



Secretaría de Educación Pública
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 14 E
ZAPOPAN, JAL.

**LA COMUNICACION MAESTRO - ALUMNO
EN LA ESCUELA PRIMARIA.**

T E S I S

QUE PRESENTA

Profa. Maria Teresa de Jesús Ruelas Rico

PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA

ZAPOPAN, JALISCO. JUNIO DE 1993

45-11-54
21-17-11-61-112



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Zapopan, Jal., 4 de JUNIO de 1993 .

C. PROFR.(A)
MARIA TERESA DE JESUS RUELAS RICO.
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta
Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, inti-
tulado:

"LA COMUNICACION MAESTRO-ALUMNO EN LA ESCUELA PRIMARIA"

opción INVESTIGACION DOCUMENTAL a propuesta del asesor C.
Profr.(a) J. CONCEPCION MARTIN MARTIN , manifiesto a usted
que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por
la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le
autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE.

PROFR. MARIANO CASTAÑEDA LINARES.
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD SPN 145 ZAPOPAN UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



SEP.
UNIDAD 14 E
ZAPOPAN, JAL.

INDICE

INTRODUCCION:.....	1
Capítulo I: DIVERSAS TEORIAS DE COMUNICACION.....	8
TEMA 1: "Propósitos de la comunicación.....	11
TEMA 2: Un modelo del proceso de comunicación..	17
Los componentes de la comunicación.....	18
TEMA 3: Los efectos sociales de la comunicación	
de masas.....	26
TEMA 4: Medios de comunicación colectiva e	
influencia personal.....	30
TEMA 5: Los efectos de la televisión sobre los	
niños.....	35
TEMA 6: La personalidad como factor de	
susceptibilidad a la persuasión.....	43
TEMA 7: Aprendizaje, la comunicación en un	
contexto personal.....	50
Proceso del Aprendizaje.....	51
TEMA 8: Aprendizaje y recompensa.....	61
TEMA 9: Comunicación y aprendizaje: similitud de	
procesos.....	67
Capítulo II: REGISTRO DE TIPOS DE COMUNICACION ENTRE	
ALUMNOS Y MAESTROS.....	72
TEMA 1: Aplicación de cuestionarios.....	75
TEMA 2: Interpretación de los resultados.....	76
CONCLUSIONES.....	86
ANEXOS: FORMATOS DE CUESTIONARIOS, GRAFICAS DE	
RESULTADOS DE LOS CUSTIONARIOS Y	
EJEMPLARES DE CUESTIONARIOS	
CONTESTADOS.....	90
Bibliografía.....	123

INTRODUCCION

Desde que el hombre pobló la tierra, tuvo necesidad de comunicarse; originalmente fue con sonidos, gruñidos que fue imitando de los animales que observaba y cazaba. Estos sonidos se vieron enriquecidos con la mímica, señales que fue perfeccionando con el transcurso de los años. Más tarde, su garganta evolucionó, y empujado por diversas actividades que tenía que realizar, empezó a emitir sonidos que se convirtieron en lenguaje, debido a la riqueza y diversidad de los mismos.

Durante los últimos 40,000 años de la prehistoria, apareció el lenguaje tal y como lo conocemos hoy. Es decir, aunque el hombre no fuese seguramente mudo durante gran parte de su desarrollo, la extraordinaria expansión del hombre moderno se debe probablemente a su mayor capacidad para la comunicación verbal¹.

Así pues, la comunicación se volvió un proceso innato y evolutivo. Conforme transcurría el desarrollo del hombre, la comunicación se volvía más abundante y fluida.

En la actualidad existen diversas formas de comunicación: la hablada y la escrita, representadas por el lenguaje; la pictórica, a través de dibujos, carteles; mímica, hecha a base de señas. Todas ellas están en constante uso y en contacto con el hombre.

El niño, desde que nace, tiene la necesidad de comunicarse; cuando es muy pequeño se comunica con su mamá a través del llanto; después, al paso de los meses, el balbuceo se convierte en una nueva forma de comunicarse; al pasar 2 ó 3 años, el niño tiene suficiente variedad de palabras que le

¹ Carl Segal, Los dragones del Edén, pág. 137.

permiten tener comunicación más amplia y a la vez expresar sus ideas, sentimientos y deseos.

Cuando el niño está en edad de ingresar a la escuela primaria, se inicia en un proceso de formación que se irá enriqueciendo gracias a la comunicación.

Con la escuela primaria se busca, más que con ninguna otra, la formación integral del individuo, la cual le permitirá tener conciencia social y que él mismo se convierta en agente de su propio desenvolvimiento y el de la sociedad a la que pertenece. De ahí el carácter formativo más que informativo que posee la educación primaria, y la necesidad de que el niño aprenda a aprender, de modo que durante toda su vida en la escuela y fuera de ella, busque y utilice por sí mismo el conocimiento, organice sus observaciones a través de la reflexión, y participe responsable y críticamente en la vida social. La realización humana que esto implica está dirigida al niño para que tome conciencia del valor que supone la congruencia entre el pensar y el vivir, para que sea participe de los valores y metas de la comunidad a la que pertenece y para que desarrolle su capacidad de organización².

Esta es la meta de la educación primaria que se propone en las Escuelas Normales y que profesores de este nivel, en ejercicio, no llevan a cabo, debido al programa saturado de actividades, la continua interrupción de las labores programáticas, la realización de actividades extraprogramáticas e incluso la negligencia del maestro.

Pero ¿qué sucede en realidad?

Los niños permanecen en la escuela (en el turno matutino 5 horas, de las cuales 4 son aproximadamente horas de clase) conviviendo con otros de su edad o un poco mayores, hablan el

². Libro para el maestro Secretaría de Educación Pública. Objetivos Generales, pág. 13.

mismo idioma, pero al entrar al salón de clases la situación cambia.

Cuando el niño penetra a su salón es como si en el patio quedara toda su facilidad y naturalidad de comunicación; la sinceridad es cambiada por una forma más rígida y poco accesible. En el recreo o en cualquier otra área donde el niño está solo, es curioso observar que esta facilidad, característica de los niños, se bloquea ante la presencia del profesor.

Es motivo de preocupar este fenómeno, pues si los niños tienen comunicación muy amplia y se pueden adaptar a todo tipo de situaciones y manejar con versatilidad el lenguaje, cosa que a veces el maestro dentro de su salón de clases desconoce, debemos buscar la causa de dicha actitud.

De todo lo antes expuesto, surge la problemática de buscar las causas que verdaderamente bloquean la comunicación entre los niños y el maestro o sus superiores, y encontrar el adecuado manejo de las teorías de la comunicación, contrastarlas y comprobar su adecuado manejo.

Actualmente no se ha escrito acerca de la comunicación en la escuela primaria; sí existen libros de comunicación, enfocados al área de la administración y la ciencia de la comunicación, pero su enfoque es técnico o mercantilista.

La presente tesis, cuya modalidad es la investigación documental, tiene como finalidad el buscar un mejor manejo de la comunicación para lograr que el niño no tenga miedo de preguntar lo que no entiende, y que verdaderamente sea establecida entre él y sus superiores.

La Escuela Primaria Francisco Márquez es un centro escolar que cuenta con 3 turnos; se encuentra situada en la

calle Puerto Melaque #1334, de la Colonia Santa María, en el Sector Libertad; está muy cerca del Centro Médico de Occidente, aproximadamente a 10 cuadras.

La colonia está habitada por personas de condición económica mediana, aunque también asisten a la escuela niños de escasos recursos. Esto explica por qué a veces es difícil tratar con los padres de familia, pues la mayoría trabaja horarios de oficina y descuida a sus hijos en sus tareas.

La escuela es de diseño antiguo. Fue construida en 1960, en febrero. Tiene 18 aulas, 1 pequeña biblioteca, 6 secciones de baños (2 para las niñas y 2 para los niños del turno matutino); el turno vespertino cuenta con otras 2 secciones de baños, (1 para las niñas y 1 para los niños); 2 direcciones (una por cada turno); 1 cuarto para el conserje; 1 cancha de basket-bol y una de voli-bol. Además les queda a los niños un espacio para que realicen otro tipo de actividad en el recreo. A los lados de la parte frontal, tanto dentro como fuera de la escuela, hay pequeños jardines; los intendentes se encargan de los de afuera y los niños de los de adentro.

La escuela es de dos plantas. La planta baja está ocupada por los grupos de segundo y tercero; la planta alta está ocupada por los grupos de cuarto, 2 quintos y 1 sexto; los grupos restantes se encuentran en la parte de enfrente (los primeros, 1 quinto y 1 sexto).

La escuela tiene forma de medio círculo. En la casa de atrás, todos los días amarran un caballo y ponen otro tipo de animales que causan molestias a los niños, pues mientras ellos están en clases, los animales orinan, causando malos olores.

Los que integran la sociedad de padres de familia, son poco cooperativos. Cuando son citados a junta para hablar de las mejoras de la escuela, pocos son los que asisten, pues todos trabajan y no tienen tiempo.

Este último aspecto se refleja de igual manera hacia los maestros, pues cuando se programan juntas para entregar las boletas, asiste un poco más de la mitad.

La comunicación entre los miembros de la comunidad escolar es débil.

Por todo lo anterior, en la presente tesis deseo cubrir los siguientes objetivos:

- 1.- Resumir de varios autores los tipos de comunicación humana que se genera dentro de la comunidad escolar y los factores que influyen en ella.
- 2.- Registrar el tipo de comunicación que se da entre los alumnos y maestros de la Escuela FRANCISCO MARQUEZ, Urb. 95, turno matutino.

Para tal fin, he dividido la tesis en los siguientes capítulos y temas:

- Capítulo I: DIVERSAS TEORIAS DE COMUNICACION**
- TEMA 1: Propósitos de la comunicación
- TEMA 2: Un modelo del proceso de comunicación.
 Los componentes de la comunicación
- TEMA 3: Los efectos sociales de la comunicación
 de masas
- TEMA 4: Medios de comunicación colectiva e
 influencia personal

- TEMA 5: Los efectos de la televisión sobre los niños
- TEMA 6: La personalidad como factor de susceptibilidad a la persuasión
- TEMA 7: Aprendizaje, la comunicación en un contexto personal
Proceso del Aprendizaje
- TEMA 8: Aprendizaje y recompensa
- TEMA 9: Comunicación y aprendizaje: similitud de procesos

Capítulo II: REGISTRO DE TIPOS DE COMUNICACION ENTRE ALUMNOS Y MAESTROS

- TEMA 1: Aplicación de cuestionarios
- TEMA 2: Interpretación de los resultados

CONCLUSIONES

Anexos: FORMATOS DE CUESTIONARIOS, GRAFICAS DE RESULTADOS DE LOS CUSTIONARIOS Y EJEMPLARES DE CUESTIONARIOS CONTESATADOS

Bibliografía

CAPITULO I

DIVERSAS TEORIAS DE COMUNICACION

La comunicación ha existido desde que el hombre comenzó a tener uso de razón.

Al principio solamente emitía sonidos guturales, mismos que iba imitando de los animales que observaba y que posteriormente cazaba. Más tarde, empujado por sus propias necesidades, los sonidos se fueron enriqueciendo con la mímica; por último, gracias a una evolución de su garganta, pudo emitir sonidos articulados que fueron tomando un significado para él y así se instituyó el lenguaje, medio de comunicación más empleado.

De acuerdo con las investigaciones realizadas en los E.U., existen evidencias de que el hombre común y corriente emplea más o menos el 70% de sus horas de actividad comunicándose verbalmente, en el orden siguiente: escuchando, hablando, leyendo y escribiendo³). Es decir que cada uno de nosotros emplea alrededor de 10 a 11 hrs. diarias comunicándose verbalmente.

El lenguaje es tan solo uno de los códigos que utilizamos para expresar nuestras ideas.

Hablar de "comunicación" es emplear un término muy amplio, pues se puede utilizar bajo diferentes puntos de vista:

- Es usado corrientemente para designar problemas de relación de la clase obrera con la directiva.

³. David K. Berlo. El Proceso de la Comunicación. Editorial. El Ateneo. Pag 3.

- También se ha generalizado dentro del ámbito universitario. Algunas universidades han creado ya un colegio o departamento de "comunicación" para manejar un nuevo tipo de acercamiento disciplinario. Incluso hubo instituciones donde pusieron simplemente un nuevo rótulo a departamentos que ya existían y a formas tradicionales de ver las cosas.

- Fuera del terreno académico, la revolución tecnológica que se refiere a la comunicación ha desarrollado mayor necesidad de gente competente en comunicación: los periódicos, las revistas, la escena, han sido largo tiempo el mercado del comunicador profesional.

Para lograr mayor impacto en lo que se quiere comunicar, se ocupan dibujantes publicitarios, asesores de relaciones públicas, productores y directores de radio, televisión y filmes, expertos audiovisuales, etc. Además, otro grupo de profesionales es responsable de la eficacia de los distintos tipos de comunicación. Todos ellos forman la llamada "Industria de la Comunicación".

La base de la industria de la comunicación es el buen manejo del símbolo, para que así el mensaje llegue a su objetivo.

- Incluso los gobiernos actuales se orientan cada vez más hacia la comunicación. Puede decirse que el administrador público y el ejecutivo viven en un mundo de palabras.

De hecho las agencias gubernamentales utilizan gente para supervisar la comunicación, tanto interna como externa.

Así pues la comunicación es algo más que una simple palabra.

1.- PROPOSITOS DE LA COMUNICACION

→ Aristóteles definió el estudio de la retórica (comunicación) como la búsqueda de "todos los medios de persuasión que tenemos a nuestro alcance". Analizó las posibilidades de los demás propósitos que puede tener un orador. Sin embargo dejó muy claramente asentado que la meta principal de la comunicación es la persuasión, es decir, el intento que hace el orador de llevar a los demás a tener su mismo punto de vista.

Este tipo de enfoque del propósito comunicativo siguió siendo popular hasta la segunda mitad del siglo XVIII, aun cuando el énfasis ya no se pusiera sobre los métodos de persuasión.

En el siglo XVIII surgió una nueva escuela del pensamiento, que se conoció con el nombre de PSICOLOGIA DE LAS FACULTADES. Esta escuela hacía una clara distinción entre el alma y la mente, atribuyendo diferentes facultades a cada una de ellas.

A fines del siglo XVIII los conceptos de la psicología de las facultades invadieron la retórica. El dualismo alma-mente fue interpretado y tomado como base para dos propósitos independientes entre sí, de la comunicación. Uno era informativo: llamamiento hecho a la mente; otro era persuasivo: llamado hecho al alma, a las emociones. Y otro más servía de entretenimiento. Se decía que se podrían

clasificar las intenciones del comunicador y el material que utilizara dentro de estas categorías⁴.

~~Los~~ Los psicólogos actuales no sostienen ya la teoría de esta escuela, pero quedan reminiscencias de ella en la definición del intento comunicativo.

La teoría actual sobre la conducta humana encontró útil el abandono de la dicotomía mente-cuerpo. Los conductistas tienden a defender la posición de que el organismo puede ser analizado en forma más productiva, pensando que estas entidades no son ya operativas.

Al seguir esta idea, la teoría conductista sobre la comunicación se asemeja bastante a la clásica posición aristotélica y se refina aún más a la luz de los últimos estudios e investigaciones.

Sin embargo, hay confusión para definir información, persuasión, entretenimiento, porque se cree que son estrictamente excluyentes uno de los otros; es decir, que cuando uno está entreteniendo no está dando información; que cuando uno está persuadiendo no está entreteniendo y así sucesivamente.

Esto no es cierto; es muy común que en la actualidad se distinga entre educación y entretenimiento que distrae. Al utilizar los medios públicos tratamos de distinguir entre programas educativos y programas de entretenimiento.

Una última crítica al intento de definir el propósito es que éste no se halla a menudo centrado en la conducta, sino en el mensaje. Ocurre con demasiada frecuencia que consideramos el mensaje (discurso, manuscrito, obra de

⁴. Véase George Campbell, The Philosophy of Rethoric (nueva edición) New York, 1951, Pag. 23-24.

teatro, publicidad) a fin de determinar el propósito comunicativo.

Al considerar un contenido es difícil determinar si su propósito es informar o persuadir, así como decir cual será su efecto en el receptor y cual la intención de la fuente al persuadirlo. Puede ocurrir que relacionemos ciertas características de un mensaje con determinados efectos o intenciones, pero parecerá más acertado ubicar el propósito en la fuente y en el receptor que en el mensaje.

Para poder definir los propósitos de la comunicación podemos basarnos en 4 criterios. Que el mensaje:

- 1.- No sea contradictorio lógicamente, ni lógicamente inconsistente consigo mismo.
- 2.- Esté centrado en la conducta, es decir, expresado en términos de la conducta humana.
- 3.- Sea lo suficientemente específico como para permitirnos relacionarlo con el comportamiento comunicativo real.
- 4.- Sea compatible con las formas en que se comunica la gente.

Pero ¿cuál es en sí el objetivo o meta de la comunicación?

Para contestar, analicemos en forma breve el desarrollo del organismo humano:

Al nacer somos criaturas totalmente desamparadas. No tenemos control alguno sobre nuestra propia conducta, sobre la conducta de los demás, ni sobre el medio circundante en

que nos hallamos. Estamos a merced de cualquier fuerza susceptible de afectarnos. Abandonados a nosotros mismos, somos impotentes para afectar intencionalmente a algo o a alguien.

Poco tiempo después del nacimiento se desarrollan los prerequisites fisiológicos del autocontrol. Ya podemos mover la cabeza, luego los brazos y después las piernas a voluntad. También somos capaces de emitir sonidos y aprendemos entonces que algunos producen o provocan ciertas conductas que son más deseables que otras. En efecto, somos alimentados, estamos vestidos y abrigados, etc. Entre los nueve meses y el año ya podemos mover la totalidad de nuestro cuerpo -hasta cierto punto- a voluntad. Podemos acercarnos a las cosas deseables y evitar las indeseables. Ya somos capaces de afectar y, así mismo de ser afectados; también podemos ahora determinar el medio que nos rodea y ser determinados por él.

Durante el segundo año comenzamos a dominar un lenguaje verbal. Descubrimos que algunos sonidos y algunas secuencias de éstos afectan a las demás personas; algunas veces en la forma que queremos y otras no. Por ensayo, error e imitación, aprendemos a hablar, a hacer preguntas y solicitar cosas. Entre el sexto y séptimo año aprendemos a leer, a ampliar el medio que nos rodea y a acrecentar nuestra comprensión. Y después, en la escuela, aprendemos el proceso de razonar, aprendemos a tomar decisiones en ciertos casos y a no tomarlas en otros. Analizamos a los demás y a la naturaleza física. Llegado el caso, hemos adquirido la capacidad de abstraernos del medio ambiente y de analizarnos a nosotros mismos como si fuéramos otro.

Cada una de estas experiencias exige comunicación. Damos y obedecemos órdenes; por un lado solicitamos y por otro accedemos a lo que se nos solicita. Vamos aprendiendo la forma en que están hechas las cosas y cómo éstas cambian y se

destruyen. A medida que maduramos, comenzamos a estudiar los sistemas de comunicación en sí mismos: organizaciones sociales, relaciones económicas, valores culturales, todo aquello construido por el hombre cuando utiliza la comunicación como herramienta.

Simultáneamente intervenimos en forma activa en organizaciones humanas: familia, grupos de padres, iglesia, comunidad. Participamos de lo que ocurre en el ámbito público. Interactuamos. La comunicación es la base de esta interacción, de estas relaciones de hombre a hombre. ¿Por qué se nos crea la necesidad de tener que enterarnos y de tener que aprender todas estas cosas? ¿Por qué las comunicamos? ¿Cuál es nuestro objeto?

Nuestro principal propósito es reducir las probabilidades de ser un sujeto a merced de fuerzas externas, y aumentar las probabilidades de dominarlas. Nuestro objetivo básico en la comunicación es convertirnos en agentes efectivos. Es decir, influir en los demás, en el mundo físico que nos rodea y en nosotros mismos, de tal modo que podamos convertirnos en agentes determinantes y sentirnos capaces de tomar decisiones, llegado el caso. En resumen, nos comunicamos para influir y para afectar intencionalmente.

Podemos resumir que toda comunicación tiene su objetivo, su meta, o sea, producir una respuesta. Cuando aprendemos a utilizar las palabras apropiadas para expresar nuestros propósitos, en términos de respuestas específicas con respecto a aquellos a quienes van dirigidos los mensajes, difícilmente podemos dejar de comunicarnos, seamos o no conscientes del propósito que nos lleva a ello. Desde la infancia hemos aprendido y practicado las técnicas verbales y no verbales para poder lograr afectar o manipular el medio que nos rodea. Estos patrones de conducta se fijan de tal modo, se hacen tan habituales, que a menudo no nos damos

cuenta de cuán frecuentemente tratamos de manejar las cosas. En realidad, nuestro sistema de valores puede llegar a desarrollarse de tal manera que no nos guste admitir que somos manipuladores.

Ocurre demasiado a menudo que los maestros pierdan de vista la influencia que querían ejercer sobre los estudiantes y concentran su atención en "cumplir con el programa" o en "llenar cincuenta minutos tres veces por semana".

2.- UN MODELO DEL PROCESO DE COMUNICACION

El diccionario define "proceso" como "cualquier fenómeno que presenta una continua modificación a través de tiempo", o también como "cualquier operación o tratamiento continuos".

Los componentes de un proceso "interaccionan", es decir, cada uno de ellos influye sobre los demás.

La teoría de la comunicación refleja su propio concepto del proceso.

La base que constituye el concepto de proceso es la idea de que la estructura de la realidad física no puede ser descubierta por el hombre, de que debe ser creada por éste, y expresada a través de la comunicación.

Lo que es importante es que para que se dé un verdadero proceso de comunicación, debemos prestar atención a elementos tales como: ¿Quién, por qué y con quién se esta comunicando? Hay que considerar las distintas formas de conducta en la comunicación: los mensajes que se producen y qué es lo que la gente está tratando de comunicar. Deseamos observar el estilo, cómo la gente trata sus mensajes. Hay que examinar los medios de comunicación, es decir, los canales que utiliza la gente para hacer llegar sus mensajes a sus auditores, a sus lectores.

