ordenar la suspensión de emisiones de determinados programas, en conformidad con la clara prohibición establecida por el artículo 13º inciso primero de la Ley 18.838;

SEPTIMO: Que no corresponde al Consejo pronunciarse acerca de los eventuales efectos que los programas de televisión pudieren provocar en las conductas humanas. Hipotéticamente, en algunos casos los contenidos televisivos, así como los juegos de simulación que los acompañan, serían capaces de despertar impulsos inconscientes o sustitutivos de la realidad. Pero para que ello se manifieste en conductas concretas de violencia o de autoagresión, deben confluír en el niño y en su entorno aspectos psicológicos, sociales, cognitivos y emocionales que faciliten esa reacción, El Consejo Nacional de Televisión, en sesión de hoy y por la unanimidad de los señores Consejeros presentes, acordó no dar lugar a la denuncia presentada por la Diputada señora Laura Soto y disponer el archivo de los antecedentes, por no configurarse infracción a la normativa que rige las emisiones de televisión.

## ANEXO 8

### Listado de algunas emociones (en <http://psicopag.galeon.com/listado.htm>)

- aburrimiento
- alegría
- alivio
- amor
- angustia
- ansiedad
- añoranza
- apatía
- apego
- armonía
- arrojo
- asco
- asombro
- calma
- cariño
- celos
- cólera
- compasión
- confianza
- confusión
- congoja
- culpa
- curiosidad
- decepción
- depresión
- desamparo
- desamor
- desánimo
- desasosiego
- desconcierto
- desconfianza
- desconsuelo
- deseo
- desesperación
- desgano
- desidia
- desolación
- desprecio
- dolor
- duelo
- ecuanimidad
- enfado
- enojo
- entusiasmo
- envidia
- empatía
- espanto
- esperanza
- estupor
- euforia
- excitación
- éxtasis
- fastidio
- frustración
- fobia
- hastío
- hostilidad
- hostilidad encubierta
- humillación
- impaciencia
- impotencia
- indiferencia
- indignación
- inquietud
- insatisfacción
- irritación
- lujuria
- melancolía
- mezquindad
- miedo
- nostalgia
- obnubilación
- obstinación
- odio
- omnipotencia
- optimismo
- paciencia
- pánico
- pasión
- pena
- pereza
- pesimismo
- placer
- plenitud
- prepotencia
- rabia
- rebeldía
- recelo
- rechazo
- regocijo
- rencor
- repudio
- resentimiento
- resignación
- resquemor
- satisfacción
- seguridad
- serenidad
- solidaridad
- sorpresa
- temor
- templanza
- ternura
- terror
- timidez
- tranquilidad
- tristeza
- vacío existencial
- valentía
- vergüenza

## ANEXO 9

### Descripción de los programas y fotografías de los personajes

#### 1. Aspectos de programación y personajes: “Las Chicas Súperpoderosas”



#### Síntesis de la serie:

(<http://icarito.tercera.cl/verano/2002/monitos/chicas.htm> y [http://www.cartoonnetwork.com/tv\\_shows/ppg/index.html](http://www.cartoonnetwork.com/tv_shows/ppg/index.html) visitados el 12 de diciembre 2005)

“Las Chicas Súperpoderosas” son el resultado de un experimento químico del Profesor Unitonio para crear a la chica perfecta, utilizando ingredientes como azúcar, flores y colores. Sin embargo, cuando la mezcla estaba casi lista, el villano de Saltadilla Mojo Jojo entró sin permiso al laboratorio del Profesor y provocó que el científico rompiera un frasco con la Sustancia X y la derramara en la fórmula que estaba preparando. Después de una explosión, surgen de tres niñas, cada una con su propia personalidad que además tienen superpoderes.

Además de ser como unas hijas para Profesor Unitonio, las tres Chicas Súperpoderosas (Bombón, Burbuja y Bellota) se encargan de proteger la ciudad de Saltadilla de toda suerte de maleantes y villanos. Especialmente de Mojo Jojo, quien se ha convertido en su archienemigo. Como todas las niñas de 6 años tienen amigos, juegan, hacen sus tareas y van al colegio.



#### **Bombón:**

El tema central de la serie se refiere a ella como la “comandante y líder ” y es por tanto la más madura y racional, lo que mantiene la unidad del grupo. A veces, por su personalidad, se vuelve exigente, autoritaria y extremadamente analítica. Su poder especial es el Aliento Congelante, aunque en ocasiones exhala también fuego.

