



# **Facultad de Ciencias de la Educación**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

## **LA INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE PRIMARIA EN EL ÁMBITO RURAL Y URBANO. ESTUDIO DE CASOS**

DIRECTOR: Dr. MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:

FRANCISCO MANUEL GÓMEZ OLEA

Para optar al título de Doctor en Pedagogía

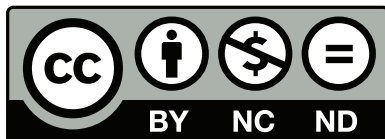
**Málaga, 2010**



**SPICUM**  
servicio de publicaciones

AUTOR: Francisco Manuel Gómez Olea

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:  
Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización  
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar,  
transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de  
la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)

## ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	9

### PRIMERA PARTE

<b>MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	13
---	----

#### CAPÍTULO 1. PRESUPUESTOS TEÓRICOS

1.1. Demandas de la sociedad de la información y papel de la escuela	15
1.1.1. Panorámica general de la comunicación televisiva	27
1.1.2. Concepto de televisión	27
1.1.3. Funcionamiento de la televisión en relación con nuestro sistema auditivo y visual y en relación con nuestra percepción	29
1.1.4. La producción y la programación televisiva	32
1.1.4.1. Tipos de emisoras de televisión	32
1.1.4.2. Producción y postproducción en televisión	32
1.1.4.3. Los profesionales del medio: el equipo humano	34
1.1.4.4. La programación televisiva	37
1.1.5. La legislación europea y española	46
1.1.5.1. Desregulación	46
1.1.5.2. La legislación europea	48
1.1.5.3. La legislación española y autonómica	54
1.1.6. Estrategias y técnicas de programación	56
1.1.7. Herramientas privilegiadas en la sociedad de consumo: El marketing y la publicidad	61
1.1.8. Funciones de la televisión	69
1.1.9. La historia de la televisión	70
1.1.9.1. Los precursores de la televisión	71
1.1.9.2. La prehistoria de la televisión	77
1.1.9.3. El nacimiento de la televisión como fenómeno social	79
1.1.9.4. La actualidad televisiva: Una televisión internacional, la televisión por cable, las televisiones locales, la televisión digital terrestre y televisión e Internet	81

1.1.9.5. La televisión en España	85
1.1.9.6. El futuro de la televisión	97
1.1.10. Modelos de financiación	101
1.1.11. El lenguaje audiovisual del medio: los fundamentos lingüísticos de la televisión.	107
1.1.12. Características del discurso televisivo	114
1.1.13. Claves para la comprensión global del medio televisivo: la dimensión social	117
1.1.14. La comunicación audiovisual en la nueva ley educativa (L.O.E., ley orgánica de educación)	132
<b>CAPÍTULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	<b>135</b>
2.1. Breve historia de la investigación sobre la influencia de la televisión en los/as telespectadores/as	137
2.2. Las investigaciones de las influencias televisivas de los últimos seis años:	164
2.2.1. Informe Pigmalión (2004):	166
2.2.1.1. Los efectos cognoscitivos	167
2.2.1.2. Los efectos directivos	172
2.2.1.3. Los efectos en los sistemas de actividad y la calidad del contexto ecológico de desarrollo	180
2.2.1.4. Soluciones de los/as autores/as del informe:	185
2.2.2. Ámbito: Televisión y construcción de identidad de los/as espectadores/as	186
2.2.3. Ámbito: Teleespectadores/as, infantiles y juveniles	190
2.2.4. Ámbito: Televisión, familia, infancia y juventud	201
2.2.5. Ámbito: Violencia y televisión	208
2.2.6. Ámbito: Televisión y currículum	211
2.2.7. Ámbito: Construcción y estereotipos de género	226
<b>CAPÍTULO 3. PRESUPUESTOS ÉTICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>229</b>
3.1. Fundamentación teórica de la investigación	235
3.1.1. Principios y criterios éticos	235
3.1.2. La dimensión política de la investigación	235
3.2. Fundamentación metodológica	

3.2.1. Metodología de investigación	236
3.2.2. Justificación metodológica	238

## SEGUNDA PARTE

### LA INVESTIGACIÓN: INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN EN EL ALUMNADO 243

#### CAPÍTULO 4. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Contexto y justificación de la investigación	247
4.2. Objetivos	247
4.3. El diseño investigativo	248
4.3.1. Naturaleza de la investigación	248
4.3.2. El proceso investigador	248
4.4. La muestra	250
4.4.1. El acceso al campo	251
4.5. El proceso de recogida de datos	252
4.5.1. Las técnicas e instrumentos de recogida de la información	252
4.5.1.1. La observación	253
4.5.1.2. Los cuestionarios	253
4.5.1.3. Las entrevistas	255
4.5.1.4. El análisis de datos y la elaboración de informes	261
4.6. Negociación	263

## TERCERA PARTE

### INFORMES DE INVESTIGACIÓN. DOS ESTUDIOS DE CASO 265

#### CAPÍTULO 5. INFORMES 267

5.1. Informe 1 (C.E.I.P. Torrijos)	271
5.1.1. Exploración del centro	271
5.1.2. Análisis de los resultados del colegio público Torrijos	274
5.1.2.1. Descripción y análisis de los resultados de los cuestionarios	274
5.1.2.2. Descripción y análisis de los resultados de las entrevistas	284

5.1.2.3. Conclusiones	290
5.2. Informe 2 (C.E.I.P. Gandhi)	303
5.2.1. Exploración del centro	303
5.2.2. Análisis de los resultados del colegio público Gandhi	304
5.2.2.1. Descripción y análisis de los resultados de los cuestionarios	304
5.2.2.2 Descripción y análisis de los resultados de las entrevistas	320
5.2.2.3. Conclusiones	328
5.3. Devolución de los informes	339
5.4. Contraste entre los informes	341
5.4.1. Diferencias y similitudes en los resultados de los cuestionarios del alumnado	342
5.4.2. Comparación de los resultados de las entrevistas del alumnado	344
5.4.3. Comparación entre las conclusiones sobre cada grupo	352
5.5. Conclusiones de la investigación	357
5.6. ¿Qué habría que hacer para intervenir? Sugerencias pedagógicas	391
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	423
<b>ANEXOS INCLUIDOS</b>	445
Anexo 1. Cuestionarios	
a) Categorías del cuestionario	
b) Cuestionario a los/as alumnos/as del C.E.I.P Torrijos	
c) Cuestionario a los/as alumnos/as del C.E.I.P Gandhi	
d) Cuestionario a los/as padres/madres	
e) Cuestionario a los/as profesores/profesoras	
Anexo 2. Protocolo para las entrevistas	
Anexo nº 3. Documentos de negociación	
a) Documento de negociación con los/as profesores/as	
b) Documento de negociación con los/as padres/madres	

## *Agradecimientos*

Esta investigación se la dedico a mi madre que, a pesar de irse tan pronto, tengo la percepción de que me ha guiado y acompañado durante toda mi vida.

Deseo dar las gracias de una forma especial a mi esposa Chari por su gran paciencia y comprensión. A mis hijas Beatriz y Raquel por soportar a un doctorando y por el robo de tiempo de padre.

Destaco mi reconocimiento especial a mi primo José Antonio, a mi tío Antonio y a mi tía Lola, por la gran ayuda que me ofrecieron en vida.

Muchas gracias a mi director de tesis D. Miguel Ángel Santos Guerra por su paciencia infinita en este largo proceso y por su buen hacer, por su maravillosa comprensión, porque ante todas mis dudas, miedos, etc. siempre ha tenido la solución adecuada.

Estoy muy agradecido:

A todos aquellos/as que aportaron su granito de arena para ser lo que soy hoy.

A la comunidad educativa del Gandhi (Málaga capital) especialmente a su director: D. Juan Muñoz Heredia, a su jefe de estudios: D. Miguel José Román y a la comunidad educativa del centro público Torrijos (Alhaurín de la Torre), a los/as compañeros/as y alumnos/as colaboradores/as del Instituto Santa Bárbara, a mis profesores/as y mis compañeros/as del instituto I.E.S. Universidad Laboral.

A la Junta de Andalucía por la ayuda prestada.

Al equipo directivo del colegio Nuestra Señora de las Montañas (Villamartin, Cádiz).



## Introducción

*“El acto de conocer es lo que puede alejar el riesgo de alienación y de la burocratización de la mente, permitiendo al ser humano conquistar condiciones de control sobre su ser en el mundo. Y esto es, fundamental para rebelarse contra la opresión”* (Freire en Graviz y Pozo, 1994, prólogo).

El mundo de la televisión siempre me ha apasionado. Desde la juventud he tenido una trayectoria profesional ligada a los medios audiovisuales. En el desarrollo de mi tesis no solo he aprendido bastantes conocimientos sino que también se han producido en mí distintos cambios de actitud (de posiciones algo radicales a posturas más moderadas).

Durante bastante tiempo la enseñanza se ha centrado en el verbalismo, en la racionalidad, en la apropiación y conocimientos de signos que facilitaban el trabajo posterior (con el libro de texto y la pizarra), pero se ha hecho poco eco de otros conocimientos muy válidos para nuestra vida futura, como puede ser la educación para la vida afectiva, sentimental, y social (ligado con nuestra cultura experiencial donde tiene cada día más cabida los medios audiovisuales) y unido a éstos el éxito en nuestra futura vida laboral. En mi profesión se habla mucho de la televisión, pero pienso que se sabe poco sobre ella.

En nuestra sociedad predominan los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión -y ésta muy marcada por la publicidad- que trabaja en un lenguaje audiovisual que los/as ciudadanos/as consumimos pero que si no conocemos profundamente podemos ser presa fácil de la manipulación o desinformación. Siendo el visionado de la televisión la segunda o tercera actividad a la que se dedican los/as niños/as ¿cómo la escuela no enseña a ver la televisión? Creo que hay mucha lectura de texto y no de imágenes televisivas.

Hemos pasado de un predominio de conocimientos basado en entornos psicológicos, sociales y culturales cercanos, y directos, a conocer a través de escenarios deslocalizados, indirectos, globales y virtuales. Los/as niños/as se parecen más hoy por ser de una generación determinada que por ser de un país o cultura concretas.

La escuela debe aprovecharse de la generalización de los medios -especialmente la televisión- para hacer una apuesta fuerte por la igualdad de oportunidades, pues partiendo de las experiencias previas del alumnado se sentirá más motivado y no se sentirá desfavorecido -académicamente y socialmente- con respecto a los/as más agraciado/as.

*“La educación para la imagen es urgente y necesaria. No solamente para evitar sus evidentes peligros, sino para extraer las grandes posibilidades educativas del mensaje visual. Necesidad que se hace patente desde los primeros años”* (Santos Guerra, 1984).

Frente a la inmediatez, espectacularidad, gratificación instantánea de los medios masivos (especialmente la televisión), los educadores debemos defender una cultura del esfuerzo y de motivaciones internas.

Coincido con Postman (1991) en que la tecnología y por tanto la televisión no es ni buena ni mala y los efectos que provoque en nuestro entorno depende del uso que le demos. Parte de la solución se encuentra en la educación, ésta se enfrenta a uno de los más grandes retos. El primer paso está en el reconocimiento de la televisión como un medio dedicado al entretenimiento y la diversión.

Todo este conocimiento de la cultura social -en la que estamos inmersos- debe servirnos para reflexionar, para investigar, para construir críticamente otro tipo de sociedad.

Debemos construir una comunidad de aprendizaje donde desaparezca la distancia entre la escuela y la vida, donde se unan los conocimientos y la cultura experiencial de los individuos. Pero eso no se corrige cambiando los materiales o los recursos, falta un cambio de mentalidad.

Conviene replantearse el paradigma cartesiano, prácticamente el predominante -por restringido, simple, lineal y reduccionista- por un paradigma holístico. Debemos ceder el paso a modelos abiertos y dialógicos de trabajo, a múltiples textos y discursos, y a diversos códigos tanto verbales como no verbales. El paso de una voz única a una combinación (armónica a ser posible) de voces, el dominio de esas escrituras como una polifonía de sistemas simbólicos, debe suponer un cambio profundo para la escuela.

Creo que las instituciones educativas deben proporcionar a los/as niños/as -ante el desafío de este mundo acelerado- programas de aprendizaje social y emocional, dotarles de una caja de herramientas para dominar la simbolización, ofrecerles una guía de viajeros para una buena alfabetización global.

Pienso que los/as docentes nos tenemos que ir adaptando a los nuevos tiempos si no queremos quedarnos atrás, debemos tener un papel decididamente protagonista de los cambios que se están produciendo y que se avecinan. Creo necesario no solo que conozcamos estos cambios sino también que sepamos analizarlos críticamente (no basta con decir que la tele es una “basura” por sus contenidos) y establezcamos una

metodología adecuada y reflexiva para llevarla a los/as alumnos/as, a la comunidad educativa y a la sociedad en general. Los/as profesores/as debemos conocer la cultura audiovisual y actuar con la comunidad educativa.

Mi investigación (cualitativa) pretende ayudar en las nuevas competencias que deberá o debería tener el profesorado actual, facilitar a la comunidad educativa y a la sociedad en general el modo en que influyen los medios audiovisuales y la televisión en particular en la vida de nuestros/as niños/as. Por ello voy a estudiar la influencia de la televisión en los contextos vitales de dos grupos escolares de tercer ciclo de primaria (uno del ámbito rural y otro urbano). Mi estudio pretende dar voz a los miembros de la comunidad educativa (especialmente a los/as niños/as).

Aunque las vertiginosas transformaciones que producen las nuevas tecnologías en nuestras vidas cambian bastantes elementos de esta investigación, creo que prevalece lo esencial (sigue abierto a las potencialidades educativas del audiovisual, de las repercusiones cognitivas -de problemas de aprendizaje, de trastornos, de deficiencia de atención, comprensión y concentración-, físicas -obesidad, daños en la vista por sobreexposición a la pantalla del televisor o al monitor de la computadora, trastornos del sueño entre otros-, morales -de conflictos de identidad y baja autoestima-).

Creo que mi investigación es un primer paso. Los continuos cambios deben llevarnos a continuar nuestro camino, a seguir nuestra reflexión acerca de las repercusiones y posibilidades educativas que ofrecen los nuevos medios audiovisuales.

Para conocer cómo influyen los medios audiovisuales y la televisión en nuestros/as niños/as seleccionados/as he dividido mi estudio en tres partes:

Primera parte: Marco teórico y metodológico de la investigación en el que distingo tres capítulos: presupuestos teóricos, estado de la cuestión, presupuestos éticos y metodológicos.

Segunda parte: Diseño y desarrollo de la investigación. Le dedico un capítulo. En esta parte realizo la justificación metodológica y expreso el proceso de recogida de datos.

Tercera parte: Informes de investigación. Dos estudios de caso. En ella destaco un capítulo. En este apartado presento los datos empíricos -elaborados a partir de los dos estudios de caso-, las conclusiones de la investigación y las sugerencias pedagógicas.



**PRIMERA PARTE**

**MARCO TEÓRICO Y**

**METODOLÓGICO DE LA**

**INVESTIGACIÓN**



# CAPÍTULO 1

## PRESUPUESTOS TEÓRICOS

Para ofrecer una panorámica general sobre la comunicación televisiva, creo que debo partir del contexto de la televisión en el marco de la sociedad contemporánea y de las distintas dimensiones que la caracterizan y le dan su singularidad.

### **1.1. Demandas de la sociedad de la información y papel que debe emprender la escuela en esta sociedad**

Vivimos en una sociedad de mercado libre, muy marcada por una fuerte ideología neoliberal, global, macdonalizada, a la que también se le llama sociedad del consumo, cultura de lo efímero, marcada por la revolución de las comunicaciones, la urbanización intensiva y su aparatosa opulencia.

Conviene aclarar algunos términos y su interrelación.

Comenzaré tratando de aclarar qué significa neoliberal.

No es fácil definir qué es neoliberalismo tanto por los campos en los que se extiende como por el número de sinónimos que puede representar. Otra dificultad para su definición es que no se corresponde solamente con una opción política pues su discurso y acciones se extiende por la economía, la cultura y la teoría democrática. Angulo Rasco (1995) cree que tiene que ver bastante con la crisis del Estado del bienestar y nos aporta unas pinceladas muy interesantes sobre este término en ámbitos tan distintos como importantes:

a) En lo político: Democracia formal, votamos pero solamente participando en un procedimiento mecánico de alternancia representativa en el poder. El individuo privado es entonces el eje de la autodeterminación, no el ciudadano que activa y autónomamente participa en la voluntad común.

Para Pérez Gómez (1999) la democracia se ha convertido en un sistema electoral para la elección de los representantes o selección de los dirigentes. Su participación (que es una pantomima) se reduce a acudir a las urnas y con estas condiciones es muy fácil que la poliarquía se trueque en oligarquía pues aunque pueda haber cambios en los representantes, las élites permanecen como esencia de la gobernabilidad de la nación.

b) En lo económico: 1. El monetarismo: reforzamiento de las fuerzas del mercado libre y de la economía de la oferta. 2. Las políticas de privatización de los servicios públicos, con más posibilidades de remercantilización (comunicaciones y sanidad, por ejemplo) 3.El reforzamiento y extensión de la ideología social del mercado, de la elección individual, la conversión del ciudadano en cliente. 4. Los cambios, en la estructura del papel del Estado, en las que se pedía un estado mínimo (no intervencionista y sin peso en el sector público) pero fuerte para poder controlar las demandas amenazantes de participación política.

c) En lo social: la clase media, cuantitativamente considerable con altos ingresos y seguridad en el empleo ha reorientado sus preferencias políticas hacia las alternativas privadas individualistas y de mercado, conectando claramente con dicha ideología.

La fiereza del neoliberalismo no estriba ni en el contenido ni en la validez de sus argumentos, ni siquiera en el éxito, muy discutible, de sus acciones políticas en los gobiernos donde se ha instalado. El neoliberalismo es actualmente una ideología fuerte porque impregna más profundamente de lo que podemos imaginar tanto la cultura social de un sector mayoritario de la sociedad civil, como así mismo, la cultura política de las élites gobernantes, administradores, funcionarios y técnicos cualificados.

Neoliberales fue también el nombre que le dieron a los neoconservadores. Estefanía (2006, 41) comenta en su libro *“La mano invisible”* las características de la revolución conservadora. Ésta va a tener dos etapas: la primera de carácter más economicista, consistente en rebajar la presencia del Estado en la economía reduciendo el Estado del Bienestar y liquidando el sector público a través de las privatizaciones, de forma que la mayor parte de los ciudadanos deviniesen en propietarios (de inmuebles, pisos, acciones...) sustituir el capitalismo del bienestar por el capitalismo popular. La segunda etapa, trataba de hacer hegemónico el término conservador.

Hubo años de la revolución conservadora en los que los postulados fueron tan asfixiantes que devino en lo que se llamó pensamiento único, una mezcla de conservadurismo popular y moral y de liberalismo económico. Siguiendo con Estefanía (2006,41) el pensamiento único interpretaba la realidad social en clave economicista, identificaba democracia con mercado. Fue la ideología que predicó el fin de la historia.

En esta revolución conservadora no podemos olvidar lo que nos comenta d’Encausse sobre cómo las palabras sirven para ocultar los verdaderos sentimientos. Estefanía (2006,39).

Pasamos a otro concepto -la globalización- íntimamente ligado a aquel.

La globalización ha traído el hiperdesarrollo de empresas transnacionales y la pérdida progresiva del papel de los Estados dentro del sistema mundial. Los Estados se encuentran debilitados y sin capacidad de control de estas grandes empresas.

La globalización tiene su origen en el neoliberalismo y propugna que los Estados no intervengan en la economía de los mercados ya que éstos se regulan por sí mismos, en consecuencia los Estados pierden poder. La economía parece ser llevada por una mano invisible que es la que regula el mercado y hay libre cambio de mercancías y capitales desapareciendo las fronteras, pero sin que ello suponga movimiento de personas.

La globalización económica enfrenta a los mercados financieros internacionales con las legislaciones nacionales que han quedado obsoletas (Bennassar Veny, Ponsell Vicens, en página Web).

El resultado es un sistema financiero estatal muy inestable, con crisis financieras que escapan al control de los gobiernos e instalan a la población en un marco de incertidumbre económica muy característicos de las sociedades postmodernas. De esta forma la globalización es un proceso que es considerado insolidario y no redistributivo porque pertenece a la lógica del capital, dirigido e impulsado por las élites económicas porque favorece y reproduce situaciones de desigualdades (Bennassar Veny, Ponsell Vicens, en página Web).

Estas transformaciones económicas tienen un impacto directo sobre las formas de la vida urbana: en lo cultural, en lo social, en los movimientos geográficos, en el medio ambiente, etc (Bennassar Veny, Ponsell Vicens en página Web).

La globalización se caracteriza por la movilidad creciente de los factores de producción y productos, con un grado mayor de estandarización de las estructuras y las culturas. Globalización significa uniformidad cultural, menos diversidad, menos simbiosis, menos resistencia (Bennassar Veny, Ponsell Vicens, en página Web).

El periodista y economista Estefanía, en su artículo: “*La globalización ¿una nueva era histórica?*” (2002), escribe:

*“La definición más general es la de que la globalización es la revolución de la comunicación entre seres humanos, que los ha hecho más interdependientes entre sí. Concreta un poco más describiendo que se trata de un proceso de naturaleza política, económica y cultural por el cual las políticas nacionales tienen cada vez menos importancia y las políticas internacionales, aquellas que*

*se deciden en centros más alejados de la vida cotidiana de los ciudadanos, cada vez más”.*

Para este mismo autor en su libro “*La mano invisible*” (2006,68), en la etapa de globalización que nos encontramos está variando el concepto de poder, éste era vertical, jerárquico y autoritario y su representación geométrica era piramidal. Ahora, en cambio el poder es horizontal, no jerárquico, y tiene forma de red. Para Ramonet (en Estefanía, 2006,68) en esta red hay nudos más importantes que otros, el poder no es directamente autoritario, sino que a menudo utiliza los mecanismos de la manipulación para ejercer de forma consensuada.

Y por último nos referiremos al término macdonalización.

La macdonalización se expande sobre un amplio abanico de fenómenos sociales y no solo afecta al negocio de restaurantes de comida rápida, sino también a la educación, trabajo, viajes, ocio, dietas, economía, política y así hasta alcanzar a casi todos los demás aspectos de la vida. La macdonalización se fundamenta básicamente en cinco aspectos: la eficacia (especificidad de medios para conseguir un objetivo rápidamente y con el menor esfuerzo y coste posibles), el cálculo (la mayoría de ocasiones en detrimento de la calidad), la predicción (esfuerzo creciente de racionalización para asegurar la predicción de lo que puede ocurrir en un momento o lugar determinado en la sociedad actual donde las personas quieren saber qué les deparará el futuro en todo momento), el control (sustitución de la mano del hombre por la tecnología) y la irracionalidad de la racionalidad (irracionalidad significa que los sistemas racionalizados son sistemas no razonables: sirven para negar la condición humana, consiguiendo así la alienación de los empleados, según Marx) (Bennassar Veny, Ponsell Vicens, en página Web).

Tras aclarar estos conceptos pasaremos a reflexionar sobre la sociedad de la información y su relación con la institución escolar.

¿Cuáles son las principales demandas de la sociedad de la información en la que nos encontramos? Para contestar a esto recojo algunas aportaciones del Profesor Pérez Gómez (2000).

1º Existe un déficit de organización significativa de las informaciones, debido a que hay gran saturación de datos e información interesadamente parciales y fragmentarios.

Vivimos en una sociedad de vertiginosos cambios, donde la información pasa a ser la mercancía más valiosa -por encima de la producción de bienes básicos-. La cultura como información se convierte en mercancía.

2º Los medios electrónicos y en particular la televisión han creado una configuración de ciudad. Según Echeverría (1994) *“el ser humano ya puede vivir en la aldea global”*.

3º Conviene recordar con Inis (en Tedesco, 1995) las profundas aunque sutiles consecuencias que la vida en la sociedad de la información está produciendo en las formas de ser de los ciudadanos generando tres clases de efectos: alteran la estructura de intereses (las cosas en las cuales pensamos), cambian el carácter de los símbolos y modifican la naturaleza de la comunidad. Debemos detectar estos influjos en nuestra vida pública, política o social al igual que en nuestro desarrollo individual. Para Chomsky (1999). *“Instantaneidad, espectacularización, fragmentación, simplificación, mundialización y mercantilización son los principales sellos de una información estructuralmente incapaz de distinguir la verdad de la mentira”*

4º La saturación de información produce dos efectos en apariencia paradójica, pero convergentes: la sobreinformación y la desinformación, pues el individuo ante enormes cantidades de información que recibe se llena de *“ruidos”* de elementos aislados, que no puede integrar en esquemas de pensamiento para comprender mejor la realidad y su actuación sobre ella.

En este punto quisiera destacar una aportación muy interesante del director de *Le monde Diplomatique* Ignacio Ramonet (2001):

*“Un nuevo concepto de censura ha emergido, y funciona no suprimiendo, amputando, prohibiendo, cortando. Funciona al contrario: por demasía, por acumulación, por asfixia. ¿Cómo ocultan hoy la información? Por un gran aporte de ésta: la información se oculta porque hay demasiada para consumir y, por lo tanto, no se percibe la que falta. La información durante siglos fue una materia extremadamente escasa, tanto, que se podía decir que quien tenía la información tenía el poder. Finalmente el poder es el control de la circulación de la comunicación”*.

5º Los medios de comunicación de masas están al servicio de la economía de mercado, por ello la información se convierte en publicidad comercial y en propaganda política. Lo propio de la televisión actual es vender alguna cosa: ideas, valores o productos y en consecuencia venderse a sí misma para conseguir el máximo de audiencia. Todo forma parte del ritual consumista. Se vende todo: objetos, ideas, experiencias, esperanzas, alegrías y dolores. Conviene tener en cuenta que las exigencias del mercado, la tiranía de las cuotas de audiencia y los requisitos publicitarios convierten a la televisión comercial en un medio trivial, vacío, dominado por el espectáculo, por la primacía de

las formas sobre el contenido, de la sintaxis sobre la semántica, del continente sobre el contenido, de las sensaciones sobre la reflexión.

6º La diversidad y riqueza de ofertas y planteamientos culturales que caracterizan a la sociedad postmoderna a la vez que puede liberar al individuo de las imposiciones locales desemboca al menos durante un período importante de tiempo, en la incertidumbre y la inseguridad de los ciudadanos, que han perdido sus anclajes tradicionales sin alumbrar por el momento las nuevas pautas de identidad individual y colectiva.

En este contexto de intensos, ambiguos, complejos e inciertos intercambios simbólicos tiene lugar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, precisamente en la etapa más permeable de su desarrollo.

Coincido con Galeano (2005) en que la explosión del consumo mete más ruido y alborozo que todos los carnavales...suena mucho porque el tambor está vacío... el sistema necesita mercados cada vez más abiertos y más amplios, habla en nombre de todos/as, y a todos/as dirige sus imperiosas órdenes de consumo, entre todos difunde la fiebre compradora; pero ni modo, para casi todos esta aventura empieza y termina en la pantalla del televisor.

Soy partícipe de la opinión de Galeano cuando comenta que a la televisión la calumnian quienes le atribuyen mala entraña o la llaman caja boba, o conceptos parecidos. Es verdad que la televisión comercial reduce la comunicación al negocio pero por obvio que resulte decirlo, el televisor es inocente del uso o del abuso que se hace de él.

Comparto con Aguaded (2000a) que la fusión de la tecnología y el lenguaje televisivo, junto al propio desarrollo específico del medio han permitido la configuración de lo que se llama por los expertos, el “*discurso televisivo*”, la dimensión semiológica del medio, algo que lo diferencia y distingue de otras formas comunicativas de la sociedad contemporánea.

Vivimos en una sociedad informacional, término acuñado por Castells (1995) donde predominan los medios de comunicación de masas.

El sociólogo Manuel Castells establece una distinción analítica entre nociones de “*sociedad de la información*” y “*sociedad informacional*”, con implicaciones similares para la economía de la información/informacional. El término sociedad de la información destaca el papel de ésta última en la sociedad. Pero Castells sostiene que la información, en su sentido más amplio, es decir, como comunicación del conocimiento,

ha sido fundamental en todas las sociedades, incluida la Europa medieval, que estaba culturalmente organizada y en cierta medida unificada en torno al escolasticismo, esto es en conjunto, un marco intelectual.

En contraste, el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este nuevo período histórico.

Esta información vinculada al poder y a las nuevas innovaciones tecnológicas se va a producir de forma masiva, por ello vamos a responder a la siguiente pregunta ¿Qué son los medios de comunicación de masas?

Vamos a tratar de definir este concepto. Para entenderlo mejor lo vamos a comparar con su contrario que serían los medios de comunicación personal. En éste emisor/a y receptor/a cambian los papeles continuamente poniendo en común informaciones, sin embargo en el proceso de comunicación masiva se pretende que el receptor no intervenga en la comunicación. El emisor o fuente en el proceso de comunicación masiva suele estar bien identificado, ya que es posible conocer quién emite, codifica o envía el mensaje; en cambio, el receptor o audiencia, según la teoría clásica, es anónimo, heterogéneo, disperso geográficamente y pasivo, ya que no tiene capacidad de retroalimentación o es muy limitada.

Los medios de comunicación masiva (periódicos, revistas, noticieros de radio y televisión, páginas Web...), son instrumentos fundamentales de diseminación de información, de educación y de cambios en las culturas y prácticas sociales de cualquier país o nación. Su función es sumamente delicada y sus alcances y consecuencias pueden ser el principio de un cambio positivo o el escollo para un avance.

Como dicen los miembros del grupo Aire Comunicación ([www.airecomun.com/forma.htm](http://www.airecomun.com/forma.htm), en su vídeo planeta hipnosia) la TV, la radio, la prensa, no pretenden que las masas, las audiencias, les hagan partícipes de lo que tienen. No esperan que les contesten, les sugieran, les aprueben, les discutan, les contradigan, les apoyen, que se sorprendan. No pretenden que el receptor se convierta en emisor. No pretenden que el receptor intervenga en la comunicación. Los medios de comunicación de masas no favorecen el intercambio de mensajes. Este modelo de comunicación se llama difusión. Emisión punto-multipunto. Un medio difunde, y la audiencia recibe. La TV, la radio, y la prensa son medios de difusión.

Aguaded (2000b, 22) completa esta idea al considerar que pocos de estos medios son de ida y vuelta, porque la propia empresa capitalista produce mensajes con la única función de hacerlos consumir por el mayor número de personas posible. Se produce, en palabras de Alicia Poliniato (en Aguaded 2000b, 22), la separación tajante entre los informadores, que dan forma a los datos, dando preferencias a sus intereses en cuanto a la selección e interpretación de los datos; y que son los que elaboran los mensajes y tienen la capacidad económica de hacerlos circular y los informados, que somos la gran mayoría, a quienes solo nos queda la opción de recibir los mensajes, aunque con la posibilidad de aceptar o rechazar aquello que ha sido elaborado por los primeros.

Aguaded (2000b, 22) nos comenta concretando en la televisión, que ésta trabaja en un lenguaje audiovisual que los/as ciudadanos/as consumimos pero que si no conocemos profundamente podemos ser presa fácil de la manipulación o de la desinformación. Lo peor de la televisión es no saber nada de ella, ni de su funcionamiento, ni de sus mecanismos, ni de su capacidad de influir en nosotros, ser analfabetos en su consumo. Es difícil discriminar la realidad en la televisión porque verdad y fantasía no son dos términos opuestos, sino que existen entre ambos muchas graduaciones. Otro obstáculo para su discriminación es que la realidad real imita a la realidad virtual que a su vez imita a la realidad real.

No se entiende la comunicación masiva sin la publicidad.

Para Galeano (2005,265) las masas consumidoras reciben órdenes en un idioma universal: la publicidad. A ésta debido a su gran importancia le dedicaremos más atención posteriormente.

Los últimos autores mencionados coinciden en que un instrumento básico en este mundo audiovisual es el conocimiento, es el espíritu crítico ante los mensajes.

Por ello es importante conocer, pues esto -según Freire (1985)- es lo que nos permitirá como seres humanos conquistar las condiciones de control de nuestro ser en el mundo. Este educador decía *Somos andando*. La verdad está en el viaje, no en el puerto. No hay más verdad que la búsqueda de la verdad. Los educadores y la sociedad tienen un gran reto: la aventura de cambiar y de cambiarnos, pues nosotros somos los protagonistas de nuestra/s historia/s.

¿Qué papel debe desempeñar la escuela?

La escuela debe plantearse el difícil reto de procurar el desarrollo autónomo del individuo, dándole la oportunidad de construir de forma crítica, cuestionando e interrogando el valor antropológico de los influjos que ha recibido en su etapa de

socialización, sus maneras de sentir, pensar y actuar. Esta autonomía e independencia que debe fomentar la escuela, se caracteriza por incentivar el análisis crítico de los mismos procesos e influjos socializadores.

La escuela para acercarse a estos propósitos en el aula, debe partir de los significados que fluyen en el grupo de clase, de los significados que los/as alumnos/as traen, de sus intercambios académicos desde su experiencia cotidiana anterior y paralela a la escuela.

El objetivo central sería la reconstrucción progresiva y reflexiva de sus modos espontáneos de pensar, sentir y actuar, de su cultura experiencial.

*“Solo la vivencia en la escuela de una cultura más elaborada que demuestre su utilidad para entender los problemas de la vida cotidiana, puede atrapar y entusiasmar a los individuos, independientemente de su origen social o cultural, en redes de intercambio de significados y experiencias, que utilizan contenidos y códigos más poderosos y sutiles, para compartir la belleza, la búsqueda del conocimiento y la construcción de una convivencia más satisfactoria. La poderosa influencia de los medios de comunicación de masas en la socialización de las nuevas generaciones en los intereses espurios de los “señores del aire” (Echevarria, 1999) y en los estilos de vida que impone el mercado, hacen a mi entender más urgente y necesaria la reivindicación y la práctica de la función educativa de la escuela” Pérez Gómez (2000).*

En este sentir y actuar, el juego tiene y debe tener un protagonismo importante, pues éste entre otras nos permite: descubrir, conocer, aprender, entendernos, desarrollar la imaginación, compartir experiencias y adquirir habilidades sociales. El juego facilita la comprensión de los que somos y podemos llegar a ser.

Muchas veces nos concentramos casi exclusivamente en el desarrollo intelectual y pienso que nos equivocamos porque nos olvidamos de algo fundamental: la educación para la vida emocional. Nos olvidamos de la importancia que tiene para el desarrollo personal, social y profesional de las personas, la incorporación de nuevos conocimientos, la capacitación permanente, el crecimiento intelectual, el desarrollo de la empatía. Nos olvidamos de la educación del cuerpo y de las emociones. Para desarrollar esta educación creo que hay que prestar atención a cinco componentes que cita Goleman (en Punset ,2008): Autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo), Autocontrol emocional (o autorregulación), Automotivación, Reconocimiento de emociones ajenas (o empatía) y Relaciones interpersonales (o habilidades sociales).

Los/as educadores/as de nuestros días deben enseñar cuatro tipos de aprendizajes: Aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a aprender y por último aprender a hacer.

La escuela (incluye a los institutos también) debe aprovecharse de la generalización de los medios -especialmente la televisión- para hacer una apuesta fuerte por la igualdad de oportunidades, pues partiendo de las experiencias previas del alumnado se sentirá más motivado y no se sentirá desfavorecido -académica y socialmente- con respecto a los/as más agraciados/as.

La escuela debe plantearse trabajar con los medios y de forma específica con el que influye más en los/as niños/as.

La escuela debe valerse de los estudios disponibles que le ayuden a trabajar “con” y “en” los medios para en palabra de Freinet -que yo asumo-, conquistar las condiciones de control de nuestro ser en el mundo.

Para la mayoría de los/as investigadores/as, la televisión (medio preponderante de los medios de comunicación social, los demás imitan su formato -incluido Internet-) condiciona la organización del espacio, de las relaciones intersubjetivas, la naturaleza de los contenidos de la vida psíquica así como de los instrumentos y códigos de percepción, expresión e intercambio de los individuos y de la colectividad.

El problema no está en la televisión, sino en cómo la miramos, por tanto para reducir los efectos negativos hay que aprender a ser telespectadores activos y críticos.

La implantación de la televisión como medio de información y entretenimiento hegemónico a lo largo del pasado siglo XX trajo aparejados una serie de debates en torno a los usos y los efectos de la televisión.

Para no pecar de cierto reduccionismo y solo a efectos explicativos, vamos a utilizar una célebre clasificación debida al investigador italiano Umberto Eco que dividía los análisis sobre el ejercicio de ver y leer la televisión en dos grandes grupos: aquellos que critican el funcionamiento de la televisión denominados “*apocalípticos*”, y aquellos otros que observan a la cultura de masas, en general, y a la televisión, en particular, como un elemento democratizador y positivo, los llamados “*integrados*”.

Me llama poderosamente la atención, la polémica tan grande que hay en torno al uso de este medio de comunicación. Nos encontramos autores como Mariet (claramente integrado cuya obra destacada: “*Déjenlos ver la televisión. Porque la televisión no es culpable de todos los males que se le atribuyen*”) que está a favor del modelo comercial, que está abiertamente comprometido con las opciones neoliberales y por otra

parte la postura radicalmente opuesta de Mander (claramente apocalíptico con su polémico libro "Cuatro buenas razones para eliminar la televisión"). Y entre estas dos posturas hay innumerables e interesantes aportaciones de autores como Aguaded (2000), Pérez Tornero (1991), Echeverría (1994), García Matilla, A. (1996), Freinet (1963), Ramonet (1983), Santos Guerra (1984), Bordieu (1996), Sánchez Noriega (1997).

Junto a la familia y a la educación formal o reglada (educación Primaria y Secundaria), la televisión es una de las principales fuentes de conocimiento y de autoridad en las sociedades occidentales.

Coincido con Verdú (2009) en que la presente cultura audiovisual, que culmina con la presencia de Internet y los aparatos multimedia es de naturaleza extensiva y no intensiva. Planea o patina sobre pantallas y olvida el desciframiento intenso y vertical de la letra impresa.

Ante este influyente medio nos hacemos las siguientes preguntas y tratamos de responderlas con las pocas investigaciones españolas con las que nos encontramos.

¿La televisión y sus efectos interfieren en los objetivos educativos declarados como deseables por la sociedad en general, y por las instituciones de enseñanza en particular?

Es verdad que, salvo excepciones, el conjunto del medio televisivo, puntal de la denominada educación informal, establece una relación con la educación formal (reglada e impartida en colegios e institutos por maestros/as y profesores/as) más propicia a la competencia que a una amigable complementariedad. En muchas ocasiones, los mensajes que emanan de estas dos instancias de formación son contradictorios.

Pese a esta conflictiva relación entre el sistema de educación formal y la televisión, es importante subrayar que la televisión por sí misma no enseña nada, y son muchos quienes consideran que es un simple electrodoméstico. Pero por otro lado, numerosas investigaciones desarrolladas a partir de los años 60, indican que el contexto social, familiar y económico en los que se encuentran inmersos los/as pequeños/as televidentes es decisivo a la hora de valorar los efectos de la exposición frente al televisor. En este sentido la televisión actúa más reforzando tendencias y supliendo carencias que como una fuente de cambios de actitudes y comportamientos.

¿Es la televisión un instrumento útil para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje? Desde entonces numerosos debates y algunas investigaciones han

procurado dar con una respuesta a este interrogante que no parece tener una respuesta rotunda.

Un informe elaborado por la empresa GECA (Gabinete de Estudios de la Comunicación Audiovisual), a mediados de los años 90, para la Secretaría de Educación de España, señala que *“los niños que ven una programación educativa de calidad de forma regular aprenden más y mejor que los que no la ven; también se demuestra que la ayuda de un educador, padre o maestro durante el visionado de los programas mejora la calidad de aprendizaje del niño”* (GECA, 1995 en Web Media).

Es conveniente que nos replanteemos hacia dónde vamos, que recapacitemos sobre el papel que desempeña los medios en nuestras vidas con la intención de no dejarnos atrapar por un mundo de superficialidades.

La televisión y otros medios no son nocivos en sí, pero sí lo son si les damos un mal uso y nos dejamos manipular por ellos.

Por tanto, tenemos que buscar alternativas a la información que nos dan los medios. Hay que aprender a buscar, procesar, verificar, estructurar. La información no solo está en los medios, muchas veces la encontramos en las experiencias transmitidas verbalmente de personas mayores o de niñas/os o la encontramos a través de la observación de nuestro entorno, y cómo no, usando distintas fuentes, pues muchas veces son complementarias.

Si no controlamos la información, ni tenemos un acceso igualitario a ella, estamos en desventaja con los poseedores de la misma, pues ello condiciona qué información cómo, cuánto y cuándo deben dárnosla.

Poseer una información correcta y adecuada es fundamental para tomar decisiones. Por ello para que haya una verdadera democracia tiene que haber transparencia informativa para todos los/as ciudadanos/as.

La escuela que quiera fomentar valores democráticos tiene que ponerlos en práctica, siendo necesario conseguir esa claridad informativa y de conocimiento -que decía anteriormente-; y que profesores/as, alumnos/as y padres/madres colaboren en investigar su medio para poder transformarlo y mejorarlo.

Nuestra investigación requiere contextualizar el aparato electrónico en el marco de la sociedad contemporánea.

Comenzaré por una visión panorámica, posteriormente haremos un resumen de otros puntos importantes como el concepto de televisión, el funcionamiento de la televisión. La producción y la programación televisiva, la legislación europea y

española, estrategia y técnicas de programación, el marketing y la publicidad, la historia de la televisión, modelos de financiación, el lenguaje audiovisual del medio, y por último hablaremos de las claves para la comprensión del medio.

### 1.1.1. Panorámica general de la comunicación televisiva

La importancia de la televisión como fenómeno social justifica la atención que ha recibido en todas partes. Como dice Barthes, la televisión ha alcanzado en nuestra sociedad un estado de mito (1982, 1985) o como expresa Sánchez Noriega (1997,27 en Aguaded, 2000a) este aparato tiene prácticamente una audiencia universal.

Ahora bien a pesar de su importancia y omnipresencia, la complejidad del fenómeno televisivo es patente. Incluso algunos autores como Contreras Tejera (1992,13 en Aguaded, 2000a) apuntan la imposibilidad de analizar la influencia que el medio televisivo tiene en la sociedad, y particularmente en el ámbito infantil. El principal problema radica en la incapacidad investigadora para poder aislar el fenómeno del resto de los factores que conforman la vida cotidiana.

Señalaba Postman (1994, 94,98 en Aguaded, 2000a ) que a medida que aumenta la oferta de reinformación en "tecnopolis", "*los mecanismos de control se ven superados, por lo que se hace necesario conocer el funcionamiento de la televisión para desarrollar, como haremos en este trabajo, las defensas que están a nuestra disposición*". Saber usarla requiere por ello, una comprensión de su lenguaje, de su funcionamiento, que permitirá alcanzar la competencia comunicativa y televisiva necesarias (Pérez Tornero, 1994,38 en Aguaded, 2000a) para apropiarnos de ese medio de comunicación que tanta trascendencia tiene en la vida de los seres humanos.

### 1.1.2. Concepto de televisión

Estamos hablando de televisión y damos el término por sabido y conocido. Cualquier persona sabe qué aparato es, lo conoce y normalmente lo usa. Pero, ¿sabemos de forma básica cómo es su funcionamiento?

Conviene aclarar los términos que usamos. Por ello pasaré a definir qué es este aparato, cómo funciona de forma básica.

La palabra "televisión" es un híbrido de la voz griega " *τηλε* " (distancia) y la latina " *visio* " (visión). El término televisión se refiere a todos los aspectos de transmisión y programación de televisión. A veces se abrevia como *TV*. Este término fue utilizado por primera vez en 1900 por Constantin Perski en el *Congreso*

*Internacional de Electricidad de París*. La televisión, TV y popularmente tele, es un sistema de telecomunicación para la transmisión y recepción de imágenes en movimiento y sonido a distancia (Wikipedia).

Debido al uso continuado de este término, lo llamaremos indistintamente, televisión, tele, aparato electrónico preferido, etc

Para la R.A.E. (Real Academia Española de la Lengua) es “*la transmisión de imágenes a distancia mediante ondas hercianas y a ésta la que transporta energía electrogmanética y tiene la propiedad de propagarse en el vacío a la misma velocidad que la luz*”. En nuestro tiempo decir televisión es decir muchas cosas y en ocasiones muy diferentes.

La televisión es el aparato que, a cambio de imponer la organización del mobiliario circundante, nos ofrece una teórica conexión inmediata con los momentáneos centros de interés universales.

Estas conexiones se realizan y centralizan en un edificio al que también se le llama televisión.

Televisión es también un término que da nombre a una determinada sección de información en la totalidad de los periódicos diarios. Y por lo tanto debe ser algo que constituye una parte nada despreciable de nuestra realidad contemporánea.

Televisión es un área de negocio que mueve fuertes sumas de dinero al año.

Y televisión es asimismo muchas cosas más. No es cuestión de detallarlas todas.

Con este hegemónico aparato según Emilio Lledó, presidente del informe para la reforma de los medios de comunicación de titularidad del Estado:

*“...podemos ver sin estar; ver sin la espacial y temporal experiencia de nuestro cuerpo”. Sin ese "ir" hacia el mundo, hacia las cosas, y hacia los otros seres, no era posible, en otro tiempo, experimentar nada, ver nada. Solo las palabras podrían contarnos aquello que no alcanzábamos a ver. Ahora podemos, sin embargo, no solo "ver a lo lejos", sino ver lo lejos, lo que no está al alcance de nuestra realidad corporal, como tal realidad, incluso ver lo que no es, lo que es pura y simple "insustancial" apariencia* (Informe para la reforma de los medios de comunicación de titularidad del Estado 2005, 11,12)

En los conceptos expuestos sobre televisión nos referimos a éste como el aparato que sirve para la transmisión de imágenes, pero definamos el concepto de imagen.

¿Qué son las imágenes?

La imagen es un tipo de signo no verbal que ha acaparado nuestros intercambios comunicativos convirtiéndose, ya sea en su formato fijo o en movimiento, en la protagonista constante de las comunicaciones. Llama nuestra atención, nos informa, nos incita, refleja algo de la realidad y en definitiva constituye un código, el icónico, que debemos conocer para poder desenvolvemos adecuadamente en muchas situaciones de comunicación (Pérez Rodríguez, 2002).

Imagen es una representación de algo que no está presente, una apariencia de algo que ha sido sustraído del lugar donde se encontraba originariamente y que puede perdurar muchos años,...es solo apariencia del objeto representado (Aparici, et al., 2002, 48).

Considero esta aportación de Aparici muy importante, pues incide en la diferencia entre la realidad y su representación (la imagen) y es que "*El mapa no es el territorio*" en expresión de Gregory Bateson (1988). (Es uno de los fundadores del pensamiento sistémico y de la programación neurolingüística, PNL). La PNL postula que cada persona construye su propia verdad que llamamos, a veces, el "*mapa*" del territorio o del mundo. Por tanto, cada uno dispone de su propia realidad y su "*verdad*" subjetiva. Todos los seres humanos tenemos distintos "*mapas*" o reproducciones interiorizadas del mundo, con los que nos orientamos dentro del mismo.

### 1.1.3. Funcionamiento de la televisión en relación con nuestro sistema auditivo y visual y en relación con nuestra percepción

#### *Imágenes de televisión*

La fotolitografía corriente se caracteriza por la división de la imagen en una enorme cantidad de puntos pequeños luminosos u oscuros. La transmisión facsímil (fax), sistema de transmisión eléctrica de fotografías, dibujos o elementos impresos, también se basa en esta subdivisión en puntos. En ambos casos, los puntos son tan pequeños y tan numerosos que la imagen aparece al ojo del observador como un todo integrado. Las imágenes de televisión están formadas análogamente por un esquema de elementos tonales que configuran una imagen completa. Sin embargo, los diferentes elementos tonales de la imagen de televisión aparecen en la superficie de proyección uno tras otro en una secuencia temporal; forman la imagen porque la persistencia de la visión los combina para formar una imagen completa.

¿Cómo funcionan nuestros ojos para conseguir esa imagen completa?

Una característica importante en nuestro sistema visual es la persistencia. El ojo tiene memoria visual en la retina. En la visión si se suceden dos destellos con una rapidez suficiente provocarán la sensación de uno solo de igual duración a la suma de ambos (Aparici et al., 2002,20).

En televisión, la exploración de la imagen se produce mediante el barrido de ésta por un pincel electrónico que lee la misma en dos tiempos (campos) sucesivos, con el fin de evitar en el ojo humano una desagradable sensación de parpadeo. En cada campo se leen primero las líneas impares en 1/50 de segundo y luego las líneas pares en otro 1/50 de segundo (Aparici et al., 2002,20).

Formas de representación de la imagen:

Cuando la imagen se parece de alguna manera al objeto representado la denominamos analógica y cuando no ocurre esto (mediante signos auditivos y verbales como la lengua o la música) la llamamos representación digital.

Los individuos estamos preparados para recibir imágenes audiovisuales pues disponemos de 260 millones de células visuales que llegan al sistema nervioso central y 50.000 células para la información auditiva, aunque percibimos por ello una gran cantidad de estímulos; muchos se mantienen en un plano difuso pues solo somos capaces de captar de forma consciente un número limitado de estímulos, aquellos que merecen nuestra atención. McKeachie y Doyle señalan que nadie puede comprender más que una pequeña parte de la información disponible en cualquier momento (Aparici et al., 2002,27).

¿Podemos estar prestando atención sensorial todo el rato?

Punset (2008) comenta basándose en los estudios de Romo que la atención que tenemos en el cerebro se enfoca realmente en un período limitado del estímulo. Lo que hacen las neuronas es prestar atención durante los primeros segundos y después poco a poco se van desconectando, ya no prestan atención aunque el estímulo esté presente. Eso nos demuestra que nuestro cuerpo no está mirando o escuchando permanentemente la misma cosa.

Con la televisión ocurre igual. El/la niño/a que ve y escucha la televisión no está atento todo el tiempo a las imágenes y los sonidos, su atención a la pantalla es más extensa que intensa.

Nuestro conocimiento del mundo no va a depender solo de la suma de sensaciones visuales, olfativas, kinestésicas etc, sino también de las asociaciones significativas que realizamos con cada una de ellas basadas en nuestras experiencias

previas. La percepción se organiza de forma particular y selectiva y va a depender de factores objetivos externos (visuales: 40%; auditivos: 30%; táctiles: 15%; olfativos: 10%; gustativos: 5%) y de factores subjetivos externos (kinestésicos, orgánicas, estáticos, interrelación de factores objetivos y subjetivos) (Aparici et al., 2002,27).

Aproximadamente el 75 % de nuestra percepción de la realidad se la debemos a la vista y al oído. Ambos sentidos, condicionados por las pautas de percepción cerebrales, nos ofrecen instantáneamente el estímulo que nos permite formarnos una idea mental de un determinado fragmento de la realidad.

La percepción es importante para comprender los mensajes audiovisuales pues está científicamente comprobado que la imagen retiniana es una representación distorsionada de la escena. Existen convenciones perceptivas que ayudan a/l/a observador/a a interpretar la imagen, como la perspectiva, el parcial cubrimiento de los objetos del fondo por los objetos del primer plano, el sombreado y posiblemente nuestra familiaridad con los tamaños ordinarios de los objetos de la escena, que se convierten en indicadores obvios que producen la impresión de profundidad (Aparici et al., 2002,29).

Debido a esas asociaciones entre factores objetivos y subjetivos los individuos no percibimos, ni damos el mismo significado a la realidad de igual manera. Para Bruner (1990) el acto fundamental de la percepción consiste en confrontar una estimulación actual con las huellas de las experiencias previas. Fraisse (1979) denomina a estas huellas esquemas perceptivos. Se cree que la percepción de imágenes visuales, icónicas, audiovisuales que proporcionan más información, son las que exigen mayor trabajo de desciframiento y de interpretación y esta decodificación va a estar estrechamente vinculada a la historia, a la cercanía o lejanía de la experiencia personal y al contexto sociocultural del individuo (Aparici et al., 2002,39).

La realidad es un *continuum* de infinita extensión, pero nuestros sentidos tienen un alcance finito. Consecuentemente la percepción es en primer lugar un proceso de selección, cuyas posibilidades de elección están limitadas al entorno físico del individuo.

El origen de la televisión se sitúa en la necesidad de superar tal limitación. La televisión, del griego *τηλε* y el latín *visio*, *-onis* (visión a distancia), surgió con el objeto.

Conociendo el concepto y su funcionamiento nos conviene saber cómo se le denomina a la tele según una serie de criterios como la titularidad, el tipo de programación, la financiación etc y las funciones que cumple en esta sociedad. Para ello voy a tener en cuenta las clasificaciones de Aguaded (2000b) y las diferentes definiciones aportadas en la página Web Media (del Ministerio de Educación y Ciencia).

## 1.1.4. La producción y la programación televisiva

### 1.1.4.1. Tipos de emisoras de televisión

Por el tipo de empresa: privada, estatal.

Por el tipo de financiación: publicitaria, abono de telespectadores, pública, mixta de doble vía (publicitaria y fondos estatales).

Por la programación:

Generalista. Todo tipo de programas para todo tipo de audiencias.

Temática. Programas específicos para audiencias concretas.

Por el tipo de emisión: Por ondas hertzianas (antena tradicional), cable, TDT (Televisión Digital Terrestre, es el resultado de la aplicación de la tecnología digital a la señal de televisión, para luego transmitirla por medio de ondas hercianas terrestres, es decir, aquellas que se transmiten por la atmósfera sin necesidad de cable o satélite y se reciben por medio de antenas UHF convencionales), satélite.

Por la cobertura: internacional, nacional, regional, local.

### 1.1.4.2. Producción y postproducción en televisión

En televisión la producción hace referencia a los procesos de realización del programa. De esta manera, el equipo de producción engloba a todo el personal de un programa organizado en torno a las figuras del realizador/a y de/l/a productor/a.

La función de/l/a productor/a consiste en dirigir la organización y la administración del programa. Entre otras tareas selecciona ideas, controla el presupuesto y coordina al equipo de realización y dirección. Tiene como subordinados a varios ayudantes -con un número variable según la complejidad del programa- que realizan las tareas de campo, contrataciones, citaciones y control de los elementos de grabación.

El/la realizador/a es la cabeza visible de toda la obra audiovisual. Su labor primordial se centra en la representación del texto, es decir, se responsabiliza de la puesta en escena, dirige a los actores/actrices, decide el tratamiento visual y sonoro,

determina la planificación, selecciona el material grabado y supervisa la edición del programa.

Su figura equivale a la de/l/a director/a en el cine.

En la actualidad es usual que las cadenas de televisión prefieran que los/as realizadores/as se especialicen en algún género, sobre todo cuando su labor se ve refrendada con el éxito. La propia versatilidad del medio televisivo conlleva grandes diferencias a la hora de realizar uno u otro programa; mientras un programa de ficción puede respetar una planificación predeterminada, la retransmisión de un concierto o de un partido de fútbol necesita un realizador con capacidad de anticipación y selección de las cámaras idóneas para situaciones imprevisibles. Las cuestiones que competen al realizador/a son:

La variedad visual, combinando tipos diferentes de plano, estableciendo un movimiento de actores coreografiado, coordinando el empleo de los decorados y los efectos visuales.

Planificación del emplazamiento de las cámaras, decidiendo cuándo considera que debe respetarse el eje imaginario establecido entre los personajes y las cámaras y cuándo debe saltarse la norma para crear dinamismo o efectismo.

Captar la atención de la audiencia para que no cambie de canal y estableciendo el ritmo audiovisual en función del modelo de programa.

La realización del programa puede llevarse a cabo con una cámara pero lo habitual es que sea con varias cámaras.

La realización con una sola cámara

Es similar al modo de trabajo en el cine. En la actualidad su uso no es muy frecuente y viene dado por la falta de recursos o por considerarse que para la realización del programa, de la noticia o del reportaje no se necesita más.

La realización multicámara

Es el modelo de trabajo habitual. El uso de varias cámaras puede afectar a la matización de cuestiones estéticas, como la iluminación, pero es esencial para la realización de programas con fluidez. A mayor número de cámaras, mayor es la posibilidad de ofrecer información visual al espectador desde puntos de vista incluso sorprendentes o de captar momentos espontáneos.

Según la magnitud del programa el realizador/a y el productor/a cumplen dos tipos de funciones:

Funciones combinadas: cuando el programa es de poca envergadura, el/la productor/a y el/la realizador/a pueden ser la misma persona. En realidad el realizador/a hace las funciones de director/a del proyecto y se contrata a un/a realizador/a muy técnico con menor capacidad de decisión.

Funciones separadas: si el programa es muy complejo, realizador/a y productor/a son personas diferentes, siendo el/la productor/a responsable de la organización, financiación, promoción, gestión del trabajo de varios realizadores y en ocasiones de la coordinación artística.

#### Postproducción

Una vez terminada la grabación, se procederá a dotarla de unidad con la mejor toma en edición y en sonorización. Una vez aprobada la versión definitiva, se procederá a duplicarla tanto para su emisión como para su posterior conservación en el archivo. Las tres áreas más importantes en la finalización de un producto audiovisual son: la edición, la sonorización y los efectos especiales (explicaré éstas más adelante).

#### 1.1.4.3. Los profesionales del medio. El equipo humano

Anteriormente hemos comentado el papel del realizador/a y del productor/a, estos dirigen un equipo que realiza diversas actividades (desde maquillaje, sonido, iluminación, etc). No deseo ahondar en la gran variedad de personal, pero sí destacar las labores más importantes.

El/la realizador/a de un programa se encuentra en una sala de control separada físicamente del plató o escenario de los acontecimientos, necesita disponer de una manera para cumplimentar sus órdenes. Con los técnicos se va a comunicar por los interfonos, auriculares y micrófonos de radiofrecuencia y con los actores/ actrices y presentadores/as a través del regidor/a.

Una buena parte del equipo que trabaja en el plató está bajo la supervisión de/l/a regidor/a.

El/la regidor/a. Es una figura equivalente al ayudante de dirección en cine, pero más centrado en comprobar que todo esté en su sitio en el momento justo y de transmitir las indicaciones que le proponga el realizador. Durante los programas en directo comunica las órdenes por medio de un lenguaje de señas, al igual que sucede en radio, muchas de las cuales pueden verse en algunos programas y desde luego son ya universales entre los profesionales de todo el mundo.

El/la regidor/a está presente en los ensayos asegurándose de que todos los componentes técnicos están preparados y se adecuan a las directrices dadas por el realizador/a. No puede dejar pasar un solo detalle, ya que durante la grabación será el encargado de hacer las correcciones y de anticiparse a los problemas. Las características más valoradas en un buen regidor/a son su tranquilidad, disciplina y diplomacia. No en vano interactúa con todo el equipo humano.

También, las distintas variables de organización en grabación son responsabilidad de/l/a regidor/a; por ejemplo controlar las otras indicaciones que aseguran una perfecta coordinación y ejecución de todos los parámetros de producción. En concreto, los monitores colocados cerca del set que permiten a los/as presentadores/as o actores/actrices comprobar si ellos aparecen en una toma concreta o, con la misma función, el apagado o encendido del tally de cámara (luces -normalmente rojas que se encuentran repartidas en varias caras de la cámara- que se iluminan cuando la cámara está en el “*aire*”).

La figura de/l/a regidor/a en el estudio es tan importante que también se le conoce como ‘ayudante de realización en estudio’.

En el mismo contexto de ajuste final está el trabajo de los/as apuntadores/as. Éstos/as, como en el teatro, ayudan a los/as presentadores/as y actores/actrices cuando tienen lapsus de memoria.

Hemos hablado hasta ahora de aspectos más relacionados con los procesos de organización y coordinación; formando parte de la escenografía, nos acercan a las nociones de calidad visual de un programa de televisión: la iluminación y la dirección artística.

El/la iluminador/a jefe o director/a de iluminación es la persona encargada del control de la calidad de la imagen. Establece con el realizador/a el tono y nivel dramático que se le va a dar al programa en cada instante. Decide la composición de la parrilla de iluminación, el número y tipo de fuentes, así como su temperatura color, luces frías o calientes y si deben llevar algún filtrado especial para crear efectos.

La dirección artística es el proceso de creación de los espacios donde se desarrolla la acción y los ambientes que definan a los personajes. Un buen equipo de dirección artística puede encontrar soluciones imaginativas con pocos medios, pero lo cierto es que una de las partidas presupuestarias más importantes siempre pertenece a los departamentos de decoración y atrezzo, vestuario, y maquillaje y peluquería.

Hasta aquí hemos hablado del equipo que se encarga de la producción, pero falta una etapa fundamental que cierra este apartado de los profesionales del medio, se trata de la postproducción

Es la última parte del proceso de producción de un programa. Etapa, en suma, en la que se dota de unidad al programa y se añaden los últimos flecos antes de su emisión.

Las tres áreas más importantes en la finalización de un producto audiovisual son: la edición, la sonorización y los efectos especiales.

#### Edición

Ya hemos dicho que es el conjunto de operaciones realizadas sobre el material grabado para obtener la versión completa y definitiva del programa. El responsable de realizar esta operación es el editor (equivalente al montador en cine) que trabaja bajo la supervisión de/l/a realizador/a. El realizador y el editor deben tener en cuenta una serie de características para dotar de armonía al conjunto y transformarlo en un producto de consumo para el/la espectador/a. En los programas en directo hay que ser especialmente cuidadoso con:

El orden de las tomas, para mantener la relación de continuidad que establecen entre sí dos o más planos.

Su duración temporal, teniendo en cuenta que ante tomas muy largas se corre el riesgo de que el/la espectador/a desconecte y cambie de canal.

El Ritmo, cada programa ha de tener su propio ritmo, un aspecto tan subjetivo que depende del instinto y la sensibilidad del realizador y del editor.

#### Sonorización

Construcción de la banda sonora de un programa uniendo voces, sonido ambiente, músicas y efectos de sonido. Los/as encargados/as son, durante la grabación en directo, el/la jefe/a de sonido, y durante la edición, el/la ingeniero/a de sonido. En los programas en directo el sonido es registrado al mismo tiempo que se realiza la grabación; para ello se utiliza una mesa de mezclas de sonido que, además de enviar al control de realización la señal que recogen los micrófonos de estudio, también añade música y efectos de sonido pre-grabados. A través de los distintos canales de audio va seleccionando la fuente y regulando su intensidad y su calidad.

#### Efectos especiales

Es la creación de ilusiones ópticas por medio de la manipulación de las imágenes grabadas. Su gama es muy extensa, tratándose de un campo en continua expansión. Desde la aparición de los efectos generados digitalmente por ordenador, la

experimentación y la creación parecen no tener fin. Al margen de los efectos de mezclador como los fundidos, cortinillas y chroma key, debemos recordar ahora que los *efectos digitales*, provienen siempre de fuentes externas a las analógicas y son generadas por estaciones cibernéticas monitorizadas.

Los efectos digitales se han convertido en una de las señas identificativas de la ola tecnológica que recorre la televisión contemporánea.

Estos programas realizados por el complejo equipo humano señalado, van a ser diseñados por los/as programadores/as. Estos se encargan de colocar los programas según una cierta secuencia en la parrilla semanal o mensual de una emisora. De esta manera, lo más característico del oficio es saber diseñar la parrilla y evaluar el horario y el día en el que los programas atraigan el mayor número de espectadores/as.

Estos programas van a responder a unas características que señalaré a continuación.

#### 1.1.4.4. La programación televisiva

Para tratar este punto me he guiado por la clasificación de Aguaded (2000b) y para su desarrollo por los contenidos de la página Web Media (proyecto del C.N.I.C.E. del Ministerio de Educación).

Para alcanzar la máxima eficacia en términos de audiencia, un grupo muy especializado de profesionales, los programadores/as televisivos, se encargan de estudiar, de analizar a la audiencia y a la competencia y de establecer las mejores estrategias para captar y mantener al mayor número de espectadores/as fieles a sus propuestas televisivas.

El trabajo de programación tiene tres facetas: una primera de planificación, encargada de fijar la visión general de la emisora y las necesidades de producción y compra; una segunda, relacionada con el área de marketing, encargada de definir el punto de vista de los anunciantes, y una tercera centrada en confeccionar la parrilla de la emisora y estudiar los resultados de audiencia conseguida.

Para alcanzarlo, se valen de -los programas- que diseñan y ordenan en parrillas de programación siguiendo unas reglas más o menos establecidas pero que, sin embargo, no garantizan el éxito.

Actualmente, muchos son los que consideran que la programación es una técnica que se apoya en la investigación que realizan sobre los comportamientos de la audiencia, fundamentalmente los análisis de los resultados de las estimaciones de

audiencia y las prospecciones futuras de resultados. Técnica que, excusado es decirlo, exige tener nociones de economía de los medios para poder evaluar el coste y rentabilidad de los programas.

## Tipos de programación televisiva

### 1. Informativos

Todas las televisiones cuentan con programas que tienen *la información* como razón de ser y que son elaborados por el servicio informativo de cada emisora.

Avances Informativos o *Flash* informativo

*Telediario*. Televisión Española (TVE) tiene los derechos de la palabra “*Telediario*”, con mayúscula.

Edición especial.

Programas de opinión y/o debate.

Programas de reportajes de actualidad. Son especialmente paradigmáticos “*Informe Semanal*”, “*En Portada*” o “*Siete días*”.

Debates. El debate es un acto propio de la comunicación humana que consiste en la discusión acerca de un tema polémico -llamado premisa o moción- entre dos o más grupos de personas. Es de carácter argumentativo, y es guiado por un moderador.

Entrevistas. Entrevista es una reunión entre dos o más personas; con la entrevista se pretende obtener la versión que una persona tiene.

### 2. Magazines, variedades, talk shows, reality-show

Hay una mezcla de entrevistas con actuaciones musicales, concursos, consultorios etc, que se denominan reality-shows.

De todos los formatos el reality-show es el que se ha sometido a mutaciones y metamorfosis más completas hasta el punto que resulta complicado hablar sobre las lindes del género. Los reality-shows primitivos eran una suerte de magazines que se diferenciaban de los demás por ofrecer una visión de lo cotidiano como espectáculo, pero los actuales se han transformado en otros formatos como el concurso o los magazines tradicionales. Partiendo de esto podemos hacer la siguiente división:

El reality–magazine. Programas que muestran las tragedias, dramas o escándalos de personajes anónimos que desnudan sus secretos e interioridades sin ningún tapujo. En un primer modelo, un presentador o presentadora entrevista a un grupo de personas, presentes en el estudio, dispuestos a revelar las peculiaridades de una parte de su vida privada o de su forma de pensar, todo ello pasado, como se ha dicho, por el filtro de la

espectacularidad, lo que hace que cualquier tema sea tratado desde una perspectiva forzada hacia lo extravagante. A su luz, no hay tema que se resista a la polémica y, de este modo, sexualidad -ya sea homo o heterosexual-, relaciones humanas de cualquier índole, el entorno laboral, la estética personal, las aficiones, etc, acaban invariablemente convertidas en atracciones de feria.

Existe una modalidad de este tipo de programas que pretende el enfrentamiento de tipo violento y físico entre los invitados, aunque controlado por un equipo de seguridad.

En un segundo modelo, la emisión versa sobre un tema polémico en el que interviene una mesa de especialistas moderada por un presentador y un público invitado entre los que siempre se encuentran elementos dispuestos a llamar la atención con opiniones extremas o claramente provocadoras con respecto a las de los especialistas. Son programas de dudosa credibilidad, que transmiten la duda sobre si los que hablan son realmente lo que dicen ser o si simplemente son fruto de los innumerables castings que se realizan e interpretan un guion por una cantidad de dinero.

Reality–magazine de famosos. Son programas donde los protagonistas son personajes conocidos popularmente del ámbito social y artístico. La principal curiosidad que ha aportado este tipo de programas es el surgimiento de los “*famosillos*”.

Conducidos por una pareja de presentadores de distinto sexo, realizan conexiones telefónicas en directo, ofrecen vídeos de entrevistas o de imágenes grabadas en secreto que muestren al espectador la cara oculta de sus ídolos, en un tono cínico, humorístico y frívolo. Un segundo subformato se presenta bajo la forma de un debate. Un grupo de famosos/as y un grupo de periodistas especializados en prensa amarilla, se lanzan preguntas y acusaciones moderado por un/a presentador/a y frente a un público de estudio para revelar a la audiencia los entresijos de la vida de los famosos.

Reality-concurso. A este grupo pertenecen los programas que proponen una competición entre personas, ofreciendo una supuesta realidad absoluta de los participantes sometidos a diversas pruebas. Un número indefinido de personas, en unos casos rostros populares, en otros anónimos, deben mostrar sus bondades y miserias, siendo sometidos a pruebas físicas o psicológicas para recibir el beneplácito del público y al cabo de unos meses quedar solo uno que gana un sustancioso premio. Cuentan con un/a presentador/a de estudio que realiza un debate con amigos, familiares y los concursantes descartados y un/a presentador/a de enlace que informa de las novedades

acontecidas entre los participantes. Un ejemplo de este tipo de concurso sería el programa “*Gran Hermano*”.

### 3. Musicales

La relación entre la música y la televisión ha sido, y es, una relación histórica y compleja que se enriquece día a día. Si bien la música ha estado desde siempre presente en los distintos programas de la pequeña pantalla, la calidad de reproducción del sonido era de mala calidad hasta hace poco cuando los fabricantes de televisores prestaron atención a lo que para muchos era un pesado hándicap y han comenzado a comercializar aparatos dotados de sistemas estereofónicos que en algunos casos rivalizan con el sonido de los soportes digitales de Alta Fidelidad. En muchos casos este hecho ha propiciado que disminuya la utilización del playback (sonido pregrabado que cantantes e instrumentistas simulan realizar ante las cámaras) a favor de las interpretaciones en vivo.

Una clasificación básica de la relación música-programación nos lleva a distinguir los siguientes programas:

**Programas musicalizados.** Las presentaciones y cierres de los programas (telediarios, series, concursos, contenedores infantiles, dibujos animados, etc) suelen contar con una cortina musical característica (a veces creada exclusivamente para un programa determinado) que también sirve como separador de bloques o secciones. Además, hacia finales de los años 90, en algunos casos, se incluyeron segmentos musicales que se vieron enriquecidos con la actuación de bandas musicales en directo.

Actuaciones de grupos musicales en programas conocidos como de “*música y noticias*”: la aparición de grupos de música en este tipo de programas es todo un clásico. Programas musicales: estos programas son hitos fundamentales en la historia de muchas televisiones nacionales. Los musicales pueden clasificarse por especializaciones teniendo en cuenta su fórmula de producción y emisión; así es posible distinguir: conciertos, música en el plató, videoclips y nuevas fórmulas, como en el caso del exitoso programa “*Operación Triunfo*”, un reality musical lanzado por TVE en octubre de 2001. Hoy se pueden destacar programas como “*¡El Conciertazo!*” que desde la primera cadena de TVE promueve el conocimiento de la música clásica entre los/as niños/as.

Por su lado, para la industria discográfica la televisión se ha convertido en un poderoso escaparate desde el que dar a conocer a nuevos artistas y publicitar trabajos musicales. Los distintos sellos discográficos tienen destacada presencia en los espacios

publicitarios, patrocinan programas y participan en la definición de los contenidos de los programas musicales. La fructífera relación televisión-compañías discográficas, herencia, a su vez, de los antiguos programas radiofónicos de descubrimiento de talentos, no ha empezado con el exitoso “*Operación Triunfo*”; muchos cantantes de éxito comercial han salido de las filas de distintos programas de televisión.

Los videoclips son una modalidad musical con formato publicitario.

#### 4. Culturales, divulgativos, documentales

Programas basados en diferentes facetas culturales (literatura, música, artes plásticas, historia, naturaleza, civilizaciones, etc).

Muchos formatos o programas parcialmente minoritarios como los culturales, divulgativos, documentales o los programas infantiles de tarde han desaparecido de las parrillas o enviados a horarios marginales en los canales de segunda generación de las televisiones generalistas.

#### 5. Concursos

Un concurso es un juego de competencia. Siempre consiste en que entre una persona o un grupo de individuos, intenten alcanzar una meta superando una serie de obstáculos a través de la competición, ateniéndose a unas normas. Este es el principal aliciente de este formato. Es un modelo reduccionista de la vida misma, un superarse día a día para ser mejor que alguien en algo y tratar de alcanzar lo ambicionado.

Los tres componentes principales de cualquier concurso son el azar, la estrategia y los méritos. Según sea mayor o menor uno de estos componentes podremos clasificar los concursos en dos grupos.

Azar: se refiere a los concursos donde el factor predominante es la suerte. Esto no supone que no existan unas reglas y que no hayan de aplicarse en algún momento las otras variables – méritos y estrategia. Pueden dividirse en tres subgéneros:

- Concursos de conocimientos
- Concursos de habilidades
- Concursos de actuaciones

Méritos: los concursos en los que el participante supera prueba tras prueba por sus propios méritos. Podemos encontrar aquí otros tres subgrupos:

- Concursos temáticos
- Concursos de pruebas
- Concursos de artistas

## 6. Deportes

Nadie puede dudar de que el deporte haya adquirido una destacada situación entre las formas de espectáculo de las sociedades contemporáneas. Ni tampoco, por supuesto, que el medio televisivo constituya un elemento central de esas sociedades.

Las interrelaciones son tan antiguas que de hecho ha sido habitual que muchas de las primeras retransmisiones hayan sido eventos deportivos: En suma, que deporte y televisión estaban, y están, condenados a entenderse en un maridaje del que uno y otra extraen beneficios y provecho mutuo.

A la televisión le interesa el deporte:

1. Porque le proporciona buenas audiencias.
2. Porque, a diferencia de casi toda la producción propia o ajena, es un producto que posee reglas universales y que se puede programar instantáneamente, o casi.
3. Porque puede asociarse con valores sociales positivos como la vida sana, la juventud, la vitalidad, etc.
4. Porque los costes de producción de los programas deportivos por hora emitida, son aceptables en casi todos los casos modestos si los comparamos con los de la ficción original o los de los programas de entretenimiento.

Al deporte le interesa la televisión porque:

1. Aumenta su presencia pública (de ahí el generalizado deseo de que se retransmitan pruebas de deportes minoritarios).
2. En el actual modelo económico, la salud financiera del sistema deportivo depende de los contratos de las retransmisiones televisivas. Hay, de hecho, pruebas que carecen de espectadores y sus ingresos únicamente provienen de la televisión como el rally automovilístico-motociclista Paris-Dakar.

Como resultado de todo ello, las retransmisiones deportivas prácticamente copan el ranking de audiencia de los programas más vistos mundialmente, y la televisión es el mayor escaparate del gigantesco mercado mundial que conforma el deporte.

Algunos autores han resaltado, como un valor adicional, que en televisión no hay nada más realista que el deporte transmitido. De esta manera las retransmisiones se conciben como si fueran un relato en el que existe un protagonista, bien individual o colectivo que busca conseguir un objetivo, el triunfo, y para ello debe superar unos obstáculos; hay también personajes secundarios que acompañan a las estrellas; y hasta “*villanos*”, los competidores rivales. Hay vencedores/as y perdedores/as y siempre un

final feliz para alguien. El espectador puede identificarse con los protagonistas a través de conceptos como el honor, el orgullo, la superación y la victoria o la derrota.

Al menos la mitad de las diez emisiones más vistas en España siempre son partidos de fútbol. Habitualmente encuentros de la selección nacional, del Real Madrid o del Barcelona F.C.

En televisión hay unas ecuaciones que no fallan: a más audiencia, más medios y más espectacularidad para hacer las retransmisiones.

La estructura de las informaciones deportivas de los informativos es simple: con mucha frecuencia una noticia deportiva aparece en los titulares; cuando llega el tiempo de la sección, un redactor presentador da paso a diversas piezas informativas alternándolas en ocasiones especiales con entrevistas en plató. Siempre se potencian la polémica y la glorificación de las gestas.

#### 7. Programas infantiles: dibujos animados

Según la enciclopedia Encarta dibujos animados serían: técnicas cinematográficas que consisten en producir la ilusión de que dibujos, muñecos u objetos estáticos tienen movimientos propios.

#### 8. Dramáticos. Telefilms

- Cine. El cine trata de representar la fotografía en una secuencia continua para mostrar un sentimiento sin interrupciones de manera que muestre a los personajes en movimiento real y los/as espectadores/as vean y sientan grandes aventuras o tristes vidas, sin moverse de sus asientos.
- Telecomedia (la explicaré más adelante como comedia de situación).
- Telenovela (la explicaré más adelante).
- La serie es el formato de las ficciones que tiene mayores condicionamientos estratégicos. Podríamos establecer una clasificación que aceptablemente tenga en cuenta el orden cronológico de su aparición en la historia de la televisión:
  - Comedias de situación, a veces denominadas telecomedias, cuyos episodios tienen treinta minutos de duración y su temática se basa en el humor. Están en antena desde los años cuarenta.
  - Telenovelas, o soap opera en su denominación internacional, folletines con frecuencia de temática melodramática de gran cantidad de episodios grabados en vídeo y de media hora o una hora de duración. Tradicionalmente eran de procedencia latinoamericana pero en los años

ochenta se produjeron algunos en Estados Unidos. Surgen en la década de los cincuenta.

- Series dramáticas, episodios rodados con frecuencia en soporte cinematográfico de una hora de duración y de temática “*realista*” como *Urgencias, 24* o *CSI*. Se originan en los años sesenta.
- Dramedias, episodios de una hora de duración y de contenido híbrido dramático y humorístico como la gran mayoría de las series españolas. Afloran en los años noventa.
- Miniserie. La Miniserie consiste en dos o tres episodios hasta alcanzar una duración entre cuatro y seis horas; todos los episodios poseen una única trama principal que va resolviéndose, episodio tras episodio, como si de un extenso film se tratase. Los episodios suelen cerrarse con un clímax que genere una expectativa en el espectador para engancharle al próximo episodio. A veces se programan en continuidad en varios días y menos habitualmente en una cita semanal.
- Telefilm de serie. Podríamos definirla como una consecución episódica de relatos cuyo esquema más usual contiene un número de personajes fijos relacionados por unas tramas que: a) se continúan durante varios episodios o en toda la serie como las telenovelas; o b) se concluyen en cada episodio como en “*Un paso adelante* o *Upa Dance*”.
- Telefilme unitario. Sería por tanto una obra no estructurada en episodios pero dotada de una estructura narrativa propia (Baget Herms, J.M. en [www.iua.upf.es/formats/formats2/bag\\_e.htm](http://www.iua.upf.es/formats/formats2/bag_e.htm)).

El resumen de lo expuesto queda bastante bien reflejado en el gráfico 1

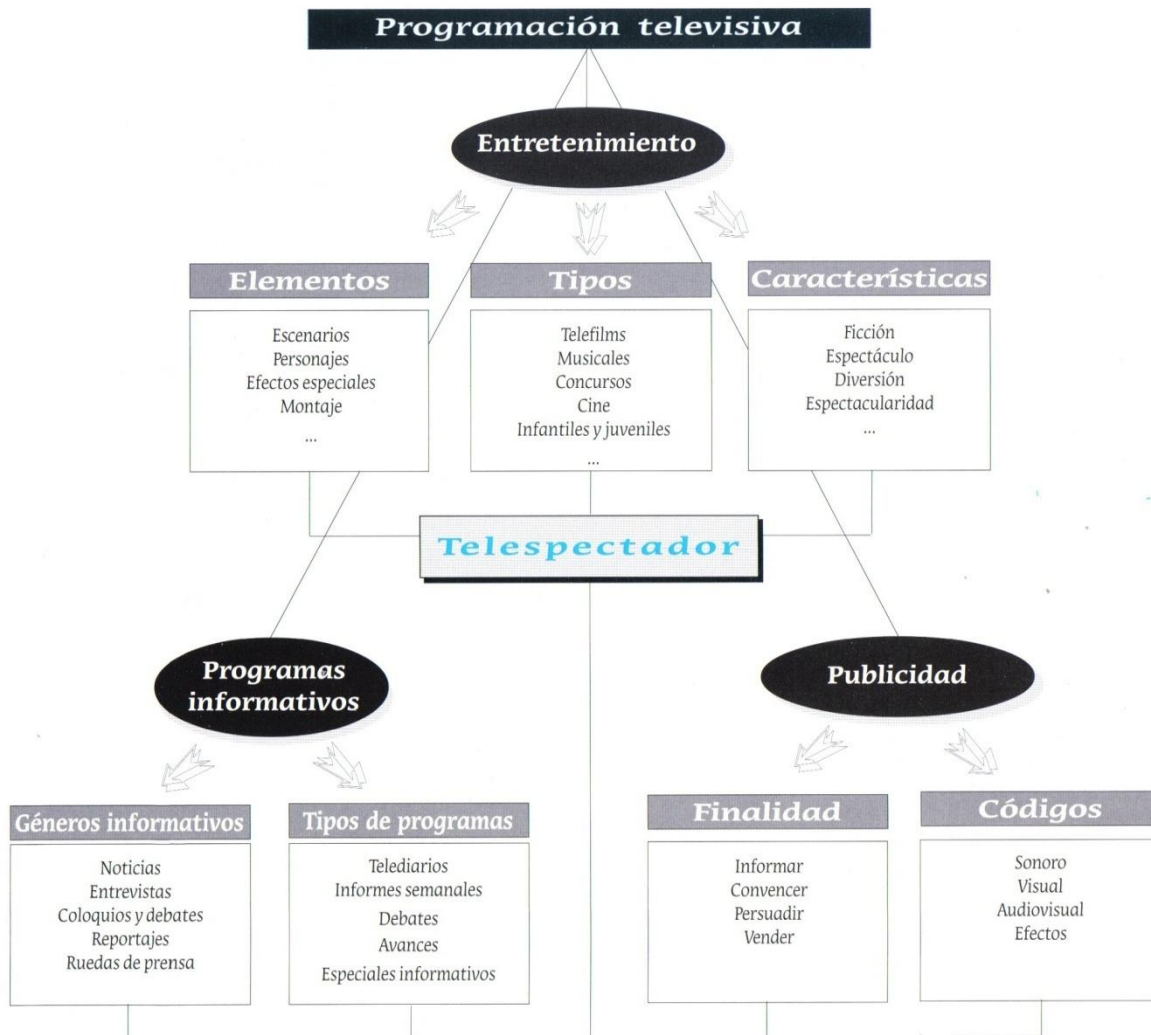


Gráfico 1 (Aguaded ,2000b).

Para vender, persuadir usan las siguientes estrategias:

- Anuncios: Debido a la gran importancia de éstos, pues son los que financian fundamentalmente a la televisión, me voy a extender en el siguiente apartado.
- Programación y promoción.

La importancia de la promoción de los programas es un fenómeno reciente, se remonta al periodo de competencia entre emisoras; antes no se veía necesario interrelacionar la programación con la promoción que debe tener la introducción de algunos programas. La promoción puede hacerse en todos los medios publicitarios externos como anuncios en la prensa, en vallas o en los últimos tiempos en Internet (la red también se utiliza para establecer procesos de participación de la audiencia en los

programas generales como cuando solicitan que se envíen correos electrónicos). Sin embargo, las autopromociones internas de la cadena en el desarrollo de su propia emisión (on air en su denominación en inglés) es la parte más característica del fenómeno de la promoción televisiva.

El primer objetivo de la promoción consiste en informar sobre determinados programas o sobre el conjunto de la oferta de la cadena.

Cuando se trata de promocionar la cadena, con frecuencia coincidiendo con el cambio de las estaciones, las estrategias promocionales intentan:

1. Conseguir audiencia nueva dando a los/as telespectadores/as las razones para sintonizar la emisora y mantener a la audiencia que se tiene, estableciendo motivos para continuar sintonizados.
2. Como segundo objetivo, los/as programadores/as utilizan los espacios promocionales para transmitir una determinada imagen de la emisora, pues sirven para caracterizar los géneros tal como se comprueba en la distinta manera en que se presentan los espacios de exhibición de largometrajes en las distintas emisoras.

Aspectos tangenciales de las estrategias promocionales también se refieren a la llamada “*mosca*”, que indica a los/as espectadores/as cuál es la emisora sintonizada a partir de la incrustación de la grafía corporativa de la cadena en un ángulo de la pantalla.

### 1.1.5. La legislación europea y española

Para explicar la legislación por la que nos regimos, voy a partir de un fenómeno que ha ocurrido en los últimos tiempos.

#### 1.1.5.1. Desregulación

Las últimas décadas han sido de transformaciones estructurales en los modelos tradicionales de los sistemas de televisión. Una mayoría de analistas utiliza el término “*desregulación*”, aunque no siempre con el mismo significado, para referirse a estas transformaciones. En términos generales los cambios han implicado un cambio del papel histórico que los Estados nacionales habían tenido en relación con el funcionamiento del sector y un intento de potenciar la competencia entre empresas de televisión.

En los EEUU la “*desregulación*”, que se dio de forma relativamente ordenada a partir de la segunda mitad de los años 70, se orientó a permitir el desarrollo de la televisión por cable, la televisión de pago y la oferta fragmentada de señales

(Bustamante, 1999). Por un lado, se eliminaron las restricciones que tenían las empresas de televisión por cable, las cuales entraron a competir en el terreno de las networks (Grupo de estaciones de radio o televisión convencional, por cable o satélite que están afiliadas a la misma compañía de transmisión, y ofrecen cobertura para anuncios) y con ello comenzaron a perder audiencia. Por otro, se flexibilizó un conjunto de normas que ponían límites a la concentración de empresas en el sector: en los años 90 se autorizó a las productoras a entrar en el mercado de la difusión, se crearon nuevas networks y a las televisiones se les permitió aumentar la cuota de producción propia.

En Europa, mosaico de muy distintas tradiciones y estructuras, la “*desregulación*” ha adquirido diferentes formas según cada país. Hitos importantes fueron el que el Poder Judicial italiano autorizase la televisión privada local (1976) o que el Gobierno francés privatizara la primera cadena pública, la de más audiencia, en 1981. Finalmente en todos los países acabaron por desmantelarse los monopolios públicos de televisión.

En términos generales podemos afirmar que la “*desregulación*” en Europa trajo aparejado:

- El incentivo a la televisión comercial privada
- La desestabilización de la televisión pública
- La competencia comercial entre televisiones (públicas y/o privadas)
- La flexibilización de la regulación de la publicidad en televisión

Asimismo, la “*desregulación*” europea impulsó la implantación de un nuevo modelo de televisión (de pago) y la presencia cuasi monopólica del sector privado en los nuevos dispositivos de emisión de señales (cable y satélite).

La ausencia de una concepción de servicio público y el financiamiento publicitario de la televisión estatal hicieron que la de España fuese una “*desregulación*” peculiar que tuvo grandes diferencias con el entorno europeo. El monopolio estatal público comenzó a desquebrajarse con el surgimiento de los canales autonómicos (1982-88) y la obligatoriedad de financiar RTVE exclusivamente con publicidad (1983), y se completó finalmente con la irrupción de los canales privados (1989-90) y la promulgación de las leyes de televisión por satélite (1992), de televisión por cable (1995) y de televisión digital (1997).

En consecuencia, los modelos americano y europeo han acabado curiosamente por coincidir (Contreras/Palacio, 2001).

### 1.1.5.2. La legislación europea

La actividad televisiva está sometida a diversas normativas legales europeas, estatales y autonómicas que, como no podía ser de otra manera, exigen su absoluto cumplimiento. La más destacada es la ley europea de televisión sin fronteras (estará en vigor hasta que sea sustituida por la Directiva «Servicios de medios audiovisuales sin fronteras» ya que el plazo de transposición en los Estados miembros es hasta el 19.12.2009).

Hagamos referencia a aquellas normas más visibles para los espectadores de la ley en vigor.

La programación televisiva debe cumplir las cuotas de publicidad, es decir, el tiempo máximo que se puede emitir de publicidad. Según la legislación, las cadenas no pueden superar los doce minutos por cada hora de programación, diecisiete minutos si en ese tiempo se incluyen los espacios promocionales. Por otro lado, la televenta no puede ocupar más de tres horas al día y nunca en espacios de duración superior a los quince minutos. Algunos productos tienen prohibida o limitada su publicidad televisiva como el tabaco o los licores. Asimismo, no se pueden cortar los largometrajes en periodos inferiores a los cuarenta y cinco minutos ni patrocinar las noticias de los informativos.

Otras imposiciones legales hacen referencia a la obligación que tienen las cadenas de cobertura nacional de hacer pública su programación con once días de antelación para evitar la llamada “*contraprogramación*” de última hora. Por último, no pueden emitirse programas, o los espacios que los promocionan, que estén recomendados para los públicos mayores de dieciocho años con anterioridad a las diez de la noche.

La Directiva «Servicios de medios audiovisuales» revisa la Directiva «Televisión sin fronteras» (TSF), adoptada en 1989 y modificada por primera vez en 1997. Su objetivo es establecer un marco modernizado, flexible y simplificado que regule los contenidos audiovisuales.

La Comisión propone una revisión fundada en una nueva definición de los servicios del ámbito de los medios audiovisuales, independientemente de las técnicas de difusión.

Distinción entre servicios «lineales» y «no lineales»

La nueva Directiva define el concepto de «servicios de medios audiovisuales» introduciendo una distinción entre:

- servicios lineales, que designan los servicios de televisión tradicional, Internet, y telefonía móvil, es un servicio de medios audiovisuales que el usuario recibe pasivamente.
- servicios no lineales, es decir, los servicios de televisión a la carta que los/as telespectadores/as pueden escoger (servicios de vídeo a la carta, por ejemplo). Es un servicio de medios audiovisuales no programados que el usuario solicita.

Con arreglo a esta distinción, la Directiva:

- moderniza y simplifica el marco reglamentario de los servicios lineales.
- impone normas mínimas a los servicios no lineales, en particular en materia de protección de menores, prevención del odio racial y prohibición de la publicidad encubierta.

¿A qué me refiero con este término?

- Publicidad encubierta: presentación verbal o visual de los bienes, servicios, nombre, marca o actividades de un productor de mercancías o un prestador de servicios en programas en el que tal presentación tenga, de manera intencionada por parte del organismo de radiodifusión televisiva, propósito publicitario y pueda inducir al público a error en cuanto a la naturaleza de dicha presentación. Una presentación se considerará intencionada, en particular, si se hiciera a cambio de una remuneración o de un pago similar.
- Colocación de productos: toda forma de comunicación comercial audiovisual consistente en incluir o hacer referencia a un producto o servicio, o a su marca, insertándolo en un servicio de medios audiovisuales, normalmente a cambio de pago o contrapartida similar.

Todos estos servicios se acogerán al principio del país de origen, por lo que deberán obedecer únicamente a las disposiciones vigentes en el país donde están establecidos. Las ventajas de este principio se hacen extensivas a los servicios no lineales, lo que supone sentar las bases para su éxito comercial.

Cuando los organismos de radiodifusión de otros Estados miembros pueden sortear las reglas más estrictas del Estado miembro de destino se aplica un nuevo procedimiento en dos etapas. Se entabla primero un diálogo entre los dos Estados miembros y, si fracasa, interviene la Comisión para examinar la compatibilidad con el Derecho comunitario de las medidas propuestas por el Estado miembro de destino.

## Flexibilización de las normas que regulan la publicidad

La Directiva simplifica y flexibiliza las normas de inserción de publicidad. Del mismo modo, fomenta la autorregulación y la coregulación en este ámbito.

Se suprime el actual límite de tres horas diarias de publicidad. La Comisión ha mantenido, sin embargo, el límite de 12 minutos por hora en todo tipo de publicidad con objeto de impedir un aumento de la cantidad global de publicidad.

Por otro lado, en lugar de obligar a dejar intervalos de al menos 20 minutos entre pausas publicitarias, la nueva Directiva permite que los organismos de radiodifusión escojan el momento más apropiado para insertar los mensajes publicitarios en sus emisiones.

La Directiva prevé, sin embargo, que las películas cinematográficas, los programas infantiles y los programas de actualidad e información no se interrumpan más de una vez por tramo de 35 minutos.

Pasamos de un tramo interrupción de 45 minutos a este de 35 minutos, luego con esta nueva directiva los largometrajes podrán tener más cortes publicitarios.

La Directiva respalda asimismo las nuevas formas de publicidad, como la publicidad en pantalla dividida, la publicidad virtual y la publicidad interactiva.

Un marco jurídico claro para la «colocación de productos».

La Directiva define explícitamente el concepto de «colocación de productos» y establece un marco jurídico claro en la materia. La colocación de productos -tal como se explicó los términos sobre la publicidad encubierta- hace referencia a la utilización explícita de un producto con una marca específica por parte de los personajes de una película.

La Comisión autoriza la colocación de productos siempre que se identifique claramente como tal al comienzo del programa. Sin embargo, la colocación de productos está prohibida en programas de información y actualidad, documentales y programas infantiles.

## Pluralismo de los medios de comunicación

En relación con el fomento del pluralismo de los medios de comunicación, se aplican tres tipos de medidas:

- la obligación de cada Estado miembro de garantizar la independencia de la autoridad de reglamentación nacional encargada de poner en práctica las disposiciones de la Directiva.

- el derecho de los organismos de radiodifusión televisiva a utilizar los «extractos breves» de manera no discriminatoria.
- la promoción de contenidos producidos por empresas de producción audiovisual independientes de Europa (disposición ya vigente en el marco de la antigua Directiva TSF).

#### Fomento de la diversidad cultural

El fomento de la diversidad cultural surge de nuevo en la cuestión de la imposición a los organismos de radiodifusión y demás prestadores de servicios de cuotas respecto a los contenidos. La Directiva actualmente vigente reafirma el compromiso de la U.E.(Unión Europea) a favor de las obras audiovisuales europeas al permitir a los Estados miembros imponer a los organismos de radiodifusión televisiva cuotas de contenidos que favorezcan a las producciones europeas, siempre que ello sea posible. Estas normas flexibles en materia de cuotas funcionan bien. Los Estados miembros respetan estas cuotas sin dificultades, y estas últimas han permitido estimular una producción de contenidos europea e independiente.

#### Código de autorregulación por parte de las cadenas (diciembre de 2004)

El contenido de un código de autorregulación debe ser aceptable por todas las televisiones firmantes del mismo, a la hora de establecer los principios que deben respetarse al programar contenidos televisivos. La adopción de un código común no impide que cada operador mantenga su propia línea editorial o normas deontológicas internas, o que, incluso, desarrolle los principios del código estableciendo mayores exigencias. Se fijan unas guías o principios inspirados, fundamentalmente, en normas que ya se encuentran en vigor, pero de manera dispersa, en multitud de regulaciones diversas: sobre protección de la infancia y la juventud, sobre protección de la salud y del derecho al honor, sobre publicidad, etc.

Los principios básicos de este código se fundamentan en la propia Constitución española, en particular en su artículo 39.4 por el que se establece una protección específica para los derechos de la infancia, que se consolida con la ratificación por parte de España, en noviembre de 1990, del Convenio de la Organización de Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1989 sobre los derechos del niño.

El presente código se ha elaborado con la intención de hacer compatibles entre sí valores que informan el actual Estado social y democrático de derecho: la libertad de expresión con respeto a los derechos de la persona; interdicción de la violencia; la discriminación y la intolerancia, y la protección de la infancia y la juventud.

El código establece una serie de principios generales para mejorar la eficacia, dentro de la franja horaria comprendida entre las seis y las veintidós horas, de la protección legal de los menores respecto de la programación televisiva que se emita en dicho horario.

Asimismo y siendo las televisiones firmantes conscientes de que, dentro del concepto de menores utilizado por la legislación vigente, es conveniente diferenciar entre el público infantil y el juvenil, el presente código contempla unas determinadas franjas de protección reforzada para el público infantil, entendiéndose por tal a los menores de trece años. En estas franjas, las televisiones firmantes evitarán la emisión de contenidos inadecuados para esos menores, incrementando, a la vez, la señalización de aquellos para facilitar el control parental.

Las televisiones adheridas a este código consideran que el sistema de autorregulación llevado a cabo en el ámbito de la publicidad en televisión, mediante la firma del Convenio de fecha 13 de junio de 2002, citado en el apartado I.3, es idóneo y se ha mostrado eficaz para conseguir la correcta aplicación y cumplimiento de lo dispuesto en la Ley de Televisión sin Fronteras, respecto de la protección de la infancia y la juventud en relación con la publicidad en televisión.

Las cadenas firmantes tienen el convencimiento de que los/as padres/madres o tutores y los menores que sepan utilizar los medios audiovisuales contando con el apoyo de sistemas eficaces de autorregulación y clasificación de contenidos, estarán mejor preparados para hacer un buen uso de la programación televisiva.

En todo caso, (según las cadenas firmantes) hay que remarcar que la mejor protección a la infancia y a la juventud exige un comportamiento activo de los padres y educadores, a quienes de forma más directa atañe la responsabilidad de la educación de los niños y los jóvenes.

En este sentido, los operadores adheridos a este código tan solo pueden comprometerse a demandar el correcto ejercicio de tal responsabilidad, sin perjuicio de la necesaria colaboración que un medio de comunicación tan influyente como la televisión debe prestar a los padres y educadores. Esta colaboración se dirige a la preservación de determinados contenidos en las franjas horarias protegidas y, sobre todo, en un esfuerzo de mejora e incremento del sistema vigente de calificación y señalización de la programación, como mejor modo de dotar a los padres o tutores de una herramienta eficaz para que puedan ejercer su responsabilidad de controlar los contenidos televisivos seguidos por los menores a su cargo.

Es positivo que los operadores consideren la exigencia de un comportamiento activo de los/as padres/madres y educadores, pero también sería deseable el compromiso de las Administraciones -para ayudar en este cometido a padres/madres y educadores/as- y la colaboración de los operadores y especialmente de las cadenas públicas.

El presente código parte de la consideración básica de que la clasificación del contenido audiovisual desempeña un papel relevante en la protección televisiva de los menores. No debe olvidarse que estos acceden, cada vez más, a idénticos o similares contenidos a través de diversos medios audiovisuales, tales como cine, vídeo, videojuegos e Internet. Por ello, es deseable que los sistemas de clasificación de contenidos por edades sean más homogéneos y coherentes entre sí. Los criterios de clasificación se han establecido con la referencia de las calificaciones por edades otorgadas por el Instituto de las Ciencias y Artes Audiovisuales (ICAA) a las películas cinematográficas, en especial a las calificadas como no recomendadas para menores de trece años.

Los criterios orientadores para la clasificación de los contenidos televisivos buscan adecuarse a la actual realidad social española.

Las televisiones firmantes conocen la especial incidencia del público infantil durante las vacaciones escolares y dejan expresa constancia de su intención de mostrar una especial sensibilidad a ese hecho a la hora de elaborar la programación televisiva.

Las cadenas de televisión que suscriben este código tienen una clara e inequívoca voluntad de conferirle credibilidad y otorgarle confianza pública. Por ello, se han diseñado dos órganos que garanticen su respeto y cumplimiento. Un primer nivel o instancia estará constituida por un Comité de Autorregulación, que resolverá las dudas que se planteen y tramitará las quejas y reclamaciones que se presenten sobre la aplicación del código. Además, se instaura una Comisión Mixta de Seguimiento que actuará como segunda instancia en los casos en los cuales los dictámenes del Comité de Autorregulación no hayan sido atendidos.

Para los autores del Informe para la radiotelevisión pública (2005) los medios de comunicación social de titularidad del Estado carecen hoy en España de un marco legal adecuado y consistente que asegure el cumplimiento de los mandatos constitucionales, bien por ausencia de desarrollo legal, bien por inadecuación a las actuales circunstancias.

Códigos, advierte la asociación FACUA-Consumidores en Acción (Federación de Asociaciones de Consumidores y Usuarios de Andalucía), que se han revelado como claramente insuficientes en los últimos años. La asociación apela a la responsabilidad de las cadenas de televisión y les demanda que respeten los derechos de sus telespectadores/as. En este sentido, les demanda no solo que cumplan los tiempos máximos de publicidad establecidos en la normativa, sino que identifiquen con total claridad todos los contenidos publicitarios, especialmente el emplazamiento de productos (product placement) en series de televisión, a través de un rótulo que indique al comienzo de cada capítulo que las marcas comerciales han pagado por aparecer en ellos.

También demanda FACUA a las cadenas que sean responsables con los anuncios que emiten y no incluyan campañas claramente engañosas ni anuncios que se aprovechan de la especial credulidad de los niños o que atentan contra la dignidad de la mujer.

FACUA y otras asociaciones de telespectadores/as luchan porque se cumplan las normas que protegen a los/as ciudadanos/as y especialmente a los más vulnerables (como pueden ser los/as niños/as), normas que se suelen incumplir (según estas asociaciones y que yo comprobaré) por parte del poderoso sector audiovisual. Este sector ha presionado para que el sector audiovisual se desregule y se rija por las leyes del mercado donde ellos quedarían fortalecidos.

A pesar de que los firmantes del código se comprometen -en el apartado VI de Medidas adicionales- a realizar una alfabetización mediática entendiendo ésta como *”Saber dónde se puede encontrar la información y cómo interpretarla”* y por otra parte, para que haya un buen control parental en la televisión digital *“deberá garantizarse que los/as padres/madres o tutores dispongan de información adecuada y medios técnicos eficaces que les permitan ejercer su responsabilidad y autoridad en los contenidos televisivos que ven los menores a su cargo”*, no parece que haya muchos avances en estas intenciones, especialmente en el primer compromiso, pues no encontramos programas que respondan a esas promesas.

### 1.1.5.3. La legislación española y autonómica

En la Constitución Española de 1978, el artículo 18 garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y a la propia imagen y a la protección de la infancia y juventud y en el artículo 20.4. se reconoce el derecho a la libertad de expresión y se establecen

como límites los expuestos en el artículo 18. Asimismo, en el artículo 39.4. se recoge que los/as niños/as gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

La Ley 4/1980, de 10 de enero, de Estatuto de la Radio y la Televisión, en algunos de sus apartados dentro de los artículos 4 y 5 alude a la protección de los menores. En el apartado 5º del artículo 4, consta que la actividad de los medios de comunicación social del Estado se inspirará, entre otros principios, en *“La protección de la juventud y de la infancia”*. En el apartado 1º del artículo 5, se establece que las programaciones de RTVE deberán, entre otras medidas,

*“promover el respeto de la dignidad humana y, especialmente, los derechos de los menores... y propiciar el acceso de todos a los distintos géneros de programación y a los eventos institucionales, sociales, culturales y deportivos, dirigiéndose a todos los segmentos de audiencia, edades y grupos sociales”*.

El citado artículo 4 es el que se aplica en las cadenas y canales privados, puesto que en el artículo 3º de la Ley 10/1988, de Televisión Privada, contempla que la gestión indirecta (del servicio público esencial de la televisión) por parte de las Sociedades concesionarias se inspirará en los mismos principios de la Ley 4/1980.

La Ley 34/1988, de 11 de noviembre, Ley General de Publicidad, refleja en su artículo 3.a. que es ilícita la publicidad que atente contra la dignidad de la persona o vulnere los valores y derechos reconocidos en la Constitución, especialmente en los que se refiere a la infancia, juventud y la mujer.

La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, destina el Título I a establecer los derechos del menor, así como las medidas y principios rectores de la acción administrativa. Por la relevancia de esta ley, enunciamos los artículos y, posteriormente, introduzco su desarrollo refiriéndome a los derechos y las medidas que se adoptarán para su cumplimiento:

- Artículo 4. Derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen.
- Artículo 5. Derecho a la información.
- Artículo 6. Libertad ideológica.
- Artículo 7. Derecho a la participación, asociación y reunión.
- Artículo 8. Derecho a la libertad de expresión.
- Artículo 9. Derecho a ser oído.
- Artículo 10. Medidas para facilitar el ejercicio de los derechos.

