

REVISIÓN DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LAS INTERACCIONES ENTRE EL NIÑO Y LA TV.

por

Dr. Manuel Cebrián de la Serna

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

RESUMEN

Existen en la actualidad abundantes investigaciones sobre los mass media en general, y sobre la tv. y los niños en particular. El presente trabajo realizar una reflexión amplia sobre los planteamientos teóricos y procedimientos metodológicos desarrollados en estos estudios, centrándose especialmente, en los trabajos que tienen como objetivo el uso de la tv. como medio instructivo.

ABSTRACT

There now exists numerous investigations concerning Mass Media in general and in particular the relationship between t.v. and children. The present work realises a full reflection on the methodological processes and theories, developed in these studies, especially those centrelling on the works dearly with use of t.v. as a form of instruction.

«Primero el cine y la radio y después la televisión, se presentan como un aparato que penetra y se adueña por entero del lenguaje comunicativo cotidiano. Transmutan, por un lado, los contenidos auténticos de la cultura moderna en estereotipos neutralizados y aseptizados, e ideológicamente eficaces, de una cultura de masas que se

limita a reduplicar lo existente; por otro, integran la cultura, una vez limpia de todos sus momentos subversivos y trascendentes, en un sistema omnicomprendivo de controles sociales encasquetado a los individuos, que en parte refuerza y en parte sustituye a los debilitados controles internos» (HABERMAS, J., 1988, p. 551).

El interés por estudiar los medios de comunicación de masas, proviene de la necesidad de realizar una interacción cada vez más perfecta entre el emisor y el receptor. En el caso que nos ocupa aquí, existe la característica especial de que el emisor no es receptor (la tv.), y que, el receptor (el niño) es una persona marcada por las condiciones psicológicas de la etapa del desarrollo en la que se encuentra.

Conocemos cómo piensan y se comportan los niños; a pesar de ello, necesitamos indagar mucho más sobre cómo son estas conductas cuando interactúan con el medio televisivo. ¿Conocemos realmente qué clase de influencias, qué interpretaciones, qué procesos mentales y afectivos,... se producen en esta comunicación medial entre el niño y la tv.?, ¿cómo las expectativas, los conocimientos previos,... determinan las decodificaciones de mensajes televisivos por los niños?, ¿de qué forma influyen los padres en estas interacciones?, etc.

Es evidente que todavía nos quedan muchas lagunas sobre este tema pero, por el área de acción de la didáctica, debemos atender especialmente cómo y por qué un medio —en nuestro caso la tv— opera en el aprendizaje y en la enseñanza. Esto nos lleva inevitablemente a considerar otras preguntas menos habituales: ¿Por qué debemos usar este u otro medio en la enseñanza?, ¿cómo modifica este medio la organización y desarrollo del currículum en clase?, etc.

Cualquier trabajo que centre su atención sobre la conducta humana, no es fácil que se recoja en las fronteras de una disciplina única y omnimoda. Frecuentemente los investigadores que se acercan al área de la comunicación de masas, no se plantean esta complejidad natural, soliendo utilizar un sólo camino, una única metodología, una sola disciplina y dentro de ésta, una escuela de esa disciplina.

También sucede, como en otros campos de la ciencia, que se trabaje en una teoría con el esfuerzo «endomágico» para proteger los considerandos y los postulados que sustentan a ésta. Junto a estos esfuerzos por indagar en la relación niño-tv., no podemos ocultar la existencia, como afirma GANS (en WITHEY, S.; AND ABELLES, R., 1980) de un afán en la mayoría de los investigadores por «proyectar sus valores» en el intento de beneficiar a la tv. Creemos que es una ingenuidad en el trabajo de la ciencia esperar que esté separado de la ideología. Detrás del medio televisivo y de los mensajes culturales que transmite, existen elementos económicos y políticos que dirigen y determinan la reconstrucción semántica de los valores culturales por el receptor. Como muy bien dice SCHILLER:

«La naturaleza de los mensajes que transmiten los sistemas están relacionado inseparablemente con la naturaleza de la estructura y control de dicho sistema» (SCHILLER en DE MORAGAS SPA, M., 1981, p. 86).

