

CAPITULO III

AUDIENCIA INFANTIL

En este capítulo se tratará el tema de la audiencia infantil. Este sector del público constituye sin duda uno de los más vulnerables respecto de los efectos que los contenidos televisivos pueden generar. Por eso es importante considerar el papel de mediación que juegan los padres en la relación niños-televisión. El proceso evolutivo del ciclo de vida es revisado con el propósito de centrar la atención en las características principales de los niños con edades entre los 8 y 10 años periodo muy significativo por las capacidades físicas y mentales que desarrollan. Por último, esta parte de la tesis analiza el juego y el rol central que tiene en la formación de los niños.

3.1 Los niños como audiencia

La producción y transmisión de programas infantiles de televisión en México ha sido por mucho tiempo tierra de nadie. Muchos son los niños que se exponen por más de tres horas diarias en promedio a contenidos que libremente les ofrece la llamada pantalla chica. Y es que ante la indiferencia o imposibilidad de la mayoría de los padres de familia por supervisar lo que sus hijos ven, el evidente interés mercantilista por parte de las televisoras, así como la falta de actitud crítica en el ámbito educativo frente a los medios de comunicación, el público infantil recibe diariamente una gran cantidad de programas que, en el mejor de los casos no hacen aportaciones a su desarrollo humano. Las causas son muchas y su rango es muy amplio. Puede mencionarse la falta de conocimiento de los gustos, necesidades y preferencias de los niños, o la existencia de un público complaciente que asume una actitud pasiva, consumista y acrítica ante los productos comunicativos, o bien el temor e inacción de los inversionistas y patrocinadores ante un riesgo financiero que enfrentar.

Referente a los estudios sobre medios de comunicación desarrollados entre otros investigadores por Light, Keller y Calhoun (1991), Contreras (1993) y Fernández (1994) destacan el papel que juega la televisión en la sociedad. Este medio se ha convertido en un representante socializador fundamental, entre otras razones, porque es el medio al que más tiempo dedica atención la audiencia infantil, ningún otro medio es consumido por más tiempo entre este segmento del público. La barra programática infantil ofrece escasas opciones y deja mucho que desear salvo excepciones como el canal Once.

Y es que el interés principal de las televisoras en este ámbito es el de transmitir producciones comerciales, ya sean nacionales o importadas, que les revierte grandes cantidades de dinero.

Estudiosos como Orozco (1992), Avendaño (1993), Fernández (1994) y Otero (1998) coinciden en señalar que es un hecho que la televisión está ganando cada vez más espacios frente a la familia y la escuela como instituciones formadoras y socializadoras. De ahí que la preocupación de estos y otros investigadores se haya centrado en el tema de la exposición infantil y los posibles efectos, sobre niños y niñas, que pueden producir los contenidos de la televisión. La finalidad no es convertir a la televisión en el “tercero en discordia”, es decir no se trata de satanizar a la televisión y culparla absolutamente de ser superficial, sino más bien lograr que sea una agente equilibrante y positivo entre las tres instancias. Es decir, entre la educación, el medio televisivo y la audiencia infantil. Por eso apelan los estudios que tienden a señalar recomendaciones en el sentido de fomentar y elevar la atención y la participación de los padres de familia y de los profesores de educación básica para que formen al público infantil con una actitud crítica, de modo que los niños sean capaces de discernir entre las emisiones que les aportan algo y las que no.

Sin embargo, los productores de programas dirigidos a los niños se defienden argumentando que el objetivo de los programas de entretenimiento no es transmitir valores sociales o conductas pro-sociales y, sin embargo, en sus emisiones incluyen mensajes que inculcan o refuerzan implícitamente algunos valores sociales, como el compañerismo, la unión familiar y la amistad (Estrada, 2003). Desde el punto de vista de la autora de este trabajo, es evidente que el objetivo real y explícito de los medios es ganar dinero.

Sin embargo, cabe preguntarse si no es ya tiempo de que los medios de comunicación asuman su responsabilidad social y enuncien como su objetivo primordial el compartir valores y fomentar, como modelo de comportamiento social que son, conductas y actitudes pro-sociales. Además, dirigidos a la audiencia infantil, este tipo de productos necesarios y deseables que hoy no son objetivo primordial de los medios de comunicación generarían impactos muy positivos que beneficiarían directamente a toda la sociedad, presente y futura.