- Artículo 11. Principios rectores de la acción administrativa.

La Ley 32/2003, de 3 de noviembre, General de Telecomunicaciones, incluye dentro de los objetivos y principios de la ley, en el Artículo 3 (epígrafe e),

*“Defender los intereses de los usuarios, asegurando su derecho al acceso a los servicios de comunicaciones electrónicas en adecuadas condiciones de elección, precio y calidad, y salvaguardar, en la prestación de éstos, la vigencia de los imperativos constitucionales, en particular, el de no discriminación, el de respeto de los derechos al honor, a la intimidad, a la protección de los datos personales y al secreto en las comunicaciones, el de la protección a la juventud y a la infancia,... A estos efectos, podrán imponerse obligaciones a los prestadores de los servicios para la garantía de dichos derechos”.*

#### Normativa autonómica

En el ámbito autonómico, la mayoría de las Comunidades de nuestro país cuentan con legislación específica en el campo de protección de la infancia. No obstante, no todas afrontan de igual modo la protección de los/as niños/as en las publicaciones, medios de comunicación y publicidad ni los derechos a la información, el honor, la intimidad y la propia imagen. La integración en las distintas leyes de estas salvaguardas y derechos varía en cada territorio de forma sustancial.

En nuestra comunidad autónoma nos regimos también por la ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor en Andalucía, ésta integra en su Capítulo II del Título I (De la promoción de los derechos de los menores) el derecho al honor, la intimidad y la propia imagen (Artículo 6) y el derecho a la información y publicidad (Artículo 7).

### 1.1.6. Estrategias y técnicas de programación

Una de las mayores sorpresas que sufren los neófitos que se acercan al estudio del fenómeno de la programación es constatar que el éxito de un programa tiene más que ver con su adecuada colocación en la parrilla y con lo que en ese momento oferte la competencia que con su “*calidad*” intrínseca.

A la hora de fijar diversas estrategias y técnicas de programación, lo primero es valorar la posible relación que se produce con las emisoras de la competencia. Existen tres posibles posicionamientos previos:

- Establecer competencia directa con la oferta de alguna emisora.

- Buscar la coexistencia complementaria en relación a los perfiles de la audiencia; por ejemplo: ellos se dirigen a los hombres, nosotros a las mujeres.
- Examinar las posibilidades de fijar alternativas a lo que se programa indagando sobre los perfiles no cubiertos tales como los jóvenes.

Toda estrategia sobre la programación debe partir de la construcción de unos cimientos que permitan sobre ellos, cual edificio, elaborar una parrilla sólida. El informativo suele ser el elemento clave de toda estrategia y la primera casilla para colocar en la parrilla; en primer lugar porque con su horario estable (a las 20:30, a las 21:00 o a las 21:30 en los horarios nocturnos) puede facilitar la fidelidad de la cita rutinaria con la audiencia y en segundo porque establece una señas de identidad para la emisora.

Existen otras premisas estratégicas como aquellas que indican que no se deben malgastar fuerzas económicas. Si en un banda concreta se gana con un programa barato, mejor que si se hace con un programa caro. Si en un horario se pierde la batalla de las audiencias quizá sea mejor buscar otro horario para nuestro programa que elevar los costes de producción, pues nada garantiza que con más dinero se gane.

Desde el punto de vista de las técnicas concretas de programación, casi todas son de origen norteamericano y se aplican diariamente por los programadores de las cadenas generalistas. Durante un tiempo consiguió una cierta notoriedad pública la llamada contraprogramación o la técnica de programar para un perfil distinto que lo hace la emisora líder; una variante ilegal de esta técnica es lo que se puede llamar “desprogramación” o retirar sin aviso un determinado programa con el pretendido objetivo de conseguir mejores resultados.

Otras técnicas de programación son:

- La punta de lanza o iniciar la programación de un bloque horario con un programa de éxito.
- La hamaca, por la que colocamos un programa novedoso entre dos que están avalados por su impacto de audiencia.
- El puenteo o iniciar un programa que va a competir con otros algún tiempo antes de que lo hace la competencia.
- El dúplex o la emisión sucesiva de dos episodios tal como se hace con muchas series de ficción española o extranjera.

Para realizar las estrategias descritas se tienen en cuenta las siguientes variables: las estaciones del año (no se programa igual en invierno que en verano), los días de la semana, las franjas horarias, etc.

Ver la televisión no está determinado por los programas propiamente dichos, a diferencia de lo que habitualmente se cree, sino por las reglas de la vida social. De esta manera, por ejemplo, se consume más la televisión en invierno que en verano, cuando los días son más largos y la gente pasa más tiempo en la calle, o en las noches de los días laborables que las del sábado. De hecho, suele considerarse que el peor enemigo para un programador es la climatología: cuanto mejor es la meteorología, menos se consume televisión. Un día de invierno se alcanzan de media los 250 minutos día por individuo y uno del mes de agosto apenas se llega a los 150 minutos.

Se pueden distinguir tres grandes estaciones de consumo televisivo:

- Temporada alta desarrollada entre noviembre y febrero, en la que el consumo medio está sobre los 240 minutos por espectador/a y día. En estos meses se agruparán las ofertas más atractivas de programación como los largometrajes más populares o las series más ambiciosas. Asimismo, es el momento en que la inversión publicitaria es más elevada.
- Temporada media que va desde marzo a junio y luego de septiembre a octubre. El consumo medio en estos meses está en torno a los 200 minutos por español/a y día.
- Temporada baja que abarca los meses estivales de julio y agosto con vacaciones escolares y mucha gente de vacaciones. Desde la oferta programática este tiempo se utiliza para las reposiciones y para programas exclusivamente veraniegos como galas y concursos.

En lo que se refiere a las bandas diarias, los/as programadores/as parten de que los ciudadanos poseen rutinas semanales y diarias: entre otras costumbres, se levantan a la misma hora de lunes a viernes o dedican el similar tiempo a trabajar o estudiar. Por eso suele dividirse la programación semanal en dos grandes bloques: lo que se oferta de lunes a viernes y lo que se pone el sábado y domingo, a pesar de lo cual hay que indicar que la noche del viernes constituye un periodo de transición entre esos bloques.

Hoy en día, Sofres Audiencia de Medios, ahora TNS Audiencia de Medios formando parte del grupo TNS y el EGM continúan siendo las principales encargadas de la medición de audiencias en nuestro país. Sofres se ha especializado en el ámbito

televisivo gracias al uso del audímetro; mientras que el EGM continúa utilizando la técnica de la entrevista, por lo que es el punto de referencia para el resto de medios.

El Gabinete de Estudios de Comunicación Audiovisual es una empresa española perteneciente al Grupo Árbol. Es una consultoría especializada en la televisión. Su denominación oficial es GECA Consultoras SA. Ofrece sus servicios a cadenas de televisión, empresas, partidos políticos e instituciones públicas, nacionales e internacionales.

EGM (estudio general de medios). Es un estudio anual multimedia, es decir, estudia para cada individuo (lector/a, oyente o espectador/a) su comportamiento respecto a los distintos medios.

Con respecto a las horas del día, Sofres divide la jornada en cinco apartados: 2:30 a 14:00; de 14:00 a 17:00, de 17:00 a 20:30, de 20:30 a 24:00 y de 24:00 a las 2.30 del día siguiente. Pero para el funcionamiento de la industria, algunas de esas divisiones poseen demasiada heterogeneidad social y programática, por ello algunas empresas del sector, como GECA, han establecido otra clasificación teniendo en cuenta que en cada banda se impone la misma lógica de programación, ésta resulta más operativa. Así podemos distinguir:

Banda despertador desde las 7:30 a las 9:00 con predominio de programas informativos e infantiles.

Banda matinal entre las 9:00 y hasta 13:00 con informativos, magazines de mujeres.

Banda de acceso al mediodía desde las 13:00 hasta las 15:00.

Mediodía o segundo prime time desde las 15:00 hasta las 16:00 con informativos.

Sobremesa desde 16:00 hasta las 18:00 para mujeres.

Tarde desde las 18:00 hasta las 20:00 con magazines de mujeres o jóvenes.

Acceso a prime time desde las 20:00 hasta las 21:00.

Prime time desde las 21:00 hasta las 24:00.

Latenight desde las 00:00 hasta las 2:30 en que se da por cerrada la recogida de datos de Sofres programas transgresores o de adultos.

Audiencia y programación. Perfiles de telespectadores/as

En la industria televisiva norteamericana suele decirse que los programas son el corazón de la emisora, las ventas los músculos y el conocimiento de los comportamientos de la audiencia el sistema nervioso que permite el funcionamiento de

todo el sistema. No parece que pueda dudarse de lo acertado de la afirmación anterior si se considera que el negocio televisivo supone en España una cantidad en torno a los 3000 millones de euros al año y necesita obligatoriamente una manera de conocer las respuestas de los/as telespectadores/as a los estímulos que son los programas.

El conocimiento de los gustos de la audiencia se realiza a partir de los resultados que proporciona una muestra de espectadores/as cuya composición reproduce fielmente las características sociales y demográficas del conjunto de la población. Las estimaciones de audiencia en todos los países son realizadas por empresas ajenas al propio servicio televisivo; en España lo hace, desde primeros de la década de los noventa, la empresa Sofres Audiencia de Medios ([www.sofresam.com](http://www.sofresam.com)). Los/as interesados/as, fundamentalmente emisoras televisivas, productoras o centrales y agencias publicitarias, se subscriben y pagan los datos que necesiten conocer.

El diseño de la muestra para estudiar la audiencia atiende a variables como la edad, el sexo, el hábitat, la clase social, el tamaño del hogar y a otras como el número de niños en el hogar o el número de televisores o vídeos. En España, el diseño se realiza a partir de la división territorial que establecen las televisiones autonómicas englobando a las otras comunidades en el epígrafe “*resto de España*”. En total la muestra abarca a 3.105 hogares de toda España en los que viven un total de 10.029 individuos.

En todos esos hogares, que los expertos consideran suficientes para proporcionar datos muy fiables del comportamiento del conjunto de la audiencia, se coloca un audímetro. Éste es un aparato que se conecta al televisor y recoge los cambios de canal y las personas que en cada momento están frente el televisor. Las informaciones del consumo televisivo diario las almacena en su memoria y las envía a un ordenador central por vía telefónica en la madrugada. Con los datos de los 3.105 audímetros se preparan los datos generales que están disponibles a la mañana siguiente.

Por las estimaciones de audiencia conocemos muchos datos como el rating-audiencia o la cuota-share de una emisora o de un programa (véase glosario); o que el consumo televisivo no se produce por igual en los distintos sectores sociodemográficos. Y con informaciones de este tipo se pueden reconstruir los perfiles de los públicos televisivos en España.

Sobre la base del consumo medio de 208 minutos diarios por español/a y día encontramos que el consumo de televisión aumenta con la edad.

La sociedad de consumo en la que vivimos inmersos ha provocado la aparición de numerosos productos dirigidos a satisfacer deseos y necesidades, los productores

adaptan las demandas de bienes a las necesidades del sistema productivo, (desvaneciéndose el sistema tradicional en el que la producción se organizaba en función de las demandas previas) para conseguirlo se vale cada vez más de sofisticados medios de comunicación, siendo el marketing y dentro de él la publicidad una de las más eficaces formas de propagación del universo consumista. Los mensajes publicitarios proponen valores y modelos de comportamiento y muestran lo que la sociedad pueda considerar apetecible y seductor. Esta proyección positiva y eufórica es el mejor caldo de cultivo para el estímulo consumista.

Debemos tener en cuenta, que dentro de la masa consumidora, la población infantil y juvenil ocupa un lugar bastante importante, pues los valores juveniles se extienden e impregnan en todos los estilos de vida, pues son ellos los extractos sociales más dispuestos al tipo de cambio que puede exigir el modo de producción imperante.

En el siguiente apartado vamos a comentar algunas características de esta sociedad de consumo y sobre sus herramientas principales el marketing y dentro de éste la potente publicidad.

### 1.1.7. Herramientas privilegiadas en la sociedad de consumo: El marketing y la publicidad

Se dice que vivimos en una sociedad de consumo porque justamente el consumo -como estilo de vida-, invade nuestra esfera de la vida cotidiana. Así el proceso de consumir que era un medio para la supervivencia se ha hecho un fin y la sociedad entera vive la realidad del consumismo.

En esta sociedad los objetos no valen por sí mismos, sino por su apariencia y nos vemos a nosotros mismos como los protagonistas de un sueño en el cual todo es posible, la magia existe y la salvación se consigue mediante el consumo (Sanagustín et al, 2000,10).

En la sociedad industrial en la que vivimos inmersos, las necesidades individuales y sociales ya no determinan totalmente la producción (como lo hicieron en otros tiempos). La casi obligación de producir en grandes cantidades y así abaratar precios lleva a organizar sistemas productivos complejos. De este modo se empieza a producir según los intereses de los fabricantes y las necesidades del consumidor pasan a un segundo plano: son la variable dependiente en la ecuación del consumismo, el resultado de la influencia de las técnicas de creación de mercados y de ingeniería de la venta (Sanagustín et al, 2000,18).

Esta forma de producir en grandes cantidades, (en serie a través de la automatización y robotización), despersonaliza más a los productos, son menos las personas que intervienen en su proceso productivo y creativo.

Una vez acabado el producto se incorpora al campo social bajo la forma de objeto instrumental -con lo que obtiene valor de uso dentro de la sociedad- y como mercancía -con lo que obtiene valor de cambio de mercado-. Con el desarrollo de la sociedad de masas, el producto se convierte en un elemento que adquiere valor dependiendo también de factores ajenos al mercado en sentido estricto, el objeto actual presenta un carácter eminentemente simbólico. La publicidad se encarga de vestir de significados los productos. Este fenómeno se da en el contexto de una abundancia generalizada en determinadas zonas del planeta, por eso se ha denominado a esta sociedad “*de la abundancia o de la opulencia*” (Sanagustín et al, 2000, 23,24).

El consumo actual consiste no en la utilización de un instrumento o de un elemento que satisfaga una necesidad, sino en la compra de un fetiche, éste atribuye al producto una serie de valores que no posee de por sí, es decir un objeto casi mágico que atribuye valores de significación al usuario. Los productos son signos y emblemas.

Unas veces marcan la clase social del individuo bajo la aparente democratización de la sociedad de consumo, otras su personalidad, las más una clave de distinción (Sanagustín et al, 2000,25, 169).

Otra característica no menos importante de este consumo es la aculturación, la pérdida de identidad y la creación de estereotipos. En el primero con el objeto de ampliar mercados los agentes de consumo tienden a homogenizar los gustos, valores y modelos de conducta para que sean los mismos en todas las sociedades...Nos estamos convirtiendo en una aldea global en la que todos bebemos de las mismas fuentes: consumimos las mismas series, las mismas películas, los mismos anuncios, las mismas informaciones y por último los mismos estereotipos, debido a la capacidad de difusión de los medios de masas y la insistencia repetitiva de la publicidad, determinadas concepciones simplistas son acuñadas por los individuos convirtiéndose en una referencia común en las conversaciones, pero que no reflejan la complejidad de la realidad ni los diferentes puntos de vista desde los que se aborda (op.cit, p.172 y ss).

Los productores para fomentar el consumo se valen de instrumentos poderosos de seducción como la publicidad, y ésta forma parte del marketing.

¿Qué es el marketing?

Philip Kotler, (1998) gurú reconocido en el mundo de los negocios, dice que el marketing es un conjunto de actividades humanas dirigidas a facilitar o realizar intercambios. Una de las actividades que se pueden realizar para que el producto se conozca es la publicidad.

La publicidad es una de las posibilidades que tiene la empresa para comunicarse con el mercado y apoyar así sus objetivos de marketing. Es comunicación al servicio del marketing. Recojo por su interés dos acepciones -de la palabra publicidad- de la Real Academia de la Lengua Española:

*“Conjunto de medios que se emplean para divulgar o extender la noticia de las cosas o de los hechos”.*

*“Divulgación de noticias o anuncios de carácter comercial para atraer a posibles compradores/as, espectadores/as, usuarios/as, etc”.*

Si queremos profundizar más, podemos definirla como uno de los sistemas de comunicación a través del cual se dan a conocer los productos, se impone una imagen más favorable de los mismos y se estimula su compra y su consumo. La publicidad se anuncia como servicio y crea necesidades (Sanagustín, et al, 1991).

El marketing no trata de vender sino que nos compren, que nos elijan entre la multitud de productos ofertados. Actualmente el cliente te tiene como marca y el marketing se plantea que tiene qué hacer para que sigas prefiriendo esa marca. Y lo hace enganando a través de las emociones. Los productos han de transformarse en una experiencia y si ésta es placentera mejor. Hay marcas que no tienen clientes, sino verdaderos partidarios (marketing viral).

Los medios de difusión se convierten en el instrumento privilegiado para dirigir las demandas de las masas. A través de la publicidad en sus diversas modalidades, los productores intentan crear necesidades a los individuos, imponer modas, introducir nuevos productos y como efecto acumulado pueden orientar constantemente a los distintos grupos hacia el consumo continuo (Sanagustín, et al, 1991,32).

Subrayo el término nuevo, -y continuo con las aportaciones de los mismos autores (Sanagustín, et al, 1991, 98,99)- ya que a todos los valores (utilitarios, existenciales, críticos, lúdicos) del producto hay que añadir otra categoría mental, la del tiempo, un tiempo que es sustancialmente presente. Consumir es comulgar con los valores del presente. El presente funciona con los siguientes valores:

- Es la compensación a lo efímero. La insistencia en lo efímero podría producir inestabilidad, para evitarlo se sacraliza el presente, desde el *“todos los cambios serán válidos”*.
- El presente es también oposición a los lastres del pasado.
- El presente es también la mejor representación de la inmediatez, del goce directo y sin dilación.

La publicidad y televisión forman un tándem decisivo en la actual concepción del mundo. La televisión propone una secuencia continuada en su programación, lo cual hace que no se puedan considerar aisladamente los programas: un programa se relaciona con otro mediante anuncios, teniendo en cuenta al que se dirige y las horas que éste ve la televisión, la publicidad es el hilo conductor, casi todo se convierte en mercancía, desvirtuándose la realidad. Todo pasa a formar parte del mismo espectáculo: el consumismo (Sanagustín, et al, 1991, p.167).

Los creadores de los programas televisivos y de la publicidad conocen que muchos/as telespectadores/as solo realizan un nivel de lectura básico y superficial de los mensajes. Ellos, teniendo en cuenta esto, juegan con los códigos de este lenguaje para transmitirnos otras informaciones, otros valores que solo con un conocimiento más profundo seremos capaces de captar (Aguaded, 2000b).

#### Trucos publicitarios

La mayoría de los anuncios trata de vendernos productos sin que nos percatemos de ello. Usa reclamos persuasivos que son difíciles de percibir. Voy a enumerar algunos reclamos:

- Suculentas imágenes venden más estilos de vida que productos.
- Música sugestiva.
- Bombardeo audiovisual, el ritmo es más rápido que los otros géneros televisivos.
- Comparación. En ésta siempre aparece lo positivo de lo publicitado.
- Impulsividad. Se incita a la compra inmediata, sin reflexionar.
- Innovación. Se vende como nuevo algo que ya lo ha sido infinidad de veces.
- Eslóganes y soniquetes. Con frases simples, pegadizas y familiares consiguen que recordemos la marca mejor.

## Efectos sobre la infancia

Los/as niños/as junto con nuestros mayores son los que más publicidad consumen, por eso el sistema productivo, ha puesto en circulación cientos de productos dirigidos al público infantil.

Los/as niños/as no han desarrollado todavía sus capacidades intelectuales y están aprendiendo hábitos y pautas de conducta. De ahí que cualquier influencia tiene una importancia capital en su desarrollo posterior. La televisión y la publicidad ejercen una poderosa fascinación en ellos, pues son especialmente sensibles a los estímulos auditivos y visuales. Algo tan asimilado en nuestra sociedad como la publicidad, cuando se dirige a los/as niños/as no despierta deseos o tendencias más o menos consolidadas en la personalidad del individuo, sino que las adelanta incluso antes de que éstas aparezcan, y las refuerza desde su origen (Sanagustín, et al, 1991,184 y ss).

También nos citan a los autores de teleniños (Alonso Erausquin, Matilla, L. y Vázquez, 1995) para comentar un efecto que algunos llaman subliminal, que aunque esté prohibido en la práctica publicitaria, los autores piensan que la técnica del impacto connotativo ejercida en los menores supone, en función del escaso desarrollo de sus capacidades analíticas, el mismo grado de agresión que el reconocido para la publicidad subliminal en relación con los adultos. La subliminalidad no empieza o termina en un lugar concreto e invariable, sea cual sea el receptor del mensaje. La subliminalidad debe plantearse con el grado de destreza que cada receptor posee en la acción descodificadora de los mensajes que recibe. A partir de este planteamiento es revisable la licitud moral de muchos de los usos publicitarios encaminados a ganarse la atención y la acción de los niños consumidores.

## La publicidad y el patrocinio en la TV

Después de la imprenta, nada ha revolucionado tanto el mercado y la producción publicitaria como la aparición de la televisión, probablemente por su rapidez de implantación y su fuerza para modificar los hábitos de los/as espectadores/as.

Su concepción comercial transforma también el mercado publicitario, surgen más anunciantes, más agencias y más necesidad de realizar de manera eficaz los diferentes pasos del proceso creativo y de difusión del mensaje.

El ingreso de dinero proveniente de la emisión de publicidad en la pequeña pantalla es el principal sostén de las televisiones comerciales y, hoy por hoy, de muchas televisiones públicas. La estructura básica de la actividad publicitaria televisiva nos indica la presencia de una serie de agentes que se relacionan entre sí, a saber:

- Anunciantes: las grandes multinacionales junto a algunas grandes empresas nacionales son los principales anunciantes de este sector en las cadenas de cobertura nacional; pero encontramos anunciantes económicamente mucho más modestos en las ofertas publicitarias de las cadenas autonómicas o locales.
- Agencias de publicidad: tienen a su cargo la creatividad de las campañas publicitarias y la inserción de éstas en los espacios ofertados por las emisoras.
- Centrales de Medios: son las empresas mayoristas del mercado publicitario, compran minutos y segundos de emisión en gran cantidad para luego venderlos a diferentes anunciantes y agencias de publicidad.
- Emisoras de televisión: elaboran el flujo de imágenes y sonidos que constituye la programación televisiva y definen los perfiles de los canales de televisión y sus audiencias.

El tipo de publicidad principal es el spot o anuncio, que es como se denomina a aquellas películas cortas -entre 10 y 90 segundos de duración aunque casi todos son de veinte- que se intercalan a lo largo de la programación del día.

Otra modalidad de publicidad importante es el patrocinio; es decir, la implicación de un anunciante en la oferta de un programa o segmento de programa determinado. Este tipo de publicidad, presente en la historia de la televisión comercial desde sus primeros días, puede ser “*pasivo*”, en caso de ser externo a la producción del programa (anuncios en los estadios en las retransmisiones deportivas, caretas de avance, de entrada, intermedias o de salida) o “*activo*” con intervención en los contenidos mismos del programa.

La época dorada del patrocinio de programas terminó cuando una investigación del Congreso estadounidense comprobó, en 1957, la manipulación de los contenidos de un programa patrocinado.

Además de spots y patrocinios, debemos señalar un conjunto de otras modalidades de publicidad que en la última década van ganando espacio en las pequeñas pantallas de las distintas regiones: sobreimpresiones, publisreportajes, trueque (bartering), emplazamiento de producto o televenta, entre otros. Asimismo, el desarrollo tecnológico del medio televisivo está dando lugar a nuevos formatos de publicidad (anuncios interactivos, t-commerce, quiz, banners, TV site) que se engloban bajo el rótulo “*publicidad interactiva*”, la cual busca la interacción del público intentando superar el concepto de mero receptor/a al que se ve reducido en la televisión analógica.

### Product placement y bartering

Desde principios de los años 90, los anunciantes han reaccionado ante la saturación publicitaria buscando alternativas a sus formas clásicas de aparición. En el caso de los medios audiovisuales se han planteado curiosas soluciones que persiguen ampliar la seguridad de contacto con el público objetivo. Entre ellas el emplazamiento de producto o product placement y el bartering. Son formas no convencionales de que un anunciante aparezca en televisión o cine. Consisten en situar el producto, marca o mensaje dentro de la programación y no en los espacios publicitarios. Con ello el anunciante evita, entre otros inconvenientes, la saturación y el zapping, al tiempo que surge una línea nueva de financiación que repercute en favor del medio.

El emplazamiento de producto consiste en ubicar productos o marcas formando parte de la producción de una serie o programa presente en la parrilla de programación de una cadena de televisiva. En el caso de su aplicación en cine la ubicación del emplazamiento se materializa durante la filmación de la película. Una característica del product placement es que su presencia no altera lo que está ocurriendo en el desarrollo de la acción de los personajes o en lo que están contando los protagonistas del programa, puede decirse que forma parte del guion.

Hay dos maneras de solventar esta “*presencia natural*” de un producto o una marca:

- Emplazamiento pasivo, cuando aparecen dentro del plano, claramente visibles, pero sin tomar el protagonismo de la acción. El producto forma parte del decorado y completa la escena.
- Emplazamiento activo, que nos presenta el producto más cercano o unido a los personajes, quienes se refieren a él o, incluso lo manipulan (por ejemplo, de los desayunos de los chicos de Operación Triunfo).

En el bartering el anunciante sí interviene en la producción del programa, de hecho es quien se ocupa de ella, proporcionando a la cadena una pieza ya elaborada y dispuesta para la emisión. Suele tratarse de una factura de corta duración en la que se ha introducido publicidad corporativa o de sus productos.

La publicidad ha estado presente a lo largo de todos los cambios, transformándose en función de las diferentes etapas económicas, sociales y culturales.

La característica que resume la constante producción durante todo el siglo es su crecimiento, estimulado por los siguientes factores:

Generalización del consumo, al menos entre los países ricos, que basan su economía en la activación de la demanda, buscando para ello ampliar mercados y promover la globalización.

El desarrollo y protagonismo de los medios de comunicación social, que defienden su independencia respecto a otros poderes y cuya financiación se apoya en los ingresos publicitarios.

La utilización de la publicidad por parte de anunciantes de todo tipo (privados y públicos, empresarios, partidos políticos, sociedades de distinta índole, organizaciones humanitarias) que encuentran en ella una vía de difusión de sus intereses o de su visión del mundo.

El desarrollo de la técnica publicitaria, que busca el soporte que proporcionan disciplinas científicas como la psicología, la sociología o la teoría económica e intercambia conocimientos y experiencias en el ámbito internacional. La mentalidad de marketing, que ocupa un lugar estable en el organigrama empresarial, contribuye a la eficacia de la publicidad con la confianza en los datos y las técnicas de investigación de mercados.

La aplicación de la tecnología a las etapas del proceso que lo precisan, como la recogida y tratamiento de la información, la planificación de medios o la producción.

La inversión en publicidad ha ido creciendo, superando los ciclos económicos y cualquier acontecimiento (guerras, crisis, períodos de reconstrucción, procesos de reconversión, etc). La profesión ha madurado y se apoya en una estructura construida por las relaciones entre los protagonistas de este mercado: anunciantes, agencias de publicidad y medios de comunicación, a los que se han unido las agencias de medios y todos las demás empresas y profesionales que intervienen en el proceso de creación de las campañas.

La agencia ha desarrollado la estructura departamental necesaria para dar servicio a los anunciantes, asumiendo como piezas fundamentales de la eficacia publicitaria, la investigación focalizada en el conocimiento del público y la creatividad, patrimonio de la agencia por encima de cualquier otro.

El negocio de la publicidad está en manos de multinacionales que a finales de siglo han creado grupos de comunicación que dan servicio global a los anunciantes. Esta cuestión obedece a la necesaria evolución y reajuste que han tenido que hacer las estructuras publicitarias en estos últimos años, acelerados por el periodo conocido como “*la crisis de la publicidad*”, que en nuestro país fue especialmente dura entre 1993 y

1998. Precisamente agencias, anunciantes, medios y demás protagonistas de este mercado están hoy ajustándose a las nuevas exigencias. Esta etapa, como todas las crisis, ha provocado descalabros pero también ha contribuido con aportaciones. Posiblemente la más importante es la reflexión y la inminente búsqueda de incorporaciones y cambios en el mercado y en los sistemas de trabajo.

A grandes rasgos, los cambios en el mercado publicitario son éstos:

El anunciante ha cambiado: los anunciantes se han profesionalizado en el terreno de la comunicación. Antes era frecuente que los responsables de los gastos publicitarios no tuvieran grandes conocimientos sobre publicidad y que dejaran sus campañas en manos de las agencias. La planificación se reducía a fijar un presupuesto y elegir la agencia de publicidad con la que trabajar. Actualmente la relación entre ambas empresas tiene muchos más puntos de contacto, ya que se entiende que los anunciantes participan de lleno en el proceso publicitario y que las agencias se integran más que nunca en el conocimiento de su marca, público y sector.

Definitivo paso de la publicidad a la comunicación: aunque la publicidad sea la fórmula más popular, y a menudo espectacular, de lanzar un mensaje, las empresas han asumido que otras formas de contacto pueden ser más eficientes en ciertos casos. Es preciso hacer un “*mix de comunicación*” que contemple los diferentes objetivos con cada público y las “*herramientas*” comunicativas más adecuadas en cada momento.

Trabajar para la marca: las marcas simbolizan los valores que le asignan sus dueños y que reconoce el público. Las personas que han elegido una marca y se sienten partidarios de ella pueden seguir defendiéndola aunque las características del producto cambien, incluso cuando se sustituyen unos productos por otros, siempre que mantengan su significado. La comunicación se debe gestionar como un factor estratégico de la organización que responda específicamente a la estrategia de imagen corporativa establecida. La publicidad corporativa y comercial debe corresponderse con ella.

### 1.1.8. Funciones de la televisión

Las emisoras de televisión han tenido, al igual que todos los medios de difusión, las misiones de informar, formar y entretener.

La función informativa. Ésta no solo se refiere a las noticias de actualidad que suelen dar los telediarios, sino a cualquier tipo de información para poder actuar con juicio y conocimiento.

La función educativa, formativa y cultural. No solo cumplen esta función la llamada televisión escolar sino todos aquellos programas que favorecen la ampliación de nuestros conocimientos culturales, el cambio de actitudes, el grado de concienciación ante los problemas, etc.

La función lúdica y de entretenimiento. La tele agrada y divierte, ofreciéndonos múltiples formas para el entretenimiento y evasión momentánea de los problemas y preocupaciones. Aunque es evidente que ésta es una función positiva, un abuso o mal uso de ella convierte a la tele en un medio peligroso. Ser conscientes de los valores lúdicos pero sin relajarnos porque otros se pueden aprovechar de nuestra ingenuidad e intenten manipularnos.

Me pregunto, ¿cómo este aparato que disfruta de tanta atracción, ha llegado a ser líder en ocupación del ocio?

Parte de la respuesta la encuentro en la historia de los medios, y en los condicionantes políticos, culturales, económicos. Por ello de forma breve voy a repasar su pasado.

### 1.1.9. La Historia de la televisión

Hemos pasado de la cultura de la palabra, -donde estaba muy potenciada la memoria- a la escritura y posteriormente a la cultura de la imagen.

La escritura fue un perfeccionamiento considerable de la técnica de expresión. Ésta rompió esquemas espacio-temporales. Así podemos leer lo que ha escrito una persona que vivió hace muchos años y a miles de kilómetros. Pero la técnica de la escritura era y es difícil y por ello estaba reservada a una élite o para especialistas. Muy lentamente fue sustituyéndose la cultura de la palabra, que ha mantenido su supremacía durante mucho tiempo.

La alfabetización escolar se hizo en buena parte en un marco ideológico e histórico que implicaba el monólogo etnocéntrico: desde el ideal del fordismo de la sociedad industrial avanzada (el trabajo guiado por una norma única verticalmente impuesta y comunicada en manuales verbales de instrucciones) a los modelos alfabético-letrados unilineales de texto y discurso mediante un único sistema verbal.

A causa de esta dificultad la escuela se ha quedado muchas veces en la era de la palabra. Las lecciones son la reliquia de esta forma de cultura.

La cultura de la escritura todavía no se ha generalizado.

La ciencia contemporánea ha permitido sustituir la expresión y el pensamiento a través de la palabra y de la escritura por el pensamiento a través de la imagen; en primer lugar por la imagen fija y después por la animada y en movimiento.

La televisión no nació como respuesta a ninguna necesidad, ni se pensó inicialmente en la difusión de ésta de forma masiva e indiscriminada, sino como servicio público que permitiera la transmisión de documentos, el envío de planos e imágenes necesarias para trabajos técnicos o para la simplificación de trabajos burocráticos (Pardo ,1985,4 en Aguaded, 2000a).

¿Cuándo se inventó la televisión?

Como hemos apuntado antes, los aparatos de televisión convierten las ondas de radio en imágenes y sonidos. La consecuencia es que miles de personas pueden ver un mismo acontecimiento al mismo tiempo. Pasó de ser un invento de laboratorio a convertirse en un medio al alcance del público.

En los siguientes apartados apuntaremos cuándo y cómo ocurrió esto y lo relacionaremos con otros inventos sin los cuales no hubiera sido posible la televisión.

#### 1.1.9.1. Los precursores de la televisión

La televisión, hermana del cine, hija de la radio, nieta de la telegrafía y emparentada con el teatro, el periodismo, la música y las historietas gráficas es un medio de masas que permite a los hombres comunicarse y aproximarse mediante un lenguaje audiovisual que lo adentra en los caminos del arte, y una técnica le permite anular la distancia entre emisor y receptor.

Para comprender mejor el origen de la televisión, presentaré primero a sus familiares.

##### Comunicación a distancia

Quizás los primeros que resolvieron el problema de comunicar mensajes a distancia sin necesidad de que alguien se desplazará para llevarlos, fueran los habitantes de la cultura milenaria preincaica de Tiahuanaco. En el mundo que conocemos fueron los griegos los primeros en abordar el problema y resolverlo mediante señales ópticas emitidas y recibidas desde torres de vigilancia. Como ellos, romanos, chinos, galos, cartagineses e indios americanos usaron señales ópticas para comunicar información sobre avance del enemigo y transmitir órdenes a las propias tropas.

Aunque -como hemos dicho- la costumbre de transmitir noticias de actualidad se remonta a tiempos inmemoriales, como fenómeno paralelo al habla en el ser humano, y

se supone que ya las primeras civilizaciones urbanas- las de la antigua Mesopotamia, en las que se había desarrollado la escritura las plasmaban por escrito-, la primera publicación periodística conocida fue *Acta diurna*, una hoja de noticias que, por orden de Julio César, se colocaba diariamente en el Foro de la antigua ciudad de Roma a partir del siglo I a.C.

El primer periódico impreso a partir de bloques de madera tallados apareció en Pekín en el siglo VII o VIII d.C. En Europa, la invención, en el siglo XV, de la imprenta, basada en los tipos metálicos móviles, permitió una distribución de las noticias más rápida y fácil.

Durante el siglo XV, y debido al florecimiento del comercio y de las ciudades, se desarrolló una red de informadores, ya que los comerciantes y banqueros europeos necesitaban conocer la situación de los países con los que mantenían tratos comerciales para poder planificar sus negocios corriendo el menor riesgo posible, y para ello pagaban a informadores que les ponían al tanto de los hechos más relevantes cuanto ocurrían. Por otro lado, las habitantes de las cada vez más pobladas y bulliciosas ciudades querían conocer más de cerca los acontecimientos que se producían fuera del área en que se movían cotidianamente y compraban cada vez con más frecuencia las hojas informativas que se vendían por la calle.

Al mismo tiempo, las nuevas tecnologías, el desarrollo de los transportes, la reducción del precio de la distribución postal y la aparición de industriales y comerciantes que necesitaban promocionar sus productos a escala nacional por medio de la publicidad, estimularon la creación y difusión de publicaciones populares centradas en temas especializados. Por lo general, estas publicaciones se basaron en la utilización masiva primero de la ilustración y, posteriormente, de la fotografía.

Historia de la fotografía

A principios del siglo XI, el árabe Ibn al-Haitham estudió los eclipses de sol y la luna, haciendo pasar a través de un pequeño agujero los rayos emitidos por el sol y reflejados por la luna. Estos rayos se proyectaban en la pared opuesta de una habitación oscura, llamada Cámara Oscura.

Más tarde se descubrió que poniendo en el agujero una lente de una distancia focal apropiada se obtenía una imagen más nítida. Partiendo de este principio, en los siglos XVII y XVIII empezaron a utilizarse como instrumentos de dibujo para reproducir edificios, campos, etc, cámaras que consistían en tiendas de campaña.

Este instrumento de reproducción existía ya cuando se inició la técnica de conservar la imagen de la cámara oscura, mediante el efecto producido, sobre las sales de plata, por los rayos luminosos. En 1839, el francés Daguerre lanzó un método práctico: empleó placas de cobre recubiertas con yoduro de plata y expuestas en cámaras de madera. Otro de los pioneros en la invención de la fotografía fue el británico Talbot, que obtuvo los primeros resultados a sus investigaciones fotográficas en el año 1834 al obtener una serie de imágenes de flores, hojas, telas, etc., por contacto de los objetos con la superficie sensibilizada, sin usar por tanto la cámara oscura. Talbot consiguió de esta manera imágenes en negativo que era capaz de fijar para impedir que la luz las hiciese desaparecer.

Un gran avance en la técnica se obtuvo cuando se mezclaron las sales de plata en una capa resistente de gelatina. El americano George Eastman Kodak lanzó un nuevo método consistente en aplicar la capa sensible sobre una cinta flexible de celuloide, de manera que los negativos podían almacenarse en rollos. A partir de entonces el fotógrafo dejaba el laboratorio en casa, y el equipo resultó más sencillo. También patentó y fabricó una película flexible y transparente que hizo posible captar la imagen en fracciones de segundo. La fotografía había alcanzado la mayoría de edad y hacía posible el cine.

#### Orígenes del cine

Éste se desarrolló desde el punto de vista científico antes de que sus posibilidades artísticas o comerciales fueran conocidas y exploradas. Uno de los primeros avances científicos que llevó directamente al desarrollo del cine fueron las observaciones de Peter Mark Roget, secretario de la Real Sociedad de Londres, que en 1824 publicó un importante trabajo científico con el título de Persistencia de la visión en lo que afecta a los objetos en movimiento, en el que establecía que el ojo humano retiene las imágenes durante una fracción de segundo después de que el sujeto deja de tenerlas delante. Este descubrimiento estimuló a varios científicos a investigar para demostrar el principio.

#### Los primeros experimentos

Tanto en Estados Unidos como en Europa, se animaban imágenes dibujadas a mano como forma de diversión, empleando dispositivos que se hicieron populares en los salones de la clase media. Concretamente, se descubrió que si 16 imágenes de un movimiento que transcurre en un segundo se hacen pasar sucesivamente también en un

segundo, la persistencia de la visión las une y hace que se vean como una sola imagen en movimiento.

Hacia 1852, las fotografías comenzaron a sustituir a los dibujos en los artilugios para ver imágenes animadas. A medida que la velocidad de las emulsiones fotográficas aumentó, fue posible fotografiar un movimiento real en vez de poses fijas de ese movimiento. En 1877 el fotógrafo angloestadounidense Eadweard Muybridge empleó una batería de 24 cámaras para grabar el ciclo de movimientos del galope de un caballo.

Un paso relevante hacia el desarrollo de la primera cámara de imágenes en movimiento fue el que dio el fisiólogo francés Étienne Jules Marey, cuyo cronofotógrafo portátil (una especie de fusil fotográfico) movía una única banda que permitía obtener doce imágenes en una placa giratoria que completaba su revolución en un segundo. Sin embargo, su tira de película consistía en un papel mojado en aceite que se doblaba y se desgarraba con facilidad. Hacia 1889, los inventores estadounidenses Hannibal Goodwin y George Eastman desarrollaron más tiras de emulsión fotográfica de alta velocidad (que necesitaban poco tiempo para impresionarse) montadas en un celuloide resistente: su innovación eliminó un obstáculo esencial en la experimentación con las imágenes en movimiento.

La situación cambió cuando el antiguo inventor, y entonces ya industrial, Thomas Alva Edison construyó el Black María, un laboratorio cerca de West Orange (Nueva Jersey), que se convirtió en el lugar donde realizaba sus experimentos sobre imágenes en movimiento y el primer estudio de cine del mundo. Edison está considerado por algunos como el diseñador de la primera máquina de cine, “*el kinetoscopio*”, pero en realidad ni fue él el inventor ni el invento era propiamente una cámara de cine. Su ayudante, William K. L. Dickson fue quien hizo en realidad casi todo el trabajo, diseñando el sistema de engranajes, todavía empleado en las cámaras actuales, que permite que la película corra dentro de la cámara, e incluso fue él quien por vez primera logró en 1889 una rudimentaria imagen con sonido. “*El kinetoscopio*” no puede considerarse por tanto un espectáculo público, y quedó como una curiosidad de salón.

Los hermanos Lumière

Los experimentos sobre la proyección de imágenes en movimiento visibles para más de un espectador se estaban desarrollando simultáneamente en Estados Unidos y en Europa; en Francia, a pesar de no contar con la gran infraestructura industrial de Edison, los hermanos Louis y Auguste Lumière llegaron al cinematógrafo, invento que era al

tiempo cámara, copiadora y proyector, y que es el primer aparato que se puede calificar auténticamente de cine, por lo que la fecha de su presentación pública, el 28 de diciembre de 1895, y el nombre de los inventores son los que han quedado reconocidos universalmente como los iniciadores de la historia del cine. Los hermanos Lumière produjeron además una serie de cortometrajes con gran éxito, de género documental, en los que se mostraban diversos elementos en movimiento: obreros saliendo de una fábrica, olas rompiendo en la orilla del mar y un jardinero regando el césped.

#### Películas de una bobina

En 1896 el ilusionista francés Georges Méliès demostró que el cine no solo servía para grabar la realidad, sino que también podía recrearla o falsearla. Con estas imaginativas premisas, hizo una serie de películas que exploraban el potencial narrativo del nuevo medio, dando inicio al cine de una sola bobina. En un estudio en las afueras de París, Méliès rodó el primer gran filme puesto en escena cuya proyección duró cerca de quince minutos: L’Affaire Dreyfus (El caso Dreyfus, 1899) y filmó Cendrillas (Cenicienta, 1900) en 20 escenas.

#### Historia de la radio

Aún cuando fueron necesarios muchos descubrimientos en el campo de la electricidad hasta llegar a la radio, su nacimiento data en realidad de 1873, año en el que el físico británico James Clerk Maxwell publicó su teoría sobre las ondas electromagnéticas.

#### Finales del siglo XIX

La teoría de Maxwell se refería sobre todo a las ondas de luz; quince años más tarde, el físico alemán Heinrich Hertz logró generar eléctricamente tales ondas. Suministró una carga eléctrica a un condensador y a continuación le hizo un cortocircuito mediante un arco eléctrico. En la descarga eléctrica resultante, la corriente saltó desde el punto neutro, creando una carga de signo contrario en el condensador, y después continuó saltando de un polo al otro, creando una descarga eléctrica oscilante en forma de chispa. El arco eléctrico radiaba parte de la energía de la chispa en forma de ondas electromagnéticas. Hertz consiguió medir algunas de las propiedades de estas ondas "*hertzianas*", incluyendo su longitud y velocidad.

La idea de utilizar ondas electromagnéticas para la transmisión de mensajes de un punto a otro no era nueva; el heliógrafo, por ejemplo, transmitía mensajes por medio de un haz de rayos luminosos que se podía modular con un obturador para producir señales en forma de los puntos y las rayas del código Morse. A tal fin la radio presenta

muchas ventajas sobre la luz, aunque no resultasen evidentes a primera vista. Las ondas de radio, por ejemplo, pueden cubrir distancias enormes, a diferencia de las microondas (usadas por Hertz).

Las ondas de radio pueden sufrir grandes atenuaciones y seguir siendo perceptibles, amplificables y detectadas; pero los buenos amplificadores no se hicieron una realidad hasta la aparición de las válvulas electrónicas. Por grandes que fueran los avances de la radiotelegrafía (por ejemplo, en 1901 Marconi desarrolló la comunicación transatlántica), la radiotelefonía nunca habría llegado a ser útil sin los avances de la electrónica. Desde el punto de vista histórico, los desarrollos en el mundo de la radio y en el de la electrónica han ocurrido de forma simultánea.

Para detectar la presencia de la radiación electromagnética, Hertz utilizó un aro parecido a las antenas circulares. En aquella época, el inventor David Edward Hughes había descubierto que un contacto entre una punta metálica y un trozo de carbón no conducía la corriente, pero si hacía circular ondas electromagnéticas por el punto de contacto, éste se hacía conductor. En 1879 Hughes demostró la recepción de señales de radio procedentes de un emisor de chispas alejado un centenar de metros. En dichos experimentos hizo circular una corriente de una célula voltaica a través de una válvula rellena de limaduras de cinc y plata, que se aglomeraban al ser bombardeadas con ondas de radio.

Este principio lo utilizó el físico británico Oliver Joseph Lodge en un dispositivo llamado cohesor para detectar la presencia de ondas de radio. El cohesor, una vez hecho conductor, se podía volver a hacer aislante golpeándolo y haciendo que se separasen las partículas. Aunque era mucho más sensible que la bocina en ausencia de amplificador, el cohesor solo daba una única respuesta a las ondas de radio de suficiente potencia de diversas intensidades, por lo que servía para la telegrafía, pero no para la telefonía.

El ingeniero electrotécnico e inventor italiano Guglielmo Marconi está considerado universalmente el inventor de la radio. A partir de 1895 fue desarrollando y perfeccionando el cohesor y lo conectó a una forma primitiva de antena, con el extremo conectado a tierra.

Otro precursor de la televisión es la *Telegrafía* (del Griego *tele* (τηλε) = lejos y *graphos* (γραφειν) = escritura), ésta es la transmisión a larga distancia de mensajes escritos sin el transporte físico de cartas, originalmente sobre cables. La radiotelegrafía o la telegrafía sin cables transmiten mensajes usando la radio. Para Postman, (1991) tal

como supuso Thoreau, la telegrafía otorgó relevancia a lo que no la tenía. Puede que el telégrafo transformara el país en “*un vecindario*”, pero en un vecindario peculiar, poblado por gente que solo conocía los hechos más superficiales de cada uno.

Todos los inventos mencionados contribuyen a la aparición de la televisión.

### 1.1.9.2. La prehistoria de la televisión

La prehistoria de la televisión abarca un amplio período que se extiende, aproximadamente, desde finales del siglo XIX hasta 1935. Durante este período un puñado de investigadores en los países tecnológicamente más avanzados (EEUU, Gran Bretaña, Francia, Alemania) buscan transmitir imágenes a distancia: la televisión. Como ya se había logrado con el sonido, se trataba de captar imágenes utilizando una cámara, transmitir esas imágenes a través del aire y recibirlas en un aparato receptor a cierta distancia de donde originariamente se habían captado.

Como afirman los investigadores franceses Pierre Albert y Andre-Jean Tudesq (2001) en su clásico libro *Historia de la radio y la televisión*, la televisión es el resultado de la conjunción de tres series de descubrimientos: los referidos a la fotoelectricidad (la capacidad de ciertos cuerpos de transformar energía eléctrica en energía luminosa), los referidos a los procedimientos de análisis de fotografías transformadas en líneas de puntos claros u oscuros, y, por último, los que han permitido utilizar las ondas hertzianas para la transmisión de las señales eléctricas correspondientes a cada punto de una imagen.

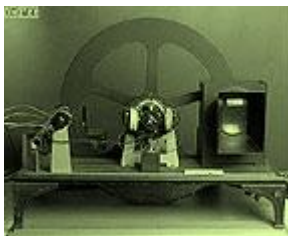
Después de una serie de inventos, marchas y contramarchas, en los años 20 surgen los dos primeros modelos de televisión: por un lado, la televisión mecánica, por otro, la televisión electrónica. Ambas se desarrollaron de forma paralela y accidentada en un período caracterizado por la lucha, fundamentalmente en los EEUU y en Gran Bretaña, entre distintas compañías e inventores por la adopción de un estándar técnico en los sistemas de difusión y recepción de imágenes.

La televisión mecánica, el primer modelo en funcionar, se basó en el disco de Nipkow -éste disco giratorio es la alternativa primitiva del tubo de rayos catódicos - mediante el cual una imagen era explorada mecánicamente por un haz luminoso que repercute en una celda fotoeléctrica produciendo una corriente eléctrica variable. Este modelo tuvo a su gran defensor en el escocés John Baird, quien una vez creada la primera compañía de televisión del mundo (*Televisión Limited*, 1924), obtuvo dos años

después una licencia experimental. En 1926 Baird descubre la televisión mostrando por primera vez imágenes reconocibles de una cara humana.

Y un tiempo después, el 10 de septiembre de 1929, Baird -en colaboración con la *British Broadcasting Corporation (BBC)* de Londres- comenzó con emisiones de prueba. En 1929 la B.B.C. emite las transmisiones de imágenes de 30 líneas de Baird, añadiéndose el sonido un año más tarde.

La definición de las imágenes del sistema mecánico empleado por Baird (originalmente 30 líneas y 12,5 imágenes por segundo), a pesar de que mejoró notablemente con el transcurso del tiempo, siempre fue pobre en comparación con el sistema electrónico.



TV de Baird.

En realidad la oposición entre mecánica o electrónica se refería a la elección del sistema elegido para resolver el principal problema que presentaba la específica transducción óptico-eléctrica que la televisión debía ofrecer.

Se tratase de un fenómeno exclusivo de persistencia retiniana tal como sostenía la teoría psicofísica o de un efecto inherente al sistema de percepción humana, tal y como pretendía la teoría de la Gestalt, ya hacia los años veinte la práctica de la proyección cinematográfica había confirmado que la exposición doble de imágenes con una cadencia de veinticuatro por segundo produce en el espectador la impresión de que se encuentra ante un estímulo continuo.

Por su parte, la televisión electrónica se basó en el iconoscopio (un aparato capaz de “traducir” imágenes en señales electrónicas), creación del científico ruso-norteamericano Vladimir Zworykin que trabajando en la compañía estadounidense Radio Corporation of América (RCA) hacia finales de los años 20, descubre la primera cámara efectiva de televisión. Es completamente electrónica a diferencia de la cámara mecánica de Baird.

Así, en 1931 la RCA colocó una antena emisora en la terraza del Empire State Building, el edificio más alto de Nueva York, y comenzó con sus transmisiones experimentales.

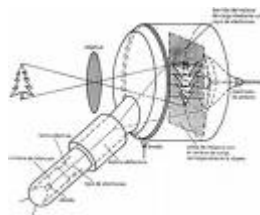


Imagen de un iconoscopio (cámara TV)

En forma concurrente, del otro lado del Atlántico, la inglesa *Electrical and Musical Industries (EMI)* se lanzó a trabajar en el terreno de la televisión electrónica. Los ingenieros de *EMI* realizaron una demostración a la *BBC* sobre su sistema televisivo. Los especialistas no tuvieron dudas: la calidad de este sistema era muy superior (tres veces más líneas por imagen y dos veces más imágenes por segundo). Las horas de la *televisión mecánica* estaban contadas...

Sin embargo, los avances en materia televisiva experimentados se vieron congelados y las transmisiones en Europa suspendidas ante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Así, por ejemplo, en septiembre de 1939 la *BBC* decide interrumpir sus 14 horas semanales de programación a partir de la declaración de guerra del Gobierno británico a Alemania. En tanto que, en los EEUU, país que en 1941 contaba con cerca de cinco mil aparatos y las primeras quince licencias de emisoras comerciales, el Gobierno prohibió la fabricación de televisores orientando los recursos de la industria electrónica hacia la Guerra en curso.

### 1.1.9.3. El nacimiento de la televisión como fenómeno social

Concluida la II Guerra Mundial, Gobiernos y los sectores industriales ligados a la televisión (compañías emisoras y fabricantes de aparatos receptores) volvieron su mirada a la pequeña pantalla en un contexto de recuperación social, económica y tecnológica. Por entonces, en muchos países europeos fueron frecuentes las pruebas públicas de televisión con la finalidad de dar a conocer el nuevo medio. Así, en España, la empresa holandesa *Philips* y la corporación estadounidense *RCA* organizaron en 1948 sendas exhibiciones públicas de televisión en Barcelona y Madrid respectivamente...

A medida que los servicios de televisión se regularizaron fueron ganando fervorosos televidentes allí donde comenzaban las emisoras y estableciendo un novedoso equilibrio en relación a los otros medios de comunicación de masas (prensa,

cine y radio). Asimismo se perfilaron dos modos diferenciados de entender la televisión en Occidente: mientras que en los EEUU, y luego en Iberoamérica, la industria televisiva se asentó en redes de empresas privadas y comerciales en competencia (cuyas cabeceras eran la *ABC*, la *NBC* y la *CBS*), en la Europa del Oeste de posguerra la reconstrucción implicó la construcción de fuertes sistemas públicos y nacionales de radio y televisión.

La "colorida" expansión mundial

Los años 50 han sido calificados por muchos analistas como aquellos del "gran salto de la televisión en el mundo", puesto que es entonces cuando los servicios regulares de televisión se extendieron gradualmente por las grandes urbes del mundo.

En la gran mayoría de los casos la cobertura geográfica de las televisiones era muy pequeña (de carácter local diríamos hoy día), y eran pocas las horas del día en que se transmitían imágenes. Asimismo, la presencia del televisor en los hogares no estaba extendida; a cambio, distintos lugares públicos -como los bares- servían de escenario de encuentro a los telespectadores.

Frente a este panorama, gobiernos y empresarios dedicaron esfuerzo e imaginación, a construir redes nacionales de televisión hertziana. Para ello se instalaron nuevas emisoras, postes repetidores y líneas de cables. Las grandes distancias y los accidentes topográficos debían rendirse ante un sistema planificado.

Las grandes compañías estadounidenses fueron las primeras en proponer un sistema de televisión en color (en 1950 la compañía americana *C.B.S.* desarrolla el sistema de televisión en color): el NTSC (*Comisión Nacional de Sistemas de Televisión*). Con la aprobación de la FCC, (*Comisión Federal de Comunicaciones norteamericana*) EEUU se convirtió, en 1953, en el primer país en contar con televisión en color.

Posteriormente en Europa se puso en marcha una serie de investigaciones para perfeccionar el sistema estadounidense. Los resultados de éstas dieron lugar a dos sistemas de televisión en color: el sistema PAL (*Phase Alternating Line*: línea alternada en fase. Sistema de codificación empleado en transmisión de señales de televisión analógica en colores. Permite una resolución de 768 x 576 píxeles. Funciona en entrelazado con una frecuencia de 50 Hz) y el sistema SECAM (*Sequential Color with Memory*, SECAM utiliza la misma resolución que el PAL (625 líneas), pero transmite la información del color secuencialmente: rojo y amarillo en una línea y azul y amarillo en la siguiente).

En 1959, el Gobierno galo puso en marcha un sistema denominado SECAM; mientras que en Alemania *Telefunken* ideó el sistema PAL (en 1963). Así como indican Albert y Tudesq (2001), “en los años 1962-1965, los países de Europa no supieron elegir un sistema único y hoy en día, si el PAL ha ganado el mercado de los principales países europeos occidentales, el SECAM se ha impuesto en los países del Este, en numerosos países del cercano Oriente, en algunos países de América Latina y en África francófona”.

Los aparatos receptores y los programas televisivos fueron aumentando en cantidad y en calidad hasta nuestros días.

#### 1.1.9.4. La actualidad televisiva: Una televisión internacional, la televisión por cable, las televisiones locales, la televisión digital terrestre y televisión e Internet

La internacionalización de los programas es una tendencia observable a lo largo de la historia de la televisión.

Gran parte de los intercambios entre países y entre organismos internacionales se basa en la difusión de programas a través de los satélites de comunicaciones.

También por esos años hicieron su aparición los satélites de difusión directa (DBS, Direct Broadcast Satellite), los cuales permitían la difusión de una decena de señales de televisión hasta antenas parabólicas “domésticas” y de éstas al televisor.

Un paso más se dará cuando las plataformas satelitales se digitalicen totalmente.

La televisión por cable

Los comienzos de la televisión distribuida a través de sistemas de cables tuvo su origen hacia finales de la década de 1940 en EEUU. El objetivo inicial era hacer llegar las imágenes televisivas a aquellas localidades que por cuestiones topográficas quedaban “a la sombra” de la difusión de las estaciones hertzianas.

En la televisión por cable es el televidente quien paga por la instalación del sistema, además de abonar una cuota mensual por el acceso al servicio.

Desde mediados de los años ochenta hasta la actualidad, la relación entre emisoras, a través de su oferta de programas y servicios, y audiencias se está volviendo cada vez más interactiva (acceso de banda ancha a Internet, elección de idiomas, etc).

Esta novedosa relación es posible gracias a la digitalización, parcial o total de la red, en gran parte posible a partir de la incorporación del cableado con fibra óptica. Asimismo, se produce una complementariedad, ya presente en la etapa anterior, y, en

algunos casos, una simbiosis entre los operadores de televisión por cable y los operadores de televisión por satélite.

#### *Las televisiones locales*

Una de las tendencias observables en las últimas dos décadas es la consolidación de sistemas televisivos regionales y locales.

Este tipo de emisoras, de un alcance menor que las estaciones de cobertura estatal, forman parte de un fenómeno que comienza a darse, en primer lugar, en EEUU.

Por su parte, en la Europa de los años 70, tiempo en el que algunos países que ya contaban con sistemas nacionales de televisión consolidados, como por ejemplo Francia, comenzó a ser corriente la emisión desconectada de programas regionales y locales por un canal de televisión nacional dando lugar a la “*televisión de proximidad*”.

Con el correr de los años esta manifestación temprana de descentralización de la televisión se profundizará y se volverá más compleja.

Los investigadores españoles Moragas Spà, Garitaonandía y López (1999) al estudiar las experiencias de descentralización de la televisión en Europa señalan una serie de factores que han contribuido a su realización:

- Factores políticos: paralelismo entre regionalización político-administrativa de los Estados y la descentralización televisiva; la influencia de grupos y partidos políticos; el predominio de la iniciativa pública.
- Factores culturales (y lingüísticos): estrechamente vinculados a los factores políticos, en muchas televisiones regionales el factor lingüístico ha sido motor principal para su creación.
- Factores tecnológicos: Sin los avances en el terreno de las tecnologías de producción (vídeo, cámaras ligeras, equipos ENG -se designa de este modo a los reporteros que trabajan con una cámara de vídeo portátil-) no hubiese sido posible la creación de las emisoras locales o regionales.

Asimismo, y a partir de la combinación e influencia recíproca de estos factores, pueden distinguirse cuatro fases en el desarrollo histórico de la descentralización televisiva europea:

1. Finales de los años 60 y década de 1970: las televisiones públicas crean los segundos y terceros canales; las grandes emisoras nacionales crean sus estructuras regionales (centros en las principales ciudades que cumplen un papel secundario actuando como corresponsalías). En España, es el caso principalmente de Barcelona y Canarias.

2. De mediados de los años 70 a mediados de los 80: corriente que critica la estructura centralista de los monopolios de la televisión pública. Surgen las primeras televisiones locales, en muchas ocasiones ilegales o piratas. Se refuerzan las estructuras regionales existentes (creación de terceros canales de base regional en Francia e Italia). En España, a pesar de que no se crea un tercer canal, surgen las televisiones de las Comunidades Autónomas en País Vasco, Cataluña y Galicia.
3. De mitad de los años 80 a principio de los 90: ante un nuevo panorama marcado por la competencia entre las televisiones públicas y las nuevas cadenas nacionales privadas, se congelan o reducen las actividades descentralizadas. En países como España, las emisoras locales se constituyen a partir de pequeños empresarios.
4. Actualmente: las desconexiones regionales recobran protagonismo; tenemos nuevas experiencias de ámbito regional, local o micro-urbanas (ej., ciudades o medios de transporte -metros, aeropuertos, autobuses, etc- que cuentan con televisiones propias).

#### La televisión digital terrestre

La generalización de los satélites de difusión directa (DBS) y de la televisión por cable (CATV) en vastas regiones del mundo, unida a la digitalización de las señales y de los servicios ofrecidos por ambos soportes, ha producido un nuevo escenario televisivo con posibilidades no imaginadas años atrás: la multiplicación exponencial de señales, la fragmentación de audiencias y el surgimiento de nuevas formas de financiación, como el abono mensual o el pago por visión.

A este nuevo escenario se vino añadir, desde la segunda mitad de los años 90, el debate acerca de los cambios que traería aparejados la denominada televisión digital hertziana o televisión digital terrestre (TDT). Son numerosos/as los/as investigadores/as que coinciden en señalar que actualmente la televisión se encuentra ante el proceso de transición tecnológica más importante desde sus comienzos hace algo más de medio siglo, puesto que a partir de la digitalización *total* de los sistemas de televisión (producción, emisión y recepción de programas) emerge una serie de posibilidades que puede llegar a terminar con la televisión hasta hoy conocida.

La digitalización permite ofrecer una amplia gama de posibilidades que va desde la difusión de televisión de alta definición -el formato que ofrece la mejor calidad de

imagen hasta hoy conocida- hasta la interactividad. En apretada síntesis podemos decir que la televisión digital terrestre permite y permitirá, entre otras cosas:

- incrementar notablemente el número de programas, servicios y señales actualmente disponibles.
- mejorar la calidad de las imágenes y del sonido de las transmisiones y de las recepciones televisivas.
- establecer servicios personalizados e interactivos (relación empresa televisiva-audiencia) de radiodifusión y telecomunicaciones.
- facilitar la convergencia entre el sector audiovisual, las telecomunicaciones y la informática.

El 3 de Abril de 2010 se materializó el apagón analógico en toda España. El proceso de migración a la Televisión Digital Terrestre ha durado más de cinco años y ha constituido todo un acontecimiento socio-económico. Los publicistas consideran que su sector será uno de los más beneficiados por la llegada de la TDT, gracias a la segmentación que aporta la aparición de múltiples canales. Los anunciantes podrán dirigirse de manera muy concreta al «target» de clientes que les interese, afinando sus objetivos mucho más de lo que lo hacían ahora.

La implantación de la TDT, no debería ser entendida como el final del camino, sino más bien como el comienzo de una nueva era en la que las expectativas de negocio que se presentan son enormes. También son importantes, sin embargo, las incertidumbres que plantea un mercado en el que todavía quedan muchas incógnitas por despejar. La primera de ellas, si hay sitio para todos los «jugadores» que han ido surgiendo.

Concluida con relativo éxito la primera fase del proceso, a la televisión digital le quedan, sin embargo, muchas cosas pendientes todavía. Una de ellas, quizá la más importante, es definir cómo va a ser el modelo de negocio de la nueva televisión. Porque el cambio que acarrea la TDT no es coyuntural, sino que va a afectar a la propia estructura de las empresas que se dedican a esta actividad. Resulta difícil aventurar cómo será ese nuevo escenario digital, con una gran oferta de canales, España puede liderar un cambio clave, porque el audiovisual es un mundo estratégico y lo será más en el futuro.

## Televisión e Internet

Desde finales de la década de 1990 asistimos a la creciente relación que establecen los sistemas de televisión digital en sus diferentes soportes (ondas hertzianas, vía satélite y cable) con la denominada red de redes, Internet. Se trata de una relación de ida y vuelta -la televisión en Internet e Internet en la televisión- que se desarrolla, día tras día, dando lugar a más de una polémica. Según el investigador español Enrique Bustamante (2003), el panorama previsible de los servicios interactivos en la televisión digital se centrará durante mucho tiempo, además de los servicios vinculados a la programación televisiva ya contemplados en todos los soportes, en las mezclas y vinculaciones diversas con Internet.

En el marco de una Red que se ha ido expandiendo y comercializando rápidamente en los últimos años, las empresas de televisión y las del mundo *puntocom* se han ido relacionando a través de alianzas y fusiones; así, en 1998 la cadena estadounidense *ABC* compró la mayoría de *Infoseek* o la *NBC* se alió con la empresa del magnate Bill Gates, *Microsoft*, conformando *MSNBC*.

Por otro lado, es posible observar cómo algunas televisiones o plataformas digitales de televisión enriquecen sus canales y servicios con elementos interactivos limitados, tomados o simulados del mundo Internet, utilizando a la Red como complemento y vía para mantener a los usuarios ante la televisión; por ejemplo los SMS, mensajes de teléfonos móviles, a programas que son incorporados en el desarrollo del mismo.

Algunas empresas de televisión están ofertando una suerte de Intranet a la cual se accede a través del mando a distancia y la pantalla del televisor.

### 1.1.9.5. La televisión en España

#### El nacimiento y la llegada de la televisión

El 28 de octubre de 1956 comenzaron oficialmente las emisiones regulares en España.

Durante casi tres años TVE fue una televisión local con ámbito de cobertura limitado exclusivamente a la ciudad de Madrid.

En todos los lugares y tiempos la llegada de la televisión, el primer día de programas, levantó una riada de comentarios y un éxito sin precedentes.

Los argumentos explicativos del éxito de la televisión son diversos pero al margen de los deseos de la industria electrónica o del poder político quizá se encuentren

el que la pequeña pantalla parece satisfacer una demanda mayúscula de ocio cuasi gratuito y doméstico no satisfecha completamente por otras formas de entretenimiento social.

Se tardó años en que la gran mayoría de los/as españoles/as tuviera acceso a los programas. La televisión llegó a “*las dos Castillas*” aprovechando el repetidor colocado en la Bola del Mundo en la sierra de Guadarrama, en octubre de 1959, a Valencia en febrero de 1960, a Bilbao en diciembre de 1960 (desde agosto los bilbaínos recibían programas... con un día de retraso), a Galicia y Sevilla en octubre de 1961 y, dando por cerrada la red, a Canarias en febrero de 1964 (también en este caso se emitían los programas un día más tarde que en la península).

Muchos comentaristas de prensa, por lo menos hasta 1960, dudaban de que la televisión se consolidara en nuestro país. Las gotas de escepticismo llegaban hasta voces autorizadas: Enrique de las Casas, jefe de programas de TVE y más tarde director de la primera cadena, escribió en 1959: “*no olvidemos que por una serie de razones etnológicas y definitorias, el pueblo español no parece ser un consumidor nato de TV. Ni el clima, ni el estilo de vida, ni las cualidades imaginativas de la gran masa española parecen hacer de ella un buen cliente para la TV*”. Por fortuna, el excelente profesional se equivocó en sus predicciones.

La expansión de los años sesenta

Hasta 1959 en España no se produjeron televisores: eran un producto de gran lujo que había que importar desde el extranjero, y accesible por ello únicamente a una reducidísima minoría de la población. Se calcula que a comienzos de la década de los años sesenta, en todo el país solo unas cincuenta mil familias, básicamente de Madrid y Barcelona.

A partir de primeros de los años sesenta, los poderes públicos se plantean políticas para incentivar el consumo y potenciar la penetración del medio en la sociedad. El Estado incitó con diversas medidas al consumo; por ejemplo, en 1961 anuló el impuesto de lujo a los aparatos, en 1962 se permitió la venta a plazos de los televisores (hasta ese momento existía un aceptable mercado de alquiler de aparatos); y durante toda la década de los sesenta los anuncios publicitarios de los receptores contaban con tarifas inferiores a la de los otros productos.

Al final de la década, y a pesar de que las cifras no parecen elevadas para los parámetros estadísticos actuales, se considera que la televisión tiene una amplia cobertura en España. No existen cifras absolutamente fiables pero se considera que en

ese tiempo hay unos tres millones y medio de aparatos que equivalen al 40% de los hogares del país; se dan grandes desniveles de penetración según las zonas geográficas que van desde el 75-80% de las territorios más urbanos como Madrid, Barcelona o el País Vasco y porcentajes que apenas llegan al 25% de la España rural.

El parque de televisores solo es uno de los factores que miden la implantación social de la televisión. En la década de los sesenta, para conocer la expansión del medio debe combinarse, el número de aparatos con la cantidad de televidentes que cada televisor acoge. Nadie puede negar razonablemente que en esos años el consumo de televisión no es solo familiar sino, relativamente, público si consideramos la práctica extendida en las ciudades de los primeros años sesenta, de ver programas en la casa de familiares y amigos o, ya en la segunda mitad de la década, el habitual consumo en bares o en la red de teleclubs en las zonas rurales.

Por su parte, los teleclubs constituyeron uno de los asuntos más recurrentes de la política cultural sobre la televisión. Los teleclubs, que con frecuencia estaban gestionados por los párrocos, formaron una red de varios miles, pero su éxito fue muy limitado y su actividad muy irregular; de hecho, su misma continuidad quedaba en entredicho según crecía el parque de televisores.

Los/as españoles/as también fueron cambiando sus ideas sobre la televisión. A la altura de 1966 el aparato televisivo ocupa en las encuestas oficiales un discreto séptimo lugar en los deseos de posesión de bienes de consumo en las ciudades y nada menos que un duodécimo en las localidades rurales. Para aquellos/as españoles/as de los sesenta la televisión se considera menos necesaria que la radio, el agua caliente, la nevera eléctrica, la máquina de coser o la lavadora, aunque más necesaria que la moto, el coche o el teléfono -en los pueblos- (Palacio, 2001).

#### La Edad de Oro de TVE

En la segunda mitad de la década de los años sesenta, cuando los españoles han legitimado a la televisión como su principal forma de ocio, TVE vive su particular “*Edad de Oro*”. Sin problemas financieros significativos, la televisión española se ha convertido, en poco más de una década, en una máquina de hacer dinero, con capacidad de producción para elaborar programas competitivos en el contexto de los festivales europeos. Probablemente, el salto adelante se basó en que en España, a diferencia del resto de las emisoras europeas en donde la publicidad televisiva estaba prohibida o muy limitada, los ingresos se consiguen a partir de lo que se recauda por los anuncios

emitidos, por lo que si necesitan mayores presupuestos, basta con aumentar el tiempo de publicidad o subir las tarifas de los anuncios.

Puede decirse que “*la Edad de Oro*” se inicia con la inauguración de los estudios de Prado del Rey en 1964, que acaban con la precariedad técnica de los orígenes y continúa con la puesta en marcha de la oferta complementaria de TVE 2 (conocida popularmente durante lustros como “*el UHF*”). De una forma convencional se acepta que con la crisis económica de primeros de los setenta y el fallecimiento de Francisco Franco finalizan los buenos tiempos de la televisión.

Al contar con dos cadenas, los/as responsables televisivos pudieron dividir la oferta de programas para satisfacer las demandas de la audiencia: la segunda, como veremos más adelante, se concibe como una cadena pensada para las audiencias culturalmente más exigentes; por su parte, la primera será la cadena de los programas más populares.

Un repaso a los macrogéneros programáticos imperantes, y con mayor éxito de audiencia en aquellos años, indicaría que los gustos televisivos no son muy distintos de los del presente, aunque, por supuesto, la estructura formal de los programas ha variado desde la época de “*la Edad de Oro*”. Existen, en las parrillas programáticas, por supuesto, producciones extranjeras largometrajes y series.

Sin embargo, lo más significativo siempre es la producción propia española. Los programas de variedades, en su mezcla de actuaciones musicales y pequeños números de humor, usualmente se programaban en la noche de los viernes o en la de los sábados. Ayer como hoy tendencialmente eran presentados por una pareja formado por un hombre y una mujer.

En un segundo bloque encontraríamos los concursos de preguntas y respuestas como “*Cesta y puntos*”, “*Un millón para el mejor*” o en los primeros años setenta el célebre “*Un, dos, tres... responde otra vez*”; pero también los programas divulgativos como los de Félix Rodríguez de la Fuente o los infantiles.

Y sobre todo la ficción propia como novela de treinta minutos de duración por capítulo a lo largo de una o más semanas programadas después del telediario del mediodía o antes del de la noche y Estudio 1, representación televisiva de una obra de teatro y verdadero buque insignia durante más de una década de los dramáticos grabados en vídeo.

Conviene resaltar a aquellos profesionales que hicieron posible aquella “*era dorada*”. Entre los más importante tenemos a Chicho Ibáñez Serrador, a Miguel de la

Cuadra-Salcedo, al mencionado Félix Rodríguez de la Fuente, a José María Iñigo, a Jesús Hermida, Alfredo Amestoy, Antonio Mercero, y un largo etcétera.

La Segunda cadena; una emisora para la inmensa minoría

En los primeros meses de 1965 comenzaron las emisiones en pruebas de la segunda cadena y el 15 de noviembre de 1966 las emisiones regulares. Ciertamente, no parece que la creación de este segundo canal televisivo estuviese en un lugar preeminente de la agenda del régimen franquista, obviamente más preocupado por que la oferta televisiva dirigida a las grandes audiencias de la primera cadena cubriese sus expectativas ideológicas. Quizá por ello, la segunda cadena nació con unos medios ridículos: un par de despachos en Prado del Rey, una unidad móvil construida por módulos, un estudio de cincuenta metros cuadrados con una mesa, una silla y poco más. De hecho, hasta el Mundial de fútbol de 1982, el UHF no tendrá una cobertura verdaderamente estatal.

El elemento clave de los buenos resultados de la TVE 2 consistió en que durante años fue completamente autónoma de la política programática y de producción que emanaba de TVE 1. Por ejemplo, el cuadro de realizadores/as y técnicos no era intercambiable: se era y se trabaja para la primera o para la segunda. En suma, que aprovechándose de su carácter extraordinariamente minoritario, los hombres y mujeres del UHF supieron hacer una verdadera edad de oro de la creación televisiva en España y luego, en el periodo 1982-1986, aproximadamente, una edad de plata.

A la altura de mediados de 1967, la parrilla del UHF tenía una primera consolidación: cuenta con tres horas diarias de programación y cinco el fin de semana. Un horario que no se aumentará significativamente en veinte años. Desde la oferta programática se articula una primera estrategia basada en la emisión de espacios que tengan una importante legitimación social como música clásica, pero sobre todo una política muy consistente de exhibición cinematográfica.

En este último aspecto, piénsese que por vez primera el/la espectador/a hogareño tenía acceso a grandes films de la historia del cine, muchos de los cuales ni siquiera habían sido exhibidos en las salas. Los/as cinéfilos/as todavía recuerdan ciclos míticos como el neorrealismo italiano, expresionismo alemán, o cine japonés, entre otros.

La producción propia de los/as realizadores/as de la 2, muchos de ellos cineastas reconocidos en la actualidad dirigieron ficciones en soporte cinematográfico formalmente muy arriesgadas.

No menos destacados fueron los programas de base musical, y series documentales y pedagógicas. No olvidamos los espacios de arte y literatura, o ya en los años ochenta, tiempo que hemos denominado como edad de plata de la segunda cadena, La bola de cristal, La edad de oro y Metrópolis.

Todos ellos consiguieron un prestigio, entre social y cultural, que llega hasta hoy en día y que los comentaristas recuerdan como un verdadero “*paraíso perdido*” de la estética televisiva.

La televisión durante la Transición democrática

A pesar de que existe una coincidencia generalizada sobre la importancia histórica que posee el período conocido como la Transición de la dictadura a la democracia (1976-1982), lo cierto es que no se ha subrayado suficientemente el decisivo papel que desempeñó el medio televisivo en el conjunto del proceso político. Y eso que, excusado es decirlo, la televisión era ya en ese tiempo la principal manera de entretenimiento en nuestro país y en muchas ocasiones la principal (o única) forma de información y conocimiento de millones de españoles.

Vista desde la contemporaneidad la Transición en TVE consistió en varias operaciones:

En primer lugar, se trató de erosionar los valores sociales que la dictadura había permeabilizado en la sociedad española. No debe olvidarse que hasta el año 1977 o 1978 las encuestas indican que los valores de paz, orden y estabilidad prevalecen frente a los de libertad y democracia. Ciertamente, los responsables de TVE se esforzaron, y mucho, en contrarrestar para los ojos y oídos de la “*España profunda*” los riesgos de la parálisis o de la involución política. Un ejemplo entre muchos: durante los trágicos días de enero de 1977, con atentados terroristas de extrema derecha y extrema izquierda, el rostro compungido de los presentadores de los Telediarios comunicaba a los españoles, más quizá que los discursos oficiales, lo inadecuado de la violencia como arma política.

En segundo lugar, se necesitó legitimar simbólicamente desde las antenas televisivas el incipiente régimen de libertades; para ello se creó un estatuto nuevo para la clase política y para sus actividades públicas al margen del rancio oficialismo del franquismo. Excepcionalmente ilustrativa resulta, en este sentido, la asociación que TVE hizo entre elecciones y la alegría de un hecho extraordinario. La frase de “*Fiesta de la democracia*”, que aún hoy se escucha, y que no tiene equivalente en otros países europeos, adquiere su sentido al comprobar las tácticas programáticas televisivas para las noches electorales. Por ejemplo, el 15 de junio de 1977, día de las primeras

votaciones democráticas, para amenizar la espera de los resultados, en TVE programan un espacio que con el título de *Esta noche Fiesta* reunió, cual especial de Nochevieja, a cantantes de la época.

En tercer lugar, en la Transición se trató de elaborar, a partir de la producción de series, una política pedagógica de los nuevos valores democráticos. El investigador Juan Carlos Ibáñez (en Palacio, 2001) ha indicado, en todos los casos, sean adaptaciones de novelas o guiones originales, y especialmente en aquellas que más han perdurado a lo largo de las décadas como *Curro Jiménez* o *Verano azul*, se trata en sus argumentos de presentar personajes y actitudes que tienen relación con una sociedad en plena transformación, que aprende de sus errores y que busca un nuevo escenario de convivencia.

Desde otra perspectiva, también puede utilizarse TVE como una herramienta histórica que permite evaluar el peso de los mismos cambios sociales. Puede observarse en ese sentido la simple mutación de los gustos de los/as espectadores/as. En el arco temporal que va desde 1976 a 1982, en la lista de los programas más valorados los españoles pasaron de disfrutar con Heidi (puesto primero de la lista; no es broma), La casa de la Pradera (cuarto puesto) o El circo de TVE (octavo puesto) a hacerlo con Más vale prevenir (primero), Los gozos y las sombras (cuarto), Verano azul (séptimo), Informe semanal (décimo). Es decir, que en siete años puede comprobarse la desaparición de programas familiares, y en muchos casos ñoños, sustituidos por otros que reflejan gustos más cercanos a la sensibilidad contemporánea.

#### La Televisión en España en los años ochenta

La década de los ochenta está determinada por la promulgación del Estatuto de la Radio y la Televisión. El Estatuto, aunque en vías de modificación, sigue vigente en la actualidad, y es la primera reglamentación con rango de Ley de la historia de la televisión en España. El Estatuto nació con el objetivo de establecer una normativa jurídica democrática que ordenase el conjunto del sistema televisivo español. Es decir que sus disposiciones se refieren por igual a TVE que a las emisoras de titularidad privada. La gestación del Estatuto a lo largo de 1979 fue el resultado del consenso entre el partido del gobierno (en ese momento UCD) y el principal partido de la oposición (PSOE). Entre ambos coincidieron en considerar que “*la televisión en España es un servicio público esencial cuya titularidad corresponde al Estado*”.

El Estatuto, al igual que luego harán las normativas de las distintas televisiones autonómicas, establece un control del quehacer televisivo por el gobierno de turno que

parece incompatible con las reglas de un régimen democrático. Lo más llamativo del Estatuto es que el gobierno elige a su albur, y sin ninguna cortapisa de importancia, a un Director General con poderes casi omnímodos. Hace más de una década que todo partido en la oposición reivindica la imitación del que existe en todos los países europeos: la creación de un “*Consejo Superior*”, un órgano independiente de los poderes públicos que organice el sector televisivo tanto en lo referente a las emisoras públicas como en las privadas, pero todavía nadie lo ha creado.

Desde la perspectiva de la oferta, toda la valoración sobre la producción de los años ochenta debería señalar tanto los deseos institucionales de trasladar a la pequeña pantalla el nuevo imaginario de la España democrática, cuanto el impulso de una política de decidido apoyo a la producción de series con vocación de calidad internacional. Por ejemplo, como cuando en 1982 se modificaron todos los/as presentadores/as de Telediarios y de otros programas para trasladar con esos cambios la visibilidad de las propuestas de cambio a la audiencia.

En el listado de las series de la década encontramos rarezas como series de historia social, que no habían abundado en el pasado de TVE.

Biografías de mujeres como Mariana Pineda (1984) o Teresa de Jesús (1984) y por supuesto series concebidas como reflejo social del aire del tiempo como Anillos de oro (1983) o Segunda Enseñanza (1986). Lo más llamativo de la ficción de los años ochenta es la visión sobre los prolegómenos condicionantes de la guerra civil, verdadero eje vertebral de toda la década.

Pero sobre todo, la década de los ochenta puede recordarse porque allí se inició, aunque de una manera embrionaria, lo que fraguó como característico de la televisión contemporánea: por un lado un crecimiento exponencial de las horas de emisión y la ordenación del sistema a partir de las cifras de audiencia.

Las televisiones autonómicas:

En los países europeos la actividad televisiva se articuló desde sus inicios a partir de la actividad de monopolios de titularidad pública. Sin embargo, a partir de la década de los años setenta pareció imprescindible que esos monopolios dieran cabida en su oferta a una tercera cadena que respondiera a visiones más cercanas a los intereses de los/as ciudadanos/as.

A lo largo de la década de los años ochenta fue apareciendo una primera generación de televisiones autonómicas que constituyeron la FORTA (Federación de Televisiones Autonómicas):

EITB (se inauguró el 31 de diciembre de 1982)

TV3 (inauguración en enero de 1984)

TVGa, (Televisión de Galicia, julio de 1985)

Canal Sur (Andalucía, 1987)

Tele Madrid (Madrid, 1989)

Canal 9 (Comunidad Valencia, 1989)

En las televisiones autonómicas, y al margen de su indudable eficacia en la cohesión social de los territorios y en los procesos identitarios de sus ciudadanos, se ha producido uno de los fenómenos más interesantes del sector televisivo español de la última década.

Los televidentes autonómicos parecían muy dispuestos a congraciarse con el visionado de ficciones locales propias, que en sus lenguas reforzaran los mecanismos de autoidentidad.

Las emisoras privadas

Sin duda el hecho más decisivo de la última década, y con una enorme repercusión en el mercado televisivo español, fue la aparición a primeros de los noventa de tres televisiones privadas de cobertura estatal.

Antena 3: Diciembre de 1989.

Tele 5: Marzo de 1990.

Canal +: Septiembre de 1990. Codificada en lo más significativo de su emisión pero con varias horas en abierto

Tras la despreocupación que hicieron del tema los poderes públicos, el factor clave y determinante de la nueva situación fue el acuerdo implícito de todos los agentes implicados (emisoras e industria publicitaria) de organizar el funcionamiento del sector a partir de los datos de audiencia que proporciona la empresa de audiometría Sofres.

La última década

La televisión en España ha cambiado drásticamente en la última década. Al margen de los cambios económicos y la proliferación de ofertas de pago digitales o la misma presencia de televisiones de cobertura local, si nos centramos en la oferta, puede decirse que hace diez años primaba una lógica que en Europa se denominaba de servicio público, que a grandes rasgos defino como aquella en la que destacaba el deseo de incidir cultural o políticamente en la audiencia. Las estrategias programáticas de las cadenas públicas estatales o autonómicas estaban aceptablemente al margen de las leyes

del mercado y de hecho el éxito o fracaso de un programa no se valoraba por la audiencia conseguida o por la publicidad que conseguía.

La aparición de la concurrencia establece una nueva lógica para el conjunto del sistema televisivo español. Ahora, el criterio básico consiste en programar lo que el público pretendidamente demanda y tiene interés en consumir. Se trata de buscar en todos los casos el mayor número de audiencia (o al menos crear un equilibrio entre lo que cuesta un programa y lo que recauda por los ingresos publicitarios) y así privilegiar en cada una de las bandas horarias los programas dirigidos a los grandes consumidores de televisión. Se abandona por tanto el deseo de crear una dieta equilibrada para todos los segmentos sociales y llegar al máximo de público disponible en cada franja horaria. Por este motivo han desaparecido de las parrillas o han sido enviados a horarios muy marginales de las televisiones generalistas muchos géneros o programas parcialmente minoritarios como el cine en blanco y negro o los programas infantiles de la tarde.

El efecto más evidente de lo dicho es que la oferta televisiva de la última década se ha escorado hacia los gustos e intereses de los grandes consumidores estadísticamente hablando: personas mayores, de clases bajas y zonas rurales.

Desde el punto de vista de los gustos del público, también se han visto mutaciones en el transcurso de los últimos diez años. Si contemplamos la lista de los programas más vistos de cada año, observaremos que a finales de los ochenta existía un predominio de los largometrajes de origen estadounidense; por ejemplo en 1989 trece de los veinte primeros programas eran películas norteamericanas. A lo largo de toda la década de los noventa y hasta la actualidad la balanza de los éxitos se ha inclinado hacia los programas deportivos, líderes indiscutibles desde 1994 (de hecho casi exclusivamente fútbol) cuanto menos diez de los veinte programas más vistos son deportivos, y a las series de producción propia (tres o cuatro presentes en la lista de cada año, en los últimos años *Cuéntame, cómo pasó*).

Otra característica de la última década es el fuerte protagonismo de programas de baja calidad en las televisiones privadas, es lo que se suele llamar televisión basura. Es muy pronto para valorar adecuadamente que tipo de repercusión histórica tendrá, pero en los últimos dos o tres años se ha podido percibir un progresivo crecimiento de la oferta de programas cuyos colaboradores o invitados transmiten agresividad y malos modos.

En una especie de resumen que resulta inevitablemente provisional podría decirse que en la última década se han podido observar dos fases claramente

delimitadas: una primera, coincidente con la primera mitad de la década de los noventa, en donde la inédita situación de competencia del sistema produjo un funcionamiento desajustado del sistema televisivo español; y una segunda etapa caracterizada por una cierta estabilización de la actividad televisiva centrada a partir del éxito de las series de producción propia.

Año actual (2010)

La supresión de publicidad en TVE y la nueva ley de financiación conllevarán una serie de obligaciones para la cadena pública que resumiré a continuación:

1. No podrá competir con realities o programas de corazón

La programación de la nueva TVE será de auténtico servicio público, con abundantes debates políticos y espacios dedicados a los sindicatos, y no podrá competir con las televisiones privadas con contenidos que busquen, por encima de todo, la audiencia, como es el caso de los formatos de cotilleo o de telerrealidad.

La pública tendrá que apostar por una oferta diferenciada. En otras cosas, porque será financiada, en parte, por sus rivales, las privadas.

2. Límite de 70 películas de estreno al año

La ley que acaba de llegar al Parlamento para su tramitación impone a TVE 13 mandamientos en materia de programación. El que menos gusta a las privadas es el que regula la emisión de cine. El texto especifica que TVE no podrá emitir -en todos sus canales- más de 70 películas de estreno al año en horario estelar procedentes de los grandes estudios cinematográficos internacionales.

Por "*estreno*" se entiende el primer pase en una televisión en abierto de películas ya exhibidas en salas "*de entre dos y cuatro años de antigüedad, a contar desde la fecha de estreno*". Uteca, la entidad que agrupa a las privadas, considera excesiva la cuota de los 70 filmes y plantea que se recorte a 30.

3. Al menos 10 horas semanales dedicadas a programas políticos

La nueva ley obligará a la televisión a dedicar al menos 10 horas semanales "*en horario no residual*" a programas protagonizados por los grupos políticos, sindicales y sociales. Es lo que se llama el derecho de acceso, recogido la ley de 2006 pero nunca aplicado.

Además, deberá retransmitir ("*preferentemente en directo*") debates parlamentarios y programar debates electorales.

4. Programas para menores entre las 17.00 y las 21.00 horas

Otro de los principios obligatorios está dedicado al público más joven. El canal infantil de TVE deberá ofrecer programas para los menores entre las 17.00 y las 21.00. Casi una tercera parte estará dedicada a niños entre 4 y 12 años. Con el apagón analógico (abril de 2010) se difundirán en sistema dual bilingüe (al menos en español e inglés).

#### 5. Subtitular el 90% de sus contenidos antes de 2013

Para atender las demandas de los/as espectadores/as con discapacidad visual o auditiva, TVE tendrá que subtitular antes del 1 de enero de 2013 el 90% de los programas y emitir al menos 10 horas a la semana de interpretación con lengua de signos y otras tantas de audiodescripción.

La ley refuerza la emisión de contenidos europeos (al menos un 60% en la franja estelar) y exige a TVE que invierta un 20% más que las privadas en la producción de largometrajes, películas o documentales europeos. Y al acudir a las productoras privadas, TVE no podrá contratar más de un 30% a la misma compañía, salvo que se trate de empresas "*con poder significativo en el mercado*" o posean derechos audiovisuales exclusivos.

Las restricciones llegan también al terreno deportivo, ya que la televisión pública dedicará, como tope cada año, el 10% de su presupuesto a la compra de eventos deportivos "*de gran interés*", salvo los JJ OO y los Paralímpicos.

#### 6. Promover la cultura, el arte y la divulgación

Sobre TVE recae también la misión de promover la cultura, el arte y la divulgación científica, así como firmar convenios con otros grupos públicos de comunicación y promocionar "*los intereses políticos y económicos*" de España a través de los canales internacionales de radio y televisión. Y todo, sin anuncios.

#### 7. El coste de los anuncios aumentará, según la CMT

La supresión de publicidad en TVE aumentará el coste de los anuncios que se emitan en operadoras de televisión a nivel nacional, que aprovecharán la citada medida del Gobierno para subir los precios "*independientemente*" de su cuota de pantalla, según se desprende del informe de la Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones (CMT).

En un apartado del informe, la CMT recopila los ingresos publicitarios de los principales canales de televisión en 2008, que ascendieron hasta los 2.518 millones de euros en este concepto. Para este organismo, el hecho de que RTVE -que ocupa casi una

cuarta parte del mercado- renuncie a la publicidad conllevará un número "*inferior de televidentes*".

#### 8. Encarecimiento de minuto publicitario

La CMT apunta a un aumento de precios en el sector publicitario, a pesar de unos anuncios "*menos atractivos*" en los operadores privados, ya que, a su entender, los telespectadores podrían estar "*más interesados*" en la oferta sin publicidad de TVE. Respecto a los beneficios de esta medida para las televisiones privadas, señala que será "*una cuantía importante, de difícil concreción*".

#### 9. Sin "*claro impacto positivo*" para la televisión de pago

No parece que haya "*un claro impacto positivo*" en las televisiones de pago, que como recoge el Proyecto de Ley enviado al Congreso, deberán aportar un 1,5 por ciento de sus ingresos.

Conocida de forma básica la historia del pasado de la televisión en el mundo y en España en particular, nos interesa ahora conocer -teniendo en cuenta la evolución histórica- hacia donde se dirigirá a partir de ahora.

### 1.1.9.6. El futuro de la televisión

La digitalización de las fases de producción y difusión de la señal, trae una ruptura en la línea más o menos continua de la evolución de la tecnología televisiva, la destrucción de las fronteras entre los sectores, tradicionalmente separados, de la informática, las telecomunicaciones y la televisión.

Este proceso junto con la nueva tecnología de los semiconductores, láser, fibra óptica y la del espacio han determinado una evolución acelerada (Cebrián Herreros en Aguaded, 2000a). Todo esto implicará aparte de la digitalización mencionada, la automatización de los procesos, la tecnología de la interactividad(dando lugar a la bidireccionalidad),la sobredimensionalidad del medio (en cuanto a su almacenamiento y tratamiento que permiten navegar por textos, imágenes y realidades virtuales que rompen la tradicional linealidad de los mensajes) la imagen de alta definición(H.D.), la inteligencia artificial y los lenguajes de autor(permitirán acercar a la televisión las imágenes envolventes).

En un libro divulgativo básico sobre la televisión (López Varela, 2008) nos dice que la televisión del futuro estará representada por enormes pantallas superplanas de plasma o de LCD empotradas en la pared, también tendrá tres dimensiones gracias a la

holografía (éstas son producidas por rayo láser) y coincide con los otras aportaciones, llegará a través del mismo cable que Internet o el teléfono.

Esto se ha hecho ya realidad con Sony, pues ha presentado nada menos que 38 modelos distintos de televisores con tecnología 3D recientemente (en enero de 2010).

Para Pérez Tornero (1993,99 y ss) el aspecto sustancial de las pantallas de la televisión ha variado sustancialmente en los últimos tiempos, produciéndose un lenguaje más abstracto, donde la representación conlleva la inculcación de nuevas formas de imaginar. Así la televisión se convierte en un artificio que nos sitúa en el ámbito de la realidad particular, en el que, como sueño, somos conscientes de la ficción, pero también sentimos y disfrutamos como si la situación fuese real.

Para Pedroia (1983,459 en Aguaded 2000a) los términos neotelevisión o peritelevisión recogen estas extensiones técnicas de un equipo -que antes era exclusivamente un pasivo receptor de señales hertzianas- en tres vertientes:

1. La extensión territorial del alcance de las señales emitidas, mediante el cable y los satélites, o por una combinación de ambos, que potencian el área de alcance de los mensajes, haciendo posible la mundivisión, pero que pueden hacerlo también de un modo selectivo y no indiscriminado.

2. La extensión de la gama y la naturaleza de los mensajes, por la diversificación de las fuentes. Emisiones culturales o de entretenimiento, videoconferencias, teleescuela, conexión a base de datos, autoprogramación del usuario, etc. Esta diversidad ha permitido acuñar la expresión <televisión a la carta>, según la cual el usuario es el soberano de su programación, en contraste con su antigua sumisión a un menú hertziano uniforme para todos/as los/as espectadores/as.

3. Extensión de los usos del terminal televisivo, teletexto, videotexto, comunicación interactiva, autoprogramación de videocasetes, videodiscos o videojuegos etc (Gubern, 1987, 377).

Para Pedreño, (2005) estamos pasando paulatinamente del modelo broadcast(es un modo de transmisión de información donde un nodo emisor envía información a una multitud de nodos receptores de manera simultánea, sin necesidad de reproducir la misma transmisión nodo por nodo) a un modelo broadband (banda ancha), en el que la oferta de televisión no estará limitada por concesiones administrativas ni por costosas infraestructuras de emisión de señales analógicas o digitales. El futuro de la televisión pasa por la banda ancha, los protocolos IP, la imagen comprimida, y la oferta ilimitada.

Me parece interesante resumir las aportaciones de Díaz Arias (2006) sobre la televisión del futuro especialmente en España.

En los últimos 15 años, el medio televisivo ha experimentado un proceso de convergencia con otros medios, al tiempo que la típica información audiovisual, la información videográfica, convergía con otros contenidos. Por ser sobradamente estudiado este fenómeno recordamos aquí sus líneas básicas:

Convergencia de las infraestructuras de transmisión

Convergencia de los contenidos: el multimedia

Transmisión digital: multiplicación de programas o programaciones

Y para este mismo autor el resultado de todo ello ha sido:

La Fragmentación de audiencias. La multiplicación de programaciones ofertadas y la competencia de otros medios y entornos de información y entretenimiento (Internet, videojuegos) han reducido drásticamente la cuota de audiencia de todos los operadores, especialmente de las grandes cadenas generalistas. Los/as espectadores/as, además, envejecen, porque las generaciones más jóvenes son las que más tiempo dedican a los medios alternativos.

La Crisis de las televisiones generalistas. Sus ingresos publicitarios se reducen al mismo ritmo que se fragmentan las audiencias. La respuesta es una espiral de programación basura, contraprogramación y guerras entre competidores que no hacen sino debilitar más aún y reducir la influencia social de estas televisiones.

La Dualización entre ofertas gratuitas y de pago. La televisión de pago oferta, se supone, programas de calidad. Es la televisión de “*los que tienen*”. En realidad esa calidad se refiere más a la exclusividad (eventos deportivos, reducción del tiempo de espera de la difusión de películas) que de los programas mismos, que son poco variados dentro de un número muy limitados de categorías.

La convergencia tecnológica está influyendo sobre su propia naturaleza, aunque todavía de una manera muy incipiente:

Aparición de formas de interactividad. Las plataformas digitales, primero, y ahora la Televisión Digital Terrestre (TDT), introducen interactividad en un medio originariamente unilateral. Por el momento, los operadores de televisión no han tenido interés por desarrollar más que aquellas formas de interactividad que podrían deparar ingresos económicos (acceso condicional, participación en concursos, compra interactiva).

Autoprogramación. En este entorno, las guías de programación electrónica y los dispositivos digitales de grabación permiten crear una programación personal a partir de una multiplicidad de ofertas.

Dispositivos personales de recepción. Hoy las compañías telefónicas, de transmitir contenidos audiovisuales a través de las redes de telefonía móvil (también en Pdas, consolas de juegos, etc) se conviertan en receptores de televisión. En este entorno, la televisión deja de transmitirse por su vehículo tradicional, las ondas hertzianas.

Televisión bajo protocolo internet (TV-IP). La generalización de la banda ancha, tanto en el servicio a las empresas como a los hogares, permite la difusión de video bajo protocolo internet. Existen aplicaciones empresariales, comerciales y, por supuesto, todo el vídeo no profesional que circula por Internet y que en el siguiente apartado intentaremos analizar. La triple oferta (televisión, telefonía, ADSL) es ahora mismo el caballo de batalla de las operadoras telefónicas con un desarrollo tal que supone ya una competencia seria para las plataformas de pago a través de satélite e incluso, dado lo ajustado de los precios, es una alternativa a la gratuita TDT.

Los receptores de televisión H.D. (high definición: alta definición), serán los aparatos de un futuro muy próximo, van equipados con una tecnología que ofrece una calidad seis veces superior a la actual. El gobierno actual ya regula un real decreto sobre esta última tecnología.

La televisión tiende a hacerse ubicua y discontinua .Se pulveriza el concepto de programación inherente a los medios como la radio y la televisión. La televisión dejaría paso a los programas o simplemente al vídeo. Si esta tendencia se impusiera sería *“el fin de la televisión que conocemos”*.

Una conclusión de todo lo comentado es que coexistirán dos grandes bloques de públicos. Por un lado, audiencias tradicionales constituidas por grupos de edades medias y superiores, dependientes de programaciones tradicionales y por otro, grupos que puedan esporádicamente conectarse a programaciones tradicionales y que también personalizan al máximo unos contenidos multimedia a los que acceden en cualquier momento y en cualquier lugar por medio de dispositivos móviles (formatos profesionales: TV. Clásica, plataformas multicanal, TV. digital interactiva Current TV: la televisión cívica de Al Gore, Descarga de vídeos de pago a través de la red (vídeo bajo petición, a la carta, Video-on-Demand, VoD), Portal iPod, descargas gratuitas de programas, formatos no profesionales, difusión en línea de programaciones emitidas, simultáneamente a su emisión, canales de televisión alternativos difundidos

exclusivamente por la red, Pluralia, Radicam TV, Visualización de programas informativos completos, con posterioridad a su emisión, los vídeo blogs (vblogs) y contenedores de vídeo, You Tube, Vblogs o Vlogs, etc Blog + vídeo).

El modelo de televisión generalista de grandes audiencias ya está desapareciendo. En estos tiempos poseemos un alto grado de convergencia entre la televisión *real* y la televisión Internet se está convirtiendo en una plataforma de difusión alternativa para productores cinematográficos y de televisión (industriales e independientes). En un futuro inmediato parece que la información audiovisual circulará tanto en forma de programación televisiva como a través de una variedad de modelos en la red. Será una televisión a la carta.

### 1.1.10. Modelos de financiación

En este epígrafe vamos a tratar la diferencia existente entre televisión pública y servicio público de televisión, en conocer qué papel juegan los Estados en el desarrollo del medio televisivo en los modelos europeo y estadounidense.

El modelo televisivo se ha ido transformando desde que, finales de los 70, el Estado cediera su monopolio sobre el medio -un proceso conocido como desregulación- y nos encontráramos con un universo televisivo completamente distinto, con canales públicos y privados que emiten en abierto -sin pago de cuotas- y canales de pago que cobran por sus contenidos.

¿De qué viven las empresas televisivas, de dónde se alimentan económicamente?

Las posibilidades de financiación son varias y generalmente coexisten.

El servicio público de radiodifusión

El desarrollo de la televisión está determinado porque en muchos lugares del mundo es una actividad que se entiende como de servicio público; es decir, que los poderes públicos consideran que por sus particulares características la televisión debe tener una reglamentación distinta a la de otros medios de comunicación.

El servicio público televisivo significa que el Estado es el dueño del espectro de radiofrecuencias, por donde se difunden las ondas hertzianas transmisoras de los programas de televisión, y también quien concede las frecuencias y las licencias de emisión a los distintos operadores televisivos. Asimismo, es el Estado quien, a través de la legislación pertinente, determina quiénes y bajo qué condiciones pueden ser operadores estipulando parámetros más o menos básicos acerca de los contenidos

mínimos de la programación, cuotas diversas y otras obligaciones que se imponen a los licenciarios.

La televisión está compuesta por una serie de actividades de distinta naturaleza que abarcan desde la creatividad a la hora de concebir un determinado programa hasta la puesta en marcha de complejos dispositivos tecnológicos para la emisión y recepción de las señales. Así, es posible distinguir básicamente las siguientes actividades:

La producción de programas audiovisuales, la cual puede o no estar a cargo del operador televisivo.

La emisión de los programas a partir de la elaboración de una rejilla de programación la cual responsabilidad exclusiva de la emisora.

La difusión de la señal en una determinada zona geográfica, responsabilidad de la emisora o de otras empresas ajenas a su actividad, por ejemplo las empresas de correos.

El servicio público televisivo puede referirse a las tres actividades mencionadas, tal como ocurrió en el pasado en muchos países europeos, y en otras ocasiones centrarse tan solo en la emisión.

Debemos hacer una diferenciación entre servicio público y la televisión pública. A pesar de que en muchas ocasiones se omite, lo cierto es que en España toda la actividad televisiva es considerada servicio público; de esta manera buena parte de la legislación se aplica por igual a todas las emisoras con independencia de la titularidad jurídica de la misma; por ejemplo: el tiempo máximo de emisión publicitaria o la imposibilidad de emitir programas violentos antes de las diez de la noche.

Sin embargo, como se sabe, no todas las emisoras son de titularidad pública. Se supone que estas últimas poseen compromisos adicionales con la sociedad establecidos, a veces anualmente, por sus órganos de control y tutela (con frecuencia los parlamentos de representación política).

#### Modelos fundadores

Tal como apuntamos anteriormente(en el apartado 1.1.5.1 la desregulación) dos son los sistemas tradicionales de funcionamiento del medio televisivo que se conforman a la terminación de la II Guerra Mundial: uno, el modelo europeo, desarrollado a partir de la concepción de la televisión como un servicio público gestionado por el Estado y cuyo “correcto” funcionamiento es esencial para el conjunto de la sociedad; y otro, el modelo estadounidense, comercial y privado, en el cual el Estado ni gestiona televisiones ni produce contenidos.

### El modelo europeo

A pesar de las diferencias de cada experiencia nacional, los países de Europa han guardado ciertos puntos en común en el desarrollo de sus sistemas nacionales de televisión. En la gran mayoría de los casos el Estado tuvo una fuerte intervención tanto en la producción de los programas como en la gestión, en forma directa o delegada, de las estaciones de televisión.

Partiendo de la base de lo limitado del espectro de las radiofrecuencias por el que circulan las señales de televisión, y de la falta de un mercado de consumo capaz de garantizar la venta de televisores y la rentabilidad de las inversiones publicitarias, las Administraciones centrales de bastantes Estados se volcaron en gestionar uno o dos canales de televisión de alcance nacional financiados a través de un impuesto específico llamado canon.

En la base de estos sistemas estuvo la idea de que la televisión es un instrumento formidable para educar, informar y entretener a los ciudadanos. Y que la Televisión, nuevo y vital espacio público de la democracia, debe garantizar el derecho a la libertad de expresión y estar al servicio del pluralismo.