Las investigaciones sobre la comunicación de masas y las Nuevas Tecnologías han seguido, en general, los mismos vaivenes que el desarrollo histórico de las investigaciones en Ciencias Sociales. Partamos de las dos críticas más nucleares de los estudios en comunicación de masas, y en particular, las interacciones entre la tv. y los niños:

En primer lugar, es una visión miope centrar la atención en un ámbito restringido del fenómeno, abandonando otras dimensiones y variables que dan sentido y determinan al objeto de estudio. Es decir, se suele analizar sólo una parcela de la comunicación niño-tv., como puede ser: ¿Qué y cómo transmite los significados la tv. infantil?, o en otro nivel del proceso, ¿cómo son interpretados estos significados por el niño?, ¿qué tipos de conductas pueden generar tales significados?, etc. Esta visión parcializada del análisis de la relación tv-niños, posee un claro antecedente en el modelo de LASSWELL (en DE MORAGAS SPA, M., 1981, p. 23) donde los investigadores centran sus trabajos en uno de las preguntas de este modelo, abandonando un análisis en conjunto del sistema ¹.

En segundo lugar, se cae en el error de analizar la interacción niño-tv de forma aislada y desvinculada del contexto ecológico donde se produce las interacciones:

- a) Desvinculada de otros mass media —radio, publicidad estática, cine,...— (ROBERTS, D. F. & MACCOBY, N., 1985). Ejemplo de ello lo tenemos cuando salta a la opinión pública un acontecimiento y se expone en distintos medios de comunicación. ¿Tiene el mismo tratamiento para este hecho el periódico local que el telediario o un documental periodístico? Es decir, para estudiar los efectos de un medio sobre un individuo, debemos considerar otros medios que participan localmente en su contexto de influencias.
- b) Aislada de otros factores de influencias (familia, pares, aspectos culturales, etnias,...).
- c) Separada de las características individuales que caracterizan y diferencian al telespectador.
- d) Olvidando los cambios de opinión a los que se ve sometido el telespectador con el tiempo.

En la actualidad es frecuente que tales considerandos se intenten paliar con modelos más integradores, sistémicos y ambientalistas, en los que se procura recoger el mayor conocimiento de variables causales que determinan el objeto de estudio. En este sentido, la investigación en comunicación de masas ha evolucionado y transcurrido desde modelos de análisis correlacionales, pasando luego por modelos descriptivos e interpretativos, hasta llegar a modelos críticos donde se intenta analizar los medios vinculados a las exigencias políticas y económicas de su propio

1. El paradigma de LASSWELL está representado por las preguntas siguientes: ¿Quién dice (control de análisis) qué (análisis de contenido)?, ¿por qué canal (análisis de medios)?, ¿a quién (análisis de audiencia)? y ¿con qué efecto (análisis de efectos)?

contexto histórico —sin que por el momento se abandone ninguna de las tres perspectivas—.

1. LA TV. COMO MEDIO INSTRUCTIVO

Existen en la actualidad investigaciones sobre el estudio de la comunicación de masas desde un amplio abanico de disciplinas (sociología, psicología, semiótica,..), variables de estudio (violencia, sexo, etnicidad, consumo,...) y metodologías. Sin embargo, para nuestra línea de estudio (interacción tv-niños), ha sido en el campo de la enseñanza y la instrucción medial donde más esfuerzos se han realizado (CLARK, R. E. and SALOMÓN, G., 1985).