**Burbuja:**

El tema central de la serie se refiere a ella como la "alegría y risa", ya que ella es la bebé del grupo (aunque tienen la misma edad) debido a que es inocente, juguetona y tiene un trato gentil. Tiene tendencia a ser ingenua, sumisa y muy emocional, lo que le ha valido ser considerada injustamente por amigos y villanos como el lado débil del grupo. Habla todos los idiomas, desde el español al lenguaje de las ardillas.

**Bellota:**

El tema central de la serie se refiere a ella como la "más dura luchadora". Ella es la más masculina del grupo debido a su fiereza, orgullo y estar siempre dispuesta para una pelea. Tiende a dejar que su dureza se lleve lo mejor de ella, convirtiéndola en imprudente, obstinada y extremadamente agresiva. A diferencia de sus hermanas tiene una vena mezquina y vengativa. Su poder especial es la habilidad para enrollar su lengua.

**2. Aspectos de programación y personajes: "Inu Yasha"****Síntesis de la serie:**

(<http://es.wikipedia.org/wiki/Inuyasha>, visitado el 12 de diciembre 2005)

La historia trata sobre una chica del Japón actual, Aome Higurashi, que cae dentro de un pozo mágico y es transportada atrás en el tiempo al Japón feudal (Sengoku), donde lo mágico es

común y existen monstruos y demonios. Aome resulta ser la reencarnación de una joven sacerdotisa muy poderosa llamada Kikyo y descubre que tiene dentro de su cuerpo la Joya de las Cuatro Almas (Shikon no Tama), la cual tiene el poder de incrementar los poderes de hombres y monstruos. Tras perder la Joya a manos de un monstruo y para salvar su vida, Aome libera al medio-demonio Inuyasha que Kikyo había atado a un árbol mediante una flecha sagrada. Pero Inuyasha desea la joya y Aome salva su vida y recupera la perla gracias a que Kaede, la hermana de Kikyo, quien colocó un collar mágico a Inuyasha para dominarlo.

Poco después de encontrar la Shikon no Tama, la vuelven a perder y la rompen en mil pedazos cuando intenta recuperarla. Los fragmentos se dispersan y la serie cuenta las peripecias de Aome e Inuyasha para encontrarlos y derrotar al poderoso demonio Naraku que está tras ellos. En el camino se encuentran con gente que les acompañará en su misión para vengarse de los infortunios que Naraku les ha hecho pasar, como Shippo, Sango y Miroku, también encuentran enemigos como el hermano de Inuyasha, Sesshomaru, y las creaciones de Naraku. A lo largo de la historia, Aome e Inuyasha empiezan a tener sentimientos profundos entre ellos. Sin embargo, el romance queda como algo secundario durante la mayor parte de la historia, más centrada en la acción.

#### **Inu Yasha:**



Es un semidemonio mitad humano mitad perro, busca la perla de Shikon con el fin de convertirse totalmente en un demonio. Tiene un aspecto feroz y rudo, pero conforme conoce a Aome su carácter se suaviza mucho. Él está enamorado de Kikyo, pero también tiene ciertos sentimientos hacia Aome que lo confunden. Es propietario de la espada Tetsusaiga o Colmillo de acero y domina la casi invencible técnica del viento cortante con la que es capaz de acabar con cientos de enemigos de un golpe.

#### **Aome:**



Una joven de la era moderna que es la reencarnación de la sacerdotisa Kikyo. Puede detectar cosas que no son visibles para los demás. Tiene un carácter valiente e intrépido, nunca se intimida por ningún demonio o situación de peligro a pesar de ser una simple humana. Conforme avanza la serie, se convierte en una experta arquera, las flechas que ella dispara son capaces de purificar todo mal y vencer a cualquier ser maligno, incluso Naraku llega a temerle.

#### **Kikyo:**



Sacerdotisa que se encontraba en custodia de la perla de Shikón hasta que los embustes de Naraku la llevaron a la muerte pensando que Inu Yasha, a quien ella amaba, la había traicionado. Una bruja la revive a partir de barro para fines propios, pero Kikyo la elimina y desde entonces busca que Inu Yasha se le una en el otro mundo.