Del conjunto de sistemas televisivos surgidos en Europa, el británico, con la emisora pública British Broadcasting Corporation (BBC) a la cabeza, ha sido (y aún hoy lo es) el más celebrado. La BBC ha enarbolado estándares de calidad de realización e independencia informativa tomados como modelos en todo el mundo.

### El modelo estadounidense

Este modelo, conformado a lo largo de varias décadas, se basa en la actuación de empresas de televisión privadas y comerciales -denominadas *networks*- que fueron estableciendo cadenas de emisoras a lo largo del territorio estadounidense. Empero, el Estado se reserva un cierto control del funcionamiento del sistema a partir del funcionamiento de la agencia federal FCC (Federal Communications Commission).

Fue en los años 50 cuando la FCC dictó una norma clave en la ordenación del sistema audiovisual del país: puso un límite a la cantidad de emisoras que podía tener una cadena (no más de siete), al tiempo que impidió que éstas fueran productoras de programas (salvo porcentajes mínimos). Asimismo, a partir de esta norma se prohibió que los grandes estudios cinematográficos de Hollywood fueran propietarios de canales de televisión.

El sistema se estabilizó con la presencia de tres grandes *networks* nacionales (NBC, CBS y ABC) conformadas por una emisora-cabecera unida a una amplia red de

emisoras afiliadas. Estas últimas emiten entre 80 y 100 horas semanales de programación suministrada por la cabecera y completan sus emisiones con programación local. Por último no podemos dejar de hacer referencia a la Public Broadcasting System (PBS), una corporación de televisión no comercial, fundada en 1969, financiada a través del dinero público (Administraciones) y privado (fundaciones, particulares, etc).

Basándose en estos dos modelos vamos a diferenciar los distintos tipos de financiación.

#### Tipos de financiación

El modelo televisivo se ha ido transformando desde que, finales de los 70, el Estado cediera su monopolio sobre el medio -un proceso conocido como desregulación- y nos encontraríamos con un universo televisivo completamente distinto, con canales públicos y privados que emiten en abierto -sin pago de cuotas- y canales de pago que cobran por sus contenidos.

¿De qué viven las empresas televisivas, de dónde se alimentan económicamente? Las posibilidades de financiación son varias y generalmente coexisten. Aquí veremos las más importantes.

#### La televisión pública: fuentes de financiación pública

La televisión pública, principalmente en Europa Occidental, se financia básicamente a través de cuatro vías:

1. El pago de un impuesto directo por parte de los propietarios de televisores, denominado canon.
2. Las subvenciones públicas provenientes de los presupuestos del Estado.
3. Los ingresos publicitarios provenientes de la venta de espacios.
4. La venta de programas en los mercados internacionales, cantidades significativas en el caso británico y testimonial en los otros países.

La financiación de las estaciones públicas a través del canon es la base del modelo europeo de televisión. Esta inyección de dinero da a las emisoras independencia respecto a la presión que los anunciantes puedan ejercer respecto a los contenidos, al tiempo que obliga a las emisoras a satisfacer, mediante la programación, las necesidades de todos los públicos sin tener en cuenta la “*dictadura del rating*”.

El canon es un impuesto que grava el hecho de poseer un televisor; habitualmente se paga con periodicidad anual tal como ocurre con otros tipos de impuestos conceptualmente similares como por ejemplo el de circulación

automovilística.

Sin embargo, los ingresos que las televisiones públicas obtienen del canon se han estancado en las últimas décadas debido, en primer lugar, a la imposibilidad de mantener las ventas de televisores. Asimismo, han influido en su estancamiento las lógicas excepciones de pago decididas políticamente (pensionistas, parados, pobres, etc), la evasión creciente de su abono y el hecho de que su incremento no ha alcanzado la subida del coste de la vida y la inflación concreta de la industria audiovisual.

El ingreso de dinero a través de la publicidad fue tardío, comenzó de forma reciente y tímidamente en los años 70, y controlado de manera severa por las distintas administraciones. Solo en los años 80 y 90, con la llegada de la televisión comercial privada, la publicidad se convirtió en una fuente de ingresos primordial para muchas cadenas públicas.

Si analizamos el panorama actual de televisiones públicas en la Unión Europea encontramos que hay países que:

1. Se financian básicamente a través de un canon televisivo: Gran Bretaña, Alemania y los Países Nórdicos.
2. Tienen financiación mixta que comprende tanto los ingresos procedentes del canon como los originarios de la publicidad: Irlanda, Países Bajos y Austria.
3. Reciben financiación pública, canon y publicidad: Francia, Italia y Bélgica;
4. Reciben el mayor ingreso de la publicidad y marginalmente financiación pública (subvenciones ligadas a contratos de programas): Portugal
5. España. Se financia (ha entrado en vigor en enero de 2010) a través de las televisiones de pago, de las televisiones privadas, de los teleoperadores de comunicaciones (que cederán un 0,9% de sus ingresos brutos de explotación) y del compromiso de la supresión de la publicidad y la renuncia a ofrecer contenidos de pago.

La televisión privada: fuentes de financiación

La televisión como negocio incluye dos grandes apartados: por una parte la producción y compra-venta de programas y por otro, la venta de tiempo de difusión a anunciantes publicitarios. La televisión privada, basada en el modelo de funcionamiento de las estaciones de radio comerciales, ha tenido su cuna en los EEUU pero se ha extendido tempranamente hacia otras regiones como bien lo atestiguan los sistemas desarrollados en los países latinoamericanos.

Con respecto a la venta de programas, pocos países o productoras tienen capacidad de traspasar las fronteras nacionales. Por supuesto, es el caso de Estados Unidos y en menor medida de las emisoras privadas (o públicas) de Gran Bretaña; asimismo en algunos formatos Japón (dibujos animados), Brasil y otras naciones latinoamericanas (telenovelas) son significativos exportadores de programas. Más recientemente alguna productora como la holandesa Endemol ha sabido vender sus programas incluso al muy autárquico mercado estadounidense (*Gran Hermano*, entre otros).

Sin embargo, hace ya algunos años que investigadores/as de los medios masivos de comunicación han argumentado que el verdadero negocio de las empresas de televisión es vender audiencias a los anunciantes publicitarios. Para ello los/as programadores/as de televisión deben ser competentes a la hora de captar la atención de hombres y mujeres, de ricos y pobres, de grandes y niños/as. Por su lado, los anunciantes han concebido a la televisión como un medio capaz de llegar a la intimidad del hogar de cada familia para ofertar sus marcas y productos.

De este esquema deriva la importancia suprema que ha ido cobrando la rentabilidad máxima de las audiencias a la hora de elaborar una parrilla de programación. El rating, nombre que recibe la unidad de medición de audiencia televisiva, es un indicador de referencia central para la definición de las tarifas publicitarias, al asignar un valor al número de personas que ven un determinado programa y, consecuentemente, son alcanzados por la publicidad inserta en éste. Así, en general, anunciar en los programas más vistos suele ser más caro, pues suponen para el anunciante una alta audiencia para sus avisos comerciales.

Sin embargo, la proliferación de cadenas de televisión con sus variadas ofertas temáticas hace cada día más discutible esta ecuación simple. Hoy es complicado reeditar históricos éxitos de audiencias y la diversidad de opciones audiovisuales da lugar a una cada vez mayor especialización a la hora de investigar los perfiles de las audiencias de las cadenas y de los programas. A la hora de publicitar ya no es tan decisivo el mayor *rating* sino también el perfil de los/as telespectadores/as (edades, sexo, nivel educativo, nivel económico, hobbies, etc) más adecuado para el producto a anunciar. También es importante conocer al público objetivo(o target), grupo objetivo, mercado objetivo o mercado meta. Este término se utiliza habitualmente en publicidad. Conocer las actitudes de un target frente a las campañas y los diferentes medios de comunicación hace más fácil contactarlos y llegar con el mensaje adecuado y

optimizando el retorno de la inversión para designar al destinatario ideal de una determinada campaña, producto o servicio.

Por último, cabe señalar que si bien es cierto que los anunciantes y sus mensajes publicitarios inciden en los contenidos ofertados por las televisiones, también es verificable el fenómeno contrario: los efectos sobre nuevas formas de negocio que pueden llegar a incorporar determinados programas. Por ejemplo el programa estrella de la temporada televisiva española 2002, “*Operación Triunfo*” produjo espectaculares entradas de dinero a través de las llamadas por teléfono (fijos, inalámbricos y móviles) y los mensajes SMS utilizados por el público para elegir a sus candidatos, en total cerca de cinco millones de llamadas efectuadas al programa que equivalen a unos ingresos de 6 millones de euros aproximadamente.

La televisión ha ido evolucionando con el tiempo, se ha perfeccionado la imagen, el sonido, las tecnologías auxiliares y los medios para la emisión, se ha aumentado las horas de transmisión. Se ha convertido en medio masivo. Se encuentra en millones de hogares, hasta el punto que resulta raro entrar en una casa y no encontrarnos con este aparato receptor (también es raro verlo apagado). Para conectarlo solo hay que apretar un botón e inmediatamente aparecen un torrente de imágenes y sonidos atrayentes que consiguen retener a los telespectadores bastante tiempo.

El incremento de emisoras y la ampliación de cobertura en diferentes áreas geográficas han permitido que la mayor parte de la población tenga acceso al medio televisivo frente a las dificultades que ofrecen otras fuentes de información y conocimiento.

### 1.1.11. El lenguaje audiovisual del medio: los fundamentos lingüísticos de la televisión

Existe divergencias sobre si la televisión posee o no lenguaje propio. Pienso que la televisión ha adoptado géneros, códigos de otros medios reestructurándolo con una nueva adecuación sintáctica como defiende Cebrián de la Serna (1989,34).

Cine y televisión comparten un tronco común, pero con distinta tecnología, diferente función social y diferente especificidad gramatical, pues la presencialidad del “*directo televisivo*” como lo llama Giacomantonio (1985, 16,157 en Aguaded, 2000 a) el “*aquí y ahora*” lo hace diferente del cine. Este aprovecha la calidad y el tamaño de su pantalla para realzar el valor de la imagen.

La lectura y escritura, que exigen un duro y lento esfuerzo de aprendizaje y sin embargo la tele tiene unos códigos audiovisuales que a nivel superficial permiten una comprensión más directa y más intuitiva.

La facilidad de la lectura de la imagen televisiva, se da a escala mundial tanto en países desarrollados, e incluye a los más heterogéneos grupos socioculturales -desde analfabetos hasta universitarios- que no hayan reflexionado críticamente acerca del mensaje televisivo. La lectura que realiza normalmente un individuo que no ha sido alfabetizado en la imagen, es más de carácter emotivo que cognitivo y desde esta perspectiva, independientemente del nivel educativo alcanzado, no puede descifrar, explicitar o hacer consciente el significado de un mensaje, ya sea en su forma o en su contenido. Este tipo de lectura no supera, la mayoría de las veces el nivel descriptivo y suele generar una relación casi hipnótica entre el mensaje y el receptor que no permite establecer ningún tipo de distanciamiento crítico.

El medio es fácil de usar, más difícil de comprender y mucho más de leerlo críticamente. Los/as telespectadores/as tenemos que formarnos para no ser manipulados por las imágenes. Para ello tenemos que formarnos y educarnos en la lectura de imágenes y comprender el medio televisivo.

Debemos ceder el paso a modelos abiertos y dialógicos de trabajo, a múltiples textos y discursos, y a diversos códigos tanto verbales como no verbales. El paso de una voz única a una combinación (armónica a ser posible) de voces, el dominio de esas escrituras como una polifonía de sistemas simbólicos, debe suponer un cambio profundo para la escuela. De la lógica de la monodia debe pasar a la de la orquesta y la polifonía.

De acuerdo al planteamiento de autores como Ferrés y Pérez Tornero subrayo la diferencia entre texto verbal e imagen. Como veremos en las conclusiones posteriores a este cuadro imagen y palabra no son tan opuestas y se puede desarrollar una posición intermedia entre ellas.

Pasemos a ver el cuadro nº 3.

Texto verbal	Imagen
Universo estático Privilegia la reflexión Es una distracción de la experiencia  Privilegia el conocer La decodificación de los signos exige complejas operaciones analíticas y racionales La información pasa por varios controles de análisis y comprensión antes de formar parte del acervo mental La lectura favorece la capacidad de distanciarse de los signos En la lectura el sujeto controla la experiencia La lectura supone una actitud de concentración Privilegia la abstracción y lo conceptual Provoca respuestas de carácter racional Provoca respuestas de tipo “ <i>estoy de acuerdo</i> ” “ <i>no estoy de acuerdo</i> ”	Universo dinámico Privilegia la gratificación sensorial Es una representación concreta de la experiencia  Privilegia el reconocer La decodificación es casi automática, instantánea  La información se cuela sin apenas modificaciones  La imagen favorece la implicación emotiva de los signos En la TV el medio controla la experiencia Basta solo una actitud de apertura  Privilegia la percepción y lo sensitivo Provoca respuestas de carácter emotivo Provoca respuestas de tipo “ <i>me gusta</i> ” “ <i>no me gusta</i> ”

Cuadro nº 3 basado en las aportaciones de Ferrés y Pérez Tornero.

#### Texto verbal versus imagen

Históricamente, hubo una diferencia fundamental entre las palabras y las imágenes.

Sin embargo, más allá de esta oposición un tanto esquemática entre palabra e imagen sostenida por Ferrés, hay que marcar una posición intermedia. Pérez Tornero sostiene que la televisión suele presentarse como la antípoda del libro, como un artefacto de valores muy distintos, casi opuestos a los del libro: la emotividad frente a la racionalidad, la confusión frente a análisis, primitivismo frente a elaboración, intuición

frente a lógica. Pero todo ello es producto de un serio malentendido: en la televisión no es solo imagen -sino palabra e, incluso, texto- y la imagen no puede ser entendida tal y como nos es descrita desde un pensamiento largamente influido por el prejuicio logocéntrico (centrado en la palabra como vehículo exclusivo del saber). La palabra, incluso la escrita, no es la guardiana exclusiva del raciocinio lúcido ni la imagen está incapacitada para provocar cursos de pensamientos libres y racionales. La imagen no se presenta solo como un golpe de intuición, se construye en la mente del receptor a partir de su sucesión temporal, como el lenguaje hablado, se desarrolla en el tiempo, permitiendo, en consecuencia, el curso del pensamiento y la imaginación.

Podemos zanjar la disputa entre los dos autores diciendo que palabra e imagen fomentan distintos tipos de pensamientos. No es recomendable pararse desde ninguno de los dos bandos (el de la imagen y el de la palabra) para hablar de las características del otro. Es más prudente desarrollar una posición intermedia que rescate lo positivo de cada una de estas formas de comunicar.

¿Qué características tiene el discurso televisivo?

Para contestar a esta cuestión mostraré el cuadro nº 4.

Características del discurso de la televisión (Aguaded ,2000b):

Inmediatez
Accesibilidad
Espectacularidad
Presencia
Publicidad de los sueños
Fragmentación
Continuidad
Heterogeneidad/variedad

Cuadro nº 4

La tele y el vídeo comparte el mismo modelo unidireccional, pero se diferencian en que la televisión pertenece al grupo de los mass media, mientras que el vídeo es más un “*self media*” (Cabero, 1994,167).

A continuación expondré unos cuadros (nº 5a, 5b 6,7) que recoge Cabero (2000,39-70) donde queda bastante claro las diferencias -centradas en sus características y las implicaciones en el aprendizaje- entre el vídeo y la televisión.

<p>El control de la televisión</p> <p>Características:</p> <p>Horario fijo.</p> <p>Escasez de tiempo.</p> <p>Efímero.</p> <p>No revisable.</p> <p>Continuo.</p> <p>Holístico.</p> <p>Pensado para un telespectador medio.</p> <p>Rico en significado.</p>
---

<p>Implicaciones en el aprendizaje</p> <p>Tiempo fijo para el visionado</p> <p>Respuesta limitada al material</p> <p>No repetible (excepto por la memoria)</p> <p>Pensado sobre la marcha</p> <p>Dificultades para la reflexión, análisis, reestructuración y relaciones con otros materiales</p> <p>No es posible establecer diferencias individuales en el hogar</p> <p>Interpretable en diferentes caminos y diferentes niveles, pero solo en un rango permisible de interpretación es a la vez disponible para un solo estudiante</p>
---

Cuadro n º5b basado en Bates (1984,21-39 recogido por Cabero (2000,39-70)

<p>Emisión televisiva</p> <p>No se permite la expresión del alumno</p> <p>Exige expresión verbal sencilla, clara, de rápida captación</p> <p>Estructura lineal y gradualmente progresiva</p> <p>No permitir concentrarse en un punto</p> <p>Obstaculiza la participación</p>
--

Cuadro nº 6 basado en Cabero (2000, 39-70), y en Cebrián Herreros (1987,63-64)

<p>Vídeo</p> <p>Permite recibir y elaborar mensajes</p> <p>Admite mayor complejidad y riqueza expresiva y aún experimental</p> <p>Mayor capacidad par una organización y estructura compleja</p> <p>Permite concentración de pensamiento</p> <p>Favorece la participación</p>
---

Cuadro nº7 basado en Cabero (2000,39-70) y en Cebrián Herreros (1987, 63,64).

Hay ciertos principios que han tenido vigencia en la construcción y lectura de la imagen. Sobre estos principios se podría estructurar una sintaxis de la imagen. Como no es objeto de este estudio solo realizaré un bosquejo rudimentario con algunos principios y códigos que afectan a la imagen en movimiento (no comentaré sobre elementos como: el núcleo semántico, el punto, la línea, el contorno, la dirección, la composición, la textura, la iluminación, el tono, el color, la iconicidad).

#### El espacio de la imagen: la escala de planos

En este apartado no voy a enumerar detalladamente las escalas (ya lo hago en el Anexos complementarios), ahora de forma general podemos decir que a medida que el plano acerca a la figura humana, los elementos informativos que contiene el encuadre pasan a ser de descriptivos a más expresivos y más subjetivos (Ríos, Cebrián, 2000).

En el encuadre, se considera al plano como la unidad mínima o punto de partida del discurso de la imagen dinámica.

Cada plano ocupa un espacio y tiempo dentro de una producción, por eso cada plano es fruto de una doble decisión. Qué es lo que se va a mostrar y cuánto durará un plano concreto.

Según las diversas posiciones tendremos distintos puntos de vista de las imágenes, o el punto de vista desde el que consideramos un campo visual, es lo que llamamos angulaciones.

#### Las angulaciones

La elección del ángulo (normal, picado, contrapicado, nadir -explicado en el glosario, Anexos complementarios-) puede tener un amplio campo de significación o simplemente puede tener una intención puramente estética.

Tal como dije anteriormente nos interesa la imagen dinámica. Los movimientos de la cámara(los cuatro movimientos básicos: panorámica, zoom, travelling y grúa se

explican en el glosario) recogen ese dinamismo humano a través de dos procedimientos: los desplazamientos en el espacio como las personas y el movimiento en su propio eje por mecanismos electrónicos.

No podemos dejar de lado el formato de pantalla, pues las dimensiones de ésta fragmentan el trozo de realidad representada en el plano, de manera que el tamaño de los diferentes receptores de televisión hacen ver de distinta manera las mismas imágenes y por tanto la riqueza informativa de unas y otras afectará de forma considerable en las formas de ver la imagen televisiva y solamente dependerá de la distancia que exista entre la pantalla y el/la telespectador/a.

Con todos los elementos y características señaladas ¿posee la televisión un discurso propio?

Para Aguaded (Aguaded, 2000b) la televisión plantea un discurso propio que posee las siguientes características:

- a) Lo inmediato. Hace alusión a que cualquier suceso se puede contemplar en el momento que se desarrolle.
- b) Lo accesible. el espectador -teniendo en cuenta la característica anterior- posee la sensación de que todo es válido y posible.
- c) El espectáculo. La televisión es espectáculo y para ello la realidad como dice González Requena (en Aguaded 2000b) tiene que ser filtrada, reorganizada, y descontextualizada.
- d) El presente. No hay más que un tiempo y un espacio, el señalado por la televisión.
- e) La publicidad. Es el aglutinante de la televisión. Posibilita la unión de los programas. Ésta no solo se marca por los anuncios reales sino se señala por la propia estructura publicitaria del discurso televisivo.
- f) Lo fragmentario. Los programas de televisión aparecen enlazados entre sí por las horas y días, adecuándose a los/as espectadores/as según su clase, ideología, sexo.
- g) La continuidad. La fragmentación en horas y días es lo que posibilita la continuidad de un determinado discurso adecuado a unos determinados condicionantes socio-culturales.
- h) Lo heterogéneo. Es en realidad una consecuencia de los puntos anteriores.

- i) Lo plural. Existen diferentes emisiones simultáneas (en los diferentes canales) que el espectador puede recibir.
- j) Carencia de clausura (eternidad). Este discurso se multiplica hasta el infinito sin alcanzar su final.

### 1.1.12. Características del discurso televisivo

Una vez abarcado de forma resumida los fundamentos lingüísticos de la televisión, veo necesario realizar aunque sea de forma sintética las características que definen el discurso televisivo, por ello nada mejor que fijarnos en las aportaciones de González Requena (1988) y Cerezo (1994, 36-41) pues sintetizan trabajos de autores como McLuhan (1964,1971), Eco (1970,1990,1996), Aumont (1992). Así como Habermas, Marcuse, Adorno, Moles, Porcher y especialmente los españoles Gubern (1987), Vilches (1989,1992,1993), S. Zunzunegui (1989,1996), Pérez Tornero (1994) Sánchez Noriega (1997, 23 y ss.) y el citado González Requena (1988,1989).

Las características básicas del medio televisivo que Porcher (1994, 24-38) señala, se centran básicamente en la:

- *Ubicuidad*, su omnipresencia en la sociedad -llamada por Cazeneuve (1972) como la "*sociedad de la ubicuidad*"-. Apunta Porcher (1994, 26) que "*la televisión se basa en una movilización constante de la vista y el oído como vehículos de conexión con el mundo*", por lo que la educación en televisión ha de comenzar en una educación de la percepción para captar esa penetración constante del medio.
- *Inmediatez*, suprimiendo distancia y destruyendo las coordenadas del tiempo. La realidad televisiva penetra en el instante y junto a su ubicuidad conforma un todo que permite construir un "*mundo inventado que se asemeja al real*", hasta el punto que el espectador deja de pensar como tal y tiene la ilusión de ser él mismo el actor.
- *Brevedad*, en cuanto que el medio impone su propio ritmo y crea su propia linealidad.
- *Caducidad*, pues el mensaje es efímero y las imágenes consumidas conducen a la "*nada*". Aún así el mensaje deja estelas de fuerte impacto.

Otras características básicas de los mensajes televisivos, según Sánchez Noriega (1997, 23 y ss.), integrados dentro de lo que él denomina "*los regímenes de la comunicación*", pueden ser:

- *El régimen de la información*, ya que la base inicial de todo mensaje es la fidelidad a los hechos ocurridos (cuando se trata de informativos) o la verosimilitud (cuando se trata de hechos dramáticos).

- *El régimen de la opinión*, basado en la necesidad de la interpretación de los datos, que ayude a seleccionarlos, a ubicarlos y a darles sentido.
- *El régimen de lo ajeno*, en cuanto que los mensajes televisivos devoran todo tipo de géneros y medios, como ya hemos señalado: cine, radio, fotografía, teatro, pintura son pasados por el prisma televisivo, convirtiéndose en componentes básicos del medio.
- *El régimen ontológico* o el efecto de creación de realidad, ya que la televisión hace creer que todo aquello que no aparece en sus pantallas no es realidad. Es el principio de la "medialidad" (Muñoz Alonso, 1989, 70), de la autorreferencia.
- *El régimen de la presencia*, que lleva a convertir los medios en ruido ambiental que hoy se considera necesario para vivir. Para Colombo (1976, 15), la televisión siente el mundo tan interior a sí misma, que se utiliza ella misma como cita y testimonio del acontecimiento auténtico.
- *El régimen de lo propio*, ya que, como hemos indicado, la televisión y sus mensajes elaboran su propia realidad, e incluso sus propias modalidades comunicativas: videoclips, telefilms, spots publicitarios son creaciones *sui generis* del discurso televisivo.
- *El régimen del ensueño*, ya que este discurso tiende a la ensoñación, absorbiendo los viejos mecanismos de narración. La televisión se autoerige como "el cuento de hadas del presente" y se identifica con las leyendas del presente que configuran las mitologías de la sociedad industrial.
- *El régimen del espejo*, por el que el medio se nos presenta como "ventana abierta al mundo".
- *El régimen del estrellato*, ya que todo en televisión tiende a la "vedetización" (Sánchez Noriega, 1997, 25) y sus mensajes se encaminan esencialmente a atraer la atención, independientemente de la calidad de los mismos.
- *El régimen del espectáculo*, porque si algo define al mensaje televisivo con propiedad es su espectacularización. Postman (1991, 68), en su habitual sagaz crítica de la cultura contemporánea, indica que "a finales del siglo XIX, la edad de la disertación comenzó a desaparecer y empezaron a percibirse los primeros signos de lo que la reemplazaría: la era del mundo del espectáculo", en cuyo seno la televisión sería el eje neurálgico. Y añade que "el entretenimiento es la supraideología de todo el discurso de la televisión, ya que no es que la televisión sea entretenimiento, sino que ha hecho del entretenimiento en sí el formato natural de la representación de toda la experiencia".

En este sentido, Kaplún (1994, 20) afirma que en este medio el entretenimiento está sobredimensionado.

Coincido con Aguaded cuando comenta sobre estas aportaciones (Aguaded, 2000a) que cualquier categorización que realicemos es de por sí parcializadora.

Pasamos a las características establecidas por los mencionados autores:

*Discurso hipertrófico*: Hay una mediación simbólica, seleccionada, a veces manipulada intencionalmente.

*Discurso espectacularizante*: La realidad es construida, presentada y servida como un espectáculo. Postman (1991,90) indica que “*no hay descanso para la vista, pues constantemente hay algo nuevo para ver*”.

*Discurso autocontextualizado*: Para Cerezo (1994,36) esta autocontextualización provoca la creación de un discurso autónomo, autorreferencial, autoconsistente, e impone una visión de la realidad, y que dice sobre todo de sí mismo.

*Discurso fragmentario*: Los programas se fragmentan permanentemente por sus mismas referencias a otros programas, por cortes publicitarios etc. Se produce cada vez, un consumo a trozos (Betterini, 1986,143).

Sobre este tipo de discurso van a incidir muchos autores. En el capítulo siguiente (el estado de la cuestión) anotaremos varias aportaciones sobre esta característica de nuestra pantalla.

*Discurso gesticulante y de simulacro*: González Requena (1988,51) ha denominado genuinamente como simulacro de la comunicación, ya que verdaderamente no hay comunicación, lo que hay es transmisión de información, puntual, espectacular y marginal.

*Discurso conversacional*: El simulacro comunicativo se basa en el juego de las conversaciones ficticias o representadas que llevan la inclusión de los telespectadores en el tejido del discurso.

*Discurso fantasmagórico*: Los medios de comunicación preconizaron la existencia de un mundo lúdico, pero no llegamos a vivir en él hasta la llegada de la televisión. Ésta ha alcanzado el status de metamedio pues no solo dirige nuestros conocimientos del mundo, sino también nuestra percepción de las maneras de conocer.

*Discurso fático y conativo*: Para González Requena (1988,87) el lenguaje televisivo es predominante fático, por la preeminencia del contacto más que de la información transmitida. Para Cerezo (1994, 37), el discurso también es conativo, pues apela a la atención del receptor que se siente autoobligado a prestar atenciones, en el

fondo, una “*trampa simbólica*” que atrapa al receptor en un juego ilusionista que invita a la seducción.

*Discurso palimpsestico:* Frente al discurso lineal que ofrece la comunicación impresa o incluso el cierto orden lineal de la comunicación cinematográfica, la programación televisiva en la actualidad, -con la presencia constante del “*zapping*”- ofrece una linealidad discontinua, incoherente, desconectada de toda lógica. La lectura casi simultánea de las diversas programaciones de la televisión que se superponen en un mismo horario, abandona toda coherencia del discurso, no ya solo de los programas, sino también de las emisoras, pasándose, mediante el “*zapeo*” a un visionado “*loco*” del medio en sí, que a su vez es ficticio, porque solo es posible saltar entre los programas que se emiten en la programación en un tiempo concreto, pero no saltar de la franja horaria.

*Discurso intertextual:* Cerezo (1994, 38) sostiene que “*los personajes actores pasan de una cadena a otra; los motivos, temas, esquemas de programación, elementos estéticos se entrecruzan y se imitan unos a otros*”. Por ello, en la televisión comercial tradicional, la libertad y abundancia de canales no es garantía de diversidad, sino que a veces produce el efecto contrario: la monotonía y la uniformidad, provocada por esta intertextualidad del discurso.

*Discurso narrativo:* Toda la programación televisiva se basa ante todo en la narratividad. La descripción en los mensajes televisivos es infrecuente y se opta por la estructura cognitiva, literaria y de acción), que ofrece la narración, con esquemas simples, repetitivos, fáticos y conativos, de tal manera, que afirma este autor que “*parece que estamos asistiendo a la misma historia contada con una nueva variante más superficial que profunda*”.

*Discurso autorreferencial:* Siguiendo a Pérez Tornero (1994, 125) que “*el mundo real solo interesa a la televisión como espacio de realización de su propio ser, de su propia acción. La experiencia del texto se separa del conocimiento de lo real. Más bien, lo real es un pretexto para la construcción autónoma del texto*”. Ello explica que el discurso televisivo haga referencia cada vez más a sí mismo, a sus personajes, a sus historias, a sus anuncios, a la programación misma. La imagen televisiva, en el fondo, lo que hace es una suplantación a través de la imagen de la realidad, la sustituye y la modifica, autoerigiéndose como su propio autorreferente.

*Discurso fabulador:* Esa autorreferencialidad característica del discurso televisivo viene en sí determinada por su capacidad de fabulación, de desfiguración de

la realidad hasta convertirla en una mera fábula, en una mera mentira que disfraza el orden de lo real (Cerezo, 1994, 38).

*Discurso manipulador:* Esta manipulación es más peligrosa cuando se quiere disfrazar, disimular o negar, y cuando el mensaje se presenta como la verdad misma de los hechos.

*Discurso hipnótico:* La conjunción de los códigos visuales y escritos, con soportes de voz, música, sonido, imagen en movimiento, color, texto y forma constituyen un poderoso atractivo para captar la atención y mantenerla, al tiempo que la potencia del mensaje anula parcialmente los filtros críticos del razonamiento y se potencian los efectos emotivos (Cerezo, 1994, 39).

Por ello, como apunta este autor, "*el espectador semántico sucumbe ante las delicias del medio*" y solo "*el filtro crítico, el distanciamiento, la capacidad de juzgar y comparar y la educación estética serán capaces de atenuar, e incluso anular, este fuerte poder*".

*Macrodiscurso:* La televisión no inventa un lenguaje nuevo, ya que no hay un lenguaje televisivo autónomo, pues éste lo que hace es parasitar de otros lenguajes anteriores... introduciendo variantes y adaptando sus estructuras a las características de recepción y de formato del medio televisivo (Cerezo, 1994, 39). Por tanto, la consideración del discurso televisivo como "*macrodiscurso*", en los términos que lo define González Requena (1988, 26 y ss.), supone su anclaje en unas condiciones concretas de emisión y recepción, a una construcción textual específica, pero no como creadora de un lenguaje particular.

*Discurso incesante:* La programación televisiva ha ido creciendo de las escasas horas de los primeros años del medio a la multiplicidad de canales que hoy pueden captarse vía ondas hertzianas, satélite y cable. Esta continuidad ilimitada y el crecimiento progresivo de canales, cada vez más específicos -además los generalistas tradicionales- ha aumentado el poder de penetración y de sintonización del medio con las necesidades del público, hasta el punto que hoy "*la televisión es un torrente permanente de imágenes (visuales y sonoras) de todo tipo, que nos invita a suplantar el mundo intensional del discurso televisivo, por el mundo extensional de nuestra referencia cotidiana*" Cerezo (1994, 40).

*Discurso omnipresente:* La presencia de la televisión en la vida de las personas no solo se explica por el alto consumo que del medio se realiza, sino por su intenso poder de penetración, de impacto, de captación, de atención del público. La

omnipresencia cuantitativa y cualitativa de este medio no es hoy parangonable con nadie ni nada. Tanto en los ámbitos domésticos como extradomésticos, tanto en niños/as como en adultos, tanto en clases adineradas como en personas con necesidades materiales, tanto en hombres como en mujeres, en personas analfabetas como en otras con cierto nivel cultural, la televisión se ha asentado en sus vidas de forma que para un porcentaje elevadísimo de la población -en cifras que rozan la totalidad- ésta no puede sustraerse de los hábitos cotidianos.

*Discurso pansincrético:* Martínez Albertos (1977) afirma que el mensaje televisado es el que ofrece hoy una mayor variedad y riqueza de sistemas de signos que intervienen en la elaboración formal de sus contenidos. La televisión tiene la capacidad de reunir, integrar y utilizar multitud de códigos basados en los soportes visuales, sonoros y lingüísticos, realizando una síntesis de ellos que supera con creces su suma y otorgándole una peculiaridad que hace de su mensaje un discurso original. Estos sistemas se basan en el juego combinatorio de los tres principales códigos.

*Discurso heterogéneo:* Sin embargo, este discurso, dentro de su apariencia de heterogeneidad, esconde un mensaje poco plural, en la medida en que la televisión: "unifica, nivela y hace confluir en unos mensajes característicos y fácilmente identificables y comprensibles para una gran mayoría" (Aguaded, 2000a). Por eso, es necesario señalar que frente a la potencia comunicativa, hay que destacar su pobreza de contenidos y de creación de formas y de lenguajes. Lo cual está motivado, más que por el medio mismo, por el uso que de él se ha hecho y por las formas que ha adoptado su consumo.

*Discurso paradigmático:* En televisión se dan cita, según Cerezo (1994, 41), "todos los públicos, todos los escenarios del mundo real y de los mundos posibles, constituyendo una articulación de todos los lenguajes y de todos los discursos", en suma, el discurso de la televisión se nos presenta como un "paradigma" que domina todo el medio, desde sus programas a sus programaciones, desde las emisoras o sus emisores. La habitual y coloquial frase de "veo la televisión" -y no veo un programa, una serie, etc- indica hasta qué punto el medio por su presencia, capacidad de penetración y su autorreferencialidad se ha convertido en un prototipo.

*Discurso ruidoso:* El exceso de información hipertrofia las informaciones, dando lugar a lo que semióticamente se denomina ruido. Se produce así otra de las marcadas paradojas del medio: un discurso que aparentemente conecta con el mundo y abre sus

ventanas y que en cambio es la raíz de la desconexión, absorbiendo el sentido de la realidad y creando un ruido de fondo que, como anota Cerezo (1994, 41), nos señala que estamos conectados "*al gran hermano*" de Orwell, a la aldea global McLuhaniana.

*Discurso para el consumo espectacular:* Para González Requena (1988, 52), "*el consumo televisivo no es comunicativo, sino escópico, gira en torno a un determinado deseo visual*". La satisfacción del deseo audiovisual del espectador medio explica este tipo de discurso, hecho en una sociedad mercantil, movida por los niveles de la audiencia y mercado (Callejo, 1995, 99).

Estos discursos también nos van a mostrar una determinada filosofía de la vida.

Voy a hacer referencia algunos de éstos siguiendo a Santos Guerra (1984,48)

Los medios de comunicación dan pábulo a la:

**Filosofía del éxito:** El éxito se presenta como sinónimo de felicidad. Y son los que triunfan los que acaparan la atención de los medios de comunicación.

**Filosofía de la competencia:** Ser más que, tener más que. Se trata de medirse con los demás.

**Filosofía de la cuantificación:** se insiste constantemente en los aspectos cuantitativos de la realidad. Todo se baraja a través de cifras.

**Filosofía de la utilidad:** Personas y cosas son interrogadas automáticamente: ¿Para qué? Nos interesa la eficacia y el rendimiento.

**Filosofía de la apariencia:** Ésta es presentada muchas veces como la realidad misma. Se suele valorar mejor la copia que el original. Como decía Requena (1988) anteriormente se trata de un *discurso gesticulante y de simulacro* porque lo que hay es transmisión de información, puntual, espectacular y marginal etc.

**Filosofía del consumo:** La escalada frustrante de las necesidades insatisfechas y artificialmente creadas nunca llegan a su techo. Incluso las personas se hacen objeto de consumo a través de una erotización intensa.

**Filosofía de la prisa:** Todo está puntualmente milimetrado, no es justo desperdiciar un segundo si se puede llenar con un anuncio que cuesta mucho dinero. Se oye muchísimo la frase 'ya no tenemos tiempo para más'.

**Filosofía de la provisionalidad:** El presente es lo que interesa.

**Filosofía de los sentimientos:** El comportamiento se apoya más en sensaciones que en razonamientos. Tiene más fuerza lo que se siente que lo que se piensa.

Filosofía del individualismo: Los héroes individuales, encuentran un eco fácil en los medios de comunicación social. No hay que olvidar que la filosofía del sueño americano es un hombre hecho a sí mismo.

Filosofía de la posesividad: <<No renunciaré>> se convierte en una tesis, en un estilo de vida. No debemos renunciar a nada, es una actitud generalizada, es la consigna.

### 1.1.13. Claves para la comprensión global del medio televisivo: la dimensión social

Para completar este repaso (tras haber hablado de forma breve sobre las características del discurso televisivo) es necesario ofrecer también unas pautas de orden social que expliquen al menos parcialmente, la trascendencia de este medio en las personas consideradas individual y colectivamente. Seguimos para ello las aportaciones de Ferrés en sus textos *Televisión y educación* (1994,23-102), *televisión subliminal* (1996,15 y ss.), *Concepción Borrego* (*Club de las ideas* 7/01/1998), *Tonucci* (*Generación TV*, 277), *Umberto Eco* (1986,267-273 en *Sánchez Noriega* 1997, 98,99), *Sánchez Noriega* (1997,133).

Ferrés aporta seis claves para comprender mejor la televisión. Estas aportaciones la enriquezco con las aportaciones de los autores mencionados anteriormente.

#### 1. Televisión como prolongación de la persona

Desarrolla unas habilidades perceptivas y mentales y hay un olvido de otras. Hipersensibilización sensorial. Si no hay cambios es aburrido. Se basa en cortes, elipsis, montajes acelerados, en el fenómeno zapping y en una visión fragmentada de la realidad.

Esta cultura mosaico, se basa en un saber disperso, compartimentado y descontextualizado.

Para *Sánchez Noriega* (1997), los medios tienen mayor capacidad de influencia, cuanto menor sea la experiencia directa del sujeto sobre un área concreta de la realidad.

*Gebner* (en *Sánchez Noriega*, 1997,133) formula una teoría muy interesante que complementa lo citado anteriormente. La llamada *teoría del cultivo* -especialmente referida al mundo de la televisión- indica como este medio domina el universo simbólico de los ciudadanos y sustituye la experiencia personal de cada uno con su mensaje sobre la realidad. La comprobación de la distorsión de la realidad que hace la televisión se exterioriza en la familia, el trabajo, los roles personales, el envejecimiento y la muerte, la educación, la violencia etc.

Otra teoría -muy interesante que aparece también en el trabajo de Sánchez Noriega- es la *teoría de la agenda* (agenda setting) en ella se nos dice que los medios proporcionan al público los temas sobre los que hay que pensar, seleccionando el hecho noticioso y dando una agenda de temas dignos de tener en cuenta y excluyendo o silenciando otros, o sea, la influencia no sería como hay que pensar, sino sobre qué hay que pensar. Para comprobar esta teoría, basta escuchar las conversaciones de grupos en zonas de trabajo (en el centro estudiado es normal comentar antes del inicio de las clases y en los recreos temas impuestos por los medios, predominando estos temas sobre otros), bares o familiares, donde una gran parte de la conversación suele girar en torno a los temas modas (terrorismo, emigración, malos tratos a mujeres, vacas locas) que han impuesto los medios.

Estas teorías serán tratadas en el siguiente capítulo con más profundidad.

#### *Modificación de los procesos mentales*

Procesos de cognición: texto verbal e imagen. La lectura conlleva una actitud y una concentración, en cambio los medios electrónicos solamente necesitan una actitud de apertura, una actitud concentrada dificulta la decodificación. Parece lógico que el telespectador asiduo le resulte difícil la lectura o la escuela en general.

#### *Respuestas afectivas*

La televisión es la seducción, la apelación a la emotividad que enmascara el torpe discurso subyacente.

Fascinante lenguaje y ritmo no dejan lugar a la reflexión, además la multiplicación y mediatización de las experiencias.

El/la niño/a recibe cantidad de informaciones y sus experiencias son vicarias o mediatizadas en detrimento de experiencias directas. Las informaciones reservadas antes a adultos borran signos distintivos de la infancia.

*“La televisión fuerza el proceso de maduración de los niños. Pone en situación a los niños lo que durante mucho tiempo ha sido preservada; muchas informaciones sexuales, los aspectos más duros de la vida, informaciones tremendamente duras y violentas, no se les ahorra nada”* (Borrego, Profesora de Psicología Evolutiva, en Club de las ideas 7/01/1998).

Una consecuencia de esto según Lolo Rico es que *“Los niños adultizados en el consumo y en las experiencias vicarias no desean ser adultos de verdad, porque les faltan modelos de identificación dándose la paradoja según esta autora que somos los*

*padres los que queremos parecernos a los hijos en vez de al contrario”* (Lolo Rico en AA VV, Generación TV, 1994,79).

La carencia de experiencias y relaciones con su grupo de iguales producirá no solo deficiencias sociales -fomentando su soledad- sino también en el aspecto cognoscitivo como denuncia Tonucci (AA VV, Generación TV, 277).

Sentido de la inmediatez y la impaciencia:

La lectura funciona a contracorriente porque el goce del texto proviene del significado y no del significante. Las imágenes tienen gratificación instantánea. La frustración en la vida no se puede cambiar fácilmente de canal.

## 2. La televisión como agente de consumo

*La dimensión publicitaria*

Los programas televisivos incorporan parámetros expresivos propios del medio publicitario.

*Invitación al consumo*

Todo en televisión incita al consumo porque la televisión es reflejo y soporte de una sociedad que vive para el consumo.

*La Televisión como objeto de consumo tiene las siguientes características*

Dictadura del ”rating” (véase glosario).

El verdadero cliente es el anunciante.

La Información como mercancía:

Más allá del valor intrínseco de una noticia, el interés se cifra en la novedad y la intensidad, “*sociedad kleenex*” (porque cuando ya no es novedad deja de existir en televisión).

TV como mercancía

Publicidad sobre TV. Todo forma parte del ritual consumista.

*Espectáculo en casa*

La realidad como espectáculo.

Se selecciona aquella porción de la realidad que responde a las exigencias espectaculares o impone un tratamiento espectacular a cualquier realidad. Telediario. Show-business y happy end (final con una noticia agradable para dejar buen” *sabor de boca*”)+ música.

El tratamiento de la televisión de la realidad se ha traspasado a otros medios como puede ser la prensa o la radio...y así nos encontramos con el periódico televisivo, triunfo de la forma sobre el fondo.

*Trivialización y descontextualización*

Se favorece lo anecdótico, lo superfluo, lo emocional insistiendo en la dramatización. Mensaje banalizado (Vattimo, 1983). La televisión no tolera la complejidad.

Imágenes desprovistas de contexto político, económico y social.

La supernada. Al centrarse solo en el artificio de las formas, sin contextualización y sin reflexión.

3. La TV como gratificación sensorial mental y psíquica

*Gratificación como espectáculo*

1) Gratificación sensorial (visuales y sonoros), 2. Mental (fantasmas) 3. Psíquica (liberación catártica de los conflictos internos).

Sistema de transferencia

El/la espectador/a se integra emocionalmente en el espectáculo sin necesidad de riesgos y compromiso. Este mecanismo funciona de forma inconsciente. V.gr. El espectáculo de humor.

Catarsis o liberación.

Papel similar a los cuentos infantiles.

*Triunfo del orden y la armonía*

Placer de la trasgresión (leyes espacio-tiempo), lógica y verosimilitud, monotonía y mediocridad, intimidad. Principios éticos y sociales. Dialéctica entre lo conocido y lo desconocido. Esquizofrenia del espectador. Televisión como espejo, televisión y el mito de Narciso.

4. TV como triunfo del mito de la objetividad

*Mito de la objetividad*

Belleza occidental de la realidad, ideal estético es igual a la imitación de la realidad. Credibilidad de los códigos icónicos.

Credibilidad de la imagen en la cultura occidental

Credibilidad de la imagen en directo:

La imagen no es la realidad, da la impresión de que la televisión es una tecnología neutra, transparente que se limita a reproducir la realidad como es.

Confusión de la realidad e imagen alcanza a los programas de ficción y esta confusión es mayor en los públicos de escaso nivel cultural.

## Objetividad como falacia

Toda información es discurso, la opinión lleva una ideología y produce ideología. Hay un poco de selección de contenidos, de códigos (de la industria estadounidense) y en su esfuerzo por enmascarar el carácter discursivo de sus mensajes, se ve ayudada por un/a espectador/a que desea ser engañado/a que necesita creer lo que ve.

*Creación de estereotipos*

Falsea la realidad porque la simplifica.

La imagen como ocultación de la realidad (Hussein acariciando a los niños).

El culto a la apariencia. De la iconosfera a la iconocracia.

Preferencia de la copia al original.

Televisión como generadora de realidad

La Realidad se esfuerza por parecerse a la imagen.

*Recuperación de la realidad*

Se exige que la realidad se parezca a la televisión, la realidad resulta decepcionante.

Creo que merece la pena terminar este apartado, con las diez reglas de manipulación que establece Umberto Eco (1986,267-273 en Sánchez Noriega 1997, 98,99)- y resumida por éste último - a partir de la comparación entre los telediarios y la prensa:

1) *”Solo se comenta aquello que se puede o se debe comentar y en el comentario siempre hay una intencionalidad”*. 2) *”La noticia verdaderamente orientada no requiere comentario abierto, sino que se basa en la elección de adjetivos y en un diestro juego de contraposiciones”*. 3) *”Ante la duda mejor callar”* o lo que es lo mismo en la selección se silencian las noticias que interesa (aclara Sánchez Noriega lo que no aparece entre comillas, pues éstas - las entrecomilladas- son palabras literales de Eco); 4) *”Ponga la noticia incomoda donde nadie la espera ya”* o dese de modo rutinario o con la mínima información; 5) *”No decir nunca polenta cuando se puede decir pastel de maíz”* (ni parado, sino desempleado, ni ganancias sino plusvalías, etc.; 6) *Ofrezca la noticia completa solo cuando al día siguiente la hayan difundido*: callar lo que interesa pero si no hay más remedio y para no perder credibilidad esperar a que otros disparen primero; 7) *”Maniféstate solo si el gobierno ya se ha manifestado”*; 8) *”No omita jamás la intervención de un ministro”* son reglas seguidas cuidadosamente por los medios estatales, pero no solo por ellos; 9) *”Las noticias importantes deben darse solo oralmente. Las irrelevantes pueden y deben ser filmadas”* particularmente cuando

provocan el morbo o entran en la categoría de anécdotas; y 10) “Solo se dará imágenes de las cosas importantes si ocurren en el extranjero”

#### 5. La TV como medio de socialización

La TV produce conductas por mimesis y es fuente de socialización

Información como poder.

Se usa el control de la TV. en beneficio propio, se evita se use contra ellos. (Las minorías que detentan el poder).

#### *TV. como poder*

Los medios de masas no son un reflejo de la pluralidad ideológica de la calle. Reflejan los intereses de los grandes grupos económicos y políticos. Los reflejan y lo sustentan. Poseen el monopolio. Se establece una comunicación vertical.

Implicación en el mundo:

Insensibilización, por saturación, por irrelevancia de las mismas, por delegación de responsabilidades.

El riesgo de las comunicaciones de masas es que acaben ahogadas por la masa de las comunicaciones.

Las informaciones resuelven pocos problemas a los ciudadanos y menos en el plano de la acción y menos para “ser”

Colonización lenta, constante y persistente.

Pocas agencias internacionales nos forman su visión de la realidad.

Las instituciones económicas, políticas sociales o culturales crean sus gabinetes de prensa.

Información como desinformación esto nos aparta del verdadero conocimiento.

Mesianismo yanqui:

La difusión cultural de U.S.A. es llevar a cabo la realización de objetivos de su política exterior. Para influir sobre nuestras actitudes y determinadas conductas.

El mito de la libertad de expresión:

La libertad de expresión enmascara, hay una dependencia del poder por parte de los medios de comunicación

La TV la controla la minoría y habla de las minorías a las mayorías.

La libertad de expresión es sustituida por la censura económica, autocensura.

Filtros censores. Concentración de la propiedad de los medios de comunicación.

Colonización desde la ficción (desde las películas).

#### 6. TV como comunicación inadvertida

Mensajes subliminales. Son aquellos que no se perciben de manera consciente.

Mensajes subliminales en la publicidad

Mensajes inadvertidos

Las imágenes actúan en el plano de las motivaciones profundas. Poder persuasivo, capacidad de influir en el inconsciente. Causas o factores:

a) camuflaje o enmascaramiento

b) hiperestimulación. El sujeto es fácilmente víctima de manipulación porque provoca una disminución de la capacidad reflexiva.

c) comunicación indirecta. Es más intuitiva que analítica, por lo que burla los controles de la racionalidad. Es a través de la adhesión emocional, como se provoca en el receptor la aceptación de valores éticos o ideológicos.

Concepto emocional

Con el aumento de la tensión psíquica es mayor el umbral de reconocimiento y cuando aumenta la capacidad de captar estímulos de manera consciente.

La imagen incide en la emotividad, el color, la música nos dan más potencialidad emotiva, esto nos relaja el nivel de conciencia, reduciendo las posibilidades de percepción reflexiva y crítica.

Toda TV es percepción subliminal en sentido amplio. El propio medio favorece esta mecánica.

Influencia hipnótica

Hay estímulos inconscientes que rigen conductas conscientes.

Ni siquiera sabemos hasta punto somos deudores de la pequeña pantalla en cuanto a lo que pensamos, lo que creemos y lo que somos.

Las necesidades del inconsciente

Las necesidades de imaginación, fantasía, inconsciente. Esta lo cumple la TV. La imagen penetra en lo más profundo del psiquismo:

Los estímulos con capacidad de modificar conductas humanas dejan de ser peligrosos en cuanto dejan de ser inconscientes.

Ferrés nos ha aportado algunas claves para comprender mejor la televisión desde la dimensión social, aunque lo haya relacionado bastante con la psicología. Creo que esta dimensión debe tratarse en un apartado propio.

Los/as niños/as de hoy han nacido en un entorno diferente al vivido por muchos adultos (sobre todo a aquellos que superan los 40 años de edad) porque han crecido en un constante asedio de imágenes, de centelleos de la pantalla de la televisión. Esto

puede acarrear unas coordenadas psicológicas diferentes tanto en el/la niño/a como en un nuevo adulto.

Ahora veremos unas características psicológicas de este nuevo individuo de forma referencial y no de forma categórica. Para ello seguiré a Santos Guerra (1984,30, 54 y ss), por su significatividad resalto las siguientes características:

"*hombre sensitivo*", los medios persiguen impactar más sobre los aspectos volitivos y afectivos que sobre los intelectuales, de manera que el hombre que él denomina audiovisual conoce, asimila y reacciona bajo claves eminentemente emocionales. Parece que la imagen recorre un camino que llega antes a la sensibilidad para hacer luego mella en la inteligencia. La palabra -hablada o escrita- recorre el camino inverso: primero impresiona la inteligencia y luego la sensibilidad.

"*hombre engrandecido*", conoce informaciones, hechos y acontecimientos alejados en el tiempo y en el espacio.

"*hombre radar*", ya que los medios le permiten participar del conocimiento y de las realidades del mundo sin salir de su casa.

"*hombre planetario*", los medios han permitido que el hombre contemporáneo se convierta en una persona capaz de conocer todo lo que ocurre en el mundo, de manera que el acontecer del mundo es como una crónica familiar.

"*hombre comunicacionalmente pasivo*", ya que tiende a convertirse en un receptor/a de mensajes elaborados por otros más que en emisor/a de los mismos.

"*el hombre estándar*", puesto que la extensión de la información a casi todas las personas lleva consigo la homogeneización de los estilos, formas y maneras de pensar sentir y abordar el hecho cultural y social.

"*hombre intelectualmente intuitivo*", conocemos el mundo que nos rodea no por el contacto directo con la realidad, sino mediante transformaciones vicariales de la misma.

Cabero Almenara (1994) añade a estas características, las posibilidades que los medios presentan para la formación de un "*hombre creador*", ya que el nivel de desarrollo técnico y económico general, facilita que el sujeto se convierta en emisor y productor de mensajes, aunque estos sean de tipo familiar o local, sin requerir para ello elevados esfuerzos técnicos, económicos y de dominio del medio. De esta manera se propicia el concepto de EMEREC (emisor-receptor) formulado por Cloutier (en Cabero 1994). También lo podemos llamar EMIREC -si castellanizamos el término: emisor-receptor-.

Asociada a esta última característica, no podemos olvidar la de "*hombre lúdico*", invirtiendo con ellos horas de distracción y ocio.

Desde una perspectiva educativa que pretenda la construcción de personas y sociedades cada vez más libres y emancipadas, podrían destacarse algunos "*peligros*" derivados del uso real de los Medios de Comunicación de masas (MCM) en nuestras sociedades occidentales contemporáneas:

Uno. La creencia de que los MCM son ventanas abiertas a la realidad que la presentan tal como es y que, por tanto, los mensajes mediáticos son neutrales e inofensivos; cuando, de hecho, solamente lo son en apariencia ya que se enmascara la subjetividad de sus discursos y los intereses a los que sirven.

Siendo la subjetividad un hecho inmanente al acto cognoscitivo y comunicativo humano la perversión de los MCM radica en el hecho de que éstos enarbolan la bandera de la imparcialidad ofreciendo sus representaciones mediáticas como transparentes; de esta manera difunden discursos ideológicos.

Dos. El desequilibrio entre emisores y receptores donde un grupo minoritario produce y controla los MCM de manera que sus visiones particulares de la realidad se convierten silenciosa y sutilmente en opiniones y valores consensuados y hegemónicos, mientras que las audiencias mayoritarias apenas tienen posibilidad de manifestar en aquéllos sus interpretaciones y opiniones.

Podría añadirse otro peligro: el de la homogeneización cultural. La globalización mediática, fruto del desarrollo acelerado de las telecomunicaciones, muestra seductoramente a todo el planeta nuestras comodidades y modos de vida con el consiguiente efecto estandarizador y uniformizador de paisajes y culturas (música, ropa, comida, libros, gustos y diversiones).

Algunos/as educadores/as están de acuerdo en que debe haber una educación audiovisual pero no hay consenso en el enfoque. Voy a mencionar los principales enfoques siguiendo la clasificación de los investigadores Aparici y García Matilla, A (1996).

#### Enfoque Vacunador

La televisión se introduce en el centro escolar para analizar sobre todo sus contenidos actitudinales, sus valores más negativos, para descalificarla y contrarrestar su influencia.

### Enfoque Discriminador

La función de la escuela es ayudar a los/as estudiantes a discernir entre los productos audiovisuales de calidad, como algunas películas y documentales (que no suelen gustar a los/as niños/as) y los productos de lo que se ha dado en llamar "*cultura popular*", como las teleseries o algunas películas de bajo coste especialmente producidas para televisión. El principal problema de este enfoque es definir los criterios de valoración, que pueden llegar a ser enormemente subjetivos y llevar a situaciones donde el/la profesor/a impone sus puntos de vista a los/as alumnos/as. Sin embargo tampoco podemos, basadas en una pretendida neutralidad, evitar cualquier juicio de valor y limitarnos a incorporar sin más la televisión y sus productos al desarrollo curricular.

### Enfoque Descriptivo

Desde el enfoque descriptivo se estudian los programas de televisión como se venía haciendo con las obras literarias. Se analizan los aspectos formales y de contenido pero sin adentrarse en la ideología propia del mundo de la televisión. Se asume la transparencia de los medios, no se valora el mensaje inherente a la televisión y el estudio se limita a los programas.

### Enfoque Tecnológico

El marco del enfoque tecnológico es aún más restringido, se trata de evitar cualquier análisis crítico de la televisión como medio de comunicación y se centra en los contenidos procedimentales en su mayoría, necesarios para el manejo de los medios audiovisuales como medio de expresión e instrumentos de aprendizaje de otras materias. Aunque se aprenden algunos "*trucos del oficio*" y cómo se elaboran los programas no se profundiza en lo que esta elaboración supone de selección y representación. Tampoco puede suponerse ningún enfoque crítico en los aspectos expresivos, lo que en modo alguno significa que no pueda haber algunas de las producciones, que incorporen crítica social.

### Enfoque desmitificador

El principal objetivo del enfoque desmitificador es desenmascarar a los medios, es abrir los ojos a los/as alumnos/as, que descubran todo lo que hay detrás de cada programa de televisión, la ideología imperante, las fuentes de información, los propietarios, la publicidad dentro y fuera del programa; que conozcan las fuentes de financiación y su influencia en el producto. A la audiencia, sobre todo la infantil, se la considera como indefensa desconocedora de las formas de manipulación de los medios,

desconocedora de cómo la televisión "*construye*" la realidad. Algunos representantes de esta postura crítica y desmitificadora han llegado a considerar a la audiencia como mercancía que vender a los anunciantes.

Para "*desarmar*" a los medios hay que conocer sus mecanismos de funcionamiento. En este proceso de análisis metódico y desmitificador la televisión pierde parte de su capacidad de fascinación para la audiencia, con lo que entraría en contradicción con el enfoque complaciente.

#### Enfoque complaciente

Éste nace en una cultura del hedonismo y de la vida fácil y se justifica con la importancia de partir en educación de los intereses de los/as alumnos/as. Se considera la televisión como un medio de entretenimiento y como algo cercano a los intereses de los/as niños/as, y se da a sus contenidos más populares la categoría de "*cultura*", por lo que sus "*textos*" audiovisuales son objeto de estudio como lo pudieran ser los clásicos de la literatura. La gramática audiovisual, según los partidarios de esta postura, puede estudiarse con cualquier serie televisiva popular.

También se da gran importancia a las creaciones espontáneas de los/as alumnos/as independientemente de su calidad. El espíritu crítico es escaso desde esta postura, no se trata de criticar sino de disfrutar con la belleza de sus productos. Esta postura podría considerarse como una reacción a los enfoques vacunador y discriminador. La complacencia a la que nos referimos suele ser múltiple: de los/as profesores/as con los/as alumnos/as telespectadores/as, de los/as profesores/as y alumnos/as con los medios, y de los medios con sus consumidores/as.

Considero necesario conocer la relación existente entre escuela y entorno, por eso es importante saber qué rol protagoniza la escuela y qué rol desempeña los medios audiovisuales y establecer las posibles relaciones entre ellos.

Por eso de forma breve voy a empezar por preguntarme la siguiente cuestión:

¿Cómo es la escuela que tenemos?

Frente a los propósitos educativos explícitamente pretendidos de una formación integral y crítica para la libertad y la solidaridad, los estudios sobre el currículo oculto han desvelado otros aprendizajes escolares que son totalmente contradictorios con aquellos y que "*tienen profunda significación pedagógica porque, al ser constantes y estar soterrados, se convierten en logros persistentes de la educación, pasando a ser, de hecho, los objetivos reales a largo plazo de las instituciones escolares*"(Gimeno Sacristán, 1983, 15 en Ledesma Marín,2002).

Los aprendizajes derivados de las relaciones sociales que los/as alumnos/as han vivenciado en la escuela -de sumisión, dependencia y desconfianza en sí mismos-, de los conocimientos que se han trabajado -cultura académica instrumental y pretendidamente apolítica-, de cómo éstos se han tratado -transmisiva y acríticamente- y de haber ignorado la ideología servida por los MCM como nueva instancia todopoderosa de socialización de las personas, me conducen a pensar que la escuela sigue siendo nuevamente un cómplice más en el proceso de reproducción social y cultural mediante la pedagogía o tecnología de poder disciplinaria que administraba ayer de la mano de la iglesia y de la aristocracia, hoy de los MCM al servicio de las élites políticas y económicas.

¿Estamos ante lo que Santos Guerra (1995 en Ledesma Marín, 2002) denomina el problema de la *nieve frita* (el paradójico problema de pretender conseguir determinados fines con unos medios intrínsecamente contrarios a los mismos)?

Para evitar y luchar contra los problemas expuestos la enseñanza no universitaria debe apostar por una alfabetización crítica sociopolítica que enseñe a la ciudadanía a autodefenderse intelectualmente (Chomsky, 1992 en Ledesma Marín, 2002 ) y a descolonizar su cuerpo (Giroux, 1997 en Ledesma Marín, 2002) cuestionando los modelos imperantes de individuo, de sociedad, de progreso, de democracia, de felicidad,... que forman parte del sentido común naturalizado; y se proponen usos transformadores de los medios tecnológicos en la línea propuesta desde la racionalidad curricular sociocrítica o el currículum como praxis. Debe apostar por un enfoque desmitificador.

#### 1.1.14. La comunicación audiovisual en la nueva ley educativa (L.O.E., ley orgánica de educación)

Considero muy positivo que por fin una ley de educación reconozca la importancia de llevar a cabo una educación audiovisual. Ya en el preámbulo de la ley aparecen ideas muy interesantes sobre los nuevos retos de nuestra sociedad actual. *“A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan”*.

En el capítulo I Principios y fines de la educación destaco su Artículo 1. Principios. La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación

activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Aunque la L.O.E., es una ley que abarca todo el sistema educativo, la enseñanza universitaria se regula por sus normas específicas. Por ello haremos mención solamente a las enseñanzas realizadas en las escuelas y los institutos.

En Primaria se hace alusión a la comunicación en medios en el artículo 19 apartado 2:

Artículo 19. Principios pedagógicos.

Apartado 2. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

Se trata de un contenido transversal, no va a ser propio de ningún área o asignatura, se debe trabajar por tanto en todas.

En Secundaria se hace mención a la comunicación en medios en el Artículo 24 en el apartado 7:

Artículo 24. Principios pedagógicos.

Apartado 7. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

Se trata de un contenido transversal pero se admite que pueda tener un tratamiento específico, aunque no detalla las materias implicadas.

Los/as alumnos/as y los/as profesores/as me informan que en las dos etapas (Primaria y Secundaria) sigue sin tratarse la educación en medios, en algún caso en lenguaje de Secundaria se deja para el final y se enseña si da tiempo.



## **CAPÍTULO 2**

# **ESTADO DE LA CUESTIÓN**



# CAPÍTULO 2

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

Voy a realizar un balance desde la perspectiva histórica de la investigación sobre la influencia de los medios y después especificaré sobre el impacto de la televisión en sus receptores/as.

Con idea de ofrecer una información lo más completa posible, antes de entrar en las últimas investigaciones hagamos un poco de historia. Extraeré por su gran claridad, un resumen personal basándome en los apuntes de la asignatura Teoría de la Comunicación (impartida por el catedrático de la Universidad de Málaga, Julián Pindado) y en el autor de “*la televisión y los escolares onubenses*” (Aguaded, 2000a, 78- y ss.).

### **2.1. Breve historia de la investigación sobre la influencia de la televisión en los/as telespectadores/as**

En las ciencias sociales ha habido diversos paradigmas, en sentido khuneano, para el análisis de la sociedad. Un paradigma proporciona un marco investigador en el seno del cual se efectúan las diversas investigaciones. Es una constelación de logros-conceptos, valores, técnicas etc compartidos por una comunidad y usados para definir problemas y soluciones legítimos (Khun, 1962). Si incluimos el contexto social tenemos la definición de Capra (1998) en la que un paradigma es una constelación de conceptos, percepciones, nociones sobre valores y prácticas compartidas por una comunidad. Entre los paradigmas más significativos nos encontramos con los tres siguientes:

1. Funcionalismo estructural: centrado en los procesos por los que una sociedad mantiene una estabilidad. El término estructura se refiere al modo en que se organizan un conjunto de partes, a la manera en que disponen para formar una totalidad, en este caso para constituir la sociedad: familia, economía, política, herramientas, creencias, etc. Y el concepto de función alude a la función desempeñada, al rol que realiza cada parte para la totalidad. En este caso, la función que desempeñan los medios de comunicación es lo que se estudiaría desde esta perspectiva. Los medios son parte de la estructura social y en ella desempeñan una función primordial que se debe analizar. Las instituciones mediáticas conciernen a la continuidad, el orden, la cohesión, la integración, la adaptación, el control social, etc. A la organización y funcionamiento de

la vida social. Es más conservadora ideológicamente al ver los medios como instrumentos de mantenimiento de la sociedad tal como es y no como debe ser (idealismo, teoría crítica). Realismo: elude las cuestiones del poder y el control. McQuail (1983) resume las funciones de los medios de comunicación:

- Integración
- Cooperación
- Orden, control y estabilidad
- Adaptación a los cambios
- Movilización
- Gestión de la tensión
- Continuidad de la cultura y los valores

Respaldar y mantener valores es una constante. Ya sea en medios representativos de pequeñas o grandes comunidades. Al igual que promover la identidad. La misma adhesión que existe en el culto religioso por parte de sus seguidores se produce entre las lectoras de revistas femeninas o de otro tipo de medio (deportivos, nocturnos, etc). Devoción en todos los casos. Es indudable que los medios de grandes audiencia tienden a ser más conformistas que críticos. Es lo que ocurre con las grandes retransmisiones de acontecimientos sociales y deportivos. Contribuyen a cimentar la sociedad.

2. Conflicto social: naturaleza e importancia del conflicto en el desarrollo de la sociedad. El origen y evolución de la sociedad se encuentra en los conflictos u oposiciones de intereses y grupos, cuya lucha dialéctica permite el avance y progreso social. La base marxista es evidente. En suma, el conflicto, la dialéctica, de intereses grupales y sus intereses es el motor de la historia (los progresos en los colectivos desfavorecidos y discriminados provienen de la lucha contra los poderes y la reivindicación). Es esencial la cuestión del poder. Los medios son instrumentos de control y de mantenimiento del status quo de la sociedad. Se hayan al servicio de quienes poseen los medios de producción en la sociedad capitalista. Su poder para difundir la visión del mundo capitalista los convierte en un instrumento de poder persuasivo de primera mano.

3. Interaccionismo simbólico: la forma en que los seres humanos interactúan y comparten significados. La interacción comunicativa a través del lenguaje es clave para el desarrollo y el consenso social. Y esto es debido a que los miembros de un grupo o cultura comparten significados, modo de entender y denotar la realidad. Los seres

humanos no reaccionan ante el mundo como es en realidad (es imposible) sino como se lo representan, como lo construyen en sus mentes.

Cada uno de ellos responde a las tres cuestiones siguientes de manera diferente:

- 1) ¿Cuál es el origen de la sociedad de masas?
- 2) ¿Qué papel desempeña la comunicación de masas en la actual sociedad de masas?
- 3) ¿Cuál es el futuro de la sociedad de masas?

Veamos una síntesis de los paradigmas expresados en el cuadro siguiente:

	Origen (soc. masas)	Papel (medios)	Futuro (soc. masas)
<b>Funcionalismo estructural</b> Comte (1798-857) Durkheim (1858-1957)	La sociedad de masas es un conjunto de partes que trabajan juntas para unos mismos objetivos. [analogía con lo "orgánico"]	La comunicación de masas unifica a la sociedad de masas promoviendo un conjunto de creencias y valores [enculturación]	La sociedad de masas puede ser analizado como un sistema integrado y puede mejorarse con el tiempo, incrementando la armonía y la satisfacción social [optimismo]
<b>Conflicto social</b> Marx (1818-1883) Marcuse (1898-1979)	La sociedad de masas es fue una imposición de un grupo social sobre otro [oposición dialéctica]	La comunicación de masas es un instrumento de opresión que mantiene el status quo [falsa conciencia]	La sociedad de masas no puede superar sus orígenes conflictivos y se levantará y volverá a caer un patrón cíclico [pesimismo]
<b>Interaccionismo simbólico</b> G.H.Mead (1853-1931) H. Blumer (1900-1987)	La sociedad de masas es un conjunto de pequeñas sociedades y grupos consensuados	La función de la comunicación de masas no difiere de la de otros tipos de comunicación (interpersonal, grupal,..)	Puede ser negociado, pero el libre albedrío es lo más importante

Pasemos ahora de los paradigmas de las ciencias sociales al terreno que nos ocupa, al espacio comunicativo.

## LOS GRANDES PARADIGMAS COMUNICATIVOS

En el campo de las investigaciones se han desarrollado tres grandes paradigmas, es decir, corrientes investigadoras dotadas de sus propios fundamentos teóricos y reglas metodológicas: positivista, interpretativo y crítico.

La posición positivista concibe el conocimiento como algo objetivo e independiente del sujeto cognoscente. Forma parte de la tradición empirista donde lo real es distinto e independiente del ser humano. El Positivismo fue fundado por Comte en el siglo XIX aunque será desarrollado por Durkheim en el ámbito del pensamiento social. Para él las ciencias sociales deben ser tan objetivas como las ciencias naturales, siendo éstas el referente de aquellas. De ahí su concepto de hecho social, objetivo y verificable, como lo es el hecho natural. Deben hacer uso del método científico para analizar y explicar la realidad social. Eso supone utilizar los pasos necesarios para ellos: observación de los hechos, formulación de hipótesis y verificación correspondiente. Todo ello al objeto de establecer leyes científicas, objetivas y predictivas y para lo cual es imprescindible medir y utilizar el aparato matemático y/o estadístico correspondiente. Como técnicas metodológicas empleará procedimientos como el uso de encuestas, experimentos y análisis de contenido cuantitativo y sistemático. Un principio fundamental es que la realidad es objetiva y la verdad es algo que hay que descubrir porque se haya velada, oculta.

La otra posición epistemológica no considera que el sujeto sea independiente del objeto a conocer, sino que ambos se hayan implicados en ese proceso y se necesitan mutuamente. Se puede tildar de subjetivismo esta postura abusando del término, como oposición a objetivismo. El interpretativismo no puede descubrir la verdad porque ésta no se haya oculta bajo ningún velo. No es algo que se halle ahí y que logramos descubrir sino algo que se ha de construir en la interacción entre sujeto y objeto. El referente histórico es el pensamiento de Weber, para quien el ser humano es muy complejo y sus actividades no pueden reducirse a la explicación científica. La realidad se entiende como una red de significados, puesto que lo distintivo del ser humano es el sentido, sus acciones se hayan dotadas de significado. Ello supone atender al significado dado por el actor social, privilegiando su posición en el análisis y dando protagonismo a sus acciones y expresiones. En suma, se trata de situarse en la perspectiva que algunos antropólogos denominan del nativo (Geertz, 1994) y que utilizando la terminología de Harris (1978) se conocería como posición emic. La perspectiva del

investigador/observador, quien examina desde fuera y con un prisma teórico se denominaría etic.

De acuerdo con Habermas (1984) una de las primeras decisiones que corresponde a un/a investigador/a es tomar una decisión acerca del concepto de significado, a su consideración o no. La opción por un modelo lleva aparejada la elección de los supuestos epistemológicos que le son inherentes. Los actos comunicativos son actos sociales. Y como tales forman parte del conjunto de actos y acciones humanas. Si se entiende que el acto comunicativo se realiza entre seres autoconscientes, donde el significado, es quien otorga sentido a la interacción, estaremos hablando de acción humana. De lo contrario, el acto comunicativo será concebido como una relación mecánica despojada de toda intencionalidad. De acuerdo con Bruner (1990) podemos hablar de acto comunicativo, pero la ausencia de decisión humana y de comprensión de la situación producirá comunicación eficaz, pero no será humana.

Veamos las principales diferencias de estos dos paradigmas en este cuadro:

	Positivismo/Empirismo	Interpretativismo
Raíces históricas	Durkheim	Weber
Conceptos centrales	Hecho social	Acción social
La realidad es vista como un...	Conjunto de hechos	Una red de significados
Posición epistemológica	Objetivismo	Subjetivismo
La relación sujeto-objeto es de...	Independencia	Dependencia
La verdad es algo a...	Descubrir	Construir
Elaborando..	Leyes	Descripciones densas
La finalidad es...	Explicar	Interpretar y comprender
Analizando la...	Conducta	Acción humana
La perspectiva adoptada es el...	Investigador (etic)	Actor (emic)
Metodología	Cuantitativa (encuestas, experimentos, análisis de contenido cuantitativo)	Cualitativa (entrevistas individuales y de grupo, etnografía, análisis de contenido cualitativo)
Modelo científico	Las ciencias naturales	Propio de las C. Sociales

El tercer paradigma, el crítico, hunde sus raíces en las humanidades y está representado por la Escuela de Frankfurt, utilizando herramientas de análisis racional crítico y apoyándose en la visión marxista de la realidad social. Con todo, muchos modelos teóricos del paradigma interpretativo (los estudios culturales, por ejemplo) pueden ser considerados parte del crítico por su orientación y procedimiento. Aunque a la vez se distancian de ellos. Coinciden en su crítica a los positivistas con los interpretativos. También ellos consideran que la realidad es demasiado compleja para quererla reducir a sus manifestaciones observables. Pero se diferencia de los interpretativos en la dimensión de su planteamiento, más global, más holístico, considerando los factores macrosociales y económicos como determinantes de la dinámica social. La ciencia social interpretativa es demasiado subjetiva y relativista. Para el científico social, un objetivo prioritario es entender, desvelar y explicar, la estructura de poder y las relaciones dentro de la sociedad. Y los medios son parte de ese poder social, controlados por las élites políticas, sociales y culturales. Las instituciones utilizan los medios para divulgar los valores, creencias y opiniones dominantes, para fortalecer el status quo social. Hacen uso de todos los mecanismos que le ofrecen los medios para ello, creando representaciones estereotipadas de la realidad social. Para la ciencia social crítica, la realidad posee una dimensión profunda que hay que desvelar.

Para la ciencia social crítica es esencial el concepto de falsa conciencia en relación al sentido común y donde los medios tienen gran parte de responsabilidad. Contra los interpretativos argumentan que los sistemas de significados que usa la gente son falsos y ellos se limitan a describirlos sin juzgar su valor. Los investigadores deben ejercer una labor desmitificadora de las falsas ilusiones proyectadas por los medios para consolidar las desigualdades sociales.

Ciencia social positivista, ciencia social interpretativa y ciencia social crítica son tres enfoques que a veces hallan vías de comunicación, convergencia de perspectivas. En los últimos tiempos está emergiendo un proceso de intersección entre las tres visiones. Y viene de la mano de la triangulación metodológica y la mezcla de técnicas investigadoras continúa expresando que diferentes investigaciones cuantitativas y cualitativas pueden ayudar a hallar las respuestas apropiadas sobre los medios.

## LAS GRANDES CUESTIONES EN EL ESTUDIO DE LA COMUNICACIÓN DE MASAS

PRINCIPIOS BÁSICOS	PREGUNTAS CLAVES	CATEGORÍAS
Todos los mensajes se construyen	¿Quién crean los mensajes?	Autor/Producción
Los mensajes se construyen utilizando un lenguaje creativo basado en ciertas técnicas y reglas	¿Cómo se construye? ¿Qué técnicas se utilizan?	Formato
Los mensajes llevan incorporados valores y estilos de vida	¿Qué valores y estilos de vida se hallan representados?	Contenido
Personas diferentes interpretan los mensajes de modo diferente	¿Cómo se interpretan los mensajes?	Audiencia
Los medios buscan obtener ganancia y poder	¿Para qué fin se crean los mensajes o productos?	Propósito
Los mensajes pueden tener consecuencias o efectos	¿Cómo influyen los mensajes?	Efectos

## La Escuela de Chicago

Tras la crisis de la bolsa de valores de 1929, aparte de la receta de Keynes para reactivar la economía, el Estado recurre a los medios de comunicación para validar su teoría y por primera vez al Estado le importa el efecto que cumplen los medios de comunicación, entonces utiliza estos mecanismos para influir sobre la opinión del público. De esta forma nace también la escuela de Chicago o la escuela clásica, que servirá para el condicionamiento económico. La escuela de Chicago se dedicó a desarrollar y a difundir en los años 20 los métodos de la sociología y de la psicología, los cuales a su vez eran referidos en cuanto a comunicación y medios audiovisuales. La Escuela de Chicago tomaba a la ciudad como su "*Laboratorio Social*".

El pragmatismo es la filosofía que ha marcado a esta escuela, la primera en tomar en serio la relevancia de los medios en la sociedad. El nombre más importante es R. Park (1925, 1967), pero tuvo como precursor a Cooley (1909) primer interesado en el

estudio de los fenómenos comunicativos, sobre todo desde las interacciones simbólicas de los actores sociales. Cooley fue el primero en hablar de grupos primarios, basados en la cooperación y la interacción. Éstos son esenciales en la formación de los individuos, en la socialización. Describe la tensión entre el individuo y su yo, de una parte, y las tendencias uniformizadoras de la sociedad, de otra.

Park tiene una concepción social de la comunicación, entendida como una especie de ecología humana, donde la ciudad es el crisol de la civilización y la comunicación. Park, uno de los más significativos representantes, se acerca al estudio social de la mano de conceptos como “*estado de ánimo*” de la ciudad o de “*personalidad urbana*” como energías revitalizadoras de la urbe. La ciudad es un laboratorio social de experimentación de las fuerzas dinámicas: integración y marginación, centro y periferia, organización y desorganización.

La escuela de Chicago utiliza una metodología etnográfica que es como microobservaciones de espacios sociales sobre los que se producen monografías o radiografías, con historias vividas y observaciones participantes. Lo microsocial se expresa en las interacciones sociales cotidianas a partir del actor entendido como sujeto social. El pragmatismo de Dewey (1926) y Mead (1934) son sostén filosófico de los componentes de la escuela de Chicago. La experiencia personal del individuo frente lo social como homogeneidad e imposición se revela en las etnografías. En la dialéctica individuo-social, el individuo es salvado en su capacidad de sustracción a lo social representado por los estándares normativos.

R. Park se acerca a la comunicación con dos estudios interesantes: en 1922, uno sobre la prensa de los inmigrantes, y otro en 1925, junto a otros autores y en una obra sociológica de conjunto, elaboró una “*Historia natural del periódico*”. Alentaba a los estudiantes a mezclarse con la gente, salir de la universidad. Se considera que, aun sin explicitarlo, se utilizaba el método de la observación participante. Para Park, existen tres niveles que definen una comunidad: biótico (relaciones primarias, étnicas de los emigrantes y sus problemas de integración), sociocultural (regulador del sentido social) y ecológico (integrador de ambos niveles).

La escuela de Chicago tiene una concepción ambivalente de los medios de comunicación:

Son tanto factores de emancipación social y de profundización de las experiencias individuales (integración) como potenciadores de las relaciones sociales y la superficialidad de los contactos (desintegración)

Las primeras corrientes se centran en los modelos conductistas de los efectos directos. La llamada “teoría hipodérmica” o la “bala mágica” parte de la base de que los mensajes de los medios actuaban como estímulos que influenciaban directamente y de manera homogénea a todos los individuos.

#### Mass Communication Research

Los precedentes de ella se encuentran en la llamada teoría hipodérmica, una visión de la comunicación de raíz psicologista alimentada por las teorías behavioristas (conductistas) desde Paulov a Bandura, pasando por Skinner. Un enfoque teórico que utiliza procedimientos propios de las ciencias naturales y mantiene una concepción omnipotente de los medios, entendidos como instrumentos manipuladores de la conducta humana. Aplican el modelo mecanicista de estímulo-respuesta a los efectos sobre la audiencia con variantes más o menos elaboradas. Esta concepción mecanicista del comportamiento se relaciona directamente con el contexto sociohistórico y cientifista del momento, caracterizado por la eclosión de los medios y la creencia en sus grandes capacidades para modificar las acciones humanas. Por consiguiente considera que existen efectos directos y a corto plazo demostrables sobre los individuos expuestos a los mensajes mediáticos. Tanto el psicologismo como su modelo mecanicista sobre los efectos no han desaparecido del todo del marco investigador de la comunicación y pervive con mayor o menor suerte en las teorías que le siguieron.

En este contexto desarrollaron sus investigaciones los padres fundadores de la Mass Communication Research (MCR): Laswell, Lazarsfeld, Hovland (1954) y Lewin (Véase. la tabla de abajo).

	<b>Disciplina</b>	<b>Intereses</b>	<b>Categorías típicas</b>
<b>Lasswell</b>	Ciencia política	Poder y política	Categorías políticas
<b>Lazarsfeld</b>	Sociología	Problemas empíricos de análisis de mercado, públicos y efectos	Demográficas y sociológicas empíricas
<b>Lewin</b>	Psicología social	Dinámica y comunicación de grupos	Liderazgo y presión de grupo
<b>Hovland</b>	Psicología experimental y social	Análisis psicológico de los efectos	Característica y credibilidad del mensaje y la fuente

Entre estos autores deseo destacar la teoría de Lazarsfeld (1977) porque éste es de los primeros que pone en cuestión la teoría hipodérmica o de los efectos ilimitados. Éste junto con Merton(1977) fueron los autores del texto "*Los medios de comunicación de masas, el gusto popular y la acción social organizada*". Podemos considerar esta obra como fundacional de esta tendencia, ya que en ella se recogen los principios esenciales que plantea.

Los medios masivos de comunicación cumplen una función relativamente secundaria en cuanto a conformar nuestra sociedad, ¿por qué son objeto de tanta preocupación y crítica populares? ¿Por qué tantas personas se afanan por los "*problemas*" de los medios de comunicación y tan pocas por los problemas, digamos, del automóvil y el avión? Además de las fuentes de esta preocupación que señalamos anteriormente, existe una base psicológica inconsciente que deriva de un contexto sociohistórico.

Muchos hacen blanco de crítica hostil a los medios masivos de comunicación porque se sienten burlados por el desarrollo de los acontecimientos.

Quizá los cambios sociales atribuibles a los "*movimientos reformadores*" sean lentos y tenues, pero lo cierto es que son acumulativos. Los hechos visibles son bastante conocidos. La semana laboral de sesenta horas ha sido remplazada por la de cuarenta horas; se ha limitado gradualmente el trabajo infantil; con todas sus deficiencias, la educación universal gratuita se fue institucionalizando gradualmente. Estos y otros avances registran una serie de victorias de los reformadores. Y ahora la gente tiene más tiempo libre. Tiene, ostensiblemente, mayor acceso a la herencia cultural Y, ¿qué uso hace de este tiempo no hipotecado, tan trabajosamente obtenido para ella? Los medios masivos de comunicación parecen haber burlado a los reformadores, en cierto modo, el fruto de sus victorias. La lucha por la libertad, el tiempo libre, la educación popular y la seguridad social fue conducida en la esperanza de que, una vez liberada de yugos opresivos, la gente aprovecharía los grandes productos culturales de nuestra sociedad.

Muchos se sienten estafados en su recompensa.

La teoría de los efectos limitados supone que la sociedad tiene la capacidad de seleccionar e interpretar los mensajes que los medios emiten. Por tanto, esta selección estaría sometida a los hábitos de recepción y percepción de cada individuo. De ahí que el poder de los medios no sea el que se les había supuesto hasta entonces, ya que estarían limitados por variables psicológicas individuales.

Se opone en este punto a la teoría hipodérmica. Ésta asemeja el proceso de comunicación a la función que realiza una aguja hipodérmica: el mensaje que emiten los medios penetra en la piel del cuerpo social sin que éste pueda hacer nada por remediarlo, y acabe por asumir, sin capacidad crítica o selectiva, los mensajes que le llegan. No obstante, el esquema comunicativo de ambas teorías es unidireccional. Así, el mensaje siempre va de los medios a la sociedad, si bien la teoría de los efectos limitados presupone a la sociedad capacidad selectiva con respecto a los mensajes.

#### Funciones de los medios

En la obra citada anteriormente podemos encontrar las tres principales funciones de los medios de comunicación de masas:

##### Otorgar estatus:

*“Los medios de comunicación de masas dan prestigio y aumentan la autoridad de los individuos y de los grupos, legitimando su estatus. El reconocimiento, por parte de la prensa, la radio, los periódicos o los noticieros cinematográficos, demuestra que alguien ha llegado, que es lo suficientemente importante para que se lo elija, en medio de la gran masa anónima, porque sus opiniones y su conducta son los suficientemente significativas como para atraer el interés público”* (Lazarsfeld, P. F.; Merton, Robert K. 1992, 238 en AA VV).

Imposición de normas sociales. *“En una sociedad de masas, esta función consiste en dar a conocer, en exponer públicamente las situaciones. A veces, los medios de comunicación de masas pueden organizar su acción publicitaria originando una verdadera cruzada”* (Lazarsfeld, Paul F.; Merton, Robert K. 1992, 241 en. AA VV).

Disfunción narcotizante. *“Desde este punto de vista los medios de comunicación para las masas pueden incluirse entre los narcóticos sociales más directos y eficaces. Pueden ser tan eficaces que hasta impedirán que el drogado advierta su enfermedad”* (Lazarsfeld, Paul F.; Merton, Robert K. 1992, 245 en. AA VV).

Lazarsfeld y Merton contribuyen al funcionalismo social de los medios. Hablan de funciones de los medios. A las funciones de control social, información, y cohesión de Laswell añaden la de entretenimiento.

Sus críticos reprochan a Lazarsfeld y a los funcionalistas mencionados su excesivo cuantitativismo y la sumisión al mundo empresarial. De ahí que se calificara a la investigación efectuada en el seno de la MCR como *“investigación administrativa”*, frente a la *“investigación crítica”* que animaba a otros exiliados europeos, como los de la E. de Frankfurt. En definitiva, el abandono del compromiso social, junto al exceso de

matematización. Las primeras investigaciones sociológicas en el seno de la MCR fueron tildadas de burócratas y a sus protagonistas de “*funcionarios de la inteligencia*” por sociólogos como W. Mills. Mills (En Pindado, J. 2008, 2009) critica esa ingeniería social, entendida como procedimiento burocrático al servicio empresarial e institucional que levante acta del estado de cosas sociológico y comunicativo y que examina los problemas y explora el campo con una visión instrumental antes que de reivindicación social. En su opinión, los autores de la MCR se han rendido al triángulo del poder (grandes empresas, estado y ejército). De este modo, en su obra “*El poder de las élites*” reivindica la necesidad de una imaginación sociológica y se posiciona a favor de la tradición filosófica pragmatista y el interaccionismo simbólico que animaba las investigaciones de la Escuela de Chicago. Analiza el papel del poder, la ideología, la cultura y las experiencias de los grupos sociales.

La superación de la teoría hipodérmica supuso la división de los estudios en diferentes campos: el quién (estudio sociológico de los medios), el qué (análisis del contenido de los mensajes), el canal (aspectos técnicos), el segundo quién (los públicos y las audiencias) y finalmente la identificación y valoración de los efectos (Sarmiento, 1993,31) surgen así los estudios empíricos de “*los efectos limitados*”, que se asientan en el término influencia que sustituye al de manipulación y persuasión (de las teorías conductistas).

Es corriente dividir los estudios sobre la audiencia de los media en tres grandes corrientes o tradiciones investigadoras: efectos, usos y gratificaciones y recepción. Las tres suministran buena parte de los problemas y temas relacionados con los públicos. Mientras que las dos primeras surgen casi simultáneamente, alrededor de los años 40, la última es bastante reciente, comenzando su desarrollo a comienzos de la década de los 80.

En los años 70 se produce el impulso de las teorías funcionalistas por las cuales los medios son considerados parte integrante de la “*cultura social*” (Sarmiento, 1993,33-34). Se instaura la teoría de “*los usos y gratificaciones*”, por tanto sustituimos el concepto no realizable de lo que la televisión hace a los/as niños/as y cambiarlo por el de lo que los/as niños/as hacen con la televisión (Schram, en Aguaded, 2000a, 81).

La perspectiva de los usos y gratificaciones parte de un ciudadano que se supone libre y capaz de “*elegir*” y “*usar*”.

En esta orientación, el funcionalismo social y el utilitarismo psicológico se dan la mano. Lasswell (en Pindado, J.) funcionalista filosófico que animaba a la MCR. El

esquema de este autor, al ser lineal, dominado por el emisor y orientado a los efectos, sirvió de fundamento al llamado modelo de la bala mágica o de la aguja hipodérmica, que sobre la base del behaviorismo establecía la existencia de unos efectos fuertes, directos, a corto plazo y uniformes. El funcionalista social que formula quizá una propuesta más cercana a las del funcionalismo biopsíquico, había distinguido tres funciones sociales importantes de los medios: vigilancia y orientación en el entorno; articulación de las partes del entorno; y transmisión de la herencia social. Wright (en Aguaded, 2000a, 81) añadió después una cuarta función: el entretenimiento.

A nivel psicológico las funciones que cubren los medios atenderían a *necesidades* y motivos de los sujetos. Katz, Blumler y Gurevitch, (en Aguaded, 2000a, 81) desde esa óptica del funcionalismo social, definían los objetivos de investigación de una perspectiva psicosocial de los usos: 1) explicar cómo utiliza la gente los medios para *gratificar* sus necesidades; 2) comprender los motivos de las conductas de uso de los medios y 3) identificar las funciones o *consecuencias* que se desprenden de esas necesidades, motivos y conducta.

Parece pues que el modelo mantiene su pertinencia (la necesidad de un enfoque funcional) pero que no aporta evidencias, a mi entender debido precisamente a que el modelo funcional elegido (el funcionalismo social o psicosocial de los autores citados) no aporta la capacidad explicativa del funcionamiento psíquico que habría necesitado.

En todo caso, la visión funcional de usos y gratificaciones no se ha formulado de manera evolutiva, es decir, su punto de partida, arranca del adulto, de un/a ciudadano/a ya construido y dueño de esas funciones, que decide cómo usarlas y ejercerlas. Pero si pensamos en el/la niño/a, el problema funcional principal estriba en llegar a tener las funciones, y el problema de los medios es entonces comprender cómo y en qué direcciones influyen éstos para que lo consiga o no, y cómo determinan lo que de hecho consiga.

Sin embargo las corrientes de “*los usos y gratificaciones*” no han supuesto la superación de total de las teorías de los efectos. Basadas en la tradición psicológica del aprendizaje social y de la sociológica de la naturaleza de interacción simbólica y la construcción social del significado en la década de los sesenta y setenta han retornado a concepciones basadas en los efectos indirectos de los medios, tanto desde una perspectiva individual como colectiva.

El modelo psicológico ha intentado interpretar, basándose en las corrientes de Bandura (1999. en Del Río, P.; Álvarez a.; Del Río, M. I.), la influencia de la televisión

sobre las personas, partiendo de la premisa de que la influencia de la televisión no se ejerce de la misma manera y de forma uniforme en todos los individuos. En cambio el modelo sociológico parte de la idea de que la televisión y otros medios se han convertido en lugares privilegiados para las nuevas convenciones simbólicas. La televisión en estas nuevas corrientes, no se entiende como un proceso único de emisión y de recepción, sino que entre “*la producción (emisión) y el consumo (recepción) operan una serie de momentos, circunstancias, personas, grupos, lugares que ‘median’ la relación de comunicación.*” Quiroz (en 2000a, 81).

Frente a las corrientes norteamericanas, en Europa se han desarrollado también corrientes específicas, destacándose de manera singular las que se han llamado corrientes críticas(a), enfoque semiológico (b) y enfoque cultural(c).

Entre las primeras corrientes destaca:

a) “*Escuela de Frankfurt*”-dentro de lo que Rodrigues (en Aguaded, 2000a, 81) identifica como crítica marxista-cuya premisa básica es la consideración de la televisión y los medios de comunicación como instrumentos de las clases dominantes para asegurar su dominación social, a través del adoctrinamiento, convirtiendo la comunicación y la cultura en mercancías.

Se trata de una tradición investigadora de raíz europea en USA, cuyo origen es el Instituto de Investigación Social Aplicada de Frankfurt. La Escuela de Frankfurt efectúa una labor crítica de la actividad científica contemporánea, incluida la investigación de masas, por entender que es parte integrante de la sobreestructura, en términos marxistas. La ciencia social, como la entiende la Comunicación Research ha contribuido al sostenimiento del poder establecido en la sociedad actual.

Son conceptos centrales en esta teoría los siguientes:

Industria cultural. La cultura de masas se ha convertido en un instrumento de dominación social en manos de las multinacionales sirviendo para consolidar al sistema capitalista. Los objetos producidos por esta industria pese a su peculiaridad no se diferencian de la producción de coches u otra industria. Se trata de una actividad industrial apta para el gran público, producida en serie, estandarizada y regida por la racionalidad económica y sus leyes de mercado. Estándares mercantilistas y economicistas que buscan la máxima rentabilidad económica: la cultura convertida en mercancía. Se trata, en suma, de la conversión de los fenómenos culturales en valor de cambio, dominados por lo económico y cuyas consecuencias son, entre otras, la supresión de su capacidad crítica y liberadora del ser humano.

Productos. Las industrias culturales elaboran productos de baja calidad cultural que imponen sus estereotipos de alcance masivo con vistas al consumo y el ocio. La industria cultural funciona como una maquinaria que impone sus valores, sus estereotipos y sus representaciones, los cuales se hacen omnipresentes y conforman los cánones de lo cultural. Los productos de las industrias culturales, en expresión marxista, se caracterizan por poseer un valor de cambio antes que de uso.

El Individuo. Es un hombre unidimensional, consumista y autocomplaciente que carece del pensamiento crítico (Marcuse, 1984).

Ideología. Estos productos logran disfrazar y ocultar las injusticias y desajustes sociales mediante la ilusión del goce momentáneo de la posesión de bienes materiales y culturales. Legitiman y normalizan la desigualdad mediante la aparente normalidad.

Está contra la investigación administrativa (de la MCR) por someterse a los poderes económicos y no cuestionarse los principios y fines de su labor, el valor social de los medios y sus productos.

Como heredero de esta corriente, Habermas (1970) desarrolla su propia visión teórica de la racionalidad técnica, en *“La técnica y la ciencia como ideología”*. El modelo comercial *“fabrica opiniones”* con intereses determinados. En la Grecia clásica, lo hacían ya los sofistas, aunque tenían ocasión de una exposición pública, de una dialéctica o confrontación de ideas. Pero la defensa de unos intereses y su intento en influir en la opinión pública son tan antiguos como el hombre mismo.

La fabricación de opiniones con vistas a unos intereses determinados sienta las bases de la manipulación, la estandarización y masificación del público. El/la ciudadano/a se ve convertido en consumidor/a de emociones y comportamientos, dando pie a la propagación de conductas privadas para ser digeridas con ansiedad por el gran público y manipular su racionalidad. Ello conduce a disolver la comunicación pública en modelos estereotipados cargados de emocionalidad donde se mezclan la propagación de ideas interesadas con lo exhibición de conductas privadas.

#### b) El estructuralismo: fundamento de la semiótica

El estructuralismo se preocupa por el modo en que la construcción de los signos produce significados. Estas estructuras lingüísticas pueden ser narraciones de diversa índole. La estructura se refiere a la relación ordenada de los elementos de un conjunto. Para la semiótica los textos deben su significado al lenguaje y al modo en que se haya articulado en el mismo. Además su significado depende de referencias culturales. De

este modo, los signos pueden descodificarse basadas en esas claves culturales. Toma como modelo la lingüística para extenderla a otras ciencias.

En Francia surge un movimiento alrededor de Morin, Barthes y muchos otros (Bourdieu y Foucault) para estudiar los medios de comunicación y su relación con la sociedad. Barthes, vinculado al estructuralismo, se interesa por el estatus simbólico de los fenómenos culturales y pretende una verdadera ciencia de la cultura alrededor de la semiología. A Morin le interesan las industrias culturales y los valores de esa nueva cultura que es la cultura de masas. Otras personalidades como Metz, Kristeva, Greimas, Verón, Glusmann, etc son referencia de este movimiento, que se expresa a través de la revista *Communications*. Paralelamente, surge en Italia otro movimiento interesado en el estudio de los medios de comunicación y la cultura de masas, alrededor de Eco, Fabri o Casetti.

### c) La semiótica textual

Considera que no se puede hablar de la linealidad que representa que un mensaje según cierto código llega al destinatario que lo descodifica siguiendo reglas determinadas que pueden no coincidir con la codificación. Los receptores no reciben mensajes particulares sino conjuntos textuales, ni los mensajes son reconocibles directamente sino asociados a conjuntos de prácticas textuales. Esto es algo comprobable en los gustos de grupos de audiencias, como los adolescentes, para los que más allá del soporte que vehicula los mensajes hay una unidad temática en cuanto a los contenidos que traspasa los medios.

El semiótico-textual supera esta dicotomía emisor-receptor para ir más allá de los mensajes al situarse en la perspectiva en la que lo transferido es una relación comunicativa, más que un contenido, construida en torno conjuntos de prácticas textuales. Hay una diferencia cualitativa en la asimetría entre emisor/a y receptor/a, saber hacer y saber reconocer, que afecta a la significatividad de los textos mediáticos. En la comunicación de masas los receptores no reciben mensajes aislados e individuales reconocibles sino conjuntos de prácticas textuales.

Sobre esta base distinguen entre cultura gramaticalizada y cultura textualizada. La primera se refiere a la culta y la segunda a la de la comunicación de masas. Ésta impone sus modelos, estilos y género entre la audiencia de forma masiva. La competencia interpretativa de los destinatarios se basa la acumulación de textos ya recibidos y consumidos. Lo mismo ocurre entre los emisores basada en el valor de la competencia adquirida y establecida en recetas y fórmulas reconocidas. Lo ya recibido y

establecido es un criterio fuerte de vinculación con los públicos. Y a diferencia de la teoría informacional en este caso el emisor extrae sus consecuencias de análisis de las respuestas del receptor para ajustar sus mensajes en función de la descodificación. La codificación se ve influenciada por la descodificación. La asimetría entre el destinatario-tipo inscrito en el texto y el empírico proporciona una extensa posibilidad en las relaciones comunicativas establecidas entre emisor/a y receptores/a.

“*El enfoque semiológico*” capitaneado por Barthes (1982,1985) pretende denunciar el carácter místico de los mensajes y sus representaciones, descifrando los mensajes, aportando elementos básicos para nuestra acuñación del concepto de “*competencia televisiva*”, deslindando sus niveles denotativo y connotativo para encontrar en el mensaje los códigos culturales e ideológicos de la sociedad. Pero junto a los estudios de texto se han desarrollado también otras corrientes investigativas que sitúan la televisión en el contexto de la nueva cultura contemporánea. Así las interpretaciones de Abraham Moles de “*cultura mosaico*” o de Edgar Morin del “*imaginario colectivo*” (en Aguaded, 2000 a, 82).

En la Escuela de Birmingham se ha reformulado el paradigma crítico hasta llegar a un enfoque cultural: Los medios definen la realidad y no solo la reflejan, por lo que es necesario abandonar la concepción reflexiva/denunciadora y desarrollar el concepto de “*representación*” de notable trascendencia en una educación para la lectura crítica de la televisión.

Las insuficiencias de los efectos y los usos y gratificaciones hizo posible que en los albores de los años 80 comenzara su desarrollo esta nueva tradición cuyo volumen de investigaciones la convertido en un nuevo paradigma en el estudio de los medios, se trata del *paradigma de la recepción* muy relacionado con los enfoques culturales.

Características:

Conceptos fundamentales

*SIGNIFICADO* En las ciencias sociales hay una distinción clásica entre *hecho social*, de Durkheim, y *acción social*, de Weber. Para el primero la Sociología debe ser una ciencia neutral, objetiva, científica, de resultados generalizables y, por tanto, cuantitativa; para Weber, en cambio, debe ser una ciencia interpretativa, donde el significado, el contexto y lo singular, serán los rasgos más destacables. Es más una ciencia cualitativa que cuantitativa, y explicar supone comprender e interpretar.

*RECEPTOR*. También es sinónimo de lector para especificar que se trata de una actitud activa la que desarrolla el receptor en la interpretación de los mensajes de los

media. Comparten con los usos y gratificaciones la concepción del sujeto como actor, agente activo y no pasivo, como suponía la tradición de los efectos. Pensar en una ilimitada capacidad de los medios sobre los individuos significa que aquellos actúan como si se tratara de una aguja hipodérmica que inyecta un mensaje y hace saltar el resorte del comportamiento humano moviéndonos a la acción. Pero se olvida que las personas no son ratones ni palomas. Los seres humanos piensan e interpretan los mensajes, y en formas muy complejas a veces. Como afirman Hodge y Tripp (1988, en Pindado, J. 1998), la TV comunica significados, pero no lanza a los niños a la calle. Y si tiene efectos será a través de esos significados. El significado es el producto de la interacción entre texto y lector, receptor y mensaje, pero en un contexto dado y con una personalidad también dada.

*TEXTO.* Los contenidos de los medias, se les llame programas o textos, son concebidos como polisémicos, es decir abiertos a diversas interpretaciones. Esto explica que se puedan leer de manera diferente por receptores/as diferentes. Ya Eco distinguía entre lector ideal (lector *in fábula*), que haría la interpretación más o menos correcta o esperada del texto, y lector empírico, aquel que realiza una libre interpretación del texto, proporcionando interpretaciones alternativas.

#### La escuela de Palo Alto

Un conjunto de profesionales de diversas disciplinas, a los que se conoce como Escuela de Palo Alto (o "*Colegio invisible*") y cuyos nombres más destacados son Goffman, Birdwhistell, Hall y Watzlawick, consideran que la comunicación debe ser estudiada por las ciencias humanas de la que forma parte y es ahí donde debe encontrarse la metodología adecuada. En esta visión el receptor desempeña un papel tan importante como el emisor. Todo comportamiento humano posee valor comunicativo. De acuerdo con uno de sus principios básicos: No es posible no comunicar. Por otra parte la comunicación no es solo verbal sino que incluye la no verbal, gestual, interpersonal (V. los trabajos de Hall, "*La dimensión oculta*",1966), Birdwhistell ("*El lenguaje de la expresión corporal*",1979), E. Goffman ("*La presentación de la persona en vida cotidiana*",1959) y Watzlawick ("*¿Es real la realidad?*",1979 y "*Teoría de la comunicación humana*",1981).

Wolf (1994; 158) señala otras nuevas corrientes y paradigmas en lo que cada vez emplean para su análisis enfoques de investigaciones cualitativas. Los nuevos modelos se centran, en el proceso de significación en vez del modelo transmisor de la información. Los medios y la televisión construyen la realidad y "*la gente tiende a*

*incluir o excluir de sus propios conocimientos los que éstos incluyen o excluyen*" (Shaw,1979,96). Los medios tienen la habilidad de "decirle a la gente sobre qué debe pensar, aunque no qué debe pensar" (Cohen,1963; Vilches,1993,114 y ss. en Del Río, P.; Álvarez a.; Del Río, M. I. (2004)). La "agenda setting" pone el acento en la creciente dependencia cognitiva de los medios, estableciendo "órdenes del día" (Wolf, 1994<sup>a</sup>,163 y ss, Rodrigues, 1992, 96 y ss).

Entre las teorías más destacadas relativas a los efectos a medio y largo plazo se encuentran:

La hipótesis de cultivo

La agenda-setting

La espiral del silencio

Las desigualdades cognitivas (knowledge gap)

Hay que señalar que, al margen del denominador común de los efectos a largo plazo, estas teorías forman parte de un conjunto de aproximaciones teóricas integrantes de una teoría general de la mediación simbólica y sobre los efectos de la realidad mediática (virtual, monitorizada, representada) operados por los medios de comunicación sobre los públicos. La creciente dependencia cognitiva de los medios y la divergencia existente entre los conocimientos adquiridos a través de ellos y los conseguidos mediante la experiencia directa y la observación de primera mano ha de tener consecuencias en el modo de estructurar la realidad por parte de los individuos.