Entre las décadas de los 70 y 80, los primeros interrogantes de la enseñanza y la instrucción medial recogía entre otras cuestiones: ¿Cómo enseñan los media?, ¿pueden éstos enseñar como un profesor?, ¿hay diferencias entre los distintos media en cuanto a su eficacia docente?. Era frecuente encontrar, en los discursos de muchos trabajos de este tipo, cómo se situaban en el nivel de la mera opinión.

Cerca ya y dentro de los 80, surgió la necesidad de distinguir entre el potencial de los procesos de los media y sus efectos en la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, por un lado, qué atributos generales ofrecían los media en las conductas observadas (conductismo) y en los procesos de aprendizaje cognitivo y social. Por otro lado, qué efectos y riquezas de aprendizaje provocaban estos media en contextos específicos de enseñanza (aula, programas de tutorías, etc.). Un estudio ejemplificador era comparar la eficacia de la enseñanza basada en la imagen con una variable tan genérica como la enseñanza tradicional (COHEN; EBELING and KULIK.,1981). Tanto en un sentido como en otro, se hacía cada vez más patente y necesario conocer las singularidades únicas y propias de los diferentes medios.

Tomando como argumento principal que la comunicación medial se desarrolla a través de unos sistemas de símbolos, surgieron otras cuestiones que preocuparon en estas fechas, pero que se situaban en otra línea muy distinta de trabajo. Muestra de ello son interrogantes como: ¿Qué tipos de aprendizajes distintos producía, qué capacitaciones empleaba, qué enriquecimientos provocaba, etc. el dominio de estos sistemas de símbolos? (SALOMÓN, G. and COHEN, A., 1977; SALOMÓN, G., 1979; OLSON, D., 1974; 1977).

Somos partidarios de la existencia de algunas cualidades particulares de los media que pueden afectar algunas habilidades cognitivas y afectivas del niño cuando las use como medio de comunicación. Pero pensamos que no son singulares y exclusivas estas circunstancias de los media como frecuentemente se ha pretendido demostrar². Esto nos obliga a estimar la existencia de capacidades funcionales similares y equivalentes, pero que son utilizadas de diferente forma para la instrucción.

2) Ejemplos de este esfuerzo por demostrar la singularidad de la media son los trabajos de SALOMÓN, G.; 1979, a; 1979, b; 1980, b; 1986; SALOMÓN, G., and PERKINS, D. M., 1986. Como el mismo autor denomina, «Uniqueness in Media» (SALOMÓN, G.; 1980).

Esto último nos lleva a concluir, en cuanto a la relación medios e instrucción, dos cosas:

- 1) Ningún medio aumenta el aprendizaje más que otro como erróneamente se ha pretendido demostrar.
- 2) Los resultados significativos en la relación Nuevas Tecnologías con la instrucción, se deben más a razones motivacionales y novedosas; además, por el esfuerzo y la riqueza que conlleva el preparar, organizar, evaluar, ... el nuevo material educativo por el profesor (CLARK, R. C. & CLARK, R. E., 1984; CLARK, R. E. & SALOMON, G., 1985) y/o los alumnos.

Esta última línea de estudios no pretendía evaluar y medir con tanta precisión otras variables de análisis representativas de esta época; como podrían ser: la rentabilidad de la tv. educativa (CARNOY, M., 1975), la relación tiempo de observación de la tv. y rendimiento escolar (WILLIAMS, P., at. al. 1983; HORNIK, R., 1981; NEUMAN, S. B., 1980), horas de tv. con el rendimiento en la lectura (HORNIK, R., 1981), los efectos de los programas infantiles como *Sésamo Street* sobre las habilidades cognitivas (WATKINS, B. and others, 1980), etc.

Dos trabajos típicos y aglutinadores de los intereses de la década de los 70 son: Por un lado, los estudios de WINN, M., (1977), en los que pueden encontrarse las primeras reticencias hacia la tv. por los posibles efectos sobre la concentración, la expresión oral,... en suma el rendimiento académico. Por otro lado, los interesantes trabajos de psicología cognitiva sobre las relaciones entre niños pequeños y la tv. (LEISSER, M., 1977).