**Naraku:**

El más astuto de los demonios que han combatido con Inu Yasha, fue el culpable tanto de la muerte de Kikyo como del aprisionamiento inicial en que Aome encontró a Inu Yasha. Casi nunca ataca directamente, siempre manipula a alguien más para que haga su trabajo sucio, incluso al hermano de Inu Yasha. Al conseguir casi por completo la perla de Shikon, sus poderes se incrementan tanto que incluso puede dividir su ser en otros demonios con poderes diferentes.

**Monje Miroku:**

Un monje que busca terminar con una maldición provocada por Naraku que hace que su mano se convierta en un túnel que devora todo, incluyéndolo a él en un momento futuro. Temeroso de morir antes de culminar su venganza, pide insistentemente a toda chica hermosa que se encuentra que tenga un hijo con él, de modo que asegure así su descendencia.

**Sesshoumaru:**

Hermano mayor de Inu Yasha. Contrario a este, él sí es un demonio por completo y tiene pleno control de su poder, el cual es equiparable o incluso mayor al de Inu Yasha, por el cual siente desprecio por su origen semi-humano. A pesar de su carácter frío y cruel, se apiada de una niña huérfana que le intentó ayudar y le salva la vida usando su espada, la Tenseiga o Colmillo Sagrado, tomándola bajo su protección y cuidado para sorpresa de Jaken.

**Kaede:**

Hermana menor de Kikyo, al morir su hermana eventualmente tomó su lugar como sacerdotisa. Al conocer a Aome se sorprende del enorme parecido que tiene con su fallecida hermana. Con el fin de dominar a Inu Yasha después de que fue liberado por Aome, le puso a este un collar para que Aome pudiera usar una orden para controlarlo. La orden que Aome escogió fue "siéntate". El conocimiento de plantas medicinales que Kaede ha enseñado a Aome ha sido de valiosa ayuda.

### 3. Aspectos de programación y personajes: “YuGiOh”



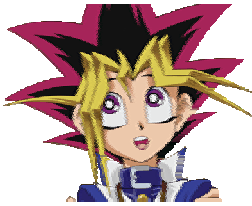
#### **Síntesis de la serie:**

(<http://es.wikipedia.org/wiki/Yu-Gi-Oh%21>, visitado el 12 de diciembre 2005)

Yu-Gi-Oh! está basado en la historia y aventuras de Yugi Motou y sus amigos, Joey, Tristan y Téa, quienes tienen una pasión en común: un nuevo juego de cartas llamado "Monstruos de Duelo" en el cual los participantes escogen diferentes criaturas místicas que se batan en mágicos duelos.

Pero estas cartas son más que un simple juego de naipes. La leyenda cuenta que 5 mil años atrás, los faraones egipcios tenían un juego mágico muy parecido llamado el Juego de las Sombras. Este juego consistía en ceremonias mágicas que se hacían para mirar el futuro y escoger el destino de las personas. La diferencia es que en ese entonces los monstruos eran reales. Con los hechizos mágicos y criaturas feroces merodeando la tierra, los faraones no pudieron controlar al juego y el mundo estuvo en peligro hasta que un valiente faraón evitó el cataclismo con la ayuda de siete poderosos símbolos mágicos.

En el presente, el juego ha sido revivido en la forma de cartas por el misterioso Maximillion Pegasus. Mientras tanto, el abuelo de Yugi le regala un rompecabezas egipcio que nadie puede resolver, pero cuando Yugi finalmente lo consigue, su vida cambia para siempre. El rompecabezas le da increíbles poderes y el espíritu de un antiguo faraón egipcio que habitará en su cuerpo. Poco tiempo después Yugi se ve obligado a competir en sucesivos torneos de duelos donde se juega la vida de su abuelo y sus amigos contra sus oponentes Kaiba y el mismo Pegasus.

**Yugi Motou:**

Es el protagonista de la serie. Cuando se transforma en Yami Yugi, se arma de valor, sabiduría, coraje, toda la cortesía del antiguo Faraón. Aprendió todo acerca de las cartas gracias a su abuelo.

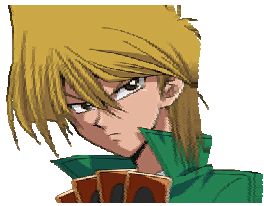
**Yami Yugi:**

Se podría considerar el "alter-ego" de Yugi. Yami es en realidad el espíritu de un antiguo faraón egipcio el cuál venció al mal en el juego conocido como "juego de las sombras", el cual era igual que el Duelo de Monstruos, pero aquí los monstruos eran reales. Cuando Yugi arma el puzzle milenario, el espíritu de Yami entra en el cuerpo de Yugi, con lo que este puede cambiar constantemente de mentes con la ayuda del Rompecabezas.