La hipótesis de cultivo

El origen de la hipótesis de cultivo (o de aculturación) se halla en un estudio conocido como "*Proyecto de Indicadores Culturales*", realizado por Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli (en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004) sobre los efectos sociales a medio y largo plazo de los medios.

La TV es considerada como la importante contadora de historias, a través de cuyos contenidos muestra experiencias y vivencias cuya repercusión en los espectadores debe ser analizada. El interés de este grupo de investigadores es analizar la ficción, las historias y experiencias que cuenta examinando los patrones recurrentes reflejados en sus relatos. Para ello establecen una comparación entre los contenidos emitidos mediante un análisis de contenido de los mismos (análisis del sistema de medios) y las creencias y valores de los públicos más consumidores al objeto de rastrear el posible efecto de aculturación.

Se trata de comparar la realidad televisiva y la social. En la medida que haya espectadores que confundan ambas realidades o hagan depender su realidad social de la realidad televisiva (o mediática) se hablará de efecto de cultivo. Este efecto es más probable que se encuentre entre los mayores consumidores. En cuyo caso se habrá demostrado el gran poder de los medios para modificar o intervenir en las creencias, valores y representaciones de mucha gente.

En definitiva, tras investigar las posibles correlaciones entre concepciones y creencias de algunos grupos sociales y sus hábitos de visión, llegaron a la conclusión de que dicha correlación era importante en receptores diversos, sobre todo en los llamados "*espectadores voraces*". Uno de estos trabajos lo efectuó Signorielli (1991, 1993, en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004) a propósito de las imágenes de hombres y mujeres que las televisiones exhibían, estableciendo una correlación entre los hábitos de visión de los/as espectadores/as más adictos y la concepción de los papeles tradicionales de hombres y mujeres. Signorielli (en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004) concluyó que este tipo de receptores percibe la realidad de su entorno en términos de la realidad televisiva. A este efecto lo denominaron efecto de cultivo: resultado de una exposición a la televisión intensa y de larga duración. Estos/as espectadores/as tenderían a creer que la realidad social es semejante a la mostrada por la televisión. Según sus descubrimientos tendían a sobreestimar aspectos como la probabilidad de hallarse implicados en actos violentos, el porcentaje de trabajadores de "*cuello blanco*" o el porcentaje de americanos/as en relación al resto del mundo.

En definitiva, los medios han pasado a ocupar un lugar central en la vida de la gente y en especial la televisión. Han construido un entorno simbólico cuyos mensajes pueden sustituir la experiencia personal. La TV se revela como la moderna contadora de historias que alimenta el subconsciente colectivo. Para la teoría del cultivo ver televisión incide en las creencias y opiniones que la gente se forma del mundo, al proporcionar una visión estereotipada y distorsionada de la realidad. A diferencia de los efectos directos, ver TV tiene efectos progresivos y acumulativos. La visión de la TV implica un aprendizaje que culmina en una construcción de la realidad social acorde a la imagen por ella transmitida. La televisión proporciona un entorno simbólico coherente del que emergen normas de comportamiento y creencias sobre los más diversos temas. Los estudiosos de la hipótesis del cultivo comparan las creencias sobre la realidad con la realidad misma. Tratan de examinar las relaciones entre la exposición a los mensajes y la conducta y las creencias humanas. Ver TV lleva a un acercamiento a la imagen de la

realidad social transmitida por ella, y cuanto mayor sea la exposición más parecida será la realidad que ella nos transmite.

No interesan solo aquellos “*conocimientos*” que nos llegan para procesarlo dentro de una determinada selección entre todos los que potencialmente ofrecería el contexto. Lo que preocupa fundamentalmente es *la propia conformación del medio cultural*. Trata de poner de manifiesto la estructura y contenido de cada medio cultural concreto y de comprobar el impacto que dicho medio cultural específico tiene en el crecimiento y *desarrollo* de la ciudadanía acumulativamente a través de las edades en ese medio cultural audiovisual. Lo hace recurriendo a la metáfora de la horticultura, al igual que los estudios de *dieta* lo hacen desde la metáfora alimentaria.

La teoría no llega a especificar el modo de influencia -no expone un modelo explicativo de los procesos por los que las especificidades contextuales generarían diversos modelos funcionales- pero el recurso de una metáfora como sugerencia provisional de explicación es habitual en la ciencia y con frecuencia productivo. La metáfora del cultivo evoca muchas de las imágenes mcluhianas que tratan de hacer visibles procesos inobservados, como la inmersión inconsciente en un medio y el masaje prolongado. La metáfora mcluhiana del pez (“*el pez es el último en saber de la existencia del agua*”) es retomada por Gerbner y sus colaboradores para explicar que, al igual que el pez, el/la ciudadano/a actual no tiene conciencia clara de que está sumergido en televisión. También como el masaje mcluhiano, los contenidos televisivos irían calando por ósmosis, como una filtración de la cultura en que estamos sumergidos, desde que nacemos hasta que morimos, dentro de nosotros. Ese efecto de *cultivo* (etimológicamente, “*cultura*”) nos haría ver el mundo de una cierta manera.

La agenda-setting

La *agenda-setting*, o teoría de la construcción de la agenda temática, estudia la capacidad de los medios para definir la agenda de temas públicos. Desde la premisa de la difusión los medios hacen dos cosas:

1. Seleccionar los temas sobre los que piensa y habla la gente y
2. Jerarquizarlos, determinando el nivel de importancia que se les otorga dando mayor relevancia a unos que a otros.

Para hablar del efecto de *agenda-setting* se tiene que producir una relación entre la agenda temática de los medios y la del público. Que haya una sintonía entre los temas mediáticos y los del público.

Además de la agenda de medios y la agenda del público hay otras dos agendas temáticas, la intrapersonal, referida a los temas y la importancia que cada uno le concede (jerarquización) y la interpersonal, formada por los temas con los que se habla e interactúa con los otros. Ambas se hayan obviamente relacionadas.

Otros autores dentro de la agenda temática hablan, a partir de los 90, de otros tipos de procesos de formación de las agendas:

I. Priming. Procesos psicológicos en los receptores producidos como consecuencia de la acción de los medios. Orientan su atención hacia ciertos temas y activan en el receptor recuerdos, pensamientos, y asociaciones (por ejemplo, aludir a la corrupción pasada como forma de hacer campaña). El efecto priming vincula la agenda de los medios con la intrapersonal.

II. Framing. Procesos de tratamiento temático que llevan a cabo los medios. Los medios hacen visibles unos temas e invisibles otros, es decir, los seleccionan y ordenan en importancia, pero además hacen otra cosa tan importante como decidir un conjunto de elementos decisivos para su presentación ante el público: el tratamiento, la perspectiva adoptada, el encuadre, la presentación de consecuencias, enfatizar ciertas opiniones, etc.

Finalmente hay que señalar que la hipótesis de la agenda-setting se puede relacionar con el estudio de los procesos productivos del gatekeeper y el newsmaking.

El modelo comunicativo del gatekeeper:

Éste desarrolla un conjunto de trabajos conocidos como gatekeeper, algo así como guardabarreras, vigilantes o controlador, pero que entenderemos como seleccionador en la producción comunicativa de noticias.

Existen tres etapas en el concepto de gatekeeper

Años 40: Lewin descubre el concepto en comunicación de grupo

Años 50: White lo aplica a la comunicación de masas

Años 70: Tichenor, Donohue y Olien: concepto de rutinas profesionales

El modelo comunicativo del newsmaking:

Estudio del emisor desde la perspectiva interpretativa. Se desarrolla en los años 70. El newsmaking se entiende como un proceso centrado en la producción.

Utiliza una metodología cualitativa: observación participante, entrevistas en profundidad. Se analiza cómo se produce la información (etnografía de la producción)

Se crea el concepto de rutinas productivas en el sistema de elaboración de noticias, poniendo al descubierto que las mismas no son neutras.

El newsmaking estudia los acontecimientos susceptibles de su conversión en noticia. Lo que lleva implícito un proceso manipulador, pues acontecimiento y noticia no son lo mismo.

#### La espiral del silencio

Este concepto tiene su origen en la teoría sobre la opinión pública desarrollada por Noelle-Neumann (1974, 1984, 1991, en Pindado, J. 2008, 2009). Implica la interacción de cuatro elementos fundamentales: los medios, las opiniones y creencias personales, la comunicación interpersonal, y las relaciones sociales. Por consiguiente se trata de la red de relaciones que tejen las opiniones de los individuos, donde los medios son, junto a las relaciones con los demás, la clave en su configuración. La espiral del silencio alude a una concepción en la que la sociedad impone unas tendencias mayoritarias de opinión haciendo difícil a los individuos aislarse de las mismas (temen ese aislamiento); por consiguiente, los individuos tienden a evaluar el clima mayoritario de opinión como dominante, llegando a renunciar a las manifestaciones de las opiniones propias, las cuales cada vez tienden a quedarse más al margen; y, de este modo, las opiniones mayoritarias se escenifican cada vez más y las minoritarias cada vez menos, entrando en una especie de espiral silenciosa que se agranda paulatinamente.

La espiral del silencio es una teoría muy interesante para explicar el modo en que actúan el ajuste de los individuos a las corrientes mayoritarias, el conformismo social, y el fortalecimiento de esas corrientes. En definitiva, el modo en que actúan el control social y la cohesión con la aportación de los medios de comunicación. Pero deja flecos sueltos y lagunas inexplicadas.

#### Desigualdades cognitivas (knowledge gap)

También llamada diferencia o distanciamiento del conocimiento (knowledge gap). Es una perspectiva teórica que se desarrolla en los años 70 y se centra en el papel de los medios en la distribución social de conocimiento, una función esencial a ellos.

La hipótesis inicial fue formulada por Tichenor, Donohue y Olien en Estados Unidos (ya conocidos por sus estudios sobre las rutinas profesionales en el gatekeeper). Sostienen claramente que en la época de los medios de comunicación el acceso al conocimiento es también un instrumento de control social. Frente a la idea anterior de que los medios democratizan el conocimiento, para estos autores funcionalistas los medios se muestran como un instrumento privilegiado para controlar socialmente la difusión de conocimientos: los medios realizan una distribución desigual.

Relacionado con estas teorías que tratan del posible efecto de aculturación Laborda Gil, (2005) recurre a este término para explicarnos las influencias de los medios en nuestra conducta, para ello va a relacionar el término aculturación con otros conceptos como asimilación, préstamo, transculturación y enculturación. La aculturación de los medios es una expresión admirablemente concisa y abstracta que remite a un fenómeno vital, pues habla de los cambios que producen los medios de comunicación en los patrones de comportamiento que las personas han adquirido socialmente. Esa realidad tiene muchas caras y sus efectos, tan poderosos, pueden resultar contradictorios.

El mismo autor recurre a una imagen del escritor polaco Stanislaw Lem, éste nos pone en situación de sentir en qué consiste la aculturación de los medios. “*El aluvión de imágenes -dice Lem- corre sin cesar y el espectador se siente como si se hubiese metido en una bañera con el chorro de la ducha a plena potencia y después arrancase el grifo*”. Vivimos bajo un diluvio de imágenes, en una casa cuyas paredes son pantallas y sus muebles más aparatos de comunicación.

Para entender la relación tan compleja que guardan entre si los términos mencionados, me valgo de la tabla de Laborda Gil y sus definiciones.

Tabla: Significados del término aculturación

	<b>Aculturación</b>			
	cultura dinámica		cultura estática ↓	
<i>entorno</i>				
<i>concepto</i>	<b>asimilación</b>	<b>préstamo</b>	<b>transculturación</b>	<b>enculturación</b>
<i>comentario</i>	pérdida cultural	asimetría	intercambio	identidad generacional
<i>ejemplo</i>	absorción por colonización	la imprenta en una cultural oral	migraciones y mestizaje	tradición de padres a hijos

**Asimilación.-** La aculturación es el proceso de pérdida de la cultura de un pueblo al entrar en contacto con otro técnicamente más avanzado. Su sentido es el expolio cultural.

Préstamo.- Aproximación cultural de una sociedad humana a otra, por contacto entre ellas. El concepto de préstamo cultural no es valorativo, como el anterior, sino descriptivo.

Transculturación.- Proceso de cambio cultural como resultado de los contactos intensos y directos entre dos o más sociedades inicialmente diferentes y autónomas. Este concepto considera la aculturación como un fenómeno multidireccional y horizontal, a diferencia de los anteriores, unidireccionales y verticales.

Para el lingüista Simone (2001, en Pindado J. 2008,2009) la comunicación audiovisual supone un riesgo mucho mayor que el de la banalización o la dependencia. Simone (2001 en Pindado J. 2008,2009) apunta a una aculturación radical y socialmente depauperadora.

Frente a la idea de aculturación como arrebato o pérdida, podemos oponer el interesante trabajo de Buckingham (2002).

La propuesta de Buckingham oscila entre la pesadilla (de Postman) y la utopía (de Papert), entre el miedo a la pérdida del tesoro de la infancia y del optimismo desmedido en una generación electrónica.

Este autor trata con perspicacia la cuestión de la cultura audiovisual y sus efectos en la infancia. Denuncia el falso dilema entre los temibles peligros de esta aculturación y las desorbitadas promesas de una nueva alfabetización. Son dos posturas opuestas. En la posición de crítica y rechazo están las ideas de Simone o de Postman, afines en su advertencia sobre la erosión del modelo alfabético y discursivo. Buckingham designa esta postura con el nombre de la muerte de la infancia, pues refiere el analfabetismo infantil, su adicción electrónica, en definitiva, la desaparición de la frontera que guardan los adultos de la mentalidad infantil durante la maduración de la personalidad. Por su parte, la propuesta de tecnólogos como Seymour Papert -en los años ochenta- da la bienvenida al prodigioso aprendizaje que aportan las herramientas informáticas, con un gran optimismo en las cualidades de la nueva generación de niños que crecen con los medios electrónicos.

Buckingham considera que esta polémica no es razonable porque parte de posiciones esencialistas y reducidas al todo o nada. A su parecer, carecen del conocimiento empírico necesario y no aplican un análisis cultural riguroso. Al revisar los conceptos de aculturación que ha expuesto anteriormente Laborda Gil, observamos que encaja con la idea de asimilación la postura de la pesadilla o de la muerte de la infancia, y con la idea de la transculturación la postura de la utopía tecnológica. El

dilema entre tradición cultural y modernidad tecnológica es a todas luces un falso dilema.

De alguna manera la teoría de Buckingham rompe con la diferenciación establecida por Eco (1990) de las dos posturas; apocalípticos (encuentran en la cultura de masas la hipérbole de lo que consideran la “*anticultura*”, para ellos signo de la decadencia total) e integrados (son aquellos/as que creen de manera optimista que experimentamos una magnífica generalización del marco cultural, y defienden este fenómeno ciegamente).

De su estudio empírico, Buckingham deduce que los cambios que producen los medios electrónicos en los/as niños/as son una realidad compleja, que resulta contradictoria en sus manifestaciones. Señala que es contradictoria porque hay ofrecimientos pero también pérdidas. Por un lado, considera este investigador que, con la televisión y el fácil y discrecional acceso a los contenidos de la red, se produce una difuminación de fronteras entre lo infantil y lo adulto. Pero, por otra parte, las condiciones urbanas y la aplicación de los medios supone una notable pérdida de autonomía de los/as niños/as en la gestión del tiempo, en la formación y en su ocio; la institucionalización y comercialización erosiona parcelas tradicionales de libertad infantil.

Buckingham considera que por efectistas que sean los medios de comunicación no hay discontinuidad entre la infancia de los/as niños/as de hoy y la de los/as padres/madres. No hay fractura, ni motivos para la alarma.

Dos son las conclusiones que propone Buckingham sobre la cuestión de los medios en la infancia. Desmiente que ello afecte de un modo singular o específico a los/as niños/as, porque sostiene que hay una continuidad básica entre el mundo infantil y el adulto. Esta continuidad cultural también se da entre el ayer, el de hace unas décadas, y el ahora. No hay fracturas entre un ámbito de la población y otro, porque en buena parte adulto y niño/a participan de unas prácticas similares en la familia, la escuela y las relaciones sociales. Además, el entorno cultural se moldea con cambios paulatinos.

Buckingham arremete contra el mito de la tecnofilia, tan extendido hoy en día con los cantos a la sociedad del conocimiento y el desmedido optimismo de la generación electrónica como solución de muchos problemas actuales.

Y la segunda conclusión consiste en ser cautelosos frente a la idea optimista y redentora de los medios -la de la utopía tecnológica- en la educación infantil.

Buckingham considera que no hay que ser complacientes ni hay que creer en el determinismo de los medios, pues su simple concurso no promueve un mayor tono mental y relacional de los/as niños/as.

La investigación internacional tiene bastante tradición en España, en los últimos tiempos podemos presumir de un distinguido grupo de investigadores/as. En el ámbito de las Ciencias de la Información, García Matilla, A. (1993 en Marta Lazo, 2005) recoge cuáles han sido los autores españoles que han contribuido a la pedagogía de la imagen, desde distintos planteamientos: como aportaciones en metodologías de análisis icónico y audiovisual desde la Semiótica (Villafañe, Santos Zunzunegui, Lorenzo Vilches o Jorge Urrutia); con contribuciones más específicas (Serra Estruch, Busquets, Costa, Talens, Marcé y Puig, Torán o Moragas); desde concepciones de carácter socio-ideológico (Gubern, Younis); como contribuciones con base en la Teoría de la Comunicación (Martín Serrano, Valbuena); desde la Teoría y Técnica de la Información Audiovisual (M. Cebrián; V. Fernández Asís y los trabajos de investigación de M. Alonso Erausquin y E. García Matilla); desde la Teoría del Conocimiento (Margarita Schmidt); como aportaciones que provienen del campo técnico y educativo (Alonso, Matilla y Vázquez Freire; y Aparici, García Matilla y Valdivia). Por otro lado, en el ámbito de las Ciencias de la Educación, las contribuciones a la pedagogía de la imagen han sido: desde una orientación tecnológica (Mallas Casas) o desde la relación de Psicología Evolutiva y televisión (E. Tora); dentro de la corriente de la Tecnología Educativa, con muy diferentes orientaciones (Rodríguez Diéguez, Fernández Huerta, Gómez Herrera, Villar Angulo, San Martín, Santos Guerra en Aguaded, J. I. 2000a); atendiendo a la alfabetización audiovisual, también desde la Tecnología Educativa (Aparici, Ferrés i Prats, Domingo Gallego, Díez Jiménez); desde la perspectiva de los medios de enseñanza (las reflexiones de Gimeno Sacristán y Escudero; las investigaciones de Cabero, De Pablos y López Arenas) desde la praxis en el campo del diseño y producción de Medios, (Cano); y desde el análisis y el aprovechamiento didáctico (Campuzano), hacen interesantes aportaciones para la formación del profesorado en medios audiovisuales.

Asimismo, desde la perspectiva de los/as pedagogos/as en el contexto de nuestro país, Area Moreira destaca en el área de “*Medios de comunicación y educación*” los tres campos de análisis siguientes: “*Análisis de los efectos de los medios sobre niños y jóvenes*”, “*Utilización didáctica de los medios de comunicación*” (Gallego y Alonso; F. Martínez; De Pablos; Cabero; Bartolomé; Ballesta, Sevillano, etc.) y “*Educación para los*

*medios*” (Ferrés; Aguaded; Correa; Aparici; A. Gutiérrez; Pavón y Amar; Área y Sanabria).

En nuestro contexto, las reflexiones de Lolo Rico (*El buen telespectador. Como ver y enseñar a ver la televisión.; TV., fábrica de mentiras*), con Eurasquin, Matilla y Vázquez (*Teleniños públicos, teleniños privados*) y Vallejo Nágera (*Mi hijo ya no juega, solo ve la televisión*) son las que más han influido en la población en general y en los docentes en particular

Una vez que hemos trazado, a grosso modo, las principales corrientes y enfoques que han tejido en las últimas décadas la relaciones entre televisión y televidentes, voy a realizar una selección de las principales aportaciones de estos últimos años.

## **2.2. Las investigaciones de las influencias televisivas de los últimos seis años**

Comenzaré por el año 2004; en éste he de destacar un informe muy interesante, se trata del informe Pígalión (Álvarez, A y del Río, M, 2004) realizado a instancias del CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa). En este estudio, en palabras de sus autores/as se ha pretendido explorar nuevos sistemas metodológicos para establecer indicadores para el análisis de contextos televisivos. Se ofrecen datos de interés sobre la exposición de la infancia española a la televisión, la composición psico-social del contexto de recepción. Los datos de este primer estudio han permitido poner en marcha un Observatorio de la televisión en la infancia.

Deseo resaltar la importancia de este informe (avalado por una institución pública como el C.N.I.C.E), -y de ahí la amplitud que deseo dedicarle- por las siguientes razones:

Recoge una valoración global del sentido y del significado de la investigación empírica de los últimos treinta años.

Es de gran utilidad pues nos dota de ideas, conclusiones y propuestas fundadas para abordar mejor la tarea educativa. Estas propuestas pretenden ser positivas y viables.

Es abierto y permanente. Es un punto de partida que debería mantenerse en continuo desarrollo.

Porque tal como apuntan los/as autores/as *“la sociedad debe dejar su talante entre apocalíptico e integrado, entre asustado y vengativo, para adoptar una postura creadora y constructiva, para asumir el papel de Pígalión de sus propios medios y de*

*sus propios hijos*” y debemos esclarecer bastante los procesos de influencia y abrir nuevas perspectivas, nuevos planteamientos y programas de actuación en el terreno de la creación audiovisual, la educación, la familia y la comunidad.

Se centra en la influencia de la televisión en el desarrollo infantil y juvenil desde una perspectiva cultural del desarrollo privilegiando aspectos del desarrollo integral.

Tiene la finalidad de ofrecernos alternativas en las políticas educativas y culturales con respecto de la televisión.

Está guiado por dos ideas positivas. La primera es centrarse en el desarrollo funcional de/l/a niño/a en comprender y en su caso diagnosticar su desarrollo psicológico y social en los nuevos entornos. La segunda enfatiza lo que se puede hacer centrándose en los avances del diseño constructivo de los programas de televisión.

El estudio es muy amplio y debido a su enorme utilidad desarrollaré aquellos apartados que considero relevantes para mi investigación.

Se poseen pocos datos sobre la metodología y condiciones en las que se ha realizado la investigación. Se supone que usan diferentes investigaciones -entre ellas destacan las de los mismos autores/as- pero no aparecen detalladas.

Los/as autores/as, tras analizar los estudios de los últimos treinta años (incluidas las realizadas por los propios autores) creen que la relación entre el desarrollo infantil y humano y televisión es una relación dialéctica, diversificada, que obedece al mito de Pigmalión.

Expongo a continuación los pilares en los que se fundamenta este informe a través del siguiente cuadro (nota: A.C. es análisis de contenido).

ANÁLISIS DE CONTENIDOS TELEVISIVOS	ESTUDIOS DE PROGRAMACIÓN TELEVISIVA	ESTUDIOS DE DIETA CULTURAL EVOLUTIVA
Objetivos	Programación televisiva por criterios empresariales, sociales, políticos y culturales	Programación televisiva por criterios de desarrollo y educación
Unidad de análisis	Géneros y formatos audiovisuales televisivos	Variables de impacto evolutivo (psicofuncionales)
Principio Explicativo	Tendencias y políticas empresariales, sociales y profesionales	Genética cultural, Cultivo, influencias contextuales en el desarrollo humano
Objeto del AC y antecedentes en España	Dieta ofertada (Estudios tipo Euromonitor o GECA)	Dieta de cultivo (Estudio TVE 1993; Estudios Pigmalión para MEC)

De forma breve el efecto Pigmalión expresa que el poder de lo que se espera de otra persona es tan grande que en sí mismo puede condicionar su comportamiento. En el experimento que realizó el profesor Rosenthal con dos grupos de estudiantes normales se constató cómo las creencias y expectativas de los/as profesores/as determinaron las clasificaciones y el grado de aprovechamiento. Los/as clasificados/as como especialmente dotados/as, lo hicieron extraordinariamente bien, mientras que los/as que clasificados/as como ligeramente retrasados/as obtuvieron resultados muy pobres.

Se trata de observar con interés, científicamente, la cultura y el entorno evolutivo de/l/a niño/a en desarrollo, seguir su cambio para comprenderlo y proporcionarle los mejores navíos y cartas de navegación.

### 2.2.1. Informe Pigmalión (2004)

El contexto de desarrollo de los/as niños/as de las generaciones actuales está experimentando cambios culturales trascendentales en su construcción personal (éstos afectan a la transformación de su cultura situada y la sustitución de ésta por una cultura virtual). Las teorías culturales y de la comunicación social consideran a los efectos como repercusiones que los medios tienen en la mente de las personas. Los efectos genéticos (profundos) de los medios son aquellos que se deben, bien a efectos indirectos no provocados intencionalmente por actuaciones mediáticas con otros objetivos (efectos *secundarios*), bien a los efectos directamente buscados por la publicidad, por el entretenimiento, por la información, etcétera (efectos *primarios*).

Vamos a clasificar los efectos sobre el desarrollo infantil y juvenil en tres dimensiones siguiendo a Huston y Wright (Huston y Wright en del Río, 1996):

A) *Los efectos cognoscitivos*. Cambios genéticos producidos por los medios en los sistemas de representación y en las capacidades intelectuales: la atención, la percepción, el pensamiento, la memoria, la lecto-escritura y el lenguaje, etcétera.

B) *Los efectos directivos*. Cambios genéticos producidos por los medios en la actitud básica (pasividad, desimplicación) el juicio moral, la identidad personal social y cultural, los comportamientos sociales, la disciplina, la tolerancia a la frustración, la organización y jerarquización de motivos y valores. Incluyendo tópicos como violencia, alteraciones sexuales, o actitudes sectarias.

C) *Los efectos en los sistemas de actividad y la calidad del contexto ecológico de desarrollo*. Cambios producidos por los medios en la organización psicológica de las prácticas cotidianas y los sistemas de actividad infantil y juvenil en el desarrollo, como

la sustitución de otras actividades por la televisión (time displacement), el paso de actividades físicas a sedentarias, la sustitución de actividades reales y guiadas por los resultados por otras actividades virtuales y de ocio.

### 2.2.1.1. Los efectos cognoscitivos

Las evidencias señalan que las tendencias formales y de contenido en los medios audiovisuales (fragmentación, efectismo, explotación atencional) no son efectivas, contra lo que se creía, en términos de audiencia e impacto comunicativo comercial; pero sí afectan negativamente en cambio al desarrollo psicológico y educativo.

#### 2.2.1.1.1. Desarrollo de la comprensión y televisión

En un cierto paralelismo con Piaget (1981), también define Vygotski (1984) una franja entre lo inaccesible a/l/a niño/ay lo que ya domina por sí mismo (su Zona de Desarrollo Actual) y es en la que se produce el aprendizaje y el avance de su comprensión.

El modelo “*la lente móvil*” (Huston y Wright (Huston y Wright en del Río, 1996), postula que la atención y el interés del niño por la televisión va desde niveles bajos, caracterizados por el aburrimiento y en que la familiaridad y habituación de/l/a niño/a con los contenidos es grande, al interés, cuando el contenido está en el nivel de comprensibilidad y novedad adecuado, para pasar, si el contenido se hace incomprensible, al desinterés. En el otro extremo la información nada redundante, pero incomprensible, tendría los rasgos de novedad, complejidad, incongruencia, inconsistencia, “*impredictibilidad*”, y “*sorpresividad*”. En el medio, los contenidos con bastante interés pero aún accesibles al desarrollo cognitivo de/l/a niño/a, que serían los de máxima atención: moderadamente novedosos, de una complejidad intermedia, integrables, con niveles de regularidad y de ordenación moderados, y reconocibles. El que un contenido televisivo esté en uno u otro extremo, o en el medio óptimo de la curva, depende del aprendizaje y el desarrollo cognitivo de/l/a niño/a; al igual que el que resulte repetitivo y convencional depende del nivel de experiencia y habituación.

De la revisión de las evidencias empíricas sobre los cambios evolutivos en los procesos de percepción y comprensión de/l/a niño/a ante la televisión realizada por Doubleday y Droege (1993 en del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L. 2004), para las diferentes edades recogemos dos etapas:

Antes de los 8 años tienen grandes limitaciones en la comprensión de esquemas e historias. El recuerdo de/l/a niño/a es incidental y poco centralizado y le cuesta

establecer inferencias sobre los contenidos implícitos que no aparecen en pantalla e incluso relacionar las escenas vistas. Recuerda incidentes aislados, en lugar de argumentos. Sus errores de reconocimiento se deben al uso de estereotipos. El/la niño/a de esta edad aún está aprendiendo a diferenciar lo que es real de lo que no lo es en televisión.

De los 8 a los 14 años donde se va dando una mejora estructural en la percepción, la comprensión y el recuerdo, de modo que pierde importancia lo incidental y lo accesorio y la gana lo argumental. Sus esquemas de relato y sus inferencias del contenido faltante son mejores. Sus errores de reconocimiento se deben menos veces a estereotipos. Su credibilidad social en la realidad televisiva sigue disminuyendo, pero no del todo. Aprecian bien las diferencias entre contenidos comerciales y no comerciales, confían menos en éstos últimos y recuerdan mejor sus contenidos. Comprenden el intento persuasivo.

#### 2.2.1.1.2. Lectura y televisión

El estudio confirma que ver la televisión parece tener un efecto longitudinal negativo sobre la lectura de libros por los/as niños/as. Dos variables intervinientes influían también en este resultado: la actitud hacia la lectura y la concentración lectora.

Los autores distinguen dos tipos de analfabetismos:

*El analfabetismo funcional.* Aunque se haya aprendido la lectoescritura y se emplee en contextos educativos para las tareas escolares, posteriormente no se emplean con eficiencia en la vida y el trabajo.

*El analfabetismo del imaginario.* La explosión fragmentada de contenidos de nuestra era está provocando que los/as ciudadanos/as sean viajeros sin mapa en un territorio simbólico cada vez más grande e incomprensible, en que se han acostumbrado a vagar o “navegar” guiándose por reflejos diversos de supervivencia.

La lecto-escritura puede operar como un arma escolar para dominar el significado, y también como un arma personal para dominar el sentido.

La televisión reduce la imaginación

¿Se puede superar la paradoja de la pasividad imaginativa ante la pantalla?

Queda claro que el dominio de la palabra permite a/l/a niño/a superar la dictadura del plano visual de lo presente y que, para la mayoría de los/as niños/as, se produce un funcionamiento escindido de los dos planos: las funciones dependientes de la palabra apenas llevan imágenes, y las que obedecen a la imagen subordinan a la

palabra a una función periférica. Pero es la integración estructural de ambos planos lo que produciría un pensamiento poderoso y creativo.

Del desarrollo cognitivo vamos a dar prioridad por su gran relevancia a la Atención:

### 2.2.1.1.3. La atención

1. La atención es el sistema básico de orientación y posición de/l/a niño/a en el entorno perceptivo. El/la niño/a necesita, de manera muy especial, una función atencional sólidamente desarrollada.
2. Existen indicios de un proceso de debilitamiento creciente de los marcos culturales y el tejido de recursos sociales para construir la atención voluntaria y la percepción consciente; especialmente se ha denunciado la “*explotación atencional*” por parte de ciertas producciones en televisión como medio forzado de cautivar audiencias.
3. Existen asimismo indicios del aumento de problemas de atención sostenida en las tareas escolares en muchos niños de las nuevas generaciones, tanto con patologías definidas y diagnosticadas como tales (trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad, TDAH), como con afectaciones más leves de su capacidad atencional y directiva.

Brodeur, Trick y Enns (1997 en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004) han señalado que el envejecimiento de la atención no sigue una función en U invertida como en otras funciones cognoscitivas, sino que, una vez desarrollada, se mantiene estable; además muestra grandes variaciones individuales. En este sentido podemos suponer que estamos ante una función cuya construcción parece depender en gran parte del medio cultural y educativo y que sigue la arquitectura de la personalidad del individuo, las generaciones y las culturas, en la línea de la propuesta genético-cultural del desarrollo atencional.

*Atención sostenida.* En la atención sostenida, o vigilancia, el sujeto mantiene de manera continuada un estado despierto y alerta e implica la capacidad para persistir en una tarea (mantener la vigilancia y no cambiar de actividad: Warm, Dember y Hancock, 1996, en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004). De algún modo implica también un estilo no reactivo de conducta y no acometer en la tarea vías de acción de carácter impulsivo, rápido o al azar (no guiado por una idea). La vigilancia permite explotar mejor la información recogida y evitar errores en su valoración. La vigilancia en tareas humanas se define como *el mantenimiento de un estado de alerta vinculado a la expectativa de un objetivo*. Mediante la presentación secuencial y estratégica de los estímulos, los creadores de programas televisivos pueden crear esa expectativa, de

modo que la vigilancia de los/as espectadores/as consistiría en una alerta mantenida a los estímulos que esperan (Miron, Bryant y Zillmann, 2001 en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004).

*Atención selectiva intencional. Es la capacidad para filtrar la información entrante reteniendo una parte considerada pertinente para la actividad. Implica funciones de filtro; rastreo (buscar un objeto que puede o no estar presente); integración (capacidad para responder a las relaciones posibles entre los diversos rasgos del estímulo); y primacía (que implica un juicio, a partir de la experiencia y las demandas de la situación para mantener o cambiar la atención durante el proceso, es decir, un meta-conocimiento atencional de la situación para seguir o no aplicando ésta).*

Conjuntamente, ambos componentes implican una capacidad para dedicar y mantener la atención, organizándola y regulándola, cambiando a veces de campo visual, para alcanzar fines anticipados y planificados no presentes en el campo visual.

El abuso de este mecanismo lleva en el pecado la penitencia: captar una atención de localización sin lograr la de mantenimiento es no haber logrado apenas nada.

La primacía de la audiencia conlleva que la atención sea considerada como mercancía en la actual situación audiovisual. Estrechamente unida a la atención tenemos la fragmentación. Las prácticas combinadas de fragmentación semántica (emplear un contenido como contenedor de un inserto publicitario con otro contenido) y formal (los formatos se han adaptado a la práctica de la programación discontinua reconstruyéndose sobre unidades secuenciales más cortas y estructuralmente menos relacionadas) han ido generando secuencias audiovisuales de tamaños cada vez menores y formatos de menor nivel jerárquico, en los que resulta cada vez más difícil establecer la continuidad semántica.

Las nuevas generaciones han ido aceptando niveles cada vez mayores de irrelevancia y de desestructuración, es decir parecen afrontar los hechos con una adaptación evasiva a la inconsistencia semántica de la dieta simbólica.

El *contagio* de las técnicas publicitarias, junto a la necesidad de *competir* con ellas, ha acelerado el proceso: una gran parte de la producción televisiva de contenidos ha ido devorando sus estructuras narrativas y representacionales más fuertes y jerarquizadas para reducirlas a la papilla digestiva de unidades breves y repletas de *clinchers* (*ganchos atencionales*) atencionales de localización. Los propios publicitarios (que iniciaron el proceso) se quejan últimamente del exceso de anuncios, de cortes y de la consiguiente baja atención mantenida por los televidentes.

Parte de la cultura del “zapeo” en la creación. Y el efecto genético acumulado, es el cultivo en las audiencias de la distractibilidad.

La lógica reactiva y el ciclo corto de análisis y programación

Bourdieu (1996) resalta cómo el foco en la noticia hace perder la perspectiva a la información (las *news* se contraponen a las *views*).

Una serie de indicadores del estudio de los autores (Del Río y Álvarez, 1993) y otros complementarios que, directa o indirectamente, parecen estar relacionados con este proceso de funcionamiento atencional superficial son:

La Estereotipización; La Fragmentación; Impresionismo/Inexplicatividad; Sensorialización; Micronarratividad/Desjerarquización.

Paso a explicar estas dos últimas con las palabras de sus autores.

Sensorialización. Se trata de la sustitución de los contenidos mediatos (ideas, teorías, explicaciones, opiniones, comentarios, narrativas y, en general, una comunicación vehiculada a través de su organización semántica) por contenidos inmediatos, episódicos, en que la presentación sensorial se toma como el auténtico contenido, lo que se ve, y no lo que se sabe, lo que se supone (o lo que se infiere más allá de lo visible, al ver).

La Micronarratividad/Desjerarquización. Se disminuyen también las unidades narrativas: las gramáticas de relato o las estructuras de historias se debilitan...

Inercia atencional, poder de fascinación, mesmerizante o hipnótico.

Anderson *et al.* (en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004) describen la inercia diciendo que, aún en casos de lagunas de comprensión, existe una función que predice que, cuanto más tiempo se lleve enganchado atencionalmente al televisor, más probable será seguir enganchado a él, independientemente del contenido. Es decir, se da una resistencia a dejar de hacer aquello que se está haciendo (mirar o no mirar). Esta inercia neurológica, con la complicidad de otros factores ecológicos (el sedentarismo, el cansancio o sus contrarios) pueden actuar como fuerzas que generan hábitos de audiencia independientes de la calidad del contenido.

Las culturas de la producción audiovisual impulsan en los medios audiovisuales tendencias predominantes en cuanto a la organización formal y al contenido que provocan efectos cognitivos muy definidos (fragmentación, efectismo, explotación atencional).

## 2.2.1.2. Los efectos directivos

### 2.2.1.2.1. La investigación planificada de los efectos

Efectivamente, la educación responde al intento consciente y premeditado de producir efectos genéticos (de desarrollo) en los sujetos individualmente y como poblaciones sociales. Esta diferencia es crucial. Los medios producen efectos genéticos sistemáticos; la educación también. La sociedad es consciente y está preparada para analizar los segundos; no tanto los primeros.

### 2.2.1.2.2. Adicción

El consumo masivo de televisión muestra una relación más alta con niños con C.I. más bajo. El síndrome de niños/as adictos/as a la televisión muestra un conjunto de factores cognitivos deficitarios, junto a un conjunto de rasgos sociales vinculados (baja autoestima, historial de fracaso, poco contacto social); además este grupo de niños tiende a elegir más programas violentos de televisión y se identifica más con los personajes violentos.

La adicción a la televisión no genera por sí sola competencias audiovisuales, salvo de bajo nivel.

### 2.2.1.2.3. Contexto y Familia

Además, los/as niños/as que ven mucha televisión desarrollan pautas de acción menos interactivas socialmente. Cuando el televisor está encendido desciende el tiempo de interacción directa en la familia. Se ha evidenciado una pérdida no recuperada de sueño y un incremento en las alteraciones de éste.

La familia es el factor mediador determinante en la relación de/l/a niño/a con la televisión.

### 2.2.1.2.4. La televisión y el desarrollo social. La identidad

1. La televisión tiene hoy un papel central para definir el modelo de mundo (marco retórico-, más tarde lo definiré-) y del ser humano (identidad).
2. La televisión no ofrece, o solo lo hace muy parcialmente, modelos que se ajusten a lo que existe en el mundo (produciendo “*aniquilaciones semánticas*” de elementos relevantes de la realidad social) o a lo que debe existir.

El currículum cultural de la televisión sustituye a la religión y a la escuela.

### 2.2.1.2.5. Teorías sobre la construcción de la realidad social en televisión

Comencemos por la primera teoría

- a) El funcionalismo social en comunicación: la perspectiva de usos y gratificaciones

(Explicado anteriormente al principio de este capítulo).

## b) Modelos de inspiración ecológica de acceso al mundo

### b1) La agenda setting

Ya comenté como Wolf (1994; 158) habla de modelos que se centran, en el proceso de significación. Al marcar la agenda, los medios orientan a la gente sobre el mundo y la realidad. El/la niño/a, como si llegara a un planeta ajeno o a un país extranjero, se sitúa en el mundo gracias a esa orientación. Esa agenda es menos influyente cuanto más intensa sea la actividad y los contactos directos del sujeto con la realidad.

### b2) El cultivo

Comentada por Signorielli (1991, 1993 en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L. 2004) anteriormente en los grandes paradigmas comunicativos.

Si la *agenda setting* se preocupa por el mundo de imágenes que se propone a/l/a niño/a o por lo que “*se mete en*” la cabeza de/l/a niño/a, a los autores de la teoría del cultivo les preocupa más bien “*en qué se le mete*” la cabeza a/l/a niño/a, en qué mundo de imágenes se le sumerge, como en un “*caldo de cultivo*” en el que se va conformando su mente.

### b3) Representaciones colectivas y representaciones sociales

La estructura social (instituciones, hábitos, etcétera) junto a la acumulación social de representaciones (valores, prácticas) determina esa construcción. Los conocimientos individuales pueden así ser contemplados como consecuencias de la *interiorización de un discurso social compartido*.

Moscovici (1961, en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004) invoca dos grandes mecanismos internos para la construcción de las representaciones sociales: la objetivación y el anclaje.

La *objetivación*. La objetivación permite pues acumular ese corpus de imágenes y significados del sentido común. Convierte así las ideas en ejemplos, en imágenes, lo no familiar en familiar. Incorpora lo nuevo dentro de esquemas previamente conocidos.

El *anclaje* sería el proceso opuesto por el que las representaciones sociales se insertarían en los sistemas cognitivos. La representación se logra pues anclando, con la clasificación y la denotación, los objetos figurativos materializados antes.

### b4) El marco retórico

Valsiner (en Álvarez ,1997) lo define como el conjunto de narrativas, mitos y representaciones de una cultura que permiten la apropiación dramática de los nuevos

miembros de la cultura de un lugar en ella, mediante el desempeño y escenificación de roles del drama.

El marco retórico inserta lo cognitivo, lo emocional y lo pragmático en un único universo, la identidad propia y la colectiva, la pequeña vida cotidiana y las grandes narrativas del sentido final de la vida.

c) Las estructuras del conocimiento. La perspectiva cognitiva

c1) Teorías y estructuras de representación del conocimiento social

En un polo tendríamos la visión racionalista, en que la gente normal se comportaría como un sujeto “*procesador de información*”, como un escolar o científico de tiempo completo. En el otro polo, cognitivos menos “*duros*” tratan de encontrar estructuras de procesamiento más flexibles y capaces de dar cuenta de las actitudes, valores, creencias, instintos, emociones, prejuicios, mitos o narrativas que caracterizan al “*sujeto pragmático*”.

c2) La racionalidad e irracionalidad moral. La teoría de los estadios cognitivos de juicio moral.

El/la niño/a, de acuerdo a la teoría piagetiana de desarrollo a través de estadios morales que explicita metodológicamente Kohlberg (1976, en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004) pasaría desde estadios en que obedece, a través de premios y castigos externos, a la moral heterónoma de otros, hasta llegar a los estadios más elevados de un juicio moral complejo y autónomo basado en principios de lo que es justo o juicio de equidad. El modelo kohlberiano ha sido puesto en cuestión por no prestar suficiente atención a los aspectos contextuales y culturales (Bronfenbrenner, 1987, en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004).

d) El aprendizaje de la conducta: la teoría del aprendizaje social y social-cognitiva de Bandura.

Ya decíamos que el modelo psicológico de Bandura, partiendo de la premisa de que la influencia de la televisión no se ejerce de la misma manera y de forma uniforme en todos los individuos formula su teoría social cognitiva (Bandura, 1987). Según ésta, “*los seres humanos son organismos auto-organizados, proactivos, reflexivos y autorregulados y no meramente organismos reactivos modelados y manejados por los acontecimientos ambientales o por fuerzas internas*”.

Para su aplicación, la televisión se convierte en el principal vehículo tanto de modelado como de justificación, pues se produce un desplazamiento de responsabilidad y una difusión de la personalidad, en la medida en que los/as ciudadanos/as (o los/as

ciudadanos/as en formación, como los/as niños/as) atribuyen a otros/as (más concretos o más difusos) la responsabilidad de las acciones propuestas.

Como pilar de la mediación social “*algoritmo de confianza*” (del Río, 2002): el procesamiento distribuido y la mente compartida humana requieren la atribución de confiabilidad, que en buena medida depositamos sobre los medios de comunicación.

Lo que hace tan fuertes las influencias vicarias, dice Bandura (2001), es que los observadores pueden adquirir reacciones emocionales, tendencias conductuales y actitudes duraderas hacia otras personas, lugares o cosas asociadas con las experiencias que han sido modeladas.

e) La relación social con los otros humanos. Teoría de la empatía y teoría del comportamiento prosocial:

Los rasgos psicológicos de la prosocialidad humana incluirían:

1. La capacidad cognitiva y narrativa de comprender la identidad y naturaleza del otro como formando parte de alguna categoría o narrativa humana común con la de uno mismo.
2. La capacidad para compartir referentes y significados y comprender el sentido con que el otro se refiere a los significados o significantes intercambiados.
3. La capacidad para ponerse en el lugar de/l/a otro/a, que ha sido definida dramáticamente o desde las teorías de juego dramatizado, es decir, la capacidad de desempeñar roles de otros/as y de comprender el rol de los/as otros/as.
4. La empatía o capacidad de sentir a partir de los sentimientos de/l/a otro/a, de co-sentir con él/ella.

¿De lo individual a lo social o de lo compartido a lo individual? Podríamos decir que para las teorías de desarrollo individual primero pensamos y luego nos comunicamos, mientras que para las sociogenéticas, al contrario, primero nos comunicamos, y gracias a ello, pensamos.

f) Intersubjetividad y teorías de la mente

Podemos mencionar dos acercamientos importantes. Por una parte, el hecho de que dos individuos aislados precisan establecer algún tipo de pacto interlocutivo, o de intersubjetividad, para poder comunicarse. En esta perspectiva, por así decirlo, mentes separadas deben de llegar a encontrarse.

Se parte de una simbiosis inicial que implica ya de hecho una intrasubjetividad temprana. La distinción no es evolutivamente trivial: mientras el modelo walloniano supone que la empatía social es intrínseca a/l/a niño/a, el primero considera

implícitamente el contacto psíquico y la comunicación como un proceso posterior al desarrollo personal que plantea un especial desafío psicológico.

Según el modelo de las “teorías de la mente”. Los seres humanos dispondríamos de un dispositivo mental innato para comprender que los otros, por decirlo en otros términos son objetos con mente, es decir, entidades que tienen intenciones y representaciones que debemos anticipar para poder adaptarnos a una realidad poblada de esos objetos con mente.

#### 2.2.1.2.6. El mundo y la realidad a través de la televisión

La propuesta de mundo en la televisión: ser y existir.

Para el/la niño/a, lo que aparece en televisión tiene alguna realidad, es una propuesta de realidad; y correlativamente, lo que no aparece en televisión no forma parte del mundo, a partir de este concepto de aniquilación semántica, la hipótesis del cultivo, sugiere que si se ve mucha televisión, se puede alterar la percepción de la realidad social, atribuyendo a ésta lo que se ve en la televisión...

Las propuestas de modelos de vida (actividad y valores subyacentes) en la televisión. Si la televisión está llena de publicidad y toda la publicidad intenta vender, los/as niños/as pensarán que se ha venido al mundo para comprar.

El contexto familiar y el tapiz narrativo e identitario:

Las grandes narrativas del gran mundo que entran por la televisión en un hogar se anclan, filtran y se sitúan en la vida concreta de una familia, y se comentan en la pequeña comunidad del barrio, o de la escuela.

#### 2.2.1.2.7. La televisión y el desarrollo moral. El problema de la violencia

La investigación alerta del peligro corrosivo de la doble moral.

##### a) Aspectos del desarrollo directivo de la conducta moral y la violencia

Una de las características más claras en la investigación actual es la evidencia de que el problema de la conducta prosocial y de su antagónica la antisocial, de los comportamientos pacíficos y sus contrarios los violentos, configuran un conjunto variado de factores y no un factor único o una causa única.

Intentaremos hacer primero un acercamiento a las dimensiones principales de esa diversidad, con una perspectiva claramente evolutiva y educativa, para que nos sirva de base a la evaluación posterior del impacto de la televisión en el desarrollo prosocial y antisocial. Algunos de ellos tienen que ver con la herencia biológica, otros atañen claramente a la crianza y la educación y por fin otros son contextuales y situados (disponibilidad de armas, insultos, presiones, frustración, etcétera) e interactúan en una

circunstancia concreta en los sujetos que pueden tener perfiles distintos en los dos primeros apartados. Pero sí que puede decirse que la personalidad agresiva se forja en la infancia y que existe una continuidad: el/la niño/a agresivo/a muy probablemente será un/a adolescente, joven y adulto agresivo.

Los factores a considerar en el desarrollo de la violencia

El desarrollo prosocial y moral no consiste en un solo proceso o en la construcción de una sola capacidad o dimensión. Involucra un conjunto amplio de aspectos relevantes que contribuyen a hacernos humanos y a reconocernos como tales: las características biológicas, las capacidades cognitivas para el juicio moral, el control voluntario o ejecutivo, el desarrollo emocional y educación de los sentimientos, la empatía y prosocialidad, la identidad biográfica, la meta-conciencia.

La simplificación en un solo fenómeno (la violencia) y en un solo factor (la televisión), además de ser incorrecta (Bushman y Huesmann, en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004), es el camino más seguro para incrementar la confusión y retrasar el proceso de diálogo y actuación constructiva que nos lleven a la solución.

#### b) Relación entre TV y violencia

Ver mucha televisión de tipo violento produce una reducción del juego en general y del juego protagonizado -de roles- o dramatizado en particular.

Los valores de materialismo, hedonismo, individualismo y agresividad están siendo promovidos por las producciones y programaciones televisivas de manera creciente, con más intensidad en los últimos años. Es apreciable el impacto de la publicidad y de los programas de entretenimiento en el incremento de tendencias al consumismo, hábitos alimentarios inadecuados...

El papel de la mediación familiar y social durante la recepción, incluso muy simple (como etiquetar con una palabra o hacer un comentario) se ha demostrado muy eficaz.

La violencia televisiva tiene un efecto acumulativo en el/la niño/a, con un impacto mayor durante los años más tempranos.

La opinión pública reacciona en general ante el problema de televisión y violencia según el “*efecto del tercero*” (se piensa que afecta a los demás pero no a uno/a mismo/a o a sus hijos/as).

La investigación alerta del peligro corrosivo de la doble moral.

La “*deshumanización*” del “*otro*” es un recurso retórico en las tramas violentas para justificar la agresión y la violencia. Lo que añade al problema de la violencia el del sectarismo y la promoción de categorías sectarias.

#### c) Televisión, desarrollo moral, cultivo y aprendizaje social

Como cabría esperar a partir de lo ya expuesto, la deshumanización en los medios actúa como mecanismo desinhibitorio.

Televisión, identificación emocional y drama. Noble (1970, 1975, en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L. 2004) sostiene que la televisión actúa más a través de los sentimientos que de los conocimientos y que el mecanismo básico para la transmisión de valores es la identificación emocional con los personajes.

#### Televisión, moral y cultivo

Cuanto más tiempo dedique una persona a ver televisión, más se parecerá su concepción a la que se presenta acumulativamente en el medio.

#### Los estudios sobre el impacto de la televisión en la cultura de la violencia

Los tres efectos globales de la violencia más verificados en la investigación son: 1) la exposición a la violencia en los medios consolida en los/as niños/as esquemas de que el mundo es hostil y violento; 2) cambia los valores y normas sobre la agresividad y la violencia; y 3) desensibiliza a la violencia activa y pasiva.

Las diferencias de los sujetos indican que la capacidad de catarsis debe ser adquirida y desarrollada, que es más una función superior que una función fisiológica automática.

Las teorías que quedan pues en liza para explicar la influencia de la violencia son las que se exponían anteriormente, y han evidenciado un conjunto de procesos psicológicos afectados:

*Aprendizaje observacional y de modelos y esquemas.* La violencia se adquiere por aprendizaje observacional y modelado, aprendiendo esquemas y scripts de comportamientos violentos a través de diversas vías: mediante la imitación y el refuerzo vicario (Bandura, 1987).

*Cambio en las creencias normativas y valores.* Los/as niños/as más agresivos/as creen que la agresión o la violencia no están mal en muchas más ocasiones que los no violentos (Huesmann y Guerra, 1997 en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004) y los/as niños/as que ven mucha televisión violenta en la infancia, seguidos longitudinalmente, tienen creencias cuando son mayores en que aceptan más la violencia como correcta.

*Desensibilización cognitiva y emocional a la violencia.* El efecto de habituación es un efecto contrario al del tabú. Cuanta más televisión violenta ve un/a niño/a más proclive se hace la actitud de/l/a niño/a a la aceptación de la violencia...

*Primacía y claves cognitivas.* La imagen o idea sugerida por una película violenta prima o privilegia a otros contenidos semánticos aprendidos similares, aumentando así la probabilidad de que otras ideas agresivas vengan a sumarse mentalmente en el sujeto. Todo ello puede sumarse en un impulso a cometer acciones agresivas.

*Transferencia de la activación.* Hasta que se alcanza la desensibilización la violencia televisiva produce activación, que a su vez incrementa las posibilidades de una conducta agresiva cuando esa excitación se transfiere a la conducta presente (Zillmann, 1991 en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L. 2004).

La forma de la violencia. ¿Cómo se presenta la violencia?

En la vida real la violencia no tiene encanto. Pero en su presentación televisiva se presenta en general trivializada, higienizada o incluso dotada de encanto y atracción.

En el análisis de contenidos sobre programas televisivos más vistos por los/as niños/as en España de 1992 (del Río y Álvarez, 1993) se establecieron cuatro subtipos de violencia:

1. De actividad física: podemos considerar a este tipo de agresividad o violencia (deporte, trabajo, juego) en que se realiza una descarga en acciones motrices sobre objetos o personas sin ánimo de daño personal, como “*violencia instrumental positiva*” (tipo 1).

2. Pueden reflejarse en la televisión, o podemos contemplar por la calle, situaciones de violencia instrumental y/o social, aunque no reforzadas, no exageradas, fruto de las incidencias necesarias de la vida: un accidente, una detención de un ladrón, el forcejeo en una manifestación. Podemos denominar a esta violencia como “*realista-estricta*” (tipo 2) (no reforzada, sobre-significada o sobredimensionada).

3. Hay otro tipo de violencia que es el acto instrumental dirigido no contra objetos inertes, sino contra otros organismos o incluso contra congéneres, contra otras personas. Esta violencia, de carácter “*social y moral*” (tipo 3), es decididamente negativa y solo aceptable por razones superiores (de defensa de la propia persona o de otras, o de la comunidad de personas).

4. Contemplar la violencia instrumental fuera de un marco social justificativo, como son el trabajo, el juego o el deporte, parece implicar una dependencia insana de la

violencia: contemplar cómo se rompen coches, casas, objetos. Podemos denominar este tipo como “*violencia sensorial-instrumental gratuita*” (tipo 4).

Explotación atencional, violencia sincrética y doble moral.

La explotación atencional parece haber canalizado la programación televisiva hacia cuotas crecientes de violencia de los tipos 3 y 4.

Este dilema entre la supuesta efectividad atencional de la violencia y la necesidad moral de no justificarla e incluso de condenarla, lleva a estas mezclas sincréticas en que se intenta un compromiso forzado entre usar la violencia, mostrar la violencia, y a la vez desautorizarla y condenarla. Una parte importante, como señalamos aquí, de la programación española se sitúa en esa amplia franja de la doble moral.

Violencia y miedo: Los contenidos audiovisuales de terror producen ansiedad y alteraciones psicológicas en los/as niños/as pequeños/as, que son con frecuencia ignorados por los/as padres/madres. Afectan también al sueño y al estado de ánimo.

### 2.2.1.3. Los efectos en los sistemas de actividad y la calidad del contexto ecológico de desarrollo

*La hipótesis del desplazamiento.* El éxito de la televisión habría desplazado a otras actividades, al ser el tiempo total disponible una variable no extensible. Aunque sin duda en muchas culturas (entre ellas la española) la televisión ha robado horas al sueño, el tiempo ampliado de vigilia no ha bastado para permitir la pervivencia en la agenda de muchas actividades. Una de las sacrificadas parece haber sido el juego dramatizado, otras la lectura y la escucha de la radio, ambas con una supuesta incidencia positiva en la creatividad.

Pero los medios no solo actúan sobre la construcción mental de la realidad, sino sobre la realidad misma. Lo hace de dos maneras: influye en cambios que modifican nuestra vida real, y transforma físicamente el contexto real en que la recibimos. Por ejemplo el *sedentarismo* uno de los rasgos más característicos de las sociedades desarrolladas (que implica todas las secuelas médicas y psíquicas de la inactividad: obesidad, riesgo para la salud, desinterés, desatención, etc). Ante la creciente obesidad infantil (Dietz y Gortmaker, 1985), se ha apuntado a la televisión como un factor central, tanto en la promoción de las nuevas dietas alimenticias como en su impacto en los hábitos de ocio inactivo (Álvarez, 1999a).

El/la niño/a muy “*televisivo/a*” juega menos, y cuando lo hace, juega a acciones tipificadas en televisión y estas son más pobres y repetitivas.

La televisión es positiva para el/la niño/a si su visionado va acompañado de actividades asociadas y combinadas con otros agentes y contextos.

Desplazamiento frente a reajuste ecológico que redefine la agenda de la vida cotidiana:

El desplazamiento opera en franjas temporales, de modo que es preciso detectar cuáles son éstas. En general el/la niño/a ve la televisión los días laborables entre dos y tres franjas temporales. En un estudio local realizado en Salamanca (Álvarez, 1999b), con auto-protocolos de los/as niños/as, Álvarez estableció tres franjas: mañana (ligada a las actividades de despertarse, vestirse y desayunar); mediodía (cuando los/as niños/as comen en casa, entre los dos turnos del colegio); y tarde-noche, a la vuelta del colegio (compartida con otras actividades, como los deberes o la cena).

Durante los fines de semana y días festivos la televisión funciona de maneras muy diversificadas según la acción familiar. Desde familias en las que se lleva al niño a realizar actividades fuera de casa o que realizan tareas dentro del hogar (y que equilibran el tiempo que las madres han dedicado a los/as niños/as los días de diario, alcanzando la misma media semanal de paternazgo con “*horas extra de padre*” durante el fin de semana (del Río 1993), hasta familias en las que los/as niños/as se entregan a un ritual de consumo masivo de televisión como actividad principal.

La influencia de la televisión parece tanto más fuerte y decisiva cuanto más débil sea el tejido cultural familiar y comunitario de/l/a niño/a. La televisión, más que una fuerza que aleje a/l/a niño/a de otras cosas, podría ocupar el tiempo por defecto, cuando no existan oportunidades para realizar otras actividades.

Para tratar de ver el nivel de interferencia de nuestro aparato electrónico en las actividades paralelas en el hogar que permite un determinado programa de televisión, voy a pasar al apartado siguiente.

Intrusividad e interactividad en la recepción televisiva

En la perspectiva de usos y gratificaciones o de las funciones cubiertas por los medios, la televisión puede considerarse como un medio de espectáculo que nos traslada a escenarios virtuales que extienden el escenario o contexto situado en el que estamos, como un teatro virtual al que no es preciso acudir. *Pero también como “un otro social”* en que es ella (sea ella lo que fuere) la que se traslada a nuestro hogar para hacernos compañía. Aunque funcionalmente los medios de comunicación se valoran por su valor informativo, educativo, de entretenimiento, se valoran también por una función eminentemente psico-social: su valor como compañía psicológica, como sustitutos virtuales de los otros humanos. La televisión, aunque también permite esa función

psicológica de consumo más individual, emplea un habla pública y, en las numerosas ocasiones en que promueve la audiencia compartida, lo hace con retóricas colectivas. Podríamos decir que habla “*en voz más alta*”. En este sentido podemos analizar el impacto del medio en el hogar en cuanto que nos hable a la mente, mientras seguimos con tareas físicas.

Sobre nuestro protocolo de anotación se definían las actividades primarias, luego las secundarias (que eran supeditadas las primeras), las terciarias (supeditadas a las anteriores) y así sucesivamente. Lo habitual era encontrar solapamientos a lo largo de la mayor parte del protocolo. Comstock y Scharrer (en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004) han tipificado de manera muy convergente las actividades de ver televisión por parte de los/as niños/as. Denominan audiencia *primaria* a la que se produce con la televisión como única actividad o prioritaria entre dos. La *audiencia secundaria* se da cuando la televisión se ve subordinada a otra actividad principal, y cubría en su estudio una quinta parte del tiempo dedicado a la televisión. Por último, la audiencia *terciaria* se produce cuando la televisión está conectada en el mismo cuarto o en uno vecino pero el seguimiento se hace subordinándolo a varias actividades a la vez.

Una de ellas se centraba en la *intrusividad* del contenido televisivo en las actividades concurrentes, es decir el nivel de interferencia en las actividades paralelas en el hogar que permite un determinado programa de televisión. Entendemos que, para que se produzca ese solapamiento de actividades, (por ejemplo ver el programa y jugar al parchís, ver el programa y merendar, ver el programa y hacer un dibujo en el cuaderno de deberes), se recurre a una atención dividida secuencial de flujo discontinuo: es decir, durante un lapso de tiempo se sigue la actividad 1 (por ejemplo ver el programa de TV) y durante otro se sigue la actividad 2 (dibujar), luego se vuelve a la 1, luego a la 2 y así sucesivamente.

Es evidente que la atención dividida en paralelo por distintos canales sensoriales (como oír la radio y coser) no es en general posible con la televisión, que acapara los dos grandes sistemas sensoriales de escrutinio -vista y oído- dificultando cualquier otro solapamiento que no sea secuencial.

Se ha denominado *interactividad* a la otra medida que tomada en relación con la actividad potencial que permitían los programas, que se refiere a las posibilidades de actividad compartida en el grupo familiar. Es decir, si el programa propicia o no la visión conjunta (*coviewing*), lo que implica disponer de espacios holgados para poder hacer comentarios. E incluso si permite hacer algo conjuntamente y además ver el

programa (como que el niño pegue “*cromos*” mientras uno de los padres hace una cosa y otra (coser, arreglar un enchufe, planchar, leer el periódico). La atención dividida y la interactividad constituyen la norma en las culturas de actividad no racionalizada, y la atención focalizada sobre una actividad individual la excepción. En la cultura del último siglo la pauta se ha invertido, pero en los contextos de crianza infantil es conveniente recordar las prioridades evolutivas de la especie.

Se puede decir que la televisión, que involucra más que la radio o la lectura los sistemas sensoriales situados, holísticos +secuenciales (segundo y tercer bloques neurológicos: Luria, (en Del Río, Pablo et al 2004) sería el medio más difícil para combinar en la ecología de la actividad cotidiana. Con todo, puede hacerse y hay y ha habido programas cuyo diseño lo posibilita y que se han constituido en focos de atracción para el grupo familiar.

Según los autores, (Aparici *et al.*, 1996) “*puede decirse que [los agentes observados] ven distintas televisiones*” (los/as padres/madres ven en la televisión “*un potente recurso para el niño; los educadores, un enemigo que dificulta su proceso de socialización; los propios niños, un don del que obtener satisfacciones inmediatas*”).

La importancia otorgada a la influencia de la televisión en los/as niños/as es bien distinta si se trata de “*otros*” (en cuyo caso suele ser bastante considerable) o si se trata de la familia propia; en este último caso la percepción de tal influencia es casi nula.

En este apartado no puede faltar la relación de esta teoría de desplazamiento con la interrelación de los/as niños/as con los/as padres/madres.

#### Investigaciones sobre familia y televisión

Para Alexander (en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004) los motivos de los miedos existentes en la población respecto a la influencia de la televisión en las interacciones familiares no han sido suficientemente contrastados por la investigación: “*La capacidad de la televisión para reemplazar a la comunicación interpersonal, para promover el conflicto, y para reducir la unión familiar permanece indeterminada*”.

Desde esta idea, desarrolla un acercamiento a la importancia del estudio de las interacciones familiares, y en concreto aquellas producidas en presencia de la televisión, ya que es este contexto uno de los más frecuentes en los que la interacción se produce; y realiza una crítica de las perspectivas que han abordado este tema desde una concepción “*estática*” de las interacciones, centrándose en las diferencias interfamiliares y no en las diferencias intrafamiliares para establecer las causas y modos de la influencia de los medios. Frente a esta forma de estudiar las interacciones familiares, Alexander propone

la investigación de “*la forma en que los medios afectan al proceso de crear y compartir significados dentro de la familia y la forma en que el proceso de crear y compartir significados afecta al lugar de los medios dentro de la familia*”. Es decir, la investigación sobre los efectos de los medios en la familia no tiene como objeto un elemento estático, inmutable, sino proceso dinámico de interacción y comunicación constante, y debe ser capaz por tanto de tener en cuenta todos aquellos contextos y agentes en que esa interacción se desarrolle. Por ello el estudio de la capacidad de algunos contenidos de facilitar la interacción es todavía escaso; sobre todo si se tiene en cuenta que las interacciones que esos contenidos pueden suscitar no tienen por qué limitarse al contexto “*de recepción*”, sino que pueden estar sujetas a otro tipo de demandas comunicativas (la identidad del oyente y del hablante, etcétera), según las cuales el sentido/significado (*meaning*) del contenido inicial se sigue construyendo. Alexander propone que “*una forma de examinar la creación del significado en los contextos familiares es explorar la relación entre la función de narrar historias (media’s storytelling function) de los medios y los temas de narrativa personal y familiar*”. Esta idea no puede ser menospreciada, en la medida en que gran parte de la comprensión de los acontecimientos que nos rodean responde a un modelo narrativo, en el que se seleccionan ciertos componentes y se ignoran otros en la construcción de una “*historia*” de la vida. Por tanto, el estudio de la integración de las narrativas que se nos proporcionan desde los medios (narrativas que provocan menos productividad y más reactividad que las producidas en otros contextos comunicativos) con nuestras narrativas personales y familiares es una acuciante necesidad; la importancia de lo que aprendemos de los medios es mínima hasta que se usa, ya sea de una manera más relacionada con la forma en que se presentaba en el medio en cuestión o idiosincráticamente en las narrativas personales o familiares. Y es en este punto en donde se deben concentrar los esfuerzos de investigación, desestimando la asunción de que “*la interacción es una intervención que modifica la influencia de la exposición*”, asunción que no explica de qué manera la interacción dentro de la familia se relaciona con los patrones culturales y las estructuras sociales. Es evidente la contraposición de este enfoque respecto a otros comentados anteriormente como el de Wright *et al.* (en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004), reflejada en la frase con que concluyen el trabajo: “[*Esta orientación*] empieza a trasladar la investigación en comunicación de masas de los simples, y generalmente improductivos, modelos causales a uno que trata a la comunicación de masas como un componente de un entorno social complejo”.

Toda la complejidad de los estudios televisivos debe llevarnos a investigar más y mejor.

Este informe termina con el apartado soluciones, veámoslas.

#### 2.2.1.4. Soluciones de los/as autores/as del informe

Seis instancias necesarias para una intervención constructiva: las instituciones y autoridades; los/as educadores/as; los profesionales y empresas de la creación y la producción audiovisual; las familias y los/as padres/madres; las instituciones y profesionales que se ocupan de la cultura, el contexto social y por supuesto la investigación.

Pero como hemos mencionado ya en otro lugar, padres/madres o familia, escuela, instituto Administración y responsables de la televisión no son categorías equiparables en términos de responsabilidad social. Mientras que las últimas son instituciones u organizaciones educativas reguladas y gestionadas públicamente (o privadamente en el caso de las cadenas privadas de televisión), y con una capacidad de acción sobre un elevadísimo número de ciudadanos/as –virtualmente toda la población– las familias y/o los/as padres/madres son instituciones de carácter privado y por tanto con una regulación y gestión tan variable como número de familias haya, con una capacidad de *actuación limitada* a muy pocos individuos. Esa asimetría hace especialmente injustas y poco productivas las acusaciones hacia la familia como última responsable del posible deterioro cognitivo y moral de niños/as y jóvenes: la familia está sola, y cada vez más, ante los ataques de la post-modernidad y la fragmentación. La educación formal y la televisión tienen detrás a todo el peso de Estado -y/o de grandes capitales- para regular y controlar sus currículos educativos y sus ámbitos de actuación. A la pregunta que se hace Bronfenbrenner (en Del Río, Pablo et al, 2004) en su informe a la UNESCO “¿Quién cuida de los niños?”, añadimos esta otra: ¿Quién cuida de los/as padres/madres?

El informe ofrece multitud de orientaciones generales para la actuación. Las divide en las siguientes reflexiones para la actuación cultural, sobre el desarrollo cognitivo, sobre el desarrollo social y moral, sobre el contexto infantil de desarrollo y la familia, en creación, producción y programación audiovisual, para la actuación educativa, para la actuación investigadora.

Aunque el Informe Pigmalión ofrece una primera información sobre los aspectos que habría que cubrir en estos dos niveles, sería preciso realizar un trabajo

interdisciplinar con especialistas de la educación, la comunicación y el desarrollo, para abordar ambas iniciativas.

Los datos de un segundo informe Pigmalión -aún no publicado-, apuntan a la confirmación de la mayoría de las orientaciones dadas en el primer Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia en relación con ciertas variables clásicas: sigue aumentando la fragmentación; el ritmo informacional sigue en cotas elevadas: medio/alto; se mantiene la baja estructuración narrativa (valores muy bajos de jerarquía narrativa); se sigue comprobando una divergencia grande entre el nivel de implicación alcanzado por la publicidad (muy, muy bajo) y el de los programas infantiles (medio). Los contenidos televisivos muestran índices del doble de «showing»-dar cuenta visualmente de las cosas- que de «telling» -dar cuenta verbalmente de las cosas-, contarlas, y esa proporción crece aún más en la publicidad ( Del Río, P.; y Del Río, M.,2008).

Paso ahora a referir las investigaciones del año 2004 hasta nuestros días. Lo he dividido en seis secciones: Investigación en televisión y construcción de identidad de los/as espectadores/as; Telespectadores, infantiles y juveniles; Televisión, familia, infancia y juventud; Violencia y televisión; televisión y currículum y por último el apartado Construcción y estereotipos de género.

### 2.2.2. Ámbito: Televisión y construcción de identidad de los/as espectadores/as

Destaco algunos extractos de algunas comunicaciones.

La multitud de disciplinas y perspectivas que se han ocupado de la televisión y su relación con los telespectadores podría resumirse (entre otras opciones posibles) en tres enfoques: el Psico-Social (Psicología, Microsociología, Psicología Social) el textual (Semiótica) y el cultural (Estudios Culturales). Como podemos concluir de la lectura del texto de Casetti y Di Chio: (en Belmonte Arocha, 2005), en la confección de un mapa que recogiera las distintas áreas de investigación (enumera once áreas diferentes de análisis televisivo) dentro de la heterogeneidad del análisis de la televisión, la «Psicología Social», como disciplina o como «campo temático» relativo a la articulación entre lo individual y lo social, aparecería claramente, con la influencia de su arsenal técnico, teórico y temático, en más de la mitad de dichas áreas, pudiendo rastrear o argumentar su «presencia» (real o potencial, directa o indirecta) en todas las demás (Belmonte, Guillamón, 2005).

Casetti y Di Chio (en Belmonte, Guillamón, 2005) está de acuerdo con la pertinencia de plantear enfoques que analicen la TV (y los demás medios de comunicación) desde la convergencia con la semiótica y los estudios culturales, en un planteamiento postestructuralista, discursivo y construccionista (en sentido amplio) que «exige una actitud de duda metódica de toda atribución de realidad a los fenómenos u objetos» (Ibáñez, en Belmonte, Guillamón, 2005), por tanto los procesos de formación e instrucción que se desarrollan en las instituciones escolares y académicas, y que solemos identificar como educación reglada o formal, no agotan el «hecho educativo», sino que requieren de otros procesos paralelos y externos a la institución escolar para configurar lo educativo en toda su riqueza y diversidad. Así, junto a la «socialización secundaria» de la escuela encontramos la «socialización primaria» de la familia, y junto a su «educación formal», la «educación no formal» de los medios de comunicación.

Si aceptamos pues la íntima conexión entre «educación» y «socialización», no cabe duda de que la televisión «educa», otra cosa es que se trate de «buena» o «mala educación», la valoración será relativa en función de los productos televisivos concretos.

La décima área, que Belmonte y Guillamón, nos aporta del texto de Casetti y Di Chio el «análisis de texto», concluye que ya no ve el programa como un mero «contenedor», sino como un texto o discurso tejido de significados, lo cual abre la puerta al protagonismo de los enfoques semióticos. En el campo de la Semiótica, destaco la aportación de López Herrerías (2005), en su comunicación titulada: “*Fin educativo para nuestra cultura: aprender a ser semióticamente fuerte*”. Para este autor la imagen comunica de manera diferente a como se hace en el diálogo y la lectura. La comunicación televisiva, comunicación de imágenes, apela con:

a) baja presencia perceptiva; b) escaso control consciente; c) actitud cognitiva de carácter pasivo; d) fuerte incidencia en la configuración de la personalidad (intereses, motivaciones, lenguaje).

Para ello realiza una propuesta educativa (que es la que perfecciona nuestra cultura) muy interesante. Ser semióticamente fuerte, consiste en una actitud interrogativa donde la apelación ya no «es caliente», sino que se enfría por la mediación de la distancia interpretativa y crítica en que queda recogido, en la interrogación, cualquier mensaje de referencia, siendo capaces de leer, interpretar (incrementar el grado de conciencia, de sentido, de aportación comprensiva de aquello que se comunica) y recrear la cultura establecida, de lo contrario, bien podría ocurrir que

siendo como somos *vida comunicativa*, la raíz de nuestro yo, de nuestro ser personal consciente, quede manejado, realizado, vivido, por las influencias soterradas e incontroladas de quienes organizados tienen poder de decisión, de emisión y de apelación sobre los otros.

En el caso español, en líneas generales, esta propuesta educativa es muy conveniente para potenciar la capacidad decodificadora de los/as telespectadores/as, por la peculiar realidad ambiental de nuestra cultura y el estilo perceptivo dominante. Y es que aunque la legislación sobre esta temática existe, de hecho, tiene un nivel de cumplimiento mínimo, podría decirse que en el momento actual, la defensa de/l/a telespectador/a por los poderes públicos es mínima. Y no por el potencial argumento de resaltar la libertad de creación y de emisión, sino más bien por carencia de sensibilidad hacia el fenómeno y el mantenimiento de una amplísima permisividad hacia la presión de los poderes fácticos emisores. Todo ello envuelto en la histórica carencia que se ha tenido, por escaso entrenamiento democrático y cívico, para considerar a la ciudadanía como un activo y muy respetable sujeto de derechos. Lo que provoca aún muy frecuentemente que se mantengan actitudes de prepotencia y de descontrol desde y hacia los responsables de ciertas formas de hacer y mantener las emisiones televisivas, que, por ejemplo, en países de nuestro entorno están más que superadas.

Otra solución es actuar educativamente en la familia, en la escuela y en el conjunto social.

En la familia: animar y concienciar sobre el papel que desempeñan las redes de nuestra estructura social, para que reorganizados en el mundo laboral y familiar, en los tiempos de ocio, y en la convivencia, la televisión, deje de ser el epicentro organizador de las horas de convivencia. Y pasar a una vida centrada en el juego, el diálogo y la conversación.

La escuela: Ésta no puede seguir siendo lugar empírico de quejas respecto de la televisión, sin ningún enfoque reflexivo y profesional. Pese a lo legislado al respecto, la presencia de programas y de actividades educativas en relación con el empleo de los *medios*, y, en concreto, de la televisión, es aún muy reducida en nuestro mundo escolar. Es el momento de realizar otras experiencias como la de «alfabetismo mediático», con dos grandes y nucleares objetivos: «ver y observar».

El conjunto social: Podemos fijarnos en algunos aspectos complementarios: a) animar la preocupación sociopolítica del conjunto de la sociedad civil para que la cuestión de los *medios* deje de ser un tema baladí, esporádico y de puntual propaganda

política; b) incrementar la presencia de asociaciones y grupos de opinión y de presión, que actúen intensamente con el fin de que se sigan las normas nacionales e internacionales establecidas, al tiempo que se mantiene un permanente trabajo de seguimiento y análisis de los mensajes transmitidos en los *medios*; c) analizar y valorar la formación de los periodistas, publicistas y profesionales de la comunicación para cuidar el adecuado equilibrio entre las exigencias del mercado y las responsabilidades culturales y éticas que todos tenemos con el conjunto social y los valores en que todo grupo humano apunala el sentido y la proyección de su existencia.

El bajo control perceptivo y la pasividad de los/as telespectadores/as se puede comprobar cómo la actitud con la que cada día se está ante los televisores ,y ésta está neutralizando o modificando esa actividad cognitiva, que podría ser de alguna manera distanciada y potencialmente crítica, eliminando todo tipo de reto intelectual y favoreciendo más comportamientos propios de individuos hipnotizados, que en muchos casos piensan, dicen y hacen lo que la televisión dice, posiblemente sin darse cuenta de ello(nos recuerda la teoría de la agenda setting y la del cultivo explicada en la síntesis del informe Pigmalión) (del Portillo,2005).

Su solución es mostrar el truco para romper el hechizo. La actitud pasiva de/l/a telespectador/a no puede cambiar si la entrega psicológica ante las pantallas se mantiene, a nuestro juicio motivada, entre otros posibles factores, por ese desconocimiento sobre el medio en sus claves fundamentales y técnicas, narrativas estéticas que estamos valorando. Consideramos que una actuación coordinada entre investigadores/as, pedagogos y profesionales podría sentar las bases de un modelo eficaz así como la concienciación de todo lo expuesto por parte de las asociaciones de telespectadores/as.

Martínez García, (2005) dice que para ser un/a receptor/a crítico/a que supere la percepción «dirigida», por uno o más grupos de poder, reflejada por dos grupos de factores: por un lado, las características propias del medio televisivo, la fragmentación, la heterogeneidad y la ausencia de clausura. Y por el otro las relaciones entre apariencia y verdad que originan que ciertos/as telespectadores/as tengan el «problema» de pensar que el mundo se halla íntegramente en la televisión.

### 2.2.3. Ámbito: Teleespectadores/as, infantiles y juveniles

Rodríguez Escámez, (2005) sostiene que:

La televisión influye en todas las edades pero de manera especial, en la infancia y la adolescencia.

Los resultados demuestran que los/as alumnos/as que dedican más de cuatro horas diarias a la televisión aumentan el sedentarismo, merman la actividad física, el trabajo escolar y llegan a un mal rendimiento académico. Sus hábitos televisivos aumentan con la edad.

Al igual que Del Portillo, la autora propone que también los padres/madres deberían implicarse más, a través de las Asociaciones de telespectadores y participar en la creación de los Consejos Audiovisuales en todas la comunidades autónomas (como ya existen en algunas) a fin de elevar la calidad de los contenidos televisivos y revisándolos porque, la mayoría de las veces, son los/as hijos/as los que eligen la programación.

Para Flores Domínguez, (2005), dormir es una necesidad, como también comer, asearse, platicar, informarse, entretenerse y comunicarse. En los/as niños/as, las necesidades son iguales, además de las anteriores se incluye: atención, cariño, respeto, comprensión; así como jugar, convivir, socializar, saber, ser y hacer.

Este autor mexicano está conforme con la afirmación de Moragas (en *Sociología de la Comunicación de Masas* (1986)), de que los receptores de los medios de comunicación de masas, son individuos activos y conscientes, capaces de tomar la iniciativa de vincular la gratificación de la necesidad y la elección de los medios, es decir, que la gente acomoda los medios a sus necesidades más que cuanto puedan los medios supeditar a la gente. Los medios compiten con otras fuentes de satisfacción de necesidades y la significación de los mass media, se debe valorar en la medida de los usos que les da los miembros del público (Moragas, 1986:137-140).

Los estudios realizados que retoman el enfoque de usos y gratificaciones coinciden en asegurar que las gratificaciones responden a disposiciones psicológicas individuales, factores sociológicos y condiciones ambientales que determinan los usos específicos de los medios por los públicos.

De los efectos pasamos a los usos y gratificaciones, y de éstos pasamos a los efectos de los medios en los públicos; es decir, la influencia de los medios es igual al tiempo de exposición y de las necesidades de los receptores, pero también al nivel

cultural de cada uno y de los contenidos de los programas que consume. En definitiva, la influencia de los medios es una resultante de los usos que los/as receptores/as aplican a los medios de comunicación y del impacto que los contenidos de éstos tienen en la personalidad de quienes los consumen.

Para los autores del informe Pigmalión parece pues que el modelo mantiene su pertinencia (la necesidad de un enfoque funcional) pero que no aporta evidencias, debido precisamente a que el modelo funcional elegido (el funcionalismo social o psicosocial de los autores citados) no aporta la capacidad explicativa del funcionamiento psíquico que habría necesitado.

En todo caso, la visión funcional de usos y gratificaciones no se ha formulado de manera evolutiva, es decir, su punto de partida, arranca del adulto, de un ciudadano *ya construido* y dueño de esas funciones, que decide cómo usarlas y ejercerlas. Pero si pensamos en el/la niño/a, el problema funcional principal estriba en llegar a tener las funciones, y el problema de los medios es entonces comprender cómo y en qué direcciones influyen éstos para que lo consiga, y cómo determinan lo que de hecho consiga.

Quiroga Macleimont, (2005) nos recuerda la teoría de “*los usos y gratificaciones*”, donde sustituimos el concepto no realizable de lo que la televisión hace a los/as niños/as para cambiarlo por lo que los/as niños/as hacen con la televisión, como señala Schram (en Quiroga Macleimont, 2005).

Los/as niños/as son receptores activos que «significan y que establecen sus ámbitos de exposición a partir de sus aprendizajes y procesos de socialización en el que participan otros agentes sociales» (Uranga Harboe, 2000, 85) y usan sus propias experiencias para generar un proceso de «negociación de sentidos» con los mensajes que reciben del medio, como ha afirmado Orozco Gómez (1996) y para identificarse con personajes mediáticos durante sus juegos (Orozco Gómez, 1990).

Sedeño Valdellós, (2005) al igual que Rodríguez Escamez (2005) en “*Los efectos de la televisión en niños y adolescentes*” está preocupada por los efectos de la televisión en otras actividades, mermando éstas a causa del elevado consumo electrónico. El principal factor negativo achacable a la televisión es su propensión a convertirse en exclusivizadora del ocio infantil. Asimismo, se critica la relación entre la televisión y la imaginación y la creatividad. Los/as niños/as que se exponen a largas horas frente al receptor suelen participar menos en juegos que le ayuden a cultivar la capacidad para idear soluciones creativas a los problemas de su diario vivir. Se ha

afirmado que la televisión deprime, efectivamente, la actividad imaginativa. Un experimento realizado en Canadá demostró que la creatividad de los/as niños/as, medida por su capacidad para imaginar usos múltiples de objetos corrientes, disminuía después de haber sido introducida la televisión en su ciudad.

Para Sedeño la televisión es un vínculo que une a la niñez, una experiencia compartida en un mundo repleto de diferencias, peligros y retos que moldearán la vida de esos/as niños/as a través de experiencias nuevas a medida que crece el potencial tecnológico que las hace posible.

Por esta razón, la televisión es una activa institución social, un agente formador que se infiltra en el hogar, apelando a las emociones, utilizando un lenguaje accesible, de fácil comprensión, cercano al espectáculo, que logra eludir el control de otras agentes de socialización, como la familia.

La mayoría de los estudios sociológicos reconocen que la televisión es en la actualidad el tercer factor principal de socialización, al lado de las dos tradicionales, la familia y la escuela, y en los países occidentales, muy por encima de la iglesia. El problema se plantea, desde la dimensión social (los agentes sociales deben preguntarse en qué medida los efectos educadores de la televisión coinciden con los efectos deseados y las finalidades educativas que la propia sociedad, a través de sus organismos representativos se ha marcado) y desde la dimensión de la educación formal (las instituciones escolares deberían comprobar si los citados efectos interfieren o no los objetivos educativos que se pretenden alcanzar).

Una pregunta interesante que se hace la autora es ¿Por qué los/as niños/as ven televisión? Es quizá una de las preguntas que tendrían una gran cantidad de respuestas. Además de las motivaciones personales, en muchos casos es su única compañía; podría incluso agregarse un factor situacional externo a/la niño/a: «el niño ve televisión porque le es impuesta por el medio», la ve porque no le queda otro remedio, le es ofrecida en el ambiente del hogar y reforzada por toda la sociedad. Para Gómez (2005) y coautores de la comunicación lo verdaderamente importante es el que no existan otro tipo de actividades que llenen el ocio del alumnado.

Sedeño (2005) también nos narra que relación mantiene la televisión, el niño y la realidad de forma evolutiva: el niño mira la televisión creyendo todo lo que ve en ella, incapaz de distinguir entre fantasía y realidad, entre información y persuasión; está más sometido, si cabe, a los estereotipos sociales que la televisión expone, que ningún adulto.

Cuando los/as niños/as van creciendo, adoptan nuevas definiciones de la realidad televisiva: primeramente creen que cualquier cosa que ven en la pantalla y que podría suceder en el mundo real es auténtica en la televisión; más adelante creen que lo que ven en la televisión representa algo que probablemente sucede en el mundo real. A pesar de estos cambios en el significado de la realidad, la creencia de que la programación televisiva representa la realidad social no parece cambiar mucho al aumentar la experiencia de la vida o la exposición a la televisión. El estilo realista de muchos programas televisivos parece contribuir a esto. Esta creencia en la realidad del mundo televisado hace que los niños de todos los grupos de edad sean vulnerables a los mensajes sociales de la televisión.

Es a partir de los cuatro o los cinco años de edad cuando se establecen los hábitos permanentes y las características emocionales, desempeñando un papel decisivo la imitación y la identificación. Una razón de por qué los/as niños/as son tan vulnerables a los mensajes televisivos es que toman por realidad lo que ven en la pantalla, unido a la perfección de las técnicas visuales. De esta forma, los niños menores de siete años son extremadamente vulnerables a sus técnicas, debido a que no establecen una distinción entre el programa televisivo propiamente dicho y la publicidad y no saben que el propósito de los anuncios es promocionar las ventas de productos, sino que los aceptan sencillamente como presentadores de información al igual que otro programa. Los/as niños/as muy pequeños/as equiparan a la realidad cuanto ven allí, con excepción de los dibujos animados. Esta confusión entre las imágenes televisivas y la realidad disminuye de modo constante con la edad.

Para Sedeño (2005) la esencia de la televisión, lo que la define como medio, es la publicidad. Lo propio de la televisión es vender y como consecuencia la televisión tiene que venderse a sí misma, es decir, su máximo objetivo es conseguir constantemente mayor audiencia.

Sin duda, la opinión pública es francamente negativa hacia el conjunto del fenómeno publicitario, basándose en estas dos características: el engaño y la interrupción irritante de los programas; sin embargo, esta general actitud negativa no se corresponde con el hecho de que las marcas más anunciadas resultan con frecuencia las más vendidas. Es llamativo que mientras las encuestas de actitud general hacia la publicidad ofrecen resultados muy negativos, cuando se pregunta por el agrado hacia anuncios concretos se encuentra que el 51% de los mismos son apreciados realmente.

Dada la condición ingenua de los/as niños/as, existe la convicción de que son el público más indefenso ante la persuasión publicitaria y en consecuencia que debe regularse especialmente la publicidad a ellos/as dirigida.

Esta vulnerabilidad emocional de los/as niños/as es la que los convierte en un objetivo publicitario especialmente sencillo, como expresaba el presidente de una agencia de publicidad: «La base de la publicidad es hacer que la gente sienta que sin el producto se es un perdedor. Los/as niños/as son muy sensibles a eso. Si se les dice simplemente que compren algo no obedecerán, pero si se les dice que serán unos parias si no lo compra se habrá conseguido su atención» (León, 2006).

El mercado infantil es tan amplio y rentable que trasciende el mero cómputo de las compras directas de productos infantiles en curso, debiendo tenerse en cuenta además, primero, que Los/as niños/as constituyen un capital como futuros/as consumidores/as y, segundo, que los niños son los principales influyentes en la decisión sobre productos y servicios de ocio.

Algunos países han llevado más lejos que otros su política de protección a los/as niños/as eliminando por completo la publicidad infantil (caso de Bélgica, países nórdicos o Québec) dando por sentada la perniciosa influencia de dicha publicidad. Pero la eliminación de la publicidad infantil difícilmente puede corregir la influencia global del medio televisivo porque la mayor parte de las horas de audiencia televisiva de un/a niño/a medio van dirigidas al horario de mayores (películas, concursos, espacio de humor, etc).

Sobre este tema destaco algunas aportaciones de Fernández Torres (2005).

El aumento imparable de la producción obligó al sistema económico a estimular la demanda de todo tipo de productos, y a crear nuevas necesidades. Este consumismo es estimulado por la publicidad y satisface la pasión compradora del individuo, al tiempo que le proporciona seguridad en sí mismo y le permite repetir los actos de elección, siempre gratificantes.

La publicidad busca convencer al posible consumidor/a, presentándole el producto como algo esencial para satisfacer sus auténticas necesidades. Los anuncios utilizan las principales motivaciones de los individuos: autoestima, poder, sexo, juventud, belleza, relaciones humanas satisfactorias.

Existen algunas técnicas recientes que tienden a confundir la publicidad con las actividades sociales ordinarias o con la comunicación, de forma que no se perciben los límites. Así ocurre cuando una marca publicitaria patrocina actividades cívicas,

culturales o deportivas; también cuando una agencia de publicidad suministra programas a un canal de televisión o emisora de radio a cambio de tiempo publicitario.

Otra técnica publicitaria es la conocida como Product Placement, (relatada por Jiménez Morales (2005), explicada su concepto en el apartado 1.1.7. Herramientas privilegiadas en la sociedad de consumo: El marketing y la publicidad) ésta recordemos se basa en la ubicación de productos o de referentes visuales de marcas en el escenario donde se desarrolla la acción.

El análisis revela cómo, en oposición al rechazo que suscita la publicidad convencional, en el caso del Product Placement no se produce una inferencia en el mensaje por parte del receptor, con el consecuente resultado óptimo en cuanto a los objetivos persuasivos del discurso publicitario y la evidente incapacidad de los menores para discernir el verdadero impacto de la presencia de esta publicidad sutil en sus series preferidas.

Fernández Torres (2005) habla de los efectos de la televisión en el/la consumidor/a.

El consumo infantil de televisión es extenso, intenso y, generalmente, sin control familiar. A todo ello hay que añadir que existen pocos programas infantiles en las televisiones y cada vez es menor la programación infantil que podemos observar en las parrillas de las cadenas televisivas. De esta manera, los/as niños/as, además de no tener una programación adecuada, se han acostumbrado a ver la programación adulta como propia, sin distinguir entre la televisión destinada específicamente a ellos/as y la dirigida a los adultos.

Los padres y madres no siempre lo tienen fácil, pues en la adolescencia, el riesgo de conflicto familiar aumenta cuando intentan intervenir en el consumo televisivo de sus hijos e hijas. Las causas de este conflicto se halla en que la mayoría de los/as hijos/as vive su tiempo de televisión como algo propio que forma parte de su vida íntima y que debe regirse por sus preferencias personales. Al mismo tiempo, porque es visto como compensación por el tiempo dedicado a la escuela.

A esto se une que muchos/as padres/madres llegan cansados después de la jornada laboral y no se sienten con las energías suficientes como para discutir sobre el consumo de televisión que no consideran tan importante como otras cuestiones tales como el rendimiento escolar y las salidas nocturnas.

Es indudable que la televisión constituye una fuente efectiva en la creación y formación de actitudes en los/as niños/as, ya que desde temprana edad, son sometidos a

su influencia sin poseer otro tipo de información. Pero, ¿cómo se produce esta influencia?

Principalmente, la televisión se impone sobre los otros medios de comunicación por penetrar en el hogar, en la vida diaria y llegar a formar parte de los hábitos cotidianos, presentando estímulos audiovisuales, más efectivos que los visuales y auditivos por sí solos (Sedeño, 2005).

En televisión, la imagen configura un lenguaje peculiar, que contiene una fuerte carga emocional entendida por Green (1973) como resultado de tres elementos característicos del proceso de comunicación canalizado a través de la televisión: la importancia de lo visual, el destacado culto a la personalidad y la espectacularidad de la información. La combinación de estos tres componentes produce como resultado el que la noticia televisada no esté sujeta a la lógica del lenguaje racional sino a la del lenguaje emocional.

Las imágenes visuales de la televisión poseen un lenguaje de tipo emocional que tiende a la espectacularización y que, en su praxis, intenta potenciar la fascinación por ella: destacan los objetos visibles y tangibles, aumentando el interés por ellos y por tanto el afán de consumo, determinando así la identidad y el estilo de vida a través de estereotipos.

La televisión tiende a captar la atención infantil con imágenes neutras o mejor sumamente superficiales en su mensaje, en su significación, pero muy efectivas por la utilización veloz y meramente sensorial de los códigos televisivos (movimiento, efectos especiales, luz, sonido y volumen). Su efecto es contribuir a bloquear o ralentizar el desarrollo mental infantil.

El tipo de narración basado en el rápido ritmo y en la sucesión de imágenes tiene un gran poder de atracción sobre los/as pequeños/as. Howard Gardner (1995) cita investigaciones centradas en el estudio de los aspectos formales del medio televisivo en relación con los/as niños/as, según las cuales, cuanto menores son los/as niños/as más son atraídos/as por los rápidos cambios de imágenes y sonido característicos de los programas habituales en la televisión comercial. Esta atracción es independiente del tipo de contenidos.

Pero el rápido ritmo de las imágenes fija el interés de los/as niños/as en la pantalla, aún cuando el contenido de esas imágenes pueda resultarles incomprensible. Esto reviste una cierta gravedad, en tanto que abre la posibilidad de que la televisión pueda utilizar ese poder, el de mantener atento al niño o niña a la pantalla, sin

comunicar nada o al menos nada inteligible para ese/a niño/a. De hecho, es esto lo que denuncia Winn (en Sedeño ,2005) cuando habla del efecto droga de la televisión y del estado hipnótico en que los/as niños/as llegan a quedar mientras la contemplan.

Investigaciones recientes parecen probar que la relación entre la rapidez de cambio de plano y la atención en el espectador infantil no es en absoluto una función natural sino cultural. Es decir, la atracción por la velocidad en el ritmo narrativo respondería a una cultura a su vez caracterizada por un rápido ritmo de vida, mientras que en sociedades con modalidades de vida ajenas, el trajín incesante de la vida urbana, en la civilización industrial tal atracción dejaría de darse. Cuanto mayor es la rapidez del cambio de planos en un relato por medio de imágenes, mayor es la atención de/l/a espectador/a infantil, pero, superado un cierto grado en esa rapidez, el manejo de las imágenes resulta difícil de interpretar globalmente por parte de ese/a mismo/a espectador/a (Greenfield citado por Ferrés 1994).

Televisión y educación. Posibilidades.

Nadie discute hoy que el objetivo prioritario de la televisión no sea educar, de hecho educa (que algunos prefieren llamar inculturación), en un sentido genérico, transmite determinados valores fundamentales para integrar y dotar de sentido a las informaciones recibidas, así como para construir la propia identidad en relación con el marco social en que se vive. Si bien el atractivo y la capacidad de comunicar por parte de la televisión son universales, el estilo y el contenido de los programas precisan adaptarse a las diversas culturas.

En el terreno de las acciones de carácter público es necesario que se comience por la exigencia del cumplimiento de la ley en el terreno de publicidad engañosa, horarios y demás variantes, así como en el de protección de su imagen e intimidad.

Las ofertas culturales que se dirijan a los menores desde la iniciativa y el sostenimiento público han de aumentar y diversificarse sensiblemente. Es decir, tiene que haber opciones variadas, sugerentes, activas y participativas, en los terrenos del juego, de la lectura, de la dramatización, de la música y del deporte, con planteamientos de difusión y de fomento de la práctica no competitiva (o no primordialmente competitiva), y con exquisito respeto a la autonomía de los participantes.

La universalidad del medio no debe constituir una excusa para una mera forma de imperialismo cultural en donde la televisión distribuye indiscriminadamente sus producciones por todo el mundo. La televisión debe también considerar la adecuación cultural de los programas a los países para los que se realizan.

Convenientemente utilizado, el medio televisivo puede contribuir a elevar los niveles mínimos y medio de la educación, tanto en los países industrializados como en el tercer mundo.

Los/as padres también tienen un relevante papel en este proceso. Ellos pueden influir sobre el conocimiento social que los/as niños/as obtienen de un espacio televisivo destacando aquella información que tenga importancia e interpretando lo que allí está sucediendo. La televisión aventaja a la familia en la capacidad de mostrar modelos de comportamientos expuestos en situaciones diferentes porque puede repetir y esquematizar sus mensajes pero la familia puede ofrecer una socialización personalizada, conforme a las características individuales de cada niño/a. Comentar los programas con los/as hijos/as puede aumentar los beneficios y disminuir los efectos negativos producidos por los programas comerciales televisados. Los comentarios favorecen la retentiva y el aprendizaje inmediato. Para Toscano Cruz (2005) muchos programas infantiles son auténticas clases que enseñan a los/as niños/as muchas cosas de manera agradable y rápida. Si los/as padres/madres se sientan a su lado para comentar en alto las cosas que ven y participan del programa, las ventajas son indiscutibles.

Continúo con la aportación de Sedeño Valdellós sobre el lenguaje televisivo. Sin la presencia activa de los padres/madres, el efecto educativo es mucho menor.

Por su parte, la escuela puede ser otra forma práctica de influir en los/as niños/as sobre el modo en que ven televisión y los espacios que deben seguir. Comparando la escuela con el hogar como fuente de guía para los/as niños/as espectadores de televisión, Dorothy y Singer (en Sedeño Valdellós, 2005) llegaron a la conclusión de que era más fácil influir sobre qué veían y cómo veían la televisión los/as niños/as a través de las escuelas, que por medio de los/as padres/madres debido a las actividades laborales que éstos desarrollan y que les dejan poco tiempo.

La introducción de los medios electrónicos en las escuelas podría aprovechar las intensas cualidades motivacionales que estos medios tienen para los/as alumnos/as. Un sistema educativo que aproveche esta motivación tendría una probabilidad mucho mayor de éxito. Muchos/as padres/madres y maestros/as quizá muestren preocupación por creer que pasar tanto tiempo viendo televisión en clase, puede ir en menoscabo de las capacidades de lectura y escritura. Sin embargo, los medios electrónicos pueden utilizarse también en los colegios para ayudar a leer mejor. Por ejemplo, puesto que lo que capta la atención de los/as niños/as es el rápido cambio de imágenes en sí mismo, es

posible crear programas que atraigan a los espectadores infantiles sin violencia.

El papel relevante que tienen los padres también es compartido por Lazo (2005), que piensa que el hecho de que los/as niños/as compartan el tiempo de exposición al medio televisivo con sus padres afecta a la calidad en la recepción de los mensajes. Los/as niños/as que suelen dialogar con sus progenitores o tutores durante el proceso de visionado presentan un mayor nivel de actividad con el medio, comprenden con más claridad los valores y contravalores que se introducen en las imágenes y saben diferenciar la realidad de la ficción. Según el resultado de un sondeo sobre hábitos de consumo televisivo -en el alumnado de primer ciclo de ESO del IES Averroes de Córdoba llama la atención que el alumnado con un mejor resultado académico es quien ve más la televisión acompañado/a (Gómez; León, Monedero, 2005).

Por el contrario, quienes no acostumbran a conversar con sus padres al respecto y, por tanto, no cuentan con pautas, suelen confundir la interpretación de los significados. Por ello, para llegar a «la televisión de calidad que queremos», los padres tienen que tomar conciencia de la importancia de su labor como guías de los contenidos que sus hijos consumen en la pantalla.

De forma generalizada, la mayoría de los niños y niñas afirman que suelen adecuarse, de forma más frecuente, a las preferencias televisivas de sus padres que éstos a los gustos de sus hijos.

El elevado consumo diario de los adultos, es un mal ejemplo y puede hacer que los/as niños/as tomen a la televisión como principal compañera en su tiempo libre. Asimismo, en un estudio titulado «La televisión y los niños» realizado por el CIS (2000), un 25% de los encuestados opinaba que *«los padres no pueden estar en todo, y necesitan también el apoyo de los maestros y profesores para enseñar a ver la televisión a sus alumnos»* y un 30% respondía que *«los verdaderos responsables de lo que ven nuestros hijos en televisión son los programadores de las distintas cadenas»*.

Existen diferentes modos en los que afecta el diálogo paterno/materno a la lectura de los mensajes y a la interrelación entre niño/a y televisión: los/as niños/as entre 7 y 9 años que comentan la programación con sus padres/madres alcanzan percepciones similares a las de los/as escolares entre 10 y 12 años. En sus lecturas de los mensajes se aprecian más interpretaciones y opiniones, mientras que quienes no conversan con ellos/as se limitan a describirlos de manera lineal o fragmentada.

En el grupo entre 10 y 12 años, los/as niños/as que no acostumbran a dialogar con sus padres y su consumo es superior a las dos horas diarias también suelen cometer

errores en la interpretación de ambos términos. Los/as niños/as entre 10 y 12 años que comentan los programas con sus padres y ven menor cantidad de tiempo al día la televisión son quienes más críticos se muestran con la exposición de contenidos para adultos, aunque se presenten en formato de dibujos animados, como sucede con una de las series que nos sirvió de ejemplo en nuestro análisis, «Los Simpson».

Por otro lado, los/as niños/as entienden como formas de participar en televisión salir en pantalla, como profesionales (actores/actrices de series o películas, protagonistas en anuncios, modelos, periodistas o comentaristas deportivos), como espectadores (colaborando como público o ayudando estando con otros/as niños/as) o como fuente (diciendo cosas de mi colegio, como deportistas o realizando expediciones de arqueología). Sin embargo, no lo interpretan en el sentido de poder intervenir como ciudadanos en la propuesta de contenidos o en la aportación de sugerencias y críticas al medio, atendiendo a la finalidad de servicio público que deben perseguir las cadenas de televisión.

En definitiva, no aprecian posibilidades de intervención como ciudadanos con derecho a participar activamente en las exigencias a las que se debe dar respuesta para conseguir una televisión sellada por la calidad.

Una aportación bastante destacada en la atribución de responsabilidades en la recepción de la calidad de los mensajes televisivos nos la ofrece Sánchez Alonso, (2005). Ciertas retóricas populistas (*dar al público cuanto pide; mimar a nuestro telespectador como merece*) encubren otros propósitos, que no podrán pasarse por alto, si de educación y televisión hablamos. Dentro del mercado audiovisual, concurren oferta(s) y demanda(s), obligadas a encontrarse (que no siempre a entenderse), y que tendrán que establecer una inevitable relación. De ese encuentro, de ese intercambio recíproco de influencias, parece lo más sensato atribuir una responsabilidad compartida. Responsabilidad compartida tanto para bien como para mal.

Calculado olvido de responsabilidades

Para contribuir a la calidad, por ejemplo, de un producto audiovisual, existe responsabilidad por parte de la oferta (en tanto que supo apostar por ese producto, supo vencer presiones y supo renunciar a otras posibilidades que podrían haberle reportado otros frutos); y existe también responsabilidad por parte de la demanda (en tanto que supo elegir esa opción de una forma suficientemente significativa como para que tal producto no quedase en la estacada). Lógico será pensar que si así sucede ante las opciones excelsas y cualificadas, también se proyectarán tal tipo de responsabilidades

(en oferta y en demanda), cuando el producto resulta sonrojante, nauseabundo y lamentable.

A la mitificada audiencia, a el aplaudido consumidor audiovisual, le corresponde su parte de responsabilidad: tanto para el éxito o la consolidación de una iniciativa que juzguemos positiva, como para los fracasos o deterioros que pudieran suscitarse en el espacio audiovisual. Programadores y espectadores participan de cierta interrelación; y ambos agentes -junto a algunos otros que trataremos de ir incorporando- tienen su parte de responsabilidad.