Para los analistas de los medios de comunicación, lo peligroso no es la presencia cotidiana de la televisión, sino el uso que el público infantil hace de ella, de sus contenidos. De la Selva (2002), especialista en el análisis de la radio y la televisión, advierte que el efecto de los programas televisivos puede ser acumulativo, es decir, que después de un determinado tiempo, la influencia del medio se haga presente en los niños mediante sus formas de entender la realidad, que llegaría a estar distorsionadas.

"Los productores necesitan realizar programas que sean rentables o sean muy baratos comprar, que sean productivos en términos publicitarios, que consigan patrocinios fáciles y se ligen con artículos de consumo infantil ... No conocen a sus audiencias. Esgrimen como coartada que los programas les gustan porque son divertidos, pero en realidad lo que les interesa es relacionar al niño con el consumo de juguetes y otros artículos de su interés" (De la Selva, 2002: 246).

De esa manera, el niño queda literalmente "expuesto" a las pocas alternativas que la televisión ofrece, sin la orientación ni la supervisión de los padres, que además forman parte de esos públicos pasivos ante los medios. Y desde esa temprana edad se está sembrando en las mentes infantiles la semilla del consumismo, entendido como un consumo irracional e innecesario.

Pero tampoco se trata de condenar a la pantalla chica como una mala influencia. Creel (2001), pedagoga especializada en medios de comunicación, puntualiza: "La televisión no es buena o mala. El tipo de influencia que ejerce depende del receptor y su visión crítica: la enriquece, la enajena o la cierra". Sin embargo, la psicóloga está convencida de que la solución no es lograr que estos programas dejen de transmitirse, "sino enseñar a ver y leer la televisión formando audiencias críticas desde la niñez". Por eso, propone que además de trabajar con los emisores para que reformulen los contenidos de los programas que producen y exhiben, es necesario instaurar en las escuelas talleres de formación de audiencias críticas, donde también participen los padres de familia.

3.1.1. La lucha por el *rating*

Dentro de la televisión de producción nacional, la barra programática para los niños está integrada en su mayor parte por programas musicales, de concurso y de entretenimiento. Pocos son los que tienen por objetivo instruir o enseñar.

Por eso, mucho se ha cuestionado la función didáctica de los programas dirigidos a los niños que se producen en las televisoras comerciales, pero hay quienes defienden su existencia, argumentando que su perfil es netamente de diversión y entretenimiento. Si bien el objetivo de éste y otros programas y telenovelas para niños que se producen en Televisa es entretener y divertir, hay un elemento que los obliga a sobresalir entre los demás utilizando cualquier recurso: el *rating* (Estrada, 2003).

Respecto al tema, Gabriel Vázquez Bulman, creador del programa de Tatiana, opina que una de las principales finalidades de ese tipo de producciones es la de crear modas, además de inculcar ciertos valores, pero de una manera moderada. Vázquez Bulman admite que a la televisión para niños siempre se le ha asociado con la comercialización y exposición de productos infantiles. Así, el llamado *product placement* o presencia de productos en las emisiones televisivas se hace absolutamente necesario, pues existe poca confianza en los productores para invertir en proyectos para el público infantil. La explicación es contundente: la audiencia es rotativa y de poca permanencia. Se diluye rápidamente con el tiempo. Y más aún, "cuando el público infantil te veta, es para siempre. No es una audiencia que dé segundas oportunidades". El productor finaliza: inculcó valores como la amistad, el compañerismo, el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia a un grupo afín, porque finalmente los niños imitan los modelos que la televisión les ofrece: "Quieren cantar, sentirse y vestirse como sus estrellas" (Carnaya, 2001).

¿Pero es cierto que los niños prefieren los programas llamados comerciales? Los especialistas en medios de comunicación coinciden en que la televisión ofrece una mayor cantidad de este tipo de programas. De esta manera, los de perfil educativo se convierten en una alternativa poco frecuente y, en consecuencia, menos recurrida por el público infantil (De la Selva 2002).

Sin embargo, Fernando Rueda Reyes, productor del programa infantil de Canal Once llamado *Bizbirije*, rebate: "No se puede decir que la televisión no educa. En ciertos tipos de conductas es un vehículo muy poderoso para el desarrollo de los niños, y definitivamente puede ser más útil que nocivo". Rueda Reyes está convencido que un programa para niños que sea divertido y atractivo no tiene por qué ser violento, en tanto que un programa didáctico no tiene por qué ser acartonado y aburrido. Por eso, dice que *Bizbirije* representa una opción distinta a los "contenidos fáciles que ofrecen los otros canales. En este campo estamos completamente solos, porque la mayoría de los programas comerciales presentan esquemas probados que no aportan algo para los niños".