En resumen se deben de listar los elementos del proceso de comunicación que se han de tomar en cuenta cuando: a) iniciamos una comunicación, b) respondemos a ésta, c) servimos como observadores o analistas de ella.

LOS COMPONENTES DE LA COMUNICACION

En su Retórica, Aristóteles dijo que tenemos que considerar tres componentes en la comunicación: el orador, el discurso y el auditorio. Quiso decir con ello que cada uno de estos elementos es necesario para la comunicación y que se puede organizar para el estudio del proceso de acuerdo a tres variables: 1) la persona que habla, 2) el discurso que se pronuncia y 3) la persona que escucha⁵.

La mayoría de nuestros modelos de comunicación son similares al de Aristóteles, aun cuando en cierta forma más complejos. Uno de los modelos contemporáneos más utilizados fue desarrollado por el matemático Claude Shannon en 1947 y puesto al alcance de todo el público por Warren Weaver⁶. Shannon y Weaver ni siquiera se referían a la comunicación humana; hablaban de comunicación electrónica. En realidad, Shannon trabajaba para el Laboratorio Telefónico Bell. Sin embargo, hubo ciertos científicos de la conducta que descubrieron que el modelo de Shannon-Weaver resultaba útil para describir la comunicación humana.

El modelo Shannon-Weaver es ciertamente compatible con la teoría de Aristóteles. Shannon y Weaver dijeron que los componentes de la comunicación incluyen: 1) una fuente, 2) un transmisor, 3) una señal, 4) un receptor y 5) un destino. Si por fuente entendemos el orador, por señal el discurso y por destino al que escucha, tenemos el modelo aristotélico, más 2 elementos agregados: el transmisor que envía el mensaje original y el receptor que lo capta para hacerlo llegar al destinatario.

⁵. W. Rhys Roberts, "Rhetoric" en The works of Aristotle. Oxford University Press, 1946, vol Xi pag. 14.

⁶. Claude Shannon y Warren Weaver. La Teoría matemática de la comunicación. University of Illinois Press. 1949 pag. 5.

Existen otros modelos del proceso de comunicación desarrollados por Schramm, Westley y Mclear, Fearing, Johnson y otros. Comparándolos entre sí, encontraremos que ofrecen grandes similitudes. Las diferencias que existen son, en parte, relativas a la terminología. En parte a la adición o sustracción de uno o dos elementos, y por último se debe a los distintos puntos de vista de las disciplinas de las cuales han surgido.

Podemos decir que toda comunicación humana tiene alguna fente, es decir, alguna persona o grupo de personas con un objetivo y una razón de ponerse en comunicación. Una vez dada la fuente con sus ideas, necesidades, intenciones, información y un propósito por el cual comunicarse, se hace necesario un segundo componente. El propósito de la fuente tiene que ser expresado en forma de mensaje. En la comunicación humana, un mensaje puede ser considerado como conducta física: traducción de ideas, propósito e intenciones en un código, en un conjunto sistemático de símbolos.

¿Cómo llegan a traducirse en código, en lenguaje, los propósitos de la fuente? Este proceso requiere un tercer componente, un encodificador. El encodificador es el encargado de tomar las ideas de la "fuente" y disponerlas en un código, expresando así el objetivo de la fuente en forma de mensaje. En la comunicación de persona a persona, la función de encodificar es efectuada por medio de la capacidad motora de la "fuente": mecanismos vocales (que producen la palabra hablada, los gritos, las notas musicales, etc.); los sistemas musculares de la mano (que dan lugar a la palabra escrita, los dibujos, etc.); los sistemas musculares de las demás partes del cuerpo (que originan los gestos del rostro y ademanes de los brazos, las posturas, etc.).

Una vez que exista la fuente de comunicación con su objetivo y un encodificador que traduzca o exprese ese objetivo en forma de mensaje, estamos preparados para introducir un cuarto elemento: el canal.

Podemos considerar los canales en distintas formas. La teoría de la comunicación ofrece por lo menos tres significados para la palabra "canal". Por ahora basta con decir que un canal es un medio, un portador de mensajes, o sea un conducto. Es exacto decir que los mensajes sólo pueden existir en algunos canales. Pero a pesar de esto la elección de canales es, a menudo, un factor importante para la efectividad de la comunicación.

Hasta aquí van mencionados como elementos de la comunicación una fuente, un encodificador, un mensaje, y un canal. Si nos detenemos aquí, ninguna comunicación se habrá producido. Para que ésta ocurra ha de haber alguien en el otro extremo del canal. Si tenemos un objetivo, encodificamos un mensaje y lo ponemos en uno u otro canal, habremos efectuado tan solo una parte de la tarea. Cuando hablamos se hace necesario que alguien escuche; cuando escribimos, alguien tiene que leernos. La persona o las personas situadas en el otro extremo del canal pueden ser llamadas el receptor de la comunicación, el blanco de ésta.

Las fuentes y los receptores de la comunicación deben ser sistemas similares. Si no lo son, la comunicación es imposible. En términos psicológicos, la fuente trata de producir un estímulo. Si la comunicación tiene lugar, el receptor responde a ese estímulo; si no responde, la comunicación no ha ocurrido.

Falta ahora tan sólo uno de los componentes básicos de la comunicación. Así como la fuente necesita un encodificador para traducir sus propósitos en mensajes, para

expresar el propósito en un código, al receptor le hace falta un decodificador, para retraducir, decodificar el mensaje y darle la forma que sea utilizable para el receptor.

En la comunicación de persona a persona el encodificador podría ser el conjunto de facultades motoras de la fuente. Por esa misma razón podemos considerar al decodificador de códigos como el conjunto de facultades sensoriales del receptor. En las situaciones de comunicación de una o dos personas, los sentidos pueden ser considerados como el decodificador de códigos.

Estos son pues los componentes del modelo de proceso de comunicación:

- 1.- La fuente de la comunicación
- 2.- El encodificador
- 3.- El mensaje
- 4.- El canal
- 5.- El decodificador
- 6.- El receptor de la comunicación

Los componentes de la comunicación antes mencionados son esenciales para la misma. Tanto si hablamos de la comunicación con respecto a una sola persona como a dos o a toda una trama institucional, deben haberse cumplido las funciones definidas como fuente, encodificador, decodificador de códigos y receptor. Los mensajes se hallan siempre implicados en una u otra forma, y existen en uno u otro canal. De qué manera se juntaron, en qué orden y dentro de qué tipo de interrelación, depende de la situación, de la naturaleza del proceso específico que está en estudio y de la dinámica desarrollada.

Es provechoso utilizar estos ingredientes para hablar de la comunicación. Pero sería arriesgado suponer que uno se

halla antes y otro después, o que son independientes unos de otros. Esto niega el concepto de proceso.

Existiendo un propósito para la comunicación y una respuesta por producirse, el comunicador desea que su comunicación tenga alta fidelidad. La palabra fidelidad es empleada aquí en el sentido de que el comunicador ha de lograr lo que desea. Un encodificador de alta fidelidad es aquel que expresa en forma perfecta el significado de la fuente. Un decodificador de códigos de alta fidelidad es aquel que interpreta el mensaje con precisión absoluta. Al analizar la comunicación nos interesa determinar lo que aumenta o reduce la fidelidad del proceso.

Shannon y Weaver, al hablar de la fidelidad de la comunicación electrónica, introdujeron el concepto de ruido⁷. Estamos acostumbrados a pensar en el ruido como en algo que distrae; como mensajes que interfieren con otros mensajes. El concepto de Shannon-Weaver es similar a este significado común. Ellos definen los ruidos como factores que distorsionan la calidad de una señal.

Ruido y fidelidad son aspectos distintos de una misma cosa. La eliminación del ruido aumenta la fidelidad; la producción del ruido la reduce.

Con el siguiente ejemplo, mostraré la forma en que la fidelidad del mensaje se ve afectada:

Esta historia se desarrolla en un cuartel.

El coronel le dice al mayor:

⁷. Claude Shannon y Warren Weaver. La Teoría matemática de la comunicación. University of Illinois Press. 1949 pag. 5.

-Mañana por la mañana habrá un eclipse de sol. La tropa, en uniforme de campaña, irá al campo de ejercicios, donde un astrónomo dará a los soldados las explicaciones del caso sobre el raro fenómeno. Si llueve, las explicaciones tendrán lugar en la sala.

El mayor al capitán:

-Mañana por la mañana, eclipse de sol en el campo de ejercicios, donde la tropa, en uniforme de campaña, presenciará el raro fenómeno. Si llueve, un astrónomo dará las explicaciones del caso a los soldados en la sala.

El capitán al teniente:

-Por orden del coronel, mañana eclipse de sol en uniforme de campaña. Si llueve, el raro fenómeno tendrá lugar en la sala, y un astrónomo dará las explicaciones del caso a la tropa en el campo de ejercicios.

El teniente al sargento:

-Mañana por la mañana el capitán eclipsará al sol con su uniforme de campaña, en presencia de la tropa, a la que un astrónomo dará las explicaciones del raro caso. Si llueve en la sala, las raras explicaciones del fenómeno se darán en el campo de ejercicios.

El sargento al cabo:

-Mañana por la mañana el sol eclipsará al capitán en presencia de un astrónomo que le dará las explicaciones del caso. Después el capitán hará llover en la sala, y eclipsará a la tropa en uniforme de campaña en el campo de ejercicios.

El cabo a los soldados:

-Mañana por la mañana el capitán eclipsará a un astrónomo en el campo de ejercicios, y la tropa eclipsará en la sala al capitán en uniforme de campaña. Si llueve en la

105633

sala, el astrónomo dará las explicaciones del caso sobre el raro fenómeno.

Un soldado a otro:

Mañana por la mañana, si llueve en el campo de ejercicios y hace sol en la sala, un astrónomo eclipsará al capitán, y el capitán eclipsará a la tropa en uniforme de campaña, lo que será un raro fenómeno aunque se den las explicaciones del caso.

Risible el ejemplo anterior, pero ¿será realmente algo que, debido a la distorsión y ruido en la comunicación, no llegue a suceder?

Así pues, el modelo de comunicación podemos esquematizarlo así:

MODELO DE LOS COMPONENTES DE LA COMUNICACION

EMITENTE

MENSAJE

CANAL

RECEPTOR

HABILIDADES DE LA COMUNICACION

VISTA

HABILIDADES DE LA COMUNICACION

ACTITUDES

OIDO

ACTITUDES

CONOCIMIENTO

TACTO

CONOCIMIENTO

SISTEMA SOCIAL

OLFATO

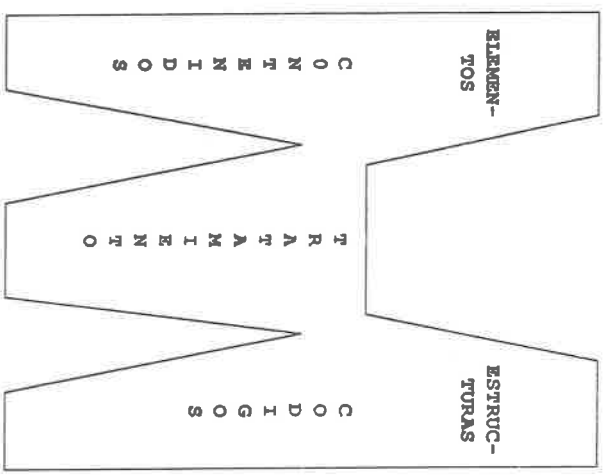
SISTEMA SOCIAL

CULTURA

GUSTO

CULTURA

E
N
C
O
D
I
F
I
C
A
C
I
O
N



D
E
C
O
D
I
F
I
C
A
C
I
O
N

3.- LOS EFECTOS SOCIALES DE LA COMUNICACION DE MASAS

¿Cómo influyen los medios de comunicación colectiva en las personas? Por un lado, se sostiene que el control social se ejerce más debido a la influencia personal que a la comunicación colectiva, y que el efecto más notable de los medios de masas consiste en mantener el "statu quo". Por otra parte se ha manifestado gran preocupación por la influencia de la televisión en los niños, por los posibles efectos de la propaganda y por cuestiones semejantes.

El título de este apartado es demasiado amplio. Casi cualquier efecto que pudiera tener una comunicación de masas sobre un gran número de personas, legítimamente podría ser considerado como efecto social, ya que la sociedad está constituida por personas y cualquier cosa que afecta a éstas, inevitablemente afecta a la sociedad.

En consecuencia, podríamos considerar cualquiera de los diferentes efectos sociales producidos por la comunicación de masas; por ejemplo, cómo la comunicación de masas afecta las opiniones políticas de las personas, o cómo afecta al auditorio respecto a la adquisición de bienes de consumo.

En sí ¿cuáles son los efectos sociales de la comunicación de masas?

En primer punto, habría que señalar que el público de la comunicación de masas está constituido por personas, y dichas personas viven entre otras personas y entre instituciones sociales. Cada una de estas personas ha estado sometida a un gran número de influencias, además de la comunicación de

masas: escuelas, templos, han escuchado a maestros, sacerdotes, han leído libros y revistas. Todas las personas, incluyendo a los pequeños, han sido miembros de un grupo familiar. Como resultado de estas influencias, han desarrollado opiniones sobre diversas materias, sobre los valores, y han desarrollado también varias tendencias en su conducta. Estas predisposiciones forman parte de la persona y ésta las lleva consigo cuando actúa como miembro del público en la comunicación de masas.

Es obvio que una sola película o un anuncio o un programa de radio o televisión no cambiará las actitudes de los miembros de un público o auditorio, particularmente si éste tiene raíces relativamente profundas. Lo que no resulta tan obvio es que estas actitudes, estas predisposiciones están activas, antes y durante la exposición, a las comunicaciones de masas y que, en efecto, determinan las comunicaciones a las cuales está expuesto el individuo. Lo que él recuerda de estas comunicaciones es cómo interpreta su contenido y el efecto que ejerce sobre él la comunicación de masas.

La investigación de comunicaciones ha revelado firmemente, por ejemplo, que en términos generales, las personas tienden más a leer, observar o escuchar las comunicaciones que presentan puntos de vista con los cuales sienten afinidad o simpatía y tienden a evitar comunicaciones de caracter diferente.

Otros resultados obtenidos mediante investigación muestran que los individuos se exponen a la comunicación de masas en forma selectiva: seleccionan el material que está de acuerdo con sus puntos de vista acerca de opiniones e intereses existentes, y tienden a rechazar el material que no lo está.

También ha demostrado que las personas recuerdan el material que refuerza su propio punto de vista, mucho mejor que aquel que combate ese modo de pensar. En otras palabras: tanto la retención como la exposición son elevadamente selectivas.

Finalmente -y en algunos sentidos es el aspecto más relevante- la percepción o interpretación también es selectiva.

Ahora bien, resulta obvio que si las personas tienden a exponerse a comunicaciones de masas, según sus puntos de vista e intereses, y a evitar otro tipo de material y si además tienden a olvidar otro tipo de material en la forma que lo ven y, finalmente, si tienden a deformar otro material tal como lo recuerdan, entonces es poco probable que la comunicación de masas modifique sus puntos de vista. Es más plausible que sostenga y refuerce su modo de pensar.

Existen otros factores, además de los procesos selectivos, que tienden a hacer de la comunicación de masas un medio más propicio al refuerzo que al cambio. Uno de estos factores es el de los grupos y sus normas a los cuales pertenece cada miembro del público. Otro es la eficacia de la influencia interpersonal. Un tercero se refiere a los aspectos económicos que influyen en los medios de las masas en las sociedades de libre empresa.

Sin embargo, se puede asegurar, según investigaciones hechas por Joseph T. Klapper⁸, que el efecto típico de la comunicación de masas es de reforzamiento, pues esa tendencia deriva del hecho de que la comunicación de masas pocas veces actúa directamente sobre su público. Los miembros del público no se presentan ante el aparato del radio o televisión, o

⁸ Klapper, Joseph T. "The Effects of Mass Communication" Glencoe Ill.: The Free Press, 1960, pág 28.

ante el periódico, en un estado de desnudez psicológica. En lugar de ello, acuden protegidos por inclinaciones ya existentes, por los procesos selectivos y por otros factores. Estos factores sirven como mediadores en el efecto de la comunicación de masas, y a su vez la convierten en agente de refuerzo.

Esto no significa que la comunicación de masas nunca pueda producir cambios en las ideas, los gustos, los valores o la conducta del público.

En resumen, cité los tres principios que considero básicos para estudiar los efectos de la comunicación de masas. He mencionado, en primer término, que la influencia de la comunicación de masas se ve mediada por factores como predisposiciones, procesos selectivos, afiliaciones a grupos y otros semejantes. En segundo término sostuve que estos factores por lo general convierten la comunicación de masas en un reforzamiento. Por último, estos mismos factores, bajo determinadas condiciones, pueden hacer de la comunicación de masas un factor de cambio.

Respecto a los niños, no hay que olvidar que los medios de masas no son determinantes de los niveles del gusto, sino que son utilizados por el niño de acuerdo con gustos ya existentes. Dichos gustos parecen ser producto de factores ajenos a los medios de comunicación, tales como los gustos de los padres y de los miembros de su grupo, la naturaleza de su relación con esos individuos, el nivel de inteligencia del niño y el grado de ajuste emocional.

En general, la comunicación de masas refuerza las actitudes, los gustos y las predisposiciones existentes, así como las tendencias conductuales de los miembros del público, incluyendo las tendencias hacia el cambio.

4.- MEDIOS DE COMUNICACION COLECTIVA E INFLUENCIA PERSONAL

La capacidad que tienen los medios de comunicación de masas para llegar a los grandes públicos y ejercer un efecto sobre ellos, fue tema de una investigación sistemática en la década de los veinte, la cual alcanzó proporciones industriales al final de los treinta, bajo la fuerza que alcanzaron 3 factores: la anexión del cine y especialmente de la radio a los medios de comunicación de masas ya existentes; la gran difusión y sistematización de la propaganda en los E.U.; el éxito manifiesto de las dictaduras totalitarias mediante el empleo de propaganda para provocar cambios sustanciales en las actitudes de sus propios conciudadanos y algunas veces de los pobladores de otros países. En los tres aspectos del poder de los medios de comunicación se vislumbran como amenaza o como oportunidad, se consideran como involucrados precisamente en su carácter de masa.

La investigación posterior ha mostrado el efecto simple, directo, de los medios de masas como una gran supersimplificación. Aunque pudiera ser paradójico, mientras mayor sea el trabajo de los medios de masas, con mayor claridad se advierte que sus efectos dependen de un complejo circuito de personal especializado y de las influencias sociales.

Por otra parte, este estudio comprobó y complementó ciertas irregularidades de exposición que presentaban los medios de comunicación colectiva.

Si una parte de individuos tuvo noticia de un suceso por medio de un canal, por ejemplo determinada revista, también es probable que sepan de él a través de un segundo y tercer

canal, de otra revista y una transmisión de radio o televisión. Las personas con mayor nivel educativo recurren a los medios de masas. Además, es notorio que las personas seleccionan, para centrar su atención en aquellas opiniones con las que ya están de acuerdo. Las noticias y opiniones acerca de un evento, reciben mayor atención por parte de aquellos que están mas interesados en el asunto, es decir aquellos cuyas opiniones ya están conformadas. Una prueba de esto es el hecho de que las personas que leen y oyen acerca de un asunto, son aquellas cuyas opiniones y propósitos están menos dispuestas al cambio.

Se ha comprobado que respecto a las decisiones en cuanto a política, se veían más afectados por el contacto personal con otras personas que directamente por los medios de masas, pues éstos ejercían un efecto muy breve.

Las comunicaciones personales tienen sus ventajas sobre y contra los medios de masas.

- * Tienen mayor probabilidad de llegar a las personas que todavía no se han decidido, que los medios de masas. La influencia personal respecto de una cuestión con frecuencia se ejerce de manera imprevista, como tema secundario o lateral de una plática casual. En consecuencia es más probable que alcance su objetivo con los que aún no se han decidido y con los reacios. Los mensajes de los medios de masas, por el contrario, con frecuencia principian con pleno conocimiento de sus objetivos.

- * El contacto personal es también más elástico y posibilita la respuesta inmediata y la retroalimentación instantánea. Una persona, a diferencia de un medio de masas, es capaz de

recurrir a razonamientos y argumentos que guardan relación más personal e inmediata con el receptor.

- * Finalmente, cuando alguien cede a la influencia personal de otro para tomar una decisión, la recompensa en aprobación es inmediata y personal.

Contrariamente a lo que se creía, los líderes de opinión (Jesús Manuel Martínez define al líder de opinión como "el individuo que recibe de primera mano las informaciones de los medios para transmitir las después a personas más desvinculadas, pero incluyendo ya su interpretación de la información recogida"⁹) no se concentran en la clase más educada y no ocupan posiciones más prestigiadas, sino que se distribuyen de manera uniforme en las diferentes clases y ocupaciones.

También se pudo comprobar que los líderes de opinión no siempre responden a las mismas necesidades, o a todas de igual manera, sino que responden a cada situación específica.

El liderato de opinión se define así como algo específico dado. Sin embargo, los líderes tienen algunos elementos comunes entre sí:

- 1.- Interés por la materia en cuestión.
- 2.- Ocupan posiciones que las comunidades consideraban adecuadas para otorgarles autoridad en el tema.
- 3.- Son personas sencillas y de tendencias gregarias, que se relacionan con muchas personas.

⁹. Jesús M. Martínez, "Ideología y medios de comunicación", página 100.

- 4.- Cuentan con información apropiada proveniente del exterior de su círculo más cercano. Esta quizás es la característica más relevante, y está representada sobre todo por contactos en el exterior, visitas constantes a otras ciudades, o por una atención desmedida a los medios de masas tales como revistas, periódicos y transmisiones de radio.

Los líderes de opinión se encuentran influidos especialmente por los medios adecuados a la esfera que encabezan. Por ejemplo, los líderes de modas leen más revistas de modas; los líderes de opinión sobre películas leen más revistas de cine y así sucesivamente.