Fuera del campo de la instrucción medial, pero dentro de los estudios correlacionales de esta década, no podemos dejar de nombrar —por la cantidad de esfuerzos y dispendio económico empleado— los estudios sobre la influencia social de la tv. en el niño, en especial, los efectos de los programas y escenas de violencia televisivos en el mundo infantil. LIEBER, R. and others, (1976), exponen un extenso trabajo de recopilación en un meta-análisis sobre las metodologías, técnicas y resultados en investigaciones que estudiaron estas tres variables: la tv., los niños y la violencia.

La mayoría de las investigaciones hasta la década de los 80 partían de una única idea —conocida más tarde como infecunda—. Ésta consistía en considerar una relación directa, un efecto mediato entre los medios de masas y la conducta de los espectadores. La tv. comunica significados que son «leídos» y decodificados por el niño. Las influencias posibles de esta comunicación siempre serán indirectas, soterradas y mediadas a través de claves simbólicas, claves culturales, mitos, significados, valores y modos de interpretación; como también, irán acompañadas de las variables contextuales y socio-económicas en las que se produzca esta comunicación.

«En los impactos que ofrece la tv. habrá que estudiar lo que el espectador trae hacia la tv. al menos tanto como lo que la tv. trae al espectador» (ANDERSON, D. & PUGZLES, E., 1983, p. 30).

Frente a esta relación tan laxa entre causa-efecto entre la tv. y el niño, nació la

famosa hipótesis del «flujo en dos etapas» (SALOMÓN, G. y MARTÍN DEL CAMPO, A., 1986) según la cual, entre la emisión y sus efectos median relaciones interpersonales que repercuten en la información y en el «refuerzo social». Entre estas variables mediadoras o variables de procesos están: los padres y los pares, conocimientos y/o experiencias previas del contenido televisivo, expectativas, aspectos individuales y sociales (etnicidad, grupos marginados,..).

Sin abandonar las relaciones causales entre la tv y el niño, pero desde un interés especial por conocer las dimensiones cognitivas del telespectador, las investigaciones en la década de los 80, no escatimaron esfuerzos en buscar las «inferencias» y las «interpretaciones» que el niño realiza sobre el contenido de la tv. Como muy bien se pregunta COLLINS:

«¿Qué inferencias, evaluaciones, atributos y expectativas acerca de las personas y conductas son formadas durante la observación?, ¿bajo qué condiciones son percibidas las representaciones como relevantes para él y/u otros?, ¿cómo varían los esquemas de las inferencias sociales y evaluaciones a través de las edades?» (COLLINS, W. A., 1983, p. 145).

En los trabajos sobre la tv. y los niños, existen diferentes procedimientos metodológicos. Para conocerlos utilizaremos una clasificación con eje dicotómico: 1) Estudios directos vs. estudios indirectos; 2) Estudios de laboratorio vs. estudios de campo; 3) Estudios experimentales y estudios naturalistas 4) Estudios de corta duración vs. estudios longitudinales.

Si bien podemos distinguir por separado estas diferentes formas y diseños de investigación, los trabajos, por lo general, suelen aglutinar varios procedimientos conjuntamente. Son ejemplo los casos siguientes:

- a) Estudios de campo/correlacional (HIMMELWEIT en LIEBER y otros, 1976, p. 134).
- b) Estudios experimentales/laboratorio (SAWIN, D. B., 1981; BAGGALEY, J. P. & DUCK, S. W., 1985).
- c) Estudios a largo plazo/ correlacional (LEFKOWITZ en LIEBER, R. M. y otros, 1976, p. 150; BARON, L. J. and BERNARD, R., 1982).
- d) Estudios de campo/experimentales (STENER en LIEBER, R. M. y otros, 1976, p. 153).