Y concluye: "El niño en México merece tener una mejor televisión con cierto tipo de contenidos que no sean interrumpidos por cortes comerciales. La diversión no implica poner una conductora en minifalda, brincando y haciendo que la están pasando bien con canciones y globos. Un programa tiene que ir más allá y ser respetuoso con el niño, tratarlo como una persona adulta y no hablarle con términos peyorativos" (Carnaya, 2001).

Si bien los esfuerzos por crear audiencias críticas son todavía aislados, existen asociaciones e investigadores que de manera independiente empiezan a rendir algunos frutos. Es primordial seguir adelante creando conciencia en los productores de programas para niños, motivando a perder el miedo, a mezclar entretenimiento con educación, experimentando con formas e ideas nuevas y tratamientos novedosos, pero valorando las opiniones de la audiencia infantil.

3.2 Los padres como mediadores en la relación niños-televisión

La familia y las funciones que ésta desempeña se han visto modificadas en los últimos años como consecuencia de diversos hechos. Entre ellos destaca la significación que la infancia ha ido adquiriendo en nuestra sociedad, donde los niños y niñas empiezan a percibirse no como adultos pequeños, sino como personas con sus derechos y responsabilidades. Esto se debe en gran parte a la televisión ya que ofrece la posibilidad de ver otros mundos, acceder a otras realidades, educar o informar.

Ante esta situación, la familia puede jugar un verdadero papel para el aprendizaje y la comprensión de la televisión, desempeñando una actitud mediadora respecto a la adquisición de hábitos de exposición y discernimiento de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación de masas. Como llama la atención Cebrián de la Serna (1992:158): "...los padres pueden aumentar los criterios de credibilidad sobre las conductas, eventos y personas que aparecen en la TV. Pueden, también, analizar qué probabilidad tienen de que ocurran estos fenómenos en la realidad; discutir y contrastar estas situaciones televisivas desiguales y mal representadas de la vida. Ayudar, en suma, a ver estos eventos positivamente diferenciando la realidad y la ficción".

Es evidente que la actividad que se realice en el ambiente familiar con la televisión será extremadamente condicionadora de los efectos que el medio pueda tener sobre los niños y del uso que éstos en el futuro puedan realizar.

Y esto se hace incluso sin darnos cuenta ya que las rutinas de consumo familiar de la televisión influyen en cuándo, cómo, qué tiempo y para qué vemos unos programas y no otros. La mediación que el ambiente familiar pueda desempeñar con la televisión como medio de comunicación depende prioritariamente del papel que se le asigne. No es lo mismo que la televisión sea percibida como instrumento informativo y cultural, que como instrumento de diversión, distracción y ocio.

Greenberg y Korzenny (1978) fueron de los primeros investigadores en estudiar las prácticas disciplinarias de los padres y la influencia en la relación niños-televisión. Estos autores mencionan dos técnicas disciplinarias, llamadas Sensibilización e Inducción.

La Sensibilización se refiere a las situaciones que expresan poder en el adulto sobre el niño, están implícitas las técnicas disciplinarias como son los castigos, recompensas, la aplicación de fuerza o de cualquier otra amenaza.

La Inducción, al igual que la sensibilización, implica una interacción disciplinaria entre el progenitor y su hijo, pero en contraste con el primer término, es que se incluye el uso del razonamiento, orientando al niño hacia la comunicación con la finalidad de que aprenda a controlar su conducta, independientemente de factores externos.

Los autores mencionados señalan que los padres que llevan a cabo las prácticas inductivas, crean hijos con una orientación moral interna, gracias a que razonan con ellos y van inculcando valores morales, formando niños capaces de rechazar situaciones y conductas antisociales que se les vayan presentando en la televisión.

Por otro lado las prácticas sensibilizantes llevan una orientación moral externa, ya que este tipo de niños son los que tienden a imitar con mayor frecuencia conductas antisociales o caracterizaciones negativas de la televisión, ya que sus acciones se dan en espera de algún tipo de gratificación (Fernández, Baptista, Elkes, 1986).

Por supuesto, hay muchos padres de familia que utilizan la técnica sensibilizante porque creen que el prohibir cierta programación, o permitir ver la televisión hasta haber terminado la tarea o hasta determinada hora, son prácticas indispensables en muchos hogares disciplinados y que más bien se asumen como derechos y obligaciones de los padres.

Lo ideal es una combinación de los dos estilos descritos, pero con un mínimo de sensibilización y un máximo de inducción, para dar prioridad al razonamiento y a la interacción como la manera más acertada de resolver problemas.