#### 2.2.4. **Ámbito: Televisión, familia, infancia y juventud**

Influencia de la televisión en la infancia:

Podemos distinguir tres dimensiones de influencia: a) *cognitiva*, relativa a los sistemas de representación y capacidades intelectuales; b) *directiva* o de la actitud vital básica, basada en valores, y c) *de la actividad cotidiana*: sedentarismo frente a actividad física, realidad y funcionalidad frente a virtualidad y ocio (De Luque; Molina; Peña; Morcillo, 2005). Estas tres dimensiones son prácticamente las mismas del informe Pigmalión de 2004.

A partir de la consideración de la televisión como uno de los agentes actuales más poderosos de educación informal y no formal, así como un recurso ineludible en la educación formal, se deduce la conveniencia de que el profesorado disponga de criterios adecuados para analizar la programación y de un repertorio de propuestas prácticas para actuar desde la institución escolar con respecto a este medio.

La transmisión de información, función clásica de la escuela, aunque no desaparece (Gimeno, en De Luque; Molina; Peña; Morcillo, 2005), ha pasado a segundo plano y cede su sitio a la enseñanza de estrategias para buscar, seleccionar, comprender, evaluar, organizar y estructurar la información hasta convertirla en algo útil para afrontar la vida. La alfabetización permanece como función primordial de la escuela/instituto pero cobra una nueva dimensión con mayor énfasis en la lectura comprensiva, la expresión personal inteligible y creativa, junto a la posibilidad de valerse de los medios tecnológicos para la comunicación (alfabetización mediática o digital).

Los cuatro pilares que el Informe Delors (1966) señalara para la educación del siglo XXI suponen un giro en la cultura escolar (Pérez, 1998). Solo si se produce este giro, cesarán las quejas por la interferencia de la televisión en la labor de la escuela,

habrá un hueco en el currículum para este medio y se utilizarán adecuadamente sus posibilidades formativas.

Una vez producido este cambio de perspectiva, se buscarán los medios necesarios. Existen trabajos valiosos como propuestas prácticas para orientar la labor del profesorado en la formación de telespectadores/as y la rentabilización de la televisión como recurso de enseñanza-aprendizaje (Aguaded, 1999; 2000). Pero además es necesaria la búsqueda y elaboración de nuevos materiales y propuestas, tanto como su reajuste permanente en función de la especificidad de las situaciones educativas particulares. Es imprescindible continuar con la investigación.

El abuso de la televisión por parte de nuestros/as alumnos/as es un hecho que preocupa a toda la comunidad educativa. Cada día los/as docentes observan cómo el alumnado de todos los niveles educativos sigue pautas de comportamientos, mantiene valores y reproduce modelos que han sido visionados y defendidos por nuestras televisiones (Aguaded, Cinta, 2005).

Este abuso conlleva una serie de implicaciones no solo en el ámbito educativo sino también en el familiar y en consecuencia en el relacional y social.

Esta autora analiza las cualidades que presentaba la televisión para atraer a la población infantil, seleccionando para ello la muestra de la población estudiada especificando el contexto donde se iba a llevar a cabo y las características de la zona, sus centros educativos y los/as alumnos/as estudiados/as y usando entrevistas, dibujos, diálogos y fundamentalmente cuestionarios.

#### Conclusiones obtenidas

Las cualidades de la televisión como arma de atracción del mundo infantil.

Las cualidades de la televisión como arma de seducción de los/as niños/as han sido muy estudiadas por diversos/as autores/as los cuales se cuestionan dónde radica el éxito de la televisión.

Ferrés, (en Aguaded, Cinta, 2005) piensa que ese éxito radica en la expresividad; «esa expresividad que entraña de por sí, la imagen fiel, el espejo en pequeña dimensión de lo que está ocurriendo o de lo que está diciendo una figura, una personalidad determinada».

Otros autores (Morón y Aguilar en Aguaded, Cinta 2005) opinan que la televisión se diferencia del cine en que ha desarrollado sus propios géneros, la mayoría herederos de la radio: las retransmisiones, los concursos y, sobre todo, el directo, pues éste provoca un aumento de la sensación de realidad.

La televisión tiene éxito, porque se dirige a unos esquemas mentales, a unas capacidades cognitivas, a unas estructuras perceptivas y a unas sensibilidades existentes previamente en el individuo. Pero, al mismo tiempo, la televisión potencia y modifica estos esquemas, estructuras, capacidades y sensibilidades.

Transforma los hábitos perceptivos, al crear la necesidad de una hiperestimulación sensorial. El movimiento tiene gran fuerza para atrapar la mirada humana. El movimiento es un gran aliciente, la aceleración en la sucesión de planos. El zapping aumenta este fenómeno.

La hiperestimulación deforma la realidad fragmentándola y compartimentándola mediante montajes trepidantes, cortes, elipsis, falta de continuidad narrativa, *zig-zags* imprevistos. La información que transmiten es dispersa, compartimentada, descontextualizada e incoherente. Por ello, algunos/as autores/as le llaman la cultura mosaico.

¿Cuál es el motivo principal de su consumo?

La televisión propicia el abuso porque es cómoda, fácil y barata. Exige un mínimo esfuerzo, con ella se combate el aburrimiento, la falta de atención de los/as padres/madres, la soledad. Por ello, a veces, es el marco familiar el que nos conduce a la tele.

Este abuso conlleva el abandono de otras actividades como la lectura, el escuchar música, salir a jugar a la calle, dibujar y otras. Así, Flekkoy (en Aguaded, Cinta, 2005), en un estudio realizado en Suecia, declara que la televisión desplaza otras actividades en principio enriquecedoras, como juegos en grupo, lecturas, dibujos y reduce el tiempo de descanso infantil (recuérdese *La hipótesis del desplazamiento* del informe Pigmalión).

Se convierte así en un sustituto, un mecanismo de escape a toda esta falta de motivación, por tanto, no es que les enganche la tele, sino que no se les ofrece otra alternativa más motivante y alentadora.

Influencia de los amigos. La televisión siguiendo el estudio (de Aguaded, Cinta, 2005) es también objeto central de la atención de los pequeños en su convivencia diaria con los/as amigos/as: el 89,1% de los/as encuestados/as manifiestan hablar de la TV con sus compañeros/as de estudios. Los niños entablan más conversaciones que las niñas, sobre todo, en temas relacionados con los deportes, especialmente con el fútbol.

Comentan más sobre la TV con los/as amigos/as que con los/as padres. Este hecho demuestra la importancia que posee para los/as niños/as de estas edades la amistad y contar con un grupo de amigos/as. Se constata que:

- La presencia de la televisión en los hogares es enorme, el alumnado se levanta con la TV y se acuestan con ella, estando presentes en desayunos, almuerzos, meriendas y cenas y horario de noche.

- Muestran gran interés hacia ella, la prefieren con respecto a otras actividades: leer, escuchar música, estar con la familia etc. La causa de su preferencia es por su fácil accesibilidad y el poco esfuerzo que conlleva.

- Les gusta más ver la TV que dibujar porque consideran que es más cómodo, ya que no tienen que hacer nada y para ponerse a dibujar necesitan pensar y trabajar.

- Normalmente, la ven solos/as o con sus hermanos/as. Hacen pocos comentarios sobre lo que ven en el momento de visionarla.

- Sus padres no se sientan con ellos/as porque están trabajando u ocupados en tareas domésticas. La TV funciona en algunas ocasiones como niñera electrónica.

- Existe poco control de la programación que ven. Los/as padres les prohíben ver algunos programas, pero muchos/as confiesan que buscan estrategias para superar estas prohibiciones. Les dicen que vean menos la tele, pero no se pone remedio para que así sea.

- Muchos/as niños/as cuentan con TV propia lo que supone una mayor libertad para ver todo.

- En sus dibujos quedan representados sus héroes favoritos, los concursos de modas, las series, y quedan influidos por todo lo que visionan.

- Las características personales más valoradas de los personajes preferidos por los niños son la simpatía y la belleza seguido de la fuerza. Esta última opción es elegida mayoritariamente por los niños.

Otra aportación interesante es la de Vázquez Toledo, (2005), demuestra en ella que la influencia de la televisión es peculiar, interesante y peligrosa (riesgos: el primero, es que hay una minoría que decide lo qué se ve, cuándo se ve y cómo se ve -relatividad y subjetivismo-; el segundo, es la dependencia física y psicológica que nos ha creado -quizá por la fácil accesibilidad al medio: precio y tiempo- y finalmente, está contribuyendo excesivamente en la construcción de nuestros esquemas y representaciones mentales -cómo es el mundo y nuestra sociedad y, cómo soy yo en ese

contexto (espacio-temporal): lo que es bueno y malo, lo que está bien y mal, las necesidades primordiales, las relaciones con los demás-).

Añade que la persuasión es la técnica más utilizada, entendiendo por persuasión: un propósito consciente de formar, reforzar o cambiar actitudes, creencias, opiniones, percepciones o conductas de alguna persona efectuado por otro individuo o grupo. Consiste en influir sobre los demás para hacerlos pensar de un modo determinado, rechazar algo o adaptarlo, o inducirlos a realizar una acción determinada. Se caracteriza por la intención de influir en el otro y modificar su conducta. Según Herreros (en Vázquez Toledo, 2005): «*el significado de la persuasión en sentido vulgar es el acto de convencer a otros con razones sobre cualquier cuestión*».

La televisión, inicialmente, surgió con intenciones informativas y de recreo, aunque lamentablemente, estas intenciones se contaminaron con el interés comercial, transformándose en un bien de consumo. Hecho que está causando bastantes estragos en nuestra sociedad, principalmente por dos cuestiones: por ser un poderoso medio de socialización, que está transformando y/o creando modelos sociales y, porque se instituye como una de los elementos característicos de la sociedad contemporánea, ejerciendo una influencia creciente en todos los ámbitos de nuestra vida, siendo el principal mediador cultural.

Pero, es preciso clarificar, porque puede llevar a error, que persuasión no es un término en sí mismo peyorativo, únicamente depende del fin que la sustente.

¿Cuál es la relación existente entre televisión y persuasión? La televisión está considerada como el medio de masas más eficaz y persuasivo; es, en definitiva, una *herramienta persuasiva*. Y en nuestra sociedad, la capacidad de persuasión es equiparable a «poder». La seducción o persuasión traducida a poder televisivo está articulada desde cuatro vértices:

*Poder «para»*. La televisión tiene en sus manos capacidad para seducir, manipular, crear, transformar, ilusionar, informar, etc.

*Poder «cómo»*. Además de ser un instrumento persuasivo, es un instrumento mediático de masas, con las consecuencias que ello conlleva. La combinación de ambas características configura un medio con infinitas posibilidades y con un riesgo social elevado.

*Poder «sobre»*. Ejerce una gran influencia sobre nuestra sociedad -individuos-. Este tipo de poder debe ser uno de los más cuestionados, porque actuar sobre las personas debe ser un hecho inspeccionado.

*Poder «hasta».* Los límites de tal influencia son relativos y cambiantes, dejando de lado, en numerosas ocasiones, la ética y la responsabilidad social, subordinando éstas al interés comercial.

Desde estos cuatro vértices de «poder» se puede hacer una breve, pero esencial, lectura: la televisión es un instrumento, exuberante, que goza de tan alta concesión de poder que, probablemente, no posee ningún otro medio de comunicación.

Los riesgos de la televisión persuasiva

La relevancia que se le ha concedido a la televisión desde la propia sociedad, erigiéndose como un elemento indispensable en nuestras vidas, forma parte de nuestras rutinas, de nuestro ocio, de nuestra familia -ejerciendo en numerosas ocasiones de padre, amigo, confidente, etc-, de nuestros enseres... en definitiva, nosotros consideramos a aquellos que no poseen este medio en sus hogares como «individuos anormales y excéntricos». Es decir, que si no participas de las normas sociales, no formas parte integrante de esa sociedad, y ver la televisión es una norma intrínseca a la nuestra, y esto se debe a que la televisión ha contribuido, en gran medida, a la construcción de ésta.

No existe una reflexión generalizada sobre la información y contenidos que recoge este medio; de hecho, se cuestionan muy poco e incluso se consideran cuestiones triviales que no van más allá; cuando realmente, se están instaurando como realidad social.

*La dependencia.* Es la gran dependencia -en sus diversos grados- físicos y psicológicos que este medio crea.

Por un lado, la dependencia física se traduce en una serie de hábitos que se han interiorizado y pasan, por tanto, a formar parte de nuestra personalidad y conducta, dos de éstos son ya muy conocidos y populares, el «zapping» -revisión continua y rápida de la programación dejando la mente en blanco, requisito: es indispensable poseer un mando a distancia- y el «tumbing» -acción de tumbarse frente al televisor a pasar las horas muertas viendo lo que sea, requisito: no cuestionar lo que se está viendo-. Ambos hábitos sociales están considerados como tiempo de relax y ocio y, además, están fomentando un estilo de vida vacío -en el que la reflexión no tiene cabida- y sedentario -condicionando nuestro modo de vida y nuestras interacciones con el entorno-. En nuestros días, en los que el tiempo de ocio se ha diversificado tanto, es paradójico como la televisión sigue acaparando un porcentaje elevado del mismo, ésta se ha erigido como el elemento de ocio más económico y, para muchos, como el medio más placentero.

Por otro lado, si se hace referencia a la dependencia de tipo psicológico, no nos podemos olvidar de los/as «teleadictos/as». La televisión crea citas obligadas, organiza nuestras vidas, supeditando muchas actividades a cierta programación -a tal hora no voy a salir con mis amigos porque se televisa mi programa favorito-, e incluso se antepone a obligaciones y compromisos. Los individuos se transforman en seguidores habituales fanáticos, absorbidos por el poder persuasivo de cierta programación.

La relación con el televisor debe ser saludable. Es necesario, establecer unos parámetros y reglas claras que definan su uso en cada situación. Ya que cuanto mayor es el grado de dependencia mayor es el de influencia.

Se debería instaurar en nuestra sociedad el siguiente axioma: *los medios de comunicación deben estar al servicio de la sociedad y no la sociedad al servicio de los medios.*

¿Es legítimo utilizar ese aprecio y familiaridad con el fin de educar? Es decir, uno de los riesgos, que se ha comentado anteriormente, es la dependencia -psicológica y física- que puede crear en los individuos. Si se plantease la posibilidad de utilizar esa dependencia con el objetivo de difundir el conocimiento fiable, unos valores democráticos y crear una sociedad «sana», ¿hasta que punto sería lícito usar esta dependencia, que teóricamente buscaría un bien común? Simplemente es una divagación, pero ¿el fin justifica los medios?

Para que estos principios puedan implantarse, es preciso que se tenga, previamente en cuenta algunos requisitos básicos; entre los que se encuentra la necesaria e importante formación del profesorado, la revisión de contenidos, la fundamentación de éstos en un código ético no subordinado exclusivamente al beneficio económico y la creación de una televisión democrática.

El primero de ellos, la *formación del profesorado*, se puede considerar como un componente nuclear. Sin formación no es posible la difusión del conocimiento y, aún menos, la construcción de personas activas, que participen en sus propios procesos de construcción. Y para ello, se debe comenzar por formar al cuerpo docente, porque éste es uno de los responsables de la educación en nuestra sociedad.

Este requisito implica varias cuestiones:

- La formación requiere de una sistematización, porque si no se cae en la dejadez y el desorden.
- Los docentes necesitan ser estimulados e incentivados para que introduzcan este medio como un elemento educativo y lo consideren como recurso sólido y viable.

- El profesorado no debe ser ajeno a la realidad mediática que le rodea, debe ser un telespectador/a activo/a. Uno no puede ser crítico si es desconocedor.
- Se precisa de publicaciones sobre el uso didáctico. Este uso, relativamente nuevo, debe estar fundado y debe prever guías orientativas que facilitan la labor docente.
- Es importante promover la investigación en este campo.

La dotación de recursos audiovisuales es imprescindible. Si se pretende una extensión de este recurso es inevitable que exista como tal.

En segundo lugar, para que la función educativa de la televisión sea «positiva», es importante que se cuestionen sus contenidos, realizando una *revisión* de los mismos.

Si la televisión es un medio o instrumento persuasivo, que incluso crea adicciones, realmente, podemos creer que la audiencia escapa a ello, la audiencia no es plenamente libre. Aún más, cuando las alternativas televisivas son muy efímeras, y los individuos se encuentran hostigados por los mismos y mismos contenidos, revise el canal que revise -público o privado-. Así que justificar los contenidos con las elecciones de la audiencia no es del todo válido.

La reflexión, el análisis y la participación activa son las estrategias que los ciudadanos/as deben poner en funcionamiento, para poder decodificar la realidad televisiva en la que estamos inmersos. Y para ello, es preciso realizar una alfabetización audiovisual de la población, especialmente en los/las jóvenes, para conseguir que ésta sea crítica con los contenidos, creando así un marco de convivencia necesario para establecer nuevas realidades.

Dentro de *Los efectos directivos* del informe Pigmalión (tratado al principio del estado de la cuestión), veíamos que un tópico muy importante era la violencia. Éste lo vamos a completar con las aportaciones de las investigaciones de estos últimos años.

### 2.2.5. Violencia y televisión

Al problema social de la violencia se le adjudican en la actualidad orígenes en el funcionamiento de los sistemas sociales, económicos o políticos (García Núñez de Cáceres ,2005).Y entre las posibles causas de dichas manifestaciones, se encuentran los medios masivos a los cuales se les considera proveedores simbólicos que a través de sus contenidos influyen en la generación de acciones violentas. Al respecto, Reguillo (en García Núñez de Cáceres ,2005) menciona que «*los grandes medios de comunicación, la televisión especialmente, actúan simultáneamente como cajas de resonancia y como constructores de realidades o proveedores de imágenes del mundo*» (p. 25). La

«resonancia» que los medios le dan a los hechos violentos podría interpretarse como la difusión que de éstos se hace.

Es conveniente dejar en claro una serie de conceptos los cuales serán constantemente empleados durante el transcurso del estudio.

a) Recepción. Será entendida como el proceso mediante el cual el individuo le da significado a lo que observa, escucha y percibe a través de los medios masivos.

b) Educación para la recepción. Es el proceso mediante el cual un individuo o grupo de individuos son instruidos acerca de los medios masivos, sus contenidos y su estructura, su forma de producción, su distribución y sus funciones con el objetivo de desarrollar una comprensión informada y crítica acerca de los medios masivos. La educación para la recepción se utilizará para referirse a: (a) educación para los medios, (b) alfabetización para los medios (traducción del inglés «Media Literacy»), (c) recepción activa, (d) educación para la recepción participativa y (e) recepción crítica.

c) La definición de violencia fue extraída del Estudio Nacional de Violencia en la televisión (1995,) en Estados Unidos:

*«Violencia se define como cualquier evidencia de una amenaza creíble de fuerza física o el uso real de tal fuerza con la intención de lastimar físicamente o intimidar a un ser animado (o grupo de seres animados). Violencia también incluye ciertas descripciones de consecuencias físicamente dañinas o hirientes en contra de un ser animado (o grupo de seres animados) que ocurra como resultado de un medio violento. Violencia es codificada cuando hay una descripción visual de violencia y/o una plática de violencia. Plática acerca de la violencia es el recuento verbal de amenazas como actos y/o consecuencias dañinas por una persona o un personaje que aparece en la pantalla o del cual se ha escuchado en la pantalla. El abuso verbal por si mismo no es codificado como una plática acerca de violencia».*

Los tres principales efectos negativos de ver violencia con especial preocupación por los/as niños/as, según plantea Wartella (1998, 12) son: el efecto de aprendizaje social o imitación, el efecto de desensibilización y el efecto de miedo (éstos en términos parecidos han sido tratados en el apartado “aspectos del desarrollo directivo de la conducta moral y la violencia” del informe Pigmalión).

Conclusiones:

Hay que reflexionar que la respuesta clave para solucionar este problema está en lo que Dyson (1998, 159, En De Luque Sánchez, Á.; Molina Rubio ; Ontoria Peña, A.

(2005)) plantea: «*La necesidad real es que los adultos entiendan mejor cómo funcionan los medios, con mayor atención a las definiciones actuales de censura y libertad de expresión y cómo estos conceptos han sido explotados por los intereses corporativos con el propósito de proteger la libertad de empresa sin traba alguna*».

La violencia no solo aparece en las películas también está presente en los dibujos animados, deseo destacar los comentarios sobre los mismos de Toscano Cruz (2005).

Los dibujos animados son los programas por excelencia que visionan los más pequeños/as. De ahí, la necesidad de orientar tanto a estos como a sus padres/madres y al profesorado en general para un consumo inteligente de la televisión. El motivo principal que nos lleva a trabajar de esta forma es la violencia en los dibujos animados, que se manifiesta siempre a través de un conflicto entre el protagonista y su enemigo.

Según Orozco (1995), Superman y sus amigos, por ejemplo, responden siempre a una «agresión» de supuestos enemigos y tienen que actuar. La manera de hacerlo es pelear hasta descubrir al adversario. La resolución del conflicto es siempre violenta porque:

- No hay negociación ni diálogo entre las partes
- Ganar significa siempre destruir al adversario
- El héroe siempre es bueno y el enemigo siempre malo
- El bueno es incapaz de hacer algo malo y el malo es incapaz de hacer algo bueno
- El malo es siempre el que inicia el conflicto
- El bueno tiene que defenderse del mal
- No hay lugar para la crítica ni para la mediación de terceros

En definitiva, los dibujos animados no solo transmiten violencia sino que también la justifican.

Los niños, frente a las niñas, son más proclives a generar pensamientos relacionados con la violencia tras ver los informativos. Se habla de que cuantos más mayores son los chicos y chicas que ven los informativos, mejor comprenden la realidad que se presenta en ellos. Sin embargo, los/as niños/as menores de edad y menor consumo de televisión perciben mucho más rápidamente la violencia presente en las noticias. Éstos/as tienden a generar mayores actitudes y desarrollar más actos violentos en sus relaciones con sus compañeros/as.

Teniendo en cuenta lo anterior, la mayoría de las investigaciones coinciden en dos aspectos:

- Que la televisión ejerce notable influencia sobre la población infantil y juvenil.

- Que el grado de incidencia y los posibles efectos perversos que de ella se deriven dependen de las características psicológicas y socioeconómicas de los sujetos que las reciben, siendo un elemento de primer orden el grado de formación de los individuos y la situación específica en la que se recibe el mensaje.

Si la televisión es -lo queramos o no- parte ya consustancial de nuestra existencia, parece necesario aprender a vivir con ella. Y sin duda alguna, «convivir» con la televisión de una forma inteligente y racional supera el mero consumo indiscriminado del medio.

### 2.2.6. Televisión y currículum

La producción audiovisual es un instrumento controvertido en el marco de la «Educación en Comunicación» (E.C. Abarca uno de los ejes de la competencia mediática que promueve la E.C.: el de la «expresión y creación», que suele considerarse de forma bastante independiente al de la «lectura crítica». Pero ambos ejes son fundamentales: cualquier proceso comunicativo-dialógico implica una competencia relacionada con la lectura, comprensión o interpretación a la par que otra ligada a la expresión-creación (Mayugo ,2005).

Solo posibilitando la voz y la mirada de las chicas y los chicos, aportándoles recursos para el cuestionamiento crítico de los textos mediáticos a través del análisis y la producción audiovisual, podrán construir nuevos discursos, nuevas formas de representación (Mayugo ,2005).

Como señala Buckingham (2002,33-35), actualmente los niños y las niñas constituyen una audiencia mucho más autónoma y crítica de lo que suele admitirse y el nuevo paradigma que surge en relación con la educación mediática no ha de plantearse como una «protección» sino como una forma de «preparación».

En la actualidad la televisión socialmente se está considerando negativa para la educación de los niños y las niñas que la consumen. No se puede partir de la premisa de que la televisión es negativa en todos sus aspectos, lo que puede ser perjudicial es el modo de utilizarla (Cortés, 2005).

Debemos tener en cuenta que los cambios sociales no van a la par con los cambios escolares, ya que podemos observar como la escuela no es capaz ahora mismo dar solución ni cabida a la revolución de las Nuevas Tecnologías y a la televisión; los códigos comunicativos que utilizan una y otra (sociedad y escuela) no son los mismos, en esto coincido con Raposeiras (2005),- autora en la que nos detendremos más

adelante- (“*Lo que enseña la escuela y lo que los jóvenes aprenden a través de los medios de comunicación está en divergencia*”) por lo que es tarea de toda la sociedad y más concretamente de políticos y educadores, ser capaces de establecer y adaptarse en unos mismos códigos (al menos que se den cabida). De esta idea, podemos constatar que la televisión no se ha insertado de manera adecuada en la escuela, ni que la escuela da respuesta y tratamiento educativo a lo que se emite por la televisión.

Debido al aumento de la responsabilidad del profesorado por la transformación del contexto social, el profesorado tiene dificultades para adaptarse a las nuevas exigencias, ya que los planes de estudio no han evolucionado conforme a lo que hace la sociedad.

Aunque no se utilice la televisión directamente, es necesario que el profesorado comience a insertar en sus clases estrategias mediante las cuales se analicen los programas dirigidos a jóvenes, donde se cree un ambiente de crítica educativa hacia los medios. La figura del docente es irremplazable, porque será el guía de la interpretación crítica de los mensajes televisivos.

El análisis tanto de los mensajes y de la intencionalidad comunicativa, hace que los niños y las niñas puedan tomar conciencia de lo que consumen es lo que realmente desean.

No es el objetivo final del maestro o la maestra hacer que su pensamiento personal sobre este medio se convierta en el de todos/as sus alumnos/as, sino que cada persona construya su visión sobre la utilización de este medio, y sea capaz cada cual de identificar qué es lo que desea y por qué de manera fundamentada.

El análisis de la TV en el aula

El valor de esta estrategia de acción educativa es alto, ya que se contribuye a que los niños y niñas detecten lo que desean consumir tanto televisivamente como no, y se contribuya a una mejora de la demanda de la programación; por otro lado, forma parte de un enriquecimiento de cada individuo tanto en cuanto no estarán sometidos a la cultura de lo ‘todo hecho’, y se forjen personas que sepan lo que desean y además aprendan a valorar lo que consumen y la utilidad personal o social que tiene.

Pérez Tornero asegura que, si la educación tiene que ver con las actitudes, normas y valores, es bien cierto que los medios de comunicación, las ciudades, las modas y el grupo de iguales se convierten en los más poderosos sistemas educativos del momento. En muchas ocasiones, los diferentes actores del proceso educativo sienten

cómo escapa de sus manos la posibilidad de influir en la educación de los estudiantes (Pérez Tornero, 2000, 46).

Como asegura Ferrés: la televisión, se ha convertido en el fenómeno cultural más impresionante de la historia de la humanidad, y también es la práctica para la que menos se prepara a los/as ciudadanos/as (Ferres citado en Agueded Gómez, 2000am, 222). Es necesario, por ello, enseñar a los estudiantes a descubrir la realidad de los medios, alertarles sobre la uniformización cultural que están generando para que sean más críticos y vean los contenidos mediáticos partiendo de una reflexión previa (Raposeiras, 2005).

Los medios actúan como una ventana, proporcionando solamente una pequeña parte de la realidad maquillada según los propios intereses del medio. Existe lo que aparece en los medios y lo que en ellos no se refleja o bien no existe o no es importante (esto nos recuerda el término de aniquilación semántica desarrollado en el apartado “*el mundo y la realidad a través de la televisión*” del informe Pigmalión).

Así, los medios, contrariamente a lo que se afirma algunas veces, no pretenden ofrecer conocimiento, como tampoco tienen el fin de formar ni informar. Su objetivo es conquistar audiencias que produzcan beneficios económicos (Yuste, 2000, 185).

Partiendo de las ideas de que el analfabetismo audiovisual puede dejarles en una situación de indefensión ante los mensajes televisivos, y que la escuela debe adaptarse a la nueva realidad y comprometerse en su alfabetización, enseñándoles a descodificar, a criticar y a producir mensajes audiovisuales, surgen dos experiencias escolares de comunicación audiovisual: Telepuebla y Ebarrios TV. (Conde García, 2005).

Otra experiencia sería ¿somos telemascotas?

Se trata de una propuesta de un currículum integrado para el primer ciclo de primaria, que parte de la ventaja inicial de que a partir de temáticas relevantes elegidas colaborativamente por todas las personas implicadas se gana en motivación y respuesta a los intereses de los niños y niñas. Otra ventaja es que el negociar las temáticas de investigación adaptamos el currículum a los alumnos y alumnas y no al revés (Travé González, Borrero 2007).

Para los autores de esta experiencia, la escuela sigue obviando un análisis crítico de los medios de comunicación, y ahora menos aún que se están introduciendo nuevas tecnologías en las aulas.

Los/as alumnos/as con los que se trabaja están indefensos ante los ataques de la industria ,pues la imagen activa procesos mentales que inhiben la capacidad crítica, pues

como recoge Lacasa y Reina (en Travé González, Borrero 2007), los efectos de la televisión sobre los más pequeños, pueden observarse en las alteraciones en los sistemas de actividad y en la alteración de los procesos de comprensión, ya que la presentación descriptiva y no argumentativa de los contenidos, impide la reelaboración en profundidad por parte de la audiencia, configurando a la larga, un pensamiento mosaico, caracterizado por representaciones atomizadas de las culturas mediáticas.

### Conclusiones

Se notó (tras las dos semanas de trabajo, que la implicación del alumnado fue mayor que con el libro de texto exclusivamente) una mejora en el uso racional de la televisión por parte de la mayoría del alumnado así como actitudes críticas ante la publicidad.

Los spots televisivos, son textos culturales en los que se codifica la ideología dominante con el fin de incidir en las representaciones sociales de la audiencia sobre la realidad y sus problemas (Funes, 2005).

Los mecanismos con los que los medios inciden en las representaciones de las audiencias son difícilmente evidenciables y a menudo pasan desapercibidos. Consideramos que las prácticas centradas en el análisis de textos culturales de los medios posibilitan, a los/as profesores/as en este caso, un distanciamiento que les permite dejar de ser espectadores/as y a través de la progresiva descentración de sus experiencias perceptivas, ir contextualizando y por tanto desnaturalizando aquello que habitualmente se acepta como obvio y normal (Funes, 2005).

La TV por ejemplo, ocupa mucho de su tiempo y muchas veces actúa competitivamente contra la escuela y el trabajo de los/as profesores/as. El objetivo es potenciar la reflexión continua en torno al tema de los audiovisuales. Con este proyecto esperan sensibilizar, concienciar y educar a alumnos/as, educadores/as y padres/madres en torno a la importancia de la televisión, estableciendo los primeros pasos para garantizar buenos hábitos audiovisuales en los/as niños/as (Pons; Ferrer; de Anta, 2005).

Segura (2006), (director del centro nacional de de información y comunicación educativa (CNICE) comenta las actuaciones educativas desde la administración en el ámbito del sector audiovisual.

Segura cree necesaria una autoridad reguladora del audiovisual independiente, que realice un seguimiento de la aplicación de la directiva europea “*Televisión sin fronteras*”. Este seguimiento garantizaría el respeto a los derechos reconocidos, la

protección de los/as menores en la programación televisiva, el fomento de la producción nacional y europea.

Las medidas reguladoras y autorreguladoras, necesarias como son, no acaban de ser enteramente eficaces cuando los/as ciudadanos/as no están formados/as e informados/as. Por ello el CNICE tiene abiertas diferentes líneas de trabajo en la formación en los medios y la comunicación audiovisual. (Creación de materiales y recursos educativos. Para primaria: CNICE y las comunidades autónomas: “mekos”; Web “media” para secundaria); Desarrollo de cursos de formación del profesorado y personas adultas (Cursos para las personas adultas a través del aula mentor), sistema de formación abierta, libre (la televisión y la imagen en movimiento); Se ha encargado y publicado el *informe Pigmalión*, valoración global de la influencia de la televisión en el/la niño/a atendiendo a dos ideas: el desarrollo funcional infantil y un análisis centrado en las iniciativas televisivas); Investigación y documentación. Servicios educativos audiovisuales (constitución de grupos de trabajo de expertos e investigadores en medios de comunicación audiovisual con el fin de diseñar y producir una serie de programas audiovisuales); Acuerdos con otras instituciones; Educación en los medios en los currículos actuales.

Voy a desarrollar éste último (Educación en los medios en los currículos actuales), hasta ahora la incorporación de los contenidos de comunicación audiovisual en el área de lengua española tanto en primaria como en secundaria no ha capacitado a nuestros/as alumnos/as para analizar y conocer críticamente textos audiovisuales, con honrosas excepciones. Se ha dado un primer paso, en el proyecto LOE. art.19 (de primaria) y 24 y 25 (secundaria) la comunicación audiovisual se trabajará en todas las áreas.

Otros medios actúan como escuela paralela de formación, ofreciendo no solo contenidos, sino con ellos un código de valores, unas normas de conducta y le ayuda a conformar su propia visión de la realidad al televidente (Martínez-Fresneda, 2006).

Debido a las potencialidades de los medios para el enseñanza y el aprendizaje se debe buscar una integración de éstos, pues de esa manera potenciaremos el análisis, la reflexión, desarrollaremos el espíritu crítico, ayudaremos a interpretar la información y despertaremos actitudes creativas ante la realidad transmitida por los medios de comunicación. De esta manera cambiaremos la concepción de una escuela donde primaba lo intelectual sobre la dimensión humana de la persona. Martínez Fresneda plantea una renovación pedagógica porque la educación recupera su capacidad de

transformación de la sociedad permitiendo a los/as alumnos/as interpretar las ofertas falseadas que de ella recibe. El conocimiento deja de estar fragmentado, porque la educación en medios sería transversal, (Mariano Segura se centra más en los contenidos de comunicación audiovisual en el área de lengua española) pues ésta es una respuesta educativa que contempla los problemas que están en la sociedad. La educación en comunicación es una manera de tratar y responder educativamente a los propios medios de comunicación y hacer de esta manera ciudadanos/as más críticos (que sepan detectar las manipulaciones y no someterse a ella), más autónomos que sepan interpretar la realidad, es una manera de apostar por la formación en valores.

Así García Matilla; A. (1996) propone una educación para la democracia que fomentará la creatividad del alumnado, promoverá la participación, desarrollará la capacidad crítica, ejercitará la convivencia y formará en valores democráticos de solidaridad y tolerancia...

La integración de la educación en comunicación en la escuela responde a un doble criterio:

1. La segura responsabilidad de los medios en la formación del alumnado que hace imprescindible dotar a éste de criterios e instrumentos de interpretación de la realidad que le permitan una lectura rigurosa de los contenidos.
2. La constatación de que el proceso formativo del alumnado se enriquece desde vías diferentes a la tradicional.

La educación en comunicación puede ser, junto a la transversalidad, la piedra angular de un currículo para la vida y no solo para la escuela, de un currículo como medio de crecimiento y no como un fin en sí mismo.

La educación desde la comunicación como el equipamiento formativo que impregna el centro escolar en su totalidad, fruto de la personalidad que tienen los medios de comunicación y que provoca no solo su estudio y utilización (con una metodología activa, participativa, flexible, abierta, personal y colectiva) sino un espíritu que sensibiliza al profesorado y al alumnado, modifica la percepción del entorno, fomenta la actividad creativa y crítica, alienta la participación y la autonomía y prepara para la integración efectiva del alumnado en la sociedad.

Marín (2006) nos recuerda que debido a la presencia de los medios de información y comunicación en nuestras vidas hace que desde edades tempranas sea necesaria una intervención de un/a guía que ayude a discriminar la información. Funciones que los medios han de desarrollar desde la educación:

Ser un recurso que ayude a mejorar la motivación por aprender; informar y formar contenidos; Crear guías metodológicas de aprendizaje; Ser un medio de expresión (Martínez en Marín ,2006) para alumnos/as y docentes.

Para todo esto se necesita tiempo y espacio.

Existen cuatro líneas de pensamientos para pensar en educación en medios:

En primer lugar quienes opinan que este tipo de educación debe basarse en “*el estudio de los efectos manipuladores*” (Morduchowicz, 2003,37) que tienen sobre los/las jóvenes estudiantes. Una segunda tendencia trata de analizar las motivaciones de los alumnos para elegir un medio en lugar de otro. La tercera opción analiza el lenguaje y los códigos empleados por los medios a la hora de transmitir información. La última tendencia trata de “*analizar su funcionamiento en el mundo real*” (Morduchowicz, 2003,38).

#### *Medios de comunicación, educación informal y violencia*

Se dice que “*lo que la escuela enseña durante cinco horas, lo destroza en quince minutos un mal programa de TV*” (Liceras, 2006).

Este autor distingue dos tipos de violencia: violencia estructural y cultural. Se alude a ésta cuando mediante el lenguaje se incide en la exhibición o justificación de situaciones violentas, ya tengan un carácter directo o estructural. Esta violencia cultural por el hecho de no ser material, no es inocua, todo lo contrario, pues como señala Peñalva (en Liceras, 2006) a través de su acción los seres humanos vencen las resistencias a las acciones violentas o simplemente no reaccionan ante las llevadas a cabo por otros.

Dos posiciones en síntesis, las posiciones principales en las investigaciones; una sostiene que los medios son una causa eficiente en la generación de la violencia; otra que los medios lo único que hacen es reflejar la violencia social.

Los de la primera teoría aducen que no son posibles pruebas de una relación causal directa entre la visión de actos de crimen y violencia y la ejecución de actos criminales, pero puede ir creando un comportamiento agresivo en los/as receptores/as (ejemplo la teoría del aprendizaje vicario de Bandura), ante la exposición de acontecimientos violentos aumenta la probabilidad de que lleguen a actuar de forma más violenta, puesto que tienden, por un impulso interno( lo observan todo y lo reproducen) a imitar y asimilar modelos que concuerdan con su psicología y su temperamento.

Los/as defensores/as de la segunda posición afirman que la exposición a la violencia de los medios de comunicación tiene poco efecto o ninguno en el comportamiento violento en el mundo; que la gente era mucho más violenta en los siglos anteriores a la invención del cine y la televisión (Fredman en Liceras, 2006) y “*que la violencia de los medios de comunicación es un sospechoso habitual*” siendo así que los orígenes de la violencia están en la naturaleza humana.

A pesar de todas las controversias, la mayoría de los estudios encuentran correlaciones positivas entre agresividad y exposición a contenidos violentos.

Cabe achacarle a los medios de comunicación la tentación de hacer de la violencia un espectáculo.

Aunque consideremos que los medios da lo que el público pide, este argumento por sí solo valdría para los géneros de entretenimiento, pero no para los de la información y la formación.

La violencia está presentada y sobrerrepresentada en la forma que exige la progresiva mercantilización de la información.

Lo malo de la violencia no está solo en lo que muestra, sino sobre todo, en lo que no manifiesta, omitiendo alternativas a la violencia en la resolución de desavenencias, en su carácter paradigmático como modelo relacional que excluye otras alternativas, en el hecho de crear insensibilidad antes los actos violentos y asumir que son actos usuales en nuestra sociedad (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1998).

Hoy parece estar de moda defender la paz. Pero se trata de de un pacifismo de purpurina, hipócrita, en cuanto se rasca un poco queda al descubierto actitudes de profunda insolidaridad y violencia.

Tanto los medios de comunicación como las representaciones sociales que conforman debieran resultar ámbitos de atención preferente de la educación formal, porque son la fuente y el producto de un enorme bagaje de conocimientos que se antepone, filtra y proyecta las posibilidades y el resultado de la educación que se ofrece en las instituciones educativas. Hay que ofrecer representaciones sociales alternativas y lograr que éstas se impongan en la actuación de los individuos.

Si la evidencia que en el consumo de TV está la posibilidad de aprender “*lo malo*”, también puede ser también un poderoso medio de enseñanza y/ o aprendizaje de valores prosociales. El artículo 20.4 de la Constitución Española establece que la libertad de expresión tiene un límite, el respeto a los derechos reconocidos en el Título I

y especialmente en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.” *Los medios de comunicación pueden contribuir de forma eficaz a una educación emocional positiva y equilibrada*” (Bizquerra y Filella, en Licerias, 2006) con relatos atractivos a través de los cuales transmitir mensajes positivos que introduzcan la no violencia, la solidaridad, la responsabilidad social etc (Bizquerra y Filella, en Licerias, 2006).

El contexto de la cultura del flujo

Se ha pasado de los programas a los productos, de los/as espectadores/as a la audiencia, y de la distribución de los programas en la parrilla a la programación sinérgica (flujo) (Cortés Lahera en Victoria, 2006).

El medio televisivo produce ingentes cantidades de información y de opinión. Y lo hace de una forma específica, tal y como se ha descrito frecuentemente: en paquetes fragmentados y en contextos de recepción segmentados y discontinuos, en una dinámica “*de flujo*” (Victoria, 2006).

El medio televisivo, puntal de la denominada educación informal, establece una relación con la educación formal más propicia a la competencia que a una amigable complementariedad, siendo sus mensajes muchas veces contradictorios.

Un informe de la empresa GECA (Gabinete de Estudios de la Comunicación Audiovisual) a mediados de los 90 señala que “*se demuestra que la ayuda de un educador, padre o maestro durante el visionado de los programas mejora la calidad de aprendizaje del niño*” (Web CNICE, 2006).

Los/as docentes manifiestan, básicamente, según Alonso, tres tipos de respuesta frente a las tecnologías audiovisuales, en general, y a la televisión en particular (Web CNICE, 2008).

Unos niegan que la televisión contribuya positivamente al proceso educativo. Para el discurso racionalista que manejan las instituciones educativas, la televisión es un enemigo de primer orden. Hay quienes usan la TV o vídeo de forma no sistemática, como un apoyo adicional. Otros creen indispensable modificar el sistema educativo (infraestructura de los centros escolares, contenidos curriculares y formación de educadores) teniendo en cuenta el nuevo entorno tecnológico y los nuevos contenidos audiovisuales y multimedia.

Epílogo: Platón versus “*flujo*”. Mito “*Theus y Thamus*” acerca de la escritura y la palabra.

*“Si les preguntase a las palabras escritas (aspecto inerte) expresan una cosa que siempre es la misma, sin que se sepa decir a quienes deben interesar y a quienes no. Platón vió claramente la carencia de un tipo de comunicación que se asemeja en gran medida a la que calificábamos peyorativamente de comunicación «de masas»”. Por el contrario, la educación que se sirve de la televisión interactiva debería poder ser increpada, y debería ser distinta para cada “alumno/a”. Un ideal platónico hacia el que apunta la tecnología.*

Desde la Revolución Industrial, se ha implantado en la sociedad y en los gobiernos la idea de que es vital para el desarrollo de ésta la implantación de un sistema educativo básico y común para todos/as los/as ciudadanos/as. En este contexto, la escuela se ha convertido en la principal plataforma de presentación a la par que usuaria de las nuevas tecnologías del conocimiento que han ido surgiendo a lo largo de este tiempo (Cabero; Llorente, y Román, 2007).

*“Y ello posiblemente se deba más a las necesidades que emanaban desde el propio sistema productivo y el apoyo en una concepción ideológica neoliberal de la sociedad y de las relaciones que deben de establecerse entre los que en ella se desenvuelven” (Cabero,2001,38-39), para tener a su disposición personas semicualificadas para poder incorporarse al mismo con las mínimas rémoras, que por el principio de mejora y equidad social.*

Desde esos momentos la institución creada para ello, la escuela, ha recibido una variedad de tecnologías para que, los que en ellas participaban, fundamentalmente los profesores pudieran realizar con mayor facilidad, y con mayor regularidad y similitud, su actividad profesional. Sin olvidarnos que era la forma para que la Administración controlara con facilidad los mensajes que eran transmitidos por éstos.

Historia de la aplicación de distintos adelantos tecnológicos audiovisuales (radio, cine, televisión, etc) en el mundo de la pedagogía:

Es bueno reconocer que el primer gran medio que alcanzó a nuestras instituciones educativas fue el libro de texto, es más, posiblemente ha sido hasta la fecha el único gran medio que ha impactado fuertemente a las mismas durante bastante tiempo, y todavía lo sigue haciendo en la actualidad. Libro de texto y palabra, como grandes transmisores del conocimiento a lo largo de la Historia de la educación. (Podríamos considerar a Demeny como primer referente histórico en el uso de los medios audiovisuales en el ámbito educativo, (Cabero, 1983,119) fue *“hacia 1896,*

cuando desarrolló el fonoscopio para la enseñanza del movimiento de los labios a los sordomudos”).

Independientemente de las láminas y carteles, las primeras que lo hicieron fueron las imágenes estáticas en diferentes versiones: filminas, diapositivas, diakinas; medios que fundamentalmente eran utilizados para ilustrar, motivar y acompañar la formación que era transmitida por el/la profesor/a.

Después lo hizo la radio, que se convirtió en uno de los medios masivos utilizados para la formación a distancia, y que por ello tuvo poca presencia en la enseñanza presencial.

Posteriormente se acercó el cine, como el gran medio, por tener sonidos, imágenes y la posibilidad de representar la realidad con un alto grado de iconicidad que impactaría a nuestras escuelas. Las primeras disposiciones sobre la recomendación del uso del cine en la escuela se ven fuertemente condicionadas tanto por la falta de material disponible como la escasa formación del profesorado. A ellos les acompañó rápidamente la televisión.

A este medio le siguieron dos que despertaron, y siguen despertando verdadero interés en las estancias educativas: el vídeo y la informática.

Esta velocidad de transformación y desarrollo lleva parejo un problema, y es que se están incorporando con tal velocidad a todos los sectores que falta un análisis y una reflexión crítica sobre sus verdaderas posibilidades, las limitaciones que introduce, en nuestro caso en el sistema educativo, y los impactos que en los mismos llega a tener.

Si hace relativamente poco tiempo el reto era conseguir el 100% de alfabetización, ahora se traduce en conseguir, por una parte, la alfabetización digital de la población para la utilización de las nuevas tecnologías, y por otra, para que el sujeto sea competente para el aprendizaje continuo y ambiental, entendiendo éste desde una perspectiva amplia y no exclusivamente geofísica.

El concepto *competencia en comunicación audiovisual* ha sido aportado por unos 50 expertos del ámbito iberoamericano y consensuado por 14 reconocidos expertos del Estado español. Se suele entender por competencia una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que se consideran necesarias para un determinado contexto. Competencia en comunicación audiovisual: capacidad de un individuo para interpretar y analizar imágenes desde la reflexión crítica de las imágenes y de los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el

ámbito comunicativo. La ECA (educación en comunicación audiovisual) no tiene casi ninguna presencia en los currículos educativos (Ferrés Prats, J.2007).

La propuesta curricular comporta tres tipos de implicaciones:

- a) Debe ser conocido, esto implica una dimensión normativa.
- b) Debe ser eficaz, debe poder como instrumento para medir, o sea debe tener una dimensión descriptiva.
- c) Esa dimensión debe servirnos para elaborar objetivos, procesos y contenidos en comunicación audiovisual.

Ámbitos de incidencia. Dos criterios:

- a) En lo personal: interacción entre emotividad y racionalidad. Se trata de pasar de la fascinación de las imágenes a una reflexión crítica, fruición estética y expresión creativa en nuevas fuentes de satisfacción.
- b) En lo operativo: entre la lectura crítica y la expresión creativa. Debe ser capaz de producir mensajes audiovisuales sencillos que sean comprensibles y eficaces.

Dimensiones. Para Ferrés (2007) la competencia en comunicación audiovisual comporta el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas con: el lenguaje usado, tecnología empleada, procesos de producción, ideología y los valores, recepción y audiencia (ésta debe ser activa y crítica), dimensión estética.

Para este autor dentro del lenguaje audiovisual tenemos los siguientes indicadores:

- a) *Ámbito del análisis: los códigos; medios; tipos y géneros; relato audiovisual; informativos, publicidad, concursos; magazines, reality shows; talk show y debates.*
- b) *Ámbito de la expresión. Capacidad de elaborar imágenes con uso correcto de los recursos formales. Capacidad de relacionar imágenes de manera creativa.*

*Con la tecnología y los procesos y agentes de la producción y la programación; valores e ideología tenemos los mismos ámbitos: Ámbito del análisis y Ámbito de la expresión. De éste último destaco la capacidad para reconocer que no se puede estar informado sobre la realidad recurriendo a un solo medio.*

Barranquero (2007) nos ofrece una aproximación histórica al concepto de la educación comunicativa:

Pese a los avances, la cultura y la información siguen estando amenazadas por un proceso compulsivo de mercantilización y concentración multimedia, sometidas casi al límite de la lógica del lucro y la pseudo-cultura. El nuevo contexto ha incrementado los desfases comunicacionales entre las diferentes naciones y grupos humanos.

Educomunicación para el cambio social: una aproximación conceptual. Parte de la problemática del desarrollo, entendiéndose éste como un proceso de cambios cualitativos y cuantitativos experimentados por un grupo humano, conducentes a su bienestar personal y social en diferentes órdenes: político, económico, cultural etc. El concepto comunicación ha sufrido modificaciones, se ha pasado de tomarlo como un instrumento bélico-propagandístico y autoritario del acto de informar (teoría matemática de la comunicación, modelos funcionalistas y conductistas etc) a otra con la incorporación de nuevas corrientes (usos y gratificaciones, post-estructuralismo, estudios culturales etc.) que no ponían el foco de atención en las prácticas de resistencia y re-significación de los mensajes por parte del receptor.

Autores como Freire, Ramiro Beltrán, Fals o Díaz Bordenave así como un sinfín de experiencias de comunicación alternativa y popular recondujeron la perspectiva dominante inicial, hacia presupuestos más complejos privilegiando lo participativo, lo dialógico, el carácter endógeno del cambio social o la función democratizadora de la comunicación.

Según Freire la comunicación vendría a ser sinónimo de diálogo, el proceso de compartir, de poner en común. Esta idea se sitúa al lado de la otredad y la larga tradición de pensamiento dialógico.

Para promover una auténtica comunicación transformadora nuestras acciones tienen que estar intencionalmente dirigidas y sistemáticamente planificadas. Premisas de partida:

- a) Interesa más el proceso que los propios productos.
- b) Este proceso debe promover el acceso, la participación y la apropiación final del mismo por parte de los actores implicados.
- c) Hay que contemplar la pertinencia cultural de las acciones, que éstas se atengan a las particularidades de cada cultura y cada lengua.
- d) Interesa plantear un marco de actuación local basado en el saber comunitario y la representatividad de todos los miembros del grupo en la toma de decisiones.
- e) Para evitar el excesivo localismo es necesario impulsar una organización en red.
- f) Conviene usar la tecnología apropiada a cada contexto.
- g) Se debe trabajar con objetivos a medio y largo plazo.

Para Fernández Martínez (2008) los beneficios de los medios de comunicación se han aceptado como incuestionables cuando en realidad no lo son. Llega a la conclusión de que se han confundido los medios con los fines al establecer como

contenido estrella de las programaciones educativas aquello que no debería ser sino un instrumento más.

Los argumentos clásicos utilizados para explicar por qué los medios y las tecnologías no han obtenido la brillante mejoría en el sistema educativo que se les auguraba: falta de recursos, preparación de los/as profesores/as y escasez de las investigaciones al respecto no son válidos.

Del Río (2008) en su artículo "*Del analfabetismo del imaginario al alfabetismo del imaginario*" nos comenta sobre el problema de la calidad de los contenidos televisivos y su impacto en la infancia está emergiendo en los últimos años como uno de los factores centrales para comprender los lastres o los déficits más preocupantes que afectan al empeño educativo y para responder a la cuestión de cómo educar en un universo simbólico con múltiples lenguajes y contenidos.

Dicho autor nos dice que se han detectado dos problemas en la mayoría de los países afectados por la cultura postmoderna audiovisual: el analfabetismo funcional, y el analfabetismo del imaginario. Respecto del primer problema, este se refiere a que más allá del aprendizaje instrumental de la lectoescritura y de la aplicación de dicho aprendizaje a las tareas de escolaridad formal, la lectoescritura penetra poco en la vida cotidiana real de los sujetos.

En convergencia con este hecho, señalado en las estadísticas de la UNESCO para casi todos los países, educadores y especialistas coinciden en que cada vez se asienta más en las aulas un uso superficialmente instrumental y mimético del lenguaje escrito en que la lecto-escritura no llega a protagonizar la gestión mental de las actividades ejecutivas principales, pero tampoco la de la vida interior y los proyectos vitales, esto es la lectoescritura no se constituye en instrumento para la directividad, la meditación y las operaciones de conciencia y reflexión. Se han señalado dos probables focos causales: una alfabetización excesivamente «*escolar*» carente de anclaje como mediador eficiente de las actividades significativas de la vida cotidiana (que provocaría el analfabetismo funcional) y una alfabetización instrumentalista despojada de corazón narrativo, poético y retórico (que provocaría el analfabetismo del imaginario y la falta de construcción de un marco retórico).

Del Río propone un observatorio de contenidos de cara a las políticas culturales para la infancia. Lo esencial en este caso no es tanto detectar lo que haya de malo en la televisión (algo necesario sin duda), sino inventariar y orientar a padres/madres y niños/as hacia lo que haya de bueno, así como determinar los factores que construyen

evolutivamente a esos contenidos como buenos y educativos. Evitar malos programas, como evitar la ingesta de principios dañinos en la alimentación, no basta si existe un vacío de buenos programas o buenos alimentos que puedan constituir la base de la dieta alimentaria o cultural en cada una de las edades de desarrollo.

Estoy de acuerdo con Buckingham (2002), cuando nos llama la atención que debemos revisar el concepto que manejamos de educación para los medios, ya que éste suele ir paralelo a una noción racionalista y anticuada de ciudadanía, donde lo que importa es crear “*ciudadanitos buenos*”, que cumplan su deber y actúen de manera responsable, y asegurarse de que estén convenientemente informados. Así, hay quienes entienden que la educación sobre los medios consiste, en primer lugar, en captar la diferencia entre hechos y opiniones en la prensa o en detectar enfoques tendenciosos, y, de manera implícita, en animar a los/as niños/as dejar de leer sucios periódicos sensacionalistas (si es que alguna vez leen algún periódico) y pasarse a la prensa seria.

Por ello es necesario partir más de la visión que poseen ellos/as de estos instrumentos, y de las funciones para las cuales los movilizan y utilizan; es decir, comenzar desde una perspectiva centrada en el usuario y no del instrumento.

Ello nos lleva a pasar de una posición más centrada en la supervivencia y resistencia al impacto de los medios, a otra, donde el uso y la producción sea el eje en torno al cual gire y se desarrolle esta alfabetización digital., tenemos que desenvolvemos en una óptica más creativa y abierta, que nos lleve a comprender que las tecnologías son tecnologías de comunicación y por tanto que debemos formar a los jóvenes para su uso crítico y creativo.

*“Los sistemas educativos están preparando a las personas para el pasado, para las ideas, actitudes y valores de una forma de vida que se está desvaneciendo y para el trabajo en áreas donde la demanda de mano de obra es cada vez menor”* (Tiffin y Rajasinghan ,1997, 101).

Contamos con la propia experiencia en la contemplación como en la atención a manifestaciones en las que la imagen requiere observación consciente, como en la recepción de mensajes en los que actuamos como agentes pasivos y cuanto más pasivos e inconscientes somos, más felices hacemos a algunos de los emisores (Moreno Montoso, 2007).

Hasta que no comprendemos cuánto nos perdemos de la información visual que nos rodea y cuánto nos afecta sin nuestra anuencia cierta otra información a través de la que se nos manipula, no comenzamos a preocuparnos de la importancia que tiene desde

la más incipiente infancia que se nos eduque en la comprensión consciente de los mensajes visuales que continuamente nos llegan y conforme aumentan las posibilidades tecnológicas de la imagen, cada vez con más profusión (esta idea aparece en López Herrerías, 2005 ..“Incrementar el grado de conciencia, de sentido, de aportación comprensiva de aquello que se comunica”).

### 2.2.7. **Ámbito: Construcción y estereotipos de género**

La mujer sigue representándose bajo los mismos tópicos y estereotipos, asociados, a menudo, al mundo de las emociones: la pasividad, la maternidad y la sexualidad, en entornos privados, mientras que el hombre se le siguen otorgando, de un modo generalizado, atributos como el raciocinio, el liderazgo y la acción apareciendo normalmente en espacios públicos (Galán Fajardo, 2007).

El estudio de esta autora se basa en dos series profesionales (el Comisario y Hospital Central) y de sus conclusiones extraigo lo que considero más singular: las rupturas sentimentales: el incremento de los divorcios y las separaciones. Es muy significativo que el 83,8% de los personajes de la serie mantienen relaciones inestables. Sin duda más que un reflejo social, este dato reproduce un requisito indispensable en este tipo de series: la constante creación de nuevas tramas y nuevos conflictos, por lo que no interesan las relaciones estables si no es para introducir desavenencias en su interior.

A pesar de la evolución de la mujer en el terreno social y de su incorporación al mundo laboral de un modo masivo se ha demostrado en gran parte de las ocasiones que las representaciones de género siguen siendo fieles a las convenciones. Esta transformación ha sido reflejada en las series de ficción. Los estereotipos de género están interiorizados en nuestra cultura, que se transmiten a menudo de un modo indirecto y precisan análisis profundos y elaborados para poder ser detectados, corregidos y adaptados a las nuevas circunstancias sociales, pues sabemos que las series de ficción además de servir de entretenimiento presentan modelos de identificación que son imitados y que tienden a fomentar aún más las representaciones estereotipadas.

Voy a completar el tema de los estereotipos con la aportación de Espinar (2007). Trata fundamentalmente sobre contenidos audiovisuales infantiles, pero destaca más por sus aportaciones originales en el ámbito publicitario.

Espinar, (2007) ha podido observar que la presencia de rasgos estereotipados de género es más evidente en la publicidad que en la programación televisiva. En ésta

contamos con una mayor presencia masculina entre los protagonistas, especialmente en la programación con los productos japoneses y estadounidense (constituye más de la mitad de la programación).

Cuando las mujeres aparecen como protagonistas únicas es mayor la probabilidad de que representen edades tempranas -infantilización de las protagonistas- y que se caracterizan por poseer poderes mágicos o sobrenaturales. Por su parte los protagonistas masculinos, con mayor probabilidad son seres inteligentes, caracterizados más por las habilidades físicas que verbales y con una expresión limitada de sentimientos (rasgos coherentes con los componentes tradicionales de estereotipo de género masculino y femenino).

Las niñas son un importante `target` publicitario, por eso su presencia es mayor en publicidad. A ellas se les ofertan juguetes y accesorios -sobre todo representando a bebés o bellas mujeres-, así como productos de belleza. A los niños se les seduce con spot con ritmos rápidos, con menor expresión de los sentimientos, incidiendo en la identidad masculina tradicional.

Por ello, esta autora considera necesario fomentar la regulación y autorregulación en la producción de contenidos infantiles, con especial protagonismo de las administraciones públicas.



## **CAPÍTULO 3**

# **PRESUPUESTOS ÉTICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**



# CAPÍTULO 3

## PRESUPUESTOS ÉTICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Mi investigación persigue ser naturalista fundamentalmente por una razón: que los procedimientos y las técnicas empleadas se caracterizan por conducir a un análisis cualitativo. Éste agrupará a una gran diversidad de enfoques y corrientes de investigación, que emergen como alternativa al enfoque positivista (cuantitativo), pues la investigación cualitativa ha ido adoptando significados diferentes, enriqueciéndose.

Ante la dificultad de investigar las conductas en el lugar natural donde ocurren (gran parte suele ocurrir en el domicilio familiar) opto por otros métodos naturales como son las entrevistas, observaciones, cuestionarios etc. Éstas se harán en un marco lo más natural y espontáneo posible.

No voy a hacer una lista exhaustiva de la terminología en la que baso mi investigación, ni tampoco voy a realizar comparaciones entre los conceptos de distintos paradigmas de investigación (cuantitativos, cualitativos, sociocríticos). Pero eso sí, deseo realizar aquellas aclaraciones que puedan conducir a entender mi trabajo mucho mejor. Algunos autores al realizar aportaciones recientes sobre los paradigmas en investigación educativa, coinciden en señalar tres: positivista, interpretativo (o fenomenológico) y crítico (sociocrítico).

Otros, consideran dos paradigmas principales, situando los aportes del Crítico dentro del Interpretativo.

Paradigmas de Investigación

<i>Paradigma</i>	<i>Interés</i>	<i>Ontología (naturaleza de la realidad)</i>	<i>Relación sujeto/ objeto</i>	<i>Propósito generalización</i>	<i>Explicación causalidad</i>	<i>Axiología : rol de los valores</i>
Positivista	Explicar Controlar Predecir	Dada Singular Tangible Fragmentable Convergente	Independiente Neutral Libre de valores	Generalizaciones no sometidas al tiempo. Afirmaciones, leyes, explicaciones (nomotéticas) Deductiva Cuantitativa Centrada sobre semejanzas.	Causas reales. Temporalmen te procedentes o simultáneas	No sujeta a valores
Interpretativo	Comprender Interpretar (comprensión mutua y participativa)	Constructiva Múltiple Holística total Divergente	Interrelacionada La relación influida por valores subjetivos	Limitada por el contexto y el tiempo. Hipótesis de trabajo. Afirmaciones ideográficas. Inductiva. Cualitativa. Centrada en las diferencias.	Interactiva. Feed-back Prospectiva	Tienen en cuenta los valores, estos influyen en la solución del problema, de la teoría el método y el análisis.
Crítico	Liberación, emancipación para criticar y para identificar el potencial de cambio	Constructiva Múltiple Holística Divergente.	Interrelacionada Influida por la relación y el compromiso con la liberación humana.	Lo mismo que la interpretativa.	Lo mismo que la interpretativa.	Marcada por los valores. Crítica de la ideología.

Fuente: Pérez Serrano, G. (1994, a, pág40).

El método (cualitativo) para Taylor y Bogdan (1986, pág. 20; 1982):

a) Es interpretativo. Estoy interesado en cuestiones de motivación y en la realidad de la experiencia llevada a cabo por los sujetos observados (Eisner, 1998). Esta interpretación se basa en sacar sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

b) Es rigurosa aunque de un modo distinto al de la investigación denominada cuantitativa. Los investigadores aunque cualitativos buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo (Interpretación y sentidos compartidos).

c) Es humanista. Trato de aprender, de comprender sobre la vida de las personas.

d) Es holística. El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.

e) No impone visiones previas. El/la investigador/a cualitativo suspende o se aparta temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

f) Es abierta. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

g) Es inductivo. Es inductiva, o mejor cuasi-inductiva; su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación. El/la investigador/a sigue un diseño de investigación flexible.

Para entender un poco mejor sobre el método elegido nada mejor que un cuadro comparativo entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo.

**ATRIBUTOS DE LOS PARADIGMAS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO**

PARADIGMA CUANTITATIVO	PARADIGMA CUALITATIVO
Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.	Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.
Positivismo Lógico: Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.	Fenomenologismo: Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.
Medición penetrante y controlada.	Observación naturalista y sin control.

Objetivo.	Subjetivo
Al margen de los datos, perspectiva “desde afuera”.	Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.
No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo.	Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.
Orientado al resultado	Orientado al proceso.
Fiable: Datos sólidos y repetibles.	Válido: datos reales, ricos y profundos.
Generalizable: estudios de casos múltiples.	No generalizable: Estudio de casos aislados.
Particularista.	Holista ( globalizador)
Asume una realidad estable	Asume una realidad dinámica.

Cook y Reichardt; Métodos cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa. (1986, Pág.29).

Se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, es decir, sobre la plena marcha, de ésta. La validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización (Sandoval Casilimas, 1996).

Nos interesa lo concreto. Nos interesa conocer cómo experimentan e interpretan su mundo social las personas que son objeto de la investigación. No busco leyes enteras, universales e invariables.

Antes de terminar este apartado me gustaría hacer referencia al paradigma sociocrítico y a nuestra postura sobre los tres modelos mencionados.

El paradigma sociocrítico, también llamado crítico, racionalidad emancipadora, o ciencia crítica de la educación etc, defiende que la investigación tiene que ser comprometida para conseguir el cambio y la liberación de los pueblos de su opresión, mediante un proceso de investigación - acción.

Se trata de construir una teoría que, desde la praxis, trata de orientar la acción en el sentido de contribuir a la transformación de la realidad a través de la emancipación de los individuos implicados en ella. Así la investigación no se propone la explicación de la realidad, ni su comprensión, sino la resolución crítica de los problemas que atenazan a los sujetos que están implicados en ella (Gallardo Gil, 2007 tesis doctoral).

Coincido con Gallardo Gil en que los tres paradigmas aludidos (cuantitativo, cualitativo y sociocrítico) pueden llegar a conjugarse y a ayudarse mutuamente en nuestra investigación.

### **3.1. Fundamentación teórica de la investigación**

#### **3.1.1. Principios y criterios éticos**

Toda investigación debe regirse por la ética, definir ésta es muy difícil pues lo que algunos/as entienden por ético otros no lo consideran como tal. Voy a establecer lo que yo estimo como criterios éticos:

1. Los sujetos no serán expuestos a riesgos que sean más grandes que los beneficios que pueden desear.
2. La identidad de los sujetos debe ser protegida.
3. Los sujetos deben ser tratados con respeto
4. Se debe decir la verdad cuando se reciben y relatan los descubrimientos aún cuando no nos gusten las conclusiones.

En el caso que nos ocupa -con los principales sujetos investigados- hay negociación verbal. Con el resto de miembros de la comunidad educativa, hay una negociación escrita. Se les informa del trabajo que se pretende hacer y se pide la colaboración de todos, sin compromiso. Se trata fundamentalmente de una observación natural (con los sujetos protagonistas principalmente: en la sala de audiovisuales, en el aula, en el patio), de cuestionarios y de entrevistas relajadas.

#### **3.1.2. La dimensión política de la investigación**

Entre la epistemología, la ética y la metodología.

Todos los métodos de investigación están impregnados de supuestos teóricos y políticos que repercuten en la epistemología, la ética y la metodología sustentada.

Estoy de acuerdo con G. Roman / Apple (1991, pp. 59-90) cuando manifiestan que *“los problemas que han de afrontar los investigadores sobre los métodos, el diseño, la validez de sus conclusiones no son solo procedimentales o técnicos sino que también son cuestiones políticas”*. Para estos mismos autores esta dimensión política debe llevar al investigador a la transformación y democratización social y no simplemente a una recolección, análisis y exposición de datos de un modo *“neutral”*.

Para dar voz a los protagonistas surge la preocupación de no contaminar las relaciones naturales entre los sujetos. Hay un proceso de conversión en *“nativo”*

Aggleton (1987, en Aguaded, J .I. 2000a) lo llama observador <<neutral>> y <<no demasiado visible>>.

Esa empatía hacia el “investigado” no debe llevarnos al “nativismo” (o sea identificarnos tanto con el investigado en sus estados anímicos, interpretaciones, acciones que nos olvidemos de posicionarnos de forma crítica, distanciada y lo más objetiva posible).

## 3.2. Fundamentación metodológica

### 3.2.1. Metodología de investigación

Planificación y desarrollo de la investigación

1) Se definió el foco de investigación, decidiendo este tema: Consumo e influencia de la televisión en los/as niños/as (de tres grupos, uno de zona rural y dos de zona urbana) de tercer ciclo de primaria, para ello conoceremos su entorno social, familiar y educativo. Cómo comprender y usar esta influencia para mejorar la calidad educativa.

2) Se realizaron las preguntas iniciales objetos de estudio:

¿De qué manera influyen los medios audiovisuales y la televisión en particular en la vida de los/as niños/as? ¿Qué programas ven los/as niños/as, qué características tienen, qué relación tienen con el mercado, se respetan los derechos fundamentales del menor, ven programas no adecuados a su edad, le explican los adultos los contenidos dudosos, son violentos, son sexistas?

¿Cómo educar “en los medios” y “con los medios” (tanto en el ámbito familiar, como en el escolar) de forma crítica, para reducir o eliminar las influencias negativas del medio sobre los individuos? Alfabetización en el mundo de la imagen.

Después se han ido añadiendo más preguntas en el transcurso del trabajo.

3) Fuentes y técnicas de recogida de información. Se ha trabajado con las siguientes fuentes:

Observación del grupo de estudiantes, extraídas del diario escolar de clase (con relación a la influencia televisiva en sus conductas, actitudes, etc).

Observaciones del profesorado de los centros estudiados.

Observación a través de la expresión lúdica y concretamente a través del juego dramático.

Representaciones gráficas: dibujos, cómics, realización de periódicos.

Libros y revistas especializadas.

Trabajos de investigación (a través de cuestionarios y entrevistas a los distintos miembros de la comunidad educativa y el estudio realizado a los/as niños/as sobre el consumo televisivo en su familia).

Experiencias que se llevan a cabo preferentemente dentro de nuestra comunidad autónoma.

Observación sistemática de programas infantiles y de programas que ven mayoritariamente los/as niños/as, aunque no tengan la categoría de “*infantil*”.

Observaciones y lecturas de las experiencias educativas con los medios (especialmente con televisión).

Estudios sobre índice de audiencias y preferencias televisivas.

Bibliografía:

Sobre análisis de programas.

Sobre la influencia de la televisión.

Sobre la integración de los medios audiovisuales en el currículum.

Sobre la formación del profesorado en los medios tecnológicos.

Diccionario específico sobre el mundo de la imagen.

Historia de la televisión.

He decidido usar la observación de grupos de niños/as de dos centros de primaria (5º del CEIP Torrijos-rural-; 5º, 6º del CEIP Gandhi-urbano-). He observado juegos y dibujos (juegos dramáticos y de rol) expresamente para la observación de aspectos concretos. También la entrevista a los/as alumnos/as, a sus padres y a su profesorado.

#### 4) Principios y criterios éticos

Como he comentado en un apartado anterior, mi investigación se basa en principios éticos. No solo en las finalidades sino también en los instrumentos, procedimientos y metodología empleados.

Es conveniente cuando se hable de los programas televisivos o del mundo de la televisión, no contaminar el debate con opiniones o datos que puedan dirigir la atención a aspectos partidarios.

5) Recogida de información en los cursos escolares 2002-2003 y en el segundo y tercer trimestre del curso 2003 -2004

6) El análisis de datos y elaboración de informes

Destacamos en este punto la Triangulación, consistente en reunir una variedad de datos, métodos para referirlos al mismo tema o problema (Trend, 1979).

7) El documento final

### 3.2.2. Justificación metodológica

Como comenté en la base teórica de la investigación, ésta persigue ser naturalista fundamentalmente por una razón: que los procedimientos y las técnicas empleadas se caracterizan por conducir a un análisis cualitativo. Este método (cualitativo):

- a) Es humanista.
- b) Es interpretativo. Me interesa lo concreto. No busco leyes universales e invariables.

Ahora trataré de explicar con algo de más profundidad esta elección.

La perspectiva naturalista nos cuenta el punto de vista de los participantes, se expresa a través del lenguaje natural, no es un proceso en sí mismo, pues la realidad no puede ser entendida como si se tratara de fenómenos físicos. Se trata de aplicar una investigación crítica al estudio de la realidad educativa. Nos interrogamos por los fenómenos, las creencias, valores, actitudes, engaños, los manejadores de los hilos, por las causas y condicionantes y como investigación crítica no buscamos adquirir conocimiento de esta realidad solamente, sino buscar la intervención en un sentido liberador. Por eso esta perspectiva favorece el compromiso y la transformación de la práctica.

La indagación de cualquier hecho requiere una metodología que comprenda la complejidad de la realidad estudiada. Yo he optado por lo que suele denominarse naturalista, etnográfica o cualitativa. Voy a plantear algunas características de forma muy resumida de éstas apoyándome en Santos Guerra (1997,236 y ss), realizando algunas adaptaciones al estudio que llevo a cabo.

- a) Se centran en los procesos que tienen lugar en los escenarios de los hechos.
- b) No se puede partir de hipótesis encorsetadas, aunque es inevitable que se tengan suposiciones y juicios previos nacidos de la experiencia, de las lecturas...el hecho de no partir de hipótesis cerradas hace que se permanezca abierto a fenómenos imprevisibles (sobre todo a los imprevistos) y que no se ponga empeño (a veces difícilmente detectable por los propios investigadores) en confirmar las hipótesis que se han formulado.

- c) No utiliza un diseño experimental rígido. Se mantiene viva la sensibilidad ante los cambios que tengan lugar en el escenario, permiten modificaciones que facilitan la adaptación a situaciones nuevas y acomoda la exploración a nuevas pistas que surgen en el desarrollo de la investigación.
- d) Contextualiza la exploración y la sitúa en los escenarios naturales en los que se produce la acción.  
En nuestro caso nos es imposible estar en el hogar de todos los/as investigados/as por tanto nos valemos de otras indagaciones.
- e) Utiliza métodos diversos ya que un solo tipo de instrumento condiciona y sesga la calidad de los datos. Observar los hechos nos permite conocer las explicaciones que los protagonistas hacen para justificar sus actuaciones.
- f) Utiliza métodos sensibles para captar la complejidad de los fenómenos.
- g) Trata de comprender la realidad como un todo, sin fraccionarla en parcelas inconexas, sin fragmentarla en variables aisladas, descontextualizadas sobre las que se puede aplicar primero el análisis y luego las decisiones.
- h) El investigador se convierte en la piedra angular de la indagación (Knapp, 1986, 172 en Santos Guerra, M A, 1997), ya que se implica en el entorno social que está siendo estudiado como observador y como participante.
- i) La investigación cuenta con la opinión de los participantes ya que, al resultar decisivo conocer las interpretaciones y los significados, es necesario solicitar de los interesados su punto de vista.
- j) Impregna a la investigación de un sentido crítico y emancipatorio, que está presente en todas las fases de la investigación: en la elección de los fenómenos de estudio, en la forma de negociar los procesos y de interactuar con las personas, en la interpretación de los que se hace y en la utilización de los datos encontrados.
- k) La finalidad esencial de la investigación educativa es, pues mejorar la práctica de la educación. Se pretende resolver los problemas y transformar la realidad.
- l) No formula generalizaciones que, partiendo de valoraciones estocásticas, pretenden servir para un porcentaje de casos en el que no necesariamente se incluye el que interesa.
- m) Utiliza el lenguaje natural en el que se expresan los participantes, no el lenguaje matemático de los números. Cuando los participantes expresan sus opiniones,

todos solemos entender lo que dicen. La investigación pretendidamente científica lo que hace muchas veces es hurtar el significado a los lectores que tienen derecho a conocer lo que sucede.

- n) Busca la transferibilidad a través de tres caminos diferentes. Uno de ellos se refiere a la similitud de los contextos y a la afinidad ideológica que los inspira. Otro a la descripción minuciosa de los hechos de que se trata. Las apreciaciones de carácter genérico hacen muy débil el mecanismo de transferibilidad. El tercer camino se refiere a la transferibilidad *reader made*, es decir a aquella que está en manos del lector que se pregunta ¿Puede ser aplicable lo que ha descubierto en esta investigación al contexto que yo conozco?

Todas estas características hacen de la investigación etnográfica un proceso de exploración y de comprensión de la realidad en su dimensión más profunda. No es que haya que excluir otro tipo de investigaciones (Cook y Reichardt, 1986) sino que considero que ésta es la que permite una profundización mayor y una comprensión más rica y fructífera.

Coincido con el mismo autor (Santos Guerra, 1997) en que la investigación etnográfica no ha de ser entendida como referente, sucedáneo de la otra, planteando las cuestiones relativas a su metodología, fiabilidad y validez desde los mismos parámetros con los que se aborda la investigación experimental, sino que cada una ha de ser fiel a sus postulados internos y las exigencias epistemológicas y metodológicas que le son propias.

Deseo aclarar por qué he elegido la metodología de estudios de caso, para ello explicaré qué significa y las cualidades que tiene para mi investigación.

Siguiendo a Walker (1983, 45 en Vázquez Recio y Angulo Rasco 2003) *"el estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado"*.

Los citados autores realizan estas consideraciones sobre el estudio de caso:

Que el estudio de caso busca ofrecer un reflejo completo, fiel e imparcial de la realidad; una visión equitativa.

Que no se trata de evaluar ni enjuiciar al centro ni a sus miembros, sino de conocer y comprender la realidad objeto de estudio.

Que bajo ningún concepto la investigación puede ser utilizada para amenazar, valorar o tratar injustamente a individuo o colectivo alguno.

Que toda la información será absolutamente confidencial, permaneciendo en el anonimato sus participantes, o bien bajo seudónimos según se determine.

Tal como planteo en el punto 3.1.1. no nos podemos olvidar de los criterios éticos de la investigación.

#### Cuestiones éticas

Todo estudio de caso exige el cumplimiento de unos principios éticos, como investigación social que es; principios que han de estar constantemente presentes. Hemos de tener en cuenta que, dada la implicación personal de la persona que investiga, en su entrada y convivencia en el campo, la riqueza fenoménica y personal de los datos y las repercusiones personales, y los efectos secundarios que se pueden originar, se hace insoslayable el establecimiento de esos principios éticos (Angulo Rasco y Vázquez Recio, 2003,21).

- Negociación entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes de investigación.
- Colaboración entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación que realicemos.
- Confidencialidad, tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea), como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.
- Imparcialidad sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas.
- Equidad de tal manera, que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.
- Compromiso con el conocimiento que quiere decir, asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados. De todos los criterios mencionados, es el de mayor

importancia, por cuanto está relacionado con la responsabilidad pública que toda investigación tiene con la comunidad educativa y con la sociedad en general.

**SEGUNDA PARTE**

**LA INVESTIGACIÓN: INFLUENCIA**

**DE LA TELEVISIÓN EN EL**

**ALUMNADO**



## **CAPÍTULO 4**

# **DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**



# CAPÍTULO 4

## DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1. Contexto y justificación de la investigación

Desde que soy docente venía observando ciertas influencias televisivas en el alumnado, y noté el interés que suscita en la sociedad conocer la gran influencia de los medios audiovisuales y el mundo de la imagen (especialmente la televisión) en nuestras vidas.

De mis años de docente tengo constancia de cómo la escuela, el instituto - en general- permanece al margen de la cultura audiovisual en la medida que ésta se ha situado fuera del currículum(a pesar que lo contempla la L.O.E.), tanto en los contenidos como en los usos y prácticas educativas habituales, esto también se constata en los centros estudiados. Primando la adquisición de un saber enciclopédico, por encima del cultivo de otros aspectos no estrictamente intelectuales como lo imaginario, la gestión de las emociones, el disfrute y lo lúdico.

Ni en el hogar ni en la escuela se recibe formación sobre lenguaje y discurso audiovisual (incluido el televisivo).

La escuela debe partir de la cultura experiencial de/l/a alumno/a, y para ello, se hace necesario educar a los alumnos y alumnas para el uso de la televisión (de forma transversal) dentro del contexto de los medios de comunicación.

En esta investigación nos centraremos más en los públicos y sus procesos de recepción, que en el medio televisivo en sí.

Nos centraremos en conocer las dietas televisivas en relación con el ocio de estos estudiantes (de tercer ciclo de primaria).

### 4.2. Objetivos

El fin último es ayudar al profesorado, a la comunidad educativa y a la sociedad a comprender el modo en que influyen los medios audiovisuales y la televisión en particular en la vida de los/as niños/as, a replantearse los mitos de la televisión.

Como objetivos específicos, esta investigación tiene las siguientes finalidades:

1. Indagar los distintos conocimientos, hábitos, y actitudes ante el medio televisivo de dos entornos diferentes, por una parte los/as niños/as que provienen de un centro escolar urbano y por otra la de los/as niños/as de un centro escolar de pueblo (cuyos niños/as provienen de distintas pedanías que circundan una barriada distante del pueblo, que es donde se ubica el centro escolar).
2. Comprender los contextos escolares, de forma personal, partiendo de las aportaciones de todos los miembros de su entorno educativo.
3. Investigar propuestas de mejora para un consumo más inteligente de los medios de comunicación y específicamente de la televisión.

### 4.3. El diseño investigativo

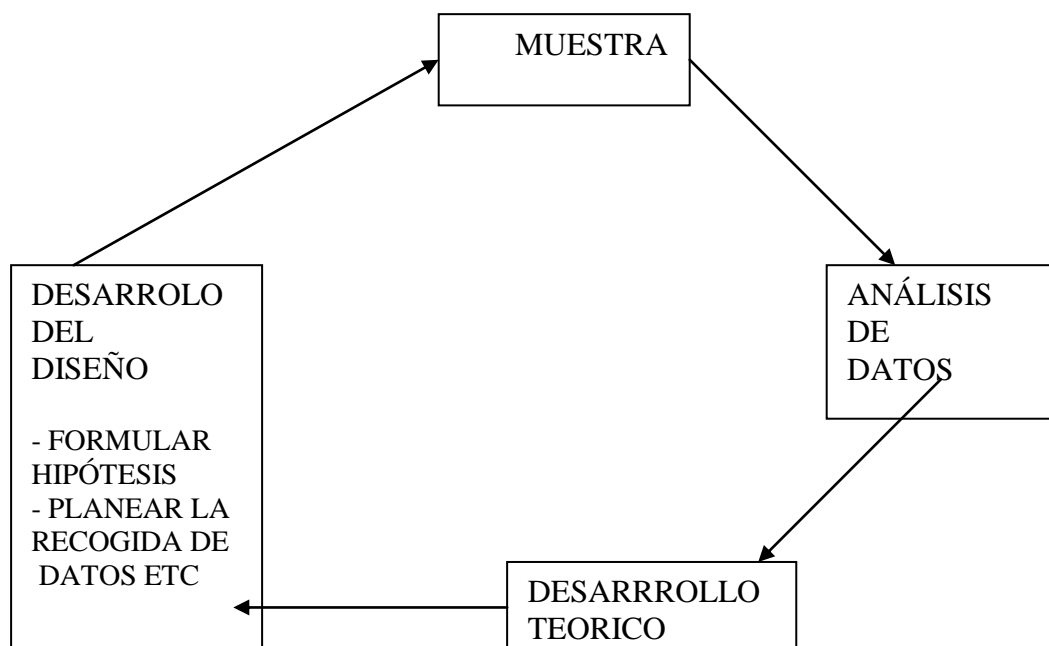
#### 4.3.1. Naturaleza de la investigación

Mi estudio está dentro de las coordenadas de la investigación cualitativa. Frente al paradigma cuantitativo con una concepción positivista, orientada en los resultados, elijo una orientación naturalista fundamentalmente por una razón: que los procedimientos y las técnicas empleadas se caracterizan por conducir a un análisis cualitativo, pues nos interesa la comprensión matizada.

No obstante no siendo los paradigmas incompatibles y siendo flexibles, combino ambos modelos aunque tenga preponderancia el paradigma elegido.

#### 4.3.2. El proceso investigador

Este trabajo conlleva un largo proceso. Recojo parte de éste en el gráfico de Lincoln y Guba (1981) en (Aguaded, 2000a).



Rodríguez y otros (1996, 63 y ss en Aguaded 2000a) nos recuerdan en su esquema cuatros fases (parecidas, pero diferentes): Preparatoria, trabajo de campo, análisis e informativa.

Fases de mi investigación:

a) Propuesta marco global

Sitúo mi trabajo previamente a la propia investigación, concretándose en un diseño de propuestas de conocimiento de las influencias de la televisión en pequeños grupos infantiles (de 10 a 12 años) en la provincia de Málaga.

b) Fase preparatoria

Inicié la fundamentación teórica a través de la revisión bibliográfica.

c) El trabajo de campo

Una vez diseñada la investigación, me fui poniendo en contacto con los/las profesores/as de los centros objeto de estudio.

d) La fase analítica

En esta fase comencé a procesar las informaciones recogidas.

e) La fase informativa

La comunicación de resultados es fundamental, por ello a parte de la devolución de informes, ya se han publicado dos artículos sobre esta investigación.

## 4.4. La muestra

Centros de primaria de la provincia de Málaga

Centros	Grupos	Localidad
C.E.I.P. Torrijos*	1 grupo formado por una unidad de 5º curso de Primaria	Alhaurín de la Torre
C.E.I.P. Gandhi*	1 grupo formado por una unidad de 5º Primaria y otra 6º Primaria	Málaga capital
Total grupos	2	Provincia de Málaga
Total centros	2	Provincia de Málaga

\*Sendos colegios son de una línea, o sea que en cada nivel de enseñanza hay un solo grupo.

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Alumnas del C.E.I.P. Torrijos	10	50
Alumnos C.E.I.P. Torrijos	10	50
Total alumnos/as C.E.I.P. Torrijos	20	100
Alumnas del C.E.I.P. Gandhi,	$5^{\circ}:11+6^{\circ}:13=24$	45,8/48,1/47
Alumnos del C.E.I.P. Gandhi	$5^{\circ}:13+6^{\circ}:14=27$	54,2/51,9/53
Total alumnos/as Gandhi	51	100
Total alumnas Torrijos + Gandhi	34	46,4
Total alumnos Torrijos + Gandhi	37	54,6
Total alumnas + alumnos de los dos centros	71	100 %

#### 4.4.1. El acceso al campo

El acceso al campo es fundamental en toda investigación (Goetz y Lecompte, 1988,106).

En mi caso realicé negociaciones en dos centros escolares con los miembros de la respectiva comunidad educativa (profesorado, padres/madres y alumnado). Tuve la suerte -en general, pues algunos/as compañeros/as pusieron algunas piedras en el camino-de encontrarme grandes facilidades pues tanto padres/madres como profesorado daban su conformidad a un estudio que consideraban interesante y necesario.

El acceso fue diferente en cada centro, pues en el primero (C.E.I.P. Torrijos) -en el que trabajaba- lo planteé en el claustro, se aprobó pero algunos/as profesores/as fueron algo reticentes tanto a participar como a que lo hicieran los/as alumnos/as, pues comentaron que la investigación no debía en ningún momento provocar que el alumnado perdiera clases. Y en el segundo (C.E.I.P. Gandhi), donde conocía a muchos/as profesores/as, se lo manifesté al equipo directivo y éste lo trasladó al resto del profesorado. Y tras su conformidad se les consultó a los/as padres/madre que

también dieron su aprobación. Como ya he comentado antes, la acogida en general en los dos colegios fue extraordinaria (especialmente en el centro urbano). En los dos centros me pusieron cierta limitación de tiempo. En el primero (rural) algunos/as compañeros/as me dijeron que la investigación no debía reducir en ningún caso el horario de clase. En el segundo (urbano) los/as profesores/as de las clases participantes elegirían el momento y el tiempo necesario de las entrevistas.

La selección de los sujetos de la investigación y sus participantes:

Los sujetos de esta investigación son los principales protagonistas, ya que son todos los alumnos de 5º del centro Torrijos (T) y los de 5º y 6º del centro Gandhi (G), los/as encuestados/as y entrevistados/as, los que aportan la mayor parte de la información. Los otros cuestionarios (a padres/madres y profesores/as) son complementarios y los usamos para completar y triangular datos.

Como la muestra es muy pequeña (20 T + 51G =71 alumnos/as) no he tenido que realizar ninguna selección ni para realizar el cuestionario ni tampoco para la entrevista.

Como he indicado anteriormente el papel en general de la mayoría de los/as profesores/as ha sido de colaboración, de facilitar la investigación y de poner su máximo empeño en que el trabajo se realice con las mayores facilidades y comodidades posibles.

Los padres y las madres por su parte no solo dieron su permiso para este estudio sino que cuando se les pidió que colaborasen con la cumplimentación del cuestionario colaboraron en unas proporciones aceptables (siendo mayor en G que en T).

Al ser una muestra pequeña, no necesité contar con colaboradores, encuestadores, entrevistadores, transcripores, codificadores/, pasantes informáticos etc.

## 4.5. El proceso de la recogida de datos

Tomo como referencia el cuadro de procedimientos y técnicas de recogida de información según los datos aportados por Rodríguez y otros (1996,144).

La forma en que el investigador percibe e interpreta la realidad.	La perspectiva de los demás participantes en la investigación.	La respuesta de los participantes a la perspectiva del investigador.	La perspectiva que investigador o participante tienen de sí mismos.
---	--	--	---

Observación (lista de control, categorías, sistemas de signos, observaciones no estructuradas, documentos y diarios, videos, fotografías etc).	Entrevistas no estructuradas, documentos, diarios(de profesores/as, alumnos/as).	Entrevistas estructuradas, cuestionarios, escalas, tests, técnicas proyectivas etc.	Diarios, cuestionarios autoaplicables, técnica de grupo.
--	--	---	--

#### 4.5.1. Las técnicas e instrumentos de recogida de la información

A pesar de que los cuestionarios y las entrevistas van a tener el mayor peso en la recepción de información, también me valgo de otros instrumentos (mencionados por Rodríguez y otros en Aguaded J.I. 2000a), como son la observación propia, la del profesorado, diario, técnicas de grupo, juego dramático etc.

Desde que soy docente venía observando ciertas influencias televisivas en el alumnado, me interesé por el fenómeno, y poco a poco fui profundizando. En los últimos cursos leía, escribía y trabajé con los medios audiovisuales y especialmente con la televisión.

##### 4.5.1.1. La observación

Vamos a observar siguiendo las siguientes pautas

1. Nunca observaremos creando conflictos con los/as observados/as.
2. Sin ser falsos, hemos de procurar que nuestro comportamiento se adecue al contexto, llamando la atención lo menos posible.
3. Debemos transmitir al que lee lo que sentiría si estuviese allí.

He escogido de las técnicas de Taylor y Bogdan (1986, pp. 59-61) las siguientes pautas:

Prestar atención.

Cambiar la lente del objetivo para tener una visión lo más amplia posible.

Tomar nota lo más pronto posible, después de la observación.

Aparte de estas guías, he seguido otras.

Transcribo día a día las notas, pues éstas estaban realizadas con rapidez y con nomenclaturas inventadas en el momento. Si se deja, con el tiempo cuesta recordar qué es lo que decía o qué quería decir.

Como comenté anteriormente una fuente muy importante de observación no solo son los comentarios que realizan sobre la pantalla, sino también las manifestaciones lúdicas, expresivas y concretamente algunos juegos dramáticos que usé para averiguar sobre algunos contenidos televisivos.

También he ido apuntando junto a las observaciones, las distintas sensaciones, interpretaciones del momento, inquietudes, preguntas que me van surgiendo sobre la marcha.

En el primer centro, al ser tutor del grupo estudiado me fue fácil la observación, pues mi presencia en el aula o las instalaciones del centro se consideraba natural. Sin embargo en el otro colegio, me guiaré más por la cantidad y calidad de las observaciones de los profesores/as de dicho alumnado.

Después y a la par de la observación (en el diario de clase), pasé un cuestionario que posee las siguientes características:

#### 4.5.1.2. Los cuestionarios

De las conversaciones (con mi tutor de tesis y con otros expertos), de mis investigaciones anteriores, y de mis lecturas (entre ellas “*La televisión y los escolares onubenses*”, Aguaded, 2000a) surge un diseño investigativo que se va concretando en sus distintas fases.

En cuanto a la validez y oportunidad de la recogida de datos de la encuesta, Aguaded considera que “*es un procedimiento para la exploración de las ideas y creencias, hábitos, actitudes y conocimientos de los alumnos*”.

Creo que es un instrumento adecuado para lo que pretendo descubrir. Lo utilizo como inicio o toma de contacto. Posteriormente lo complemento con otros instrumentos (entrevistas, observación, diario del profesor, encuesta y entrevista a padres/madres) “*hay que utilizarlo como una técnica más*”, “*Una fase clave ha sido la planificación de uso del instrumento, que comienza cuando los investigadores reflexionan sobre el problema o asunto de estudio*” (Aguaded, 2000a).

La elaboración del cuestionario en sí es la clave de esta técnica de investigación.

Hay dos criterios que cumplir:

1- La eficacia para la investigación de cada pregunta (si la posible respuesta a la misma aporta datos de interés para el estudio que se esté realizando).

2- Si el número de preguntas que se hace para cada tema es el suficiente (no conviene que cada cuestionario sea tan largo que canse a/l/a encuestado/a, ni tan corto que no aporte datos suficientes al estudio).

Una vez realizada la batería de preguntas, conviene realizar un análisis más exhaustivo tanto del contenido de las cuestiones como de su colocación en el cuestionario, es decir, el orden en que las vamos a disponer, su redacción, para lo que deberemos cuidar el lenguaje, la forma de las preguntas (abiertas o cerradas), las instrucciones de cumplimentación que deben acompañarla, etc.

He evitado en el cuestionario preguntas complejas e interrogantes con instrucciones irritantes, cuestiones que empleen negaciones y preguntas abiertas innecesarias.

El tipo de cuestiones está condicionado por el nivel cultural del alumnado, de la etapa o ciclo que estudia. La pregunta no debe provocar cansancio y debe evitar preguntas confidenciales.

El aspecto del cuestionario siguiendo a Aguaded (op. citada) también es muy importante, por ello debe haber claridad en la redacción y simplicidad en el diseño.

Las fases del proceso del cuestionario son:

- Definición de objetivos.
- Elaboración del cuestionario.
- Determinación de la muestra.
- Aplicación del cuestionario.
- Tratamiento estadístico de los resultados.

Pretest

Hasta llegar al cuestionario definitivo, es preciso someter el último borrador a lo que se conoce como prueba de pretest, permitiendo que algunos individuos, de características y condiciones muy similares a los verdaderos destinatarios de la encuesta, cumplimenten el cuestionario y sugieran modificaciones, aclaraciones o manifiesten dudas, que puedan permitirnos introducir las correcciones oportunas para elaborar el modelo definitivo.

El primer borrador (pretest) fue analizado por mi tutor de tesis, una vez revisado fue pasado a un grupo de 6º de primaria (casi la misma edad) por mi compañero de ciclo, con objeto de detectar los problemas, se afinó el cuestionario y fue pasado al grupo de 5º del CEIP Torrijos objeto del estudio.

Después de recordarle los objetivos del estudio, les invité a que me contestaran con sinceridad, de forma individual.

#### 4.5.1.3. Las entrevistas

El recurso más específico de este método es la pregunta. De aquí que sea preciso delimitar el tipo y el contenido de preguntas que se van a formular.

Las cuestiones se adecuarán a la temática de la investigación, con claridad, precisión y estarán exentas de “*cargas de valor*” por parte del entrevistador.

Las entrevistas son encuentros con los sujetos investigados/as. Se ha usado fundamentalmente -por una de las razones apuntadas por Cohen y Manion (1989,378 en Aguaded, 2000a, 235)- porque nos sirven de instrumentos de contraste y de ampliación de las informaciones obtenidas.

Opto por entrevistas semiestructuradas fomentando así más la participación y abriendo nuevas vías a cuestiones que son importantes pero que no se ha previsto preguntar.

##### a. Aspectos de la técnica y práctica de la entrevista

- Elección del momento: conviene no interrumpir tareas urgentes.
- Toma de contacto
- Exponer la finalidad de la entrevista.
- Resaltar la importancia de la opinión de/l/a entrevistado/a.
- Destacar el carácter confidencial y anónimo de las respuestas.

##### b. La entrevista propiamente dicha

Hay bastantes recomendaciones que es preciso tener en cuenta en el desarrollo de la entrevista pero, en general, podemos resaltar dos consignas:

- No influir en las respuestas de/l/a entrevistado/a con comentarios, expresiones orales y/o corporales, que le puedan dar una idea de que estamos de acuerdo o en desacuerdo con lo que nos está contando.

- Usar el cuestionario (si se lleva) de manera informal, para evitar que la entrevista parezca un interrogatorio.

##### c. Término de la entrevista

Cuando la investigación requiera posteriores entrevistas, se ha de cortar la entrevista en el momento oportuno, cuando el/la entrevistado/a mantiene aún deseos de seguir hablando, con lo que queda la puerta abierta para la próxima sesión.

En cualquier caso, habrá que terminar cada entrevista con un clima de cordialidad, despidiéndose con palabras de agradecimiento.

d. Registro de las respuestas

Es aconsejable grabar o tomar notas. Si no se hace estos registros nos encontraremos con los siguientes inconvenientes:

- los límites de la memoria y
- la distorsión por elementos subjetivos.

e. Protocolo de las entrevistas: Familiarización (para que se sientan bien y con confianza), aclaraciones sobre lo que se pretende -de forma sencilla y clara- con el estudio. Lectura de los resultados del cuestionario personal, aclarando las dudas -de forma individual- surgidas. Razones del visionado, uso del mando a distancia, preferencias, nivel de consumo, relación con otras actividades, cambios en el tiempo...

Coincido con Bogdan y Biklen (1982) en que la mejor estrategia para la entrevista es la capacidad de escucha por parte de/l/a entrevistador/a; de esta manera estamos creando las condiciones para que las informaciones fluyan de forma rica y espontánea.

Debe establecerse una buena sintonía o “*rapport*” (relación entre los individuos caracterizada por el respeto y la confianza mutua). Es necesario sentirnos receptivos, para poder dedicarnos plenamente a nuestro interlocutor, pues de lo contrario si nos vemos abrumados por nuestros problemas difícilmente conseguiremos una buena sintonía.

He enriquecido las entrevistas con otras técnicas, como la de los grupos de discusión, ¿pero en qué consisten estos?

f. Los grupos de discusión

La técnica del grupo de discusión puede aplicarse de manera independiente o como complementaria de otras técnicas.

Podemos definir el grupo de discusión como aquel grupo cuyo objetivo es hacer una confrontación de opiniones, ideas o sentimientos con el fin de llegar a unas conclusiones, un acuerdo o unas decisiones.

Merece la pena destacar que un grupo de discusión no es un grupo de trabajo, y, por tanto, su objetivo no es producir.

Para que los grupos de discusión internos sean realmente efectivos, y a fin de favorecer la participación, deberá tenerse cuidado de lograr un ambiente no intimidatorio, desarrollar la reunión en un entorno neutral, dejar muy claro el objeto de

la reunión y recordar a los participantes que la intención es recoger información sobre distintos puntos de vista.

El papel de/l/a moderador/a es fundamental. Tiene que cumplir objetivos de dos tipos:

- unos encaminados hacia la tarea: guiar la discusión hacia los temas objeto de debate,

- y otros dirigidos hacia el grupo: facilitar la expresión de los participantes, manteniendo un clima agradable.

- Ventajas del grupo de discusión

- Puede hacerse una convocatoria inmediata de los participantes.

- Se adapta a las diferencias individuales.

- Permite la observación y reacción espontánea del grupo.

- Aporta información a los miembros del grupo a través del intercambio de opiniones con sus compañeros.

- Inconvenientes del grupo de discusión

- Es una técnica cara (lleva mucho tiempo).

- Exige una amplia preparación del moderador (en técnicas de dinámica de grupos).

- Por miedo al grupo, alguno de los miembros puede no ser sincero en sus respuestas.

- Difícil explotación de resultados y obtención de conclusiones.

Tanto para la entrevista como en el grupo de discusión es muy importante saber escuchar.

Considero interesante lo indicado en un curso en Formación y técnicas de comunicación (I.S.T.A.S., 2007,146) donde se recoge que “*saber escuchar bien nos aporta bastantes ventajas*”, entre ellas destaco:

Se aprende, no solo del tema sino de la persona con quien se habla.

Se estimula su cooperación.

Se estimula a quien habla a presentar mejor sus ideas.

Da seguridad en uno mismo, ya que la comprensión de los argumentos del otro será mucho más precisa y en consecuencia la respuesta más apropiada.

La escucha activa

Un buen interlocutor, no se limita a captar el contenido literal de los mensajes recibidos, también capta las necesidades, las emociones de forma encubierta y los

refleja señalándole al otro que se le ha comprendido, que estamos prestándole una atención profunda, que lo tomamos en serio.

Al adjetivar la "escucha" como "activa" se pone de manifiesto su papel anticipatorio, capaz de modificar los comportamientos de/l/a candidato/a para guiarlos por el camino correcto. Escuchar "activamente" supone prestar atención a todo lo que dice el/la entrevistado/a, animarle a ampliar su información, asintiendo frecuentemente con la cabeza y realizando breves comentarios de refuerzo.

Por tanto, la "escucha activa" y eficaz significa:

Demostrar en todo momento un interés real por lo que el/la entrevistado/a manifiesta.

Adoptar una actitud de comprensión, en la que tenga tanta importancia el comportamiento verbal como el no verbal.

Interrumpir lo menos posible a/l/a entrevistado/a, permitiéndole expresar al completo sus pensamientos.

Evitar la emisión por parte de/l/a entrevistador/a de opiniones personales (tan solo en el nivel de pequeños refuerzos).

No realizar juicios de valor que signifiquen aprobación o desaprobación de lo que el/la entrevistado/a manifiesta.

No entrar en ninguna discusión ni criticarle abiertamente.

No dar más información que la que sea precisa.

Responder cortésmente a las preguntas que realice el/la entrevistado/a, procurando no extenderse demasiado (él/ella es el protagonista).

Centrar con educación y con cierto tacto la conversación cuando ésta haya devenido hacia temas que no aportan información cara al objetivo que se pretende.

Prestar atención tanto a su expresión verbal como a su expresión no verbal.

Resumir brevemente, de vez en cuando, lo expuesto hasta ese momento por el/la entrevistado/a, reformular.

También me ha servido el documento: - aportado por el profesor. Santos Guerra, M. A., en el curso: "Políticas sobre la evaluación", efectuado en el curso 1999-2000 - Cómo ayudar a que otro se exprese.

Este documento tiene tres partes diferenciadas. Voy a hacer un resumen de lo que me parece más significativo.

A) Aspectos verbales

No discrepar, ni oponerse a los planteamientos que realicen los/as entrevistados/as.

Hacer preguntas que posibiliten la manifestación y la profundización.

No interrumpir cuando se da una manifestación fluida.

No ridiculizar, ni gastar bromas sobre los contenidos o las formas de expresión.

B) Aspectos paraverbales

Mirar directamente al que habla.

Afirmar con la cabeza (no para decir que se está de acuerdo, sino para dar a entender que se está percibiendo lo que el/la otro/a dice).

Hacerse eco de los sentimientos de/l/a otro/a.

Permanecer a la distancia adecuada de/la interlocutor/a.

Mantener una postura que manifieste un interés y atención.

Permanecer tranquilo/a, sin dar muestras de impaciencia o de tener prisa.

No dar muestras de cansancio.

C) Aspectos actitudinales

Prestar atención interiormente (dejando al margen “ruidos” informativos ajenos a la manifestación de la persona).

No hacer juicios de valor.

También me parece una guía estupenda algunos consejos del libro “*Aprender comunicación no verbal. La elocuencia del silencio*”. (Urpi, M. 2004) Creo que se debe tener en cuenta lo siguiente:

La clave para avanzar en la conversación es callar, pues la práctica del silencio nos lleva a tener dominio de nuestras emociones y a relacionarnos mejor.

Extraigo de forma resumida (del mismo texto) los tipos de silencios que debemos adoptar:

El silencio prudente: cuando callamos oportunamente según el momento y el lugar.

El silencio complaciente: consiste no solo en aplicarse en escuchar sin contradecir a quienes se trata de agrandar, sino también en darles muestras del placer que sentimos (con miradas, gestos).

El silencio inteligente: cuando en el rostro de una persona se percibe cierto talante abierto agradable...para reflejar sin la ayuda de la palabra los sentimientos que se quieren dar a conocer.

El silencio aprobatorio: consiste en el consentimiento que uno da a lo que oye, contentándose con prestar una atención favorable, que pone de relieve la importancia que le atribuimos.

El silencio diplomático: el de aquella persona prudente que no dice todo lo que piensa.

Las técnicas mencionadas son facultades empáticas. Es un potencial innato de los seres humanos para comprender las experiencias ajenas, pero desgraciadamente es un recurso que se potencia poco en nuestra sociedad.

Los mensajes que nosotros emitamos para ser eficaces -siguiendo las recomendaciones del curso de Formación y técnicas de comunicación (I.S.T.A.S., 2007,114) deben responder a unos requisitos fundamentales:

Claridad. Los mensajes deben ser comprensibles e inequívocos.

Precisión. La información transmitida tiene que ser completa y evitar en el receptor desconfianza y sospecha.

Objetividad y veracidad. La información debe ser verdadera, auténtica, imparcial y esencialmente objetiva.