**Maximillium Pegasus:**

los siete artículos.

Este personaje es el creador del duelo de monstruos moderno. En un principio él es el malo en turno, secuestrando el alma del abuelo de Yugi para que es te intente recuperarla. Es un hombre multimillonario, cuyo objetivo es resucitar a su esposa Cyndia (Cecilia), después de viajar a Egipto conoce a Shadi y este le "entrega" el ojo del milenio, entonces se da cuenta de que puede lograr revivir a su amada si reúne

**Joey Wheeler:**

Este chico nunca se separa de su amigo Yugi. Al principio era el "abusivo", de hecho llegó a tirar una pieza del rompecabezas del milenio a un río. Después Yugi le ayudó (a él y a Honda) a salvarse de un malhechor, lo que los unió fuertemente. Al principio no era un gran duelista pero con el tiempo Yugi y su abuelo le fueron enseñando.

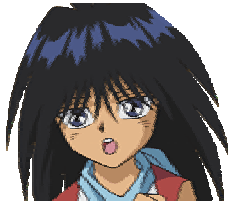
**Tristán Taylor:**

Otro de los compañeros del grupo de Yugi. No se sabe mucho de este personaje. Siempre ha sido un gran amigo de Joey. Aunque tiene baraja pocas veces ha luchado.



**Seto Kaiba:**

Tenía el título de Mejor Duelista del Mundo hasta que Yugi lo venció. Desde entonces Kaiba ha sido un misterio para todo el mundo. A veces quiere ayudar, otras veces sólo quiere acabar con Yugi. Sus cartas preferidas son los dragones, en especial el muy conocido Dragón Blanco de Ojos Azules. Dirige la Kaibacorp. Sus inventos son siempre muy buenas ideas que suelen estar relacionadas con el Duelo de Monstruos. No cree ni en el destino ni en magias, aunque al final tendrá que creer en ambas cosas. Es un gran informático. Su mayor deseo es volver a tener el título de Mejor Duelista del Mundo, pero para ello tiene que vencer al poseedor de ese título: Yugi.

**Mokuba Kaiba:**

Es el hermano de Seto Kaiba. La unión que hay entre estos dos hermanos es muy grande y cualquiera de los dos haría cualquier cosa por el otro. Siempre admiró mucho a su hermano mayor y espera que vuelva a ser tan alegre como en su infancia antes de ser adoptados.

**Mai Valentine:**

Esta chica es una de las Mejores Duelistas que salen en la serie. Sus cartas preferidas son el Dragón de las Damas Arpías y Damas Águilas y casi siempre las combina con el Látigo de Rosas, el Cyberescudo, y la Aero-garra para subir su ataque. No se sabe mucho sobre ella, sólo que trabajaba en un casino en un crucero, era egoísta, pero luego cambió.

**4. Aspectos de programación y personajes: “Pecadores”****Síntesis de la serie:**

(<http://www.tvn.cl/teleseries/pecadores/>, visitado en agosto 2003 y [http://es.wikipedia.org/wiki/\"Pecadores\"](http://es.wikipedia.org/wiki/\), visitado el 12 de diciembre 2005)

“Pecadores” es una telenovela producida por TVN en el año 2003. La trama trata de Simón y Lola, quienes se dedican a estafar pueblos pequeños junto al hermano de ella, El Piruja, que se hace pasar por sacerdote. Los tres ofrecen servicios religiosos y cobran por los bautizos, matrimonios, confesiones, extremaunciones, primeras comuniones, con el pretexto de que todo el dinero recaudado irá a un fondo destinado para construir la anhelada capilla local. Antes de levantar sospechas, huyen dejando tras de sí el desconsuelo y la rabia de los fieles parroquianos estafados.

En esta ocasión, y luego de un viaje bastante extenso por el país, estos tres pillos llegan a un pueblo cordillerano llamado "El Edén", dedicado al negocio de la muerte, donde los funerales son eventos sociales y se contratan a las "lloronas" para que despidan al fallecido con ruidosos lamentos. Simón y Lola, amantes y cómplices, se hacen pasar por hermanos para obtener una millonaria herencia de Dionisio Cienfuegos, el mandamás del pueblo, quien hace años hizo un pacto con el diablo para mantener sus riquezas. El Piruja, en su rol de sacerdote, queda en medio de la lucha entre el bien y el mal que viene a cobrar las almas de los pactantes. En el camino se cuestiona su conducta, encariñándose con los pobladores entre los que conoce a dos mujeres diametralmente opuestas: Magdalena, llorona profesional y Rebeca, maquilladora de cadáveres.