Asumiendo de entrada que los padres no son, ni tienen por que ser, profesionales en la alfabetización icónica, sí pueden realizar una serie de actividades que favorezcan el desarrollo de una actividad crítica en sus hijos frente a la televisión. Sin lugar a dudas, la primera mediación es la observación de los programas con sus hijos, ya que ello posibilita el intercambio de información sobre el mensaje transmitido.

Cualquier discusión debe girar en torno a separar la realidad presentada mediante la televisión, ya que es una realidad indirecta, manipulada y expuesta allí con fines específicos: el convencimiento de espectadores, la venta de determinados productos, etc. Otra actividad mediadora es el debate para la selección conjunta de la emisión. Esto conlleva la reflexión y el análisis no sólo del programa concreto, sino también de las funciones que se le pueden asignar al medio televisivo, que van desde la diversión y el entretenimiento hasta sus posibilidades instructivas y educativas (Vilches,1993).

3. 3 Etapas evolutivas

El llamado ciclo vital del ser humano es la forma de evolución de la existencia, desde el nacimiento hasta la muerte. En el ciclo vital se distinguen principalmente tres grandes periodos: desarrollo, madurez y vejez.

El desarrollo va desde el nacimiento hasta la iniciación de la madurez, comprendiendo la infancia, la niñez, la adolescencia y la juventud. La madurez es un periodo de relativa estabilidad y plenitud vital; comprende desde el final de la juventud hasta el comienzo de la vejez. Por último, se llega al periodo involutivo o vejez (Cratty, 1982).

Antes de que el ser humano tenga una conciencia desarrollada, desde el momento mismo del nacimiento y aún en la época prenatal, el sujeto manifiesta una actividad comportamental mediante la cual contribuye esencialmente al mantenimiento y desarrollo de su vida.

Así, antes de llegar a la fase propia del adulto, el psiquismo humano atraviesa por una serie de estadios o fases de desarrollo que, de acuerdo con Shafii (1982), han sido estudiados con detalle por varios psicólogos.

Es en la infancia y la niñez donde la noción de estadio o fase ha tenido su ámbito de mayor aplicación. Muchos autores como Piaget, Wallon y Erikson, entre otros, han hecho aportaciones muy importantes en el uso de categorías descriptivas para estas fases, resultando todas ellas en conjunto muy heterogéneas entre sí. Al ser el desarrollo un proceso bio-social, y ser realidad la existencia de diversas sociedades, no es raro que se produzcan distintas etapas evolutivas (Menéndez, 2000).

Este es un motivo que dificulta la homogeneidad de las clasificaciones, produciendo así una numerosa cantidad de sistemas clasificatorios. Para fines de este estudio sólo se considerarán los autores previamente mencionados. Además, la revisión de las clasificaciones psicológicas se concentrará en la etapa que va de los 8 a los 10 años de edad, ya que el presente estudio seleccionó específicamente a este grupo de niños.

3.3.1 Piaget

Piaget (1962) distinguió cuatro etapas del desarrollo cognitivo del niño: Periodo sensomotriz, Periodo del pensamiento pre-operacional, Periodo de las operaciones concretas y Periodo de operaciones formales. Todas estas etapas están relacionadas con actividades del conocimiento como pensar, reconocer, percibir, recordar.

El Periodo de las Operaciones Concretas comprende de los 7 a los 11 años. En él, el niño hace uso de algunas comparaciones lógicas, como por ejemplo: la reversibilidad y la seriación. La adquisición de estas operaciones lógicas surge de una repetición de interacciones concretas con las cosas, aclarando que la adquisición de estas operaciones se refiere sólo a objetos reales. Con esta adquisición de las operaciones concretas, se produce una serie de modificaciones en las concepciones que el niño tiene sobre las nociones de cantidad, espacio y tiempo y abre paso en la mente del niño a las operaciones formales que rematan su desarrollo intelectual (Menéndez, 2000).

Para Piaget (1962) todo el proceso de desarrollo de la inteligencia está en un proceso de estimulación entre los dos aspectos de la adaptación que son la asimilación y la acomodación.

3.3.2 Wallon

Seis son las fases que propone Wallon en su estudio: Fase impulsiva, Fase emocional, Fase sensorio motora y proyectiva, Fase del personalismo, Fase categorial y Fase de la adolescencia.

Fase Categorial. De los seis a los once años. Este periodo está marcado por el significativo avance en el conocimiento y explicación de las cosas. Se producen las construcciones de la categoría de la inteligencia por medio del pensamiento categorial. Se dan dos tareas primordiales en este periodo: la identificación de los objetos por medio de cuadros representativos, y la explicación de la existencia de esos objetos, por medio de relaciones de espacio, tiempo y casualidad.