Así pues, la comunicación interpersonal presenta varios pasos múltiples: de los medios de masa, a través de varios repetidores de líderes de opinión que se comunican entre sí, hasta los adeptos finales.

La influencia personal de los líderes de opinión resultó ser semejante a la de los medios de masas: las personas prefieren discutir sobre todo con aquellos con los que están de acuerdo. La mayoría de las discusiones políticas, según se advirtió, se llevan a cabo entre individuos con características semejantes en cuanto a la edad, ocupación y tendencias políticas.

No hay que olvidar que la comunicación personal tiene sus ventajas sobre la palabra impresa; las personas que sostienen opiniones contrarias son alcanzadas con mayor facilidad por la comunicación personal, y se vuelven menos defensivas una vez que han sido alcanzadas; así mismo experimentan la satisfacción inmediata de la aprobación del interlocutor si llegan a un acuerdo con él.

¿Qué sucede en el campo de las ciencias?

Los investigadores científicos se enfrentan a la abrumadora tarea de estar al día en cuanto a nuevos datos cuyo ritmo aumenta de un año a otro. Existe gran cantidad de medios de comunicación oficiales en cada una de las ciencias: en publicaciones científicas, libros, conferencias, asambleas y otros. Los hombres de ciencia dedican gran parte de su tiempo a atender a los canales de comunicación establecidos oficialmente. Sin embargo, las entrevistas con estos hombres han revelado que gran parte de la información que resulta importante para ellos proviene de medios no previstos. Les llega mediante actividades emprendidas, y en ocasiones preparadas, para objetivos completamente diferentes.

Las publicaciones y otros canales especiales de comunicación alcanzan la especialización; sin embargo, ésta no puede corresponder a la gran variedad de formas en que los hombres de ciencia definen sus campos. Como resultado, mucho de lo que es importante para un hombre de ciencia, se encuentra disperso en publicaciones u otros medios manifiestamente dedicados a especialidades distintas de la suya. Por consecuencia, el investigador debe subordinarse mucho a sus amigos que se dedican a especialidades afines y conocen lo que a él le interesa para hacerlo partícipe de materiales que le son pertinentes.

Los medios formales y organizados de comunicación sirven al hombre de ciencia con mayor eficiencia cuando éste sabe lo que busca, cuando busca la respuesta a una pregunta específica. Sin embargo, cuando trata de poner a los hombres de ciencia en contacto con información cuyo significado para su trabajo no está previsto, entonces los medios formales y accidentales de comunicación resultan indispensables.

5.- LOS EFECTOS DE LA TELEVISION SOBRE LOS NIÑOS

¿Realmente la televisión es perjudicial para los niños? En especial ¿ésta se relaciona con la delincuencia juvenil? ¿La violencia que aparece en algunos programas de televisión provoca que los niños se comporten en forma más violenta? ¿Existe algún tipo de niño para el cual es más probable que la televisión tenga efectos dañinos?

Estas son cuestiones que los adultos, sobre todo los profesores, nos planteamos diariamente.

Hace poco más de tres décadas que el televisor pasó a formar parte de casi todas las casas; así mismo se ha hecho asequible a gran número de familias de escasos recursos durante los últimos años. En este breve período la televisión ha producido profundos cambios en la vida de los niños.

En los inicios de la televisión se tenían grandes esperanzas y temores acerca de sus efectos. Los optimistas creían que educaría a los niños, ofreciéndoles una oportunidad de aprender acerca de la ciencia y de la vida en otras tierras, en una forma tan fascinante que el proceso de aprendizaje constituiría una diversión más que un trabajo. A los pesimistas les preocupaba que demasiada televisión dañara la vista de los niños, que los retirara del juego activo y que los corrompiera al presentar tal cantidad de violencia, y que tuviera ingerencia en el estudio y aprendizaje de las materias escolares.

A pesar de que la televisión ha estado en uso general durante un lapso muy corto, tenemos ya una nueva generación de niños que han estado expuestos a ella durante la mayor

parte de su vida. Así pues, quizás en la actualidad se cuenta con suficiente experiencia acerca de la televisión como para comenzar a medir sus efectos.

En primer lugar debemos plantearnos las siguientes preguntas: ¿Cuándo tienen los niños acceso ilimitado a la televisión? ¿Cuánto tiempo invierten en la observación y qué clase de programas ven?

En los E.U. y otros países comercializados, el tiempo que dedican los niños a la T.V. varía desde un promedio de unas dos horas al día a los cinco años, a cerca de tres horas al día entre los doce y catorce años, edad en que el tiempo destinado a ver televisión se incrementa. En Inglaterra y Japón el tiempo baja a un promedio de dos horas para el adolescente. Sin embargo, incluso cuando el tiempo de observación promedio sea de dos o tres horas al día, es una cantidad de tiempo importante, mayor que lo que dedican a cualquier otra forma individual de actividad o reposo.

¿Qué ven durante esas horas? Abrumadoramente los niños seleccionan los programas que divierten más que los que educan. Sus programas favoritos son caricaturas, aventuras espaciales, dramas de animales, crímenes, así como comedias que tratan temas familiares.

Una gran cantidad del tiempo que los niños invierten en ver televisión lo dedican a programas concebidos para los adultos (aproximadamente 40%).

Si queremos analizar los efectos de los programas que ven los niños, es obvio que no debemos tomar en cuenta solamente el contenido de los programas para niños, sino todo el espectro de los programas dramáticos para adultos también. No obstante, hay que recordar, respecto de la selección que hacen los niños al igual que los adultos, que

la televisión cumple una función de entretenimiento. A pesar de que se transmiten programas educativos, pocos niños los prefieren sobre un programa divertido. Los niños interesados seriamente en obtener información acerca de cierto tema o determinada materia, por lo general recurren a libros, revistas y periódicos para tal objeto. Con esto no quiero decir que los niños no aprendan con la televisión; pero cuando aprenden, comúnmente el hecho es incidental al valor de entretenimiento de un programa. Se ha llamado a la televisión "el chicle de los ojos".

Sin embargo, el saber qué tiempo dedican los niños a la televisión y tipo de programas por los que se inclinan, no nos dice mucho acerca de los efectos de esta actividad. ¿Produce efectos perdurables, o es únicamente una fuente de placer momentáneo con poco efecto sobre el desarrollo del pensamiento y de la escala de valores de un niño?

Elaboré un resumen de lo que se sabe acerca de los efectos de esta actividad, tomando en cuenta el tiempo que invierten los niños en ver la televisión, así como el tipo de programas que prefieren.

- * La televisión no ha dañado la vista de los niños. Y la mejor prueba es que no se ha producido una marcada diferencia en la actuación y desarrollo de tareas en la escuela. Tanto los niños con televisión en casa como quienes no la tenían, mostraron la misma predisposición para hacer las actividades escolares.

- * Se cuenta con pruebas de que la televisión es una experiencia estimulante para los niños muy chicos, ya que los niños en edad preescolar que tienen acceso a la televisión han llegado a la escuela con vocabularios más ricos que los niños que no han

tenido las experiencias que proporciona la televisión. Sin embargo, la diferencia de vocabulario se diluye pronto bajo el efecto de la educación escolar.

- * La televisión tiene ingerencia en la lectura de libros; pues es evidente que la televisión causa un efecto de imán sobre los niños, en relación con los programas de radio y de la lectura de cuentos clásicos, historicidad e incluso cualquier tipo de lecturas.

- * ¿La violencia que el niño ve en la televisión, acrecienta la agresividad que el niño trae y la manifiesta en la vida real? No cabe duda de que el niño medio ve muchas peleas a golpes y con armas, así como crímenes durante una semana de televisión. Incluso en las tiras cómicas, que gustan tanto a los niños, las peleas constituyen uno de los principales elementos que proporcionan emoción a las historietas. No puede pasarse por alto la posibilidad de que estas aventuras que aparecen por televisión estén mostrando a los niños conductas agresivas. Sin embargo, es difícil determinar si esto sucede realmente de tal manera. Se ha descubierto que mientras más horas invierta un niño en ver televisión, más propenso está a manifestar impulsos agresivos en las pruebas de personalidad que tienen por objeto medir los sentimientos hostiles; lo que no sabemos es si las peleas que los niños ven en la televisión los han hecho más agresivos o si, por el contrario, prefieren mucha televisión a causa de que ya poseen los impulsos agresivos y este medio los sacia.

No hay que olvidar que una educación deficiente en el hogar y las pandillas callejeras son influencias más potentes para que un niño se convierta en un buen o mal ciudadano, que cualquier cantidad de programas de televisión. Pero ¿podemos decir que los programas de televisión hayan constituido alguna diferencia por sí mismos?

Existen algunos estudios que se refieren a este problema. Uno es el realizado por Ivar Löveos, quien se propuso descubrir si las tiras cómicas que incluían peleas como tema principal, provocaban que los niños mostraran más o menos agresividad después de ver la historieta. Presentó un programa agresivo a un grupo de niños, y el material no agresivo a otro grupo. Inmediatamente después de ver la historieta, se pidió a cada niño que eligiera entre dos juguetes para entretenerse; uno de ellos era un juguete agresivo: si el niño accionaba una palanca, hacía que dos muñecos se golpearan en la cabeza. El otro juguete que podía elegir estaba constituido por muñecos en movimiento que no se golpeaban. Los niños que habían seguido la historieta cómica agresiva inmediatamente mostraron inclinación por el juguete agresivo, mientras que los niños que vieron la historieta no agresiva se inclinaron por el juguete no agresivo. Este descubrimiento sugiere que ver programas con cierta dosis de agresividad estimula en cierto grado los impulsos agresivos de los niños. Repito, esto no quiere decir que los programas agresivos sean la razón de que los niños se vuelvan directamente agresivos con otras personas. Lo que sí provoca es un estímulo de los sentimientos agresivos del espectador. Además no hay que olvidar que los niños aprenden mientras presencian el espectáculo, ya que más tarde, si se les presentan las condiciones adecuadas realizan las mismas acciones que vieron en la pantalla.

Sin embargo, es difícil estimar los efectos acumulativos de los programas de televisión sobre creencias y actitudes de

los niños. Se les puede presentar una película o un programa, y posteriormente preguntarles para descubrir los efectos de esta experiencia sobre sus actitudes. Sin embargo, la actitud que se adquiere a raíz de un programa, puede verse contrarrestada por una actitud contraria que aparezca en el programa que el niño vea a continuación. El efecto mayor sobre las actitudes debe suceder en aquellas esferas en que los programas de televisión presentan reiteradamente el mismo tema sólo con leves modificaciones.

Cada uno de nosotros puede sostener su propia opinión respecto de la actitud más justificada ante los hechos de la vida moderna. Sin embargo, la cuestión es que la televisión parece apoyar una actitud en oposición a otra.

Hasta ahora he señalado que la televisión ejerce cierto efecto sobre los espectadores jóvenes al proporcionarles modelos para imitar, cuando la ocasión parece ameritarlo, y transmitirles ciertas actitudes y sentimientos acerca de personas y sucesos.

Hay otra clase de efecto que ha sido puesto de relieve en una investigación realizada en Australia, sobre la producción de defensas emocionales. Los niños que ven demasiados programas sobre crímenes, no reciben estímulos indefinidamente hasta alcanzar un estado emocional intenso en cada programa; el proceso resultaría sobradamente exhaustivo desde ese punto. Por lo tanto, contienen sus propias reacciones emocionales, lo cual provoca que se sientan deprimidos y se muestren apáticos después de ver dichos programas. Así mismo, parecen ser menos capaces de tener reacciones de buena voluntad hacia las personas que se encuentran en dificultades, si se les compara con los niños que no ven tantos programas sobre crímenes.

No hay que olvidar que la televisión no es la única ni la principal influencia que actúa sobre las actitudes y los valores de los niños en la mayor parte de las esferas de la vida. Cuando la televisión presenta valores y modelos de conducta que no van de acuerdo con los valores que los padres inculcan a sus niños, no hay por qué creer que la televisión ejerce influencia fundamental. En el caso de los niños que hayan adquirido algún conocimiento o que poseen un criterio de valores respecto de un tema, la televisión parece tener poco efecto. Es en el campo de lo exótico, en el cual los padres no han establecido aún con exactitud su propio punto de vista y en el que el niño cuenta con poca experiencia propia que lo pueda guiar, donde la televisión afectará creencias, actitudes y establecerá arquetipos.

Hasta aquí me he referido a los efectos de la televisión como si éstos se distribuyeran uniformemente entre todos los niños; pero no es así. Schramm y sus colaboradores han insistido en que el niño no es un ser pasivo, sujeto a la acción de la televisión, sino que es un sujeto activo que selecciona de entre los programas de televisión materiales que se adaptan a sus intereses y necesidades en la mejor forma. Es cierto que algunos niños ven más televisión que otros, y las causas que los mueven a ello son diversas. Con bastante frecuencia se ha encontrado que los niños que dedican mayor tiempo que el promedio a ver televisión, parecen recurrir a ella como escape para liberar la tensión. Los niños que tienen dificultades para hacer amistades, o conflictos con sus padres, dedican lapsos de tiempo anormalmente prolongados a la televisión. Y no es sorprendente que el nivel de inteligencia de un niño tenga mucho que ver no sólo con el tiempo que invierte en la televisión, sino con los programas que selecciona. Sus elecciones también se ven afectadas por la educación y los gustos de sus padres. Así pues, en cierto sentido la influencia de la televisión es irrepetible para cada niño.

No todo es nocivo en la televisión; los niños la utilizan como una de las fuentes de las cuales extraen material para organizar e interpretar sus experiencias. También la utilizan con el fin de prepararse para el futuro como estudiantes, como integrantes de un matrimonio, de un grupo profesional o de un ambiente de trabajo.

Todo esto significa que la televisión forma parte del medio ambiente que como adultos brindamos a los niños. Aunque la televisión es un elemento hasta cierto punto nuevo en este medio ambiente, ya está ejerciendo su parte de influencia en cuanto a la configuración de los pensamientos y las acciones de los niños. Supongo que esto quiere decir que los ciudadanos informados deben interesarse en la televisión, adquirir cierta responsabilidad por ella y aplicar normas de evaluación a la misma, de igual manera que lo hacen para otros factores importantes del ambiente que altera a los niños.

En verdad existen diferencias de opinión acerca de dónde debe recaer la responsabilidad para guiar las actitudes de los niños y para integrar normas de gusto y calidad a los programas que se presentan a los espectadores. Sin embargo, no quedan muchas dudas respecto de que la televisión es una fuente importante de influencia para los niños, y como tal debe ser objeto de preocupación y acción pública.

6.- LA PERSONALIDAD COMO FACTOR DE SUSCEPTIBILIDAD A LA PERSUASION

Es un hecho bien sabido que las personas experimentan las mismas presiones sociales de manera diferente; es decir, las reacciones ante la persuasión están determinadas no sólo por quién lo dice y por qué lo dice, sino también por las características sociales y por la personalidad del individuo a quien se dice.

Después que un grupo de personas ha estado expuesto a comunicaciones persuasivas -como material de polémica en documentales y programas políticos transmitidos por televisión- ¿cuáles son las personas que presentan mayor tendencia a modificar sus creencias y actitudes?, ¿cuáles son las que presentan mayor insistencia? Cuando nos referimos a la "personalidad" como factor en la susceptibilidad a la persuasión, éste es fundamentalmente un problema de comunicación. La investigación sistemática acerca de la personalidad y otros factores debe permitir, en última instancia, mejorar las predicciones sobre la forma en que un tipo de público, de líder o de afiliado a un tipo dado de determinada política, responde ante nueva información y ante poderosos llamados emotivos.

Los intentos por ocasionar cambios determinados en los prejuicios sociales y en los estereotipos políticos, generalmente tropiezan con un grado de resistencia psicológica extraordinariamente alto, cuyo origen apenas estamos comenzando a entender.

Durante el estudio de variables de estímulo se empiezan a observar diferencias individuales en los miembros de los diversos públicos expuestos a los mismos mensajes persuasivos y gradualmente se reúnen algunos datos respecto del tipo de personas que tendía a ser menos resistentes.

Considero de utilidad tomar en cuenta tres clases diferentes de características de personalidad que influyen en la susceptibilidad de una persona a la persuasión:

- 1.- Su propensión a aceptar una posición favorable o desfavorable sobre el objeto particular de que se trata.
- 2.- Su susceptibilidad a tipos especiales de argumentos y llamados persuasivos.
- 3.- Su nivel general de susceptibilidad a cualquier forma de persuasión o influencia social.

Para medir el grado de susceptibilidad de la persona, hay que considerar las diferencias de capacidad intelectual, indicadas por el coeficiente intelectual y por la educación de la persona, sobre todo cuando se trata de predecir reacciones a varias clases de argumentaciones racionales en comunicaciones que tratan de aspectos sujetos a controversia que se encuentran en el fondo de la atención pública. Por ejemplo, mediante un estudio se puede observar que personas con baja capacidad intelectual y con educación relativamente escasa, tienden a ser más vulnerables si el mensaje tiene presentación unilateral, exclusivamente limitada a los argumentos que apoyan la conclusión del comunicador, mientras que individuos mejor educados y con mayor capacidad intelectual tienden a someterse más a la influencia si la comunicación tiene presentación bilateral, en la que se

incluya por lo menos una mínima cantidad de argumentos en favor del otro aspecto de la cuestión.

La sensibilidad a diferentes tipos de recursos emocionales y racionales también está probablemente relacionada con diferencias étnicas y regionales. Los argumentos y llamados que ejercen gran influencia en un país, quizás no causen interés en otro.

Los atributos predictivos mencionados hasta el momento, se conocen como predisposiciones "unidas a la comunicación". No obstante es posible que existan más atributos generales de predisposición que se asocian con la susceptibilidad a muchas clases diferentes de influencia persuasiva, independientes del contenido de la conclusión o manera en que haya sido provocada. Estudios recientes indican que algunas personas tienden a ser resistentes a todos los tipos de comunicaciones persuasivas, mientras que otras invariablemente tienden a ser demasiado susceptibles a la persuasión.

Pero ¿qué características en cuanto a la personalidad muestran individuos que son más resistentes a todas las formas de persuasión? ¿De qué manera difieren de las personas que son mesuradamente sensibles a la persuasión de aquellas que son demasiado persuadibles?

He aquí cinco hipótesis sobre tipos correlativos de personalidad en cuanto a la capacidad de persuasión:

- 1.- Los hombres que abiertamente muestran hostilidad hacia las personas que encuentran en su vida diaria, están predispuestos a permanecer relativamente reacios a cualquier forma de persuasión.

Los casos de resistencia a la persuasión más extremos se pueden encontrar entre los hombres que

muestran tendencias claramente paranoides o una conducta completamente antisocial. Desde un punto de vista clínico, los hombres normales en alto grado agresivos también presentan bajo grado de disposición a la persuasión. Esta relación se puede deber a una necesidad latente de probar su poder sobre los demás, así como a enérgicos mecanismos de defensa contra cualquier manifestación de conducta pasiva. De cualquier manera, las fuertes tendencias opositivas que muestran estos individuos los convierten en objetivos pobres, desde la perspectiva de un comunicador que trata de seleccionar seres estratégicos, hacia los cuales orientar sus esfuerzos de persuasión.

2.- Los hombres que exhiben tendencias a la retracción social, hasta cierto punto están predispuestos a permanecer inmunes a cualquier forma de persuasión. Lo anterior es común en personas cuyas características pueden ser: indiferencia, nexos frágiles e inseguros hacia objetos afectivos, marcada preferencia por las actividades reclusivas y pocas relaciones con grupos formales e informales dentro de la comunidad.

3.- Los hombres que responden con imaginación y con argumentos enfáticos y sólidos a representaciones simbólicas, tienden a ser más persuasibles que aquéllos cuyas respuestas se ven limitadas en cuanto a la fantasía.

"Riqueza de la fantasía" y capacidad de persuasión, a su vez, se relacionan con la suposición de que la anticipación de recompensas y castigos es un mecanismo importante en el proceso de cambio de actitud, pues el comunicador la ofrece implícita y explícitamente como mecanismo para aceptar sus

conclusiones. Los hombres con vida rica en fantasía, quizás tendrán mayor facilidad que otros para imaginar anticipadamente lo que contienen las comunicaciones persuasivas.

- 4.- Los hombres con baja opinión de sí mismos -manifestada por sentimientos de inadaptación personal, inhibiciones sociales y aspecto depresivo- están dispuestos a ser afectados con mayor facilidad que otros por la influencia en cuestión, cuando se exponen a cualquier tipo de comunicación persuasiva.

Este argumento se aplica no solamente a los hombres deprimidos, sino también a gran número de personas normales, cuyos conflictos emocionales propician baja opinión de sí mismos. Los indicadores típicos de poco amor propio y baja estima de sí son: timidez, falta de confianza en sí mismos respecto de su habilidad para enfrentarse a situaciones sociales ordinarias, preocupación por la posibilidad de ser rechazados por los amigos, desagrado y disgusto en reuniones sociales, aceptación pasiva de la autoridad, timidez excesiva en la determinación de deseos personales, sentimientos frecuentes de tristeza, desgano y desesperación.

Los hombres que presentan este tipo de características tienden a ser personalidades "pasivas dependientes", que por lo general se doblegan ante cualquier fuente de presión social. Estas personalidades tienden a ser afectadas por toda clase de influencias persuasivas y, en consecuencia, fácilmente tenderán a mostrar cambios en sus actitudes.

5.- Los hombres "extrovertidos" y que se relacionan con otros, están predispuestos a ser más persuasibles que los "introvertidos".

La extroversión y la relación con otros hombres se refiere a un sistema de valores que subraya la adhesión al grupo y la adaptación al medio social, mientras que la introversión implica mayor estimación por las metas personales y las normas internas que regulan la conducta del individuo. Esta correlación positiva entre sostener lazos con los demás y la persuasibilidad, establece la base para el empleo de este sistema de valores de personalidad en la identificación de las personas inconstantes que serán influidas con mayor facilidad por una campaña educativa o de fomento, cuyo objetivo consista en modificar cualquier tipo de creencia o actitud.