Oportunidad. El mensaje ha de emitirse en el momento en que es útil y necesario, y no antes ni después.

Interés. El mensaje ha de crear en el/la receptor/a una reacción positiva y eso solo es posible si es interesante.

Para que sean eficaces los mensajes deben tener la menor pérdida de información durante el proceso de comunicación o sea entre lo que se quiere decir, lo que se sabe decir, lo que se dice, lo que se oye, lo que se escucha, lo que se comprende, lo que se retiene y lo que se pone en práctica.

Conocedores de esta pérdida una solución es el feed -back o retroalimentación, ésta es en sentido estricto la información que recoge el/la emisor/a de una comunicación sobre los efectos de la misma en el sujeto que la recibe. Esta información recibida permite al emisor saber si su mensaje ha sido comprendido correctamente y qué repercusión ha tenido en el sujeto que la recibe, con lo cual puede modificar los próximos mensajes que emita.

Como he aclarado ya, he optado por unas entrevistas semiestructuradas y tras un período de familiarización y de aclaraciones sobre las dudas del cuestionario, seguí el siguiente guion:

Protocolo para las entrevistas

1. Uso del mando a distancia	¿Os peleáis por el mando a distancia?
2. Preferencias en la programación	¿Qué tipo de programas os gusta más? ¿Por qué?
3. Alternativas	¿Qué harías sin tele?
4. Referente	¿Te hablan los compañeros, los mayores, tus padres/madres de la tele?
5. Ritualización	Las condiciones de uso, si encienden la tele nada más llegar para ver qué echan., ¿come con la tele?
6. Nivel de consumo	¿Quién puede ser un/a teleadicto/a o un/a enganchado/a?
7. Distinción de los programas directos de los diferidos	¿Qué es una serie en diferido / Qué es una serie en directo?
8. Actividades preferidas	La tele te gusta más o menos que...

4.5.1.4. El análisis de datos y la elaboración de informes

El análisis de los datos

Tras la recogida de todos los datos, conviene agruparlos, clasificarlos, desechar lo que no sirve, solventar los errores, juntar las piezas de un gran puzzle, el cual tenemos que construir de la forma más comprensible y coherente posible. El análisis de datos puede definirse como *“el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significados relevantes en relación a un problema de investigación”* (Rodríguez y otros 1996,2000 en Aguaded J.I., 2000a).

*“Consiste en buscar y ordenar sistemáticamente las transcripciones”* (Bogdan y Biklen ,1982).

También los mismos autores nos dicen cómo realizar la primera idea.

*“El análisis de datos es organizarlos, descomponerlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar modelos, descubrir lo que es importante. Y decidir lo que se contará a los otros”* (Pág. 145).

Proceso

1. Recogida de datos

2. Reducción de datos
3. Presentación de datos
4. Conclusiones: Extracción/verificación

#### El proceso analítico de los cuestionarios

Tras detectar los posibles errores y omisiones de forma detenida pasé a codificar y tabular las encuestas.

Aunque el número de cuestionarios no era alto, esta investigación, al ser individual, ha sido un proceso arduo (especialmente en las preguntas abiertas), pues también toda la tabulación la he realizado de forma manual.

Los resultados obtenidos figuran en los anexos correspondientes y su depuración e interpretación forman parte del informe que aparecerá posteriormente a este bloque.

#### El proceso analítico de las entrevistas

Los datos de las entrevistas son junto con la observación los más complejos y difíciles de analizar a causa de su carácter polisémico, su naturaleza verbal, paraverbal, su irrepitibilidad y el gran cúmulo de información obtenida.

Aunque no existe un modelo único de llevar a cabo el análisis cualitativo de los datos recojo algunas aportaciones de algunos expertos respecto a las fases de este proceso. Woods (1989,135-136) propone las siguientes fases:1) análisis especulativo 2) clasificación y categorización;3) formación de conceptos;4) modelos;5) tipologías y 6) teoría. Goetz y Le Compte (1989,174 y ss) establecen la percepción, la comparación, la contrastación, la agregación y ordenación, la determinación de vínculos y relaciones y finalmente la especulación. Resumo todo este conjunto de propuestas en a) fase de reducción de datos. b) fase de organización de la información para poder posteriormente extraer conclusiones y realizar acciones. c) fase de verificación y conclusiones.

#### Triangulación:

En este trabajo se cruzarán los datos de las observaciones, de los cuestionarios, de las entrevistas y de otros documentos (investigaciones, libros, revistas, apuntes) relativos al tema elegido.

También triangularemos con los distintos tipos de métodos (cuantitativo, cualitativo), con objeto de corregir los posibles sesgos de cada uno, enriqueciendo con ello el estudio.

Tras recopilar los datos, inicié una reflexión inicial para identificar las unidades del análisis. La idea era perfilar las relaciones de los datos con la literatura de investigación científica. Una vez elegidas estas unidades fueron codificadas,

enumeradas, agrupadas en categorías, revisadas, dando lugar por último a la interpretación.

## 4.6. Negociación

Como he comentado en el acceso al campo tuve que negociar en los dos centros estudiados. Hubo dos tipos de negociación, una oral con el alumnado y otra escrita con el profesorado y los padres/madres de los/as alumnos/as investigados/as.

En el caso de los profesores de ambos centros se le entregó lo siguiente:

No se usará documento o material alguno que no sea público sin la autorización previa de los interesados, aunque sea de interés para la comprensión de la realidad.

Una de las exigencias más importantes del trabajo será mantener el anonimato de los informantes y garantizar la confidencialidad de los informes. El respeto a las personas ha de estar garantizado en aras de la objetividad.

La investigación pretende ser una ayuda, no una amenaza para nadie. Por eso es fundamental el conocimiento del informe por parte de todos y la negociación del mismo con los participantes.

Entiendo que ningún estamento o persona tiene la valoración correcta o la verdad última respecto a este tema objeto de estudio, sean éstas personas profesores/as, padres, madres alumnos/as, personal no docente o investigadores/as. Es precisamente la oportunidad de contar con una plataforma de debate sobre esta cuestión que nos ocupa lo que facilitará la comprensión de la realidad.

Defiendo que nadie puede poner veto a la totalidad del informe, por muy disparatado que le parezca, ni a ninguna de sus partes. Ahora bien, en defensa de los peligros de la subjetividad y de la arbitrariedad, me comprometo a dejar constancia escrita y literal de las discrepancias que tengan con el informe los protagonistas, si es que antes no se llega a un acuerdo sobre el contenido del informe.

Todos los participantes decidirán la oportunidad de difundir los informes una vez realizado el análisis intergrupar.

La negociación con los padres recogía lo siguiente:

No se usará documento o material alguno que no sea público sin la autorización previa de los interesados, aunque sea de interés para la comprensión de la realidad.

Una de las exigencias más importantes del trabajo será mantener el anonimato de los/as informantes y garantizar la confidencialidad de los informes.



**TERCERA PARTE**

**INFORMES DE INVESTIGACIÓN**

**DOS ESTUDIOS DE CASO**



## **CAPÍTULO 5**

### **INFORMES**



# CAPÍTULO 5

## INFORMES

En esta investigación tenemos en cuenta las aportaciones de la comunidad educativa (formada principalmente por el alumnado, padres y profesorado de los centros estudiados). A los/as padres/madres y profesorado que han colaborado les llamaré padres/madres o profesorado participante.

(Nota los nombres que aparecen no tienen que ser necesariamente verdaderos).

**5.1. C.E.I.P. Torrijos** (5º de Primaria de Torrealquería, Alhaurín de la Torre; Málaga) será el informe I.

A partir de ahora el curso 5º de Torrijos lo simplificaré como (5º P.T.)

**5.2. C.E.I.P. Gandhi** (5º Primaria. y 6º Primaria de Málaga capital) será el informe II.

A partir de ahora los cursos 5º y 6º de Primaria del C.E.I.P. Gandhi, lo simplificaré como (5º y 6º G).



## 5.1 C.E.I.P. TORRIJOS, 5º DE PRIMARIA (DE TORREALQUERIA, ALHAURÍN DE LA TORRE)

*Las fuentes usadas para estas conclusiones, han sido variadas, la mayor parte procede de los cuestionarios y de las entrevistas, otra fuente importante ha sido la observación. Tanto unas como otras se han cruzado, se han triangulado.*

Un aspecto muy importante en todo estudio etnográfico, es realizar una exploración de los espacios donde los protagonistas pasan parte de sus vidas, por ello lo primero que voy a tratar en este informe son las características de este centro escolar.

### 5.1.1. Exploración del centro

El centro de exploración se encuentra en Torrealquería, barriada de Alhaurín de la Torre y a éste acuden niños/as de distintas pedanías, como son Santa Amalia, el Romeral, La Alquería y la misma Torrealquería.

La procedencia de los 20 alumnos estudiados es la siguiente:

5 pertenecen a Torrealquería (barriada donde está ubicado el colegio).

5 son de la barriada del Romeral.

5 son del barrio de la Alquería.

El resto pertenece a Santa Amalia.

El centro dispone actualmente de 9 unidades: 1 de educación Infantil, 6 de primaria, y 2 de educación secundaria obligatoria.

El centro pertenece al grupo denominado Semi-D que acogen a alumnado desde Infantil de 3 años hasta 2º de ESO. Esta configuración posee unas características y problemáticas muy específicas como son las siguientes:

Generalmente, son centros pequeños y antiguos. La inmensa mayoría (por no decir todos) han pasado ya por sus “*bodas de plata*” y a pesar de ello, no cuentan con la infraestructura mínimamente necesaria ni con la legalmente establecida. Los espacios disponibles son multiutilizados en tareas para las que no fueron concebidos en su diseño. La propia antigüedad de los centros va asociada a la del mobiliario y a la dotación de recursos materiales y didácticos, pues parte de su equipamiento corresponde a la primera dotación que el centro recibió allá cuando fue inaugurado.

En el caso que nos ocupa se cumplen la mayoría de las circunstancias apuntadas. Las aulas fueron oficinas municipales, que fueron cediéndose cada vez que aumentaba el número de alumnos/as y de clases (para los/as niños/as son como pequeñas casas).

### ¿Qué características tiene la barriada de Torrealquería?

Torrealquería, está situada a diez kilómetros de la costa, a quince de Málaga capital y a tres kilómetros de la Alhaurín de la Torre. Esta barriada está situada en un valle agrícola y rural dedicado principalmente a cítricos y tiene una población próxima a los seiscientos habitantes. El crecimiento de la población se ha estancado, sin embargo, a la notable disminución de la natalidad de los últimos años, se contraponen el fenómeno de la anulación del flujo migratorio hacia la costa, es más, muchas familias se han asentado en los alrededores de este núcleo rural.

La agricultura y la ganadería tienden a desaparecer a favor del sector servicios de las localidades costeras: construcción, jardinería y limpieza son los ramos mayoritarios. A ese trabajo que por lo general es fuera de la barriada hay que añadir la explotación de pequeñas propiedades agrícolas.

En los últimos años las mujeres se han incorporado al mundo laboral modificando la estructura familiar tradicional. La mejora del nivel económico no se ha traducido aún en una elevación cultural, tanto en esta barriada como las otras mencionadas no teniendo ninguna organización cultural de carácter permanente al margen de la escuela.

Los cambios socioeconómicos, se ven reflejados en las expectativas de las familias con respecto al futuro de sus hijos/as. Hay un alto porcentaje de alumnos/as que tienden a proseguir sus estudios una vez finalizado el período escolar, debido en gran parte a la labor de orientación educativa del colegio.

Esta modificación de expectativas de cara al término de la escolarización obligatoria incide directamente en el planteamiento curricular del centro. Existen determinadas características socioambientales, propias de cualquier población semirural que afectan directamente en la escuela:

1. Importante desfase entre el uso particular de la lengua particular de la zona y las normales exigencias académicas, con las consecuencias que esto implica, tanto para los aprendizajes escolares, como para el desarrollo cognitivo general.

2. Falta de estímulos ambientales que favorezcan el desarrollo cultural y cognitivo.

3. Las expectativas de las familias con respecto a la escuela que básicamente se reduce a:

- Que sus hijos/as adquieran las destrezas culturalmente básicas (las cuatro reglas).
- Que aprendan en la escuela cosas que les sean útiles para el futuro: inglés, informática.

Relegado a un segundo plano queda esperar de la escuela la función de medio socializador y de desarrollo de las capacidades y la formación de la personalidad.

También se espera de la escuela que ésta enseñe una serie de valores pero sin que estos entren en conflicto con el marco de valores que predomina en el entorno.

Por su parte los/as niños/as esperan de la escuela lo siguiente:

“*aprender cosas*” con poco trabajo.

Que siempre se les mande lo que tiene que hacer.

Estar a gusto.

Papel de la escuela

En opinión de la comunidad educativa (padres/madres del consejo escolar, profesores/as y personal no docente) la escuela es entendida como un lugar social que cumple una función educativa, teniendo en cuenta el medio que nos rodea. Aparte de la adquisición de una serie de destrezas y capacidades, se establece un marco de valores que debe regular la vida del centro en el que destaque la solidaridad, el respeto mutuo y la tolerancia.

Según lo expresado por ellos/as, no se suelen ver tras terminar el colegio, pues la mayoría viven bastante alejados uno del otro (exceptuando los de Torrealquería). Los/as alumnos/as cuando salen del colegio, tienen grupos de amigos que no coinciden siempre con los compañeros de su misma clase y responden a agrupaciones de tipo familiar.

En esta barriada, no se organiza ningún tipo de actividades extraescolares de forma continua.

En las otras barriadas -en las zonas de juego-, los/as niños/as que viven cerca de éstas, se quejan de que estos espacios son usados de forma abusiva por parte de los mayores y que han acudido a los representantes políticos de la zona para que solucionen esto, pero no han tenido respuesta satisfactoria. Los/as niños/as medianos y pequeños tienen dificultades para realizar juegos comunes pues muchas veces reciben amenazas de grupos de mayores (si no se van de las zonas de recreo), entonces terminan por irse a su casa o bien no salen de casa ante estos problemas.

La mayoría de los/as padres/madres trabajan en el sector servicio. El trabajo más común es el de la construcción. También hay bastantes madres que trabajan. Casi todas limpian en casas o en negocios de restauración. Pocos/as padres/madres superan el nivel de graduado.

Las madres, por lo general, son las únicas encargadas de la labor educativa de sus hijos/as, exceptuando dos o tres casos, donde el varón se implica.

Las respuestas que obtienes de niños/as y adultos hay que tomarlas con cierta cautela. Las conductas televisivas se realizan en el hogar, lugar que tú no observas. Entonces te tienes que guiar por lo que te cuentan, y lógicamente después hay que contrastar toda la información, a través de la máxima cantidad y calidad de fuentes.

### 5.1.2. Análisis de los resultados del colegio público Torrijos

Describiremos ahora los resultados obtenidos de los cuestionarios primero y de las entrevistas posteriormente.

#### 5.1.2.1. Descripción y análisis de los resultados de los cuestionarios

Los primeros ítems tratan de conocer sus preferencias ideales y reales de consumo. Como se dijo al principio a partir de ahora el curso 5º de Primaria del C.E.I.P. Torrijos, lo simplificaré como (5ºP.T.).

Metodológicamente voy a seguir el siguiente esquema: descripción de los resultados de los ítems por orden y su representación en el cuadro inmediatamente inferior.

En resumen noto (tal como podemos comprobar en el cuadro) una gran predilección por el mundo de la imagen (80 %).

A pesar del dominio claro de Internet, la preferencia televisiva se nota en los lugares establecidos para los aparatos y el gran número de éstos. Así como también su cantidad (o dieta) de consumo.

#### **Preferencia medios de comunicación (5º P.T.)**

<b>Medios de comunicación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Internet	9	45
Cine	1	5
Prensa	3	15
Radio	1	5
Televisor	6	30
Total	20	100

La segunda pregunta busca detectar los hábitos de consumo. Ésta tiene dos apartados:

A) Número de televisores en casa:

En resumen observamos una gran cantidad de receptores televisivos en los hogares (más del 95% posee más de un receptor y más del 65% posee tres o más). La gran cantidad de receptores por casa facilita un consumo individualizado. Hay una media de 3,15 de televisores por niño/a.

**Cantidad de receptores de televisión (5º P.T.)**

Receptores	Frecuencia	Porcentaje (%)
Uno	1	5
Dos	6	30
Tres	6	30
Cuatro	4	20
Cinco	2	10
Seis	1	5
Total	20	100

B) Lugares donde se encuentran:

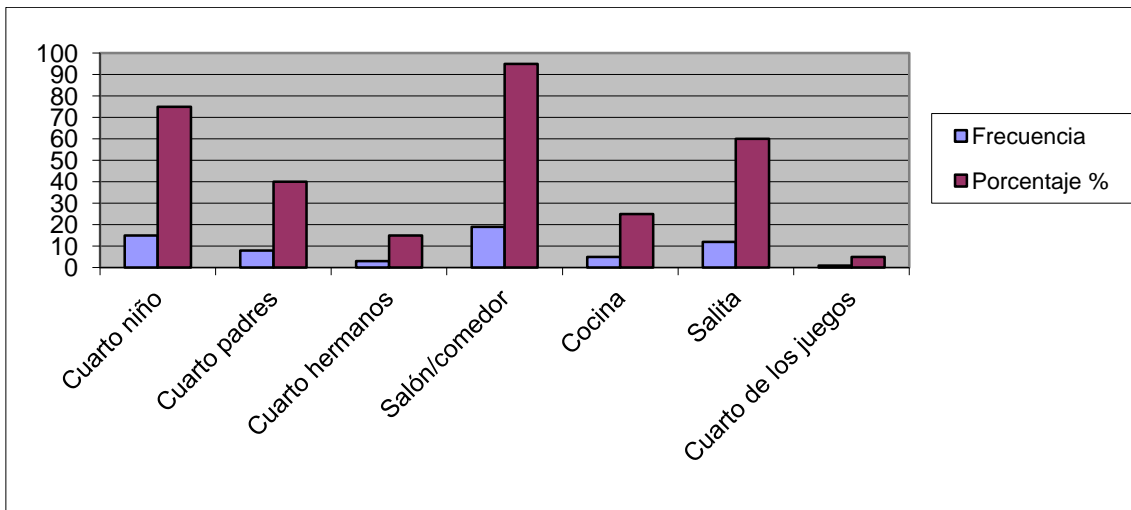
Los porcentajes se refieren a la respuesta con respecto al número de alumnos/as que contestó ese día.

Observo que no cabe duda de que el salón principal es el lugar mayoritario del consumo electrónico (95%). Esto nos indica que la actividad catódica tiene aún grandes dosis de consumo familiar.

Conviene destacar también el número de receptores en el cuarto de los/as niños/as, nada menos que tres cuartas partes están acompañados/as del aparato de las 625 líneas.

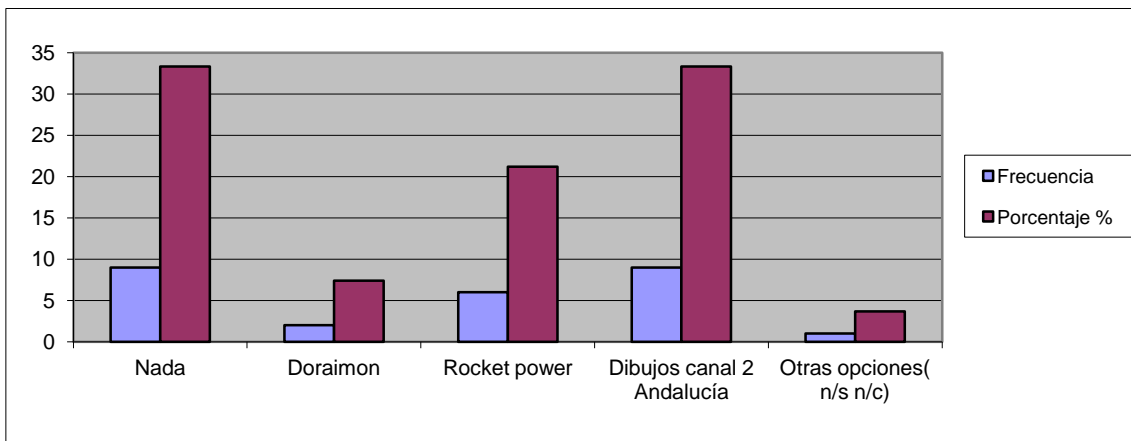
El número de aparatos en el cuarto propio y en el cuarto de los/as hermanos/as suman el 90%.

La salita es el tercer lugar preferido.

**Lugares de visionado (5º P.T.)**

No solo nos interesa dónde, sino también cuándo. Los momentos de visionado los he dividido en dos bloques correspondientes a los días de colegio y a los fines de semana. El primer bloque lo he dividido en tres partes: antes del colegio, tarde y noche.

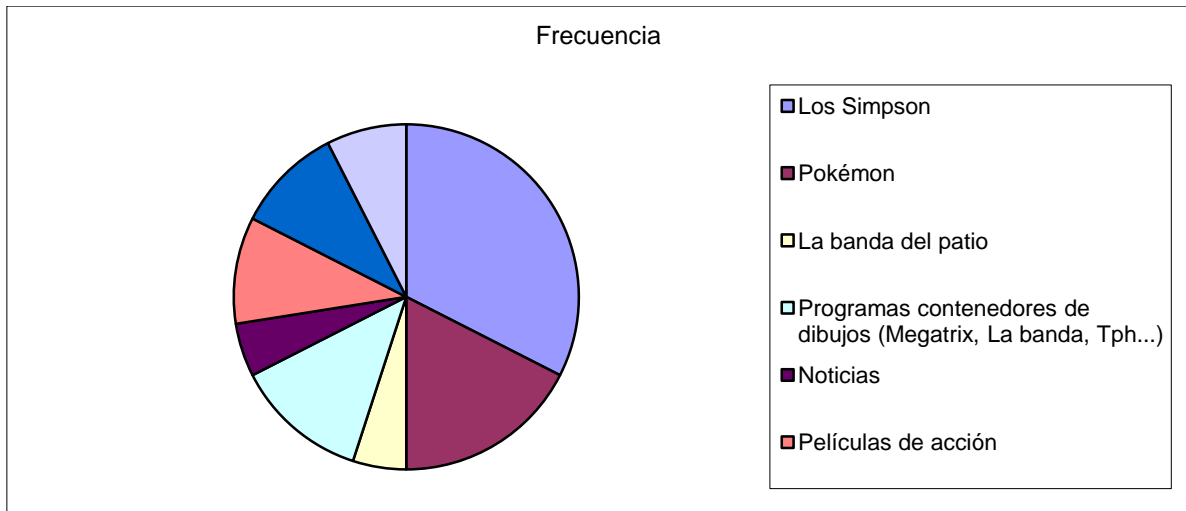
Destaco un gran visionado antes de su incorporación al colegio (un 66,6 % ve algún programa de televisión) y de los/as pocos/as que no lo hacen, (la tercera parte).

**Momentos de visionado: Programas visionados antes del colegio (5ºP.T.)**

Los porcentajes corresponden al número de niños/as y no de los programas expuestos pues aquí algunos elegían varios.

Hay un gran predominio de dibujos animados y dentro de éstos Los Simpson (con el 65%) es el más visto seguido a distancia por Pokémon o programas contenedores (club: Megatrix, La banda o TPH). Aparte de los dibujos se visionan también películas de acción, novelas y por último series y noticias.

**Momentos de visionado: Programas visionados por la tarde (5ºP.T.)**



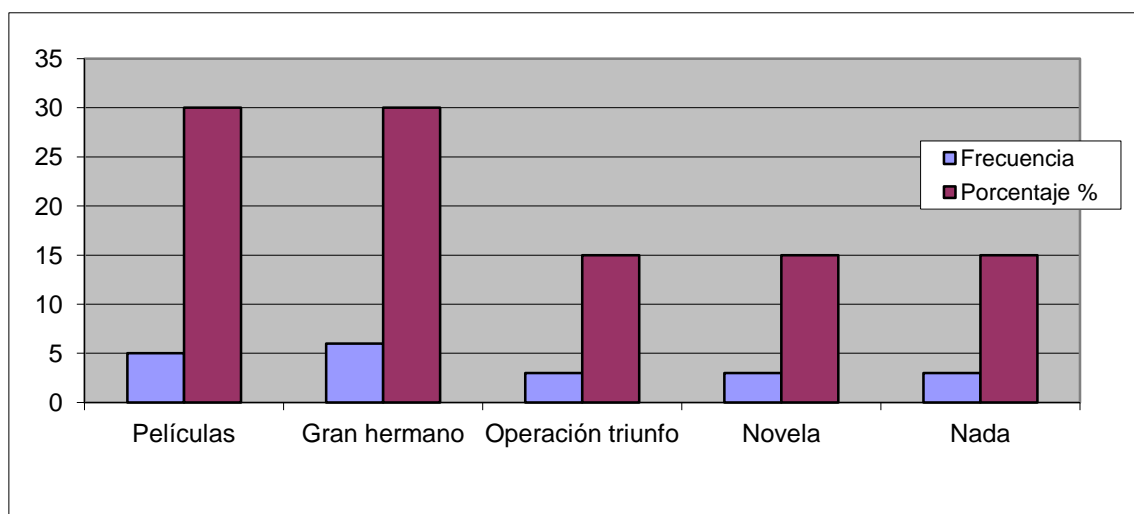
Las horas posteriores a la cena se consideran horario nocturno (suele comenzar de las 21,30h a la 22h. hacia delante). Hay que aclarar que lo elegido (declaran acostarse temprano) no tiene por qué coincidir con lo manifestado por el alumnado. Si nos mantenemos atentos y tenemos la curiosidad de mirar los horarios de emisión y cierre de algunos programas podemos averiguar la hora de acostarse de nuestro alumnado y las pocas horas que descansan.

El 85 % del alumnado frecuenta los horarios nocturnos de la pequeña pantalla y contempla programas pensados para jóvenes y para adultos.

Alrededor del 15 % no contemplan la pantalla en este horario.

En los dos momentos (tarde y noche) predominan espacios (en las series) de producción propia. La tarde-noche está enfocada para un público juvenil o adulto, pero ello no impide que estos/as pequeños/as visionen la pequeña pantalla.

**Momentos de visionado: Programas visionados por la noche (5º P.T.)**

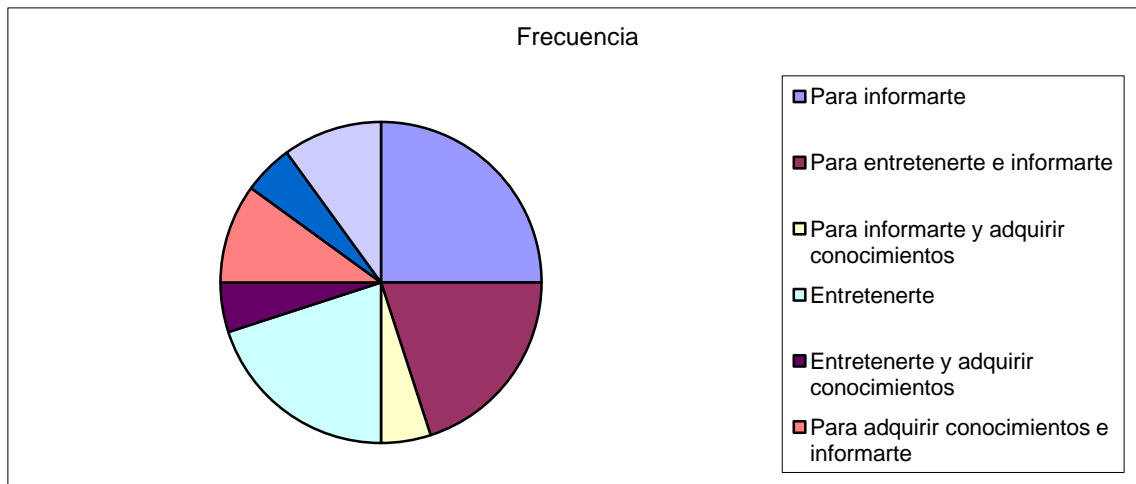


En la siguiente cuestión puede parecer una contradicción, que ponga como respuestas distintas entretenerse e informarse e informarse y entretenerse, pero pienso que el orden con el que elegimos es importante.

Predomina un uso informativo, le sigue la de entretenerse y tiene una proporción baja la de adquirir conocimientos.

La idea de utilidad informativa contrasta con su práctica, pues ellos/as ven más programas de entretenimiento.

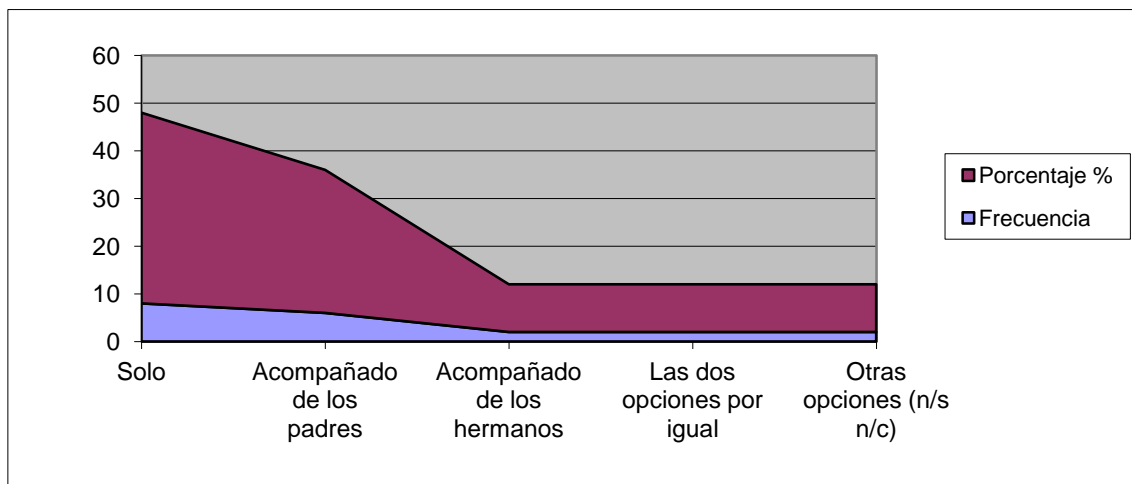
**Utilidad de la tele (5º P.T.)**



La pregunta que sigue trata de averiguar cómo es el visionado habitual, si se hace solo/a o acompañado/a.

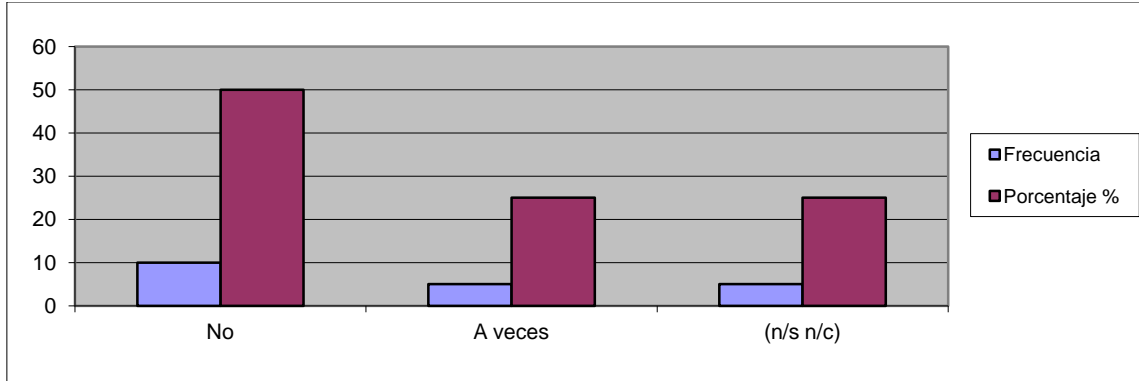
Aunque gana la opción “solo”, hay que destacar que empata con la suma de las opciones (de padres/madres o hermanos/as).

**Modo de visionado (5º P.T.)**



Las respuestas a la siguiente cuestión están igualadas pues el 50% piensa que no se tiene en cuenta su opinión y son los/as mismos/as que piensan que a veces o no lo saben o no contestan.

#### Opinión de los/as receptores/as (5º P.T.)

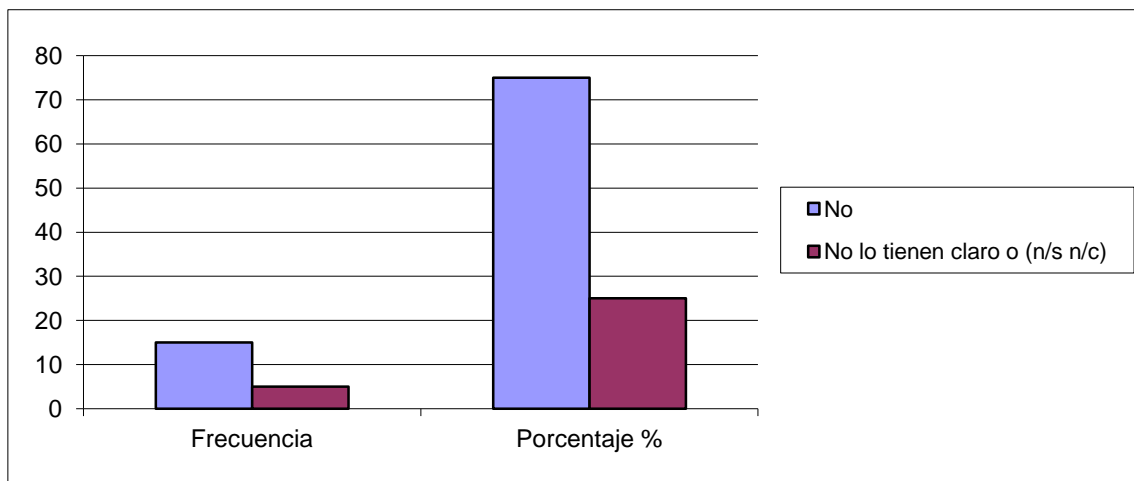


#### Ítem 6 y 7 a) ¿Es gratuita la televisión? B) ¿Quién lo paga?

A la mayoría le cuesta contestar la pregunta si la televisión es gratuita, esta cuestión, no la entienden bien y cambian de opinión cada vez que piden una aclaración “cómo que si es gratuita, que si nos cuesta dinero o no lo que vemos, ¡ay maestro yo qué sé ¡”. Muchos/as dicen que no lo tienen muy claro.

Además en muchos casos suponen que se refiere al recibo de la luz (que consume el televisor), aunque se les aclarase que no se refería a eso, sino al coste de los programas.

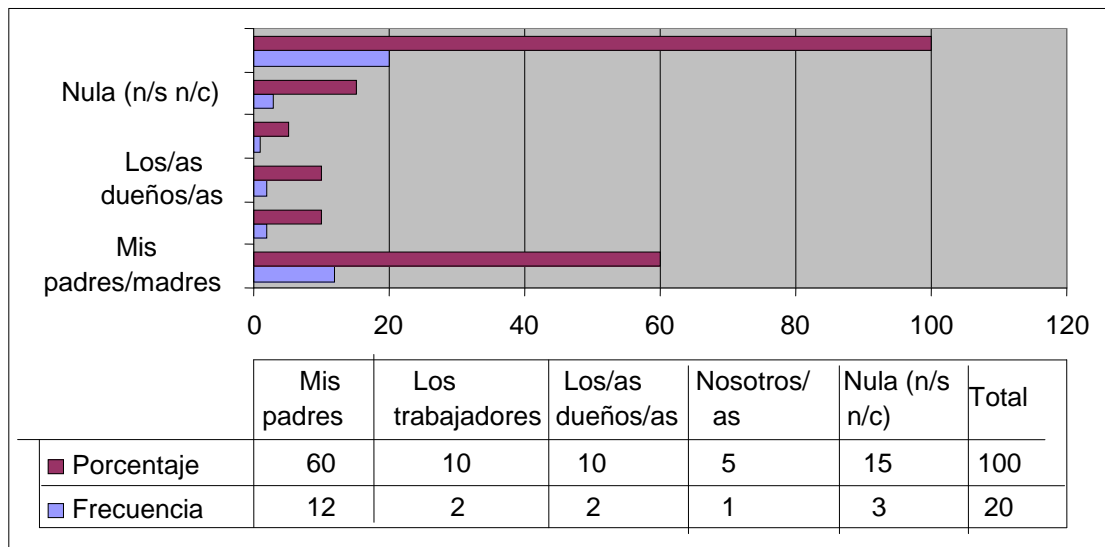
#### Responsabilidad de los costes de televisión (5º P.T.)



Son sorprendentes las respuestas que dan. Por ellas y sus reacciones, concluyo ya no solo que no lo saben, si no que quizás nunca se lo hayan planteado. Queda claro

que desconocen la financiación realizada por los anunciantes (unos contestan los trabajadores/as de la televisión. Si les pregunto a los que así responden que si creen que los/as trabajadores/as tienen mucho dinero para costear la televisión te contestan que no y que no tienen ni idea de la respuesta a esta pregunta. Otro contesta que es su padre/madre. Otro dice “*nosotros por supuesto*”. Otro “*el dueño de la televisión*”).

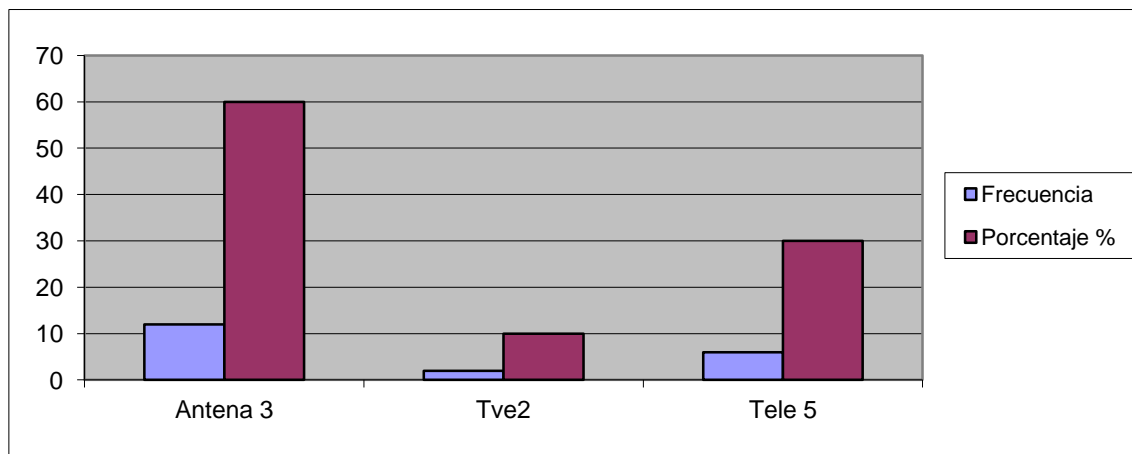
**Pagador/a (5° P.T.)**



En el siguiente ítem se les pregunta sobre sus cadenas preferidas y que razonen sus respuestas. Las respuestas razonadas -que suelen hacerlas pocos y de forma breve-, recurren a programas que les gustan de la cadena elegida (V.g. “*elijo Antena 3 o Tele 5 porque echan muchos dibujitos que me gustan*”).

Las cadenas privadas predominan sobre las públicas y particularmente Antena 3, que supone más de la mitad (60%) de los porcentajes.

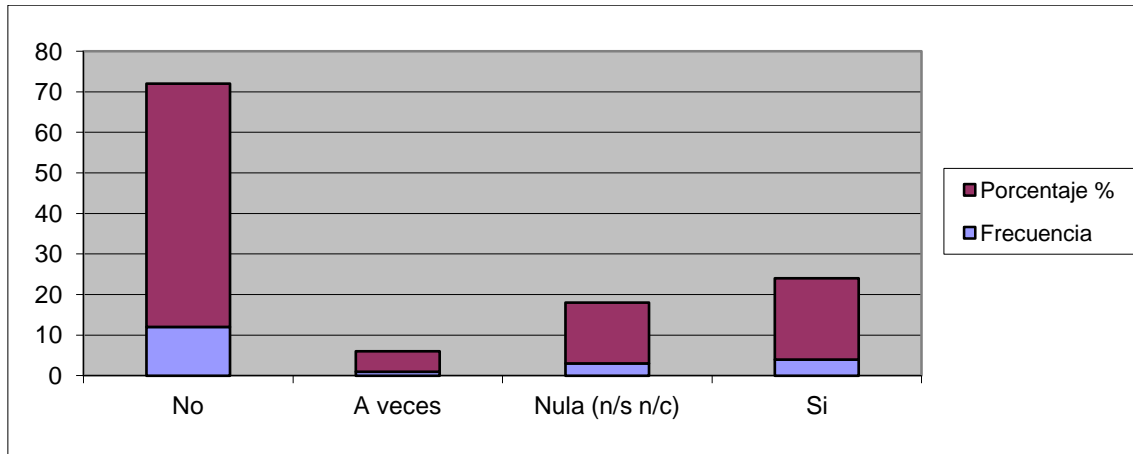
**Cadena preferida (5° P.T.)**



La siguiente pregunta trata de la planificación del visionado.

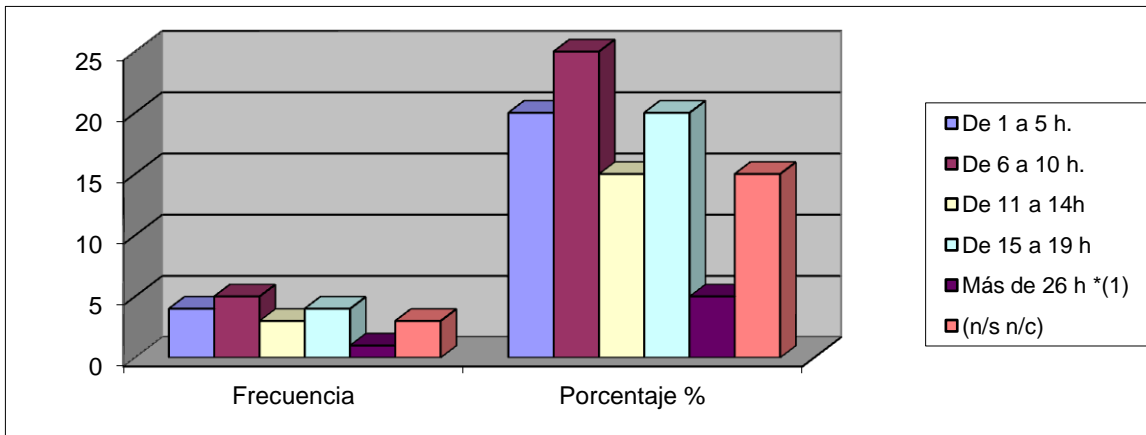
Como podemos comprobar la planificación es muy baja. No se suele consultar la programación aunque sea en el teletexto. Los/as programadores/as conocedores/as de este dato realizan bastantes anuncios de autopromoción, para incitar al consumo de determinados programas.

**Planificación del visionado (5º P.T.)**



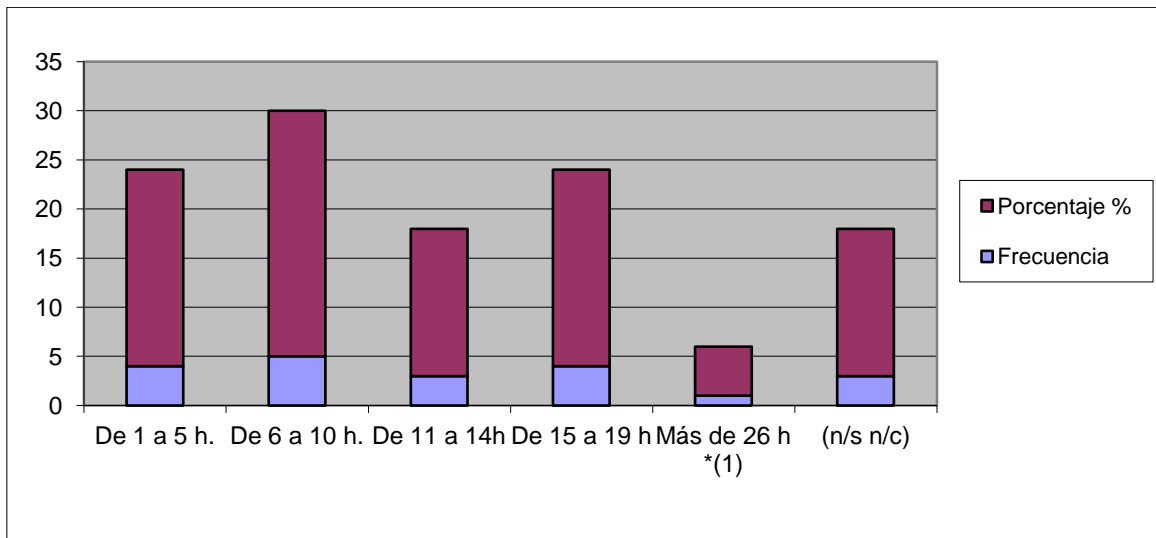
En el ítem nº 8 vemos que el 65% consume más de 15 horas semanales y que solo un 5% tiene una dieta de 5 a 10 horas. De media consumen más de 3 horas diarias.

**Visionado diario días laborales (5º P.T.)**



Aumenta el consumo durante el fin de semana. El 80% tiene una dieta superior a las 6 horas y el 55% más de 11 horas. Esto supone en el primer caso que supera las 3 horas diarias de media y en el segundo supera las 5 horas.

**Visionado en fines de semana (5º P.T.)**



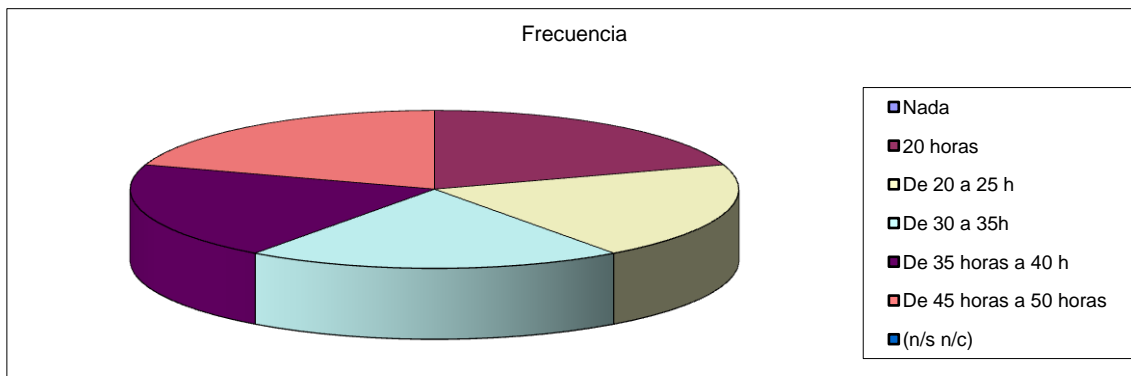
\*(1) Esta alumna dice estar enganchada, y se tira todo el fin de semana viendo la tele.

También en horarios nocturnos y acostándose tardísimo.

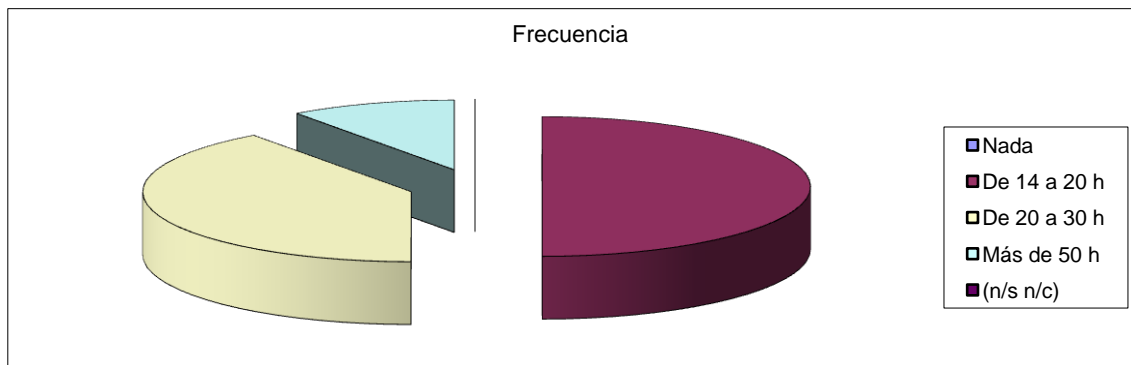
En general, los fines de semana sube ligeramente el consumo.

Por sexo vemos que los niños consumen más que las niñas (el 80% de los consume 3 o más horas diarias de media frente al 50 % de las niñas).

**Visionado (por sexos: varones) total (días laborales y fines de semana) (5º P.T.)**



**Visionado (por sexos: niñas) total (días laborales y fines de semana) (5º P.T.)**



Paso ahora a comentar el consumo total.

Más del 55 % ve más de 26 horas semanales, o sea que consumen más televisión que horas pasan en la escuela. De media la dieta del alumnado supera las 4 horas y media.

**Visionado total (días laborales y fines de semana) (5° P.T.)**

Horas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada	0	0
20 horas	2	20
De 20 a 25 h	2	20
De 30 a 35h	2	20
De 35 horas a 40 h	2	20
De 45 horas a 50 horas	2	20
(n/s n/c)	0	0
Total	10	100

La penúltima consulta trata sobre lo que quitarían de la televisión. Al igual que en otros ítems algunos/as han respondido varias opciones. Aunque algunas estén repetidas en distintos grupos se han puesto por el interés que puede tener el orden expuesto y por no sacrificar en exceso las opiniones personales.

Cerca del 80 % quitaría algo de la programación. Lo más detestado son los anuncios (30%).

Cabe destacar que más de un 20 % opta por no quitar nada. Dan su aprobado a todo lo que aparece en su aparato (incluido los anuncios).

Con porcentajes menores (rondando el 10%) no gustan las noticias, concursos y las novelas. Con el 5%: el fútbol, y el programa "Sabor a ti".

**Eliminación de programas (5° P.T.)**

Utilidades	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada	5	21,56
Anuncios	6	30
Novela	2	10
Telediario/ Noticias	2	10
Sabor a ti	1	5
Fútbol	1	5
Concursos(Pasapalabra)	1+1	5+5
n/s n/c	1	5
Total	20	100

La última cuestión es. ¿Qué puedes aprender de la televisión? La respuesta más repetida es “*nada*”.

Cerca del 30% no sabe ni contesta.

Para más de la tercera parte del alumnado encuestado, de la caja electrónica no se aprende nada.

#### **Aprendizajes de la televisión (5º P.T.)**

<b>Aprendizajes</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
¿Cosas?	1	5
Nada	8	40
Música	1	5
Cultura	2	10
A no beber alcohol (anuncio D.G.T.)	1	5
Informativos	1	5
n/s n/c	6	30
Total	20	100

#### **5.1.2. 2. Descripción y análisis de los resultados de la entrevistas**

Opto por entrevistas semiestructuradas fomentando así más la participación y abriendo nuevas vías a cuestiones que son importantes pero que no se ha previsto preguntar.

Previamente se le había realizado una encuesta. Para enriquecer a la misma acudí a la entrevista y tras conocer sus respuestas me fueron surgiendo nuevas preguntas, que ampliaron mi información.

La entrevista fue realizada en pequeños grupos, concertadas con el tutor del grupo-clase. Éste eligió el momento más adecuado, para evitar interferencias con el curso ordinario. El tutor configuró también los grupos.

Protocolo de las entrevistas: Familiarización (para que se sientan bien y con confianza), aclaraciones sobre lo que se pretende, de forma sencilla y clara, con el estudio. Aclaración y profundización de las respuestas del cuestionario.

**Protocolo para las entrevistas** HÁBITOS

1. Uso del mando a distancia	¿Os peleáis por el mando a distancia?
2. Preferencias en la programación	¿Qué tipo de programas os gustan más? ¿Por qué?
3. Alternativas	¿Qué harías sin tele?
4. Referente	¿Te hablan los/as compañeros/as, los mayores, tus padres/madres de la tele?
5. Ritualización	Las condiciones de uso; si encienden la tele nada más llegar para ver que echan. ¿Come con la tele encendida?
6. Nivel de consumo	¿Quién puede ser un teleadicto/a o un enganchado/a?
7. Distinción de los programas directos de los diferidos	¿Qué es una serie?, ¿qué es una serie en diferido / en directo?
8. Actividades preferidas	La tele te gusta más o menos que...

Comienzo por la primera cuestión

Uso del mando a distancia

Esta pregunta no se ha realizado sistemáticamente en la entrevista. Ahora bien por los comentarios realizados queda claro que no solo existen peleas por el mando sino también por los espacios, siendo el preferido el salón.

En la siguiente cuestión se ve muy clara la preferencia mayoritaria por los dibujos animados, y como a éstos le siguen las series y los deportes. Éste último aunque no se reflejan en los cuestionarios, aparece en la entrevista y es objeto de charlas cotidianas entre el alumnado (con comentarios como ¿viste el partido de ayer?, lo bien o mal que estuvo fulanito etc). Nadie elige documentales, ni musicales.

**Preferencias en la programación ¿Qué tipo de programas os gusta más? (5º P.T.)**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Películas	2	10
Dibujos animados	9	45
Series	4	20
Musicales	0	0
Deportes	3	15

Documentales	0	0
Novela	2	10
Total	20	100

En la siguiente pregunta muchos han optado por elegir dos o 3 respuestas. Los porcentajes se refieren a la respuesta con respecto al número de alumnos/as que contestó ese día.

La opción preferida sería jugar. En esta alternativa el orden sería jugar al fútbol, después jugar en la calle, en tercer lugar los juegos de mesa, y por último jugar “a las peleítas”.

En el caso de los varones si el juego es de pelota, éste se reduce muchísimas veces al fútbol, su deporte preferido, el deporte rey de la televisión.

Otras opciones serían volver a juegos de pantallas (videoconsola o juegos de ordenador), aburrirse o leer o estudiar.

#### **Alternativas: ¿Qué harías sin tele? (5ºP.T.)**

<b>Alternativas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Hacer deberes o estudiar	2	10
Videoconsola	3	15
Jugar en la calle(escondite, pilla-pilla)	3	15
Jugar al fútbol y otros deportes	4+2	20+10
Juegos de ordenador	1	5
Aburrirse o echarse agua	2 +1	10+5
Juegos de mesa (cartas, parchís...)	4	20
Jugar a las peleítas	2	10
Leer	3	15
Otras opciones	3	15
Total	20	100

#### **Referente**

Para estudiar la interacción con los demás en relación con la televisión les hago estas dos preguntas:

¿Te hablan los mayores, tus padres/madres, los/as compañeros/as de la tele?

Comenzamos por la primera

a) ¿Te hablan los/as mayores, tus padres/madres de la tele?

Hay cierta disparidad entre el cuestionario y la entrevista. En la primera declaran hablar mientras visionan sus programas, pero en la entrevista comentan que es difícil hablar mientras se ve sus programas favoritos y ellos/as son los primeros/as que callan para atender mejor. Con los/as mayores se comenta sobre todo en los momentos compartidos (cuando comen), aunque admiten de nuevo, que muchas veces callan sus comentarios para no perder detalles de los programas.

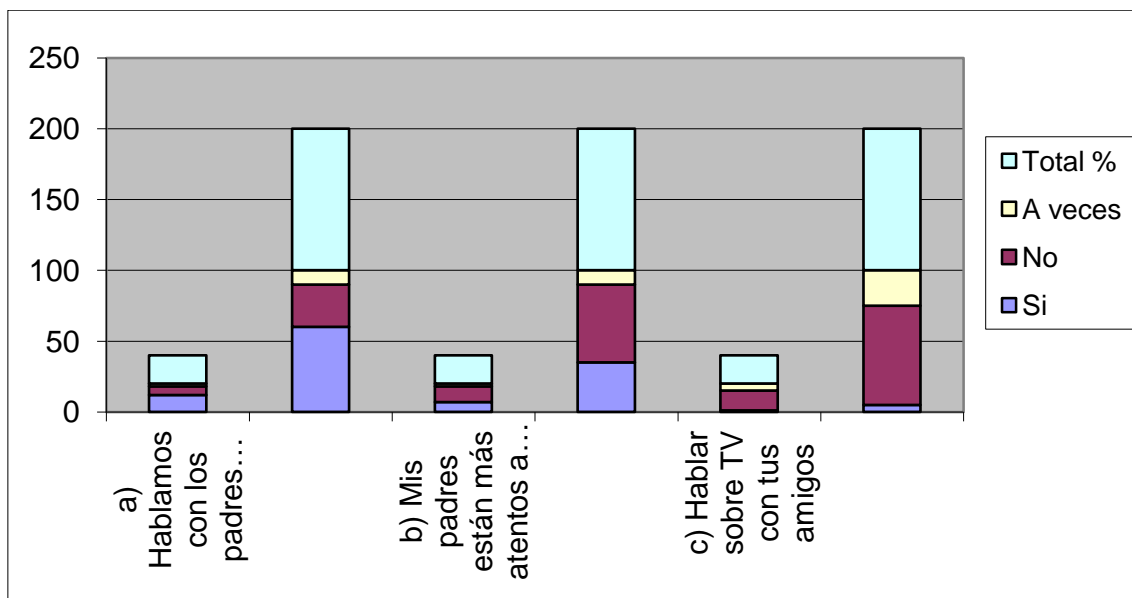
b) ¿Te hablan los/as compañeros/as de la tele?

A pesar de que en la encuestas no lo reconocen apenas (30% entre si y a veces), por mi observación diaria creo que la incidencia es mayor, pues no recuerdo casi ningún día que no hayan comentado entre ellos los programas recientes.

Prácticamente todos hablan de la tele con su grupo de iguales.

Los varones como se ha comentado, cuando juegan se suelen identificar con un equipo de fútbol y con un jugador. Las niñas suelen comentar las peripecias de algún famoso de turno que muchas veces coincide con concursantes de los programas del momento.

**¿Te hablan los/as mayores, tus padres/madres, los/as compañeros/as de la tele? (5ºP.T.)**



Pasamos a la pregunta donde indagamos sobre la importancia de la televisión en relación a otras actividades.

Las actividades preferidas por orden de preferencia serían:

Salir de viaje (85 %).

Hablar y jugar con tus amigos/as/as (65%).

Hablar y jugar con tu familia (50 %).

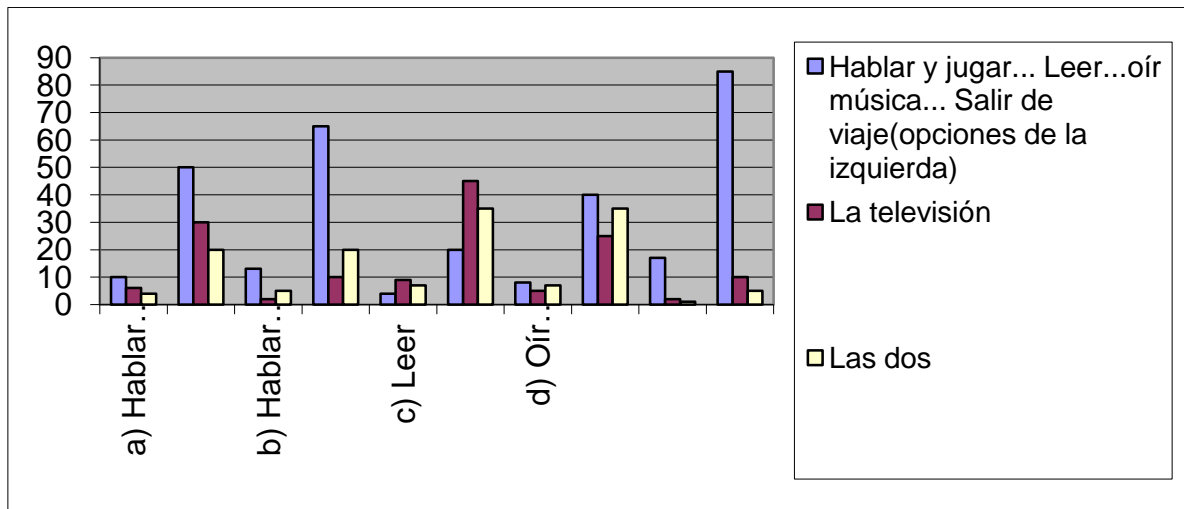
La televisión (45 % ante la opción leer).

Oír música (40 %).

Leer (37,24 %).

La televisión no le gana a las tres primeras opciones de forma individual.

#### La tele te gusta más o menos que... (5º P.T.)



#### Ritualización

Las condiciones de uso, si encienden la tele nada más llegar para ver que echan. ¿Come con la tele?

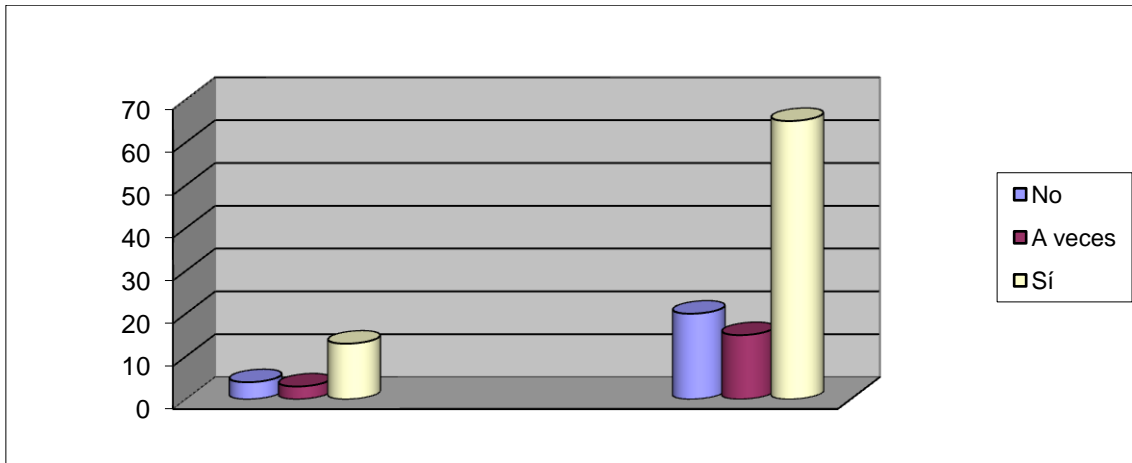
Como he comentado en la pregunta anterior muchos/as niños/as ven la tele comiendo. Ellos/as lo ven de lo más natural y aunque al principio suelen ver noticias (para muchos no son de su agrado), a continuación emiten el programa favorito de la mayoría (Los Simpson) y compartido por muchos/as padres/madres.

Otro elemento curioso es que algunos/as niños/as estudian con la tele puesta o bien lo hacen después de varias horas de televisión. Las horas de visionado son de programas seleccionados, pero también muchas veces la ponen para ver qué echan.

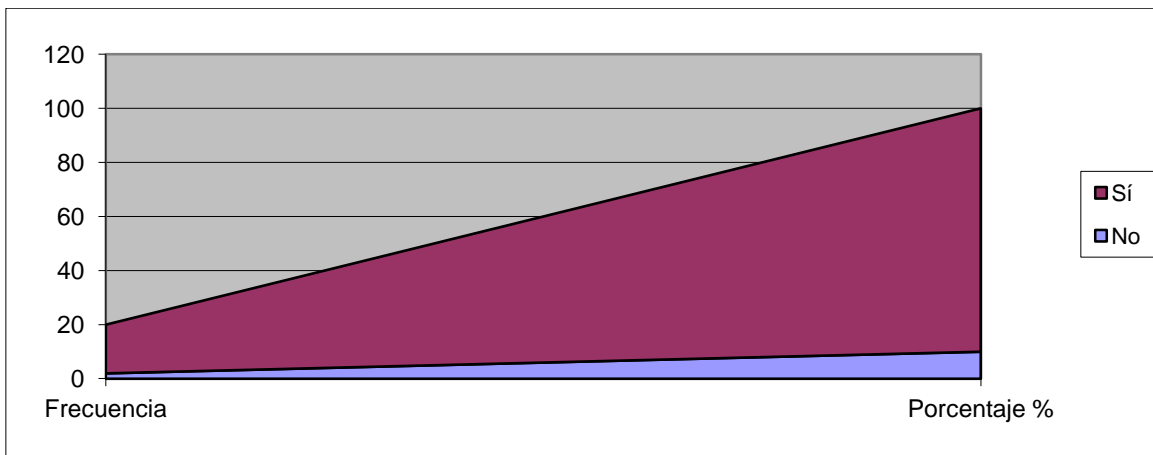
Pocos niños/as leen la programación, algunos/as no lo hacen porque se saben la programación de memoria, o bien se lo recuerdan las cadenas con anticipación y la autopromoción. Otros no leen la programación porque no le interesa tanto lo que emiten sino que ponen la tele como un ritual, a ver qué echan, pues como ellos/as dicen, esto lo hacen cuando están cansados o aburridos.

Uniendo los datos de la encuesta -donde un porcentaje muy alto (+ 75%) no leen la programación- con los de la entrevista comprobamos que el consumo televisivo es un ritual.

**Ritualización: Las condiciones de uso, si encienden la tele nada más llegar para ver qué echan ¿Come con la tele? (5ºP.T.)**



**Ritualización (5ºP.T.)**



Nivel de consumo:

¿Quién puede ser un teleadicto o un/a enganchado/a?

En general todos conocen el término, lo definen como una persona que no puede dejar y solo una persona reconoce esta dependencia. Algunos/as a pesar de una elevada dieta no reconoce cierta dependencia de la pantalla. Hay una alumna que manifiesta que el consumo de sus compañeros es mayor de lo expresado, y que muchísimos compañeros/as están superenganchados.

Dos niños declaran claramente su adicción a determinados productos, en este caso la telenovela.

Rafael dice que se puede tirar mucho tiempo porque *“me envicio, como cuando me envicié con una novela”*.

Lucas *“Se envició de Arrayán porque también veía a su padre enviciado”*.

Distinción de los programas directos de los diferidos:

Esta cuestión fue tratada en gran grupo, y la mayoría desconocía los términos especialmente el vocablo diferido. El término *“serie”* lo conocía un poco más de la mitad. Muchos/as mostraron su extrañeza, pues el vocablo diferido no lo habían oído en su vida. Cuando conocieron los términos les pregunté por programas concretos para que los clasificasen en directo o en diferido pero pocos acertaban, pues muchos programas diferidos pensaban que eran emitidos en directo.

### 5.1.2.3. Conclusiones

Tal como apunté en el punto 3.2. Fundamentación metodológica de la investigación, el foco de mi investigación persigue conocer:

¿De qué manera influyen los medios audiovisuales y la televisión en particular en la vida de los/as niños/as? ¿Qué programas ven los/as niños/as, qué características tienen, qué relación tienen con el mercado, se respetan los derechos fundamentales del/a menor, ven programas no adecuados a su edad, le explican los adultos los contenidos dudosos, son violentos, son sexistas?

Para responder a estas cuestiones iré desgranando las conclusiones de los cuestionarios, de las entrevistas.

La televisión influye, -pero no determina sus conductas- en la mayoría de los/as niños/as en su vida cotidiana.

Para empezar veamos la importancia que tiene este medio entre los distintos medios de comunicación.

El televisor es el aparato preferido entre los medios de comunicación y preside el salón de las casas.

La pantalla es una gran amiga que le acompaña y le entretiene

Noto una gran predilección por el mundo de la imagen (80 %).

A pesar del dominio claro de Internet, la preferencia televisiva se nota en los lugares establecidos para los aparatos y el gran número de éstos. Así como también su consumo (le dedicaré un apartado por su gran importancia, lo veremos más tarde).

Sus preferencias en medios de comunicación son variadas. Casi la mitad se decanta por Internet (9 de 20). A pesar del elevado porcentaje de esta opción dedican poco tiempo, por una parte por el coste económico y por otra por la preocupación paterna/materna a que dediquen mucho tiempo tan cerca de la pantalla (al igual que en los videojuegos). En algunos casos sus opciones no dejan de ser un deseo, observando las horas que dedican al consumo de televisión. Ante este aparato pasan la mayor parte de tiempo de ocio.

Un niño de este grupo refleja muy bien esta idea de control paterno:

*“Yo prefiero Internet pero mis padres no me dejan que nos conectemos”.*

Hay unos pocos que eligen prensa dando estas razones:

*“porque es más “explicatorio” o parte de lo que está escrito”.*

*“porque hay muchas cosas interesantes”.*

*“prensa porque lo podemos comprar en cualquier sitio”.*

Es curioso que un/a niño/a tenga otra opción (ésta sí se encuentra más entre los adultos, más en sus profesores/a que padres/madres) no tan visual como la radio u otro que claramente elige el cine argumentando: *“Prefiere el cine porque se ve y se escucha mejor”.*

A pesar de que estos 3 niños eligen prensa, en general la mayoría declara que en su casa no suelen comprar prensa casi nunca, ni revistas que traten la realidad.

Sin embargo hay personas que eligen la televisión para no tener que leer, esto lo hacen obligatoriamente en el colegio y libremente aquellos que eligen prensa. Más de uno declara que la televisión le aleja de los deberes escolares de escribir y leer.

*“Me gusta la televisión porque así no tengo que leer”*

*“La televisión porque me entero más con las imágenes, lo escucho y no tengo que leer”.*

Y además la televisión para otro niño puede sustituir a la prensa y a la radio pues él dice: *“Elijo la televisión porque se ve todo lo que pasa en el mundo”.*

La televisión amplía nuestros horizontes visuales. Para Lledó (2005)

*“Los seres humanos, para “ver”, han tenido siempre que desplazar sus ojos a ese lugar real donde el cuerpo les podía llevar. Pero hoy, por el dominio tecnológico, por la hegemonía de la “tele-visión”, podemos ver sin estar; ver sin la espacial y temporal experiencia de nuestro cuerpo. Sin ese “ir” hacia el mundo, hacia las cosas, y hacia los otros seres, no era posible, en otro tiempo”,*

Estos/as niños/as, salvando excepciones ya comentadas, no suelen leer prensa, ni revistas (y casi no escuchan la radio, ni buscan noticias en Internet) en casi ningún sitio (casa, colegio), por ello otorgan a la televisión una utilidad informativa bastante elevada (superior al 40%) aunque su uso preferido es el de tenerla como entretenimiento (más del 45%).

El número de televisores por domicilio es alto. La mayor parte de ellos/as, lo tienen en el salón y los otros en el dormitorio (bien de los adultos, bien de los/as niños/as). Más de la mitad posee más de tres televisores (y dos concretamente más de 5 ó 6). Solamente hay uno/a que tiene 1 aparato. A éste lo usan para las emisiones televisivas y como pantalla de videojuego. El gran número de aparatos contribuye - como expresé anteriormente- a un consumo más individualizado y menos controlado.

Conocen la televisión como medio informativo y generador de conocimientos pero ellos la usan fundamentalmente como entretenimiento. El aparato catódico es poco útil para adquirir conocimientos (5% y uniéndose a otras opciones llegaría al 20%). Para ellos/as, para eso está la escuela, y el aparato electrónico para su diversión y que sus padres/madres -o ellos cuando comparten la pantalla- también pueden ver lo que ocurre en el mundo de una manera más amena.

No les preocupa que su opinión se tenga en cuenta, pues están bastante satisfechos con la mayoría de las emisiones y aquello que más le fastidia en general (como pueden ser los anuncios y otros programas) suele tener poca intensidad.

Tampoco se han planteado su financiación y dan respuestas diversas como que la paga el dueño de la televisión, los/as trabajadores/as o sus padres/madres. A ninguno se le ocurre pensar en una relación de dependencia entre los anuncios y los programas televisivos.

Los/as niños/as se inclinan por ver la televisión, ante la carencia de alternativas, especialmente el juego con los/as amigos/as. Es una actitud de refugio, pues han sido expulsados de las calles (la calle tiene coches y puede tener diversidad de peligros: drogas, delincuencia etc), el espacio puede estar monopolizado por grupitos, ellos/as comentan que a veces cuando van a jugar fuera, son expulsados/as por grupos de mayores y cuando hacen sus reclamaciones a los adultos, éstos/as no la tienen muy en cuenta, es por lo que no se puede jugar bien a la pelota u otros juegos. Las niñas lo tienen más difícil pues los juegos más comunes en la calle suelen ser deportes que ellas practican poco y por ello son excluidas.

En el caso de los varones, éste se reduce muchísimas veces al fútbol. Éste ocupa todo el espacio y condiciona todas las reglas, reduciendo por tanto otros juegos imaginativos y nuevos. Esto nos recuerda la idea manifestada en el resumen del informe Pigmalión (expresada en el punto 2). *“El/la niño/a muy “televisivo” juega menos, y cuando lo hace, juega a acciones tipificadas en televisión y éstas son más pobres y repetitivas”*. El fútbol es el deporte rey de la televisión y también de muchos varones de este grupo. Los/as alumnos/as se congratian de tener muchos objetos de su club preferido (incluso tienen prendas íntimas con los símbolos de sus entidades deportivas favoritas).

El/la espectador/a puede identificarse con los protagonistas a través de conceptos como el honor, el orgullo, la superación y la victoria o la derrota.

También he observado que poseen pocos conocimientos sobre distintos juegos.

Todo esto unido a las condiciones mayoritarias de los domicilios privados, carente de espacio material para jugar pues pueden correr el riesgo de transgredir las normas familiares internas y sin la atención cómplice de los padres que suelen llegar cansados después de una larga jornada laboral (a veces doble, pues aparte de su trabajo habitual suelen tener huertos y animales y en el caso de las madres le debemos añadir tareas domésticas y el cuidado de familiares) para compartir opciones caseras de distracción, el/la niño/a en muchas ocasiones queda desvalido -les conducen a su papel de espectadores obligados de televisión- y solo/a.

Todo esto se acrecienta con la elevada dieta televisiva a la que se expone este grupo.

Consumo alto de televisión por parte de los/as alumnos/as

*Con la tele me levanto, como y me acuesto*

Aunque prefieran otras actividades de ocio antes que la televisión (jugar con los/as amigos/as es la primera), el consumo de televisión es muy elevado (más de la mitad sobrepasan las 24 horas semanales y una en concreto supera las 50 horas. Esta alumna dice *“estar enganchada, y se tira todo el fin de semana viendo la tele”*. También declara que *“el consumo de sus compañeros es mayor de lo declarado”*).

Estas preferencias no dejan de ser deseos. El consumo por lo general aumenta los fines de semana y los días festivos (más de 8 horas), lo que indica una clara preferencia sobre otros tipos de actividades de ocio.

Al día superan los 205 minutos. Esta dieta es superior a la media de consumo diario de los/as niños/as españoles/as de esta edad (146 minutos) -que ya se considera

elevado- pues está por encima de la media de los países occidentales y por el impacto en la distribución de sus actividades diarias.

Podríamos decir que tenemos un nivel elevado de adicción a la televisión, éste va a estar asociado a veces a un conjunto de factores cognitivos deficitarios, junto a un conjunto de rasgos sociales vinculados (historial de fracaso, poco contacto social, pocas o nulas actividades culturales).

El consumo suele ser acrítico,-apenas se consulta las programaciones-, no se reflexiona sobre lo visionado, se entiende la imagen y la palabra de nuestro aparato como un credo, y se enciende muchas veces el receptor para ver lo que proyectan. Cuando conocieron los resultados a ellos/as no les pareció muy elevado dedicar tantas horas a la pantalla. El uso individual, poco compartido tanto durante como después, por lo que es bastante normal que muchos/as padres/madres no conozcan casi nada de lo que ven sus hijos/as debido al consumo individual y poco comentado. Un padre me contaba que *“mientras su hijo viera dibujos, le daba igual el contenido de éstos”* (curiosamente el niño tenía conductas violentas en las que imitaba a los personajes más agresivos de estos programas). El uso es también pasivo (no requiere apenas esfuerzo físico o mental para visionar los contenidos).

El alto consumo televisivo, no solo provoca una disminución de las horas de juego con los/as compañeros/as, también reduce el tiempo dedicado a la lectura, a la música, a manualidades, en fin, a actividades facilitadoras del aprendizaje necesarias para el desarrollo personal, humano e intelectual. También puede ser una causa del retraso en el aspecto madurativo y de bajo rendimiento escolar. Entonces como dice Rico (1994) *“esta niñera electrónica, colaboradora de los padres empieza a dar problemas”*.

¿Cómo miran la pantalla?

Salvo para comer, suelo estar como en el cine, lo más quieto y oscuro pero cerquita de mi pantalla fascinante:

Resulta sorprendente que los/as niños/as puedan estar tanto tiempo inmóviles, con malas posturas, a oscuras y tan cerca de la pantalla electrónica.

Esta costumbre de visionar la televisión como si de cine se tratara (a oscuras, prácticamente en silencio) va a obstaculizar la realización de otras actividades compatibles con el visionado y a la vez favorece poco la intercomunicación con el grupo y muy especialmente con el adulto en las horas (nocturnas) de agrupación familiar.

La explotación atencional -provocada por los/as programadores/as-, la sensación del directo, la ingenuidad y vulnerabilidad infantil van a crear un/a telespectador/a con una fuerte credibilidad de las informaciones televisivas, llegando a poner en duda otras informaciones que no provengan del aparato catódico. Esta confiabilidad, “*algoritmo de confianza*” (del Río, 2002) que en buena medida depositamos sobre los medios de comunicación, la hemos subrayado anteriormente en el informe Pigmalión.

Las conductas de observación son diferentes cuando se ven los programas de forma individual o cuando se realiza el visionado con otras personas.

El consumo suele ser en no pocas ocasiones solitario. El/la niño/a está ante la pantalla, sin mediadores/as que les aclaren tanta información, tanto contenido sin una adecuada codificación, desconocedor de las intenciones publicitarias, e ideológicas de muchos programas.

Hay poco control parental de lo que se ve, especialmente del consumo individual (y más concretamente de lo que visionan en solitario en su cuarto). Los/as niños/as reconocen su posición cercana a la pantalla, volúmenes elevados, malas posturas etc (esta es mucho mayor en sus dormitorios) y los adultos tienen menos opciones de corregir determinados vicios que son perjudiciales para la salud de/l/a menor.

La televisión es un compañero de/l/a niño/a, pues la usa para desayunar, comer, estudiar, incluso algunos/as duermen con ella.

Lucas estudia viendo la televisión, “*y yo y yo*” (dicen Jorge y Ángel)

En este mismo grupo comentan “*...que ven la tele mientras comen, porque están los Simpson*”. “*Corinne, Mari Carmen y Francisco ven la tele comiendo*”.

El aparato televisivo es muy valorado por la familia, es el electrodoméstico más apreciado.

Una madre me justifica la ausencia de clase de su hija “*porque la serie que le gusta a su hija termina muy tarde*”.

Para evitar conflictos (peleas por el mando a distancia y consiguientemente el uso del espacio más privilegiado-el salón-) sobre la cadena que se contempla, el número de televisores ha ido creciendo en las casas, invadiendo nuevos espacios: la cocina, la salita y además los dormitorios. Esta proliferación de receptores de las 625 líneas, trae consigo en muchos casos una contemplación individual de los mensajes televisivos y pocos espacios en los que no estén acompañados por la pantalla.

Conocido su consumo y sus preferencias, me dediqué a visionar sus programas favoritos y a analizar estos (tras una búsqueda bibliográfica sobre métodos de análisis de los mensajes televisivos, elegí de referencia la lectura estructural).

Análisis de programas

Metodología

Para analizar un film, dibujos, series etc .existen distintos tipos de esquema de análisis .Yo me he guiado fundamentalmente por el esquema estructural y le ha dado mi impronta personal. ¿En qué consiste básicamente este tipo de lectura? Para contestar a esto, voy a basarme en Santos Guerra (Imagen y Educación, 1984, p258-260).

*“Por lectura estructural entendemos que debemos analizar cada una de estas partes entre sí, ya que todas y cada una están pensadas partiendo de una unidad (la idea del central o idea del director)”*.

Partes de esta lectura:

- A. Lectura narrativa. Debemos descubrir: a) los núcleos (principales episodios de la narración) narrativos del film o dibujos. b) los protagonistas; y reconstruir brevemente el argumento.
- B. Ejes estructurales. Es decir buscar los ejes claves de la estructura, de aquello que da unidad al film... Estos ejes pueden ser personajes, objetos, situaciones, etc.
- C. Lectura significativa. Se trata de descubrir: a) el significado de cada núcleo significativo de que está compuesto el film b) La idea central o intención del director apoyándose en los ejes estructurales (que más se repiten) y en la integración o unión de los significados parciales de cada uno de los núcleos significativos.

Objeto de estudio

Cadenas y programas a contemplar

He grabado durante los días de vacaciones de Semana Santa -8 de Abril al 15 del mismo mes del 2001- (he elegido en primer lugar los más vistos: Simpson, (dentro del formato y programa Desesperado Club social), Pokémon y Banda del patio, así como en menor proporción los dibujos de TPH y del club Disney. He analizado programas que se han visionado menos como Sabrina, Gran hermano, Sabor a ti; Doraimon, el Gato Cósmico, Walker; etc y por último he estudiado los anuncios cercanos a sus emisiones favoritas.

Para seleccionar las cadenas y programas a observar, he atendido a los siguientes criterios: por un lado eludir las de pago, por otro lado las de cobertura territorial restringida (exceptuando Canal Sur). Es decir Televisión Española (cadenas 1 y 2), Tele

5, Antena 3 y Canal Sur; a partir de ahora se citarán también como TVE1, La 2, A3, T5 y Canal Sur. Y fundamentalmente las elegidas como más visionadas por los/as niños/as.

Horario de emisiones:

Por la mañana de 8h. a 15h (horario de finalización de los Simpson). Fin de semana: La banda del patio y Walker (salvo que la graben en vídeo -ninguno lo ha comentado- solo lo pueden ver completa los sábados o domingos, pues su horario de emisión es de 13,30 a 14,30 horas).

Por la tarde no suele haber programación específica para niños/as. Pero como algunos/as niños/as ven los programas de tarde-noche, la serie: Al salir de clase, Sabor a ti, Compañeros (noche) Walker; concursos como Gran Hermano, dibujos animados “*Southpark*” (1 de la noche).

Ritualización

En mi agenda tengo programado mis horas de pantalla y me agrada tanto que estoy abierto a estar durante más tiempo.

El aparato catódico se usa mientras se come, a veces mientras se estudia y como descanso de actividades.

La causa de que pocos/as niños/as consulten la programación en parte es debido a que se la conocen de memoria (ya lo he comentado al principio de este apartado en cursiva, ya lo tienen en su plan rutinario) o por la autopromoción, o bien porque les da igual y van a visionar lo que les echen.

Una madre comenta: “*Los niños prefieren ver “la tele” antes de hacer sus tareas, no se concentran lo suficiente y hacen las tareas rápidamente para acabar lo antes posible*”.

Los/as niños/as suelen cumplir con una agenda diaria: cuando llegan del colegio comen, ven la tele, estudian, ayudan a los padres o a las madres en las tareas domésticas (niñas) o en los trabajos (agricultura o con los animales: niños o niñas), si les da tiempo salen a jugar algo a la calle. Los fines de semana, que en teoría tendrían más tiempo para jugar o salir (que tanto les agrada), suele aumentar el consumo catódico, por lo que las horas escolares de los otros días son sustituidas por el consumo electrónico.

El/la niño/a, está falto de experiencias primarias, que son fundamentales no solo para un desarrollo social adecuado sino también para el buen desarrollo cognoscitivo.

Una madre como ya he comentado anteriormente, me justificaba que su hija no viniera los miércoles, porque se quedaba a ver una serie de televisión que acababa muy tarde -la noche del martes-.

La programación de la noche suele coincidir con la hora de máxima audiencia. Muchos niños/as están presentes, aunque ya estén en un espacio que se considera programación adulta. Por ello eso de que los/as niños/as se acuestan a la hora de las gallinas, es otra de las mentiras que por lo visto suele salir en la tele. Nuestro alumnado no se acuesta antes de las once (en una gran mayoría), y se tragan todo lo que se tengan que tragar. La hora de cierre de sus programas favoritos marca en muchas ocasiones la hora de acostarse. Lo peor de todo es que a horas tardías algunos siguen viendo la “tele” solos/as. Al no tener clausura, se duerme menos de lo debido, y se va de mala gana al centro escolar. Esto no solo repercutirá en una mala atención, poca disposición hacia el aprendizaje, sino también -en algunos casos- a una mayor tendencia a la agresividad.

Coincido con Fernández Torres (2005) *“El consumo infantil de televisión es extenso, intenso y, generalmente, sin control familiar. A todo ello hay que añadir que existen pocos programas infantiles en las televisiones y cada vez es menor la programación infantil que podemos observar en las parrillas de las cadenas televisivas”*.

De esta manera, los/as niños/as, además de no tener una programación adecuada, se han acostumbrado a ver la programación adulta como propia, sin distinguir entre la televisión destinada específicamente a ellos/ellas y la dirigida a los adultos.

Con estas prácticas los adultos hemos perdido capacidad de influencia sobre la formación de los/as niños/as, los/as educadores por la incompetencia para adaptar el lenguaje de la educación a los tiempos y los/as padres/madres por la comodidad. La televisión es la que imparte los valores. Algunas de las razones son:

a) La poca conciencia de ello, al considerar a casi todos los programas de televisión inocuos.

b) La poca preparación (en parte por la poca formación, ayudas y guías que se le podría aportar desde las instituciones educativas, sociales y de los propios medios) paterna/materna, que desconoce como guiar a sus hijos/as en un mundo nuevo y desconocido.

c) La falta de tiempo y llegar cansado después de muchas horas de trabajo. Téngase en cuenta que casi todos le dedican (además de su trabajo habitual) horas complementarias a trabajar su terreno o al cuidado de los animales.

Preferencias televisivas:

La mayoría eligen cadenas privadas (Telecinco o Antena tres) porque en ellas proyectan sus dibujos, películas o series preferidas.

Sus programas favoritos, suelen ser series de dibujos animados, películas de acción, concursos, etc. También se ha puesto de manifiesto que observan programas no específicamente para niños/as (empezando por los Simpson, series juveniles como Compañeros, Desesperado club social, Gran hermano, Walker etc. Unos pocos también ven Southpark). Algunas de estas series son aceptadas en general por sus familiares y a veces se ven juntos. Algunos programas se ven porque lo hacen sus padres.

Esto nos recuerda lo comentado por Bandura en el informe Pigmalión. Lo que hace tan fuertes las influencias vicarias, dice Bandura (1977), es que los observadores pueden adquirir reacciones emocionales, tendencias conductuales y actitudes duraderas hacia otras personas, lugares o cosas asociadas con las experiencias que han sido modeladas. Aprenden a temer lo que los modelos temen, a repeler lo que les desagrada y a gustar lo que les gratifica. Los valores pueden ser modelados de la misma forma.

Diferente visionado de los/as niños/ niñas:

Son los varones (81,8% de dibujos violentos: Pokémon, frente al 33,3 % de las niñas) los que eligen programas con mayor contenido violento (Pokémon, Walker, Southpark), deportes de acción (en las que no es poco frecuente que se produzcan escenas violentas o de agresión). Las niñas optan por series de mayor contenido social o de convivencia tipo Compañeros, Al salir de clase o por ver dibujos animados no violentos, novelas.

Aunque las novelas son más visionadas por las niñas también hay niños que las contemplan.

Características comunes de los programas visionados:

Después de estudiar detenidamente sus programas favoritos extraigo las siguientes conclusiones:

Se presenta la cultura y el conocimiento como objeto de burla (Los Simpson, Gran Hermano, Southpark, programas contenedores).

El maltrato del idioma: el uso y abuso de extranjerismos y neologismos (casi siempre en boca de los chillones y autocalificados/as marchosos/as presentadores/as de magazines infantiles de los programas contenedores como Megatrix, o club Disney).

Esto nos recuerda lo expuesto en el informe Pigmalión (en el apartado: Procesos atencionales y perceptivos de/l/a niño/a ante la televisión. Comprensión, contenido y estructuración).

*“Especialmente se ha denunciado la “explotación atencional” por parte de ciertas producciones en televisión como medio forzado de cautivar audiencias”.* Los/as

niños/as que ven demasiada televisión (especialmente programas que emplean la “*explotación atencional*”) tienen un riesgo elevado de sufrir retrasos y alteraciones en el desarrollo de su atención voluntaria y de su percepción inteligente.

Puritanismo y pornografía. La televisión, incapaz de ofrecer una información clara y sana sobre el sexo a los/as niños/as, no evita ofrecer banales referencias a la sexualidad o cotilleos sobre la intimidad erótica de algún famoso. Esto lo observamos sobre todo en “*Desesperado club social*”, -serie asociada a los Simpson-, donde a veces los/as presentadores/as del programa simulan tapados con una sábana escenas de sexo y en las puritanas series americanas Walker y películas de acción. En “*Gran hermano*” el tema sexual está tratado de forma banal, chabacano y con más frecuencia de la deseada para una audiencia infantil, que carece de muchas explicaciones en estos asuntos. Este tipo de consumo si es solitario o visionado junto a, pero no compartido o dialogado puede llevar a los/as niños/as a ideas erróneas sobre estos contenidos.

Los valores de materialismo, hedonismo, individualismo y agresividad están siendo promovidos por las producciones y programaciones televisivas de manera creciente, con más intensidad en los últimos años.

Referentes negativos para la salud e higiene de las personas

Esto lo vemos principalmente en la exaltación de una conducción temeraria (Capítulo de los Simpson “*La boda indemnización*”), la comida rápida como único referente alimentario y el consumo de alcohol.

Una televisión donde los personajes son muy estereotipados:

Los/as niños/as - del estudio- tienen que convivir con niños/as ingleses, gitanos/as; con deficientes físicos y psíquicos,- siguen viendo una televisión en la que los protagonistas son en su mayoría blancos y son siempre niños/as con pocas o ninguna deficiencia física o psíquica.

Una pantalla muy competitiva con una apariencia donde todo es muy fácil de conseguir:

La competitividad está presente de forma notoria junto al culto a lo material y del dinero (especialmente en Pokémon y en Doraimon; Walker y Gran Hermano).La competitividad prima sobre los juegos de colaboración y sobre actitudes solidarias. En muchos concursos competitivos da la sensación de que conseguir premios o dinero, es lo más sencillo del mundo. Hay concursos (Gran Hermano) con una pseudo participación (solo se participa para votar por la eliminación de un concursante, no tienen en cuenta tu opinión sobre los contenidos del programa) del público, donde éste

decide la muerte catódica, o sea que puede expulsar a un concursante mediante llamadas telefónicas tarificadas (éste es una gran fuente de ingreso de estos tipos de programas), donde no se cumple cada ciudadano/a emite un voto, sino que una persona puede realizar las llamadas que desee .

El fútbol es el deporte rey de la televisión y también de muchos varones de este grupo. Los jugadores son ídolos, (sus conductas a veces supercompetitivas y pocas decorosas) a imitar.

La violencia es ensalzada y se presenta como el único modo de resolver los conflictos. Y además se produce una explícita e inequívoca exaltación de la venganza (piénsese especialmente en Pokémon o Walker).

La violencia en televisión:

Ya hemos comprobado cómo el alumnado y entre éstos en mayor proporción los varones eligen programas -aunque bastantes sean dibujos animados- de contenido violento. La existencia de tanta violencia en los mensajes audiovisuales tiene una explicación difícil, parece ser que los lenguajes espectacularizados y de ritmo subyugante, sí tienen capacidad de atraer la atención, aunque solo sea por la poca duración del plano en pantalla, son más apropiados para narrar más sucesos donde inevitablemente hay violencia...

Las emisiones con violencia tendrán efectos diferentes en función del grupo de espectadores/as infantiles, de aspectos como la personalidad, el comportamiento, las emociones, la imaginación para el juego, las relaciones con los/as padres/madres, el contexto familiar, el contexto escolar, el contexto del barrio etc.

En la observación diaria se veía cómo las niñas solían arreglar sus problemas a través de las palabras en mayor proporción que los niños, y que éstas solían preocuparse más por resolver los conflictos y tenían más empatía con los afectados /as por problemas que los varones. Éstos guardaban lealtad a su pequeño grupo, y a veces discutían en los juegos deportivos, especialmente en el fútbol, y algunos adoptaban actitudes copiadas de los jugadores de moda. También veía cómo algunos niños provocadores (de conflictos) solían coincidir con la pertenencia a familias problemáticas y también en algún caso con un visionado descontrolado (poco control parental). También comprobé que había pocos niños que intercedían para ayudar en los conflictos, (hay -lo que he comentado anteriormente- cierta desensibilización).

La publicidad (que visionan con frecuencia, a pesar de que es lo que más detestan de la televisión -se saben todos los anuncios-) les crea apetencias y necesidades

que no corresponden a la edad, nivel económico de/l/a niño/a y que en la mayoría de los casos no podrá satisfacer. Esto genera una violencia y una frustración innecesaria. Los programas televisivos -tal como comento en las demandas de la sociedad de la información y en las claves para comprender el medio- incorporan parámetros expresivos propios del medio publicitario. La publicidad está sobre la televisión, ésta adopta su formato, podemos decir que todo en televisión es publicidad. Todo forma parte del ritual consumista. Este triunfo de la forma sobre el fondo merece una profundización mayor.

### La publicidad

El consumo de publicidad en estos/as niños/as es importante y la carencia y limitadas capacidades de análisis y raciocinio muy evidentes. Por eso necesitan del consejo y las explicaciones de sus padres/madres y profesores/as.

Hemos comprobado a través de varias fuentes (encuestas, entrevistas, observación) cómo compran objetos de sus programas favoritos. Ellos ven naturales estas adquisiciones, y no son muy conscientes de cómo son manejados por campañas publicitarias. La compra de artículos de sus programas preferidos es una forma de identificación grupal. Como ya he comentado anteriormente, quien no está al tanto de las novedades de contenido electrónico, se puede sentir excluido de las conversaciones.

Paso a comentar algunas conclusiones tras visionar algunos de sus programas favoritos.

Los/as programadores/as, concedores de sus responsabilidades educativas y formativas y más en las cadenas públicas - subordinan éstas a las leyes del mercado, a la máxima audiencia-sacrifican una programación de calidad y democrática por imperativos comerciales, produciendo productos de mala calidad, baratos, homogéneos que abarquen el máximo de audiencia. Por ello los programas infantiles y juveniles están confeccionados con criterios de espectacularización. Resulta más atractivo y rentables los/as presentadores/as (que en muchas ocasiones hacen publicidad sin que los niños lo sepan): chillones/as, malhablados/as, desenfadados/as, con falta de escrúpulos y criterios éticos. Estas actuaciones obligan a mantener una atención continuada de los/as niños/as. A todo esto hay que unirle que en la práctica existe una carencia de control de las administraciones públicas en el cumplimiento de la ley por la que deben regirse las cadenas televisivas.

## 5.2. C.E.I.P. GANDHI 5º Y 6º DE PRIMARIA (MÁLAGA CAPITAL)

### 5.2.1. Exploración del centro

Este centro escolar es público, se encuentra situado en el noroeste de la ciudad de Málaga, en la calle Juan de Ortega junto a la barriada Los Ramos y entre las antiguas barriadas de “*el Puerto de la Torre*” y “*la Colonia de Santa Inés*”.

El centro está colindante con una subestación eléctrica.

El solar en el que está enclavado el edificio es rectangular, las características arquitectónicas del edificio son las marcadas por el Ministerio: sencilla y funcional. La fachada está orientada al oeste y las aulas tienen una orientación Este y Oeste menos una orientada al sur. El decorado interior es de estilo andaluz.

Este colegio está compuesto por una sola línea, o sea que en cada curso hay un único grupo de alumnos/as. Esta composición conlleva que hay muy poco alumnado y facilita una mayor familiaridad entre el alumnado, profesores/as y padres/madres.

#### Características de la zona

En esta zona se prevé un importante incremento de la población por ser zona de continua urbanización. Se encuentra rodeado por varios centros de enseñanza privada-concertada que albergan gran cantidad de alumnos/as, así como guarderías infantiles de zona.

El centro ofrece servicios de desayuno, comedor y guarda desde las 7 y media de la mañana, pertenece al grupo de centros llamados de “*Puertas Abiertas*”. Estos servicios existen gracias a una apuesta fuerte del claustro de profesores/as junto con un A.M.P.A. colaboradora.

#### Entorno socio-cultural

Los/as niños/as que asisten al C.E.I.P. Gandhi pertenecen a familias de clase media trabajadora que viven principalmente en la zona de los Ramos. También asisten niños/as de barriadas limítrofes, y de unas viviendas sociales cercanas al colegio. Sin embargo estos/as niños/as no proceden de familias marginales y están -salvo excepciones- perfectamente integrados/as en el colegio.

El C.E.I.P. Gandhi se encuentra entre dos antiguas barriadas malagueñas, está rodeado de colegios públicos y privados, guarderías -preescolares, academias de baile,

informática, asociaciones de vecinos -sacan una revista de forma periódica-, juveniles, de comerciantes, bibliotecas. Hay personas sin estudios pero el índice de analfabetismo es casi nulo.

Existe un pequeño porcentaje de parados/as, apenas perceptible (sobre todo jóvenes en periodo de formación) y hay una gran mayoría de mujeres que trabajan fuera de casa extendiéndose el abanico desde empresarias, ejecutivas, profesiones liberales hasta dependientas, auxiliares de clínica, empleadas de limpieza y cuidado de niños/as y ancianos/as.

El nivel cognoscitivo, afectivo y motor de los/as alumnos/as es bastante bueno.

Algunos/as niños/as juegan en la calle, pues hay algunos espacios (parques, instalaciones deportivas -aunque son pequeñas y escasas- y esto hace que los/as alumnos/as por las tardes si no desarrollan actividades extraescolares en el centro (incluidas las deportivas) puedan hacerlo en su tiempo de ocio en los citados sitios. Esto como veremos más tarde se produce menos de lo deseable.

## 5.2.2. Análisis de los resultados del colegio público Gandhi

Describiremos ahora los resultados obtenidos de los cuestionarios del alumnado primero y de las entrevistas posteriormente. A la hora del análisis también tendremos en cuenta las conclusiones de los cuestionarios de los padres/madres y profesores/as de dichos alumnos/as.

### 5.2.2.1. Descripción y análisis de los resultados de los cuestionarios

Los primeros ítems tratan de conocer sus preferencias ideales y reales de consumo.

Los cursos 5º y 6º de Primaria del C.E.I.P. Gandhi, lo simplificaré como (5º y 6º G).

En resumen en los dos cursos notamos una gran predilección por el mundo de la imagen (76,4 %).

A pesar del dominio claro de Internet y de la videoconsola, la preferencia televisiva se nota en los lugares tan diversos establecidos para los aparatos (los mejores de la casa, piénsese en el mejor sitio del salón, normalmente los muebles se disponen para el visionado electrónico) y el gran número de estos. Así como también su elevado consumo (éste lo veremos más tarde).

Los/as padres/madres de los/as alumno/as de este centro también van a ejercer su control sobre las pantallas de los videojuegos y de Internet por las mismas razones

que los/as padres/madres de los/as alumnos/as del centro anterior (económicas y limitación de tiempo por los perjuicios que conlleva la cercanía a la pantalla).

Anotamos un comentario ilustrativo:

A Jennifer no le gusta la videoconsola porque pone los ojos colorados. *“El juego se graba en la memoria cuando nos vamos a dormir y puede producir pesadillas”*.

Como quería saber si el efecto enunciado también lo recibía en otras pantallas le pregunté:

¿Te puede pasar con la televisión?

*“También te puede pasar con una película de vampiros”* contesta Jennifer

Nos damos cuenta de que para la pantalla catódica ocurre la excepcionalidad, solo afecta a algún caso. No menciona películas de terror, solo se refiere a lo que a ella le produce ese efecto de pesadilla.

Deseo destacar cómo alrededor de un 20% eligen medios de comunicación no audiovisuales (radio, prensa y otras opciones).

#### **Preferencia de medios de comunicación (5º y 6º G.)**

<b>Medios de comunicación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Internet	19	37,24
Videoconsola	9	17,64
Prensa	4	7,84
Radio	5	9,8
Televisor	11	21,56
Todas	1	1,96
Otras opciones	3	5,88
Total	51	100

La segunda pregunta busca detectar los hábitos de consumo. Ésta tiene dos apartados:

#### **A) Número de televisores en casa**

A pesar de que un sector importante de padres/madres elige la televisión con bajos porcentajes (17,6%), la realidad del número tan elevado de receptores (más del 90% posee más de un receptor y más de la mitad posee tres) va a facilitar un mayor consumo.

**Cantidad de receptores/as de televisión (5° y 6° G)**

Medios de comunicación	Frecuencia	Porcentaje (%)
Internet	19	37,24
Videoconsola	9	17,64
Prensa	4	7,84
Radio	5	9,8
Televisor	11	21,56
Todas	1	1,96
Otras opciones	3	5,88
Total	51	100

**B) Lugares donde se encuentran**

En resumen en los dos cursos noto que no cabe duda de que el salón principal es el lugar preferido y por tanto mayoritario del consumo electrónico. Esto nos indica, que la actividad catódica puede tener aún grandes dosis de consumo familiar (76,4%).

Conviene destacar también el número de receptores en el cuarto de los/as niños/as, nada menos que la mitad de ellos están acompañados del aparato de las 625 líneas.

En el cuarto propio y en el de los hermanos suman el 68,68%. Algunos receptores se usan como pantalla del ordenador o del videojuego y no tienen señal de televisión.

Este último dato junto con la gran cantidad de receptores por casa va a facilitar un consumo individual.

**Lugares de visionado (5° y 6° G.)**

Medios de comunicación	Frecuencia	Porcentaje (%)
Internet	19	37,24
Videoconsola	9	17,64
Prensa	4	7,84
Radio	5	9,8
Televisor	11	21,56
Todas	1	1,96
Otras opciones	3	5,88
Total	51	100

Los momentos de visionado los he dividido en dos bloques correspondientes a los días de colegio y a los fines de semana. A su vez éstos los he dividido en antes del colegio, tarde y noche.

En los programas visionados antes del colegio gana la opción “*nada*” debido por una parte a que un sector no tiene esa costumbre y por otra a la asistencia al aula matinal a esas horas (en este lugar no se enciende la tele).

Me llama la atención que un pequeño grupo lo primero que ven al levantarse son las noticias.

Algunos/as profesores/as me han comentado que hay niños/as que si no tienen la televisión encendida no se levantan.

#### **Momentos de visionado: Programas visionados antes del colegio (5º y 6º G)**

<b>Sitios</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Nada	28	54,88
Doraimon	5	9,8
Rocket power	6	11,76
Dibujos canal 2 Andalucía	9	17,64
Otras opciones: noticias	3	5,88
Total	51	100%

Paso a la tarde directamente -sin pasar por la mañana- pues es evidente que los/as alumnos/as están en el centro escolar y salvo raras excepciones y momentos muy puntuales no contemplan la televisión en horario lectivo.

Hay distintas costumbres, mientras unos comen con la tele otros lo hacen sin ella, pero acuden tras terminar.

El programa de los Simpson ronda las horas de la comida y es coincidente con las horas de visionado de muchos de los/as niños/as.

Exceptuando tres programas (diario de Patricia, Isla de los famosos y la novela Géminis), los demás programas son dibujos animados.

El más visto de éstos son los Simpson, que a pesar de estar destinados a un público juvenil o adulto- son vistos por estos/as niños/as. Le sigue Doraimon. Sumando los dos casi llegan a la mitad. La otra parte está formada por múltiples opciones.

En 6º disminuyen los dibujos y aumenta el consumo de series juveniles.