En el desarrollo del pensamiento categorial se diferencian dos etapas: Primera Etapa (de 6 a 9 años): en ella el niño enuncia o nombra las cosas y luego se da cuenta de las relaciones que hay entre esas cosas. Segunda Etapa (de 9 a 12 años): se pasa de una situación de definición (que es la primera etapa) a una situación de clasificación. El niño aquí clasifica los objetos que antes había enunciado y los clasifica según distintas categorías. El sistema de clasificación del desarrollo formulado por Wallon se basa en los aspectos psico-sociales del proceso evolutivo humano (Menéndez, 2000).

3.3.3 Erikson

Para Erikson (1950) la vida gira en torno a la persona y el medio. Así, cada etapa es un avance, un estancamiento o una regresión con respecto a las otras etapas. Establece ocho etapas o estadios en el desarrollo psico-social de una persona, las cuales son: Primer año, Segundo año, Tercero a Quinto año, Sexto a Doceavo año (pubertad), Adolescencia, Primera juventud, Juventud y Primera Madurez y finaliza con Adultez (o final de la madurez).

Sexto a doceavo año (pubertad): El ámbito de las relaciones interpersonales del niño se amplía en la escuela y en la vecindad. Surgen en él las ideas de competición y de cooperación con los demás, así como los sentimientos de superioridad o inferioridad.

Para Erikson, la personalidad del individuo nace de la relación entre las expectativas personales y las limitaciones del ambiente cultural. Percibe esta etapa como “la entrada a la vida” ya que es cuando el niño experimenta los sentimientos de terminación, del logro y la productividad (Menéndez, 2000).

3.4 Características principales de los niños de 8 a 10 años

Es importante resaltar las características principales que tienen los niños de 8 a 10 años ya que este periodo es muy significativo por la capacidad que poseen para moverse y manejarse en su ambiente. Es aquí cuando mejora dicha capacidad en forma notable.

En la modificación del desempeño del niño durante este periodo lo que más influye no es el crecimiento físico y los cambios de peso corporal si no las experiencias y situaciones que exigen la destreza motriz. También en esta etapa desarrollan procesos secundarios de pensamiento, razonamiento, deducción lógica, prueba de la realidad y sentimientos de moral; las incorporaciones de grupo y valores influyen considerablemente en los niños de estas edades, al igual que las amistades y los juegos, cobran un nuevo significado (Pulaski, 1981).

3.4.1 Comportamiento Motor

Los niños de 8 a 10 años tienen un desempeño motor más automático, integrado, eficiente, el niño de 8 años puede moverse de manera humana, demostrando conocimiento de las diversas partes del cuerpo y de la diferenciación sexual. Entre los 8 y 10 años la lectura y escritura se vuelven más expresivas. Dentro de los 9 y los 10 años los niños pueden desempeñarse bien en las actividades organizadas y en deportes; también a esta edad los niños muestran preferencia por una expresión verbal o motora, ya que pueden “desarmar” y componer sus juguetes, construir cosas de madera o componer otras cosas. Son buenos al manipular objetos y gozan con ello. Otros se vuelven más interesados en la lectura, en la escritura y en la expresión verbal (Reyes-Navia, 1996).

3.4.2 Desarrollo de la inteligencia

Según Piaget (1962), es a la edad de los 8 a los 10 años cuando los niños han alcanzado la etapa de las “operaciones concretas” en la cual son capaces de clasificar, enumerar y de poner objetos en serie de acuerdo a similitudes y diferencias. Este proceso requiere la capacidad y la “inclusión” que significa identificar los objetos de acuerdo con criterios específicos. Como consecuencia, les es posible la creación de clases o subclases generales o de conjuntos o subconjuntos.

Otra forma de la inteligencia que desarrollan los niños de 8 a 10 años es la “operación de seriación”, ya que los niños son capaces de construir números y de clasificar objetos basados en tamaños y peso. Es importante recalcar que los niños en esta etapa necesitan apoyarse en objetos reales y la presencia concreta de ellos para la serialización, la inclusión o la clasificación. Es importante tener presente que en esta etapa, los niños aún no son capaces de crear operaciones en su mente o de manera abstracta (Reyes-Navia, 1996).

3.4.3 Sentimientos de moral

De acuerdo con Piaget (1970), los sentimientos de “moral autónoma” o la “moralidad de la reciprocidad” aparecen en el niño a la edad de 8 años y significa que el niño ha desarrollado un sentimiento interno de valores y no necesita depender de la “moralidad de la obediencia” (la existencia de estos valores depende de la presencia en los padres). Como resultado de ello, entre los 8 y 10 años se desarrollan sentimientos de “juego limpio” y “justicia”.