Por lo tanto, cuando el comunicador tiene por meta provocar acciones a largo plazo o actitudes permanentes, las personalidades hipersensibles a la influencia del tipo detallado en las últimas hipótesis, tienden a ser alteradas sólo temporalmente. En cambio, si la meta consiste en provocar que determinado número de personas difunda información a corto plazo, se dedique a otra actividad, entre los participantes se puede contar con estas personalidades hipersensibles a la influencia, que acrecentarán el éxito de una campaña educativa o propagandística.

También se ha encontrado que las mujeres sienten menos inclinación o ponen menor interés en aspectos de tipo político e intelectual. A este respecto es importante considerar el hecho de que en cuestiones impersonales las niñas son más fáciles de persuadir que los niños. De esta manera, cuando un público numeroso es expuesto a una serie de comunicaciones persuasivas que se refieren a aspectos

políticos o sociales, observamos mayor cambio de actitud entre mujeres que entre hombres.

Lo que sí sería bueno es realizar un estudio profundo para comprobar si estas cinco hipótesis pueden aplicarse a personas de diversas nacionalidades, no solamente americanas, sino también europeas, asiáticas y africanas.

7.- APRENDIZAJE, LA COMUNICACION EN UN CONTEXTO PERSONAL

El modelo fuente-mensaje-canal-receptor del proceso de comunicación recalca la importancia de una perfecta comprensión de la conducta humana como requisito previo al análisis de la comunicación.

Hablar sobre comunicación en un contexto personal es, en parte, referirse a la forma en que la gente aprende. Si reconocemos que el aprendizaje es un proceso, podemos apartarlo y hablar acerca de sus componentes y su relación entre ellos.

Los teóricos del aprendizaje difieren de opinión en muchos puntos de vista y están de acuerdo en otros.

En la exposición de este apartado del aprendizaje, utilizaré con frecuencia términos como "estímulo" y "respuesta". Así pues definiré cada uno.

Se puede definir "estímulo" como cualquier acontecimiento que un individuo sea capaz de percibir y sentir. En otras palabras, un estímulo es todo aquello que una persona puede recibir a través de algunos de los sentidos; toda cosa capaz de producir alguna sensación en el organismo.

Se puede definir el término "respuesta" con referencia al estímulo. Si tomamos a un individuo que ha percibido un estímulo, la respuesta es todo aquello que este individuo hace como resultado de haberlo percibido. Una respuesta es la reacción del organismo del individuo a un estímulo, la conducta producida por éste.

Si el término "aprendizaje" lo miramos bajo este cristal, puede definirse como el cambio que se produce en las relaciones estables entre a) un estímulo percibido por el organismo de cada individuo y b) la respuesta dada por el organismo, ya sea en forma encubierta o manifiesta.

En resumen, se puede definir el aprendizaje en la siguiente forma: si un individuo responde a un estímulo, puede decirse que tiene lugar el aprendizaje ya sea que 1) el individuo continúe dando algunas de las mismas respuestas, pero a estímulos diferentes, ó 2) dé respuestas distintas a los mismos estímulos.

Esto está relacionado con la comunicación, en el sentido de que el objetivo de comunicación por parte de la fuente es a menudo una modificación en la conducta del receptor. La fuente quiere que el receptor cambie para que aprenda. Nos comunicamos con el objeto de lograr que nuestros receptores respondan en formas distintas a viejos estímulos , o que contesten como solían hacerlo a otros estímulos.

Proceso del Aprendizaje

He definido un estímulo como todo aquello que el organismo tiene capacidad de percibir y sentir. Es obvio que un estímulo debe ser presentado al organismo para que éste pueda responder a él; por lo tanto la existencia de un estímulo es el primer requisito necesario para el aprendizaje.

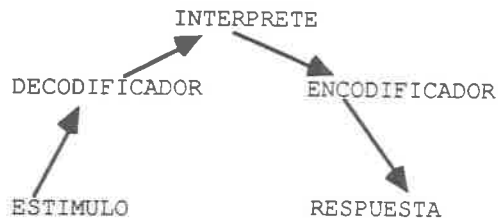
Si el estímulo ha de afectar al organismo, éste deberá tener algo más que la sola capacidad de percibirlo: el estímulo deberá ser realmente percibido. Se puede decir entonces que el segundo paso del proceso del aprendizaje es

la percepción del estímulo por el organismo, es decir, enfocar uno más de los sentidos en algunos estímulos; por lo tanto alguna respuesta encubierta o manifiesta es esencial para el aprendizaje. Mientras aprende, el organismo responde al estímulo percibido. Una respuesta se hace necesaria si hemos de tener aprendizaje. Pero ésta no es una condición suficiente. El organismo es capaz de producir varias respuestas a estímulos sin recibir el beneficio del aprendizaje. Por ejemplo: si nuestro ojo recibe un soplo de aire (estímulo) parpadeamos (respuesta). Esta respuesta es refleja. El organismo no ha tenido control sobre la respuesta: simplemente sucedió. Estas conexiones estímulo - respuesta (E-R) se producen dentro del organismo.

Para el aprendizaje ocupamos de la conducta "canalizada" reflexiva. Esta no es aprendida por sí misma. Con todo, es importante para el aprendizaje. Es la única respuesta de que dispone el organismo cuando comienza a aprender. De pequeños todos poseíamos determinadas respuestas que dábamos a determinados estímulos. Para producir el aprendizaje en nuestros niños, hacemos que den estas respuestas (o algunas de ellas) a estímulos nuevos. Esta es una de las ilustraciones del aprendizaje: dar una vieja respuesta a un estímulo nuevo.

Para que el aprendizaje se produzca, para que la conducta cambie, la relación original estímulo-respuesta debe ser rota. Algo ha de producirse entre el momento en que es percibido el estímulo y el instante en que es dada la respuesta. El organismo ha de tomar ciertas decisiones. El sistema nervioso central debe funcionar. El estímulo no sólo tiene que ser percibido, sino también interpretado. Para que se produzca el aprendizaje, el organismo a menudo tiene que percibir un estímulo, interpretarlo y responder a él. El organismo ha de interpretar los estímulos que percibe, debe ejercer cierto control sobre las respuestas que da.

En resumen, he dicho que el proceso de aprendizaje implica en primer lugar la presencia de un estímulo: de todo aquello que el organismo es capaz de sentir. En segundo lugar, el organismo tiene que sentir realmente el objeto, tiene que percibirlo. En tercer término, el estímulo tal como es percibido tiene que ser interpretado por el organismo. Este, por último, ha de producir alguna respuesta al estímulo, en la forma en que fuera percibido e interpretado. Hace falta por lo menos una condición más antes de que podamos decir que el organismo ha aprendido.



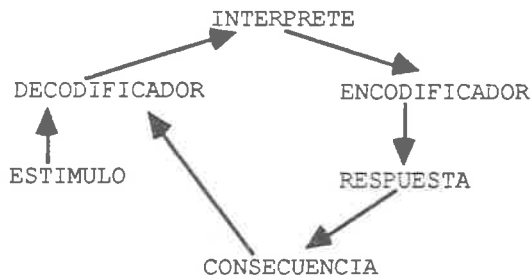
Requerimos más que una única respuesta a un estímulo, antes de que podamos decir que ésta ha sido aprendida. Queremos que la respuesta sea regularmente, cada vez que el estímulo se presente. Cuando el organismo cambia sus respuestas a un viejo estímulo, o atribuye una vieja respuesta a un estímulo distinto, la estabilidad no está aún implicada. El organismo deberá decidir si seguirá dando esta nueva respuesta o confiere otra a este nuevo estímulo.

Lo que hace el organismo es observar las consecuencias de la respuesta. Verifica lo que ocurre como resultado de ella. La primera respuesta que da el organismo por lo general es tentativa, titubeante, cautelosa. Podemos considerar las primeras respuestas como de ensayo; el organismo prueba una

respuesta dada para ver qué ocurre. En este punto, el organismo observa las consecuencias de ello. Una respuesta de "ensayo" es conservada si el organismo percibe que las consecuencias son de recompensa. Una respuesta de ensayo es descartada si el organismo no percibe que las consecuencias son de recompensa.

No podemos decir que una persona ha aprendido sólo por el hecho de que dé una respuesta una vez o dos. El aprendizaje no se produce hasta que la respuesta se hace habitual, hasta que es repetida cada vez que se presenta el estímulo. Lo que determina el aprendizaje, el desarrollo del hábito, es la recompensa. Repetimos las respuestas que son recompensadas. No repetimos aquellas que no lo son.

El aprendizaje no es generalmente un proceso que se produzca con un solo ensayo; cada uno de nosotros recibe continuamente estímulos, los interpreta, responde a ellos, observa las consecuencias de la respuesta, vuelve a interpretar, da nuevas respuestas, interpreta de nuevo y así sucesivamente.



De manera gradual, a medida que recibimos el mismo estímulo una y otra vez, a medida que damos la misma respuesta al estímulo y observamos iguales consecuencias que

nos recompensan, se desarrolla una relación E-R. Adquirimos el hábito de responder en determinada forma a un determinado estímulo.

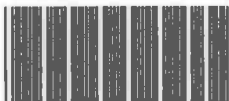
Entonces, los componentes del proceso de aprendizaje quedan así:

- 1.- Presentación del estímulo.
- 2.- Percepción del estímulo por el organismo.
- 3.- Interpretación del estímulo.
- 4.- Respuesta de "ensayo" al estímulo.
- 5.- Percepción de las consecuencias de la respuesta de ensayo.
- 6.- Reinterpretación de las consecuencias y la posibilidad de futuras respuestas.
- 7.- Desarrollo de una relación estímulo-respuesta estable (hábito).

Una vez que se ha desarrollado un hábito dejamos de interpretar el estímulo. Comenzamos a responder automáticamente, sin pensar, sin analizar. Por ejemplo:

Supongamos que alguien escucha la palabra "Mambrú" ¿Qué respuesta puede dar? Probablemente "se fué a la guerra". No necesita pensarlo, no hace más que dar la respuesta correcta, pues anteriormente esa persona aprendió la frase "Mambrú se fué a la guerra".

La mayor parte de la conducta del hombre es habitual. La gente habla del hombre como una "criatura de costumbres". Bien dicen que "el hombre es un animal de costumbres". Esto es cierto, pues el desarrollo de hábitos es esencial para la vida cotidiana. Necesitamos desarrollar hábitos, con el fin de reducir el esfuerzo exigido para dar las respuestas. Los hábitos son esenciales para la conducta humana y han de ser tenidos en cuenta.



105633

105633

La noción de hábito se halla relacionada con la comunicación. Cuando queremos producir aprendizaje en un receptor tenemos que romper algunos moldes de hábitos existentes e instalar otros nuevos. Claro está que algunas veces no deseamos producir aprendizaje. Sólo queremos utilizar un molde de hábitos ya existente. Otras veces podemos querer fortalecer un molde de hábitos que existe pero que no se halla fuertemente desarrollado. Toda comunicación está relacionada con los hábitos del receptor, con la forma en que tiende a responder a estímulos.

No hay que olvidar que según este punto de vista, el aprendizaje se produce solo y a condición de que un estímulo sea representado, percibido, interpretado, y contestado. Además el organismo, percibe que la respuesta tiene alguna consecuencia. Si esta última es recompensatoria, la respuesta se retiene. Si la consecuencia no es recompensadora, la respuesta se descarta.

He aquí cinco principios básicos que fortalecen las relaciones E-R, determinantes del desarrollo del hábito:

- 1.- Frecuencia de repetición de la relación E-R.
- 2.- Aislamiento de la relación E-R para no competir con conexiones E-R.
- 3.- Monto de la recompensa.
- 4.- Espacio de tiempo entre respuesta y recompensa.
- 5.- Esfuerzo requerido para emitir la respuesta.

Citaré la forma en que cada uno de ellos puede usarse para analizar el proceso de comunicación.

- 1.- **Frecuencia**:- Se utiliza el concepto de frecuencia en las conexiones E-R cada vez que tratamos de

adquirir una nueva habilidad, de ejecutar una nueva tarea. Generalmente nos referimos a la ley de frecuencia con el término "práctica". Decimos que la práctica hace la perfección; esto sólo se logra con la experiencia recompensada. La práctica no recompensada equivale a la falta de práctica. La práctica continua recompensada mejora la relación E-R.

Un ejemplo es cuando adquirimos el lenguaje. Las palabras y frases de éste le eran dichas al niño (estímulos). Respondía con otras palabras o señalando los objetos denominados por las palabras o ejecutando las conductas exigidas por la frase (respuesta). Cuando daba la respuesta correcta los padres sonreían o en la escuela el maestro ponía un 10. Su intención al hacer esto era otorgarle una recompensa. Cuando daba la respuesta errónea, no se le recompensaba. Gradualmente se aprendió a encontrar respuestas correctas, a desarrollar los hábitos apropiados. Este proceso era repetido una y otra vez.

En la comunicación, las conexiones estímulo+respuesta pueden verse fortalecidas o debilitadas por el uso de la ley de la repetición de frecuencia. Si recompensamos una respuesta fortalecemos un hábito. Si no la recompensamos, lo debilitamos (eventualmente lo extinguimos).

- 2.- **Aislamiento**:- En un momento determinado cada uno de nosotros posee una selección de estímulos que puede ser percibida. Podemos atender varios y distintos medios de comunicación de masas, hablar con la gente, pensar por nosotros mismos, etc.

Si una fuente de comunicación puede aislar al receptor, si le es posible restringir los mensajes al alcance de éste, la fuente podrá aumentar las

probabilidades de que el receptor atienda su mensaje antes que otros. Un ejemplo de esto lo vemos en los países totalitarios; si examinamos el control ejercido por el gobierno sobre los medios públicos de comunicación, veremos que aquel se halla facultado para censurar artículos en los diarios, controlar noticias de manera que la gente del país perciba un solo conjunto de mensajes, un solo punto de vista con respecto a las noticias.

- 3.- Nivel de recompensa: Se dijo que las respuestas deben ser recompensadas para poder conservarse. A lo cual cabe añadir: cuanto mayor sea la recompensa que podemos obtener de una respuesta, tanto más probable será que conservemos ésta última.

Si a un niño lo felicitamos por su trabajo, y hacemos pública su felicitación, se esforzará por hacer mejor su trabajo, con calidad y con más frecuencia.

- 4.- Demora en la recompensa: La presencia de la recompensa es vital para la comunicación efectiva, como así mismo lo es la cantidad de la recompensa. También es importante el espacio de tiempo. Cuando un receptor de la comunicación recibe recompensas inmediatas a su respuesta, es más probable que conserve esta última. Si sus recompensas sufren demora, la fuerza de la respuesta tiene menos probabilidad de aumentar.

Schramm ha utilizado el concepto de espacio de tiempo respuesta+recompensa para predecir la lectura de artículos informativos. Dice que hay cierto material en los diarios que proporciona una recompensa demorada para el lector. Incluye en esta categoría los referentes a crímenes, desastres, deportes, información social, etc. Descubrió que

la gente varía con respecto a su lapso respuesta+recompensa. Algunas personas pueden esperar una recompensa más tiempo que otras. Los lectores cuyo nivel de educación era bajo, se hallaban menos dispuestos a leer material que proporcionara una respuesta demorada. La gente de un nivel educativo más elevado se mostraba mejor dispuesta a leer ese mismo material.

El material con respuesta demorada puede, en realidad, aumentar de momento la tensión del lector, pero éste no se desanima porque piensa que la recompensa habrá de llegar eventualmente.

- 5.- **Esfuerzo de la respuesta:** En igualdad con los demás factores, el organismo emite respuestas que exigen poco esfuerzo y evita las respuestas que requieren un esfuerzo mayor. Cuando nos comunicamos, nuestra efectividad será mayor si podemos reducir el esfuerzo exigido por el receptor para dar la respuesta deseada.

Un ejemplo lo hallamos en las campañas publicitarias. Cuando recibimos una carta de propaganda, el sobre incluye a menudo otro sobre estampillado, con la dirección del remitente, para ser enviado a éste. ¿Por qué se produce así? La fuente de comunicación (el publicitario) sabe que nos resultará más fácil contestarle si no tenemos que ir en busca de un sobre, ponerle la dirección y colocarle una estampilla.

La experiencia indica que se vende más cuando se incluyen sobres con franqueo pagado para ser devueltos al remitente. La reducción del esfuerzo aumenta las probabilidades de que sea dada la respuesta exacta.

En resumen, he mencionado cinco principios de comunicación efectiva que pueden ser transferidos de la evidencia obtenida en la investigación a las determinantes de la fuerza de la costumbre en el individuo. Al elaborar mensajes, al recibirlos o al analizar la comunicación de otras personas, necesitamos tener en cuenta:

- 1.- La frecuencia con que se presenta el mensaje (con recompensa y sin ella).
- 2.- La competencia de un determinado estímulo o respuesta por otros estímulos y respuestas.
- 3.- La cantidad de recompensa percibida como consecuencia de la respuesta.
- 4.- El espacio de tiempo que transcurre entre el momento en que la respuesta es dada y aquel en que es recibida la recompensa.
- 5.- La cantidad de esfuerzo percibida como necesaria por el receptor para dar respuesta deseada.

8.- APRENDIZAJE Y RECOMPENSA

Anteriormente se utilizó el término recompensa. Es elemento central de la fuerza de la costumbre, de la efectividad de la comunicación. Los individuos no responden a menos que esperen que sus respuestas sean recompensadas. La recompensa determina la fuerza de nuestros hábitos, la velocidad y la extensión de nuestro aprendizaje.

Percibimos e interpretamos los estímulos cuando podemos responder a ellos en formas que habrán de ser recompensadas. Si no tenemos la expectativa de una recompensa, a menudo hasta rehusamos elegir e interpretar un estímulo.

Como fuentes o receptores de comunicación, queremos satisfacer nuestras necesidades, nuestros impulsos, cumplir nuestros propósitos. Tenemos por principal finalidad ejercer influencia sobre nosotros mismos, los demás y el medio físico que nos rodea. Para comprender la naturaleza de la recompensa necesitamos especificar con más detalles el concepto de influencia.

Las primeras percepciones del mundo que tiene el hombre son vagas, confusas, sin forma. Desde el principio trata de imponer una estructura a lo que percibe. Trata de formalizar y organizar sus percepciones. Las formas en que el hombre elige estructurar el mundo están en parte determinadas por su propia inteligencia, sus actitudes, su conocimiento y los valores que le son transmitidos a través de la cultura. El método de estructuración puede diferir de una persona a otra, pero la necesidad de imponer una estructura es común a todos los hombres.

El hombre trata de influir imponiendo una estructura, dando un significado al medio que lo rodea. Cuando hay ausencia de estructura se halla tenso. Aumentando su incertidumbre, se acrecientan sus tensiones; disminuyendo aquellas, éstas se aminora.

Se puede ir más allá de la mera afirmación de que el hombre desea imponer una estructura. Todos conocemos la existencia de los cinco sentidos que son los canales de la comunicación: la vista, el oído, el gusto, el olfato y el tacto. Se puede sostener que el hombre posee, por lo menos un sentido más: el del equilibrio.

Fisiológicamente el sentido del equilibrio nos permite ajustarnos al medio físico que nos rodea. Por su parte, el sentido psicológico del equilibrio produce el deseo de consistencia de la estructura en nuestras percepciones. En otras palabras el hombre no sólo ejerce influencia imponiendo una estructura al medio circundante; también trata de influir haciendo que las distintas estructuras que impone sean consistentes unas con otras.

Así el hombre percibe que una recompensa es satisfactoria en la medida que ésta le ayuda a desarrollar una estructura consistente del universo. Atiende aquellos estímulos que espera habrán de serle útiles para la estructuración del medio que lo rodea y evita los que no percibe como aprovechables. Se puede agregar que la recompensa es resultado del hecho de combinar todas las posibilidades de influencia que el receptor ve como consecuencia de una determinada respuesta. Algunas de estas consecuencias son inmediatas y obvias, otras pueden ser demoradas y menos aparentes; también las consecuencias pueden ser positivas y negativas. El hecho de tomar un dinero ganado por otros, contiene factores positivos (esto es, reduce la incertidumbre respecto a la seguridad financiera, nos permite

adquirir cosas que deseamos) pero también contiene factores negativos (por ejemplo, existe la posibilidad de ser arrestado, se puede experimentar un sentimiento de culpa, se está expuesto a perder el respeto de la gente que es importante para uno).

En todos los casos, la recompensa tiene que ser definida en el contexto de una persona que está dando una respuesta. Lo que es recompensatorio para la fuente, puede serlo o no para el receptor.

En toda situación de comunicación, seleccionamos temas, tratamos mensajes, elegimos canales, en parte sobre la base de la posible recompensa para el receptor. Como comunicadores necesitamos recordar que la respuesta que deseamos de un receptor deberá ser compensatoria para él o de lo contrario no será aprendida.

Se puede considerar la recompensa como el resultado de adicionar todos los factores positivos y negativos que están implicados en la respuesta intentada. En la comunicación efectiva destacamos los factores positivos y minimizamos los negativos. A medida que los factores positivos aumentan y que los negativos disminuyen, la comunicación se torna más efectiva.

En resumen, el propósito básico del hombre en la comunicación es afectar, influir sobre sí mismo y sobre su medio social y físico. Una respuesta es recompensatoria si el que responde percibe que sus consecuencias aumentan su influencia; que se encuentran dentro de su propio interés. Además de las dimensiones obvias de la influencia, uno de los deseos básicos del hombre es reducir la incertidumbre de lo desconocido, imponer una estructura al mundo y procurar que ésta sea consistente. Al hacerlo así se reduce la tensión interna hacia lo desconocido. Cuando la incertidumbre

aumenta, también la tensión. El organismo lucha por obtener disminución de la tensión; sin embargo, el aprendizaje exige aumento temporal de la tensión, una disminución de la certidumbre. La única vez que una relación E-R se ve alterada es cuando el organismo interpreta la relación existente como menos recompensatoria que una posible relación alternativa.