**Momentos de visionado: Programas visionados por la tarde (5º y 6º G.)**

<b>Programas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Los Simpson	12	23,56
Doraimon	8	15,68
Nada	5	7,84
La isla de los famosos	3	5,88
La banda del sur	4	7,84
Secreto de amor	2	3,92
Embrujadas	4	7,84
Diario de patricia	1	1,96
Nora	1	1,96
Novela: Géminis	1	1,96
n/s n/c respuestas diseminadas (Goku,Azuki)	10	18,54
<b>Total</b>	<b>51 niños/as</b>	<b>100 %</b>

Las horas posteriores a la cena se consideran horario nocturno (suele comenzar a partir de las 22 h.). Hay que aclarar que lo elegido (declaran acostarse temprano) no tiene por qué coincidir con lo manifestado por el alumnado pues si nos mantenemos atentos y tenemos la curiosidad de mirar los horarios de emisión y cierre de algunos programas podemos averiguar de forma bastante acertada la hora de acostarse de nuestro alumnado y como una consecuencia inmediata las pocas horas que descansan por la noche.

El 75 % del alumnado frecuenta los horarios nocturnos de la pequeña pantalla y contempla programas pensados para jóvenes y para adultos.

Está clara la preferencia de la serie “Ana y los 7”, seguida muy de cerca por “Un paso adelante”, “Operación triunfo” y “Cruz y Raya”.

Cerca del 20% no contemplan la pantalla en este horario.

En los dos grupos predominan espacios de producción propia. La tarde-noche está enfocada para un público juvenil o adulto, pero ello no impide que estos/as pequeños/as visionen la pequeña pantalla.

Un poco más de la mitad eligen (en los dos casos) espectáculo ligado a la música (“Operación triunfo” y “Un paso adelante”).

También hay que destacar la aceptación tan amplia de la serie “Ana y los 7” (37,24 %).

Los porcentajes corresponden al número de niños/as y no de los programas expuestos pues aquí algunos elegían varios.

**Momentos de visionado: Programas visionados por la noche (5º y 6º G.)**

Sitios	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada	28	54,88
Doraimon	5	9,8
Rocket power	6	11,76
Dibujos canal 2 Andalucía	9	17,64
Otras opciones ( n/s n/c)	3	5,88
Total	51	100

Visionado del fin de semana

La misma metodología he usado durante el fin de semana. El alumnado pone todos los programas favoritos visionados.

En este caso como la lista es tan larga solo voy a subrayar los más significativos.

En general los fines de semana se visiona poco la televisión, tanto la mañana del sábado como la del domingo ganan a la tarde bajando ésta su consumo a la mitad.

No obstante algunos/as niños/as que apenas ven la televisión en días laborales (pues dedican muchas horas al colegio y a actividades extraescolares) aprovechan el fin de semana para visionar más el aparato catódico. Es como si quisiera recuperar el tiempo perdido. Como ejemplo de esto, relato el comentario de este niño José Alejandro “*Ve la tele solamente los sábados y los domingos y dice quedarse embobado con la tele*”.

El alumnado, por la mañana, visiona lo que se ha llamado “*programas contenedores*” o sea espacios amplios que están compuestos a su vez de varias partes (contienen sobre todo muchos y variados programas de dibujos animados). Los más vistos son los clubs (Disney de tele 5 o Megatrix de Antena 3).

Aquellos/as que ven la tele por la tarde- noche del sábado (cerca del 40% no la ve) tienen una gran simpatía por la ficción, por las películas (todos lo eligen menos aquellos que prefieren “*Noche de Fiesta*” o “*los Simpson*”).

Es notoria la opción “*nada*” (el 37%).

Por la tarde/noche se dedica tiempo a los programas juveniles y de adultos (Los Simpson, Embrujadas, Noche de Fiesta).

Observo un mayor consumo por la mañana que por la tarde.

**Momentos de visionado. Programas visionados durante el fin de semana (5° y 6° G.)**

Sábado mañana	Frecuencia	Porcentaje %
Club Disney	9	17,64
Megatrix	9	17,64
Doraimon	2	3,92
Dibujos	6	11,76
Otras opciones (incluidas n/s n/c)	25	49
Total	51	100 %
Sábado Tarde/noche	Frecuencia	Porcentaje
Los Simpson	2	3,92
Noche de ficción Películas de acción, Noche de Fiesta/Embrujadas/fútbol	4/4/2/2	7,84/7,84/3,92/3,92/
Películas ( sin determinar)	14	37
Nada	30	74
Otras opciones	48	81,5
Total	51	200
	(niños/as(tarde/noche)	

Como se ve hay pocas diferencias con el visionado del sábado con la diferencia que marca la misma programación.

La opción “*nada*” queda reducida (al 23,6 %). Por la mañana y aumenta al 49% el domingo por la tarde.

Al igual que el domingo por la mañana destacan los “*programas contenedores*” como los clubes Megatrix o Disney.

Por la tarde hay menos personas que visionan la tele que con respecto a la mañana.

Por la tarde-noche hay una gran simpatía por la ficción, por las películas (más del 50%).

**Programas visionados durante el fin de semana (5° y 6° G.)**

<b>Domingo mañana</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Club Disney	9	17,64
Megatrix	6	11,76
Nada	12	23,56
Dibujos	6	11,1
Doraimon. Otras opciones(incluidas n/s n/c)	2/16	3,92/31,36
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100 %</b>
<b>Domingo tarde/noche</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Películas ( sin determinar)	20	39,2
Javier...	4	7,84
Noche de Fiesta/isla de los famosos/Doraemon/ fútbol	2/2/2/2	3,92/3,92/3,92/3,92
Películas de acción	6	11,76
Noche de ficción	4	7,84
Nada	25	49
Otras opciones (embruajadas, Mr Bean, lo que haya.	41	80,36
<b>Total</b>	<b>51(niños/as(tarde /noche)</b>	<b>200</b>

**Visionado total**

Vamos a tratar este apartado diferenciando sexo y grupo y después de forma conjunta.

Visionado total de niños/niñas de 5° y 6° (días laborales y fines de semana):

Observo la tendencia de un pequeño grupo de varones que aumenta levemente el consumo al aumentar la edad (fijémonos en la nueva horquilla de 30 a 35 horas en los niños de 6°).

En 5° y en 6° las niñas tienen una dieta mucho menor que la de los niños.

En 6° tanto niños como niñas aumentan el consumo, aunque el aumento mayor las tienen ellas (pues si 4 superaban las 20 horas en 6° pasa a ser 8 o sea el doble). Un tramo considerable de niños (28%) sube al tramo de más de 30 horas.

**Visionado total (días laborales y fines de semana) (5º y 6º G.)**

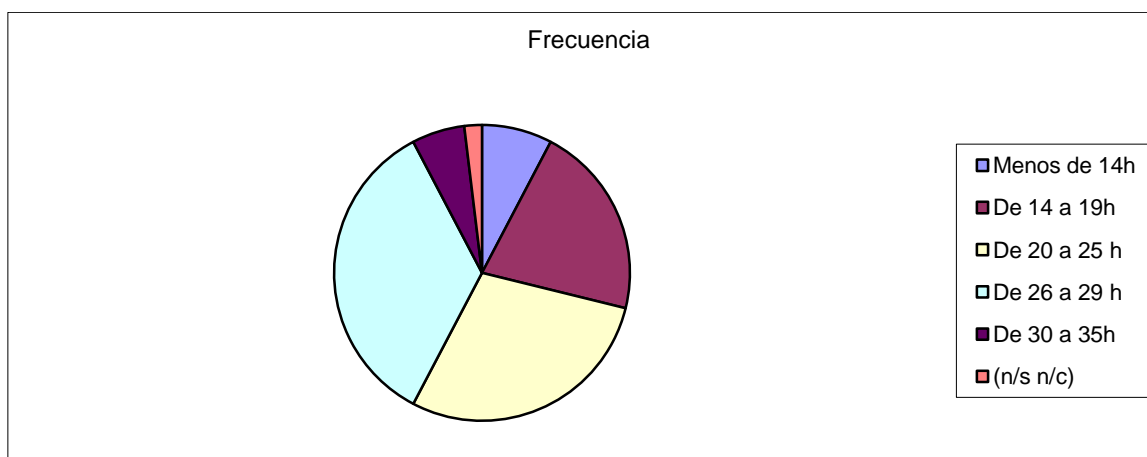
Horas	Niños5º	%	Niñas5º	%	Niños6º	%	Niñas6º	%
Menos de 14 h	2	15,4	2	18,2	3	21,4	4	30,7
De 14 a 19 h	3	23	5	45,5	2	14,3	1	7,7
De 20 a 25 h	2	15,4	2	18,2	3	21,4	6	46
De 26 a 29 h	6	46	2	18,2	2	14,3	2	15,4
De 30 a 35 h					4	28,6		
Total	13	100	11	100	14	100	13	100

En la siguiente cuestión comprobamos que más del 90% visiona de media más de dos horas diarias y más del 70% supera las tres horas.

Es significativo que exista la horquilla de menos 14 horas (cerca del 8%) o en la de 20 a 25 horas (52%). En este último caso supone un consumo cercano a las 3 horas diarias.

La mayoría de los/as hijos/as de los padres participantes (que declaran tener control sobre la dieta de su hijo/a) pueden estar en los dos primeros tramos (hasta las 19 horas)

Más del 40% está dentro de la franja de 26 a 35h. Esto supone un consumo de cerca de 4 a 5 horas diarias.

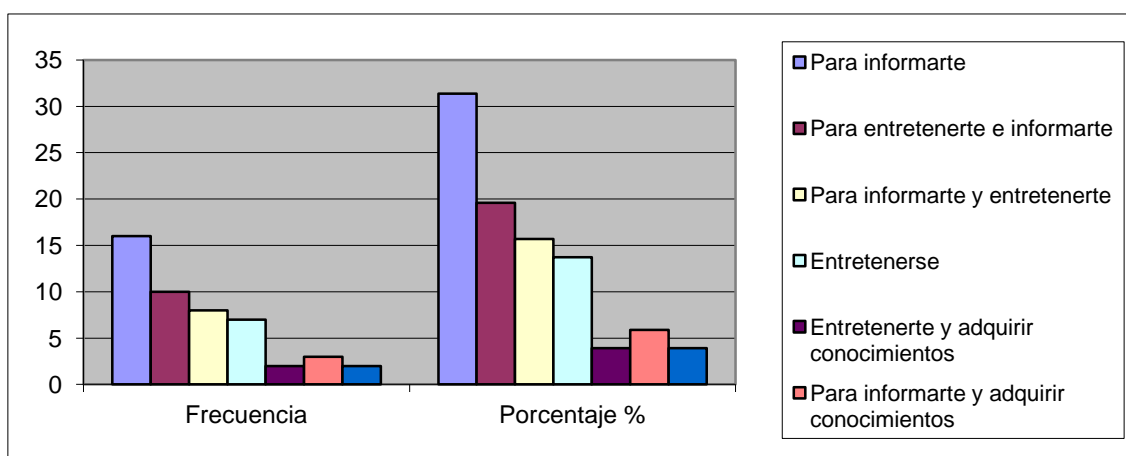
**Visionado total (días laborales y fines de semana) (5° y 6° G.)**

En la siguiente pregunta (ítem 4) muchos han optado por elegir dos o tres respuestas. Los porcentajes como he aclarado otras veces se refieren a la respuesta con respecto al número de alumnos/as que contestó ese día.

Puede parecer una contradicción, que pongan como respuestas distintas entretenerse e informarse e informarse y entretenerse, pero pienso que el orden con el que elegimos es importante.

Predomina un uso informativo, le sigue el de entretenerse y tiene una proporción baja la de adquirir conocimientos.

Al igual que ocurre con (5° P.T.), la idea de utilidad informativa contrasta con su práctica (pues ellos ven más programas de entretenimiento) y con la de los/as padres/madres participantes que declaran un predominio de la diversión.

**Utilidad de la tele (5° y 6° G.)**

La pregunta que sigue trata de averiguar cómo es el visionado habitual, si se hace solo/a o acompañado/a

Aunque gana la opción acompañados/as (de padres/madres o hermanos/as), hay que destacar el índice tan considerable de niños/as que miran la pantalla solos/as (33,3%).

Otra respuesta hace alusión al tipo de programa y a la hora de emisión, así los dibujos o programas infantiles situados en horario de tarde suelen verlos solos/as y los programas que rondan la noche suele ser acompañados/as (aunque no siempre, entre otras razones por la diversidad de televisores y de canales que conlleva -en varios hogares- la separación en el visionado entre padres e hijos).

Esta respuesta coincide con la de los padres consultados que manifiestan que el visionado de sus hijos/as es a veces solitario y otras veces acompañado. Ahora bien los padres puntúan la opción “solo” con menor porcentaje que sus hijos/as (5,88% frente al 33,32%).

#### Modo de visionado (5º y 6º G.)

Visionado	Frecuencia	Porcentaje (%)
Solo	17	33,32
Acompañado de los padres	21	41,16
Acompañado de los hermanos	4	7,84
Las dos opciones por igual	6	11,76
Otras opciones(n/s n/c)	3	5,88
Total	27	100 %

Los padres participantes piensan en algunos puntos en general de forma distinta al grupo de alumnos. Lo más destacado es la diferencia en las dos opciones por igual (11,76% del alumnado frente al 70,6% de los padres).

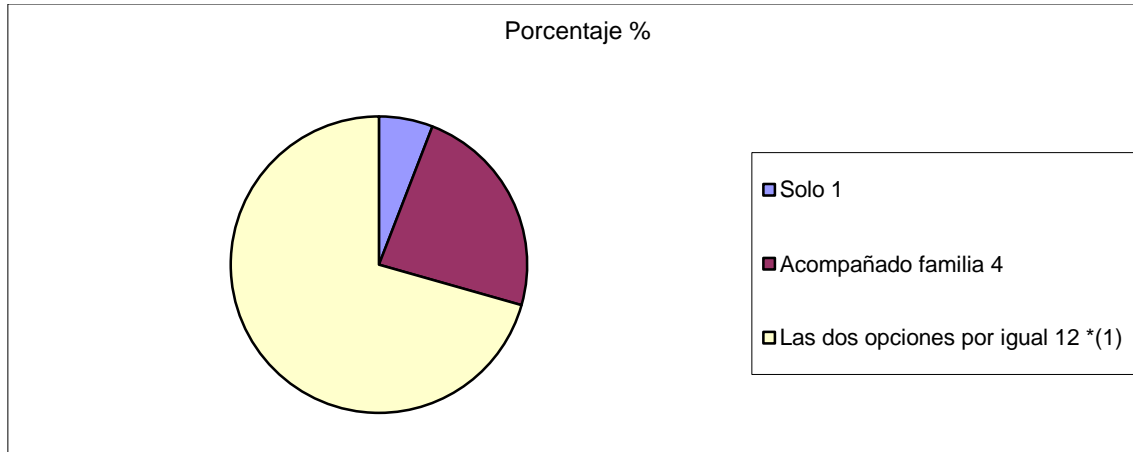
¿Sus hijos/as ven la televisión solos/as o están acompañados/as por algunos de sus padres?

#### Modo de visionado

La opción preferida es: las dos opciones por igual, o sea que hay tiempos en que los/as niños/as ven la tele solos/as y otras veces acompañados de la familia. El

visionado solitario a veces es favorecido porque en las casas suelen tener más de un aparato catódico (90% tal como se desprende del cuestionario de los/as niños/as).

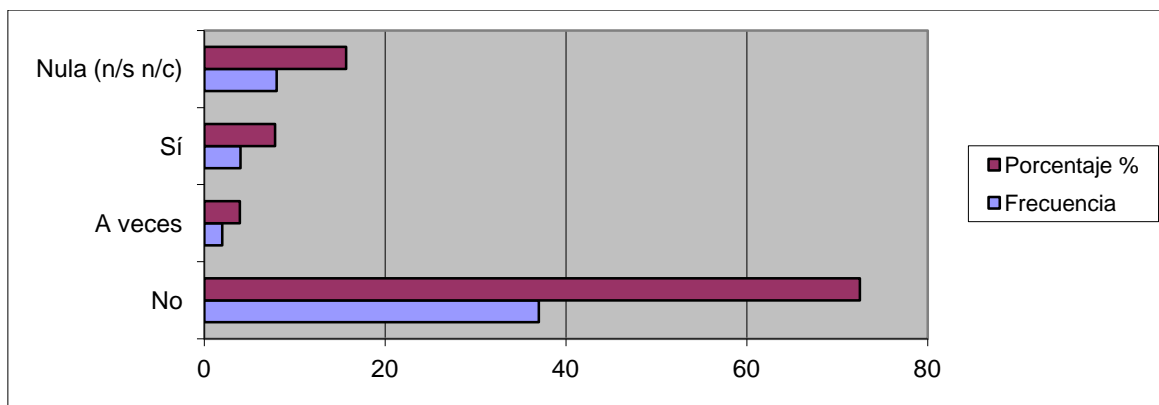
#### (Padres/Madres del C.E.I.P. Gandhi)



La pregunta siguiente trata sobre si creen que los responsables de las cadenas contemplan o descartan nuestra opinión a la hora de realizar la programación.

A pesar de que en los dos grupos hay una gran mayoría que piensan que su opinión no se tiene en cuenta, por el tono de sus palabras no parece preocuparle en exceso y no lo critican.

#### Opinión de los/as receptores/as (5º y 6º G.)



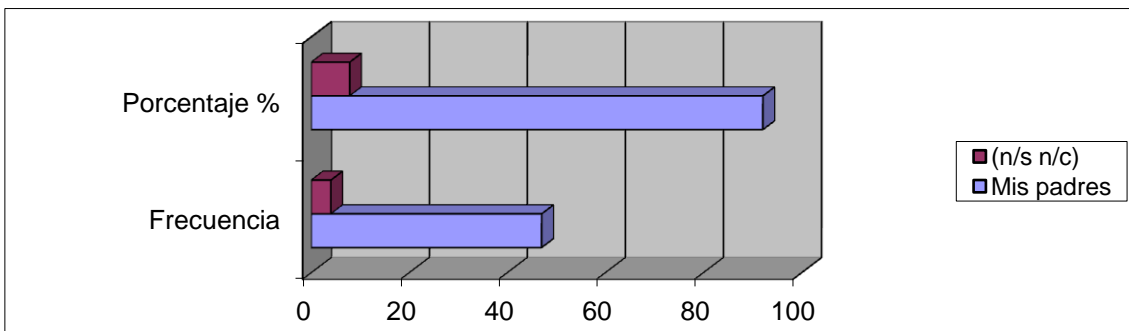
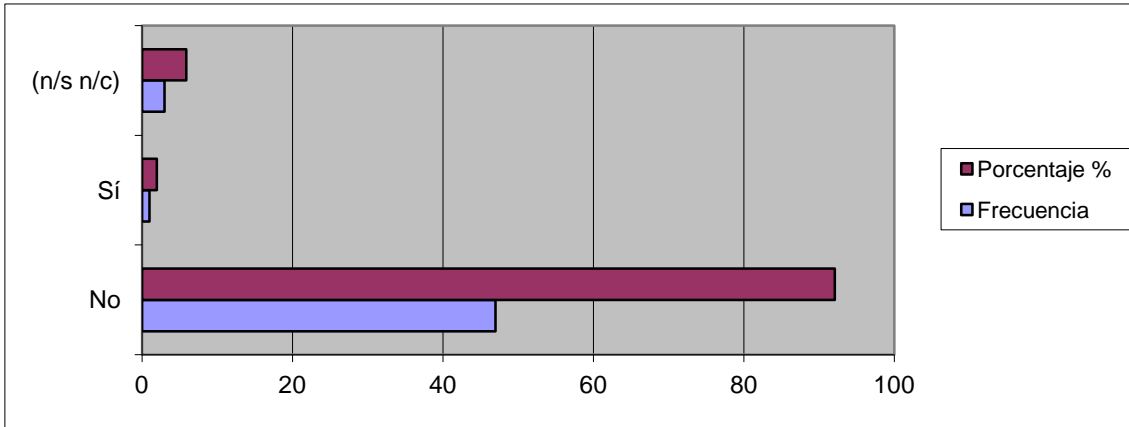
Ítem 7 a) ¿Es gratuita la televisión? b) ¿Quién lo paga?

Al alumnado le supuso cierto esfuerzo entender esta cuestión. Además en muchos casos suponen que se refiere al recibo de la luz (que consume el televisor), aunque se les aclarase que no se refería a eso, sino al coste de los programas.

En esta cuestión se les pidió que razonaran la respuesta, los pocos que lo hacen, mencionan lo citado anteriormente que pagan los/as padres/madres porque costean el recibo de la luz y está incluido el gasto eléctrico que consume su aparato receptor.

Queda claro que desconocen la financiación realizada por los anunciantes.

**Responsabilidad de los costes de televisión (5º y 6º G.) ¿Es gratuita? ¿Quién lo paga?**



En el siguiente ítem se le pregunta sobre su cadena preferida y que razone su respuesta. En las respuestas razonadas -que suelen plantear pocos y de forma breve-, recurren a programas que les gustan de la cadena elegida (V.g. “*elijo Antena 3 por los Simpson*”).

Las cadenas privadas predominan sobre las públicas y particularmente Antena 3, que supone casi la mitad (43,12%) de los porcentajes.

Hay una cadena que no se menciona (directamente): es el caso de la Segunda cadena de Televisión Española.

La valoración positiva de las cadenas públicas, especialmente La 2, por parte los/as padres/madres y profesores/as participantes no repercute en los gustos del alumnado.

**Cadena preferida (5º y 6º G.)**

Cadena	Frecuencia	Porcentaje %
Antena 3	22	43,12
TVE1	5	9,8
Todas menos canal +	1	1,96
Tele 5	4	7,84

Canal 2 Andalucía	8	15,68
Canal Sur	2	3,92
Canal +	2	3,92
(n/s n/c)	7	13,72
Total	51	100

La siguiente pregunta trata de la planificación del visionado.

Como podemos comprobar la planificación es muy baja. Al igual que la de sus padres/madres y profesores/as. No se suele consultar la programación aunque sea en el teletexto.

Los/as programadores/as conscientes de este dato realizan bastantes anuncios de autopromoción, para incitar al consumo de determinados programas.

#### **Planificación del visionado (5º y 6º G.)**

<b>Miro la programación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
No	32	62,72
A veces	3	5,88
Nula (n/s n/c)	4	7,84
Si	12	23,56
Total	51	100

La penúltima consulta trata sobre lo que quitarían de la televisión. Al igual que en otros ítems algunos han respondido varias opciones. Aunque algunas estén repetidas en distintos grupos se han puesto por el interés que puede tener el orden expuesto y por no sacrificar en exceso las opiniones personales.

Cerca del 80 % quitaría algo de la programación. Lo más detestado son los anuncios/intermedios. Este rechazo (realizando las sumas donde aparecen) no supera el 45%).

Cabe destacar que más de un 20 % opta por no quitar nada. Dan su aprobado a todo lo que aparece en su aparato, incluidos los anuncios.

Con porcentajes menores (rondando el 10%) no gustan las noticias y el deporte, (especialmente el fútbol y de este valor hay un porcentaje mayor de niñas que de niños).

Los adultos lo perciben de una forma más crítica, pues tanto un sector de padres/madres como de profesores/as quitarían los programas “basura”, programas de

prensa rosa o cotilleo que pueden coincidir con las privadas en los dos casos (pues los/las profesores/as eligen casi siempre las cadenas públicas y los/as padres/madres declaran que lo que menos ven son estos programas basuras), y específicamente los/as profesores/as critican algunos programas de las privadas por su enorme vulgaridad y mal gusto.

Hay que destacar por parte de algunos/as padres/madres el rechazo a programas de violencia (rondando el 20%) o sexo (alrededor del 6%) especialmente en horario considerado infantil.

#### **Eliminación programas (5° y 6° G.)**

<b>Eliminación de:</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
La segunda cadena	1	1,96
Nada	11	21,56
Novela y Anuncios	1	1,96
Novela	1	1,96
Telediario/ Noticias	1	1,96
Anuncios/ intermedios	13+1	25,48+1,96=27,44
Telenovela y Operación. triunfo	1	1,96
Operación. Triunfo, isla de famosos y S.O.S.	1	1,96
Javier ya no vive solo	1	1,96
Las películas de pistoleros	1	1,96
Anuncios y fútbol	1	1,96
Anuncios y deportes	1	1,96
Gran hermano	2	3,92
Anuncios, fútbol y telediario	1	1,96
Telediario y Anuncios	3	5,88
Programas de cotilleo	1	1,96
El fútbol	1	1,96
El sexo	1	1,96
El sexo y las películas de miedo	1	1,96

Sabor a ti	1	1,96
n/s n/c	5	9,8
Total	51	100 %

La última cuestión es: ¿Qué puedes aprender de la televisión? Las respuestas han sido muy diferentes, aunque la más repetida -como veremos- es “nada”.

Cerca del 20% no sabe ni contesta y una tercera parte del alumnado, opina que de la caja electrónica no se aprende nada.

Sin embargo para los que piensan lo contrario sus respuestas son muy variadas. Desde aprender a bailar y cantar, a jugar al fútbol, hacer bricolajes o conocer “cosas” que ocurren en el mundo, sobre animales, otros países...

Para el profesorado se puede aprender de forma positiva si realizamos una buena selección de programas.

Los/as padres/madres insisten en que tienen que tener cuidado con ciertos aprendizajes como el de imitación de modelos negativos y consumistas.

#### **Aprendizajes de la televisión (5º y 6º G.)**

<b>Aprendizajes</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Evitar peligros	1	1,96
Muchas cosas	5	9,8
Nada	13	25,48
Nada bueno si es en la noticias	1	1,96
Bricolaje y cocina	2	3,92
Cosas de animales	3	5,88
Cosas que ocurren en el mundo	4	7,84
Informativos	2	3,92
Ser presentador	1	1,96
Aprender a no matar, ni maltratar	1	1,96
Reportajes y cosa divertidas	1	1,96
Conocer otros países y después hablar con los amigos de lo visto	1	1,96
Tonterías	1	1,96
Muy pocas	2	3,92
Todo	1	1,96
Cantar y bailar	1	1,96

Ser espía o reportero	1	1,96
Aprender a jugar al fútbol	1	1,96
n/s n/c	9	17,64
Total	51	100 %

### 5.2.2.2. Descripción y análisis de los resultados de las entrevistas

Como ya apunté en el diseño de la investigación, opto por una entrevista semiestructurada, y éstas son encuentros con los sujetos investigados porque nos sirven de instrumentos de contraste y de ampliación de las informaciones obtenidas.

Seguí el protocolo fijado en el diseño, que es flexible, de modo que en la misma conversación surgieron preguntas que usé para tratar de comprender mejor los mensajes de los/as niños/as.

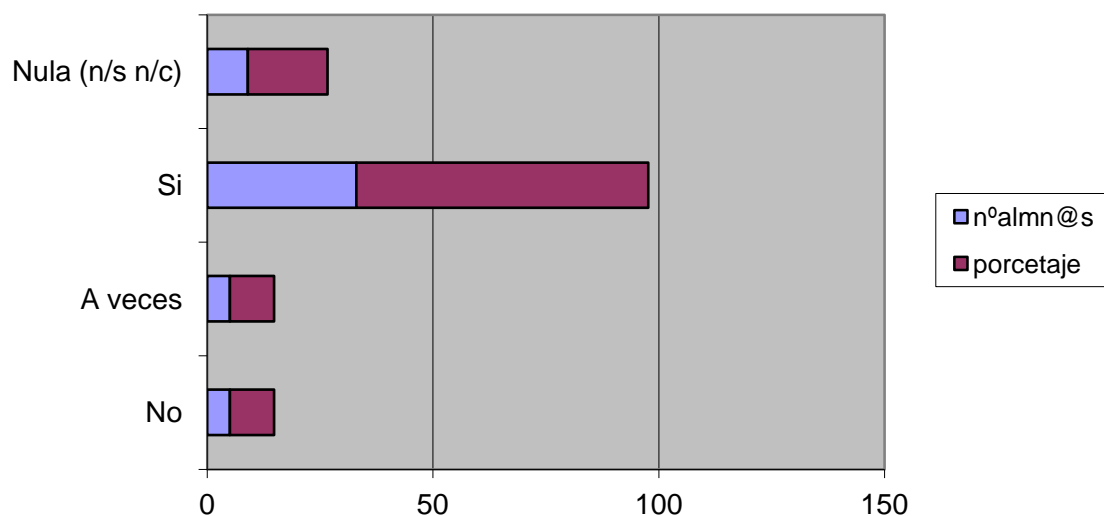
Durante la entrevistas suelen hablar mucho sobre las relaciones que tienen con los miembros familiares, compañeros/as, los/as amigos/as, etc. Los usos y comprensión de la influencia televisiva se comprenden mejor dentro de este entramado de relaciones.

Comencé por escuchar sus dudas sobre el cuestionario y posteriormente le pregunté por el uso del mando a distancia.

Uso del mando a distancia:

Está claro que hay una lucha por el control del mando de televisión. Esta pugna suele ir unida a la conquista de los espacios preferidos de consumo catódico (solo cerca de un 10 % no lo hace), no obstante el perdedor no suele resignarse a quedarse sin su programa favorito ya que puede verlo en otra televisión de la casa.

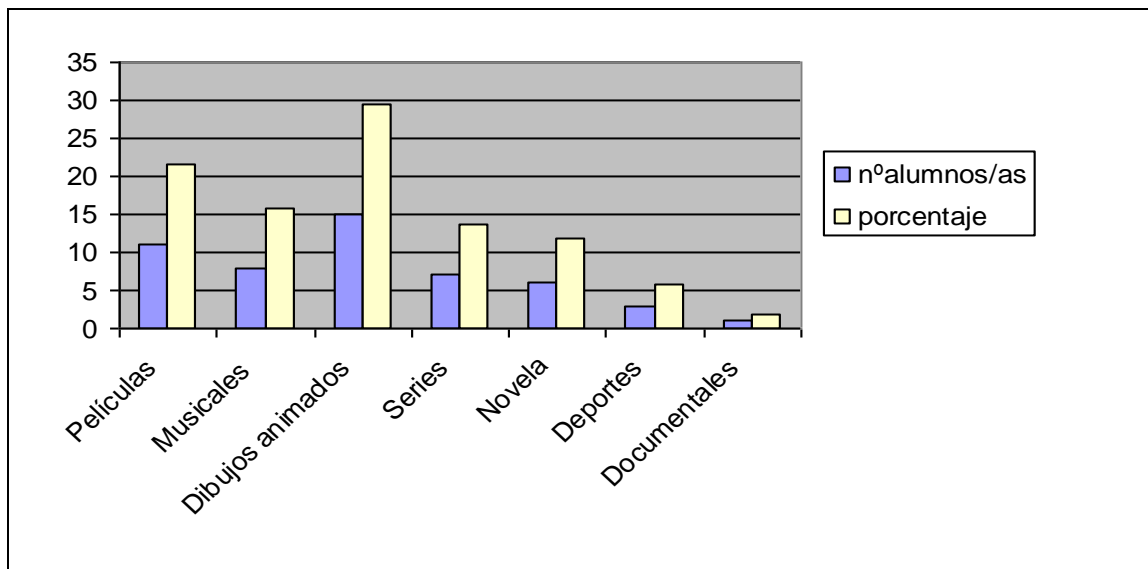
**¿Os peleáis por el mando a distancia? (5º y 6º G.)**



La siguiente cuestión nos sirve para corroborar su cuestionario y para clasificar sus gustos y conocer sus causas.

Los dibujos y las películas son los programas favoritos. Son seguidos muy de cerca por los musicales, novelas y series. Los deportes aunque se ven poco valorados, no es porque no lo vean, sino porque no lo emiten de forma habitual todos o casi todos los días.

#### Preferencias en la programación. ¿Qué tipo de programas os gusta más? (5º y 6º G.)



#### ¿Por qué?

Por lo general dan pocas explicaciones, recurren mucho a adjetivos estándar. Este programa “*es muy guay*”, o “*está muy chulo*”.

Aunque un programa no le guste, si comprueban que sus compañeros/as lo ven, terminan viéndolo para no sentirse discriminados en las conversaciones...

La primera opción son los dibujos animados.

Los dibujos más visionados son los Simpson, aunque también es rechazado. Veamos las razones:

Aquí vemos dos puntos de vista enfrentados. Para algunos las formas (insultos) de los personajes son razones para rechazar a los Simpson, para otros estas mismas formas y otros elementos son aspectos divertidos y graciosos de la serie.

Un alumno define la serie de forma muy general y sensata: “*Es una familia americana, nada más es una familia que lo pasa divertido*”.

El alumnado cree que los Simpson es una serie divertida, yo diría que por los comentarios que he escuchado, lo que les gusta en realidad son sus personajes disparatados.

Otra razón es lo atractiva que resulta tanto para los/as niños/as como para los adultos. Reduce los conflictos por las peleas del mando a distancia.

Otra serie muy apreciada es Doraimon.

De nuevo se recurre a los mismos argumentos, es divertida. Otra razón para ellos/as es que se trata de una serie mágica, donde se resuelven los problemas con ayuda de trucos mágicos.

También se visionan otros dibujos. El consumo de éstos es mayor en 5º y se reduce en 6º.

La segunda opción son los programas musicales como el concurso Operación triunfo, U.P.A. Dance, Noche de Fiesta, etc. Algunos ven el primero porque están pendientes de las eliminaciones de los participantes. Este programa suele ser compartido con los/as padres/madres. El segundo se visiona porque combinan música y ficción, los/as niños/as siguen la evolución de las historias y de las relaciones entre los protagonistas. El tercero trataba de actuaciones musicales de artistas más bien consolidados en la música española, minicomédias estereotipadas, desfiles de modelos, de chicos y chicas, y un concurso con sobres -que gira en torno a la programación de TVE- que contiene premios. Este programa fue tildado por algunos críticos de telebasura e impropio de un canal público.

Algunos/as niños/as o sus familias desestiman estos programas porque aparecen escenas o frases relacionadas con el sexo.

La tercera opción son películas sobre todo de acción o de terror. Se prefieren las películas de acción a películas “*donde se enrollen los protagonistas*”.

Ésta última opción también genera cierto rechazo por los posibles efectos negativos. Unas influencias extremas (en un caso contado) donde se puede terminar incluso en el hospital.

Felipe cuenta un hecho que le ocurrió cuando sus padres trabajaban de noche, estaba solo viendo una escena de *El Exorcista* “*me salió una cosa en la cara y tuvieron que llevarme al materno... (del susto que pasé...,de esto hace 3 ó 4 años). Desde entonces siento temor a los anuncios de miedo como el del muñeco diabólico*”.

Todos/as reconocen alguna repercusión de las escenas de miedo, la mayoritaria es tener que dormir con la luz encendida.

La cuarta opción sería las series consideradas como “*familiares*” tipo Ana y los 7. Ésta atrae al público infantil basándose en que aparecen muchos niños como personajes de esta ficción.

La quinta opción son las novelas. Sus espectadores suelen ser las niñas en general, solas o acompañadas de sus madres. Ven muchas novelas. Se las saben de memoria. Saben que la trama de todas es la misma (“*en ellas siempre aparece el esquema del hombre rico y la mujer pobre que terminan enamorándose y al final casándose*”).

Otra opción que han escogido más en la entrevista que en el cuestionario son las noticias. Una alumna comenta que ve la tele como una ventana informativa (sin embargo no puede ver escenas de guerra).

Les llaman la atención las noticias morbosas como la desaparición y muerte de niños/as.

Ana: “*Son dos mujeres que dicen cosas de los famosos y otro lo que ha pasado en Sevilla...alguien raptado..., que han encontrado un niño muerto*”.

Lorena añade que le llamó la atención que a un niño se le encontró en un pozo. Zafira recordó también el caso de las niñas inglesas que desaparecieron y encontraron muertas.

Las preguntas del cuestionario y las entrevistas les llevan a plantearse “*qué hay detrás de algunas informaciones de los telediarios*”. O sea el mismo trabajo de campo es un punto importante de concienciación crítica de nuestra mirada ante la pantalla.

La siguiente cuestión trata sobre las alternativas al consumo televisivo.

La opción más destacada es la de jugar (más del 40%), por orden sería jugar en la calle, fútbol, con los juguetes, con las muñecas y con los/as hermanos/as (nota: aunque me imagino que estas opciones no son excluyentes, se ha dejado así para respetar lo expresado por los/as niños/as).

Es curioso cómo David elige la opción hablar y jugar con la familia pues ante “*los pegotes de la tele prefiere jugar con su hermano, porque siempre pasa lo mismo y pones otros canales y es igual...*”

Hay niños/as que ven poco la tele, tienen ya muy clara la alternativa. La televisión les gusta bastante poco porque tienen otras actividades, las prefieren y piensan que otros/as ven la tele porque no realizan actividades como ellos. También realizan críticas sobre ella como hace esta chica.

Inmaculada: *“No veo mucho la TV (lo dice con mucho orgullo, como dando envidia a sus compañeras) tengo poco tiempo porque tengo que ir al conservatorio”.*

Algunos grupos comentan su disgusto por la publicidad televisiva:

*“Los anuncios dicen mentiras pues la realidad y los anuncios no coinciden”*

El 42% elige jugar sin pantallas (con predominancia de sujetos el 23,5% y con supremacía de objetos el 19%).

Compruebo la carencia de conocimientos y aplicación de juegos tradicionales y juego libre (las normas de sus juegos provienen en gran parte del exterior, de los fabricantes de juguetes o de juegos deportivos televisados).

Como vemos, alrededor del 35% volvería a otra pantalla, sea de la videoconsola, del ordenador o en éste conectándose a Internet.

Otra opción destacable es la respuesta aburrirse (cerca del 20%).

#### ¿Qué harías sin tele? (5º y 6º G.)

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
Internet	3	5,88
Videoconsola	9	17,64
Jugar en la calle	6	11,76
Jugar al fútbol	4	7,84
Juegos ordenador	6	11,76
Jugar a las muñecas	3	5,88
Aburrirse	11	19,6
Jugar con sus juguetes	7	13,72
Jugar con los/as hermanos/as	2	3,92
Pintar	2	3,92
Leer	2	3,92
Otras opciones	1	1,96
Total	51/54 actividades	100 %

#### Referente

Pasamos a la relación triangular niño/a-televisión-adulto.

Hay cierta interacción para ver juntos determinados programas (se avisa de lo que van a echar o de que algo va a comenzar, es una de las razones de tan alto porcentaje 64,68% en la opción a) sobre lo que vas a ver.

Hay control parental sobre el tiempo dedicado a la pantalla y sobre los contenidos. Casi la mitad están pendientes de lo que ven. Y después consecuentemente hablan sobre lo visto. Este control será menor cuando los/as niños/as tengan más independencia en el uso del aparato catódico en su dormitorio.

### ¿Te hablan los mayores de la tele? (5º y 6º G.)

	SI	NO	A/v	Total %
a) Sobre lo que vas a ver.	33	12	6	51
Porcentaje	64,68	23,56	11,76	100%
b) Que la veáis	13	35	3	51
Porcentaje	25,48	68,60	5,88	100
c) Que no la veáis tanto,	32	13	6	51
Porcentaje	62,72	35,28	11,76	100
d) ¿Están pendiente de aquello que veis?	27	18	6	51
e) Sobre lo que habéis visto.	43	6	2	51
Porcentaje	84,28	11,76	3,92	100

### b) ¿Te hablan los/as compañeros/as de la tele?

Prácticamente todos comentan con los compañeros sobre los programas televisivos.

Pasamos a la pregunta donde medimos la importancia de la televisión en relación a otras actividades.

Las actividades preferidas por orden de preferencia serían:

Salir de viaje (92,12 %).

Hablar y jugar con tus amigos/as/as (86,24%).

Hablar y jugar con tu familia (66,64%).

Oír música (49%).

Leer (37,24%).

La televisión no le gana a estas opciones de forma individual, pero sí le ganaría a la opción c) y d) si acumulamos una parte de la opción compartida. Aunque no sea la actividad preferida sí es a la que se le dedica más tiempo.

**La tele te gusta más o menos que... (5º y 6º G.)**

	Hablar y jugar... Leer...oír música... Salir de viaje (opciones de la izquierda)	La televisión	Las dos	Total %
a) Hablar y jugar con tu familia	34	9	8	51
Porcentaje	66,64	17,64	15,68	100
b) Hablar y jugar con tus amigos/as	44	0	7	51
Porcentaje	86,24	0	13,72	100
c) Leer	19	17	15	51
Porcentaje	37,24	33,32	29,4	100
d) Oír música	25	11	15	51
Porcentaje	49	21,56	29,4	100
e) Salir de viaje	47	2	2	51
Porcentaje	92,12	3,92	3,92	100

En la siguiente cuestión observo que más de la mitad declaran no comer con la tele. A este dato hay que añadir que algunos/as de los niños/as no lo hacen por su propia voluntad, sino porque almuerzan en el colegio y allí no hay televisión, o porque sus padres/madres no desean compartir la comida con el electrodoméstico principal.

Algunos estarían deseosos de ver la tele nada más llegar del colegio pero los adultos les ponen condiciones: Sara llega a casa, come sin tele (“¡¡ya quisiera yo con tele!!”), realiza los deberes y después de estudiar ve “Sakura”.

Según el ritual el/la niño/a que regresa a su casa a comer, tiene dos opciones: comer en una zona donde se visiona el aparato electrónico o hacerlo en otro lugar.

#### ¿Come con la tele? (5° y 6° G.)

	Frecuencia	Porcentaje %
No	29	56,84
A veces	3	5,88
Si	20+1 *(1)	39,21+1,96=41,17
Total	51	100

\*(1). Come viendo películas de video.

La televisión como ritual:

Uniendo los datos de la encuesta -donde un porcentaje muy alto (más del 60%) no leen la programación- con los de la entrevista comprobamos que el consumo televisivo es un ritual, a ver que echan, es la costumbre, se elige horario de visionado y la elección del programa es algo secundario y también como ellos/as dicen, esto lo hacen cuando están cansados/as o aburridos/as.

#### Ritualización (5° y 6° G.)

	Frecuencia	Porcentaje %
No	6	11,76
Si	45	88,2
Total	51	100

Pasamos a otra pregunta.

Nivel de consumo. ¿Quién puede ser un/a teleadicto/a o un/a enganchado/a?

En general todos conocen el término, lo definen como una persona que está enganchada (no lo puede dejar) y exceptuando a algunos que reconocen esta dependencia, la mayoría apunta a un familiar normalmente un hermano/a o bien algún conocido. Pocas veces conocen a algún/a compañero/a en esta situación.

Distinción entre los programas únicos y series y diferencias entre los programas directos y los diferidos:

¿Qué es una serie en diferido frente a una serie en directo?

La definición de serie suele tenerla claro la mayoría. Casi todos aluden a la idea de repetición de un programa en capítulos.

No ocurre lo mismo con la diferencia entre directo y diferido sobre todo por éste último concepto. Éste término es conocido por muy pocos sujetos. Una vez conocidos estos conceptos a algunos grupos les cuesta realizar una clasificación de programas conocidos, pues creen que algunos programas en diferido lo son en directo.

Efectuada la descripción pormenorizada de los resultados de la entrevista, daré paso a las conclusiones en el siguiente apartado.

### 5.2.2.3. Conclusiones

El televisor es el rey de la casa

Sus preferencias en medios de comunicación son variadas. Más de la mitad se decanta por Internet o videoconsola (54,88%).

Hay un claro contraste entre los deseos y la realidad. Las preferencias de actividades diferentes a la televisión, va a chocar con la baja estima de los/as padres/madres por un uso excesivo de ellos. Para los mayores, Internet y la videoconsola son los medios más desconocidos y más incómodos de compartir, es donde mayor control ejercen, también lo hacen por cuestiones económicas y porque consideran nocivo el excesivo tiempo tan cerca de la pantalla. Con estas conductas, los/as progenitores/as consiguen al final que a la televisión se le dedique más tiempo y ocupe más espacio que los demás medios.

También parece que los videojuegos tienen carga negativa en cuanto a los contenidos:

*“Jennifer propone que los niños vean cosas más infantiles, que no maten, que jueguen al baloncesto” (comentario del investigador. Lo relaciona con los videojuegos)”*.

Esta misma niña nos da otras razones para no usar mucho los videojuegos:

*“No le gusta la videoconsola porque pone los ojos colorados. El juego se graba en la memoria cuando nos vamos a dormir y puede producir pesadillas”*.

La televisión no solo suele estar en el lugar más privilegiado de la casa (el salón) sino que su presencia también aparece en otros lugares como la cocina, salitas e incluso en los dormitorios.

Aunque a algunos/as les atraiga la lectura (a más del 37%) o escuchar música (más del 49%) más que los programas televisivos, declaran dedicarle poco tiempo a lo largo del día. Estos datos contrastan con los resultados obtenidos en la investigación de Aguaded Gómez, C. (2005) en la que declaran preferir el televisor a otras actividades: leer, escuchar música y estar con la familia.

Conocen la tele como medio informativo y generador de conocimientos pero ellos la usan fundamentalmente como entretenimiento. No les preocupa que su opinión se tenga en cuenta por parte de los programadores, ni se plantean su financiación.

Pero la televisión puede tener efectos negativos (aunque sean raramente reconocidos).

#### Efectos negativos de la televisión

Un uso inadecuado de la dieta televisiva o de selección de contenidos puede traer consecuencias.

Ya se ha comentado el efecto negativo en el caso del niño de 6º que estaba viendo una escena de la película *El Exorcista*. Todos/as comentan que conocen compañeros/as que tienen que dormir con la luz encendida.

Este comentario sobre la luz encendida es muy generalizado, en casi todos los grupos comentan que conocen a niños/as que ven películas de acción o terror y que después no pueden dormir con la luz apagada.

Sobre las alteraciones del sueño en relación con el aparato catódico hay muy pocas investigaciones, algunas las encontramos en el campo de la pediatría.

Los especialistas del XXII Congreso de la Sociedad Nacional de Pediatría Extrahospitalaria y de Atención Primaria (Sepeap) en Tenerife indicaron que el sueño es fundamental para el desarrollo de/l/a niño/a. El sueño, actividad en la que el/la niño/a invierte más horas, es fundamental para su correcto desarrollo personal. Las alteraciones del sueño en los/as niños/as son frecuentes y a menudo tienen secuelas importantes, pueden complicar muchas enfermedades y causar serios problemas tanto cognitivos como conductuales, del aprendizaje o familiares. En los/as niños pequeños y escolares, se inician los trastornos respiratorios durante el sueño. El insomnio en el/la niño/a no tiene una causa única, ya que habitualmente es multifactorial y depende del entorno, las reglas educativas, el contexto psicoafectivo, el comportamiento de los padres/madres, los contrastes de horarios o las imposiciones sociales. El estrés familiar, las disfunciones escolares o el desarrollo de la obesidad, son algunos de los problemas derivados de las alteraciones de los patrones del sueño.

Los especialistas destacan que es de especial interés la influencia que ejerce la televisión en los/as niños/as, y sobre todo la presencia de un aparato de televisión o de videojuegos en sus habitaciones como elemento muy negativo para la cantidad, calidad del sueño y para las alteraciones del aprendizaje referidas a la memoria.

Como comentaré más adelante, los/as niños/as debido a las indicaciones paternas/maternas y a veces de sus profesores/as conocen que no deben acercarse mucho a la pantalla, o permanecer demasiado tiempo delante de ella.

A un niño de 6º (Julio), le dicen que no la vea tanto: *“Sí, porque duele la cabeza”*.

Solo unos pocos reconocen efectos nocivos cuando se tiene una dieta elevada.

#### Consumo alto o dieta elevada

A pesar de que parte del alumnado participa en el programa *“Puertas Abiertas”* (en la mayoría de los casos no por decisión propia, sino por necesidades familiares de trabajo, por lo que gran parte del tiempo permanecen en el centro escolar realizando actividades) el consumo -que aumenta por las noches y fines de semana (unos 200 minutos)- es superior a la media de consumo diario de los/as niños/as españoles/as de esta edad (146 minutos) que ya se considera elevado porque está por encima de la media de los países occidentales y también por el impacto en la distribución de sus actividades diarias.

Algunos/as me dicen que si no estuviesen en actividades extraescolares verían algunos de sus programas favoritos. Otros sin embargo les encantan tanto sus actividades que presumen de no tener tiempo para ver la televisión.

El alumnado en general tiene poca conciencia de este gran consumo, y conocen por tanto a muy pocos/as adictos/as (o enganchados como ellos/as dicen). Éstos/as son los/as que no juegan apenas nada y prefieren ver la tele por encima de cualquier juego sugerido o bien como dicen algunos niños de 5º.

Salvador: *“yo conozco a una enganchada, mi hermana, lleva gafas porque está pegada a la tele”*.

Antonio: *“un niño que vive en mi mismo recinto pero no en mi mismo bloque cuando le preguntamos por el telefonillo si se puede bajar, su madre le excusa para no hacerlo, sé que está jugando a la play o viendo la tele”*.

Álvaro: *“la tele te hechiza, no puedes parar”*.

Como dice Vázquez Toledo (en el apartado: Televisión, familia, infancia y juventud, del capítulo 2: Estado de la cuestión) la televisión crea citas obligadas, organiza nuestras vidas, supeditando muchas actividades a cierta programación -a tal hora no voy a salir con mis amigos/as porque echan mi programa favorito-, e incluso se antepone a obligaciones y compromisos. Los individuos se transforman en seguidores/as habituales fanáticos, adsorbidos por el poder persuasivo de cierta programación.

¿Cómo miran la pantalla?

Los/as niños/as hacen alusión a la credibilidad casi absoluta de sus hermanos/as pequeños/as frente a la pantalla con los siguientes comentarios:

Estefanía A. comenta que su hermana: “*no distingue la película de la realidad, por ejemplo a Star War y se lo cree de verdad*”.

Sara: “*mi hermano se cree el caballo “Espiri (aclara: “éste es un caballo de una película de video”)*”.

Nos recuerda la revisión de las evidencias empíricas sobre los cambios evolutivos en los procesos de percepción y comprensión de/la niño/a ante la televisión realizada por Doubleday y Droege (1993 en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004), de la que hemos hablado.

Antes de esta edad (10 años) tienen grandes limitaciones en la comprensión de esquemas e historias. El/la niño/a de esta edad aún está aprendiendo a diferenciar lo que es real de lo que no lo es en televisión.

Sin embargo la edad de los/as niños/as entrevistados estaría en la horquilla de los 10 a los 12 años donde se va dando una mejora estructural en la percepción, la comprensión y el recuerdo, de modo que pierde importancia lo incidental y lo accesorio y le gana lo argumental. Sus esquemas de relato y sus inferencias del contenido faltante son mejores. Su credibilidad social en la realidad televisiva sigue disminuyendo, pero no del todo. Comprenden el intento persuasivo.

Lo dicho anteriormente no es una regla general, debemos tener en cuenta que cada individuo tiene su propio desarrollo y va a depender mucho de las características individuales y sociales de cada niño/a.

En el grupo de niños/as de 5º existen dos grupos, los que se creen y los que no se creen los contenidos de la pantalla.

Si hay discrepancias en las series de ficción donde lo tienen más claro es en la credibilidad que le dan a las noticias.

Estos comentarios corresponden a alumnos/as de 6º.

A raíz de las noticias Marina comenta que siempre son las mismas en distintas cadenas y cree que es así porque son las más importantes.

Francisco, piensa que salen esas noticias porque son de las que tienen más información.

Alejandro B, opina que otras noticias no salen porque no han sido verificadas.

Hablé con un grupo sobre la publicidad que emiten las cadenas. Después comentaron que los anuncios dicen mentiras...pues la realidad y los anuncios no coinciden.

Hablan de la magia televisiva pero son conscientes de que todos los sueños no se pueden cumplir.

El visionado va a ser individual o compartido dependiendo de la hora de emisión, de las costumbres familiares y del tipo de programa. Hay un control parental destacado sobre la dieta y el contenido. El creciente número de aparatos en zonas diferentes al salón trae consigo en muchos casos una contemplación individual de los mensajes televisivos.

Reconocen tener malas posturas (se tiran en el sofá), el uso generalizado del mando a distancia y la pelea por tener su control. Suelen ver la televisión a oscuras, pues si es de día, se refleja la luz y si es de noche no es costumbre encender luces, pues así se ve mejor la pantalla. Esto favorece ver la tele sin poder compaginarlo con otras actividades y evita que se miren a la cara mientras visionan los programas.

Todo ello nos recuerda lo que comentaba Vázquez Toledo sobre el «zapping» -revisión continua y rápida de la programación dejando la mente en blanco, requisito indispensable: poseer un mando a distancia- y el «tumbing» -acción de tumbarse frente al televisor a pasar las horas muertas viendo lo que sea-. Ambos hábitos sociales, están considerados como tiempo de relax y ocio y, además, están fomentando un estilo de vida vacío -en el que la reflexión no tiene cabida- y sedentario -condicionando el modo de vida y las interacciones con el entorno-.

En el apartado de ritualización, comprobaremos la importancia que tiene el aparato catódico en las casas. Así mientras algunos visionan la tele de forma más esporádica, para otros es un ritual, porque tienen planificadas todas las actividades del día y entre ellas no pueden faltar sus horas de televisión, importándoles poco el tipo de contenido.

#### Ritualización

El televisor no se enciende mientras se come por cerca de dos terceras partes.

La causa de que pocos/as niños/as consulten la programación en parte es debido a que se la conocen de memoria, por la autopromoción, o bien porque les da igual y van a visionar lo que echen.

El aparato electrónico va a tener un uso cotidiano, ellos/as declaran utilizarlo cuando están cansados/as o aburridos/as. Su uso se ha convertido en una costumbre, en un ritual.

Este ritual va a estar mediatizado por las costumbres familiares.

Dentro de los programas preferidos para su visionado existe un abanico de posibilidades.

Preferencias televisivas

Más de la mitad eligen cadenas privadas (Tele 5 o Antena 3), porque en ellas emiten sus dibujos, películas o series preferidas.

Sus programas favoritos suelen ser series de dibujos animados, concursos musicales, películas de acción, series consideradas “*familiares*” (tipo “*Ana y los 7*”) novelas, etc. Los dibujos animados preferidos por excelencia, son los Simpson y después le sigue Doraimon.

Una de las razones para la elección de sus programas sería usando el criterio de exclusión, pues como dice un niño: “*todo el mundo dice que es un pegote. Pero todo el mundo lo ve*”. Después afirman que ven programas que (aunque no les guste) están de moda para no quedar excluidos/as de las conversaciones de su grupo de amigos.

No les gusta mucho la publicidad:

Sara: “*Mi hermano chico siempre está viendo las películas...con los anuncios se cabrea*”.

Estefanía A: “*No me gustan, pero si salen juguetes sí*”.

Sara: “*Lo malo es que cuando estás viendo lo más interesante te cortan. Los anuncios se están pasando porque tardan mucho los programas debido a que echan muchos anuncios*”.

Con el aumento de edad se ven menos dibujos y se sustituyen por más series juveniles.

Por sexos comprobamos algunas diferencias:

Los niños ganan en el visionado de programas donde aparece más acción (“*Código fuego*”, “*Godzilla*”, fútbol, películas de aventuras) y les disgustan más que a sus compañeras los programas de cotilleo.

Las niñas parten del visionado de muchos dibujos -con poca carga violenta- y programas musicales en 5º. En 6º realizan un visionado de menos dibujos -y ésta reducción es sustituida por la visión de más telenovelas- y más series juveniles. Siguen viendo programas musicales y también de humor. Por otra parte a ellas les gusta un poco más las películas de terror que a ellos. También cuentan entre sus series preferidas

las que su protagonista sea femenina (tipo Sabrina; Embrujadas) y tenga poderes extraordinarios para resolver los problemas cotidianos y de convivencia.

Estefanía A: *“Me encanta, no me pierdo Embrujadas”*.

Carlota: *“Embrujadas...Son tres hermanas en el que siempre hay una bruja”*.

A los niños (son muchos menos) que les gusta esta serie lo hacen por otras razones:

Eduardo: *“A mí me gusta Doraimon y también Embrujadas”*.

¿Por qué te gustan?

(Hace un gesto como diciendo es evidente). *“Porque es divertida...”*.

Los varones, cuando juegan, se identifican con deportistas de moda. Conocen a los personajes -especialmente masculinos y de acción- de sus series y programas favoritos.

Las niñas sienten simpatías o antipatías hacia los personajes de ficción o telenovelas. Conocen casi todos los pormenores de sus vidas de ficción y, a veces a través de revistas o de otros programas televisivos saben también de sus vidas privadas.

#### Autocontrol

Casi todos los/as niños/as ven en algún momento del día la televisión que, en general suele hacerse como un ritual. Hay un pequeño grupo que casi no ve la televisión porque tienen ocupado ese tiempo en actividades extraescolares.

Hay una crítica general (de un pequeño grupo de 6º) hacia la tele, y hacia algunas cadenas en particular pues piensan que todos los programas son similares. El ejemplo lo pone David: *“...esta es un pegote, porque siempre pasa lo mismo y pones otros canales y es igual”* y Alejandro declara: *“un programa tiene éxito como Gran Hermano y después salen muchas imitaciones como Hotel Glamour”*.

#### Control parental y adulto

Hay control parental sobre el tiempo dedicado a la pantalla y sobre los contenidos. Casi la mitad están pendientes de lo que ven sus hijos/as. Y después consecuentemente hablan sobre lo visto. Este control será menor cuando los/as niños/as tengan más independencia en el uso del aparato catódico en su dormitorio.

Los/as niños/as tienen muy presente la opinión de los adultos sobre los contenidos, pongo como ejemplo esta conversación

Sara comenta que a sus padres no les gusta que ella vea Crónicas Marcianas porque es muy guarra.

Estefanía A: *“a mi si me gusta”*.

Sara: *“Eso no lo debemos ver nosotros”*.

Estefanía A: *“Imagínate que todas las series fueran de 18 años ¿qué veríamos?”*.

Aunque los niños/as declaran que sus padres/madres están poco pendientes de lo que ven, la realidad es que éstos les dan consejos:

Encuestador ¿Qué te dicen?

Alejandro C: *“que no me acerque mucho a la pantalla”*.

Miguel F: *“Que no vea cosas de susto”*(a su madre y a él les da miedo, les entra escalofríos). Refiere que a él le ha dicho su madre que no se acerque mucho a la tele porque es malo para los ojos.

Le preguntan *“¿Qué estás viendo?”* Por ejemplo le digo Southpark. *“Eso no lo veas más porque dice palabrotas”*.

A otro niño de 6º, le dicen que no la vea tanto (Julio). *“Sí porque duele la cabeza”*.

Hay control paterno/materno del tiempo y de lo que ven. La solución cuando hay algo inadecuado no es cambiar de canal sino que el/la niño/a cambie de actividad y lugar (Ana: *“Si estoy viendo una serie que no les gusta a mis padres me dicen que me vaya al cuarto a jugar o a estudiar”*).

La familia es uno de los agentes mediadores más determinantes en la relación que el/la niño/a establezca con la pequeña pantalla, tanto en lo que respecta a los tiempos y dietas de consumo, como en los modos de visionado de los contenidos y los posibles beneficios o perjuicios cognitivos y morales que deriven de esa relación.

Hay grupos que poseen un control paterno/materno relativo (no están del todo pendientes de lo que ven). Hay control del tiempo, (por la noche se les manda a la cama), cuando es muy tarde en algunos casos se está relativamente -en caso que vea escenas extremas de sexo o violencia- pendiente de lo que se ve.

Se prefiere las películas de acción a películas *“donde se enrollan los protagonistas”*.

Los/as padres/madres participantes en el cuestionario insisten en que tienen que tener cuidado con ciertos aprendizajes como el de imitación de modelos negativos y consumistas.

Deduzco de mi investigación que los/as niños/as que mejor parados salen de su relación con la televisión son, como ocurre con la escuela, aquellos/as cuyos padres despliegan más estrategias de interacción-triangulación con sus hijos/as y la pantalla televisiva. Debido a que a estos/as padres/madres no se les dota de los suficientes

conocimientos ni respaldo para hacerle frente, se produce una batalla contra los elementos y varios terminan claudicando con lo cual suelen ganar los elementos.

Otros adultos influyentes son los familiares y amigos/as de sus padres/madres, pero algunos muy destacados son sus profesores/as, a los cuales en general, les suelen tener mucho aprecio, y sus aportaciones se les suele tener bastante en cuenta.

#### Control del profesorado

En general se acuerdan de muy pocos comentarios. Estos se suelen basar en referencias a películas que tienen que ver con los contenidos de las asignaturas, a noticias de actualidad, programas culturales, documentales o algunos aspectos negativos sobre malos usos ante la pantalla.

Como ejemplo de esto último pongo el siguiente comentario

Alejandro: *“si, nos hablan de los efectos nocivos como es la infección en los ojos”*.

Jennifer: *“los profesores hacen relación entre películas (con sus efectos especiales) y libros”*.

Aquí hay una confluencia entre los/as padres/madres y los/as profesores/as. Los dos hablan sobre el tema de la guerra, para que ellos conozcan la actualidad, pero también en algunos casos provoca efectos contrarios a los pretendidos y puede crear cierto temor para el alumnado (*“por si acaso caen bombas por esta zona”*).

Tanto los padres como el profesorado usan la pantalla como ventana informativa, los/as profesores/as relacionan los contenidos de sus asignaturas con la actualidad, en algunos casos para concienciar a los niños, para que tengan conciencia cívica dentro de la educación para la paz y en educación en valores democráticos.

El profesorado de estos/as alumnos/as (que valora las potencialidades que puede tener el televisor) piensa que se puede aprender de forma positiva si realizamos una buena selección de programas.

Ni los/as padres/madres, ni los/as profesores/as constituyen una guía para descifrar las claves de los símbolos audiovisuales, sus intenciones e interpretaciones pues para los primeros o no conocen o disponen de poco tiempo para pararse a realizar esta tarea y para los segundos, no disponen de tiempo o de materiales adecuados para realizarlo o bien piensan que esta tarea no forma parte de sus cometidos.

Las preguntas del cuestionario y las entrevistas les llevan a plantear a los/as alumnos/as *“qué hay detrás de algunas informaciones de los telediarios”*. O sea el mismo trabajo de campo es un punto importante de concienciación de nuestra mirada

sobre la pantalla. Por ello creo que los/as alumnos/as están necesitados de conocimiento acerca de los contenidos electrónicos que son cotidianos en sus vidas, curiosamente comentan poco con personas de referencia (los adultos con los que conviven a diario) y un poco más con sus iguales, pero desgraciadamente a niveles superficiales.

#### La violencia en televisión

Tal como referimos con el otro grupo *“las emisiones con violencia tendrán efectos diferentes en función del grupo de espectadores infantiles, de aspectos como la personalidad, el comportamiento, las emociones, la imaginación para el juego, las relaciones con los padres, el contexto familiar, el contexto escolar, el contexto del barrio etc”*. De hecho el grupo de este centro, visiona menos programas violentos.

Ya he comentado algo sobre el gusto de ver programas contenedores -ya que poseen gran variedad de dibujos (esto les resulta muy entretenido a los/as niños/as) y series de acción- que suelen tener muchos actos violentos. Ahora bien, algunos de los dibujos juveniles preferidos como los Simpson están encadenados con otros dibujos de contenidos considerados para adultos y cargados de más violencia. Alguna muestra de lo que hablamos la vemos en algunos comentarios de estos niños.

Jonás comenta que dentro de los Simpson hay otros dibujos que son *“Rasca y pica”*. *“Se trata de ratones y gatos que se persiguen y se matan”*. Estos dibujos aparecen en el show de Crafty.

Este mismo niño realizó este comentario que describí (en el apartado como miran la pantalla) anteriormente. *“Algunos niños se creen los personajes de las películas (sobre todo las de guerra)”*.

A Antonio le gustan mucho los detectives, la sangre. *“El otro día mataron a uno con un “boli”, por culpa de un gato una niña mató a una vieja...Alejandro: “¿Dónde se la clavó?, ¿qué le pasó a la tía?” “Que la mataron... No a la niña...”* contesta Antonio.

Hablando sobre las razones de elección de sus series favoritas, especialmente de los Simpson, nos encontramos distintas razones para su visionado.

Vemos dos puntos de vista enfrentados, para algunos las formas (insultos) de los personajes son razones para rechazar a los Simpson, para otros estas mismas formas y otros elementos son aspectos divertidos y graciosos de la serie.

Hay constantes alusiones a películas de terror donde no faltan ni la agresividad ni la violencia.

A Carla le interesa el terror... ”*Red House...es como una casa encantada donde vive gente con un don que ve lo que pasa en la casa y al final mueren casi todos...*”

Rubén: “*Casi todos los viernes me voy a Sevilla, a casa de mi tito...tengo un DVD que suena como el cine matando con sangre*”.

Le preguntan si era de guerra o de miedo.

“*Terror de gracia es la novia de chucky ¿No la habéis visto?*”

El personaje Chucky es considerado bastante terrorífico y objeto de pesadilla de más de uno (les llama la atención lo que dice este muñeco de meterse en el cerebro de todos los que lo están viendo...).

Los alumnos de los grupos de discusión de 6º inciden también en películas o series donde se realizan actos agresivos, violentos u obscenos:

Jesús comenta que él ve películas de alquiler de acción y peleas (Chanchan, Cachicán).

Daniel “*En Shin Chan, están todos locos...Los niños se bajan los pantalones, “se ponen trompas*”.

Otros grupos de 6º

Se admira un personaje (*Tarzán*) por sus características: fuerte, cuadrado, hace peleas, por su acción.

### 5.3. Devolución de los informes

Se han entregado los informes a los/as participantes (tras agradecer a cada uno/a su colaboración) cumpliendo el compromiso adquirido en la negociación con cada parte implicada. Y con objeto de que puedan aprobar o desaprobar los datos expresados así como las interpretaciones de estos.

A cada sector se le ha repartido sus propios resultados. Los/as padres/madres de ambos centros conocieron también el informe sobre sus hijos/as. Igualmente a requerimiento del profesorado de ambos centros se le dio a conocer los resultados de los/as alumnos/as de los mismos.

Después de aclarar las dudas planteadas por todos los sectores, los informes fueron aprobados en su totalidad.

Los/as alumnos/as de Torrijos preguntaban por qué el informe concluía que poseían un consumo tan elevado, le dije sus datos, y la comparativa con otras actividades y con las medias de otros estudios. La mayoría se quedó satisfecha, otros/as(los/as más consumidores/as) sin embargo siguieron pensando que ver la televisión más de 25 horas a la semana es lo normal y no lo consideran elevado.

Los/as alumnos/as por ser los principales protagonistas del estudio, han obtenido más atención en la devolución de los informes.

En el caso de 5º de Torrealquería (Torrijos), se les presentaron los resultados en una sesión de clase al año siguiente.

Algunos/as profesores/as de este centro estaban asombrados/as al ver los resultados y comentaban la diferencia entre el consumo entre adultos y alumnado. Al principio no entendían muy bien la recomendación de educar en los medios audiovisuales a pesar de estos resultados. Les expliqué que si a/l/a niño/a nadie le educa en una recepción crítica difícilmente puede seleccionar y comprender los mensajes. Lo entendieron mejor y estuvieron de acuerdo con esa conclusión. Ven necesario esa educación pero sostienen que el currículum está muy cargado ya, para encima añadir algo más.

En el caso del centro Gandhi, localicé a un grupo numeroso de alumnos/as en su nuevo centro de secundaria y tuvimos una conferencia (en anexos complementarios) con una puesta en común sobre el análisis de los resultados sobre ellos/as. Estos/as alumnos/as se interesaron por conocer la financiación de los programas televisivos.

Cerca de la mitad del profesorado de este centro opina que se debe intervenir

desde la escuela, pero esta incorporación no debe ser una carga más para el/la alumno/a y tampoco para el/la profesor/a. Admiten mis comentarios realizados en el informe en el que Pungente (1993 citado en Aguaded ,1999), opina sobre los elementos que son necesarios para la implementación de la educación audiovisual en las escuelas:

- El/la profesor/a tiene que querer enseñar acerca de los medios en clase.
- La administración educativa debe apoyar los programas.

De todo esto queda constancia en los anexos complementarios.

## 5.4. Contraste entre los informes

Me referiré a los grupos de los centros por sus nombres y no por sus cursos. Así al centro rural Torrijos lo nombraré con la letra T y al centro urbano Gandhi lo nombraré con la letra G.

Los dos centros son de una línea.

Los/as alumnos/as de distintas pedanías acuden al centro rural, T. Las viviendas del alumnado se encuentran alejadas, esto va a dificultar el contacto del grupo fuera del horario escolar.

Tienen un contacto más directo con la naturaleza. Algunas familias cuidan animales (vacas, cabras) y se dedican a la explotación de pequeñas propiedades agrícolas. Muchos/as de los/as alumnos/as están implicados habitualmente en estas actividades.

El segundo grupo lo forman habitantes de zona urbana. La mayoría de los/as alumnos/as viven en zonas cercanas a su centro escolar por lo que tienen bastantes facilidades para contactar en horario de ocio.

Los/as niños/as que asisten al T pertenecen a familias de clase media baja trabajadora y hay una reciente incorporación de la mujer al mundo laboral (casi todas limpian en casas o en negocios de restauración). A pesar de ello las madres, por lo general, son las únicas encargadas de la labor educativa de sus hijos/as, exceptuando dos o tres casos, donde el varón también se implica.

Pocos/as padres/madres superan el nivel de graduado.

Como se comentó al principio de este informe, la mejora del nivel económico no se ha traducido aún en una elevación cultural por sus características socioambientales, propias de cualquier población semirural. Siguen faltando estímulos favorecedores del desarrollo cultural y cognitivo. Las expectativas escolares de las familias son reducidas. Relegado a un segundo plano queda esperar de la escuela la función de medio socializador y de desarrollo de las capacidades y la formación de la personalidad.

Los/as niños/as que asisten al G pertenecen a familias de clase media trabajadora y media-alta.

La familia presenta un perfil diferente. Hay una gran mayoría de mujeres que trabajan fuera de casa extendiéndose el abanico desde empresarias, ejecutivas, profesiones liberales hasta dependientas, auxiliares de clínica y empleadas de limpieza. Muchas/os madres/padres de esta zona poseen estudios universitarios.

Hay más implicación paterna que en el primer centro. Tienen grandes expectativas con respecto a la escuela, se muestran muy colaboradores/as con el profesorado en los aspectos académicos y en los educativos.

El alumnado en general posee un gran estímulo cultural y cognitivo por parte de las familias.

#### 5.4.1. Diferencias y similitudes en los resultados de los cuestionarios del alumnado

##### Preferencia medios de comunicación

Los/as alumnos/as de ambos centros tienen una gran predilección por el mundo de la imagen (76,4%) en el G y un poco más elevado (80 %) en el T.

##### Hábitos de consumo

###### a) Número de televisores en casa

T posee más aparatos en casa. Casi todos tienen más de dos (95%) frente al 90 % de G y los poseedores de más de tres del G rondan el 50% frente al 65% del T.

Compruebo una relación inversa, a mayor nivel económico, menos televisión y a menor nivel económico (que suele coincidir con un menor nivel cultural) poseen más aparatos electrónicos.

###### b) Lugares donde se encuentran

Aunque el salón es el sitio mayoritario de consumo en los dos casos, el porcentaje mayor lo tenemos en T 95% frente al 76 % del G.

El mayor número de aparatos de T, lo vemos reflejado en el aumento de receptores en el salón un 76,4% de G frente al 95% de T y de forma más significativa en el cuarto de los niños un 75% de T frente al 47,04% de G. Con estos datos (le unimos el elevado número de receptores y la gran cantidad ubicados en los dormitorios) podemos concluir que es muy probable que el consumo individual sea mayor en T que en G.

##### Visionado total

Solo en G aparece una franja de niños/as que ven la tele menos de 14 horas semanales. Esto se puede deber al control parental a que se refieren los/as niños/as de este centro.

En T el 70% y en G el 40% ( menos de la mitad) ve más de 26 horas semanales, o sea que consumen más televisión que horas pasan en la escuela.

### Utilidad de la tele

Aunque para los dos predomina un uso informativo, después les sigue entretenerse y tiene una proporción baja la de adquirir conocimientos. Para T predomina menos la información y más el entretenimiento que para G.

### Opinión de los receptores

Pese a que los sujetos de los dos centros consideran que su opinión no es tenida en cuenta, el porcentaje es mucho mayor en G (72,5% frente al 50%). En los dos casos esta desconsideración no les preocupa mucho.

### Responsabilidad de los costes de televisión

Esta pregunta es difícil para ellos, realmente no se lo han planteado, ni han escuchado nada sobre ello. No obstante consideran que no es gratuita con distintos resultados. (92,1% G. y 75% T).

### Pagador/a/

En los dos centros la respuesta mayoritaria es: los/as padres/madres (y en los dos casos se refieren a que son los/as padres/madres los que pagan el recibo de la luz que gasta la tele funcionando). Los porcentajes son diferentes y bastante significativos 60% T frente al 92,1% G.

Para T hay otros pagadores diferentes: los/as trabajadores/as de la televisión y los/as dueños/as.

### Cadena preferida

En los dos centros predominan las cadenas privadas sobre las públicas siendo Antena 3 la preferida, seguida de Tele.5 en T y de Canal 2 Andalucía en G. Los porcentajes difieren T: Antena 3: 60%; G Antena 3: 43,1%; T Tele 5: 30%; G Tele 5 7,8; T Canal 2 Andalucía 0 % y 15, 6% en G.

En los dos casos la opción cadenas de pago, es muy reducida.

### Planificación del visionado

Como podemos comprobar en los dos casos la planificación es muy baja. No se suele consultar la programación aunque sea en el teletexto. Los porcentajes son muy similares. En los dos casos los niños se saben casi de memoria la programación de sus programas favoritos.

Como hemos comentado en los resultados de cada centro se trata de un visionado ritual, por tanto el consumo está planificado de antemano y va a depender menos de la programación y más de sus costumbres.

### Eliminación de programas

En los dos casos cerca del 80% quitaría algo de la programación pero si tenemos en cuenta las personas que no contestan el porcentaje se reduce más en T. También lo más detestado son los anuncios .En T es 30% en G llega hasta el 45%.

Hay una mayor variedad de programas descartados en G. Algunos rondan el 10% como son:”*Gran hermano*” y programas de sexo.

### Aprendizaje de la televisión

Aunque la respuesta -entre los que contestan- más repetida es “*nada*”, el porcentaje varía. Así en G es del 25,4% en T es del 40%. Por tanto para cerca del 75% de G se aprende algo.

Por ello hay una variedad mayor de respuestas en G.

Debido a que las preferencias programáticas se amplía en las entrevistas, he decidido tratarlo en el apartado que sigue (tras el uso del mando a distancia).

## 5.4.2. Comparación de los resultados de las entrevistas del alumnado

Comienzo por la primera cuestión que les hice a los dos grupos.

### Uso del mando a distancia

Por lo expresado (en los dos apartados de los informes) queda claro un predominio de las peleas por el mando en los dos grupos, especialmente entre los/as hermanos/as (pues cuando están los dos padres suelen decidir ellos, entre éstos eligen un poco más los padres y después las madres, esto coincide con lo expresado por otros estudios sobre este tema) y la resolución del conflicto -si no es dirimido por los/as padres/madres y ninguno se conforma- implica que la parte más débil tendrá que abandonar el lugar de visionado (probablemente el salón).

### Preferencia en la programación

Les pregunté qué tipo de programa les gustaba más y sus razones, para corroborar su cuestionario y para clasificar sus gustos y conocer sus causas.

En los dos grupos los dibujos animados son los programas más visionados aunque con diferente porcentaje T 45% y G 29,4%.

Entre los dibujos el más visionado son *los Simpson*, aunque también éste es rechazado. La alternativa más significativa a este en T suele ser ver *Pokémon* y en G se visiona *Doraimon*. Quedan detrás los programas contenedores de club Disney, TPH, o dibujos como *Mortadelo y Filemón* o *La banda del patio*.

Las razones que ofrecen de los más vistos son:

De los Simpson y Doraimon en general se destaca aspectos divertidos.

De Pokémon es una serie “*guay*” y de acción con peleas (declaran tener cromos de la serie y conocer todos sus personajes).

De los programas contenedores les gusta su variedad.

El segundo programa más visto es diferente en cada grupo. Series 20% del T y películas (21,5%) del G. La serie de T suele ser de acción como Walker. En el G son series consideradas más familiares como “*Ana y los 7*”.

Los deportes son elegidos por T en tercer lugar con un 15% y los del G lo eligen en sexto lugar con un 5,88%.

Estos porcentajes del deporte manifestado (procedente de la entrevista y del cuestionario) pueden aumentarse con la aportación de declaraciones -en el patio y en la clase- más espontáneas observadas por el investigador y otros profesores.

Los musicales (15,6%) ocupan el tercer lugar de G. (Programas como el concurso Operación Triunfo, U.P.A. Dance, Noche de Fiesta, etc). Algunos lo ven porque están pendientes de las eliminaciones de los participantes y porque suele ser compartido con los padres. En T nadie los elige.

Ocupan lugares menos destacables las novelas y las películas (10% respectivamente) en T y las series y las novelas (13,7% y 11,7% respectivamente) en G.

Otra opción (que se ha inducido más en la entrevista que en el cuestionario) que aparece con menor proporción son los programas informativos. Les llama la atención las noticias morbosas como la desaparición y muerte de niños. Consiguen conocer la actualidad, pero también en algunos casos les provoca cierto temor.

Anteriormente (en las conclusiones de sendos centros) hemos apuntado las diferencias de visionado según el sexo en cada centro. Tras examinarlo compruebo que la diferencia entre los niños y niñas en el visionado de contenidos de programas con carga violenta o de gran acción -no exentos de escenas de gran agresividad- es mayor en el centro Torrijos que en el Centro Gandhi.

Alternativas a la tele

Mientras que para T la alternativa preferida sería jugar (45%), para el grupo G vemos que el 35 % volvería a la pantalla.

Este resultado se debe en parte a que en T tal como apuntábamos en el informe 1 hay muchas dificultades para realizar juegos frente a las facilidades que hay para los/as alumnos/as de G: programa escolar “*Puertas Abiertas*”, cercanías de las viviendas del

alumnado etc.

La segunda opción del T sería juegos de pantalla y del G aburrirse (20%) muy seguido de juegos de calle o fútbol (los dos suman 19,6%).

La tercera opción del T sería juegos de mesa (20%). También destacamos la opción aburrirse con un 15%. Este porcentaje también lo obtiene leer.

Una respuesta que solo destaca en el grupo G es la de jugar con sus juguetes (13,7%).

Hay respuestas curiosas en T, con un 10%, como jugar a las peleítas o hacer deberes y estudiar. Y del G con menor porcentaje: pintar o leer.

Los/as niños/as de ambos centros declaran conocer pocos juegos, y compruebo que practican pocos. Aquellos que juegan más lo suelen hacer en los centros escolares y suelen ser juegos reglados o deportivos en grupo o bien con pantallas en solitario (lúdicos y recreativos, lo explico en el siguiente párrafo) en los recreos o en las clases de educación física.

#### Referente

Comentaremos sobre la interacción de/l/a niño/a con los mayores normalmente sus padres y sobre la interacción con sus compañeros/as.

a) ¿Te hablan los mayores, tus padres/madres de la tele?

Hay un alto porcentaje en los dos grupos sobre la interacción para ver juntos determinados programas.

Considero muy significativo el control parental del grupo G por los siguientes resultados: sobre la dieta 62,72%, sobre lo que van a ver el 64,6%, sobre lo que ven el 52,9 % y sobre lo visto el 84,2 %.

Una dificultad para el control es el prolongado horario laboral de algunos/as padres/madres, que provoca que haya niños/as solos/as en casa, sin ningún tipo de supervisión adulta sobre las actividades de/l/a niño/a.

En el grupo T a pesar de poseer un destacado visionado conjunto, se reduce esta interacción cuando cerca de la mitad comentan que es muy difícil hablar mientras ven los programas (en la observación comprobé que ellos ya tienen la costumbre de acallar cualquier intento de comentario).

Bastantes niños/as consideran una intromisión en su visionado que los padres/madres realicen comentarios sobre los programas, aceptándose de poca gana observaciones sobre aspectos técnicos y mucho menos apreciaciones sobre los programas.

También encontramos padres/madres, más en T que en G, que piensan que no se deben realizar este control (de contenidos), pues opina que esa censura puede ser contraproducente y conseguir el efecto contrario, que el/la niño/a desee ver más los programas inadecuados a escondidas. A otros simplemente les es más fácil que el/la niño/a vea lo mismo que ellos visionan y le quitan importancia a los contenidos inadecuados, comentando que los/as niños/as si no están acostumbrados/as a ver de todo ya se acostumbrarán.

Pongo un ejemplo (de unas niñas de G) representativo de esto último:

Shania: *“mi madre de alguna manera me obliga a ver “Arrayán”.*

Iris: *“a mí me pasa igual y me deja ver lo que quiera si es antes de las 11 de la noche, excepto U.P.A. Dance”.*

Hay algunos/as que declaran que ven la tele hasta que se duermen.

Las actitudes paternas/maternas me recuerda lo acertado de las declaraciones de los/as autores/as del libro *“Los niños y los jóvenes del tercer milenio”* (Espinosa, Maverino, Paymal, 2007):

*“La deserción parcial o total de los miembros principales en millones de familias y el escaso tiempo disponible para hacerse cargo de los niños condicionan de modo dramático la educación y el amor que una enorme cantidad de niños deberían recibir en sus hogares dejándolos en inferioridad de condiciones para afrontar las exigencias educativas, sociales y laborales”.*

Algunos/as padres/madres creen que cumplen con las tareas de crianza y ofreciéndole todo lo que él/ella no tuvo cuando era pequeño/a. Los mismos autores realizan estos comentarios (Espinosa, et al., 2007):

*“Estas realidades hace que las familias no cumplan con el insustituible rol de primera y última educadora que es y debe ser, con lo cual no es el mejor precedente para que la educación formal cierre la tarea de desenvolverse como adolescentes o jóvenes creativos e innovadores”*

Como vemos coincide bastante con lo expresado anteriormente por Buqueras y Bach.

b) ¿Te hablan los/as compañeros/as de la tele?

Después de contrastar los datos de la entrevistas y de la observación podemos declarar que prácticamente todos comentan con los/as compañeros/as sobre los programas televisivos. Quizás una pequeña diferencia es que en G el comentario suele ser más largo y duradero que en T.

c) Referencias de la importancia de la televisión respecto a otras actividades.

Las actividades preferidas por orden de prioridad serían:

1º Salir de viaje (92,12 %) del G y (85 %) del T.

2º Hablar y jugar con tus amigos/as (86,24%) del G y (65%) del T.

3º Hablar y jugar con tu familia (66,64%) del G y (50 %) del T.

Si en los 3 primeros puestos han coincidido a partir del cuarto difieren, escogiendo cada actividad en distintos orden.

4º Oír música (49%) en el G, ver la televisión (45%) en el T.

5º Leer (37,24%) en el G, oír música (40%) en el T.

6º La televisión (33,3%) en el G, leer (20 %) en el T.

Quiero destacar las diferencias existentes entre la opción leer del G con respecto a T que prefiere la televisión. La actividad de leer para T en general, es considerada como fastidiosa y que realizan de forma obligatoria en el colegio, por ello cuando pueden no la eligen como opción de entretenimiento.

¿Cómo miran la pantalla?

En los dos centros se observa que suelen mirar la televisión como si estuviera en el cine (con poca luz o a oscuras). Se adoptan malas posturas y se ponen muy cerca de la pantalla.

En ambos grupos se mira de forma distinta atendiendo a si están solos/as o acompañados/as.

En el centro G, hay un mayor control parental sobre lo que se ve, cuándo lo visiona, y hasta cuándo lo ve. Quizás influya en éstos un mayor nivel cultural y tal vez una mayor concienciación de estos padres/madres de que una de sus labores educativas sea la de guiar a los menores en el uso adecuado del aparato catódico.

El mayor control parental se produce en los contenidos violentos, palabras malsonantes y especialmente en las escenas sexuales. Aunque el resultado de los cuestionarios en los que observo el rechazo a programas de violencia (rondando el 20%) o sexo (alrededor del 6%) por parte de algunos/as padres/madres, especialmente en horario considerado infantil, conviene destacar que en la entrevistas a alumnos/as y a los mismos padres/madres, estos valores se invierten y los/as niños/as comentan la preocupación mayor hacia programas de sexo -especialmente en el sexo exagerado o sin venir a cuento- que de dibujos o películas violentas. También hay cierto control sobre programas donde los personajes dicen palabrotas.

Se van a dar varias formas o tipos de mediación.

#### Visión conjunta pasiva

- Con los/as hermanos/as.
- Con un/a progenitor/a.
- Con más de un adulto.

#### Mediación restrictiva

- Límites en las horas de visión.
- Límites en el tipo de programas o direccionamiento hacia programas prosociales.
- Uso de otras actividades como distractoras de la visión.

#### Mediación estratégica

- Comentarios sobre programas específicos durante su visión.
- Comentarios sobre aspectos de la televisión en general.
- Comentarios sobre la vida real, los valores familiares, etcétera.

#### Mediación no estratégica

- Comentarios sobre la televisión en general.
- Comentarios sobre los medios en general.
- Comentarios sobre la vida en general.

El alumnado en general no presenta rechazo a programas de sexo o violencia.

Veamos algunas declaraciones:

Es. A.: *“una vez salió una película de “tetras” y no hubo manera de quitarla” (porque mi hermano mediano no quiso).*

#### Ritualización

A pesar de que tienen sus preferencias muy definidas, en ambos grupos declaran que muchas veces ponen el aparato catódico para ver qué echan. Es una actividad cotidiana, la consideran natural.

Algunas diferencias destacadas:

Se ve más tele mientras se come en T (más del 65%) que en G (alrededor del 35%). A este resultado contribuye que en G hay muchos/as niños/as que aprovechan el programa de *“Puertas Abiertas”* (en el que los/as niños/as disponen de comedor en el centro escolar y pueden también realizar actividades extraescolares), realizando actividades placenteras y no ven la televisión, aunque algunos declaran que les gustaría.

Casi todos los que comen con la televisión puesta, ven las noticias, y suele ser en silencio (según sus declaraciones). Esto va a suponer la reducción o la eliminación del diálogo familiar en torno a la mesa. Las noticias de otros lugares pueden superponerse a las historias cotidianas del grupo familiar.

Solamente en T declaran ver la tele mientras estudian.

El menor porcentaje de consumo en G se debe a que hay un mayor control parental (no permitirá el uso de la televisión mientras se estudia) y por otra parte al programa “*Puertas Abiertas*” que facilita más actividades de ocio y menos visionado de pantalla.

Nivel de consumo

¿Quién puede ser un/a teleadicto/a o un/a enganchado/a?

En general todos conocen el término, lo definen como una persona que no puede dejar o está enganchada. Los del grupo T a pesar de una elevada dieta no reconocen cierta dependencia de la pantalla. En los dos grupos se suele apuntar a un familiar normalmente un/a hermano/a o bien a algún conocido y salvo una excepción en el grupo T nadie se considera adicto/a.

Distinción de los programas directos de los diferidos

La definición de serie suele tenerla clara la mayoría en el caso de G y un poco más de la mitad en T. Casi todos/as aluden a la idea de repetición de un programa en capítulos.

No ocurre lo mismo con la diferencia entre directo y diferido, sobre todo por este último concepto. Este término es conocido por muy pocos sujetos. Este vocablo es mucho más desconocido en T pues muchos/as declaran no haberlo escuchado en su vida.

Una vez informados de estos conceptos les cuesta realizar una clasificación de programas conocidos, pues creen que algunos programas en diferido lo hacen en directo (con mayor incidencia en T que en G).

Dado que en su elevada dieta, muchos dibujos y películas visionadas poseen una carga de violencia considerable, he estimado necesario dedicarle un apartado específico.

Violencia en la televisión

Aunque en los dos centros se consumen programas violentos, el centro T visiona -y como hemos señalado los varones son los más destacados- un mayor número de programas con contenidos más agresivos.

A través de la entrevista y de la observación se ha visto como a los niños (varones) les influye las escenas de violencia televisiva. Los niños (varones) de T prefieren jugar a las peleítas, y juegos deportivos, especialmente el fútbol, donde recogen a veces comportamientos agresivos y poco decorosos que copian de sus

jugadores favoritos. También se ha comentado por parte de niños y niñas que después de ver películas de terror, para dormir tiene que tener la luz encendida. por miedo (esto se ha observado más en G que en T).

Los/as padres/madres informantes de T son conscientes de la cantidad de violencia en los programas de televisión, la ven innecesaria y les gustaría que la quitaran. Expongo algunos ejemplos:

*“Considero serie violenta un poco “Al salir de clase”, “Considero violentos los dibujos animados de los Simpson”.*

Otro/a padre/madre me comenta matizando entre violencia verbal o física lo siguiente:

*“La violencia en cualquier programa puede ser verbal o física.*

*“Películas violentas: Por lo general las americanas de acción”.*

*“Dibujos: Pokémon, Digimon; Ángela Anaconda, Southpark, éstos últimos considero que pueden dañar mucho la mente de los niños”.*

*“Los Pokémon sí tienen violencia física”.*

Y curiosamente esta misma/o madre/padre incluye a las series juveniles y los cotilleos de famosos y los programas de “corazón” dentro de los contenidos violentos porque a menudo le hace sentir vergüenza ajena...y porque con este tipo de programación nos despreocupamos del nivel cultural de nuestros/as hijos/as.

*La competitividad* está presente de forma notoria junto al culto a lo material y del dinero (especialmente en Pokémon y en Doraimon; Walker).La competitividad prima sobre los juegos de colaboración y sobre actitudes solidarias.

*La violencia* es ensalzada y se presenta como el único modo de resolver los conflictos. Y además se produce una explícita e inequívoca exaltación de la venganza (piénsese especialmente en Pokémon).

Se da la paradoja de que la exhibición de violencia coexiste con el ocultamiento o la mistificación de las causas que la producen. Tampoco podemos olvidarnos de que la violencia estructural vinculada a injusticias apenas aparece en los audiovisuales o lo hacen como un caso singular desprovisto de capacidad para el conocimiento crítico de la sociedad.

Los/as padres/madres en general son conscientes del problema de la violencia y de influencias positivas y negativas del aparato electrónico, pero son muy poco partidarios (menos en T que en G) de una ayuda de los/as profesores/as en la educación

“en la televisión” y “con la televisión”. Solo aceptan alguna intervención reducida, animando a los/as niños/as a hacer otras actividades extraescolares, tratando y comentando algún programa educativo de la televisión relacionado con los temas de actualidad; extrayendo de ella, lo esencialmente interesante.

Los/as profesores/as son el sector más crítico con el aparato televisivo e insisten mucho en los perjuicios de una mala dieta e inadecuada selección de programas.

Éstos en general piensan que la educación en los medios debe competir más a los/as padres/madres pues es en los hogares donde se consumen los programas y ellos/as deben ser los responsables de una actividad realizada fuera de las aulas. No obstante en el centro G un 50% (en T el porcentaje es algo menor) considera que la escuela debe tener entre sus cometidos el mundo de la imagen (que no del televisor exclusivamente).

Y para terminar el apartado de violencia en la televisión, me gustaría llamar la atención sobre otro tipo de violencia ejercida en este caso por los/as padres/madres con respecto a la televisión y en relación a sus hijos/as. Sirva para ello la carta al director del diario ABC que cita Urra (en San Martín, 1998):

*“Señor, vos que sois tan bueno y protegéis a todos los chicos de la Tierra, quiero pedirte un gran favor: Transfórmame en un televisor, para que mis padres me cuiden como le cuidan a él, para que me miren con el mismo interés con que mi mamá mira su telenovela preferida o papa el noticiario.*

*Quiero hablar como algunos animadores, que cuando lo hacen, toda la familia calla, para escucharle con atención y sin interrumpirles. Quiero sentir sobre mí la preocupación que tienen mis padres cuando la tele se rompe y rápidamente llaman al técnico.*

*Quiero ser televisión para ser el mejor amigo de mis padres y su héroe favorito. Señor por favor déjame ser televisor, aunque solo sea por un día”*

Con esta cita, he querido mostrar una violencia interna, que puede o no hacerse explícita. Me pregunto cuantas personas y especialmente cuantos menores o personas desprotegidas puedan pensar algo parecido, se ven solos/as, abandonados/as de su familia, de su entorno y acuden al refugio de un aparato unidireccional que le aísla artificialmente de la realidad.

### 5.4.3. Comparación entre las conclusiones sobre cada grupo

En los dos casos la televisión es la reina de las casas, preside gran parte del ocio infantil y es usada en exceso unas veces por falta de alternativas, otras por comodidad (tanto de los/as niños/as, como de sus padres/madres).

En los dos grupos influyen bastante las condiciones de las ciudades, de los pueblos, de los domicilios particulares y las mentalidades de los adultos pues terminan encerrando a/l/a niño/a en espacios limitados y con poca maniobra para el juego libre y con los/as iguales.

El juego se ha reducido en espacio, en tiempo y cambiado a los/as compañeros/as por máquinas. La pantalla de televisión -con su mando a distancia- y otras (como la de los videojuegos, ordenador, internet) es el nuevo juguete solitario de/l/a niño/a.

El autor del proyecto “*La ciudad de los niños*” (Tonucci, 1991) parte con la intención de corregir esta situación:

*“La degradación de las ciudades está provocada, en gran parte, por la decisión de privilegiar las necesidades de los ciudadanos adultos, hombres y trabajadores como prioridad económica y administrativa; esto afecta a todos los ciudadanos, especialmente a los más débiles y a los más pequeños. El poder del ciudadano adulto trabajador, se demuestra claramente debido a la importancia que el coche ha adquirido en nuestra sociedad, condicionando las decisiones estructurales y funcionales de la ciudad, creando graves dificultades para la salud y la seguridad de todos los ciudadanos”.*

Ante este problema Tonucci que ha impulsado el proyecto “*La ciudad de los niños*”. Éste ha asumido como uno de sus objetivos principales el hacer posible que los/as niños/as puedan salir de casa sin ser acompañados/as, para poder encontrarse con sus amigos/as y jugar en los espacios públicos de su ciudad: desde el patio de casa, a la acera, de la plaza al jardín. La necesidad de tener siempre el control directo de los adultos, impide a los/as niños/as vivir experiencias fundamentales, como explorar, descubrir, la aventura, la sorpresa, superando progresivamente los riesgos necesarios. La imposibilidad de probar estas emociones y de construir estos conocimientos, crea graves lagunas en la construcción de una personalidad adulta, en las reglas de comportamiento, de conocimiento y de defensa.

En nuestro país la calle ha sido ganada (ocupada) por los coches que antaño eran escasos, que además iban lentos por las carencias de vías asfaltadas. La calle era un espacio de juego, donde cualquier adulto era potencialmente un/a educador/a en caso que tuviera que hacer correcciones a los/as niños/as. Hoy solo algunos/as niños/as están en la calle y desgraciadamente suelen tener poco control adulto y no está exento de peligro para el/la niño/a o para los demás que pagan las consecuencias de un uso

inadecuado de los espacios y los materiales públicos o privados. Algunos/as niños/as más conflictivos, como hemos comentado (en ambos centros aunque quizás más en el de la ciudad, en las encuestas declaran que no suelen ver muchas horas de tele), dedican muchísimas horas a estar en la calle y suelen realizar actividades de juego y también actividades inadecuadas

Antes, los cuartos de estar, ritualizaban el espacio alrededor de una mesa donde se conversaba, hoy, este cuarto, se ha convertido en el cuarto de ver, pero de ver en silencio,(en bastantes ocasiones) porque cuando alguien comenta algo, algunas veces se le pide que se calle o lo diga más tarde. El televisor, preside la casa. Ahora este aparato aparece como un elemento de ocio incorporado al mundo familiar, y toda ella la considera como el elemento de distracción más importante. Quedan relegados (en lugares secundarios) en importancia los juegos, especialmente el juego dramatizado, la lectura y la escucha de radio, (ambas con una supuesta incidencia positiva en la creatividad), festividades familiares, incluso horas de sueño, discusiones, cuestiones relevantes para la formación y el carácter de los/as niños/as. Por tanto nuestro ocio se convierte en negocio para los patrocinadores y anunciantes de la pequeña pantalla.

Influye en cambios que modifican nuestra vida real, y transforma físicamente el contexto en que la recibimos. Por ejemplo el, *sedentarismo* uno de los rasgos más característicos de las sociedades desarrolladas (que implica todas las secuelas médicas y psíquicas de la inactividad: obesidad, riesgo para la salud, desinterés, desatención, etc). Ante la creciente obesidad infantil (Dietz y Gortmaker, 1985), se ha apuntado a la televisión como un factor central, tanto en la promoción de las nuevas dietas alimenticias (Horgen, Choate y Brownell, 2001 en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L. 2004) como en su impacto en los hábitos de ocio inactivo (Álvarez, 1999a).

Aunque en los dos centros el consumo vemos que es elevado, el del centro T es mucho mayor que en el centro G. Este consumo además de extenso (con aumento en fin de semana), e intenso, suele ser bastante pasivo (sobre todo cuando es a oscuras) y acrítico. La excepción la encontramos en algún alumnado de G de 6º, que ya se replantea esquemas de significado y se atreve a realizar una leve crítica de algunos programas.

El/la niño/a de T quitando sus experiencias en el terreno laboral (muchos/as ayudan a su padres/madres con los animales o en la agricultura) está mucho más falto de experiencias socializadoras (pues al estar más aislados se relacionan menos) y culturales.

Aunque en los dos grupos miran la pantalla fascinados/as, bastantes veces de forma individual. En T (con un número de pantallas mayor) suelen alternarlos con menos juegos (frente a la alternancia de juego y visionado: antes, durante y después que a veces se producen en G entre los/as hermanos/as o amigos/as). Es por lo que entre otras razones va a ver una atracción irresistible, y este va a ser mayor en T que en G.

En los dos conjuntos hay una ritualización clara y los/as niños/as conocen los días más que por su nombre, por el programa que emiten ese día en televisión. En T a veces es tan exagerada que algunos/as niños/as (aunque sean pocos/as) faltan a clase porque tuvieron que terminar de ver la programación nocturna (hasta altas horas de la noche) y ello está por encima de la marcha escolar.

En los dos casos eligen cadenas privadas (pues coincide con la emisión de los dibujos animados preferidos y la escasa o nula programación infantil de las cadenas públicas en los horarios preferidos por los/as niños/as para ver la pantalla electrónica). En sendos grupos hay un pequeño interés por lo que sucede alrededor y ven de vez en cuando las noticias. El interés es mayor en G aparte de la influencia paterna/materna, pienso que contribuye también las actividades específicas de los/as profesores/as de este centro escolar. Así estos/as niños/as están muy al tanto de los conflictos bélicos internacionales y están orgullosos de saber sobre el mundo que les rodea y a la vez están preocupados/as sobre las repercusiones que puedan tener en sus vidas estos conflictos. Sin embargo en T, las noticias del mundo, e incluso de su país, les atraen poco, les suelen preocupar más los asuntos cercanos, aquello que ocurre en su entorno. En ningún caso figura entre sus preferencias los programas culturales (documentales, concursos culturales, entrevistas), consideran muy aburridos los programas o películas donde se hable mucho o aquellos que no presenten un ritmo elevado, también huyen de películas en blanco y negro. Según algunos/as niños/as cuando en un programa (película, documental etc) se le otorgan mucha importancia a la palabra, le recuerda las lecciones de la escuela y no se sienten bien, con lo que cambian a algo más movido.

A pesar del interés cultural de sus padres/madres (por ver o escuchar en radio programas culturales, lectura de periódicos, libros, aunque sea de forma desigual, pues en G hay un mayor nivel cultural y realizan mayores actividades de ocio relacionado con la cultura) los/as pequeños/as apenas ven, o conocen programas culturales. Actividades como la escucha de música (por un aparato diferente a su televisor), lectura, juegos de mesa son más deseados que practicados (aunque se realiza menos en T que en G -en éste se lee y se juega un poco más-). Quizás sea esta menor actividad la

que haga que en T se prefiera en mayor medida los programas con mayor agresividad y violencia. En este aspecto, en este grupo la diferencia es mayor entre varones y niñas.

## 5.5. Conclusiones de la investigación

*“Es importante conocer, pues esto -según Freire- es lo que nos permitirá como seres humanos conquistar las condiciones de control de nuestro ser en el mundo. Este educador decía “Somos andando”.*

Seguidamente paso a las conclusiones de este estudio.

Lo primero que deseo destacar es que la fundamentación de este trabajo me ha permitido constatar, tras una amplia revisión de la literatura científica, que más de lo deseable se encuentra dispersa, desconectada y se comprueba (como aparece en el informe Pigmalión) la carencia de investigación, tanto sumativa como formativa, en el diseño de los programas educativos e infantiles realizados en España.

Entiendo al igual que Aguaded (2000a, 303) que las investigaciones y estudios críticos sobre los impactos, influencias y efectos del medio televisivo constituyen un referente básico que nos permite anticipar conclusiones y delimitar el estado de la cuestión a nivel mundial.

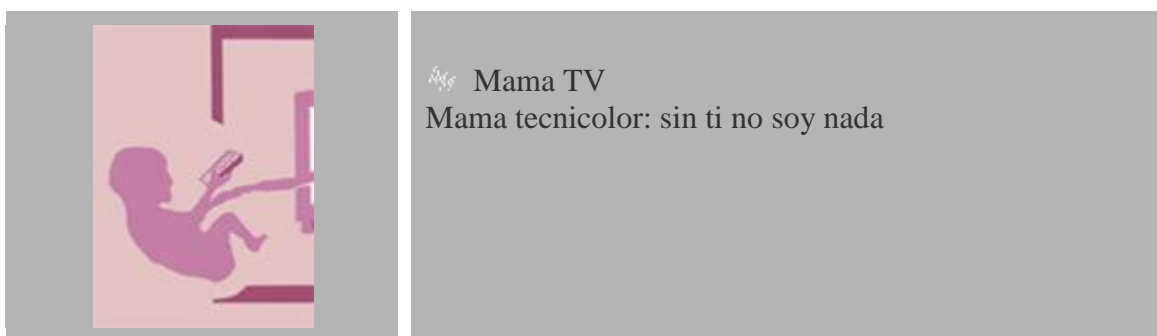
El consumo de televisión es también otro ámbito que no debe prestarse, según los estudios recopilados, a demonizaciones, ni a interpretaciones simplistas. Las horas de recepción televisiva deben estar conexas con otras perspectivas. Así proponemos la corriente de investigación de la audiencia activa como una forma de interpretar el consumo. Es lo que de alguna manera denominan en el informe Pigmalión (Del Río, Álvarez, 2004) *“ecología de la televisión infantil”*, es decir, aborda el análisis de los contextos vitales de/l/a niño/a *para comprender el impacto de la televisión en esos contextos* de desarrollo.

En la actualidad los/as niños/as usan más pantallas (internet, videojuegos, televisión etc) que redundan en un mayor entretenimiento y evasión. Las multipantallas siguen desplazando cada vez más a otras actividades socializadoras de contacto directo, especialmente a los juegos tradicionales.

El juego es muy importante para el desarrollo de la personalidad de los/as niños/as. Muchos juegos necesitan de espacios adecuados y seguros, sin embargo he constatado que hay grandes carencias por parte de los adultos en general y las instituciones en particular por paliar las deficiencias de espacios y lugares de recreo para las familias y el gozo de los/as niños/as. Para entender las condiciones vitales donde se mueve el/la niño/a recojo una cita muy acertada de Tonucci (1994).

*“ El poder del ciudadano adulto trabajador, se demuestra claramente debido a la importancia que el coche ha adquirido en nuestra sociedad, condicionando las decisiones estructurales y funcionales de la ciudad, creando graves dificultades para la salud y la seguridad de todos los ciudadanos”.*

Muchos/as padres/madres los prefieren tener “guardados” “entretenidos” “aparcados” en “un lugar más seguro”, la casa. En ésta es conveniente que los/as niños/as dejen tranquilos a los/as padres/madres para realizar las tareas propias del hogar o bien descansar del trabajo. En estos casos viene bien tener una niñera electrónica que entretenga a los/as niños/as, que sustituya la falta de tiempo paterno/materno dedicados a los niños/as y que éstos no les molesten.