2. CONSIDERACIONES FINALES

La investigación sobre la tv. necesita una plataforma teórica que ofrezca un enfoque variado de instrumentos, perspectivas y disciplinas. El niño es una persona en formación, de ahí que, la ontogénesis sea un área de estudio en el análisis de la comunicación de masas junto con disciplinas como *la Sociología* —por el carácter convencional de los signos A.V. y su difusión de masas—, *la Semiótica* —porque se trata de un lenguaje y una comunicación a través de signos—, *la Psicología* —porque se dan procesos e interacciones entre el individuo y la tv.—, *la*

Comunicación—porque existe un proceso comunicativo— y *la Didáctica*—porque se trabajan procesos que se articulan para producir un enriquecimiento cultural—.

Los mensajes televisivos no tendrían significados si no hubiera una base ideológica donde otorgarles sentido. Por lo tanto, y a pesar de la ambigüedad que pueda tener un mensaje televisivo, la tv. no emite sus mensajes en un vacío ideológico y los telespectadores no son meros sujetos pasivos de tales discursos.

Veamos un gráfico aclarador de esta red de influencias en las respuestas, las expectativas, etc. que producen en el niño (Fig. n.º 1).

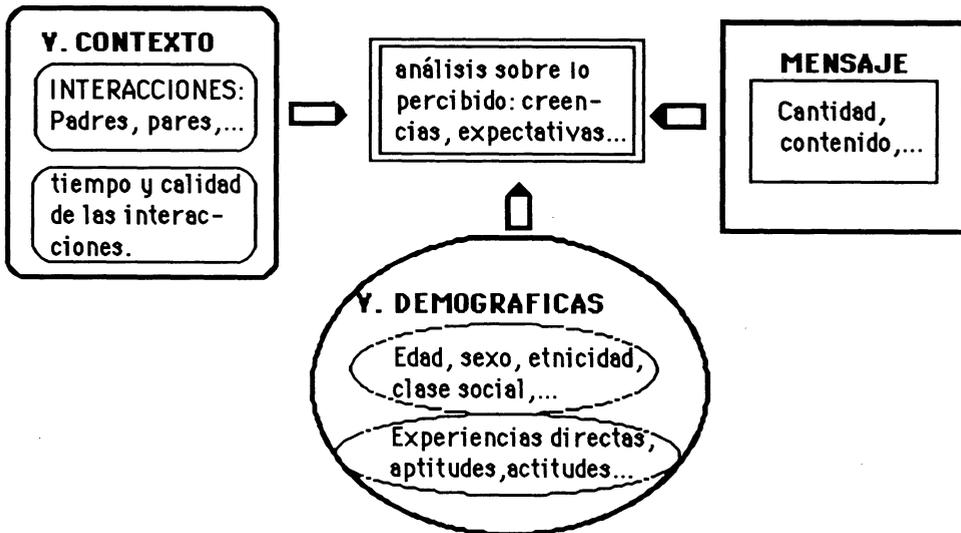


FIGURA 1

No se puede pretender analizar la naturaleza comunicativa desde un simple modelo indagatorio, no podemos adentrarnos en los secretos de esta intercomunicación inferencial entre el niño y la tv. sin la comprensión de los procesos sociales que alberga dentro y fuera la misma tv. Es infructuoso analizar estas relaciones y estas influencias televisivas de forma aislada y de espaldas a los fenómenos sociales. La tv. está dentro de una compleja red de influencias entre el niño y la sociedad, en la que los significados transmitidos por ésta son «negociados» (HABERMAS, J., 1988) y son procesados e interpretados por el niño junto a los contextos y elementos circunstanciales que le rodean. Los efectos de la tv. son como un catalizador que intensifica o atenúa las fuerzas de otros factores (familia, personales, culturales,...) contradiciéndolos en ocasiones o reforzándolos.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, D. & PUGZLES, E. (1983): «Looking at television: ¿action o reaction?» in BRYANT,