El aprendizaje exige el rompimiento de una relación E-R existente y la sustitución de otra nueva. Esta crea tensión en el receptor. Este no acoge favorablemente un aumento de tensión: lucha por su reducción. Si eso es así: ¿Cómo hace la gente para aprender? ¿En qué forma puede la comunicación producir un cambio en la conducta?

El aprendizaje exige producción de tensión, reducción de la certidumbre dentro del organismo; pero la tensión debe ser creadora si se pretende que sea productiva.

¿Qué es una recompensa? Es una situación en la cual el receptor ha relacionado un determinado estímulo con una determinada respuesta. Percibe que su respuesta tiene ciertas consecuencias. Algunas de estas consecuencias aumentan su influencia y otras la disminuyen. El total de estos factores positivos y negativos, tal como el receptor los percibe, determinan el valor recompensatorio de una respuesta dada.

¿En qué forma actúa la recompensa en el aprendizaje? Este exige el rompimiento de una determinada relación E-R y la sustitución de otra. EL receptor interpreta las consecuencias de cada relación y elige aquélla que, según percibe, tiene mayor posibilidad de recompensa para él, dentro de su propio sistema de valores y capacidad intelectual proyectiva.

Al hacer esto aumenta su propia tensión psicológica. Si no percibe posibilidad alguna de mayor recompensa en la nueva

relación no la tomará en cuenta, sino que habrá de seguir conduciéndose en la misma forma en que estaba acostumbrada a hacerlo.

Por otro lado se puede decir que la recompensa otorga mayor posibilidad de afectar, mayor capacidad para estructurar el mundo. ¿Qué entregamos en cambio? El receptor da energía, trabajo, tiempo. Cuando hablamos o escuchamos, escribimos o leemos o ejecutamos cualquier tipo de tarea comunicativa, gastamos energía.

Cuando decidimos poner en práctica o no una determinada conducta de comunicación, basamos nuestra decisión en la relación entre la cantidad de recompensa y la energía requerida.

Schramm ha desarrollado esta relación como un pronosticador de la importancia que se da a la comunicación. Define la relación de un mensaje, desde el punto de vista del receptor como:

$$\text{SELECCION} = \frac{\text{RECOMPENSA ESPERADA}}{\text{ENERGIA REQUERIDA ESPERADA}}$$

Esta fracción puede ser igualmente aplicada a la interpretación y al aprendizaje. Decidimos poner en práctica aquellas conductas que esperamos "serán dignas de esfuerzo". Decidimos no ejecutar conductas cuando creemos que no "compensan el esfuerzo". Si representáramos a la decisión como una fracción quedaría:

$$\text{DECISION} = \frac{\text{RECOMPENSA ESPERADA}}{\text{ENERGIA REQUERIDA ESPERADA}}$$

La utilización de una fracción es útil para situaciones de comunicación. Aun cuando resulte difícil colocar valores

cuantitativos en la fracción, la implicación tiene valor. Cuanto mayor sea la recompensa que el individuo perciba al dar una respuesta, tanto mayor será la energía que gastará (si está disponible) para dar la respuesta. Cuando la recompensa percibida disminuye, la energía requerida deberá disminuir también para que pueda ser dada la respuesta.

La efectividad de la comunicación puede ser incrementada en una o dos formas: aumentando la recompensa o disminuyendo la energía.

9.- COMUNICACION Y APRENDIZAJE: SIMILITUD DE PROCESOS

Retomando el modelo del proceso de comunicación, se dijo que esta exige seis componentes básicos: una fuente, un codificador, un mensaje, un canal, un decodificador, y un receptor. La fuente encodifica un mensaje. EL mensaje encodificado es transmitido por algún canal. EL mensaje es decodificado e interpretado por el receptor. En el proceso de aprendizaje, se mencionó que requiere de cinco componentes básicos: una fuente, la percepción de ésta por el organismo, su interpretación, una respuesta de prueba y una consecuencia recompensatoria de la respuesta de prueba. El organismo percibe un estímulo; éste al ser percibido es interpretado por aquél. Se da una respuesta que es percibida como si tuviera consecuencias. Si éstas son recompensatorias, el organismo conserva la respuesta. A medida que éste se acostumbra a emitir la misma respuesta al estímulo, desarrolla una relación E-R.

Básicamente estos dos procesos no son distintos. Los dos modelos representan tan sólo una diferencia de puntos de vista. Un modelo de aprendizaje comienza generalmente con la función decodificada y un modelo de comunicación empieza por lo común con una discusión de propósito. Esta es la principal distinción entre los dos y carece de importancia teóricamente. Con el fin de demostrar esto, examinemos un ejemplo de situación de comunicación.

Alguien está escribiendo una carta. Primero tiene una idea, algún propósito para escribir. En este punto está actuando como fuente de comunicación. Su sistema nervioso central le dice a su mecanismo de escribir que encodifique una carta, un mensaje. El codificador produce un mensaje

escrito. Pero no la envía a la persona que le está escribiendo, sino que primero lo lee.

Al leer su propia carta se halla comprometido en una forma de comunicación intrapersonal (de una persona). Su decodificador retraduce el mensaje dentro de un impulso nervioso y lo manda a su sistema nervioso central, que responde al mensaje decodificado (el sistema nervioso central actúa como receptor de la comunicación).

Todos los componentes de la comunicación fueron incluidos, pero la fuente, el encodificador, el decodificador y el receptor se hallan contenidos dentro de una misma persona. Sólo el mensaje y el canal (la carta escrita) le son externas.

Como receptor su sistema nervioso central puede criticar el mensaje: responder desaprobando algunas frases o no gustarle la forma en que fué escrita la carta. De esta manera se vuelve a repetir el mecanismo.

Este tipo de comunicación interna, intrapersonal prosigue continuamente. Cada uno de nosotros posee la capacidad de actuar a la vez como fuente y receptor, como encodificador y decodificador, puesto que podemos comunicarnos con nosotros mismos.

Utilizando como ejemplo la comunicación consigo mismo, resulta fácil demostrar las relaciones existentes entre el modelo de comunicación y el de aprendizaje.

Un mensaje puede ser imaginado como un estímulo. Cuando alguien lo está decodificando lo percibe como un estímulo. En el momento de encodificar un nuevo mensaje estamos dando una respuesta manifiesta al estímulo como percibido o interpretado. Estas tres etapas de los procesos de

aprendizaje y de comunicación son equivalentes. Sólo otro conjunto de etapas en los dos procesos necesita ser relacionado.

Se dijo que el aprendizaje exige la interpretación del estímulo percibido. También que la comunicación interpersonal exige que el organismo haga las veces de receptor y fuelle. El punto importante es que estas dos afirmaciones son equivalentes. El significado que damos al término "interpretación" es el mismo que otorgamos a la frase "hace las veces de receptor y de fuente".

El proceso de comunicación interpersonal es equivalente al proceso de aprendizaje humano. Percibimos (decodificamos). Interpretamos (hacemos de receptor y fuente). Emitimos una respuesta manifiesta (encodificamos). Los estímulos que percibimos y las respuestas que damos están comprendidas en el significado del "**mensaje**".

Podemos colocar los dos modelos uno al lado del otro. Por cada paso dado en uno de ellos, se da un paso análogo en el otro.

Cuando hablamos del aprendizaje comenzamos generalmente con la percepción de un estímulo (decodificar un mensaje); cuando nos referimos a la comunicación empezamos generalmente con las intenciones de una fuente (interpretación). A causa de la diferencia de estos puntos de partida, a menudo pasamos por alto el hecho de que estamos hablando de la comunicación al analizar el aprendizaje. Ambos son procesos. Ninguno tiene necesariamente principio ni fin. Ambos son continuos, dinámicos, van hacia adelante.

Si recordamos que tanto el aprendizaje como la comunicación son procesos continuos, es más fácil ver su equivalencia. Los seis componentes implicados en el

aprendizaje tienen sus términos análogos en los componentes de la comunicación.

COMPONENTES DEL APRENDIZAJE.

- 1.-ORGANISMO
- 2.-ESTIMULO
- 3.-PERCEPCION DEL ESTIMULO
- 4.-INTERPRETACION DEL ESTIMULO
- 5.-RESPUESTA MANIFIESTA AL ESTIMULO.
- 6.-CONSECUENCIA DE LA RESPUESTA.

COMPONENTES DE LA COMUNICACION

- 1.-CANAL
- 2.-MENSAJE
- 3.-DECODIFICADOR
- 4.-RECEPTOR-FUENTE
- 5.-ENCODIFICADOR
- 6.-FEEDBACK (RETROALIMENTACION)

Para completar el esquema de comunicación y que sea análogo al aprendizaje, se introdujo un nuevo término: **FEEDBACK**. Cuando un individuo se comunica consigo mismo, los mensajes que encodifica son retroalimentados dentro de su sistema por su decodificador; esto es lo que llamamos feedback.

Precisando más: si una fuente de comunicación decodifica el mensaje que encodifica, si dicho mensaje vuelve a ser colocado dentro de su sistema, tenemos lo que se llama feedback.

Para concluir: el aprendizaje es comunicación; lo que entendemos por proceso de aprendizaje está incluido en este modelo de comunicación.

Aprender es el desarrollo de relaciones transformadas entre un estímulo que es percibido e interpretado y la respuesta que se hace de él.

El aprendizaje requiere alguna permanencia de la nueva relación E-R. Implica el desarrollo de hábitos, de respuestas habituales a los estímulos. Como comunicadores a menudo deseamos enseñar a nuestros receptores. Si no lo deseamos,

queremos utilizar los hábitos existentes en el receptor para fortalecerlos, para crear mensajes que los tomen en cuenta. Por esas razones, necesitamos comprender el proceso de aprendizaje y conocer los factores que determinan la fuerza de la costumbre, de las conexiones E-R.

CAPITULO II

REGISTRO DE TIPOS DE COMUNICACION ENTRE ALUMNOS Y MAESTROS

Dentro de la escuela primaria se emplean diversos recursos: gis, borrador, pizarrón, programas, libros de texto y de apoyo, lápiz y otro tipo de materiales, pero por sí mismos no son una herramienta natural del maestro, sino que éste debe saber interpretar y comunicar lo que desea que el alumno aprenda.

La comunicación es la llave que facilita tanto al maestro como al alumno el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si este proceso no se da con naturalidad o es interrumpido en alguno de sus elementos, la comunicación se dificulta o simplemente no se establece, sólo existe información.

En la escuela primaria alumno y maestro deben entablar comunicación para que exista confianza y así el niño pueda satisfacer y esclarecer sus dudas, y a su vez el profesor pueda comprender al alumno y darse a entender sin desesperarse y facilitar un poco más su labor.

Es muy común que el maestro dé por entendido que el alumno comprendió su explicación y se limite a preguntar: ¿Entendieron? Pero en verdad no sabemos qué pasa dentro de la cabeza del niño.

El maestro está acostumbrado a ver en sus alumnos sólo niños que hablan cosas infantiles y hasta las llega a tachar de intrascendentes y no se detiene un momento a pensar qué problemas tienen, si quieren comunicar algo o simplemente quieren acercarse más a él.

Ignorante de los problemas que trae el alumno desde su casa, el maestro se limita a condenar al niño por su falta de tarea, le pone cero pero no se detiene a escucharlo un momento.

La saturación de actividades, cuadernos y libros por calificar, incluso la apatía, son factores que impiden el acercamiento del maestro hacia el alumno, dentro y fuera del salón de clases.

Para darme una idea de cómo se da la comunicación entre el maestro y el alumno, apliqué en la Escuela Francisco Márquez, Urbana 95, turno matutino, un cuestionario de 12 preguntas a maestros de grupo, y a los alumnos otro cuestionario de 12 preguntas y una hoja adicional para interpretar 6 dibujos que involucran niños y adultos.

1.- APLICACION DE CUESTIONARIOS

El cuestionario cuyo encabezado es Registro de la comunicación del maestro hacia los alumnos se aplicó a 18 maestros de grupo; se les explicó la finalidad del mismo y se les pidió que lo contestaran sinceramente, ya que los resultados serían confidenciales.

Los maestros mostraron buena disposición y cooperación para contestar el cuestionario y además permitieron la aplicación del otro cuestionario a los niños.

Registro de la comunicación del niño hacia su maestro. es el encabezado del cuestionario aplicado a 19 niños que iban desde 2do. hasta 6to. año. A los niños de 1ro. no se les aplicó porque tenían una actividad que requería su presencia.

Los cuestionarios, tanto de maestros como de alumnos, se aplicaron el 19 de marzo de 1993. Cada maestro lo llenó en su salón, previa explicación de cada pregunta; con la aplicación de los niños fue diferente, los reuní en un salón y los senté uno por banca.

Las preguntas se leyeron una por una y se contestaron de igual forma: se leyó la #1 y se explicó a los niños; se aclararon las dudas y se contestó; así sucesivamente las otras once.

Para la hoja adicional con los dibujos, la orden fue que escribieran sobre las líneas lo que sucede en cada dibujo; no se vale copiar ni preguntar al compañero de atrás.

Ejemplares contestados de los cuestionarios, se muestran en la sección de anexos, página 119.

2.-INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

CUESTIONARIO PARA MAESTROS

Consta de 12 preguntas, las cuales arrojaron los siguientes resultados:

1.- ACTITUD AL INICIO DEL DIA. Es el tema de la pregunta 1, donde 66.67% muestra una actitud positiva, 27.78% es indiferente en la llegada con sus alumnos y 5.56% es negativo, y en vez de saludar, regaña. (Ver M1).

2.- ACTITUD CUANDO LOS ALUMNOS NO ESCUCHAN. Por partidas iguales 38.89% mostró una tendencia a regañar con enojo; el otro 38.39% regañan, pero en forma indirecta (recurren a trucos como preguntar al compañero de adelante o de al lado, algo relativo a lo que se habla) y 22.22% aconseja para pedir atención. (Ver M2).

3.- ACTITUD CUANDO LOS ALUMNOS NO ATIENDEN UNA EXPLICACION HACIA UN NUEVO TEMA. 44.44% es comprensiva; 33.33% regaña con enojo; 11.11% muestra indiferencia cuando los alumnos no atienden. (Ver M3).

* La pregunta 4 no se graficó, ya que el 100% de los maestros encuestados declaró tener actitud de comprensión cuando los alumnos le piden que vuelva a explicar un tema no entendido.

5.- ACTITUD SI NO SE CUMPLE CON LA TAREA. Ya sea por olvido, porque no se hizo o está incompleta: 44.44% se enoja con el niño; 44.44%, trata de comprender la causa; el 11.11% es indiferente a esta falta. (Ver M5).

6. - ¿DIALOGA CON EL ALUMNO EN EL RECREO? 72.22% afirmó positivamente, 16.67% a veces y 11.11% dijo no, porque ese tiempo lo emplea para platicar con sus amigos y almorzar. (Ver M6).

7. - RAZONES PARA EL DIALOGO. 66.67% expresó que platican con los niños por el interés de conocer su forma de pensar y la manera como conviven en su casa; 16.67% no dialoga porque tiene mucho trabajo: libros y cuadernos que calificar, tareas, etc.; 11.11%, no le interesa, prefiere reunirse a platicar con sus amigos. El 5.56% restante escribió que no podía porque asuntos oficiales, como juntas en la dirección para nuevas instrucciones, se lo impedían. (Ver M7).

8. - ¿DE QUE HABLAS CON ELLOS EN EL RECREO? De los que afirmaron que sí, 44.44% habla con los niños temas personales concernientes al hogar: cómo viven con sus padres y hermanos; 33.33%, temas personales relativos al niño, su forma de pensar, inquietudes individuales; 11.11%, trata temas relativos a la escuela; 11.11% de nada platica, sólo observa. (Ver M8).

9. - ¿EN LA SALIDA PLATICAS CON ELLOS? 61.11% dijo que sí; el 16.67% a veces platica; 22.22% no platica nada. (Ver M9).

10. - ¿TE GUSTARIA TENER MAS COMUNICACION? (¿O que fuera más abierta hacia tus alumnos?). 94.44% afirmó positivamente; 5.56% dijo que no, porque no tenía tiempo. (Ver M10).

11. - ¿DE QUE HABLARIAS CON ELLOS DE TENER OPORTUNIDAD? 77.78% tocaría temas personales, (inquietudes del niño, intereses, aspiraciones, metas e incluso hubo quien escribió que serviría para detectar los obstáculos de aprendizaje de cada niño). 16.67%, trataría de aprovechar ese espacio para que a través de la comunicación se orientara al niño para ayudarle

a buscar sus metas a futuro; 5.56%, emplearía ese tiempo para esclarecer dudas acerca de la tarea para la casa. (Ver M11).

* La número 12 no se graficó porque el 100% de los maestros encuestados respondieron que sí platicarían con el alumno si éste le dijera que necesita hablar con él.

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS.

Este cuestionario, al igual que el aplicado a los maestros, consta de 12 preguntas. Además tiene una hoja adicional con 6 dibujos para interpretar.

Lo que yo busco con esos dibujos es darme cuenta hasta qué punto le damos libertad al niño de expresarse no sólo oralmente sino pictóricamente. También conocer cómo reaccionan los niños ante ciertas actitudes y situaciones cotidianas, dentro y fuera del salón de clases (éstas implican a su maestro).

Los dibujos muestran situaciones que el niño debe interpretar de acuerdo a sus experiencias diarias: desde el grado de agresión del maestro al niño (primer dibujo), la convivencia en el recreo (tercer dibujo), hasta la libertad de expresión en varias formas (segundo y quinto dibujo).

Los resultados obtenidos en el cuestionario son lo siguientes:

1.- LAS PRIMERAS PALABRAS DEL MAESTRO AL LLEGAR AL SALÓN DE CLASES. 78.95% afirmó que reciben saludos; 15.79%, son de regaño, cuando el salón está sucio: la escuela es muy grande y dos auxiliares de intendencia no son suficientes; por eso los niños de grupos superiores deben hacer el aseo de su salón antes de entrar a clases. 5.26% muestra indiferencia a la llegada. (Ver A1).

2.- ¿QUE DICE EL MAESTRO CUANDO HACES LA TAREA? (COMPLETA):

73.68% es felicitado; 26.32% no recibe ningun comentario positivo o negativo. (Ver A2).

3.- ¿QUE DICE EL MAESTRO CUANDO NO HACES LA TAREA? (ESTA INCOMPLETA O SE LE OLVIDO).

47.37%, es regañado y se le bajan puntos (un control dentro de la escuela para observar aspectos que están fuera de la boleta); 26.32%, recibe un regaño pero se le da oportunidad de llevarla al día siguiente; 5.26%, no se le dice nada, su maestro es indiferente a esta falta del niño. (Ver A3).

4.- ¿CUANDO NO ENTIENDES ALGO. LE PIDES A TU MAESTRO QUE TE LO VUELVA A EXPLICAR?

63.61% dijo que si; el 31,58% escribió no y 5.26% contestó "a veces". (Ver A4).

5.- ¿COMO RESPONDE EL MAESTRO?

¿Qué hace el maestro a la petición del niño? 52.63% sí explica pero condicionado (si se callan, vuelvo a explicar; si me ponen atención lo hago, de lo contrario ahí se las arreglan solos); 36.84% dice que sí pacientemente; 5.26% a veces lo vuelve a explicar y 5.26% no vuelve a explicar. (Ver A5).

6.- ¿EN EL RECREO PLATICAS CON TU MAESTRO?

De los niños encuestados 57.89% escribió que a veces lo hace y el 42.11% puso no. (Ver A6).

7.- ¿POR QUE NO PLATICAS CON EL?

47.37% escribió que el maestro siempre tiene mucho trabajo, se queda calificando libros y cuadernos o toma apuntes a otros niños; 31.58% escribió que al maestro no le interesa porque se va a la dirección a platicar y ellos se van a jugar; 21.05% justificó esta actitud ya que los maestros se ausentan y van a la dirección a junta. (Ver A7).

8.- ¿DE QUE PLATICAS CON TU MAESTRO EN EL RECREO? 73.68% escribió que no platica nada porque nunca sale con él; 15.79%, cuestiones personales (chistes, cómo les va en su casa, pleitos con amiguitos, etc.) y 10.53% toca temas casuales que surgen al momento. (Ver A8).

9.- ¿PLATICAS A LA SALIDA CON EL MAESTRO? 52.63% escribió que a veces y 47.37% puso no, ya que su maestro diario lleva prisa por salir. (Ver A9).

10.- ¿DE QUE PLATICAS A LA SALIDA CON EL MAESTRO? (En caso de hacerlo). 63.16% escribió que de nada porque su maestro va a la carrera; 26.32% cruza palabras sólo para aclarar cuestiones de la tarea y 10.53% toca temas personales. (Ver A10).

11.- ¿TE GUSTARIA PLATICAR MAS TIEMPO CON EL MAESTRO? 89.47% escribió que sí le gustaría y 10.53% dijo no porque tienen miedo (esto se observa con los niños de 2do). (Ver A11).

12.- ¿QUE TE GUSTARIA CONTARLE A TU MAESTRO? 47.37% tocaría temas casuales (situaciones que suscitaron comentarios, chistes, etc.); 21.05% cuestiones personales tanto del niño como del maestro; 15.79% aprovecharía el tiempo para aclarar dudas en la tarea y 15.79% no hablaría nada con él porque le tiene miedo. (Ver A12).

LO QUE SE REGISTRO EN LOS DIBUJOS:

DIBUJO 1:

La maestra tiene una regla en la mano y junto a ella dos niños. El encabezado dice ¿Qué hace la maestra?

RESPUESTAS:

- * Les presta la regla porque no traen y deben hacer el margen.
- * Va a medir algo (los niños y la maestra).
- * Va a dar una clase o explicará algo.
- * Hará un cuadro.
- * Señala algo.
- * Enseña cuáles son los centímetros y milímetros.
- * Pasará a los niños a hacer una figura.

En ningún caso se mencionó agresión de parte del maestro hacia el alumno, todas las respuestas fueron relativas a actividades dentro del salón de clases que involucran uso y manejo de la regla. (Ver AA).