### **Simón Valladares o Santiago Cienfuegos:**



Simón es un atractivo y carismático pillo de 35 años que se gana la vida estafando incautos en pueblos de provincia junto a su amante Lola y su futuro cuñado, el Piruja. Simón es la lumbrera de una familia con historial delincuencia, pues él "tiene clase". Apuesto, divertido, seductor con gran capacidad para expresarse verbalmente, es el líder natural e intelectual de la banda. Son estas cualidades las que sedujeron rápidamente a Lola, quien fuera la secretaria de gerencia de una empresa que arrienda maquinaria pesada en Temuco, a la cual él estafó. Cuando la muchacha se dio cuenta de que había sido parte de una estafa, él le pidió que dejara todo y se fuera con él. Ella no lo dudó un segundo, abandonó su casa, trabajo, padre y madre por este hombre romántico y apasionado que le ofreció vivir su amor en plenitud al margen de las leyes y lo establecido. Sus planes son dar un gran golpe y retirarse de las pistas para siempre con el objeto de vivir tranquilos y felices luego de arrancar a la Argentina. Para ello cuenta con el irrestricto apoyo de su banda. Su principal amenaza la constituyen Rigoletto y Aída, quienes pretenden a toda costa, desenmascararlos para expulsarlos del lugar y recibir la totalidad de la herencia de su patrón.

### **El Piruja: Herodes Barriga, Padre Benigno:**



El Piruja de 29 años, integrante de la banda, es el hermano menor de Lola y el cuñado de Simón. A sus 29 años cuenta con un sin número de delitos y fechorías menores por los que ha tenido que pasar breves temporadas en la cárcel: hurtos de carteras, riñas callejeras y robos de limosnas en la iglesia. La oportunidad de ascender en la vida, se la procura Simón, cuando le ofrece integrarse a la banda de la que su hermana Lola ya es parte. Es el dolor de cabeza de su madre, quien trató de encausarlo muchas veces sin ningún resultado. Cursó sólo

enseñanza básica en el colegio, el cual abandonó por vivir una vida más libre en las calles. Incrédulo, impulsivo, pillito, mentiroso, fresco, piensa que se las sabe todas, aprendió de la calle todo lo que sabe de la vida. Viste jeans ajados, poleras recortadas, corte de pelo reconocible en un joven de población y una pequeña cicatriz que atraviesa su frente, como un emblema de luchas callejeras, lleva también grandes y vistosas zapatillas luminosas que debe esconder bajo la sotana al llegar al Edén. Pero detrás de su apariencia de “choro de la pobla”, se esconde un gran corazón y una generosidad innata, adora a su hermana a quien protege por sobre todo y tiene un gran sentido de la solidaridad.

#### **Lola: Dolores Barriga o Elisa Cienfuegos:**



Lola tiene 32 años y es la novia de Simón y hermana del Piruja. Junto a ellos forma una banda de delincuentes profesionales. Lola era la eficiente y abnegada secretaria en una empresa que arrendaba maquinaria pesada, a la que Simón estafó. Para ello tuvo que lograr la confianza de esta atractiva secretaria que no tardó en enamorarse perdidamente de éste galán encantador y buenmozo que vio en ella la compañera perfecta pues su aspecto dulce e inocente sería un estupendo gancho para sus “negocios”. Tan grande fue la atracción que sintió por él que se dejó llevar sólo por su pasión y aceptó la descabellada propuesta que él le hizo cuando descubrió la verdadera personalidad de Simón: huir con el botín de la empresa y vivir su amor fuera de la ley. Lola abandonó todo, su casa, su madre y padre y a Rorro, su prometido a quien dejó prácticamente plantado en el altar y a quien recuerda de vez en cuando con lástima. Sus padres aún esperan que vuelva.