- J. and ANDERSON, D.: *Children's understanding of tv. research on attention and comprehension*. Academic Press, N.York.
- BAGGALEY, J. P. y DUCK, S. W. (1985): Análisis del mensaje televisivo. G.G. 3 Ed. Barcelona.
- BARON, L. and BERNARD, R. (1982): «Children's perception of tv time: an exploratory investigation». *Psychological Reports*, 50, 1275-1283.
- BROWN, M. at all. (1979): «Young children's perception of the reality of television». *Contemporary Education V. 50*, N.º 3.
- CARNOY, M. (1975): «The economic costs and returns to educational television» in GLASS, G. V. (Edt.) 1976: *Evaluation studies review annual (V. 1)* Beverly Hills, cal. Sage. Pub. Inc.
- CLARK, R. C. & CLARK, R. C. (1984): «Instructional media vs. instructional methods». *Performance instruction Journal*, JUL.
- CLARK, R. E. and SALOMÓN, G. (1985): «Media in teaching». In *Handbook of research on teaching*. Edit. Merlin C. Witrock Collier McMillan. Publishers. London.
- COHEN, EBELING AND KULIK (1981): «Meta-análisis del rendimiento de la instrucción basada en la imagen» *E.C.T.J. V. 29*, N.º 1, pp. 26-36.
- COLLINS, W. A. (1983): «Interpretation and inference in children's television viewing» in BRYANT, J. and ANDERSON, D., *Children's understanding of television research on attention and comprehension*. Ac.Press. N. York.
- DE MORAGAS SPA, M. (1981): *Teoría de la comunicación. Investigación sobre medios en América y Europa*. G.G. Barcelona.
- HABERMAS, J. (1988): *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. Madrid. V. 1 y 2.
- HORNİK, R. (1981): «Out of school tv. and schooling: Hypotheses and methods». *Rev. educ. Res. Usa*. 51, N.º 2, 193-214.
- LEISSER, M. (1977): *Television and the preeschool child*. Academic Press. N. York.
- LIEBER, R. M. y OTROS. (1976): *La tv. y los niños*. Fontanella. Barcelona.
- NEUMAN, S. B. (1980): «Listening behavior and tv. viewing» *J.E.R. USA*, 74, N.º 1, pp. 15-18
- OLSON, D. (1977): «The arts as basic skills: Three cognitive function of symbols». Manuscrito. Toronto. Canadá.
- OLSON, D. R. (1974): *Media and symbols, the forms of expression, communication and education*. Chicago. Un. of Chicago Press.
- ROBERTS, D. F. & MACCOBY, N. (1985): «Effects of mass communication» Gardner Lindrey Elliot Arouson, *Handbook of social Psychology*. Randon House, N. York.
- SALOMÓN, G. (1979): «Media and symbol systems as related to cognition and learning». *Journal of education psychology V. 71* N.º 2, 131-148.
- SALOMÓN, G. y MARTÍN DEL CAMPO, A. (1986): «Evaluación de la tv educativa». Policopiado.
- SALOMÓN, G. and COHEN, A. (1977): «Television formats mastery of mental skill and the acquisition of knowledge». *Journal of education psychology V. 69* N.ºs 612/619.
- SAWIN, D. B. (1981): «The fantasy-reality distintion in televised violence: modifyns influence on children's aggression». *J. of Research in personality* 15, 323-330.
- WATKINS, B., and OTHERS, (1980): «Effects of planned programing» In PLAMER, E. and DORR, A.: *Children and the face of television*. SAGE. N. York.
- WHITHEY, S. AND ABELES, R. (1980): *Television and social behavior: beyond violence and children*. Hillsdale, N. J. Lawrence arlbaum associates.
- WILLIANS, P. at al, (1983): «The impact of leisure-time television on school learning». En light, J. (ed) *Evaluation Studies Reviere Annual*. Sage.
- WINN, M. (1977): *La droga que se enchufa. Diana*. México.