3.4.4 Desarrollo psicosexual

Shafii (1982) citando a Freud se refiere al desarrollo psicosexual de los niños en esta etapa como “Latencia”, la cual significa que las urgencias fálico-edípicas se vuelven relativamente tranquilos y latentes en los niños. En el caso de la latencia media que es en los niños de 8 a 10 años, Freud opina que los deseos del niño a esta edad fueron reprimidos en la celda del inconsciente.

Sin embargo en esta etapa, sobre todo los niños varones, inician bromas y conversaciones con tintes sexuales, poco a poco se vuelven más codificadas a la manera de palabras secretas o lenguaje privado entre unos pocos amigos, las niñas se vuelven más discretas y no revelan tan fácilmente los pensamientos y las fantasías.

3.4.5 Amistad

Durante el transcurso de esta etapa, los varones, como una regla, evitan a las niñas y éstas a los varones. La amistad, la proximidad y la intimidad con personas del mismo sexo es el rasgo característico de esta etapa, predominando las pandillas o los grupos.

Según Shafii (1982), el grupo y los amigos pueden ayudar a fortalecer a los niños, aumentar el amor propio y dar dirección a la futura elección del joven por su vocación.

La participación en las experiencias del grupo, ya sea en la escuela o en su comunidad, permite tener una mejor visión del mundo infantil y ayudan a desarrollar habilidades para la cooperación del grupo, la solución del problema y del liderazgo.

3.4.6 Elección del juego

Al inicio de los 8 años y hasta los 10, numerosas facetas ambientales influyen sobre el juego, entre ellas las condiciones sociales y económicas, los materiales del juego y la disponibilidad de hermanos con quienes jugar, así como la oportunidad de recibir instrucciones de otro. Entre dichas edades, los niños empiezan a denotar en el juego diferencias sexuales; los niños varones optan por juegos más vigorosos y las niñas tienden a preferir expresiones más pasivas del instinto del juego.

Las reglas se codifican y el liderazgo alcanza niveles de competencia más altos, alrededor de los 8 años, la mayoría de los niños se empeñan en conductas competitivas. El juego favorece el aprendizaje del niño y le ayuda a alcanzar los objetivos propios de su etapa. Tiene además una importancia insustituible como motor para alcanzar las finalidades educativas encaminadas a desarrollar las capacidades como conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción, adquirir progresivamente una autonomía personal, observar y explorar su entorno natural, social y familiar y relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión (Cratty, 1978).

3.5 El juego y su importancia en el desarrollo del niño

El juego en los niños como "algo serio" ha sido reconocido desde hace más de 400 años cuando Montaigne (citado por Nimnicht, 1987), así lo calificó, ya que los primeros años constituyen la época más importante para la formación y constitución del ser. Es éste un período de rápidas transformaciones y exigencias del ambiente, siendo el juego un medio clave para hacer la transición hacia la vida adulta.

El juego caracteriza al niño, es su actividad natural. Por medio del juego el niño desarrolla su capacidad intelectual y puede hacerle frente a situaciones penosas que de otra forma le serían imposibles de afrontar. Pero, fundamentalmente, constituye una fuente de placer y de disfrutar la vida (Nimnicht, 1987).

Bruner (1990) describe el juego como una actividad que no tiene una razón fuera de sí y se hace para "uno mismo". Se desvinculan los medios de los fines, esto es, no hay mucha preocupación por los resultados. Wallson (1998) va más allá al advertir que las características y la atracción del juego se pierden cuando se subordinan a un fin específico.

Para Piaget (1926), el juego se caracteriza por el "autotelismo" (fin en sí mismo), la espontaneidad, el placer, la carencia relativa de organización, la liberación de conflictos y la sobremotivación. Es una forma de utilizar la mente en la que se combinan pensamientos, fantasías y lenguaje.

Otra condición valiosa del juego para el desarrollo del niño es que provee un ambiente seguro de exploración, dado que hay una alta tolerancia al error y no hay consecuencias frustrantes ante la derrota. La posibilidad de repetición hasta lograr la satisfacción sienta las bases de la persistencia. Como lo plantea Bruner (1990), se crean escenarios en los que lo imposible se hace realizable.