#### **Magdalena Epifanía Solís:**



Sobrina de Paz Pino, es la más joven de las aspirantes a lloronas que hay en la escuela de lloronas del Edén, tiene 21 años, pero es lejos la más talentosa. Posee un carácter alegre y extrovertido que renovará el look de Gloria y Paz que son más enchapadas a la antigua. De pequeña siempre le dijeron que era histriónica y buena para llorar y está convencida de que nació para eso. Dejó todo atrás: familia, pololo, amigos para realizar el sueño de su vida, llorar profesionalmente y que le paguen por eso. Es auténtica, espontánea, trabajólica y tenaz con lo que se propone, ella pretende revolucionar el mundo de las lloronas y lo conseguirá mediante nuevos atavíos y nuevas técnicas. Se convertirá en la primera diva del pueblo. Cuando llegue el Piruja se sentirá inmediatamente atraída por él, no disimulará sus sentimientos y tratará por todos los medios de conquistar al curita. Los problemas empezarán cuando se de cuenta de que no sólo ella está interesada en el padre Benigno sino también Rebeca, entonces comenzará entre ellas una guerra sin cuartel.

**Rebeca Flores Corona:**

Esta intensa joven de 21 años, hija de Armando y Lila, se dedica a maquillar muertos en la funeraria de Dionisio Cienfuegos. Es extraña, misteriosa y gótica. Siempre está vestida de negro y maquillada con blanco, usa pantalones strech y enaguas negras, siempre lleva colgado un crucifijo al revés y se maquilla una mordedura de vampiro en su cuello, ella dice que es la amante de Drácula. Es extremadamente rebelde frente a sus conservadores padres a quienes saca de quicio con sus oscuras y góticas ocurrencias. Se enamorará del cura por molestar a sus padres en un principio, pero luego esta pasión se afianzará con verdad en su atolondrado corazón. Llegará al extremo de querer tener un hijo con el curita Benigno, sus padres casi se morirán de la impresión e insistirán en que ella se prepare para hacer la primera comunión. Con el buen consejo del padre y sus sabias reflexiones, esta niñita podrá enmendarse, piensan sus padres. A esta catequesis irá siempre acompañada por su madre que no la dejará ni a sol ni a sombra con tal de que no empiece con sus "imprudencias" con el curita. Sabe hacer maravillas con su caja de maquillajes, es capaz de dejar a los muertos con 20 años menos cuando son mayores y resaltar con belleza los rasgos de los occisos en general.

**Altagracia Pérez Pérez:**

Tiene 33 años y es hija de Úrsula y Dionisio Cienfuegos. Él nunca la reconoció como tal hasta ahora. Circula en el pueblo la historia de que es la novia del Diablo, pues los rumores dicen que ha tenido encuentros con él. Mucho del mito, tiene que ver con su personalidad extravagante, ingenua, despreocupada y por sus extraños arranques que el pueblo atribuye a que está "poseída". Exhibe doble personalidad: de día es una angelical niña, pero de noche se convierte en una muchacha desenfadada, capaz de cualquier locura. Su madre, la adora y la cuida por sobre todas las cosas, pero ella logra escaparse durante ciertas noches, después de las que vuelve sin recordar nada. Es una de esas noches en las que conoce a Simón, quedando él prendado de esta muchacha de una belleza casi sobrenatural, alocada y traviesa. Ella es la única en reconocer que Simón no es Santiago Cienfuegos, lo que crea una gran complicidad entre ellos, y por parte de él una suerte de dependencia, lo que poco a poco irá derivando en una pasión que pondrá en peligro la relación entre él y Lola. Pero la llegada del abogado Angello Botero al pueblo, el enviado de Luis Tiznado, su prometido millonario, pone en jaque a la muchacha y a su atribulada madre. Angello no tardará en enamorarse perdidamente de esta bella muchacha, por lo que deberá debatirse entre sus sentimientos y su deber para con su jefe.

**Angello Botero:**

Tiene 35 años y desde que se tituló con honores en la Universidad de Chile, se ha desempeñado como abogado en diversos trabajos y últimamente en un importante bufete de Santiago. Es un hombre trabajólico, inteligente, diligente y correcto, para él su profesión es muy importante y realizar su trabajo es cuestión de vida o muerte. Tiene muy en alto la ética profesional y sabe que como abogado éste es su estandarte. Es por eso que muchas veces ha tenido problemas con sus colegas, pues, según él, los abogados de hoy acomodan las leyes a su favor. De aspecto pulcro, ordenado, elegante, con estilo, es el personaje que presenta más contraste al arribar al Edén. Para él este es un pueblecito de provincia, aislado y lleno de irregularidades que él deberá pasar por alto si quiere realizar el misterioso trabajo al que se le ha enviado.