DIBUJO 2:

Cuatro niños sentados en mesabancos haciendo algo en una hoja. La pregunta escrita es ¿Qué dibujan?

RESPUESTAS:

- * Algo que pidió la maestra.
- * Como acabaron de hacer su trabajo pueden hacer un dibujo.
- * Dibujan libremente cualquier tema.
- * Se les dejó hacer un trabajo y escogieron dibujar.
- * Hacen un cuento.

Los niños pequeños tenían más libertad de hacer dibujos con temas libres, ya que hay mayores espacios de relajamiento de actividades.

Conforme avanza el grado escolar, los dibujos son dirigidos y tienen razón de ser ejemplo: mapas, aparatos, sistemas, dibujos para cuestionarios, etc.

Es muy notorio que a los pequeños se les deja que manifiesten más libremente su creatividad (en cuanto a no encasillarlos a un tema determinado); con los niños de 5to., 6to. e incluso en 4to. año ya imponemos el dibujo como actividad complementaria de otras materias y asignaturas.

Tampoco hay que olvidar que el maestro a veces emplea el dibujo para rellenar espacios de tiempo sobrante de las actividades planeadas o simplemente lo utiliza para entretener al alumno porque se siente cansado o enfermo.

Por desgracia el maestro no sabe apreciar el valor que tienen los dibujos para el aprendizaje. (Ver AA).

DIBUJO 3:

Una niña grande juega con dos pequeños a brincar la soga. La pregunta escrita arriba del dibujo es ¿Con quién juegan?

RESPUESTAS:

- * Con su mamá.
- * Con la maestra.
- * Niñas de 2do. juegan con niñas de 6to.
- * Con su prima.
- * Con su hermana.

Los niños más pequeños de 2do. y 3er. año escribieron que jugaban con la mamá. Nótese el apego todavía a su progenitora, ya que varían de 7 a 9 años, edad en que sienten mayor protección dentro del hogar que fuera de él.

La mitad de los encuestados escribió que con su maestra. Estos eran niños de 4to. ó 5to. año.

El resto dio respuestas diversas. (Ver AA).

DIBUJO 4:

La maestra con las manos arriba y cuatro niños igual que ella. La pregunta para este dibujo: ¿Qué hacen?

RESPUESTAS:

- * Hacen ejercicio para estar sanos y fuertes.
- * Están en educación física.
- * Están jugando.
- * Ejercicio dentro del salón.
- * Ejercicio porque estaban inquietos.

Todos los niños coincidieron que hacían ejercicio. Las variantes fueron: si era dentro o fuera del salón, si era día de educación física o no, o simplemente, como lo expresaron dos niños, se utiliza el ejercicio porque están cansados.

Esto revela que uno de los grupos no sale a educación física y que el otro no sólo emplea el ejercicio como deporte sino como actividad de relajamiento.

Sería positivo que el maestro conociera que el deporte puede ser un recurso valioso si se sabe manejar dentro del salón. (Ver AA).

DIBUJO 5:

Tres caritas con la boca abierta, a un lado notas musicales. ¿Qué cantan? es la pregunta que encabeza el dibujo.

RESPUESTAS:

- * Una canción puesta por la maestra.
- * Un himno a un héroe patrio.
- * Himno a Juárez.
- * Himno al petróleo.
- * Himno nacional.

De los 19 niños encuestados 6 escribieron que cantaban una canción puesta por la maestra (mandados por la dirección); 6 que cantaban el himno a Benito Juárez; 4 el himno al petróleo; 2 un himno a algún héroe patrio y un niño de segundo escribió el himno nacional.

¿Por qué se dio este fenómeno de mencionar a Benito Juárez y al petróleo? No olvidar que el cuestionario se realizó el 19 de Marzo, un día después del festival al petróleo y estaba por realizarse el conmemorativo del natalicio de Benito Juárez. Esto significa que todos los días por algún tiempo cantaron los himnos correspondientes.

A pesar de este fenómeno, motivado por la fecha de aplicación del cuestionario, es claro observar que ninguno dio un título que no fuera escolar a la canción del dibujo. Esto me hace pensar que dentro del salón de clases sólo se cantan himnos y coros escolares y que hay una mínima posibilidad de que se cante otro tipo de canciones, o por lo menos el porcentaje es reducido.

Después se preguntan los adultos ¿Por qué no quiere ni respeta a los héroes patrios? (Ver AA).

DIBUJO 6:

Tres niños sentados en mesabancos y uno de pie, con las manos atrás. La pregunta es ¿Por qué está de pie?

RESPUESTAS:

- * Le preguntan algo.
- * Lo castigó porque se portó mal.
- * Explica algo a su compañero.
- * Le revisan el aseo.
- * Pregunta algo a la maestra.

La manera como los niños interpretaron este dibujo muestra una situación clara y cotidiana para el niño que se repite día a día: cuando es interrogado él debe ponerse de pie al dar su respuesta.

A su vez, debe ser revisado diario en su aseo personal, incluyendo el uniforme completo; esto se realiza parando al alumno para revisar los zapatos.

Tanta formalidad en el trato maestro-alumno puede ser un factor que bloquee la comunicación entre ambos, y lo podemos constatar cuando se preguntó al niño si platicaba con su maestro y dijo que no, porque le tenía miedo.

¿Hasta qué punto contribuimos los maestros a ese miedo y hasta que punto le corresponde a los padres como adultos?

CONCLUSIONES

Con la presente investigación, llegué a estas conclusiones:

La comunicación es un proceso sumamente importante para el aprendizaje.

Si el maestro respetara y aplicara dicho proceso, tendría mejores resultados: primero, obtendría mayor acercamiento a sus alumnos y habría mayor confianza entre ambos; segundo, la enseñanza se daría en un clima más tranquilo y sincero, pues los niños sin temor podrían aclarar sus dudas y facilitar a su vez el aprendizaje; tercero, tanto el maestro como el alumno pasarían sus horas dentro de la escuela en un clima más agradable y tranquilo.

Por desgracia no sucede así.

Como se puede apreciar en la aplicación e interpretación de los cuestionarios para los maestros y alumnos, no existe una comunicación abierta que brinde sensación de confianza entre ambas partes.

La mayoría de los maestros sólo se limitan a impartir clases, calificar, "etiquetar" al alumno y cumplir su programa. Ven al niño como alguien sin problemas, con obligaciones hacia su escuela, sin voz ni voto, sin madurez, una persona que habla cosas infantiles y sin consecuencias.

¿Pero cómo es visto realmente el maestro por el alumno?

Es una persona impositiva, porque siempre se hace lo que él dice; injusta: casi nunca escucha razones; autoritaria: siempre gana; gritona: sólo sabe darse a entender gritando;

en ocasiones déspota; poco comprensivo; de vez en cuando cariñoso; no le gusta salir a convivir o jugar con ellos. Raro es el que juega. Los cuestionarios aplicados a los niños así lo revelaron.

Es triste que no exista convivencia más abierta y franca con los alumnos.

Los profesores escribieron que sí salían con sus alumnos en el recreo, y dialogaban temas relativos a sus intereses; sólo una persona escribió que no salía porque ese tiempo lo aprovechaba para almorzar y conversar con sus amigas.

Los niños escribieron lo contrario: el maestro rara vez juega con ellos; a la salida no puede brindarles algunos minutos porque lleva prisa y no saluda siempre que llega, depende de su estado de ánimo.

Ambas respuestas se contradicen; cada parte da su versión.

Sin embargo es claro observar que en ambas partes no se da un proceso de comunicación como tal, simplemente se habla (emisor) y no se confirma si hay recepción de parte del alumno.

Estas situaciones provocan dificultad en la agilidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

En resumen mis conclusiones son:

- 1.- No se da un proceso de comunicación al 100% entre el maestro y el alumno.
- 2.- El maestro no siempre se da a entender, y en su afán de clarificar los conceptos y actitudes, llega

a confundir al alumno. Esto podría explicarse en función del mal manejo del proceso de comunicación.

- #3.- Los alumnos, por desinterés, por miedo al ridículo o al maestro, pueden en su mayoría tener inhibiciones, frente a las cuales el maestro debe poner en práctica todas sus habilidades de comunicación para vencer las barreras que impiden el acercamiento con sus niños.
- #4.- Es necesario propiciar un ambiente que favorezca el acercamiento más sincero entre alumno y maestro.
- #5.- El proceso de comunicación puede verse viciado por la opinión y estima que tienen tanto el maestro como el alumno en relación a sí mismo y hacia los demás.
- #6.- El campo de la comunicación entre alumno y maestro ofrece una interesante alternativa de investigación para aquellos que deseen profundizar en el mismo.

ANEXOS

**FORMATOS DE CUESTIONARIOS,
GRAFICAS DE RESULTADOS
Y
EJEMPLARES DE CUSTIONARIOS CONTESTADOS**

FORMATOS DE CUESTIONARIOS

ESCUELA URBANA 95 FRANCISCO MARQUEZ. TURNO MATUTINO.

REGISTRO DE LA COMUNICACION DEL MAESTRO HACIA LOS ALUMNOS.

- 1.- En cuanto entras al salón de clases, ¿cuáles son tus primeras palabras dirigidas a tus alumnos?

- 2.- ¿Cómo te diriges a ellos cuando no te escuchan y están jugando dentro del salón de clases?

- 3.- ¿Cómo te comunicas con tus alumnos cuando no te prestan atención en una clase?

- 4.- ¿Qué actitud tomas cuando un niño te dice que no ha entendido tu explicación?

- 5.- ¿Qué actitud tomas cuando un niño no ha cumplido con su tarea, la lleva incompleta o te dice que se le olvidó?

- 6.- ¿Dialogas con tus alumnos a la hora del recreo?

- 7.- ¿Por qué?

- 8.- De ser sí tu respuesta, o a veces, ¿de qué hablas con ellos?

- 9.- A la hora de la salida, ¿cruzas palabras con ellos, te despides o simplemente les dices hasta mañana?

- 10.- ¿Te gustaría tener una comunicación más abierta con tus alumnos?

- 11.- De ser así, ¿de qué hablarías con ellos?

- 12.- Si un niño te dijera que necesita platicarte algo, ¿qué actitud tomarías?

ESCUELA URBANA 95 FRANCISCO MARQUEZ. TURNO MATUTINO.
REGISTRO DE LA COMUNICACION DEL NIÑO HACIA SU MAESTRO.

NOMBRE: _____

- 1.- Al llegar en la mañana a tu salón de clases, ¿qué es lo primero que te dice tu maestro?

- 2.- ¿Qué te dice cuando haces tu tarea completa?

- 3.- ¿Qué sucede cuando no la llevas completa, se te olvida o no la llevas?

- 4.- ¿Cuando no entiendes algo, le pides a tu maestro que te lo vuelva a explicar?

- 5.- ¿Qué te responde el maestro?

- 6.- ¿Cuando es el recreo, platicas con tu maestro?

- 7.- ¿Por qué?

- 8.- Si sale a recreo el maestro contigo, ¿de qué hablas con él?

- 9.- ¿Platicas con tu maestro a la hora de la salida de clases?

- 10.- ¿De qué platicas con él a la salida?

- 11.- ¿Te gustaría platicar más tiempo con tu maestro?

- 12.- ¿Qué te gustaría contarle a tu maestro?

Lo que yo busco con esos dibujos es darme cuenta hasta qué punto le damos libertad al niño de expresarse no sólo oralmente sino pictóricamente. También conocer cómo reaccionan los niños ante ciertas actitudes y situaciones cotidianas, dentro y fuera del salón de clases (éstas implican a su maestro).

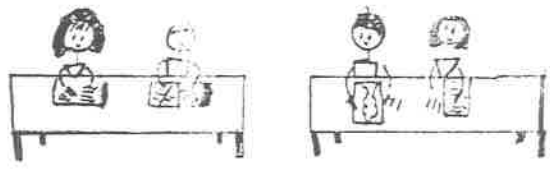
Los dibujos muestran situaciones que el niño debe interpretar de acuerdo a sus experiencias diarias: desde el grado de agresión del maestro al niño (primer dibujo), la convivencia en el recreo (tercer dibujo), hasta la libertad de expresión en varias formas (segundo y quinto dibujo).

Escribe en las líneas, lo que crees que está sucediendo en cada dibujo:

¿Qué hace la maestra?



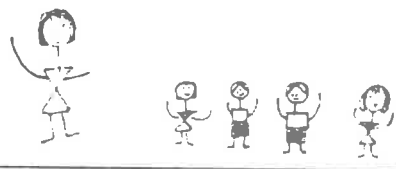
¿Qué dibujan?



¿Con quién juegan?



¿Qué hacen?





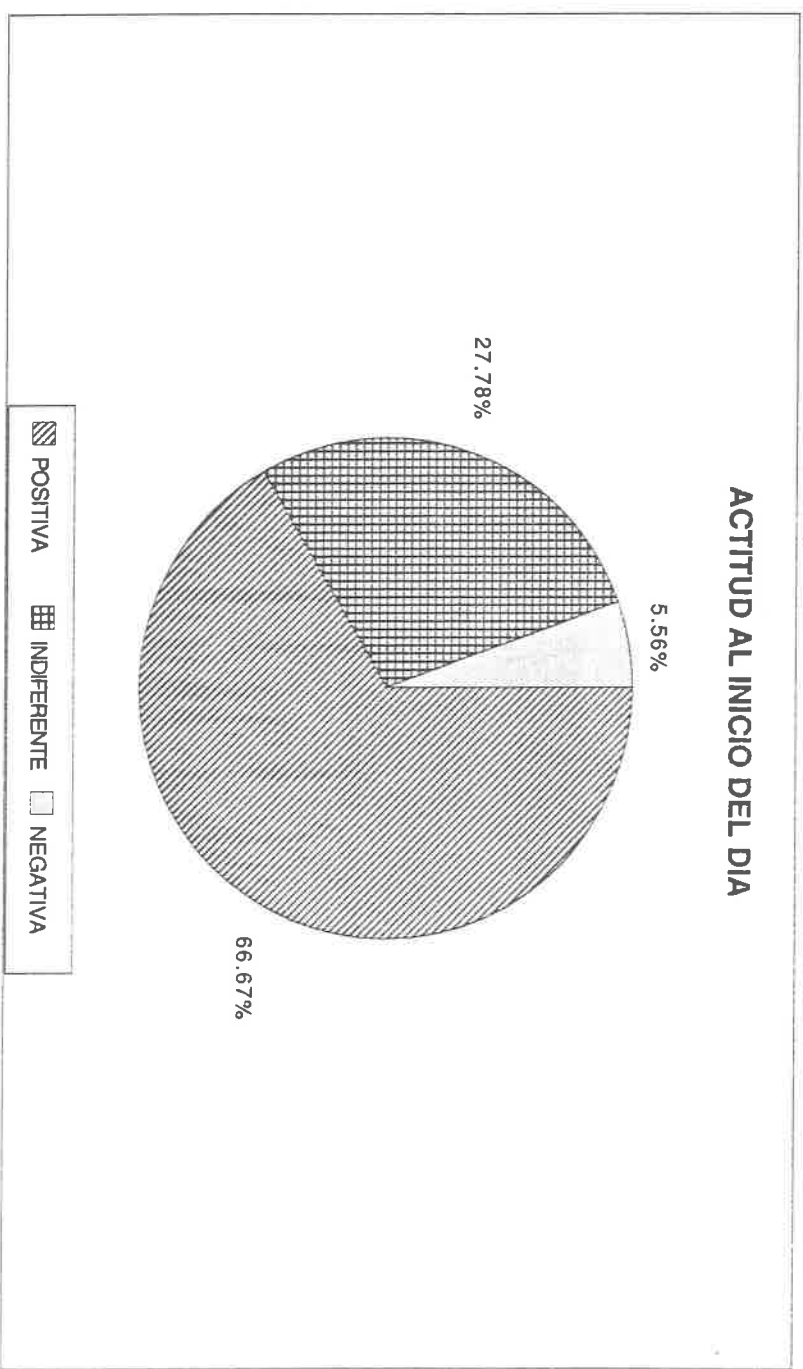
¿Qué cantan?

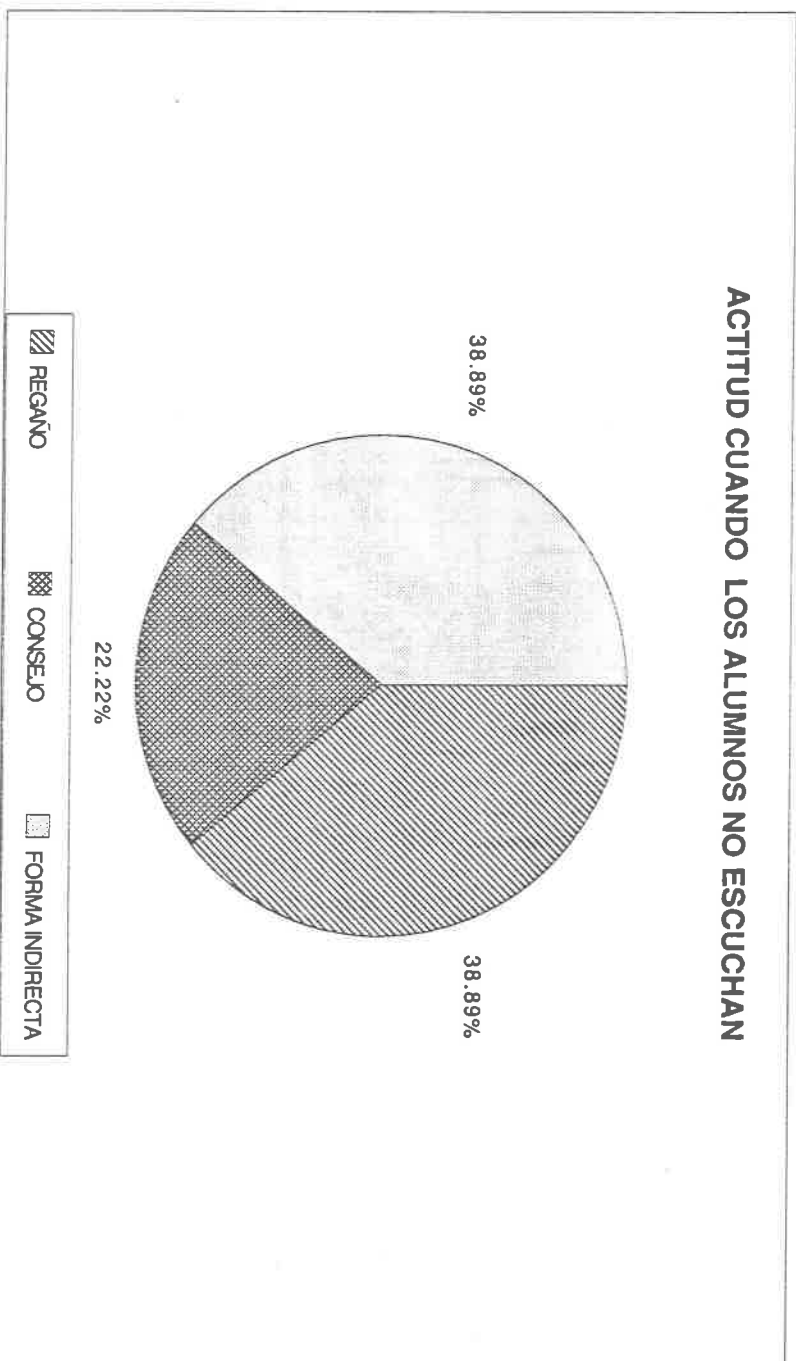
¿Por qué está de pie?