3.5.1 El desarrollo del pensamiento y del lenguaje

Para presentar la relación existente entre juego y el desarrollo del pensamiento se hará referencia a las tres etapas propuestas por Piaget (1964): el juego de práctica o de ejercicio, los juegos simbólicos y los juegos de reglas.

El juego de práctica o de ejercicio se lleva a cabo durante los dos primeros años de vida. Consiste en actividades repetitivas correspondientes al periodo sensorio-motor dirigidas al dominio de habilidades motrices. Una vez que el niño logra controlar una conducta determinada la repite por el placer que le produce su capacidad de "funcionar", desplazándose así, la meta de la acción hacia la acción misma.

Vigotsky (1989) hace un valioso aporte al advertir que la inteligencia no es independiente del lenguaje. En el juego el niño sustituye el predominio del objeto y la acción por el significado. Así, cuando el niño juega al caballito utiliza el palo a manera de pivote para separar el concepto caballo del objeto real. Logra entonces manejar las palabras como propiedades de una cosa y, de esta manera, el niño mediante el juego va construyendo la definición funcional de los conceptos, con lo cual va desarrollando el pensamiento abstracto y la capacidad de llevar a cabo elecciones conscientes.

Nimnicht (1991), por su parte, reconoce en el aprendizaje del lenguaje una parte innata y otra adquirida por medio del ensayo y la experiencia; esta última se da más productivamente en un ambiente lúdico. Por esto sugiere no insistir en las correcciones inicialmente, dejando que el niño juegue con las palabras de manera flexible y creativa.

Reyes-Navia (1996) reitera la necesidad de entender el juego como un medio para lograr la transición entre el mundo concreto o experimentado directamente y el mundo del pensamiento. Así, el pensamiento del niño se va flexibilizando, siendo para esto la creatividad una herramienta básica. Utilizando la creatividad y su pensamiento concibe distintos usos para un objeto y asume diferentes papeles y formas de hablar.

Los juegos con reglas se dan con mayor intensidad en el período comprendido entre los siete y los once años. Ésta es la actividad lúdica que caracterizará al adulto socializado, que supone obligación y competencia, con base en la aceptación. Después de los 11 años hay una disminución de la intensidad del juego en general; sólo los juegos con reglas escapan a esta involución (Shafii, 1982).

3.5.2 La socialización y la construcción de la identidad

Con los juegos de roles el niño se prepara para el futuro anticipándolo por medio de temas repetidos, pero con sus respectivas variaciones. También por medio del juego el niño interpreta algún rol (imita a alguien o algo), transforma cualquier objeto en un ser vivo, imagina creando nuevos mundos y asimismo está aprendiendo a ser un ser social. Son los momentos en los cuales se dan los cimientos para la formación de lo que más adelante aspirarán a hacer de su vida. Por lo que resulta sorprendente que en medio de esta etapa tan intensa se puedan llegar a realizar tareas tan importantes como definirse ideológica, vocacional y ocupacionalmente. La profesión a la cual se dedicarán el resto de la existencia es una de las primeras y más importantes decisiones que las personas realizan a lo largo de sus vidas, por lo tanto, es algo que no debe ser tomado como asunto de tradición, del azar o como consecuencia de situaciones imprevistas. Es por eso que los niños deben desde pequeños tener acercamientos con la vida laboral y esto se puede iniciar a través del juego, ya que se puede tener un conocimiento previo y así cuando lleguen a la edad apropiada puedan tomar decisiones lo más acertadamente posible.

¿Pero cuáles son los orígenes de la orientación vocacional? La libre elección de la profesión es un hecho que se ha impulsado desde el siglo XIX. Anteriormente, no elegían su profesión, antes de la Revolución Francesa, la profesión se transmitían por herencia ya que las profesiones y cargos de padres a hijos era una tradición social y gremial. Las hijas solteras permanecían en el hogar paterno, desempeñaban servicios domésticos en otras casas o ingresaban en conventos. Los hijos varones menores de artesanos tenían la posibilidad de iniciar el aprendizaje en casa de otro artesano amigo o pariente. El fomento del comercio y la necesidad de mano de obra para las nuevas actividades económicas, debilitaron naturalmente las restricciones profesionales y ofrecieron posibilidades de trabajo y de progreso a la población (Morales, 2002).

Ya antes de la Revolución Francesa, personas con espíritu liberal se interesaron en las cuestiones referentes a la enseñanza profesional, a la elección de las profesiones y hasta la orientación profesional. Leibnitz, Locke, Federico el Grande, Voltaire y Pascal, entre otros, se preocuparon por el carácter azaroso en la elección de las profesiones: «El azar decide... lo más importante de toda la vida es la elección del oficio». Esta idea devino en la necesidad de una preparación especial para las distintas profesiones (www.mb.com.mx , 2002).