**Radamés Pérez Soto :**

Hijo de Sofanor y Amelia. A sus 32 años lo único bueno de la separación de sus padres es haber tenido como hermanos a Julita y a Romilio. Pero no fueron muchos años los que compartió con ellos, porque nunca pudo superar la separación de sus padres primero y las constantes peleas por el negocio después, así que se independizó y se fue a vivir al altillo del taller de ataúdes. Es incapaz de comprender cómo el amor se puede acabar de un día para otro. Hasta el día de hoy es incapaz de comprenderlo y esta convencido de que a él no le pasará lo mismo con Elisa, su amor de niñez. Y cuando Lola llega al pueblo convertida en Elisa, siente que es la mejor prueba de que no está equivocado, si Elisa volvió es totalmente seguro de que él va a tener un destino mejor que sus padres.

**Rigoletto Morandé:**

Tiene 45 años y es el mayordomo de la casa Cienfuegos, hombre de confianza de Dionisio, enterrador de muertos. Hombre contrahecho físicamente, de carácter duro y por sobre todo, gran profesional. Llegó a la casa muy niño. Viene de una familia de mayordomos, y como ellos tiene todas las características clásicas de un profesional de esa especie. Serio, taciturno, diligente, obediente, su vida es su trabajo. En su genealogía figuran grandes mayordomos de la historia, tanto en el país como en Europa. Se cuenta que en alguno de sus ancestros se basó Agatha Christie para escribir sus novelas policiales. Sin embargo, él es muy diferente a los de su estirpe, pues tiene un defecto físico que lo define: una descomunal joroba que da a su aspecto un toque de monstruosidad y truculencia. Él dice que es el castigo que Dios le envió a su madre por haberlo concebido con el hijo de uno de sus

patrones. Este defecto físico que lo hace parecer abominable, ha sido desde siempre su cruz. Su complejo lo ha llevado a ser cerrado, de mal genio, difícil de carácter. Su más grande sueño, es obtener la herencia de Dionisio, para, con el dinero, buscar un buen médico que le opere la joroba, y convertirse en un hombre derecho.

#### **Aída Echeverría:**



Aída tiene 37 años y es la ama de llaves de la casa de Dionisio Cienfuegos y cómplice de Rigoletto. Es una mujer taciturna, decidida, perfeccionista y profesional. Desde los diez años que vive en la casa a cargo de las labores domésticas, luego de que Belice, la antigua empleada fuera despedida por extrañas razones que Rigoletto nunca ha querido profundizar. Aída tiene grandes aspiraciones, pues ella tiene un talento que en ese lugar aún no se aprecia demasiado: tiene una voz privilegiada que luce una vez por semana en el quitallanto del pueblo o en algún sepelio importante. Soñaba que cuando Dionisio muriera, tal como les había prometido, les dejaría a ella y a Rigoletto toda su herencia. Esta herencia ella la ocuparía para viajar por el mundo en busca de oportunidades para cultivar su privilegiada voz. Pero ocurre un imprevisto, justo antes de morir, aparecen en el mapa los dos hijos desaparecidos de su patrón, lo cual le impide recibir el dinero que ambos creen que por todo lo que han hecho, tienen muy bien merecido.

#### **Dionisio Cienfuegos:**



Dionisio de 69 años es un emprendedor empresario funerario que llegó al Edén hace 40 años en busca de nuevos horizontes acompañado de su joven esposa, Eva, a quien amaba con locura. La felicidad de la joven pareja fue coronada con el nacimiento de sus dos hijos Santiago y Elisa. Todos los días Dionisio agradecía a Dios por las bendiciones que le había regalado. Más aún cuando por gracia o desgracia, en el pueblo vecino al Edén comenzaron las irreconciliables disputas entre familias y narcotraficantes que daban como saldo uno o dos muertos cada semana, haciendo que la “Funeraria Cienfuegos” surgiera y hasta se enriqueciera. Todo era armonía y felicidad, hasta que la muerte vino a desbaratar a la familia Cienfuegos. Una bala loca producto de una de las riñas del pueblo vecino, cobró la vida de Eva, mientras protegía a sus hijos. Dionisio casi enloqueció de pena, se sintió traicionado por Dios y en ese momento abjuró de él y de todo lo sagrado “porque todo lo sagrado se fue con Eva”.