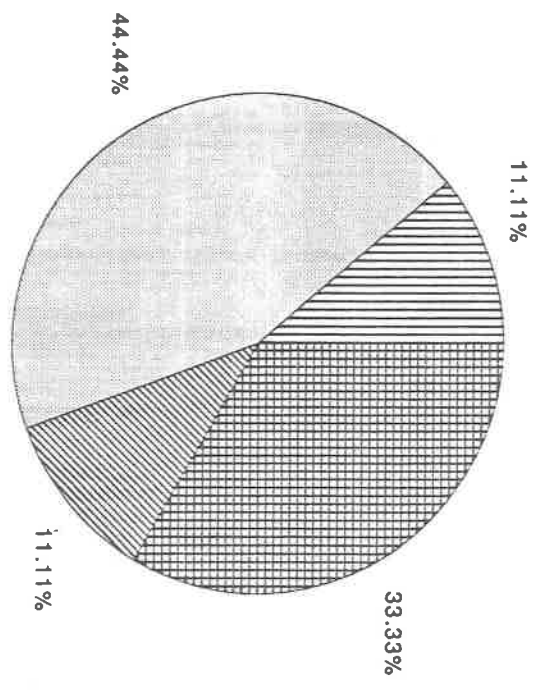
GRAFICAS DE RESULTADOS

ACTITUD AL INICIO DEL DIA



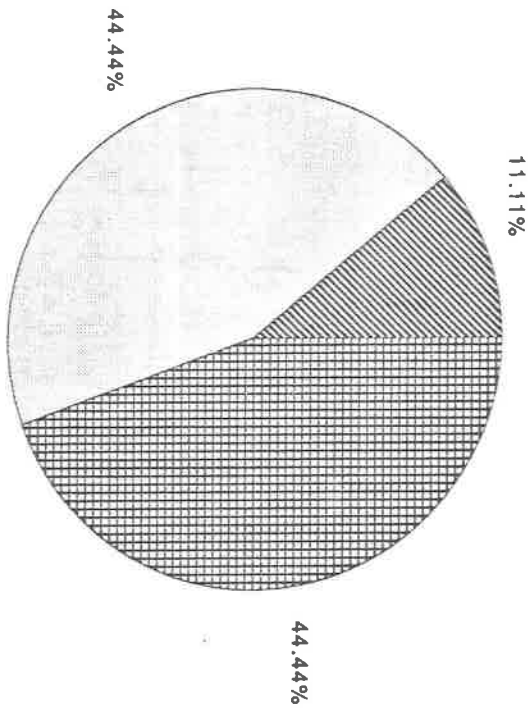
ACTITUD CUANDO LOS ALUMNOS NO ESCUCHAN

ACTITUD CUANDO LOS ALUMNOS NO ATIENDEN



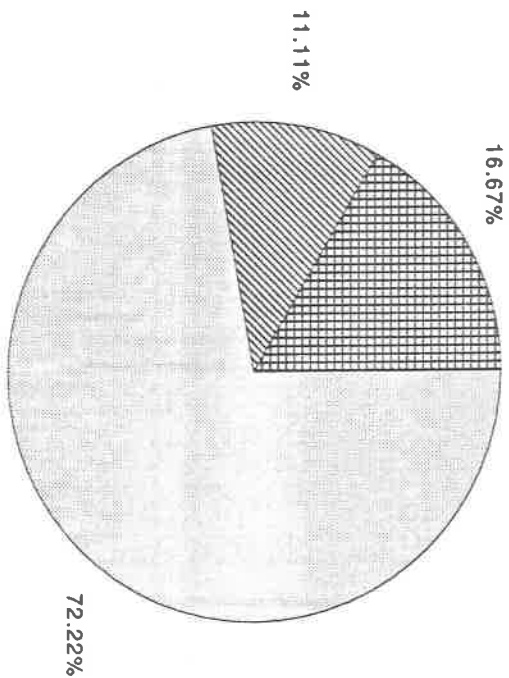
-  ENDOJO
-  INDIFERENCIA
-  COMPRENSION
-  FORMA INDIRECTA

ACTITUD SI NO CUMPLE LA TAREA



▨▨▨ COMPRENSION □ ENAJENACION ▨▨▨ INDIFERENCIA

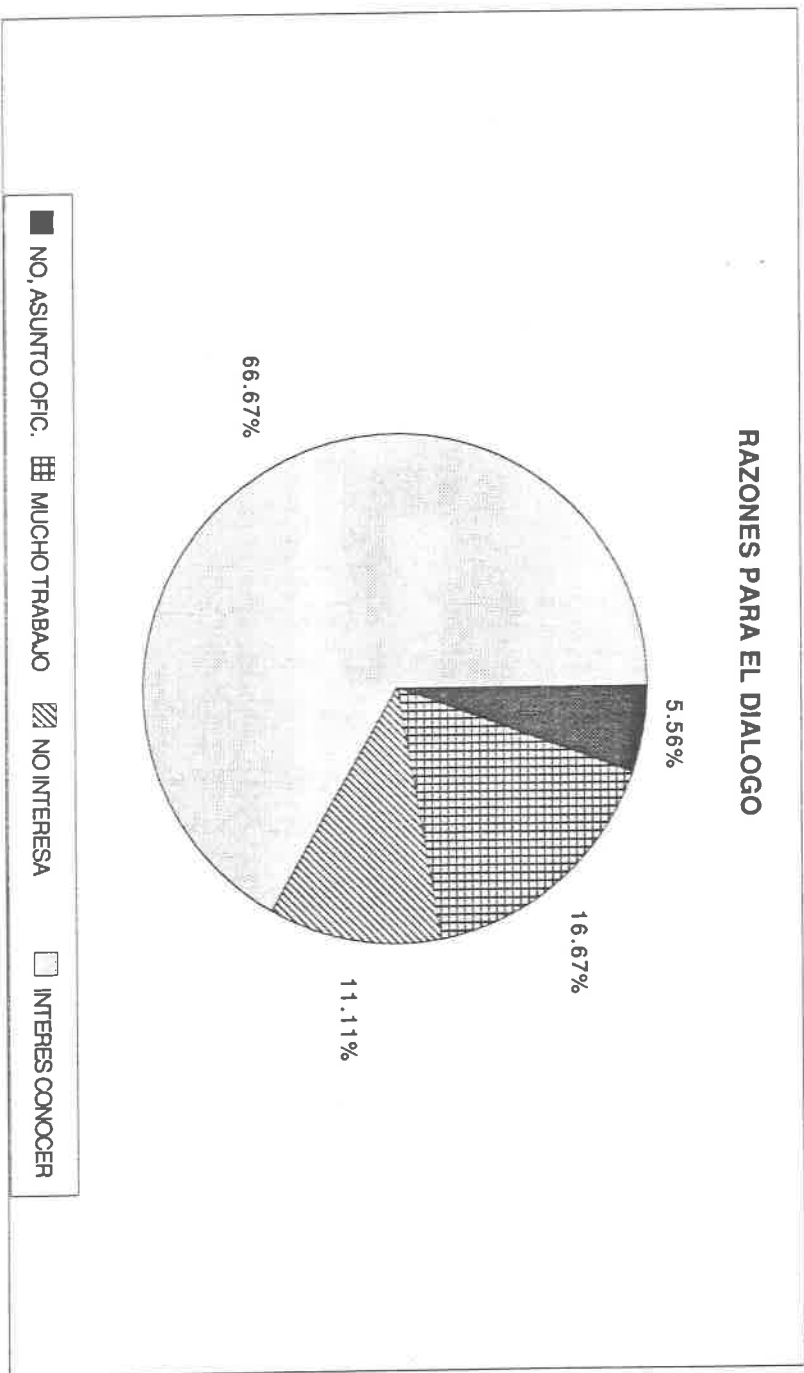
¿DIALOGA CON EL ALUMNO EN RECREO?



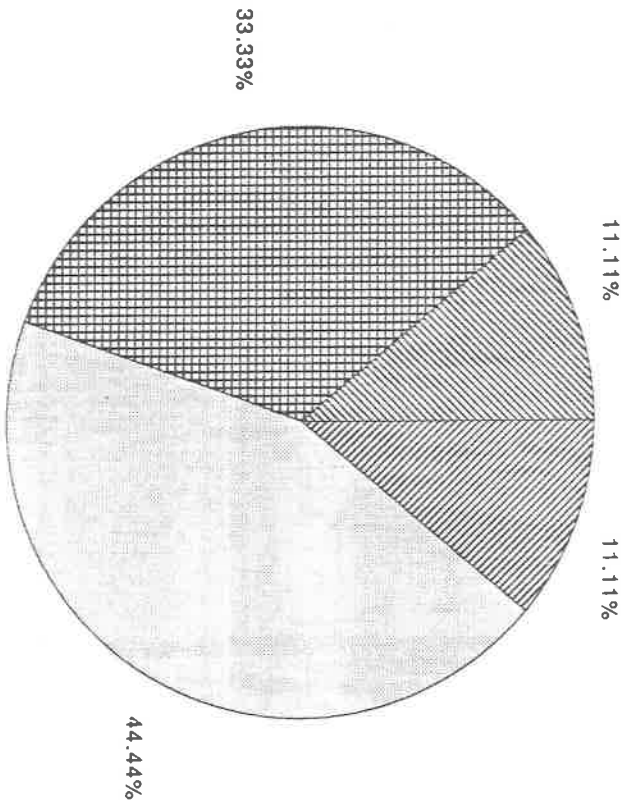
SI

NO

A VECES

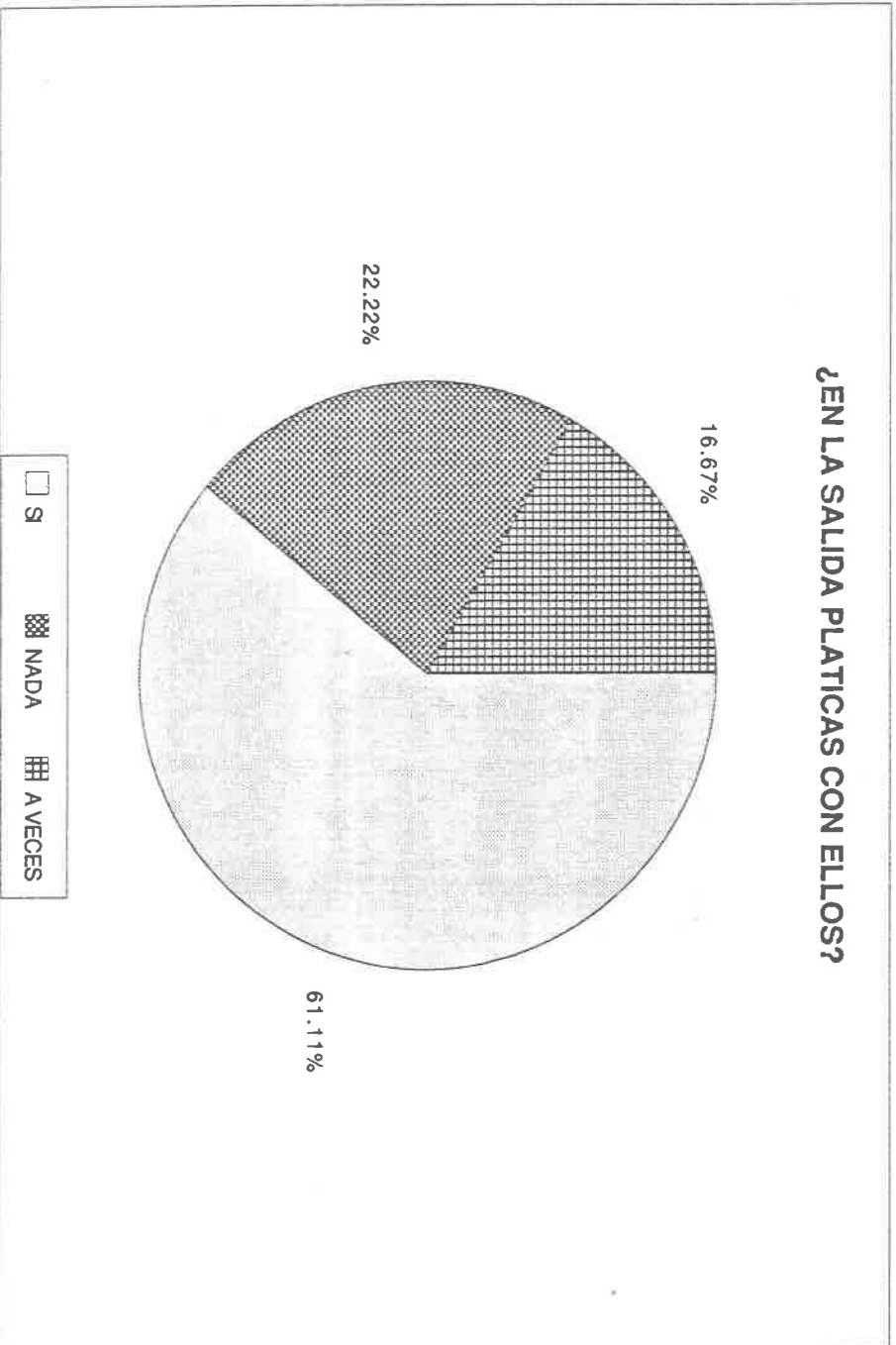


¿DE QUE HABLAS CON ELLOS EN RECREO?

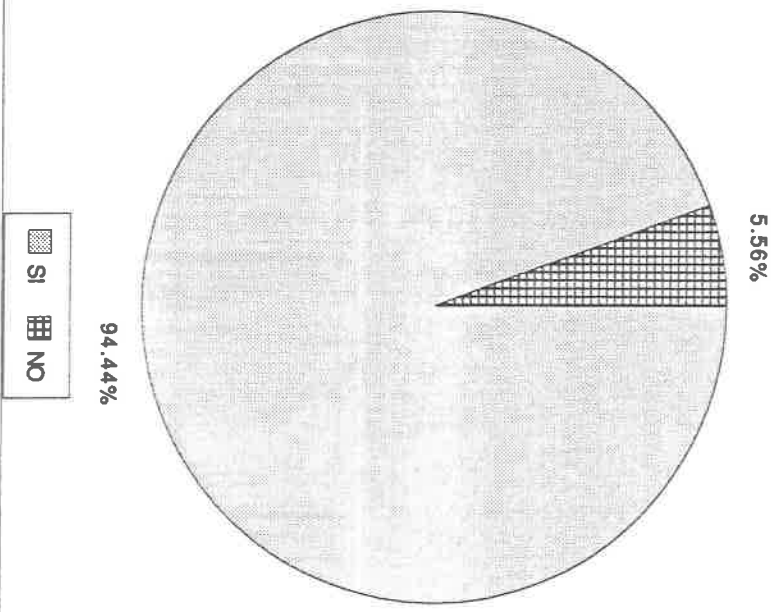


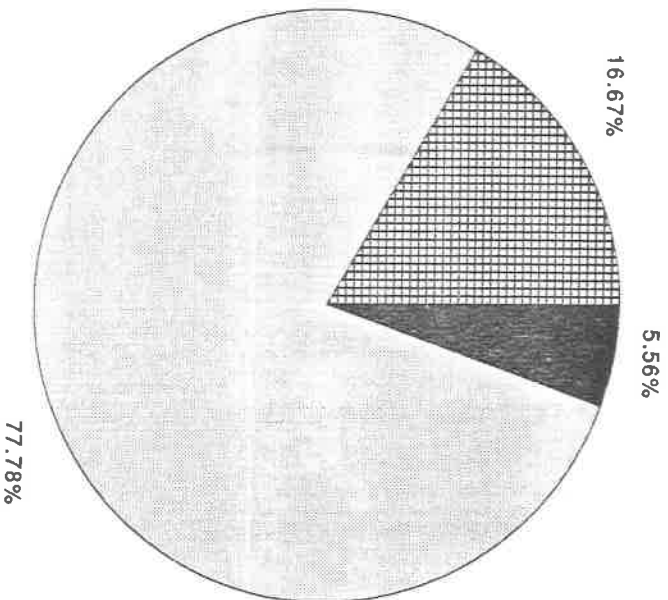
Legend for the pie chart:

- ESCUELA (diagonal lines)
- PERSONAL HOGAR (grid pattern)
- PERSONAL INDIV. (horizontal lines)
- NADA (dotted pattern)

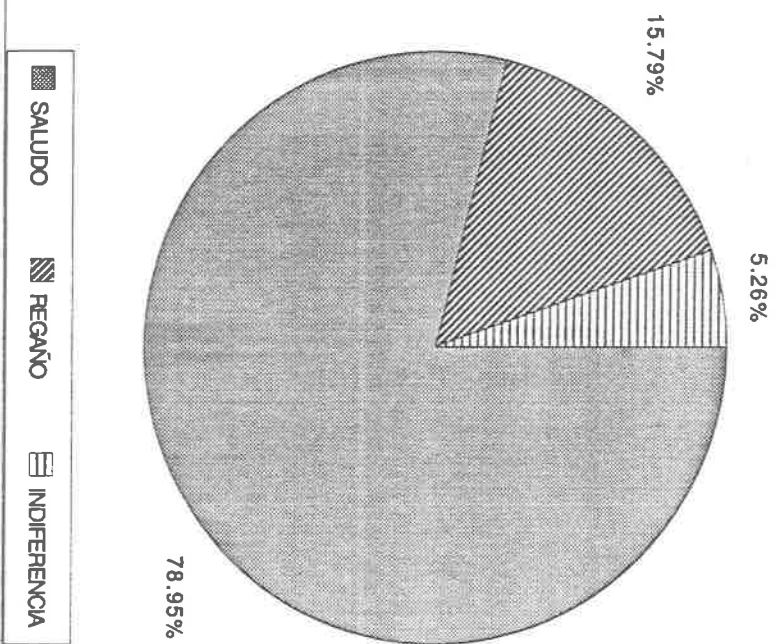
¿EN LA SALIDA PLATICAS CON ELLOS?

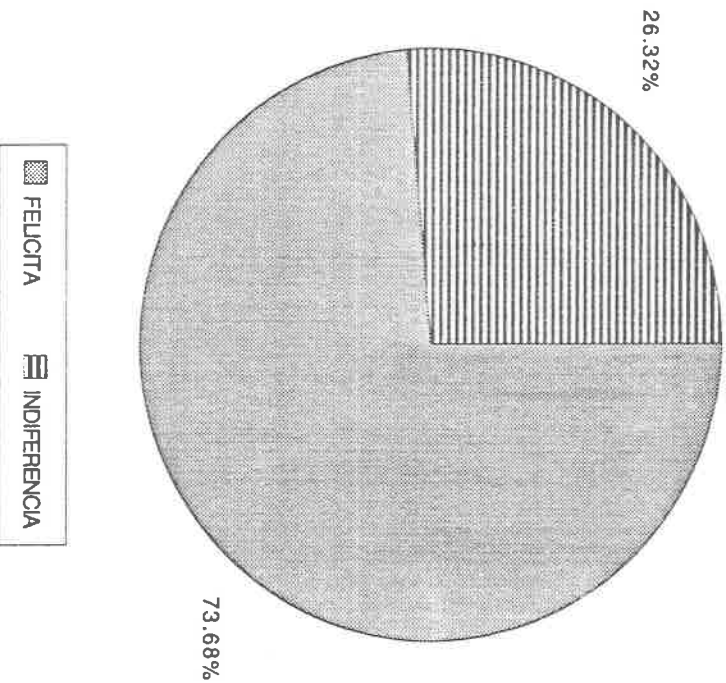
¿TE GUSTARIA TENER MAS COMUNICACION?



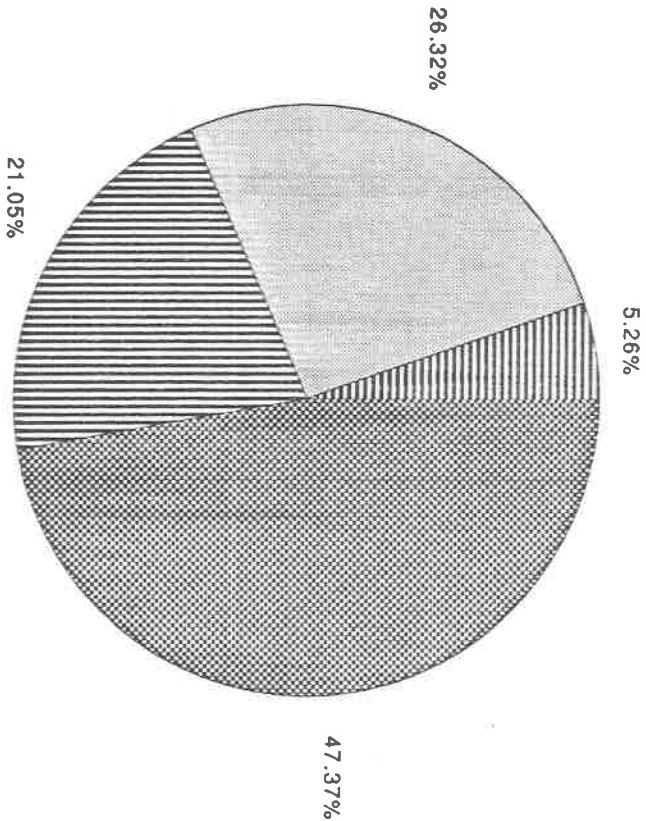
¿DE QUE HABLARIAS CON ELLOS?

LAS PRIMERAS PALABRAS DEL MAESTRO

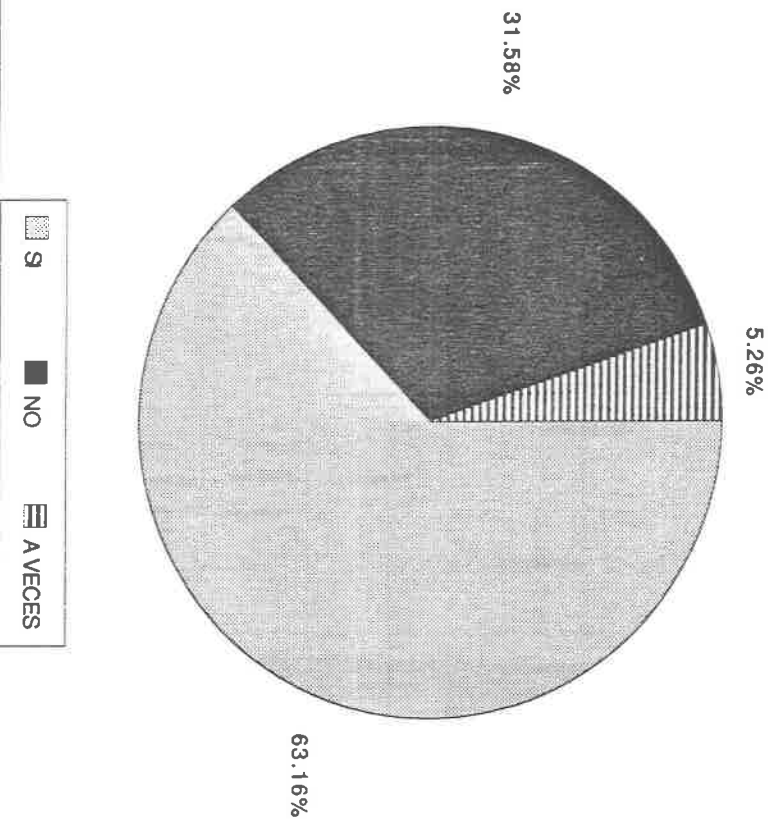


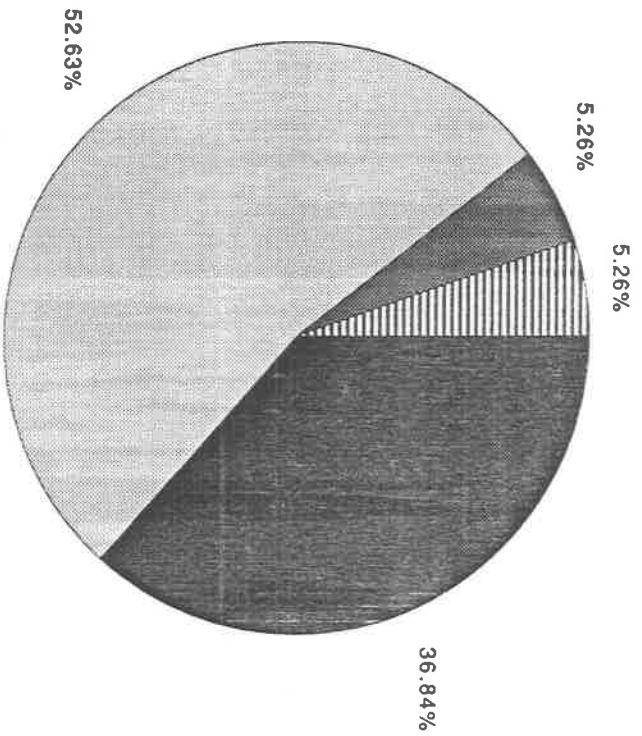
¿QUE DICE EL MAESTRO CUANDO HACES LA TAREA?