Fue entonces, cuando finalizó la Revolución Francesa, que se abolieron las barreras que habían impedido la libre elección de profesiones, gracias a ello los integrantes de todas las clases sociales pudieron acceder a los trabajos con las oportunidades que se abrieron, la orientación vocacional se desarrolló como idea y como institución; se impulsó la libre elección siendo su finalidad fundamental facilitar a los individuos la elección prudente de la carrera para favorecer su vocación (www.mb.com.mx, 2002).

Con lo anterior, podemos decir que el papel de la orientación vocacional en la elección profesional es de suma importancia ya que pretende vincular en forma armónica e integral sus capacidades psicológicas, pedagógicas y socioeconómicas con su desarrollo personal, profesional y social. Integrándole de diversas maneras:

Psicológicamente, al descubrirle sus capacidades e intereses, ayudándole a explicarse los cambios biopsicosociales.

Pedagógicamente, al brindarle elementos que propicien el desarrollo de sus habilidades y destrezas.

Socioeconómicamente, señalándole cuáles son sus posibilidades de desarrollo profesional, el campo y mercado de trabajo de las diversas profesiones, que le permitirán elegir la carrera más acorde con sus intereses y las necesidades de formación de profesionistas del país (Peralta, 2002).

Querer estudiar cierta profesión desde niño y lograrlo es un triunfo para quienes alcanzan este sueño "¿Qué quieres ser de grande?" es seguramente una de las preguntas más comunes que, sin embargo, aunque poco importante a tan tierna edad, parece que ayuda a muchos a definir sus vidas.

Algunos de los factores que se tienen que tomar en cuenta son las aptitudes (virtudes o talentos que una persona tiene o puede desarrollar para ejecutar alguna labor o acción humana), los intereses (móvil de la inclinación hacia una carrera o profesión), o la personalidad y las motivaciones que poseen los niños. Entre algunos de los aspectos externos que influyen en la decisión de los niños podemos señalar a la familia y al entorno social, cultural y económico. Del mismo modo, se puede considerar la información que pudieran tener sobre las distintas profesiones, ya que el mayor número de veces desconocen los perfiles, planes de estudio y campos laborales.

Tomando en consideración lo presentado hasta el momento, es evidente la importancia del juego para la construcción de la identidad. Se requiere el espacio y el tiempo para que los niños sean ellos mismos, para que se descubran en largos periodos de ocio y fantasía, para que puedan pensar por cuenta propia desarrollando su creatividad (Menéndez, 2000).

Es por eso que es valioso conocer y comprender las características del juego y su importancia para los niños en la construcción de las metas de desarrollo, en su autoestima e independencia, en su creatividad, felicidad, protección y salud. De modo que sea posible interactuar más productivamente con ellos ya que el juego favorece su desarrollo en varios sentidos:

- **Social:** El juego es colectivo y gracias a eso el niño aprende que necesita de otros niños para jugar y que debe aprender a hacerlo. El juego refleja acciones sociales como contar con otros, observar, defender el punto de vista. Esto le enseñará roles que repetirá cuando sea adulto.
- **Emocional:** Al ser expresión, el juego hace que el niño manifieste distintos sentimientos, conjuntamente permitiendo facilitar en el niño la construcción del sentimiento de confianza.

- **Mental:** Gracias al juego el niño pone en práctica su inventiva y su capacidad para resolver problemas rápidamente. Además ayuda a desarrollar, aunque sea parte de mundos imaginarios, la diferencia entre la realidad y la fantasía.
- **Físico:** El juego favorece la coordinación de movimientos y el control muscular. El niño no distingue entre el juego y el trabajo pues, aunque muchos aún piensan que uno no es serio y el otro sí lo es, el juego es una actividad seria en la que el niño está aprendiendo pero de una forma natural, espontánea y divertida.

El establecer a un grupo de niños de 8 a 10 años obedece al siguiente razonamiento: esta etapa es muy característica por la capacidad que poseen los niños para moverse y manejarse en su ambiente. En términos de Piaget, cuando los niños han alcanzado la etapa de las “operaciones concretas” en la que muestran una gran destreza motriz, también desarrollan procesos secundarios de pensamiento, razonamiento y deducción lógica.

Por ahora, en el siguiente capítulo que aborda la metodología empleada en este estudio, revisaremos las técnicas usadas para indagar científicamente sobre los gustos, preferencias y hábitos del público infantil, que es al que se dirigirá el programa que aquí se propone.