¿QUE DICE EL MAESTRO CUANDO NO HACES LA TAREA?



REGAÑO Y PTO. REGAÑO Y OP. REGAÑO Y O INDIFFERENCIA

¿CUANDO NO ENTIENDES, EXPLICAS?

¿COMO RESPONDE EL MAESTRO?

■ SI PACIENTEMENTE



■ SI CONDICIONADO

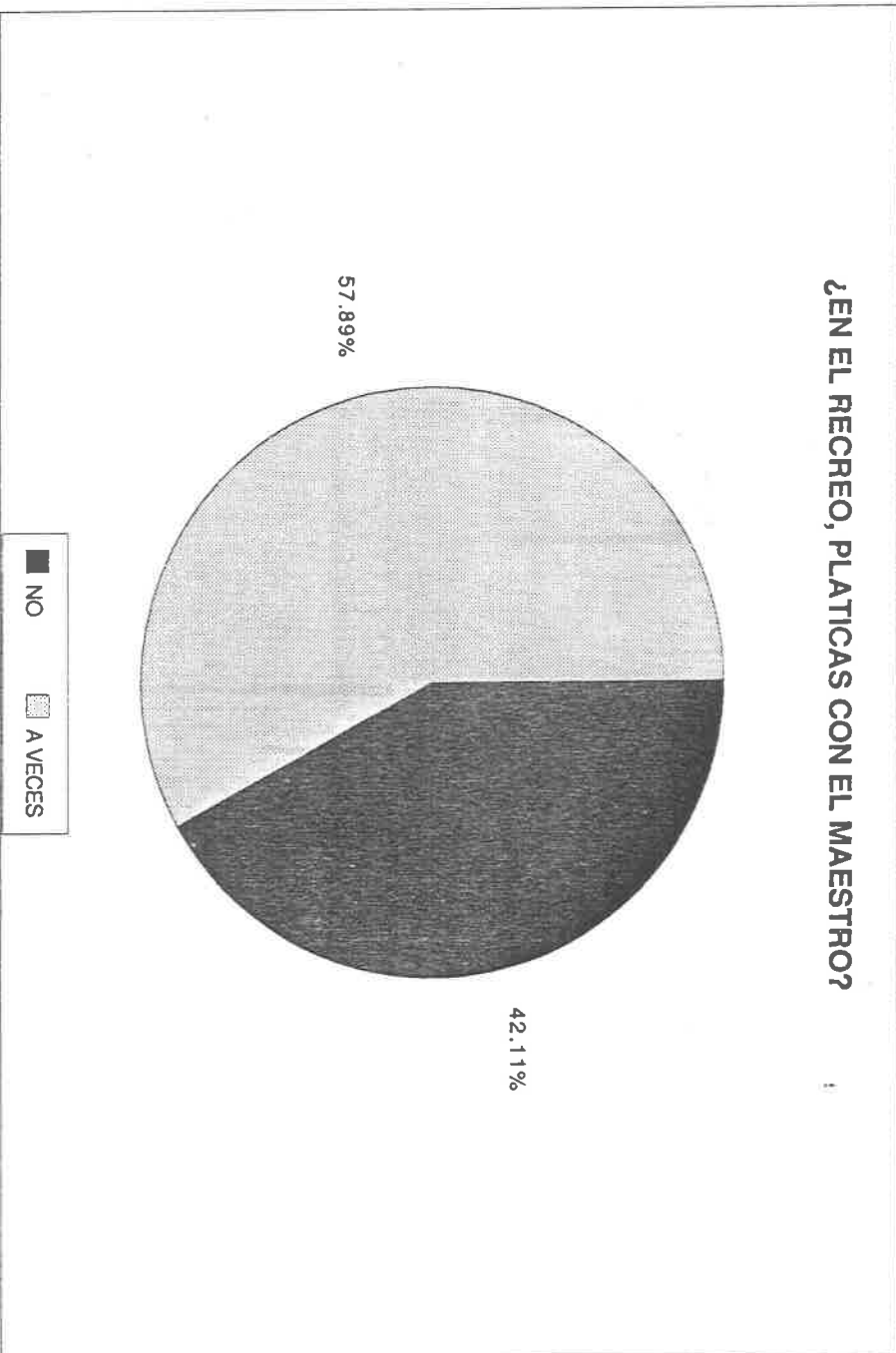


■ NO

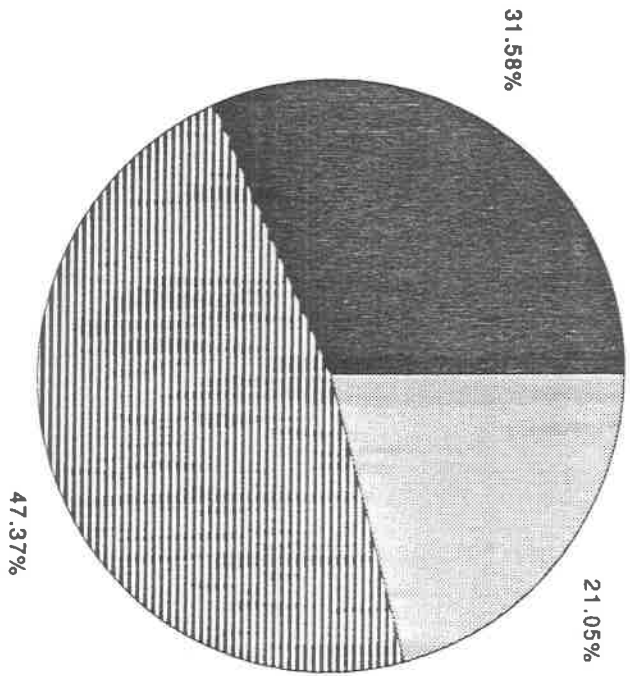


■ A VECES

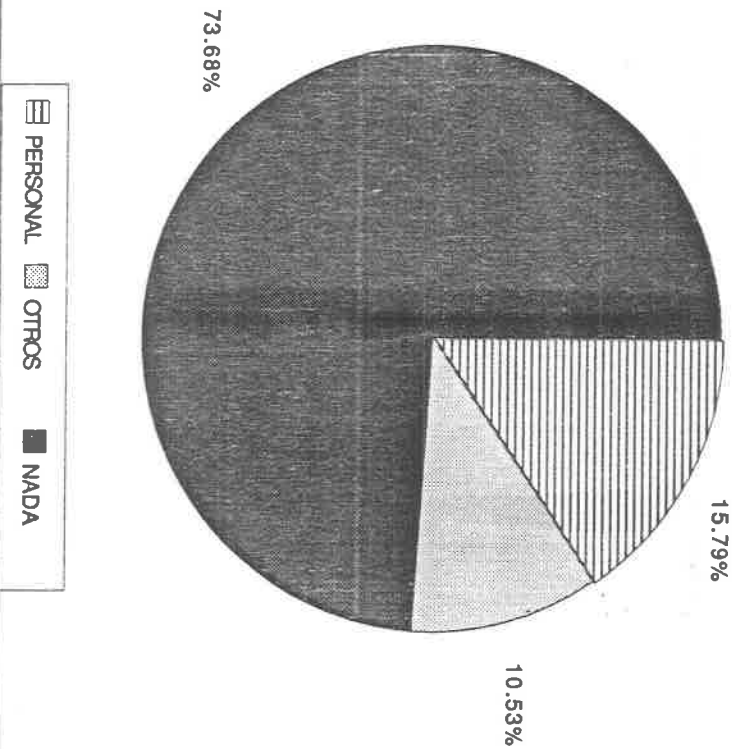
¿EN EL RECREO, PLATICAS CON EL MAESTRO?



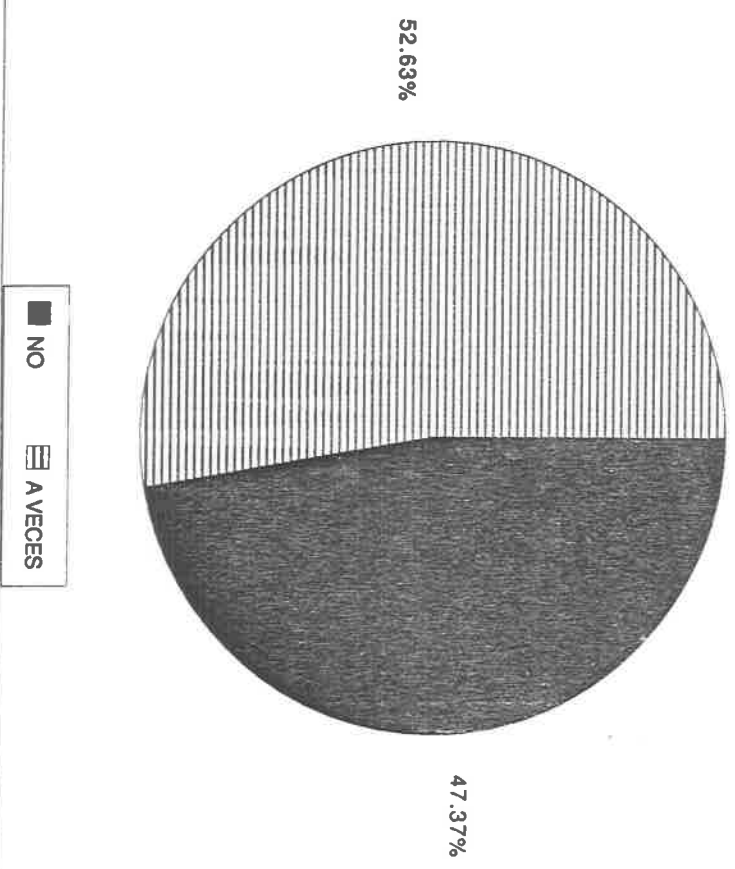
¿POR QUE NO PLATICAS CON EL?

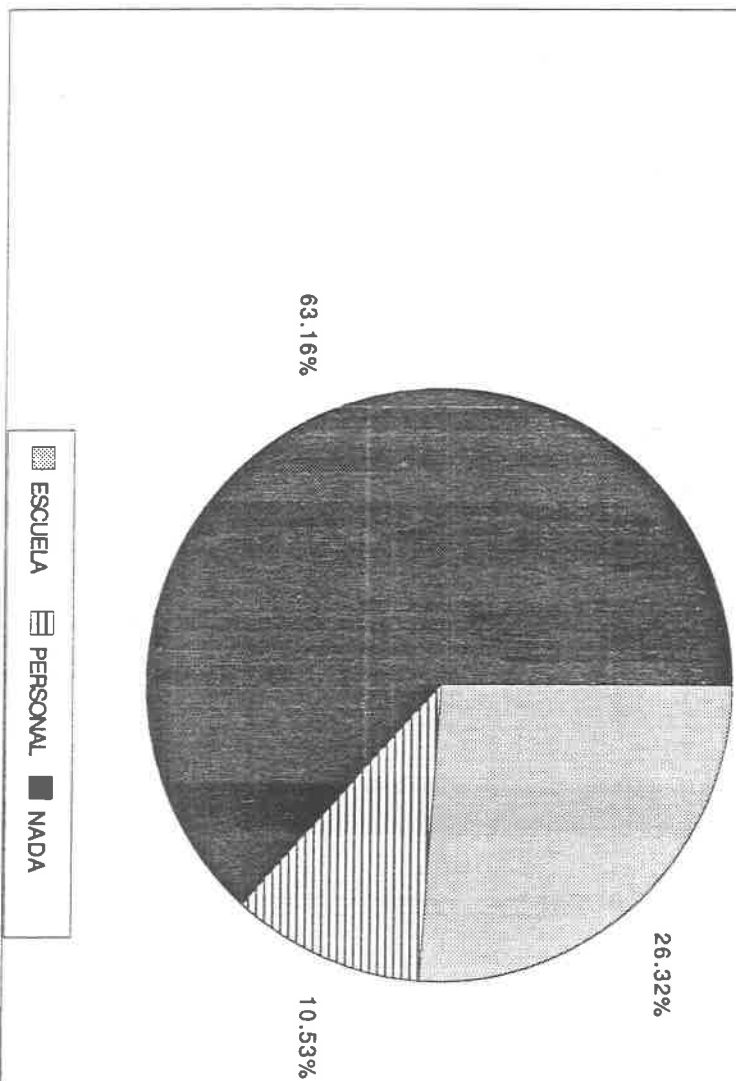


■ NO LE INTER. ■ MUCHO TRAB. ■ NO ESTA (ASUNTO OF.)

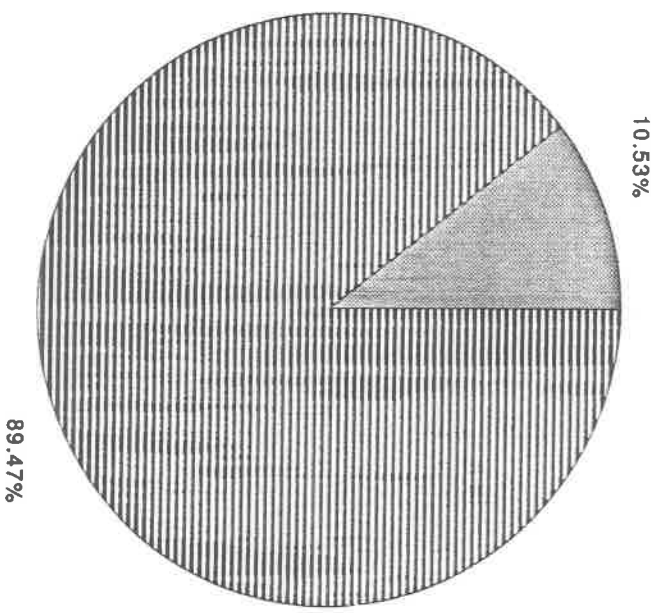
¿DE QUE PLATICAS CON TU MAESTRO EN RECREO?

¿PLATICAS A LA SALIDA CON EL MAESTRO?

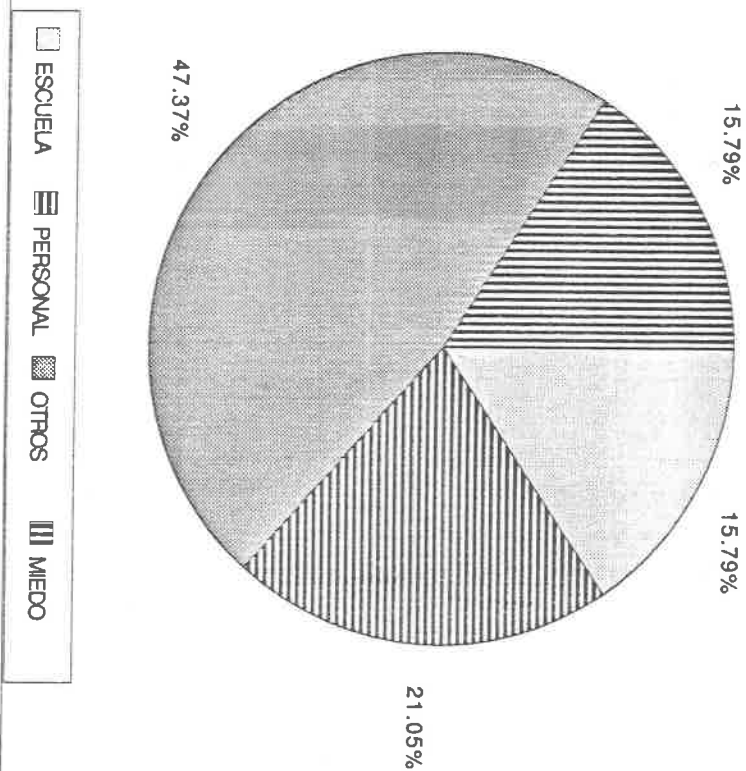


¿DE QUE PLATICAS A LA SALIDA CON EL MAESTRO?

¿TE GUSTARIA PLATICAR MAS TIEMPO CON EL MAESTRO?



SI NO

¿DE QUE TE GUSTARIA PLATICAR CON TU MAESTRO?

EJEMPLARES DE CUESTIONARIOS CONTESTADOS

REGISTRO DE LA COMUNICACION DEL MAESTRO HACIA LOS ALUMNOS

1. En cuanto entras al salón de clases, acuédate, son tus primeras palabras dirigidas a tus alumnos?

R. *Ya saludo; una consigna; una pregunta acorde a alguna situación personal o general.*

2. ¿Cómo te diriges a ellos cuando no te escuchan? ¿están jugando dentro del salón de clases?

R. *De diferentes formas; una pausa silenciosa, un gesto de interrogación; una pregunta...*

3. ¿Cómo te comunicas con tus alumnos cuando no te prestan atención en una clase?

R. *Primero, trato de buscar el interés de ellos, como cuando se tiene el aprendizaje o dinámica de grupo.*

4. ¿Qué actitud tomas cuando un niño te dice que no ha entendido tu explicación?

R. *En primer término, busco la base del conocimiento que él entiende y una vez encontrado el dilema...*

5. ¿Qué actitud tomas cuando un niño no ha cumplido con su tarea, la lleva incompleta o te dice que se le olvidó?

R. *Dependiendo de la frecuencia del hecho; Pero me preocupa de que el cumplimiento se vaya...*

6. ¿Dialogas con tus alumnos a la hora del recreo?

R. *Si.*

7. ¿Por qué?

R. *Porque a través del diálogo fuera de clases, conozco alguna problemática por la que atraviesa el niño...*

8. ¿De ser así, de respuestas, o a veces, ¿qué hablas con ellos?

R. *De ellos, de sus familias, de sus juegos, de sus amistades, de lo que piensan o sienten...*

9. A la hora de tu salida, ¿cuántas palabras con ellos, te despides o simplemente les dices hasta mañana?

R. *Si alguno, frase, alguna indicación o las invitación para encontrar un cambio...*

10. ¿Te gustaría tener una comunicación más abierta con tus alumnos?

R. *Si.*

11. De ser así, ¿de qué hablarías con ellos?

R. *De los obstáculos que tienen en su aprendizaje o vida...*

12. Si un niño te dijera que necesita platicarte algo, ¿qué actitud tomarías?

R. *Le atiendo, le escucho; le animo a que se abra en la plática.*

NOMBRE. Carlos Omar Ramírez Ramos 2º A

ESCUELA URBANA # 95 FRANCISCO MARQUEZ. TURNO MATUTINO

REGISTRO DE LA COMUNICACION DEL NIÑO HACIA SU MAESTRO

1.- Al llegar en la mañana a tu salón de clases. ¿qué es lo primero que te dice tu maestro?

R.- Primero dice buenos días y luego nos pone a trabajar

2.- ¿qué te dice cuando haces tu tarea completa?

R.- que es tá bien ya. algunas veces me dice que la repita

3.- ¿qué sucede cuando no la llevas completa, se te olvida, o no la llevas?

R.- nos regañan me pegan y me lleva a la dirección

4.- ¿Cuándo no entiendes algo, le pides a tu maestro que te lo vuelva a explicar?

R.- Yo no

5.- ¿qué te responde el maestro?

R.- si me lo explica

6.- ¿Cuándo es el recreo, platicas con tu maestro?

R.- no

7.- ¿Por qué?

R.- porque algunas veces se va a junta

8.- Si sale al recreo el maestro contigo, ¿de qué platicas con él?

R.- nunca a salido

9.- ¿Platicas con tu maestro a la hora de la salida de clases?

R.- no platico

10.- ¿De qué platicas con él a la salida?

R.- de nada nada le platico

11.- ¿Te gustaría platicar más tiempo con tu maestro?

R.- si me gustaria

12.- ¿Qué te gustaría contarle a tu maestro?

R.- nada porque me da miedo

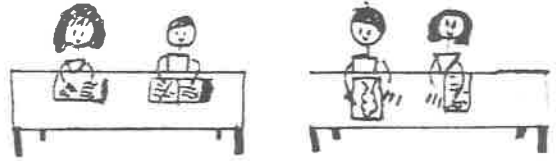
Escribe en las líneas, lo que crees que está sucediendo en cada dibujo:

¿Qué hace la maestra?



le está leyendo

¿Qué dibujan?



la maestra les dijo
que lo hicieran

¿Con quién juegan?



con su hermano

¿Qué hacen?



ejercicios



¿Qué cantan?

el himno Nacional

¿Por qué está de pie?



porque le están haciendo
una pregunta

BIBLIOGRAFIA

- 1.- ✓ BERLO, David K. El proceso de la comunicación humana. 13a. Edición, México D.F., Editorial EL Ateneo, 1985, 240 p.
- 2.- ECHEVERRIA, R. MATTERLART, M. et.al. Ideología y medios de comunicación. Buenos Aires, Argentina, 1974, 207 p.
- 3.- ✓ GODEO, Jaime. Antología sobre la comunicación humana. México D.F., Lecturas Universitarias, U.N.A.M., 1976, 275 p.
- 4.- MATTERLART, A. Comunicación Masiva y Revolución Socialista. México D.F., Editorial Diógenes, 1988, 311 p.
- 5.- ✓ RAMIREZ, Rafael. El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. La enseñanza del lenguaje. México D.F., Antología U.P.N.-S.E.P., 1988, 409 p.
- 6.- ✓ SHRAMM, Wilbur. La ciencia de la comunicación humana. México D.F., Editorial Grijalbo, 1990, 191p.
- 7.- ✓ SIMPSON, G. Máximo. Comunicación alternativa y cambio social. México D.F., Facultad de Ciencias Políticas, U.N.A.M., C.U., 1981, 328 p.
- 8.- Sin autoría responsable. Comunicación e Ideología 4. México D.F., Galería Gandhi, Comunicación e Ideología, página 94.