Fuente: Consume hasta morir (<http://www.letra.org/spip/>).

Para mí lo más violento es que el/la niño/a se encuentra solo. Se encuentra en un mundo con gran predominio simbólico, que para entenderlo le faltan muchas claves, y lo peor es que aquellos/as que pueden y deben ayudarles, lo hacen inadecuadamente o simplemente no lo hacen (instituciones, responsables de las cadenas, profesores/as, adultos familiares, padres/madres). Muchos/as de ellos se escudan en que son los/as otros los que tienen que actuar, cuando todos y cada uno de ellos deberían asumir sus responsabilidades.

Para Sánchez Alonso (2005) no se debe eludir la responsabilidad que compete a la oferta audiovisual, pero tampoco deberemos pasar por alto la responsabilidad de los actores políticos que, por acción o dejadez, muestran su oportunista complicidad. Sin embargo, sin dejar de lado estos resortes, convendrá también reparar sobre la demanda, cuya responsabilidad, a menudo, ha sido más ignorada. Al consumidor audiovisual le corresponde su parte de responsabilidad: tanto para el éxito o la consolidación de una iniciativa que juzguemos positiva, como para los fracasos o deterioros que pudieran suscitarse. Esta segunda asunción de responsabilidades suele caer en cierto olvido,

puesto que un planteamiento interesado y clientelar, soslayaría las acusaciones no gratas hacia el telespectador.

La falta de asunción de responsabilidades está apoyada por los mandatarios de las cadenas y los responsables políticos.

*“Que esto así suceda no es casual: « (...) culpar de algo a las personas que habitan en nuestras sociedades es un auténtico tabú que ni los políticos ni los medios de comunicación osarían romper» (Ruiz Soroa, en Sánchez Alonso O., 2005). Y añade Sánchez Alonso: Tras ese reseñado tabú se encuentra la rentabilidad mercantil y/o electoral. De ahí esa inocencia que se le otorgará interesadamente a la ciudadanía, liberándola de toda atribución de responsabilidades en aquellas acciones, cuyo balance no se vuelva positivo”.*

Sánchez Alonso nos comenta a raíz de estas y otras reflexiones sobre el mismo tema la interesada confusión del *servicio público* con el *interés populista*.

La televisión -y especialmente su publicidad en distintos soportes y medios- pretende causar distintas influencias, especialmente persuasivas, a corto y largo plazo. En función del nivel podemos diferenciar entre efectos cognitivos (relacionados con el aprendizaje de información o la adquisición de ideas), conductuales (relacionados con la influencia de los medios en el comportamiento de las personas), actitudinales (intervienen cuando se producen la creación o el modelado de opiniones), emocionales (relacionados con la experiencia subjetiva de sensaciones afectivas de carácter leve e intenso) y fisiológicos (relacionados con la activación del sistema nervioso autónomo). Estas influencias no suelen ir separadas.

Comenzaré por los principales protagonistas, pues una de las ideas principales de la investigación es dar voz a los/as niños/as, y posteriormente trataré de sus padres, profesores, programadores y responsables de las cadenas, de la Administración de los investigadores y finalmente de los/as creadores/as.

### Acerca del alumnado

- La falta de alternativas, debido por una parte a las condiciones de las ciudades, de los pueblos, de los domicilios particulares, por otra a la comodidad de los/as niños/as y por otra por la conveniencia de los adultos, terminan encerrando a l/a niño/a en espacios limitados y con poca maniobra para el juego libre y con los/as iguales.

- La calle, el espacio que antaño era el lugar idóneo para el juego de los/as niños/as, hoy puede ser un espacio peligroso. Actualmente se usa menos porque está repleta de coches y no nos fiamos de las personas, pues escuchamos noticias de raptos de niños/as, de maltratos, de asesinatos etc. El estar en la calle puede ser algo, en principio, positivo y una fuente de socialización pero a veces, el/la niño/a se somete a comportamientos grupales no siempre modélicos, consiguiendo que esta actividad puede ser más empobrecedora que un consumo moderado de televisión. La calle no es tan arriesgada para algunos/as niños/as más problemáticos/as (en ambos centros, aunque quizás más en el de la ciudad, estos/as niños/as declaran que no suelen ver muchas horas de tele), y como indiqué en comentarios anteriores dedican muchísimas horas a estar en la calle (a veces hasta altas horas de la noche), en pandillas y suelen realizar actividades destructoras, predelictivas, delictivas y poco edificantes.
- Nuestros/as alumnos/as están solos/as porque apenas pueden salir de casa y encontrarse con sus amigos/as; están solos/as porque no tienen tiempos ni espacios propios. Las soluciones que sugiere nuestra sociedad consumista son las de la protección dentro de una casa-fortaleza y un automóvil y también comprar más videojuegos, consumir televisión, juegos de ordenador, conexión a redes sociales, juegos on line a través de internet(actualmente)son numerosas máquinas que entretienen a los/as niños/as y muchos juguetes(muchos de ellos electrónicos).
- Sus preferencias en medios de comunicación son variadas. Casi la mitad se decanta por Internet, aunque esto no conlleva muchas horas debido al elevado coste económico(en los periodos estudiados) y la preocupación paterna/materna de que dediquen tanto tiempo cerca de una pantalla (esta idea es aplicable también a los videojuegos).
- En general los niños y las niñas están encantados/as con su/s televisor/es pues es fuente de muchas de sus satisfacciones y no se pueden imaginar un mundo sin él.

La relación entre la visión y los efectos no es simple ni lineal, va a depender de distintas variables como son las familiares, de/l/a niño/a y contextuales:

Variables contextuales

– Número de televisores en el hogar.

- Restricciones en el acceso al televisor.
- Número de vídeos.
- Acceso a canales de cable.
- Disposición del espacio vital en torno a la televisión.
- Disponibilidad de otras actividades durante la visión del televisor.

Las otras variables las trataré más adelante en otros apartados.

Hay grandes diferencias y particularidades en el consumo de televisión pero en general podemos concluir lo siguiente:

Dieta (número de horas de contemplación) televisiva elevada

- Estos/as escolares (aunque con distinta intensidad en un grupo que en el otro, y diferente consumo entre unos/as niños/as y otros/as) poseen en general una dieta elevada y contrasta con otras actividades que desean pero que no fructifican fundamentalmente debido a su entorno social.
- Se confirma lo que manifiestan los estudios de TNS Sofres (en Pindado, Rev. Comunicar 25, 103,104) correspondiente a 2003 y 2004 donde vemos que consumen más televisión las capas más bajas. Esto quizás se deba a las menores alternativas de ocio de este grupo (T con respecto a G).
- Este gran consumo unido al gran número de aparatos y la gran consideración del televisor que se tiene en casa, le va a convertir a éste en el rey del lugar y de sus ocupaciones.
- El televisor está ubicado cada vez en más sitios. Ocupa el mejor lugar del salón. Los asientos están más dispuestos para el visionado de la televisión que para el diálogo familiar.
- He observado como el/la niño/a que suele estar muy atento a la pantalla, se encuentra inmerso en el relato pues se inhiben sus movimientos corporales.
- En los dos grupos influyen bastante las mentalidades de los adultos y la configuración de los espacios de su entorno.
- Esta dieta aumenta con el consumo de otros productos electrónicos (videojuegos, juegos de ordenador, Internet...).
- Esta dieta tiene más naturaleza extensiva que intensiva. La tele está encendida pero no siempre están pendiente de la pantalla.

### Adicción

- A algunos/as niños/as los podemos calificar de teleadictos a causa de su gran consumo. Pocos/as reconocen esta adicción. Para ellos/ellas adicción es estar enganchados/as a la pantalla durante mucho tiempo y no poderlo dejar. Se sorprenden que haya algún/a compañero/a que prefiera la televisión en vez de jugar con el grupo.

Los grandes tele-adictos (los que superan ampliamente las 30 horas semanales) se caracterizan por una cierta pasividad ante las situaciones, por no aceptar complicaciones, tratan de evitar la soledad y el encuentro consigo mismo, se muestran incapaces de organizar su tiempo, muestran menos activación y concentración y, en general, no disfrutan con la televisión, pero la necesitan para llenar un vacío. La contemplación de la televisión parece ser a la vez causa, efecto y hábito de un comportamiento inercial que Kubey y Csikszentmihalyi (1990 en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L. 2004) caracterizan con una frase de Newton: “*un cuerpo en reposo tiende a permanecer en reposo*”.

- Estos tele-adictos pueden llegar a ser como dice Taracido (2002) un espectador ludópata, es el/la que no puede sustraerse al juego que le presenta el fenómeno televisivo actual. Es el/la consumidor/a de televisión obsesivo y acrítico que ha desarrollado un mando a distancia en una de sus extremidades. Es también espectador/a ludópata el/la que viola los límites del juego y asumiendo la aludida transferencia de los atributos del personaje a la persona de/l/a actor/actriz, se convierte en espectador de la propia vida del actor/actriz además de la del personaje.
- La adicción a la televisión y el visionado excesivo tiene una influencia negativa en la trayectoria escolar y educativa de bastantes niños/as.

La adicción suele tener bastante relación con lo que denominamos inercia atencional. Anderson et al. (en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L. 2004) describen la inercia diciendo que, aún en casos de lagunas de comprensión, existe una función que predice que, cuanto más tiempo se lleve enganchado/a atencionalmente al televisor, más probable será seguir enganchado/a a él, independientemente del contenido. Se trata de una inercia neurológica, con la complicidad de otros factores ecológicos: el sedentarismo, el cansancio, o sus contrarios. Resulta llamativo que los/as niños/as del estudio usen frecuentemente la palabra “*enganchado*” para definir a una persona adicta a la pequeña pantalla.

### La hipótesis del desplazamiento

- El éxito de la televisión habría desplazado a otras actividades, la televisión ha robado horas al sueño, el tiempo ampliado de vigilia no ha bastado para permitir la pervivencia en la agenda de muchas actividades.

Con la televisión me acuesto y (en algunos casos) con la televisión me levanto.

- En muchas ocasiones la televisión marca la agenda diaria de los/as niños/as. Ésta va a decidir: a qué hora me acuesto, a qué hora leo, estudio o escucho música, a qué hora juego o me pongo en contacto con mis amigos/as o compañeros/as. Incluso decide cuando voy al servicio o a tomarme la merienda.
- Las administraciones deben velar por los/as menores y deberían regular los horarios de cierres de determinados programas y hacer campañas para concienciar a los/as padres/madres (especialmente en los programas más visionados por los/as niños/as y que finalizan en la madrugada) con el fin de que los/as niños/as pudieran tener un descanso completo.
- El juego se ha reducido en espacio, en tiempo y cambiado a los/as compañeros/as por máquinas. Las pantallas de televisión (con su mando a distancia por el cual hay continuas peleas) -y otras como la de los videojuegos, ordenador-, se ha convertido en el nuevo juguete solitario de/l/a niño/a.
- La reducción del juego (y especialmente el juego simbólico) va conllevar: menos aprendizaje, conocimiento y entendimiento, menos comprensión de lo que somos y podemos ser y hacer, menos imaginación ,experiencias compartidas y habilidades sociales, menos aprendizaje y placer y menos jugar con la realidad sin estar en ella.
- El tiempo libre -en las sociedades industrializadas en la que viven los/as niños/as del estudio- se convierte en un tiempo recreativo que crea necesidades y aliena facilitando a las personas olvidar su entorno, alienarse en el consumo mismo, y va a estar muy vinculado a la constante innovación tecnológica. Los adultos, con nuestras actitudes y comportamientos (un ejemplo es el aumento en la compra de juguetes electrónicos y otros de reducida capacidad de maniobra y creatividad) contribuimos a ello.
- La pantalla es un referente para actividades, ellos imitan los deportes más favorecidos (el fútbol especialmente), no solo juegan a la pelota con determinadas reglas sino que realizan un juego dramatizado donde cada niño se

creo que es un jugador determinado imitando incluso la falta de civismo de algunos de ellos.

#### La influencia de la televisión

- La influencia de la televisión no se ejerce de la misma manera y de forma uniforme en todos los individuos.
- La televisión -y especialmente su publicidad- modela la actividad infantil, tanto en las propuestas concretas como en las grandes orientaciones vitales.
- Los/as alumnos/as me comentan que conocen a niños/as que ven películas de acción o terror y que después no pueden dormir con la luz apagada.
- A pesar de que a estas edades se va dando una mejora estructural en la percepción, comprensión y recuerdo (de modo que pierde importancia lo incidental y lo accesorio y gana lo argumental), su credibilidad (ésta es mayor en los niños/as de 5º y menor en los/as niños/as de 6º) social en la realidad televisiva sigue disminuyendo, pero no del todo.

#### Algunos/as niños/as son críticos/as con algunos programas televisivos

- Hay una crítica general (de forma especial en el grupo de 6º) hacia la tele, sirva de ejemplo los siguientes comentarios literales de estos niños/as:

Dd: *“casi todas echan programas similares, se imitan unas a otras, es un pegote, porque siempre pasa lo mismo y pones otros canales y es igual”.*

Al.: *“Cuando un programa tiene éxito como Gran Hermano, después salen muchas imitaciones como Hotel Glamour”.*

- A pesar de las críticas lo visionan, pues reconocen que al estar de moda todos/as desean participar y no ser excluidos en las conversaciones que tratan sobre sus programas favoritos.

A veces la elaboración cognitiva del mensaje que se posee en torno a un tema es consciente, reflexiva y deliberada. Y otras veces esto no sucede, se trata de un proceso heurístico pues se carece de interés por el asunto, la capacidad para procesar el mensaje se ve reducida por falta de tiempo, por sobrecarga de información o por poseer pocos conocimientos del tema.

- Esta caja mágica (para los/as niños/as) mal usada, puede crear secuelas de sedentarismo, de aislamiento social, de adicción, de evasión continua, de trastornos de déficit de atención e hiperactividad, (TDAH), estrés provocado por exceso de iones positivos, de alteración del sueño etc.

La percepción que tienen los/as niños/as del mundo que les rodea, es muy parecida a la que le presenta los medios.

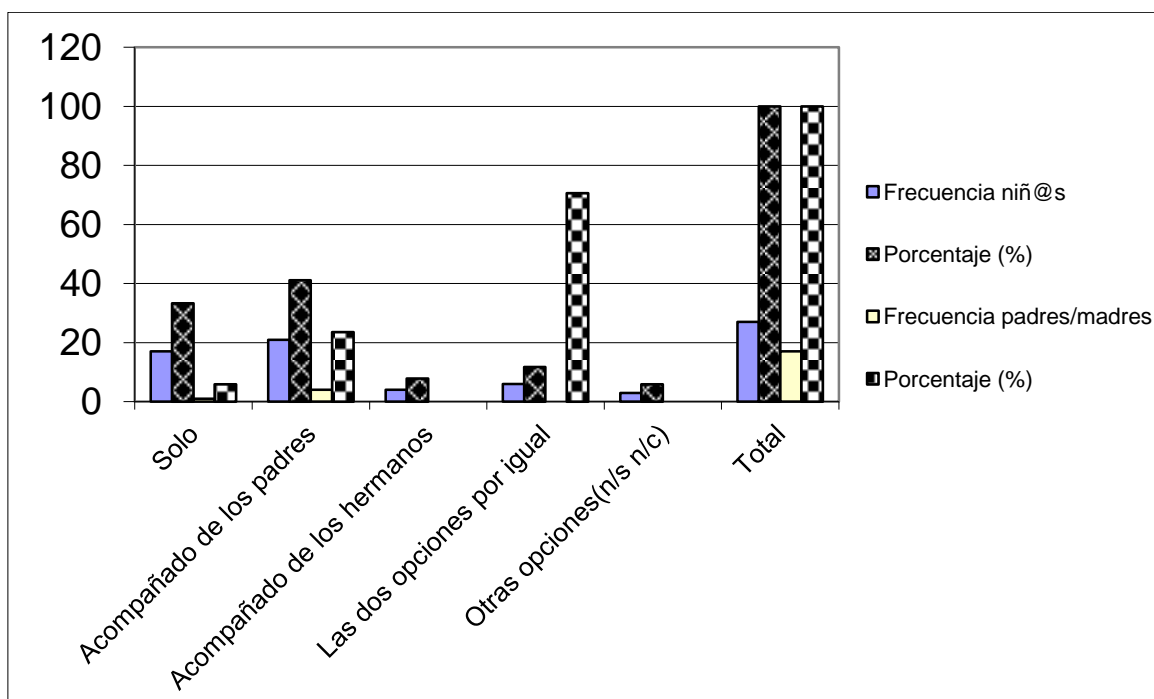
Consumo bastante solitario/a

Para mí lo más violento es que el/la niño/a se encuentra solo/a y que pocos/as están concienciados/as o dispuestos/as a ayudar para cambiar esta situación.

- Algunos/as alumnos/as usan los medios de comunicación audiovisual en solitario, incluidas las noches. Acceden a contenidos de mayores a través de las pantallas. No suelen hablar con sus padres y madres de esos contenidos. Aprenden estos hábitos de sus mayores. Son niños/as de mucho consumo solitario y con poco control.
- Una consecuencia de esto es que las pantallas tengan valor como compañía psicológica, (gracias al poder cuasi-presencial de la palabra hablada) y como sustitutos virtuales de los otros humanos (niñera electrónica). Muchos niños/as te hablan de sus personajes favoritos con una familiaridad que llegas a pensar que en vez de verlos en la pantalla en realidad están en sus casas.
- La soledad en la que numerosos/as niños y niñas se enfrentan a los mensajes y la falta de apoyo de las familias para fomentar un sentido selectivo y crítico en sus hijos e hijas suponen una auténtica desprotección de los y las menores con respecto a los medios.
- Esta soledad puede producir indefensión y junto a las carencias de formación pueden ser aún más graves. Sin una educación adecuada en el uso de los medios de comunicación corremos el riesgo real de que se produzca una quiebra familiar, emparejada a una auténtica quiebra social.
- Los/as progenitores, que controlan más el visionado y son conscientes de la influencia de la televisión siempre que pueden, la ven con sus hijos e hijas.
- A pesar de la concienciación de algunos/as padres/madres de la inadecuación de ciertos programas para sus hijos/as, el consumo presenta un alto índice de individualización.
- Cuando se visiona de forma conjunta se impone el silencio (porque lo que dice la televisión tiene carácter sagrado) con lo cual no se comparten comentarios, ni crítica, quedándose solo para una buena interpretación de las imágenes.

- Los/as niños/as tienden a ver más la televisión con sus hermanos/as que con sus padres/madres, y los/as hermanos/as influyen en el tipo de programas a los que están expuestos/as.
- Los comentarios -en general suelen ser muy cortos- con los/as compañeros/as a posteriori, no suelen desentrañar la comprensión de los mensajes, más bien inciden en la constatación del seguimiento de la serie y su disfrute compartido. Una de las razones para la elección de sus programas sería usando el criterio de exclusión. Nadie quiere ser descartado/a de la conversación del grupo, aunque aquellos no sean de su agrado.

Diferencias perceptivas sobre el visionado de los/as niños/as (véase el gráfico siguiente). En éste vemos la disparidad tan grande de las respuestas entre padres/madres e hijos/as.



- Algunos/as padres/madres hacen alusión al tipo de programa y a la hora de emisión, así los dibujos o programas infantiles situados en horario de tarde suelen verlos solos/as y los programas que rondan la noche suele ser acompañados/as (aunque no siempre entre otras razones por la diversidad de televisores y de canales que conlleva en varios hogares la separación en el visionado entre padres/madres e hijos/as).

### Ventajas de la “caja mágica”

- Esta caja mágica supone para los/as niños/as y adultos una ventana privilegiada para conocer otros mundos (de animales, paisajes, otras costumbres, otras perspectivas etc).
- La caja mágica es utilizada por algunos/as padres/madres y/o profesorado para realizar referencias a libros, hechos históricos o noticias de actualidad. En algunos casos para concienciar a los/as niños/as dentro de la educación para la paz y en educación en valores democráticos.
- Para un pequeño número de niños/as, el atractivo de algunos programas televisivos le ha servido de estímulo para la lectura de libros, audiciones musicales, reproducción o invención de coreografías.
- La pantalla suele ser una ventana para conocer la realidad de su país o de otros territorios más lejanos. Ellos/as, especialmente el grupo de Gandhi, están muy concienciados acerca del problema de las guerras.
- Gracias a la televisión conocemos películas de cine de todos los tiempos, éste desde su inicio es un documento de la vida de la época tratada. Valoro como muy importante tres características que le son propias: la documental, la artística y la festiva. Es muy útil para conocer filosofías, pensamientos, historias, lugares, modos de vida y costumbres.
- Los problemas individuales o de grupos de personas que son emitidos en televisión, se solucionan mejor y con mayor celeridad.
- Los/as televidentes activos y creativos -conocen la televisión, sus ventajas y manipulaciones- disfrutan si cabe más que aquellos/as que desconocen las claves televisivas.

### La televisión como un ritual

Conoce mejor los días de la semana por los programas televisivos que se emiten en ella que por sus nombres.

- Conocen la programación casi siempre por la información que suele ofrecer las mismas cadenas, en forma de adelantos o autopromoción. Pocos/as (incluido padres/madres y profesorado) consultan la programación a través de revistas específicas, prensa o teletextos.
- El uso del aparato catódico es una costumbre diaria, forma parte de una agenda. Con cierta frecuencia se ve la TV “*para ver que echan*”.

- Se contempla más televisión en T mientras se come (más del 65%) que en G (alrededor del 35%). A este resultado contribuye que en G hay muchos niños/as que aprovechan el “Programa de Puertas Abiertas” (en la que los/as niños/as disponen de comedor en el centro escolar y pueden también realizar actividades extraescolares), para realizar actividades placenteras y no miran la televisión, aunque algunos/as declaran que les gustaría.
- Casi todos los que comen con la televisión puesta, ven las noticias y suele ser en silencio (según sus declaraciones). Esto va a suponer la reducción o la eliminación del diálogo familiar en torno a la mesa. Las noticias de otros lugares se anteponen a las historias cotidianas del grupo familiar.

#### Modo de visionado

Vázquez Toledo distingue por un lado, la dependencia física, ésta se traduce en una serie de hábitos que se han interiorizado y pasan, por tanto, a formar parte de nuestra personalidad y conducta, dos de éstos son ya muy conocidos y populares (el «zapping» y el «tumbing»). En nuestros días, en el que el tiempo de ocio se ha diversificado tanto, es paradójico como la televisión sigue acaparando un porcentaje elevado del mismo, ésta se ha erigido como el elemento de ocio más económico y, para muchos, como el medio más placentero. Por otro lado, si se hace referencia a la dependencia de tipo psicológico, no nos podemos olvidar de los «*teleadictos*». Los individuos se transforman en seguidores habituales fanáticos, absorbidos por el poder persuasivo de cierta programación supeditando muchas actividades a ésta -a tal hora no voy a salir con mis amigos porque se televisa mi programa favorito-.

La mirada va a ser diferente como hemos anunciado según la edad, pero también va a ser distinta según el sexo. Lo veremos más adelante en la elección de sus programas favoritos.

- Suele ser una actividad con gran nivel de exclusividad o intrusividad (se suele realizar pocas acciones mientras se ve la tele), suele hacerse tumbado, con el mando a distancia -por lo que es una actividad que no requiere gran esfuerzo físico-, cerca de la pantalla y a veces en condiciones de poca luz y en silencio (recuérdese lo que apuntábamos sobre el sedentarismo en el informe Pigmalión en el apartado los efectos en los sistemas de actividad y la calidad del contexto ecológico de desarrollo).

- Les cuesta mucho imaginar que se pueda estar una temporada sin televisión, y qué actividades puedan sustituirla. No solo hay adicción, sino también cierta dependencia y ésta tal como suele manifestar Vázquez Toledo (2005) suele ser física y psíquica.

#### Programas visionados

- Hay unos programas favoritos generales, (dibujos animados y teleseries) pero también hay diferencias por edad, sexo y zona (en el género y la temática: más violenta o menos). Buscan en general programas que les diviertan y pocos informativos o casi nada culturales. No se plantean la televisión como un vehículo donde pueden aprender conociendo otros mundos u otras culturas (aunque reconocen que se aprende algo). De alguna forma hacen la división escuela/versus televisión. La primera es el lugar donde se aprende, la segunda con la que se entretiene.

Tal como dijimos anteriormente, la influencia de la televisión no se ejerce de la misma manera en todos los individuos. Vamos a tener en cuenta las variables de/l/a niño/a:

- Inteligencia, sexo, edad, capacidades físicas, emocionales y cognitivas, experiencia con las estructuras y actividades del mundo real.
- Realidad percibida de la televisión.
- Identificación e interacción parasocial con los personajes de la televisión.
- Usos y gratificaciones relacionadas con la visión.

Voy a comenzar por hablar de las variable edad, sexo y también hablaré del comportamiento según la zona.

Por edades comprobamos lo siguiente:

- A más edad se ven menos dibujos y se sustituye por series juveniles.

Por sexos comprobamos algunas diferencias:

- Los niños ganan en el visionado de programas donde aparece más acción, o programas que tienen ritmo rápido, (Código fuego, “Godzilla”, fútbol, películas de aventuras) y le disgusta más que a sus compañeras los programas de cotilleo.
- Las niñas de 5º G parten del visionado de muchos dibujos -con poca carga violenta- y programas musicales. En 6º realizan un visionado de menos dibujos. Esta reducción es sustituida por la visión de más telenovelas (donde las pasiones amorosas son las protagonistas) y series juveniles. Siguen viendo programas

musicales y de humor. Por otra parte a ellas les gusta un poco más las películas de terror que a ellos. También cuentan entre sus preferidas, series, donde la protagonista sea femenina (tipo Sabrina o Embrujadas) y tenga poderes extraordinarios para resolver los problemas cotidianos y de convivencia.

Según zonas

- Se ha observado cómo determinados programas de carácter violento influyen más negativamente sobre el alumnado varón del centro rural que del urbano (pues los primeros copian patrones negativos de los referidos programas. Algunos efectos coinciden con los expresados en el apartado de televisión, moral y cultivo del informe Pigmalión). Esta influencia les hace cambiar los valores y normas sobre la agresividad y la violencia. Se ha observado como determinados programas visionados con frecuencia por el alumnado que presentan comportamientos violentos -especialmente en los varones del centro rural- les influye negativamente.

Competencias televisivas

- Su conocimiento sobre televisión es muy bajo. No solo no distinguen la diferencia entre directo y diferido -ni en teoría ni en la práctica (aún conociendo ya los términos)- sino que desconocen la estructura y los elementos básicos de cualquier tipo de programa.
- El bajo nivel de competencias televisivas, se acompaña de un escaso desarrollo de sus competencias comunicativas y lingüísticas.
- Desconocen todo lo relativo a la financiación de las cadenas y no relacionan a los anunciantes como patrocinadores del gasto de los programas.
- Deberíamos trabajar por mejorar esta situación, lo podemos hacer a través del lenguaje Total (Vallet, 1980) basándonos en el proceso de la comunicación, y no tanto en las técnicas audiovisuales. Los intercambios, la dinámica de grupo, las vivencias interpersonales, son formas que conllevan una finalidad eminentemente educativa. Lo decisivo para la vida futura del educando es desarrollar su capacidad de inventar, de crear nuevos comportamientos, nuevas reacciones y nuevas respuestas y dispone de tres formas de expresión, de tres clases de signos diferentes como son las palabras, las imágenes y los sonidos.

### Participación

- Les importa poco que su opinión y sus gustos se tengan poco o nada en cuenta, pues lo que emiten es de su satisfacción. Conocen pocos productos alternativos (unos pocos contemplan programas de plataformas digitales o alquilan alguna película). No entienden como algunas personas puedan hacer reclamaciones a las cadenas.
- Los/as niños/as no aprecian posibilidades de intervención como ciudadanos con derecho a participar activamente en las exigencias a las que se debe dar respuesta para conseguir una televisión sellada por la calidad.

### Acerca del contenido de los programas

- La fantasía le gana a la realidad
- Los/as niños/as disfrutan bastante visionando sus dibujos, series, programas de ficción o deportes preferidos. Apenas eligen programas ligados a la realidad como documentales, noticias, programas educativos o culturales.
- Los dibujos o series de ficción, gozan de gran credibilidad y piensan que el mundo representado en ellas, se corresponde bastante con el real. La sensación del directo, la ingenuidad y vulnerabilidad infantil como hemos subrayado anteriormente en el informe Pigmalión, van a crear un/a telespectador/a con una fuerte credibilidad (algoritmo de confianza).
- Los medios muestran el sexo como algo glamouroso, instintivo y lo que es más peligroso libre de riesgos.
- El amor, la familia, la reproducción del ser humano, la enfermedad y muerte, la soledad no interesan por sí mismas sino por fines de interés comercial por ello se banaliza, se convierte en temas escabrosos, se trivializa. Siempre se trataba de evitar a/l/a niño/a el tema tabú de la muerte (junto con otros: la violencia, la sexualidad y hasta la sensualidad, por decir algunos), hoy sin embargo se presenta de forma descarada, con una gran falta de sensibilidad. Si el/la niño/a contempla solo/a este tipo de escenas, le costará entender estos temas y la confusión puede ser mayor cuando es tratada de forma tan espectacular. Una consecuencia grave es que los/as niños/as se hacen adultos antes de tiempo y que creen saber lo que aún todavía no llegan a entender muy bien.
- Se ofrece una gran espectacularidad de los sentimientos y la vida personal sobre todo cuando hay catástrofes y grandes crisis humanas.

Los/as niños/as, los grandes olvidados/as de las programaciones de las cadenas

- Las cadenas durante los días laborables no tienen espacios propios para los/as niños/as, por ello éstos terminan viendo dibujos, series juveniles o de adultos. Los fines de semana en horarios de poca audiencia emiten programas contenedores donde caben dibujos y series para todas las edades.
- Los contenidos de la mayoría de los programas suelen tener el listón cognitivo bajo para acceder a todos los públicos y a la vez mantener a todos esos públicos muy estimulados. Esto provoca una caída de la vigilancia y de la atención general, así como de los efectos cognitivos, por ello los/as programadores/as se valen cada vez más de ganchos atencionales. Más que el seguimiento del programa se busca que el/la teleespectador/a esté mental y físicamente “*enganchado/a*” a la pantalla del televisor.
- Las cadenas, especialmente las públicas, suelen programar en horario nocturno o en horario escolar: programas educativos, documentales científicos-didácticos, películas de cierta calidad. A los/as ciudadanos/as no les queda más remedio que madrugar o grabar esos programas si quieren visionarlos.

Características de los programas visionados

- Horror al silencio. Siempre hay ruido en la pantalla, cuando no hablan los personajes, hay música. Los sonidos (ligados con imágenes) marcan las acciones en los programas y también como separadores de estos.
- Explotación atencional. Como ya se comentó en el estado de la cuestión, se ha denunciado la “*explotación atencional*” por parte de ciertas producciones en televisión como medio forzado de cautivar audiencias. Los/as presentadores/as de programas infantiles y juveniles colaboran gustosamente pues actúan sin falta de escrúpulos y nulos criterios éticos.
- La programación nacional, está repleta de niveles excesivamente altos en cuanto al ritmo, el flujo y la densidad sonora e informacional, y niveles jerárquicamente bajos en organización estructural, articulación narrativa, y reflexividad.
- Intrusismo: podemos valorar los programas según dejen o no abierta la posibilidad de permitir la actividad paralela, de modo que sea posible realizar otras actividades mientras se sigue la televisión. En el grupo G, los varones me comentan que a veces juegan mientras visionan sus programas, (suelen ser de más acción como veremos más adelante) su sitio de juego suele ser el mismo

sofá, éste no solo sirve de asiento, sino también es una portería, o es la zona idónea para echar una peleíta. Para el grupo T suele ser su única actividad y como hemos referido a veces a oscuras, es posible que también a solas, en estos casos la intrusión es total, solo se dedican a esa actividad, ver la tele, se cumpliría así la tesis contraria de von Feilitzen (informe Pígalión, capítulo 2): podría ser que la hiperestimulación cultural provocara un descenso en la capacidad de multitarea, al fragmentar los sistemas tradicionales que han integrado varias actividades concurrentes en un mismo sistema

- La ficción televisiva está copada fundamentalmente por policías, médicos y abogados. En casi todos se reúnen los mimbres de tragedia, sufrimiento, muerte. Aparte en los hospitales se le unen salvación, alegría y nacimiento. Hay una ausencia clara de personajes de otras profesiones.
- Las series y concursos musicales que visionan están dirigidas al público juvenil. Los personajes son muy estereotipados. Las relaciones personales son muy triviales y están muy marcadas por el sexo y la infidelidad.
- Creo que un trabajo de diseño cognitivo en la Zona de Desarrollo Próximo podría contribuir a producir programas infantiles (y adultos) de gran calidad. La promoción de estructuras representacionales nuevas de calidad en los/as espectadores/as se configura además como el camino a seguir para contar con audiencias capaces de apreciar y disfrutar producciones audiovisuales cada vez mejores.
- Las funciones de las emisoras de televisión -especialmente la pública-, son o deberían ser formar, informar y entretener. La mayoría de los adultos consideran que las dos primeras funciones están descuidadas, que las cadenas están más volcadas en entretener y se olvidan bastante de las otras dos.
- Los responsables de las cadenas televisivas -especialmente de la pública- no deben olvidar su compromiso con la sociedad y deberían realizar un esfuerzo y hacerse responsables también de la tarea educativa, no educando directamente, pero sí procurando que sus emisiones fueran coherentes con los valores que la educación formal y reglada procura transmitir.
- Los responsables mediáticos deberían ser más respetuosos con el tipo de enculturación que las sociedades (especialmente las democráticas) desean para sus menores.

#### Valores de los programas

Puritanismo hipócrita. La concepción puritana considera el sexo como obsceno. Muchas veces la televisión es incapaz de ofrecer una información clara sobre el sexo a los/as niños/as y jóvenes, no evita ofrecer burdas referencias a la sexualidad o cotilleos sobre la intimidad erótica de concursantes, famosos/as etc.

Referentes negativos para la salud: comida rápida. Personajes principales (en los Simpson) alcohólicos, incultos, haraganes.

La violencia, junto con la presentación de hechos sobrenaturales, es característica de las series televisivas japonesas (Pokémon, etc). Personajes muy estereotipados, especialmente en las series juveniles.

#### Competitividad insana

Violencia gratuita en bastantes series y dibujos animados. La violencia es el recurso más usado para resolver los problemas.

Colonialismo cultural yanqui y japonés (especialmente a través de los dibujos animados). Esta colonización va a ser lenta, constante y persistente. La mayoría de las películas de nuestra programación suelen ser norteamericanas y varias series o películas españolas están muy marcadas por el sello norteamericano.

#### Referentes positivos

- La serie más vista (los Simpson, concebido por Matt Groening) trata de una polémica y caricaturizada familia, sobresale el cariño, el apoyo mutuo entre los miembros y el amor familiar. Se ridiculiza el rol de la autoridad, sobre todo la de tipo autoritario.
- El asunto de la corrupción y el soborno se presenta solo en el programa de Los Simpson, quizá como una reproducción que critica al sistema social de E.U.A. El Liberalismo, como filosofía, se pone en entredicho. Los diferentes personajes de esta serie, al burlarse de las reglas establecidas, se convierten en una especie de parodia para ridiculizar al sistema político y económico del liberalismo estadounidense.

La liberación femenina (en los Simpson) aparece como un valor agregado a la justicia.

## Publicidad



### La publicidad harta

Miles de mensajes que te recuerdan que eres pequeño, bajito, fea, gorda... nada sin el mercado

Fuente: Consume hasta morir (<http://www.letra.org/spip/>).

- Los efectos directamente buscados por la publicidad (efectos *primarios*) es la compra de los productos o conseguir una mentalidad consumista.
- Desconocen por completo que las cadenas son empresas (públicas o privadas) que tienen como objetivo la rentabilidad (en este caso más las privadas), y que a esto contribuyen otras empresas que pagan por anunciarse.
- Escapar de la publicidad es bastante difícil. A pesar de que muchos/as niños/as y adultos zapean cuando ésta comienza, no controlan el tiempo que va a tardar en reanudarse su programa y mientras cambian o esperan ven numerosos anuncios. Estos suelen ser repetidos innumerables veces, por lo que tarde o temprano suele ver los mismos “spots” varias veces a lo largo de una semana.
- Un porcentaje elevado suprimiría algo de la TV. Aunque de las eliminaciones lo más destacado sería los anuncios (pero no llega en ningún caso a la mitad), este rechazo es superficial, y aunque no guste en exceso porque interrumpe sus programas favoritos, tampoco disgusta demasiado, pues casi todos/as presumen de conocer los últimos spots, de poseer las últimas novedades del mercado y conocer su música o usan el slogan (V.g. “*que llamo a mi primo, el de Zumosol*”).
- La televisión está muy marcada por la publicidad, a ellos/as les inducen al consumismo, especialmente de “*comida basura*”, exalta “*la compra de productos innecesarios*”, justifica el “*marquismo*” y relaciona consumo con superación de problemas anímicos.
- El marquismo provoca los mismos consumos, las mismas formas, falsificaciones y copias.
- El consumismo ha abonado el ansia de caprichos y en muchos hogares son los/as niños/as los que marcan el consumo ante la pasividad de muchos/as

padres/madres que temen negarse y desean compensar la falta de tiempo que no le dedica a sus hijos/as teniéndolos contentos.

- Estoy de acuerdo con la frase de Sánchez Ferlosio (2009) en la que dice que “*el resorte principal de la publicidad es apelar a la comparación social*”.
- Suelen comprender de forma aceptable los mensajes, aunque como hemos comentado anteriormente no poseen competencia lectora de éstos.
- Saben que la finalidad de la publicidad es vender, pero desconocen las estrategias (y a veces estratagemas y burdas manipulaciones) de las que se vale. Su habitual ingenuidad les oculta la verdadera cara de los intereses económicos de las empresas publicitadas.
- La televisión es el medio donde más se invierte en publicidad .Ésta suele ser extensa e intensa. Hay una gran inversión en este soporte por su gran audiencia y también por la atracción hacia lo audiovisual: pues la combinación de luz, movimiento y sonido atrae la atención antes que otros muchos estímulos, es lo que los expertos llaman la pulsión escópica (impulso natural y reflejo a mirar hacia cualquier estímulo que llame nuestra atención).
- La publicidad ya no se corresponde solo con aquellos anuncios que dividían las películas en distintas partes. Desaparecen los límites y diferencias entre el lenguaje publicitario y el lenguaje de los programas. Existe una coincidencia entre la estructura narrativa de los *spots* publicitarios y de los programas. Los programas seriados, como Los Simpson, aparecen como texto televisivo dividido en pequeños fragmentos, períodos o *acts* de 10 minutos, los cuales sirven de entrada a las cuñas publicitarias. Además de acortar los tiempos entre cada *acto*, la publicidad aparece dentro de la misma trama, publicitando productos que utilizan o consumen los propios personajes.
- Hemos visto publicidad de emplazamiento de productos (product placement) en varios programas, pero la más abundante está en las pausas publicitarias. La temática de los anuncios va a tener en cuenta el tipo de audiencia que suele frecuentar un tipo de programa específico. De tal forma que los programas de sobremesa emiten muchos productos para la casa (detergentes, camas), en la noche en horario de prime time (máxima audiencia) hay más variedad y suelen aparecer más anuncios de coches, viajes etc y los de fin de semana entre los programas contendedores infantiles: juguetes y “*alimentos para niños*”.

- En los dos grupos estudiados es apreciable el impacto de la publicidad y de los programas de entretenimiento, en el incremento de tendencias al consumismo, en hábitos alimentarios inadecuados, en la compra de ropa y juegos. No obstante ésta es mayor en los/as alumnos/as del centro urbano.
- Los personajes de la publicidad son aún más estereotipados que los personajes de sus programas favoritos.
- Hay sectores de la población subrepresentado: los ancianos, las personas con deficiencias físicas y psíquicas, emigrantes.
- La figura de la mujer está llena de lacras desagradables. Son ellas las que sufren pérdidas de orina, dentaduras postizas, padecen de hemorroides, son más gordas y tienen que comprar constantemente productos de adelgazamiento. Tienen problema de tránsito intestinal y tienen que comprar yogures especiales. Se arrugan bastante, se les cae el pelo, les sale acné, herpes, escoceduras... Suele encargarse casi exclusivamente de las tareas domésticas y del cuidado de la familia. En resumen la imagen de la mujer es la de un ser cuasi grimoso, acosada y asaltada por múltiples tachas vergonzosas. El cuerpo de las mujeres es presentado como un espacio de imperfecciones que hay que corregir. Quitando el colesterol y el olor de pies cuyo protagonista es el hombre, en lo demás son ellas las que dan siempre la cara en las infamias. Los personajes femeninos aparecen casi siempre en una posición de inferioridad y dependencia, se suele excluir a las mujeres de las decisiones económicas de mayor relevancia.
- Los/as niños/as aparecen como adultos en miniatura: allí no difieren significativamente en intereses, lenguaje, ropa, o sexualidad de los adultos que los acompañan.
- La representación de los/as niños/as está muy delimitada y estereotipada.
- Las niñas representan a la “*perfección*” el arquetipo de “*ser para los otros*”: dedicación a las actividades domésticas y cuidado de los más pequeños. Las niñas no dominan el espacio ni a las personas que las rodean. Se trata de unos personajes que interpretan papeles simbólicos, haciendo de madres, amigas y ayudantes o de espectadoras de los juegos de los niños; son niñas que juegan también a vestirse y a peinarse como adultas preparadas para seducir en la discoteca, entusiastas de juegos en los que se simula la acción de ir de compras en centros comerciales.

- En el caso de los niños, se presenta también un rol tradicional caracterizado por la fuerza, destinado al dominio de las otras personas, a conquistar un territorio, se les propone ser protagonistas de grandes aventuras, de deportes de riesgo y de las más excitantes emociones.
- Los personajes masculinos son el centro de la acción, son los responsables de los éxitos y los que salvan en numerosas ocasiones a la niña que se había metido en líos. Un simple análisis nos lleva a ver cómo estos programas fomentan estereotipos femeninos y masculinos que nada tendrían que ver con la sociedad que tenemos que construir, deberíamos fomentar una sociedad igualitaria. (Rodríguez Pérez, 2007, páginas Web).

El/la niño/a debe ser (bien) educado/a por todos los componentes de la sociedad:

- Veo necesario e ineludible una actuación educativa por parte de las distintas instancias (administraciones: europea, central (española), autonómica y local, Consejo Audiovisual, cadenas, públicas y privadas, creadores, investigadores/as, asociaciones de madres y padres, consumidores y usuarios, profesoras y profesores, expertos en el ámbito de la comunicación y la educación, y ciudadanos/as en general).
- La escuela debe alfabetizar audiovisualmente, de la misma manera que la TV debe ser una herramienta para la educación.
- Veo adecuado la educación “*en*” y “*con*” los medios de comunicación, que contemple la comunicación total, por tanto debe educarse en el lenguaje de las palabras, de los sonidos y de la imagen y deben aprender los procesos comunicativos de elaboración y de recepción en distintos soportes de forma reflexiva y crítica.
- Debemos partir de que tanto los/as niños/as, los jóvenes y los adultos, disfrutan con la televisión. Aprovechando ese placer que les provocan los relatos audiovisuales debemos ser capaces de motivar la búsqueda de la relación que existe entre lo que vemos dentro de la pantalla y lo que está fuera de ellas, en la realidad que nos rodea.
- En el ámbito educativo y específicamente en el ámbito escolar podemos proponernos una serie de retos para la escuela en la «sociedad de la información»: el reto cultural -pues los medios son espacio de identidad y

socialización-, el reto educativo -convertir a la escuela en una institución dinámica que enseñe a aprender de los medios, que estimule la creatividad y el deseo de aprender a lo largo de toda la vida-, el reto académico -desarrollo de una formación crítica ante la comunicación y los discursos de los medios-, el reto laboral -respondiendo a la demanda de trabajadores/as competentes en las TIC, impidiendo el hecho hoy real de que solo obtengan una preparación correcta los que pueden pagarla, hecho que origina una brecha entre «info-ricos» e «info-pobres»- y el reto social, asumiendo su «corresponsabilidad» en la toma de conciencia de los/as ciudadanos/as socializados en la imagen de lo que es el mundo audiovisual y los valores que transmite, así como promoviendo la dimensión colectiva del aprendizaje.

### Acerca de los/as padres/madres

Variables previas a la visión incluirían: variables familiares y variables contextuales

#### Variables familiares

- Creencias, valores, orientación hacia el mundo (paradigmas).
- Realidad(es) social(es).
- Jerarquía, roles, relaciones de poder (elementos estructurales).
- Estatus social y económico (variables demográficas).
- Naturaleza del sistema familiar: abierta, cerrada, aleatoria.
- Sexo del (de los) progenitor(es).
- Número y sexo de hermano/a(s).

#### Variables contextuales

- Número de televisores en el hogar.
- Restricciones en el acceso al televisor.
- Número de vídeos.
- Acceso a canales de cable.
- Disposición del espacio vital en torno a la televisión.
- Disponibilidad de otras actividades durante la visión del televisor.

#### ¿Cómo aceptan la televisión?

- Muchas familias la aceptan como si fuera "*un miembro más*".
- Un gran porcentaje de padres/madres ejerce cierto control sobre el uso de los medios audiovisuales, siendo la televisión el menos supervisado.

- Los/as padres/madres intervienen más sobre los tiempos o dietas de consumo que sobre los contenidos. No obstante no poseen una autoridad muy firme pues la mayoría de los escolares presentan un consumo elevado y con frecuencia solitario. Los/as niños/as perciben que sus progenitores no tienen una visión muy clara acerca de lo que se puede ver y lo que no se debe ver, por ello Aparici y García Matilla, A. (1996) llama a los/as padres/madres el “*tercer ausente*”.
- Hay una correlación entre los/as niños/as de padres/madres colaboradores/as con las actividades del centro escolar y buenos resultados académicos. Estos/as padres/madres son los/as que más han participado en esta investigación y suelen coincidir en ser los más concienciados de su protagonismo en la educación en los medios de sus hijos/as.
- Algunos/as (los padres/madres menos controladores/as o los/as más despreocupados/as del empleo de los medios de sus hijos/as) favorecen su uso sin control y normalmente en solitario. Esto va a suponer como ya hemos referido una auténtica desprotección de los/as menores con respecto a los medios.
- Otra característica para este grupo de padres/madres (los/as menos controladores, aunque en este caso más en T que en G) es su pensamiento, según el cual no se deben realizar control (de contenidos), pues opinan que esa censura puede ser contraproducente y conseguir el efecto contrario, que el/la niño/a desee ver más los programas prohibidos a escondidas. A otros simplemente les es más fácil que el/la niño/a vea lo mismo que ellos visionan y le quitan importancia a los contenidos inadecuados, comentando que los/as niños/as si no están acostumbrados/as a ver de todo ya se acostumbrarán.
- Una dificultad para el control es el prolongado horario laboral de algunos/as padres/madres, que provoca que haya niños/as solos/as en casa, sin ningún tipo de supervisión adulta sobre las actividades de los/as hijos/as.
- Para Buqueras y Bach, (2006)

*“los niños de la llave, van a ser cargas explosivas y preocupantes a corto y medio plazo, porque ellos/as no tienen la culpa de que la escala de prioridades de sus padres/madres haya sido totalmente equivocada, que hayan puesto por delante el trabajo, muchos otros planteamientos y, sin embargo, no hayan tenido en cuenta las prioridades más adecuadas”.*

- En algunos casos, crece la inseguridad de los padres y madres en el desempeño de su tarea educativa. Bastantes niños/as consideran una intromisión en su visionado que los/as padres/madres realicen comentarios sobre los programas, aceptándose de poca gana observaciones sobre aspectos técnicos y mucho menos apreciaciones sobre los programas.
- Los progenitores que son conscientes de la influencia de la televisión la ven y comentan más con sus hijos e hijas. La recepción compartida (covieving), incrementa el efecto de los programas educativos y positivos y reduce el impacto negativo de los inadecuados. Una madre del CEIP Torrijos comenta: *“También me gusta aclararles donde acaba la realidad y donde empieza la ficción”*.
- Los adultos (familiares) que tienen un control sobre los contenidos, prefieren las películas de acción a las películas *“donde se enrollan los protagonistas”*.
- Los/as padres/madres (participantes en el cuestionario) insisten en que tienen que tener cuidado con ciertos aprendizajes como el de imitación de modelos negativos y consumistas.
- Los/as padres/madres no tienen en cuenta las recomendaciones de las cadenas y a pesar de tener el recurso a la reclamación (especialmente en las cadenas firmantes del código de autorregulación), no suelen hacerlo.
- Frente a algunos/as padres/madres que aprenden a usar los medios audiovisuales de forma educativa, otros, los/as menos, optan por censurar contenidos y usar la televisión como premio o castigo.

Nos encontramos que la actitud de los padres se mueve entre dos modelos: el orientador o interventor y el desenfocado o *“laissez faire”*.

- El primer modelo (orientador) suelen ser padres o madres que covisionan los programas con sus hijos/as, realizan comentarios y suelen guiar educativamente a los/as hijos/as tanto en el consumo cuantitativo como cualitativo. En este modelo subyace que la televisión tiene riesgos y peligros y por tanto hay que controlarlos.
- El segundo modelo (desenfocado) suelen ser padres o madres que dejan que vean lo que quieran y por tanto no realizan ningún control. En este modelo subyace que la televisión está ahí y viene muy bien como *“niñera”* y como dice Sánchez Ferlosio (2009) *“los niños se quedan súbitamente quietos y callados”*.

- A pesar de cierta concienciación de algunos/as padres/madres de la inadecuación de ciertos programas para sus hijos/as, el consumo presenta un alto índice de individualización y no siempre que se hace de forma conjunta se comenta, pues se prefiere el silencio, con lo cual se ve algunas veces juntos, pero no de forma compartida, es por lo que (en la mayoría de los casos) muchas veces se sigue solo -a pesar de estar acompañados/as- en la interpretación de las imágenes.
- Los/as padres/madres en general son conscientes del problema de la violencia, de influencias positivas y negativas del aparato electrónico, pero son muy pocos partidarios (menos en T que en G) de una ayuda de los programadores con sus guías orientadoras, ni de los/as profesores/as. De éstos/as solo aceptan alguna intervención reducida: animando a los/as niños/as a hacer otras actividades extraescolares, tratando y comentando algún programa educativo de la televisión relacionado con los temas de actualidad o extrayendo de ella, lo esencialmente interesante.
- Cuando se usa a la televisión como niñera, algunos/as padres/madres ni siquiera se enteran de la calidad de los contenidos.
- La sociedad considera a la familia la última culpable del deterioro cognitivo y moral de los/as niños/as, del mal uso del televisor, pero la familia está sola pues su capacidad de actuación está limitada a muy pocos individuos. No conoce el medio audiovisual y no tiene control sobre la programación, ni los contenidos televisivos. A pesar de ello no debe declinar su responsabilidad. Es necesario formar a los/as padres/madres (desde la propia televisión y desde los centros escolares) para ese cometido.
- La responsabilidad máxima la tiene la Administración y los dueños de las cadenas televisivas.
- Mientras se echan la culpa unos a otros sobre la obligación de educar en los medios, nadie termina haciendo, lo que es responsabilidad de todos/as.

El siguiente gráfico expresa bien estas ideas



Sacado de Enrique Martínez Salanova publicado en la revista Sphera pública (Murcia ,2008),

- Tan importante como controlar la cantidad y calidad de la televisión que ven los/as niños/as es controlar la cantidad y calidad de la televisión que ven los/as padres/madres: el/la niño/a es al principio consumidor/a pasivo de las dietas televisivas paternas/maternas (como si fuera “*fumador/a pasivo/a*”) y modela a partir de los hábitos familiares su relación de independencia o de dependencia del televisor.
- Los/as padres/madres deben evitar en general que los/as niños/as pequeños/as vean contenidos de terror, violencia, sexo explícito y no dejarles contemplarlos solos/as, e incluso en aquellos contenidos que incluyan el terror en presentaciones aceptables (muy amortiguados y con conclusión de la trama claramente tranquilizadora) deberían procurar estar presentes. Ver antes las guías de programación y los propios contenidos, asesorarse, usar controladores electrónicos del aparato, etcétera.

#### Acerca de los/as profesores/as

- Los/as profesores/as son el sector más crítico con el aparato televisivo e insisten mucho en los perjuicios de una mala dieta e inadecuada selección de programas.
- Bastantes profesores/as definen a la televisión -caja tonta, antisocial, basura- de forma contraria a caja mágica (definición mayoritaria de los/as niños/as, y de algunos adultos).
- Les queda claro que todas las cadenas no cumplen una función pública. La opinión generalizada es que solo lo hacen algunas o algunos programas determinados. Un/a docente explica que no cumplen una función pública porque prima los intereses económicos.

- Se elige como cadena preferida a La 2 por ser más educativa, y entretenida, por respetar a las minorías y por sus informativos.
- Una parte del profesorado -más en G que en T- (que valora más las potencialidades que puede tener la TV) piensa que se puede aprender de forma positiva si realizamos una buena selección de programas.
- Otra parte considera a la televisión una influencia muy negativa para los ciudadanos, especialmente para los/as niños/as. Algunos/as todavía mantienen la llamada “teoría hipodérmica” o la “bala mágica” o sea una concepción omnipotente de los medios, entendidos como instrumentos manipuladores de la conducta humana.
- Para bastantes profesores/as, la televisión es un adversario duro porque muchos/as niños/as vienen dormidos/as a la escuela (pues se han acostado muy tarde contemplando la televisión) y porque los contenidos curriculares ofrecidos por ésta están marcados, por una rutina de trabajo, que al alumnado (acostumbrado a gratificaciones sensoriales de la televisión) no le atrae. La televisión y sus programadores no le exigen nada (que hable o pronuncie bien, que se sienta correctamente), solo le sugiere que será más feliz en su vida con determinados productos.
- Los docentes independientemente de su postura sobre la conveniencia o inconveniencia de la alfabetización mediática, en la práctica no apuestan por trabajar “en” y “con” los medios de comunicación audiovisuales masivos en la escuela.

### Acerca de las Administraciones

Deben velar por el cumplimiento obligatorio de la legislación nacional e internacional en materia de comunicación, muy especialmente en lo que se refiere a la “protección, promoción y defensa” de los derechos de la infancia y la adolescencia, no solo por parte del Estado sino también por parte de las empresas privadas.

Por ello deben crear un Consejo del Audiovisual estatal, independiente, que tenga capacidad sancionadora. Un Consejo que potencie la autorregulación, defienda la libertad de expresión y proteja a la infancia. Este Consejo debería colaborar para acabar con la contradicción por la cual los contenidos televisivos más consumidos sean más supervisados y controlados frente a los académicos que ya lo están.

Deben fomentar la formación de/l/a consumidor/a responsable, dar a conocer sus derechos, valorar sus necesidades, priorizarlas presupuestariamente y analizar las ofertas que reciba. Esto es muy importante tanto para elegir la dieta televisiva como para reclamar una televisión de calidad, dirigida a las necesidades y problemas de los/as ciudadanos/as y ajustada a la Ley.

De acuerdo con los/as firmantes de la Declaración de Madrid ([www.declaraciondemadrid.org/](http://www.declaraciondemadrid.org/)) nuestros/as gobernantes deben potenciar una política de comunicación que garantice la pluralidad de oferta, la existencia de proveedores de contenido independientes, el mantenimiento de operadores públicos y sociales sin ánimo de lucro, y la promoción de políticas coordinadas desde el punto de vista local, autonómico, nacional, europeo e internacional.

La educación para la salud debería contemplar la dieta televisiva, tanto en relación con los modelos de consumo que en ella se proponen, como en los hábitos de conducta que favorece (sedentarismo, obesidad, TDAH, hiperestimulación sensorial, incomunicación, etc).

Deben velar por los valores democráticos de nuestra Constitución, la igualdad de oportunidades, la no discriminación por sexo, religión y raza.

Deben apostar por una dieta sana, por el fomento del ejercicio físico, juegos, deportes tanto del género femenino como masculino. Deben acabar con la subrepresentación de la mujer en deportes televisados.

Resulta imprescindible la formación del receptor crítico

En el Código de Autorregulación firmado entre la Administración y la mayoría de las cadenas generalistas (no así las autonómicas) sobre contenidos televisivos e infancia está presente los valores como son propugnar la igualdad en todas sus acepciones, educar en el respeto a la persona y los grupos sociales, fomentar y facilitar la convivencia, potenciar la no discriminación, estimular la tolerancia, apoyar la integración y por supuesto promover la no violencia. Ahora cabría preguntarse en qué medida está cumpliéndose dicho código. Lo veremos en el siguiente apartado.

Acerca de los programadores y responsables de las cadenas

- No cumplen el horario de protección. Los contenidos emitidos en horario protegido no son los más adecuados para la infancia. Esta idea también la reconocen numerosos estudios.

- No entiendo por qué las televisiones autonómicas (siendo todas cadenas públicas) no han firmado dicho Código de Autorregulación.
  - Las franjas de edad no preescolares (primaria y secundaria) están afectadas de una gran debilidad en las dietas televisivas de calidad ofertadas. Es urgente compensarlas con desarrollo de programas audiovisuales y de políticas mediáticas y contextuales complementarias.
  - Los/as programadores/as -especialmente los de las cadenas públicas- deben contribuir con información a las familias sobre los potenciales audiovisuales y culturales de calidad. Es de primera necesidad para éstas, así como hacerles llegar de manera clara y contextualizada las orientaciones y calificaciones oficiales cuando se dispone de ellas.
  - Conviene promover, con fondos públicos, programas de calidad (“*de diseño*”) para distintos grupos de edad, y para las diversas dimensiones del desarrollo personal infantil, procurando equilibrar y cubrir igualmente la oferta centrada en funciones cognitivas, sociales, afectivas y morales. Para conseguir éxito en esto se requiere que los investigadores y lo/as creadores/as trabajen en equipo.
  - Es preciso velar activamente por proporcionar modelos adecuados de lo que existe en el mundo para evitar, por su ausencia sistemática en la televisión, “*aniquilaciones semánticas*” o ablaciones de elementos relevantes de la realidad social. Ello implica asegurar mediante la creación activa las presencias objetivas de personas, grupos, países y culturas en los espacios audiovisuales.
  - Como podría desprenderse de otras profesiones, la relación de servicio hacia un público no supone que ese público haya de condicionar y menoscabar, aunque sea de forma inconsciente, la profesionalidad que merece, la profesionalidad que le corresponde y la profesionalidad a la que tiene derecho. Dicho de otra forma: que la oferta aspire a servir a su demanda, no implica que la profesionalidad de la primera haya de estar sometida a la caprichosa voluntad de la segunda.
- Quizá el ejemplo que sigue pudiera resultar clarificador. La profesión médica, como es obvio, guarda también un indudable vínculo con la sociedad y el ciudadano; y a esos referentes se debe, en aras de la correcta satisfacción del derecho a la salud. Y precisamente, para velar por esos fines, para salvaguardar ese vínculo de servicio y compromiso, no parece lo más certero someter su profesionalidad médica al designio o la decisión del paciente al que se sirve. Si

prescindiese de su rigor científico, de su criterio profesional y de su honestidad intelectual, con el objeto de ganar más pacientes para su consulta, parece sensato pensar que estaría realizando un flaco favor a su profesión y, en consecuencia, a todos aquellos referentes que le otorgan legitimidad y razón de ser.

El pasaje platónico del médico y el cocinero que han de ser juzgados por un tribunal de niños/as ilustra ejemplarmente estos aspectos. Ante estos jueces, el médico que fuera acusado de darles amargas pociones, prescribiéndoles incómodos e insatisfactorios tratamientos, difícil tendría su defensa, a pesar de que todas y cada una de las decisiones estuviesen sustentadas en un recto proceder, que aspirara a preservar la salud de sus pacientes. Por el contrario, cuando el cocinero recordase los numerosos manjares que les ha facilitado, resulta presumible la respuesta del tribunal.

Esa subordinación profesional a la tiranía, asedio y capricho del público (de los públicos, de los mercados), no es ajena a las aportaciones que nos dejaban el médico y el cocinero juzgados por el tribunal de niños/as. Conseguir que la *sentencia* dictada por el *tribunal* (nuestro público objetivo) sea la propicia y rentable para el medio (en términos de influencia o en términos económicos) garantiza poco en cuanto al solvente ejercicio informativo. Lograr el aplauso y apoyo de esos/as *niños/as* (de esos *targets*), no tiene por qué suponer que la profesionalidad periodística desarrollada haya sido la mejor de las posibles. Ese triunfo del público podría apuntar en la misma dirección que aquí venimos trabajando: el desarrollo y la hegemonía de una lógica publicitaria que habría transformado el discurso periodístico en algo muy distinto a lo que dice ser y (por razones inherentes y sustanciales) debiera ser.

### Acerca de los investigadores

He constatado y comentado que la investigación no es tarea fácil. El acceso al campo de investigación, y todo el proceso no es un camino de rosas.

- La investigación, permite a la sociedad tomar decisiones más prudentes y conscientes. En este campo, debido al retraso investigador, -originado en parte por modelos teóricos y metodológicos mayoritariamente no evolutivos- existe una especial urgencia para estimular y respaldar a los/as investigadores/as a que proporcionen la información necesaria para definir objetivamente los problemas

y debilidades de la situación, potenciando alternativas culturales que permitan a nuestra sociedad afrontar mejor uno de sus desafíos más acuciantes.

- Se constata la carencia de investigación, tanto sumativa como formativa, en el diseño de los programas educativos e infantiles realizados en España.
- Es conveniente investigar con cuidado en nuestro país las Trayectorias diferenciales de Desarrollo de niños y niñas, tanto en sus aspectos generales como en el papel de la televisión en ellas, o en el mayor riesgo de ciertos segmentos sociales. La investigación internacional y nacional han detectado unos niveles de riesgo más altos en los nuevos contextos culturales y en especial en el impacto de la televisión para los niños que para las niñas.
- Pienso que tal como ocurre en el panorama internacional se requiere dar pasos a nivel nacional -articulado con el internacional- para ponernos al día. Y esos pasos -en la línea de incremento y programación sectorial de la investigación, de las políticas de creación audiovisual, formación de especialistas, programas ecológicos sobre los contextos de crianza y culturales, investigación continua de los hábitos, pautas y culturas de uso de los medios en el interior de los hogares -, a los que desde luego podríamos aportar nuestras reflexiones y conocimientos en un marco adecuado. Será necesario dar esos pasos en una armónica y abierta diversidad de todos los agentes sociales y culturales implicados.
- El impacto positivo de los programas infantiles “*de diseño*”, establecido empíricamente por separado para cada uno, ha sido significativo.
- Los investigadores deben conocer las influencias potenciales para las tres agrupaciones funcionales clásicas de los efectos investigados de la televisión: cognitivos, directivos y en la actividad. Los datos aportados deberían permitir una detección de los riesgos y potenciales evolutivos que presenta la programación televisiva para tomar decisiones de orientación a las audiencias (familias), a las productoras y cadenas (para influir sobre la dieta ofertada), y a los/as padres/madres y educadores (para influir en las dietas específicas), de modo que se optimicen las acciones conjuntas.
- El entorno diario y los contextos y escenarios de la vida infantil pueden y deben diseñarse para alcanzar sus mejores potenciales de desarrollo, y es preciso definir estrategias para posicionar positivamente la televisión en ese entorno.

- Es necesario un plan de acción destinado a reforzar la producción de modelos audiovisuales que promuevan el conjunto de factores cuya ausencia repercute en los comportamientos antisociales y violentos: el control de la conducta voluntaria y la disciplina; la empatía, la identificación con el otro y la resonancia emocional con los demás; la orientación hacia las narrativas y modelos dramáticos prosociales y las estructuras cognitivas (reglas o modelos) para sustentar el juicio moral.

### Acerca de los creadores

En la industria audiovisual existen, como en todos los mercados tecnológicos, dos corrientes en pugna. Por una parte, las fuerzas de creación y los nuevos productores de contenidos tratando de expandir las nuevas posibilidades y potencialidades que las tecnologías y el cambio cultural ofrecen; es una fuerza sin duda diversificadora y abierta. Por otra, las fuerzas de la distribución y de la optimización de beneficios que tratan de extender al máximo la cobertura y los beneficios con el mínimo de modelos de fabricación.

- Conviene promover, con fondos públicos o con una combinación de recursos públicos y privados, programas de calidad (“*de diseño*”) para distintos grupos de edad, y para las diversas dimensiones del desarrollo personal infantil.
- Es necesaria una formación especializada sólida y rigurosa de creadores/as, productores/as, educadores/as e investigadores/as para que puedan acometer sus diversas actuaciones.
- Es urgente actualizarse y compensar la carencia de producción de infantiles “*de diseño*” en España, sobre todo teniendo en cuenta que, aunque no existen organizadamente grupos especializados y estables de investigación y creación, existe potencial para generarlos rápidamente.
- Deberían contemplarse programas de I+D para la promoción de proyectos con co-financiación pública para productoras convencionales y nuevas productoras independientes creadas por grupos culturales y educativos que trabajen en proyectos de calidad y con criterios contrastables “*de diseño*”.

## Acerca del currículum escolar en los medios

Nos encontramos una escuela que no trabaja y no contempla dentro de su currículum la manipulación, el conocimiento y el acercamiento sin prejuicios a la televisión.

La educación emocional del alumnado sería un deber primordial de la escuela, sería la enseñanza de cómo vivir bien, y para ello hay que entenderse a uno mismo/a, comunicarse bien consigo mismo y con los demás. Para conseguir esto necesitamos tener empatía -para comprendernos a los demás- y partir del mundo social y mediado de los/as niños/as.

Si no pensamos que la alfabetización debe ser también audiovisual, seguiremos estando en una escuela anquilosada.

No se puede partir de la premisa de que la televisión es negativa en todos sus aspectos, lo que puede ser perjudicial es el modo de utilizarla. Las instituciones políticas, educativas, sociales, los responsables de las cadenas, los creativos y los familiares deben trabajar conjuntamente en la educación en los medios de comunicación. Para conseguir esto, deseo exponer algunas propuestas:

- Integrar de manera más transversal y profunda el currículum formal con el informal que proponen la vida cotidiana y los medios, de modo que se pueda evitar la dualidad educativa actual y el aprendizaje paralelo y contradictorio de/l/a niño/a (Educación mediática o Media Education en sentido amplio).
- Incorporar la alfabetización audiovisual o mediática (Media Literacy) a la formación del alumnado, abarcando un amplio espectro de competencias necesarias en el entorno representacional complejo actual y con una perspectiva multialfabetizadora. Educación desde tres ámbitos: familiar, escolar y cultural-mediático.
- Esta alfabetización audiovisual debería estar relacionada con la educación en medios de comunicación e integrada en el currículum escolar (tal como recoge la L.O.E.), evitando -como ya se comentó- que sea una carga curricular pesada en el alumnado y el profesorado. La administración educativa debe apoyar e incentivar los programas de educación audiovisual.
- En éstos ámbitos conviene trabajar por ser agentes críticos, activos, creativos, partícipes en los proceso de producción de audiovisuales y de contenidos.

## 5.6. ¿Qué habría que hacer para intervenir?

### Sugerencias pedagógicas

Conviene trabajar la televisión en el contexto de todos los medios audiovisuales.

Las pautas para una pedagogía del audiovisual ofrecen sugerencias que abran un proceso creador frente a la cultura de masas.

#### Presupuestos

Ya queda constancia de cómo la escuela - en general- permanece hoy al margen de la cultura audiovisual en la medida que ésta se sitúa fuera de los contenidos y de los usos y prácticas educativas habituales en los centros estudiados.

La tecnología audiovisual en la escuela (muy poco usados: diapositivas, videos didácticos, transparencias, montajes audiovisuales, grabaciones) ha supuesto la incorporación de un instrumento de apoyo al discurso esencialmente verbal en que se sigue desarrollando la acción educativa. El uso es insuficiente por cuanto no explora las posibilidades del lenguaje audiovisual, ni su código es objeto de atención, ni de estudio. Se han dado infrautilizaciones e instrumentaciones de esta tecnología claramente deficitaria. Características:

- a) Cierta deslumbramiento sobre las posibilidades del audiovisual en la enseñanza ha llevado a sobrevalorarlo y usarlo para transmitir mensajes que era más sencillo transmitir a través del lenguaje oral. Ha sido el verbalismo de la imagen (Piaget) presente en mensajes audiovisuales incapaces de ser contruidos con la lógica y las posibilidades de una gramática verboicónica.
- b) Por el contrario, en otros casos se ha dado cierto prejuicio que ha paralizado cualquier incorporación de los audiovisuales a la enseñanza, por desconocimiento de las posibilidades didácticas, carencia de instalaciones, falta de conocimiento mínimo de tecnología, rutinas establecidas en el verbocentrismo escolar, dependencia excesiva del libro de texto, etc.
- c) Se han usado los audiovisuales como motivación, complemento o ilustración de mensajes transmitidos de modo tradicional y por ello aparecían necesitados de explicaciones verbales que mostraban en muchos casos la desconfianza en las posibilidades del audiovisual.
- d) En este sentido, los audiovisuales se han usado no por su valor en sí, sino como mero apoyo didáctico, a veces como “*premio*” y como entretenimiento

complementario al núcleo de temas curriculares vehiculados con el libro de texto y la cultura verbal intelectualista.

- e) Muchos audiovisuales empleados en la escuela, particularmente los didácticos, han sido redundantes y más pobres respecto a los conocidos por el/la alumno/a fuera de la escuela.

Se han subrayado las contradicciones en la que se *“educa fundamentalmente en la razón, cuando luego se habrá de vivir en un mundo dominado por la emoción; se educa para los mensajes conscientes, cuando luego se habrá de recibir una cantidad incalculable de mensajes inadvertidos. Se fundamenta la enseñanza en la lógica y la racionalidad y, en cambio se está inmersos en una cultura basada a veces en la no-racionalidad”* (Ferrés, 1994,102 en Sánchez Noriega 1997,447).

En el fondo, ha primado la adquisición de un saber enciclopédico, un bagaje de conceptos y nombres en que se puede resumir el saber esencial, por encima del cultivo de otros aspectos no estrictamente intelectuales como lo imaginario, el disfrute y lo lúdico.

Hay que tener en cuenta que aunque la escuela se valga del uso de los audiovisuales como lenguaje y sea capaz de educar en la recepción y emisión de mensajes audiovisuales, ello no significa aún que la cultura de masas haya entrado en ella.

Propongo una aproximación donde la escuela posibilite conseguir capacidades y hábitos permanentes de recepción crítica de los mensajes de masas que, más allá de esa socialización y esa cualificación, hagan ciudadanos más cultos y participativos a lo largo de toda su vida. En este sentido la UNESCO declara:

*“Por ello la Educación en materia de comunicación no solo hace referencia al estudio de las prácticas y técnicas de los medios de masas, sino también al lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación”* (UNESCO, 1979 en Sánchez Noriega, 1997,449).

Esto nos lleva necesariamente a plantear de raíz un proyecto educativo y la propia identidad de la escuela en la que se inserta cualquier tipo de innovación tecnológica (Aguaded 1993,12-15).

Recojo algunas propuestas de Freinet ante los problemas que pueden plantear un uso inadecuado de los medios

Primero: los docentes tenemos que investigar las ventajas, los peligros y los errores de esta nueva cultura, sacando el máximo provecho cultural posible de las innovaciones científicas contemporáneas.

Segundo: colocando la creación y la expresión personal en el centro del proceso educativo.

Tercero: hay que actuar sobre el exceso de todo lo audiovisual.

Hay muchos mensajes en la cultura audiovisual cuyas posibilidades para la educación se encuentran sin explotar.

Tampoco se trata de subordinar la escuela a los medios de comunicación y sucumbir al presentismo idolatrando lo actual. La escuela se encuentra hoy con la falta de motivación y la desidia en muchos/as alumnos/as y tiene mucho que ver en ello el hecho de que se encuentra desligada de la cultura que el/la niño/a vive fuera. La idea de escuela abierta, de aproximación a la vida suele ser una propuesta recurrente en casi todas las pedagogías, porque la propia concepción de la escuela como espacio separado y especializado en el aprendizaje siempre tendrá el riesgo del encastillamiento y de la esterilidad.

Educar en y para los medios (en la televisión fundamentalmente):

El diagnóstico que la UNESCO realizaba ya hace más de un quinquenio está plenamente en vigor. Tras señalar el problema de la voracidad consumista, indicaba, más como deseo que como solución, que habría que dominar la tendencia a un predominio excesivo de las necesidades del mercado. De este malestar y de sus consecuencias se hacen eco Alonso Eurasquin/ Matilla/Vázquez (1995,151) cuando reflexionan: ¿quién ha decidido este imperio del ruido comunicacional al que nos someten los medios de masas? Una respuesta posible es la propia dinámica del desarrollo tecnológico, y los intereses vinculados al mismo, lo que ha abierto un proceso del que nadie ahora quiere hacerse responsable. El peso excesivo de la publicidad comercial en la cultura actual hace necesario una educación para el consumo.

Frente a esta voracidad consumista y la alienación iconosférica, frente a la colonización del ocio es necesaria cierta austeridad mediática que debe suponer, al menos, algunas de estas líneas:

a) Economía de estímulos. Sustraerse al carácter hipnótico de los medios, a la demanda excesiva y constante de la televisión sobre todo. La sacudida emocional debe ser seguida por un acto de distanciamiento y de análisis crítico reflexivo.

b) Regreso a experiencias originarias. La recreación de relaciones primigenias, inmediatas (no mediadas) particularmente de las experiencias de creación y contemplación estéticas, de la recuperación de la percepción humana con el desarrollo de todos los sentidos.

c) Gusto por el silencio y la palabra significativa: descanso para los sentidos y sensibilización hacia la palabra sentida que nos libera de la charlatanería.

d) Elección y selección de los mensajes de masas: filtrar las ofertas que no tienen fin.

e) Desmitificar los mensajes y a los medios.

Sobre este punto no me resisto a resumir las aportaciones de Aparici (2000) sobre los doce mitos que él recoge sobre las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Se refiere fundamentalmente a la construcción social que realizan las empresas mediáticas a través de sus estrategias de marketing que mezcla el imaginario colectivo de la ciudadanía donde se suelen mezclar dos grandes dimensiones, una donde se ofrece lo que puede hacer una tecnología determinada y otra que estimula en los usuarios, elementos o propiedades que la tecnologías no posee.

1. El mito de las nuevas tecnologías y el marketing. El marketing refuerza atributos reales y a veces irreales, mágicas características o cualidades que no poseen.
2. El mito de las nuevas tecnologías y la información como valor económico. Conviene recordar que los conocimientos no los desarrollan los ordenadores sino las personas de carne y hueso.
3. El mito de la participación y de la comunicación. Los mensajes de las nuevas tecnologías suelen ser unilaterales. A pesar de esta característica muchos medios aparentan no tener esta limitación con públicos ficticios o manipulados.
4. El mito de la información veraz frente a la telebasura.
5. El mito del aprendizaje mágico. Las nuevas tecnologías por sí mismas no generan aprendizaje, todo depende de cómo se integren en la práctica pedagógica.
6. El mito de la información versus el conocimiento. A los datos de las nuevas tecnologías se le denomina información y ésta puede convertirse en

conocimiento a partir de una adecuada estrategia pedagógica. La información que acumula una persona no debe confundirse con el dominio de un saber.

7. El mito del aprendizaje cooperativo y de comunidades de aprendizaje. Las nuevas tecnologías pueden promover el intercambio, la colaboración y el aprendizaje siempre que se dé una serie de condiciones de construcción social del aprendizaje, pero este no se produce automáticamente cada vez que un grupo se comunica a través de medios tecnológicos.
  8. El mito de la tecnofilia. Muchas personas creen que las tecnologías van a solucionar buena parte de los problemas que se presentan en la vida cotidiana.
  9. El mito de la tecnofobia. Muchos individuos consideran a las tecnologías como culpables de todos los problemas que afectan a la sociedad y son responsables de buena parte de todos los males que suceden a diario.
  10. El mito de la libertad de información versus la globalización de la información. ¿Qué ocurre cuando el modelo económico impone formas de organización informacional? ¿Qué ocurre con la interpretación de la realidad cuando se fusionan grandes empresa de comunicación? ¿Existe alguna posibilidad de distribuir otro tipo de pensamiento que el dominante en los grandes medios? Frente a los parámetros dominantes del mercado global, proponemos el desarrollo de propuestas locales.
  11. El mito de la independencia y de la autonomía frente al colonialismo informacional. A pesar del avance de las tecnologías y de su uso predominan países que producen información y otros que solo consumen información. Y otro grupo que es el mayoritario -de más de seis mil millones de personas- que ni producen ni consumen información.
  12. El mito de la creación de empleo. A la vez que se crean empleos produce un mayor nivel de desempleo, pues las nuevas máquinas están vinculadas no solo a la eficacia y a la eficiencia de la empresa, sino también a la reducción de los gastos de personal.
- f) Reivindicación de otro ocio, no mediático, ni consumista, sino creativo y directo. Valorar el juego y el deporte. Frente al/a espectador/a mediático/a, el activismo ciudadano.

Los medios de comunicación deben integrarse en el currículum, elijo para ello algunas de las bases pedagógicas generales que establece Corominas (1994,51-55):

Uso de la pluralidad de lenguajes.

Desarrollo de las capacidades de observación que permita una mayor progresión en la educación visual.

Desarrollo de las estructuras temporales y espaciales.

Los procesos de abstracción y generalización para así acomodar la integración curricular de estos medios a las características evolutivas del grupo de alumnos/as con los que se trabaje en cada momento.

Los sentimientos de y los juicios morales.

El descubrimiento y educación de sensaciones y sentimientos que los/as niños/as pueden descubrir a través de la pantalla, nos queda a los educadores valorar y encauzar a éstos de forma positiva.

La integración de la tecnología en los procesos de aprendizaje. Cuanto mayor sea esta integración, mayor será el éxito ya que uno de los aspectos que más caracterizan a los jóvenes es la afinidad por las novedades. Podemos concluir que el uso curricular de la televisión puede garantizar una mejora de la calidad de la enseñanza.

Conocer los medios y la cultura de masas:

- a) Conocer el sistema mediático en su globalidad y su lugar en la sociedad informacional (término acuñado por Castell).
- b) Aprender los códigos y lenguajes de la cultura de masas. Análisis y lectura de los distintos mensajes de masas: fotografía, publicidad (lenguaje publicitario, recursos retóricos, mecanismos de persuasión etc).

Considero que los/as profesores/as deben poseer una formación inicial donde se contemple una educación audiovisual completa, en caso de esta carencia se debe optar por la formación permanente. Para conseguir esta formación se requiere aprender unas nociones tanto teóricas como prácticas. Hay tres manuales que considero de mucho interés para esta tarea. Uno es “*Imagen y educación*”(Santos Guerra, M. A. 1984) con especial interés en el apartado: *Elementos unipolares del lenguaje visual* (donde se nos habla de las funciones que tiene los puntos, las líneas, el contorno, la escala, la iluminación, el tono, el color, la iconicidad), otro es “*La Imagen*”(Aparici, R; García Matilla, A. (2002), libro muy interesante especialmente el capítulo 5:*Los elementos básicos de la imagen* (el punto, la línea, sección áurea, la luz, el color, propiedades del color, el triángulo C.I.E., Selección de planos y angulación...) y en tercer lugar “*La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*” (Corominas, 1994,51-55), de especial interés es la primera parte del libro donde el autor plantea la importancia de los medios y la comunicación audiovisual en los procesos de enseñanza–aprendizaje o

la necesidad de replantearse las funciones del profesor. El libro pretende orientar a/l/a profesor/a sobre cómo utilizar y cómo enseñar a leer los medios de comunicación al tiempo que se dan pautas para su integración curricular como instrumentos de apoyo a la enseñanza.

- c) Analizar los contenidos y valores propuestos o apropiación crítica de los mensajes de la cultura de masas.
- d) Conocer el universo de efectos o influencias para ser conscientes de la trascendencia que tienen los medios en la creación de hábitos, actitudes conocimientos etc.
- e) Educar en el proceso de recepción, tanto en el consumo (economía de estímulos, regreso a experiencias originarias) como en actitudes que lleven a un uso activo, crítico y liberador de la comunicación. Esta educación supone cuestionar la unidireccionalidad de los mensajes masivos y provocar respuestas.
- f) Emplear los medios como fuente de información, desde la recogida de datos que permita la selección inteligente de la compra o la creación de hábitos racionales de uso de productos hasta las prácticas escolares destinadas a la adquisición de conocimientos y al manejo de fuentes: la escuela no puede limitarse a los libros de textos y manuales o enciclopédicos de saberes clasificados.
- g) Ética y deontología de la comunicación. Libertad de expresión y derecho a la información de los/as ciudadanos/as. Derecho a la propia imagen y límites a la libertad de expresión.

#### Propuestas prácticas para hacer /usar

Se trata de vertebrar e integrar en el currículum escolar los conocimientos y las informaciones transmitidas por los medios y hacer que la cultura de masas tenga una presencia en la escuela. Hay dos momentos en este proceso: la recepción de mensajes masivos y la elaboración de materiales y presencia de la escuela en la cultura de masas. Los contenidos deben partir de la experiencia cotidiana de los/as alumnos/as, deben tener en cuenta su capacidad de conocimiento de los mensajes lúdicos y sirvan para las transversales de educación para la salud, la educación del ocio y el tiempo libre, la coeducación e igualdad de oportunidades, la educación medioambiental, la tolerancia y la discriminación racial, de sexo o por condicionantes físicos o psicológicos.

- a) Audiovisuales didácticos. Vídeos, diaporamas y emisiones televisivas de carácter educativo, esto es elaborado por expertos en educación audiovisual que se adaptan al currículum, a las exigencias de un determinado nivel escolar y

están destinados a ser usados como instrumentos de aprendizaje, al igual que los libros de textos y otros materiales. Este material audiovisual, con ser valioso, resulta necesariamente restringido y está normalmente fuera de la experiencia audiovisual cotidiana de los/as alumnos/as.

b) Audiovisuales de divulgación

Se trata de materiales no concebidos inicialmente para la escuela, pero que tienen cierto carácter didáctico y capacidad para enseñar porque poseen un contenido estructurado y secuenciado.

c) Emisiones masivas de carácter general

Se trata de emisiones transmitidas por radio y televisión fundamentalmente, que necesitan una guía didáctica complementarias para ser usados en la escuela. La escuela debe recuperar dimensiones educativas apenas cultivadas en la actualidad y que por el contrario son dominantes en los medios audiovisuales. En concreto, cultivar la ficción audiovisual y la imaginación.

Recojo algunas sugerencias de Pérez Tornero (1994, 254-255):

- Grabaciones de teatro radiado y televisado como modelo de acercamiento a un texto vivo.
- Grabaciones videográficas o televisivas de otras manifestaciones artísticas (danza, videoclips, espectáculos, exposiciones, videoocreaciones) que sirvan al alumno para acercarse a la cultura viva y ampliar sus intereses, al mismo tiempo que motivar para el aprecio y el consumo de la cultura de calidad.
- Series televisivas que pueden servir en Lengua y Literatura como medio, más cercano e inmediato, de explicar los elementos estructurales de la narración (personajes, punto de vista, desarrollo del relato, tópicos y recursos narrativos etc), para realizar ejercicios de verbalización de una historia audiovisual, de resumen y de síntesis de un argumento, para prácticas de creación literaria.
- Cine de calidad, desconocido por los chavales a través del cual podemos hacer una introducción a la estética cinematográfica (producción, guion, rodaje, montaje y postproducción: el equipo técnico y sus funciones etc) a la sociología del cine (movimiento o escuelas), géneros cinematográficos, directores representativos, cinematografías nacionales, etc.
- Imágenes sin sonido que sirvan para ejercicios de expresión verbal y de creatividad en la construcción de historias o en descripciones: de anuncios, películas en versión original, películas de recreación histórica, espacios televisivos de tiempo libre,

documentales históricos, reportajes e informes de actualidad, reportajes de realidades ignoradas o minoritarias, programas de radio y televisión de información laboral, informativos, debates, entrevistas, telecomedias, y cualquier programa que proporcione datos para tratar en la escuela una cuestión de actualidad de tipo ético, político, moral o religioso etc; material de cualquier formato para entretener, fomentar el sentido lúdico y la imaginación.

d) Elaboración de mensajes desde la escuela (como “*telemontañas*”, “*telepuebla*” o “*teleformes*” que son experiencias realizadas en distintos centros andaluces y éstas a su vez pueden ser visionadas por el pueblo donde se ubica el centro escolar), desmitificando la tecnología y al mismo tiempo fomentando la creatividad en el aula y el dominio del lenguaje audiovisual.

#### Sugerencias

- Hacer un vídeo elemental con una cámara doméstica (merece la pena dejar las cámaras y el material en manos de los/as niños/as), recogiendo opiniones sobre temas de actualidad y/o funcionamiento del centro.

- Escribir un guion de un relato sencillo y rodarlo.

- Hacer un montaje con diversos tipos de música.

- Escribir parodias de programas televisivos (concursos, reality shows, magazine) desentrañando los recursos empleados, subrayando las apelaciones consumistas y sentimentales.

- Realizar un telediario con noticias del centro educativo, del barrio o inventadas.

- Hacer una encuesta con un magnetófono, preparando un cuestionario para ello.

- Realización de carteles, comerciales y no comerciales.

e) Fomentar la presencia en los medios de comunicación de los/as niños/as.

- Visitas a sedes de periódicos, cadenas de radios y televisión

- Invitar a periodistas, locutores de radio y de televisión a su centro escolar con motivo de celebraciones concretas o para el conocimiento de actividades singulares (talleres, actividades interdisciplinares).

- Enviar cartas al director y fotografías para ser publicadas.

- Proponer a las emisoras locales programas de educación, experiencias didácticas, narraciones creadas en la escuela etc;

- Ofrecer a los medios locales materiales creados en la escuela del tipo de los indicados anteriormente.

En este estudio se ha demostrado la importancia del mundo de la imagen y especialmente de la televisión en la vida del alumnado. Veo conveniente trabajar la televisión en el contexto de todos los medios audiovisuales (incluidas las tecnologías de la información y de la comunicación) y usar la pluralidad de lenguajes. La educación en medios no debe desvincularse de la educación para la vida emocional y de la educación en valores. Creo necesario integrar en el currículum escolar los conocimientos y las informaciones transmitidas por los medios, por ello realizo unas guías para los distintos sectores implicados y una propuesta curricular para trabajar con los medios (especialmente en/con la televisión).

### Guía para maestros/as, profesorado y educadores

La televisión debe estar presente en la escuela o instituto como un medio más de conocimiento, ya que a través de ella llegan a/l/a niño/a un elevadísimo porcentaje de las informaciones válidas para el intercambio comunicacional con su núcleo de iguales. Si educar en los medios supone convertir a estos en materia y objeto de estudio y contraste, el análisis de programas debiera ser una práctica habitual en aquellas asignaturas (Sociales, Lengua y Plástica) en las que el currículum ofrece una amplia gama de posibilidades docentes. Comparar la maravillosa vida de los "*auténticos*" estudiantes norteamericanos de series USA con la realidad española; los roles que la televisión asigna a la mujer; la manipulación consumista; el tratamiento de la información, según la visión o intereses de las diferentes cadenas, etc, constituye una rica posibilidad para abordar, en paralelo, aspectos expresivos, morfológicos, sintácticos, sociológicos, éticos, ideológico, económicos, etc.

Cada día aumenta, aunque lentamente, el número de docentes que incorporan la pedagogía de la imagen a su práctica escolar; sin embargo resulta reducidísimo el número de aquellos/as que utilizan ciertos aspectos de la programación televisiva como un elemento más de conocimiento y contraste entre la realidad, la ficción y la manipulación.

La imagen no está llamada a suplantar, desplazar o servir de coartada a/l/a educador/a para suplir con ella su clase presencial. Por el contrario deberá constituirse en complemento de aquellos aspectos que puedan enriquecerla, clarificar con demostraciones prácticas, o plantear puntos de observación alternativos.

Frente a la información parcelada y los datos a veces inconexos que el/la niño/a y joven reciben a través de la televisión, el enseñante se enfrenta al reto de aprovechar

parte de esa información para contextualizarla y situarla adecuadamente, no solo en el temario curricular, sino también en los niveles generales de conocimientos de/l/a alumno/a.

Sería deseable que los programas seleccionados por los/as educadores/as coincidan con los intereses de los/as alumnos/as, particularmente aquellos que se relacionen con aspectos sociales, dramáticos, éticos, etc. En ocasiones la imposición de las opciones de los adultos, aún respondiendo a niveles de calidad objetivos, pueden resultar inoperantes y poco motivadores para los gustos de los/as alumnos/as y arruinar la exploración didáctica del documento audiovisual elegido. Invitar a los propios estudiantes a que presenten programas cuyos contenidos consideren adecuados para un debate dentro de cada asignatura concreta, no solo aumentará su interés, sino que nos permitirá conocer también las causas de sus elecciones y los argumentos que sustentan sus preferencias.

El aumento de los canales audiovisuales impone una actualización de los enseñantes y un reciclaje permanente que les permita conocer con la debida antelación los nuevos sistemas por los que sus alumnos van a recibir la información en un futuro inmediato y cómo ésta va a estructurarse. La inminente proliferación de las cadenas de televisión por cable, la invasión de programaciones vía satélite, la transmisión por fibra óptica, las redes Internet etc, plantean un reto a/l/a educador/a de suma importancia. Si el/la enseñante no es capaz de mantener un aceptable nivel de información, pronto se verá superado en algunos aspectos por sus propio alumnado, entre ellos los comunicacionales, los cuales será preciso revisar para adaptarlos a las demandas de una nueva sociedad modelada por esos medios de comunicación, que tan marginalmente han sido incorporados a los programas de las escuelas de Formación del Profesorado.

Resulta imprescindible la formación del receptor crítico (Campuzano, 1996 y 1999), a través de una serie de requisitos como son:

- Criterios sobre la realidad, que ayuden a/l/a alumno/a a valorar las informaciones que reciba desde cualquier fuente escolar o extraescolar (profesor/a, libro, televisión, vecino, político, religioso/a, etc). Esta es la función de la mayoría de las áreas y materias del currículo, pero quizás habría que dar más importancia a aquellos contenidos más cercanos a las necesidades o a las informaciones cotidianas (acercar el currículo escolar al currículo vital).
- Conocimiento de los medios de comunicación. Conocer a los/as propietarios/as, objetivos, lenguajes, métodos para seleccionar y tratar la información, valoración de las

fuentes... especialmente ante el auge de Internet. Es decir, potenciar el estudio de la Comunicación Audiovisual en todos sus aspectos. También es importante facilitar al alumnado la posibilidad de convertirse en emisor.

- Métodos para analizar la realidad y operar con la información. Se puede facilitar el análisis de la realidad directa o mediática mediante métodos sencillos y fácilmente interiorizables que ayuden a estructurar dicho análisis.
- Desarrollo de las capacidades adecuadas para la comprensión y análisis de las realidades “reales” o simbólicas. Sin esto resultará muy difícil conseguir los requisitos anteriores.
- Actitud crítica. Que se debería trabajar en todas las áreas y materias y aplicarse en todos los ámbitos de la vida.

También sobre este punto son interesantes las aportaciones de Aparici y Matilla (1996):

- La utilización de materiales seleccionados procedentes de televisión, al igual que ocurre con cualquier otro tipo de materiales audiovisuales, podrá hacerse desde dos puntos de vista diferentes que nunca deberían darse por separado, sino de forma integrada en una educación audiovisual comprensiva a la que nos referíamos en el capítulo anterior:

- a) La Educación con imágenes. Incorporar a la práctica escolar todos aquellos aspectos que no puedan ser directamente vivenciados por los/as alumnos/as de forma efectiva, mediante prácticas, búsqueda personal, salidas al exterior, viajes, etc.
- b) La Educación en la imagen. Independientemente de todos los aspectos expresivos, estéticos, técnicos y creativos incluidos en diferentes áreas y niveles del currículo.

Me gustaría llamar la atención sobre algunos aspectos que me parecen particularmente significativos a la hora de intentar deconstruir la fascinación acrítica que sobre el/la niño/a y el/la joven ejerce la televisión.

- Resulta imprescindible que tanto padres/madres como enseñantes, ayuden a su hijos/as y a su alumnado desde las primeras edades a descubrir las diferencias existentes entre imagen y realidad y documento y ficción.
- Es positivo llevar al ánimo de/l/a alumno/a la idea de que cada imagen supone la elección de un/a creador/a sobre otras muchas posibles existentes en el mismo lugar y en el mismo momento, supone plantearle una reflexión sobre la “relatividad” de cada documento audiovisual y sobre sus posibilidades de recreación por su parte. Tanto él o ella como nosotros, podríamos haber dirigido el objetivo de nuestra cámara en otra

dirección o haber montado las imágenes en distinto orden, con lo que el resultado hubiera sido diferente.

- No conviene sacralizar los documentos audiovisuales o presentarlos como la versión única de cada realidad concreta, tan solo conducirá a una recepción inmovilista.

### Guía para las Administraciones

La Administración central debe elaborar y hacer cumplir las leyes de protección a/l/a menor y a/l/a consumidor/a, velar por la salud física y mental de los/as ciudadanos/as y defender los derechos de/l/a espectador/a.

Reorientar los medios públicos hacia un mejor servicio a/l/a ciudadano/a y controlar los excesos de los medios privados (ni censura, ni autorregulación: hacer cumplir la ley), serían otras medidas que favorecerían la educación de los/as niños/as y de los ciudadanos/as en general. Porque hacer grandes inversiones en educación y contrarrestarlas con contenidos televisivos, no deja de ser un contrasentido y un despilfarro de fondos públicos.

Los medios de masas deben estimular la práctica -entre otras- de una vida saludable basada en una dieta sana, ejercicios físicos, deportes tanto del género femenino como masculino, desde lo profesional a lo amateur, desde los adultos a los/as niños/as. Debe acabar progresivamente con que se pueda entender que el deporte importante es el profesional y la mayoría de las veces ligado al género masculino.

Las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos deben controlar los contenidos de sus propias televisiones favoreciendo los de carácter pro-social. Porque algunos de los programas emblemáticos de la telebasura han figurado en las televisiones públicas. También deben desarrollar y favorecer legislación y estrategias de formación para el consumo. Y ofrecer y potenciar alternativas de ocio creativo y comunitario (talleres, ludotecas, instalaciones y actividades culturales y deportivas).

### Guía para los/as padres/madres

La televisión, aunque no lo parezca, es educativa, es decir, inculca a nuestros/as hijos/as unos valores, unas normas, y una visión del mundo con conceptos de lo que está bien o mal.

Familia, escuela y televisión, -como instituciones sociales que son- deben convertirse en los más firmes aliados para la educación y la integración en la sociedad de los/as niños/as y jóvenes.

Los resultados de “*aprendizaje significativo*” (frente a la televisión u otro medio audiovisual) se consiguen cuando hay interacción entre el miembro (adulto) de la familia que ve la tele y el niño o la niña.

Los/as padres/madres con unas actitudes más negativas hacia la televisión tienen familias con alta cohesión, expresión y participación en actividades intelectuales y recreativas; los/as padres/madres que razonan con sus hijos/as para fomentar el auto-control y que no usan amenazas verbales de castigo por incumplimiento son aquellos/as cuyos hijos/as se ven más afectados/as por los contenidos prosociales y menos por el contenido antisocial; las familias que enfatizan la deferencia y la conformidad ven más televisión y la comentan menos que las familias que cuestionan las ideas y tienen un pensamiento crítico.

Hay que tener cuidado con *la reactancia psicológica*, porque los/as niños/as cuyos padres/madres ejercen gran control sobre ellos/as tienden a ver contenidos no deseados (por sus padres/madres) como reacción contra la autoridad.

Hay que tener precaución con ciertos grupos de niños/as que, por sus características individuales (infancia tardía, fracaso escolar, relaciones interpersonales difíciles) pueden resultar especialmente vulnerables a contenidos violentos o negativos, y que esta vulnerabilidad se puede incrementar como consecuencia de ciertas características familiares como las actitudes paternas/maternas disfuncionales, el estrés, el conflicto, un ejercicio muy estricto o muy laxo del control sobre el uso de la televisión.

Las madres y los padres que se centran en el control tienen menos probabilidad de conversar con sus hijos/as sobre el contenido televisivo que las madres/padres más orientados/as hacia las ideas, y más posibilidad de hacer comentarios o consejos directivos sobre la televisión.

La educación para la salud debería contemplar la dieta televisiva, tanto en relación con los modelos de consumo que en ella se proponen (adelgazamiento, alimentos grasos y azucarados, etc), como en los hábitos de conducta que favorece (sedentarismo, hiperestimulación sensorial, incomunicación, etc). Lo primero es que la familia sea consciente de los problemas que produce una dieta copiosa y descontrolada de televisión. Controlarla y dosificarla es una de sus funciones básicas, que resulta casi imposible cuando el/la niño/a tiene el televisor o Internet en su cuarto (más de la mitad de los/as niños/as). La utilización de la niñera electrónica es un recurso muy cómodo para los/as padres/madres pero puede resultar muy costoso a medio y largo plazo.

Es aconsejable la alfabetización en medios, pues ésta persigue la educación en un consumo reflexivo y responsable.

Recomendaciones a los/as padres/madres:

No sentar a los/as niños/as solos/as y pasivamente delante de la televisión como si esta fuera una “*niñera electrónica*”, debemos estar con ellos/as hablando (no debemos exigir silencio), comentando y preguntando los contenidos -de acuerdo con la edad de los/as menores- sobre lo que se está viendo.

Hay que pensar junto a/l/a niño/a qué está viendo, qué nos quiere decir, qué ideales posee y qué grado de moralidad tiene. Desmitificar la moda, el consumismo, la competitividad, conocer las claves de los anuncios publicitarios. En la variedad está el fomentar y desarrollar la imaginación de nuestros niños y niñas.

Puede ser de gran utilidad grabar los programas infantiles o series familiares, y verlos juntos en un horario acordado, pactando los tiempos y horarios de televisión y videojuegos.

Para controlar los contenidos y la dieta televisiva es conveniente poseer un solo aparato, un control del tiempo y que éste no esté en el dormitorio de/l/a niño/a.

Es conveniente colocar el televisor lejos de los asientos (no menos de cinco veces el tamaño de la diagonal de la pantalla), a la altura de los ojos, en un sitio incómodo y luminoso de la casa.

Aspectos temporales

El control de la dieta televisiva es clave en las primeras edades: los/as niños/as que ven mucha televisión en las primeras edades tienen muchas probabilidades de convertirse en adictos televisivos más adelante; los/as niños/as que ven programas “*de diseño*” de pequeños verán probablemente programas de calidad cuando sean mayores.

La contemplación de la TV en el desayuno provoca excitación psíquica y puede dificultar unos correctos hábitos de vestido, higiene y alimentación.

La hora de las comidas debe aprovecharse para comentar con los/as hijos/as lo sucedido en la jornada.

Se debe planificar el visionado, se debe evitar la conexión de la TV al entrar en casa o tenerla encendida sin prestarle atención. Se debe conectar el aparato al comienzo de la emisión y desconectarlo al finalizar aunque haya que conectarlo media hora más tarde.

Nosotros debemos marcar nuestras pausas conforme a nuestros intereses y no conforme a los intereses comerciales de los/as programadores/as.

La contemplación de programas después de la cena puede provocar alteraciones del sueño y reducción del tiempo de descanso. Si los programas son violentos o de terror puede producir miedos innecesarios.

No conviene utilizar la televisión como refuerzo positivo (premio) o negativo (castigo) según los comportamientos de los/as niños/as.

Narrarles o leerles un cuento es mejor a que se duerman con la televisión encendida, pues esto puede provocar sueños de peor calidad y la dificultad de conciliar el mismo.

#### Selección de programas

Considero positivo que los/as padres/madres busquen y seleccionen los programas en los que la explotación atencional esté lo menos presente posible y reduzcan las horas activas de la televisión. Conviene educar desde pequeños a los/as niños/as en ritmos, densidades y estilos audiovisuales más lentos y equilibrados, que soporten mejor el procesamiento de calidad y en profundidad.

Los/as padres/madres deben velar activamente por proporcionar modelos adecuados de lo que existe en el mundo para evitar, por su ausencia sistemática en la televisión, “*aniquilaciones semánticas*” o ablaciones de elementos relevantes de la realidad social.

Es muy conveniente que los/as padres/madres seleccionen programas que proporcionen desde la televisión modelos positivos de lo que debe existir: de los valores sociales, la personalidad positiva, y de la conducta prosocial de acuerdo con los criterios de desarrollo propuestos en cada cultura. Y que esos modelos positivos proporcionen estructuras y narrativas prosociales claras y comprensivas para enmarcar el mundo, que promuevan la empatía, la identificación con el otro y la resonancia emocional con los demás.

Conviene privilegiar desde que los/as niños/as puedan ir comprendiéndolas, las narrativas de acción interna (argumento basado en las acciones y reacciones psicológicas, en sentimientos y pensamientos) y de estructura narrativa y semántica fuerte, frente a las de acción externa, espectacular, y de estructura débil y episódica.

#### Modo de visionado

Es muy conveniente que los/as padres/madres, desarrollen en sus hijos/as las capacidades para enseñar a mirar lo no visible en la pantalla y ayudar a construir capacidades de representación y distanciamiento, para lo que será conveniente proporcionar a los/as padres/madres una preparación adecuada.

Los padres y las madres deben de ser conscientes del mensaje continuo de doble moral que transmite la cultura y de que ellos/as deben dar un ejemplo de consistencia entre los valores que defienden al hablar con sus hijos/as y sus acciones, pues los niños y niñas son altamente perceptivos de la consistencia y la inconsistencia. En general deben de enfatizar, comentar y discutir las contradicciones de doble moral que aparecen en la televisión.

Entre los patrones más convenientes destaco estos dos: patrones de mediación instructiva y patrones de visión conjunta social.

#### Patrones de mediación instructiva

- Intenta ayudar al niño a comprender lo que ve en la TV.
- Indica por qué algunas de las cosas que hacen los actores están bien.
- Indica por qué algunas de las cosas que hacen los actores están mal.
- Explica los motivos de los personajes de la TV.
- Explica qué significa realmente algo de la TV.

#### Patrones de visión conjunta social

- Ven juntos la TV porque a ambos les gusta un programa.
- Ven juntos la TV por un interés común en el programa.
- Ven juntos la TV simplemente por diversión.
- Ven sus programas favoritos juntos.
- Se ríe con su hijo/a de las cosas que ven en la TV.

Estoy de acuerdo con las cuatro medidas que propugna Hogan (2001, en Del Río, P.; Álvarez A.; Del Río, M. L., 2004) para conseguir un entorno mediático positivo:

1. Limitar el tiempo de uso de los medios. Erigirse como un modelo positivo: los padres y las madres deben limitar su propio tiempo frente al televisor, y mantener un sistema de actividad que sirva de modelo positivo para el/la niño/a (hábito de lectura, disfrute del tiempo con los/as amigos/as y la familia, desarrollar nuevas aficiones con entusiasmo).

2. Elegir programas de calidad

3. Configurar el hogar como un entorno mediático positivo. Impedir que los/as niños/as tengan televisión en sus dormitorios (un área central y familiar promueve la visión conjunta y la discusión, y limita el malgaste de tiempo). Evitar en la medida de lo posible la utilización de la televisión como una “*niñera electrónica*”. Fomentar el tiempo en familia.

4. Experimentar los medios con los/as niños/as. Un componente crítico de la educación sobre los medios es la visión conjunta, que permite que los/as padres/madres conozcan lo que ven sus hijos y por tanto les implica en las elecciones y en el establecimiento de prioridades.

Si queremos reducir una dieta elevada tenemos que presentar alternativas.

#### Ocio alternativo

La búsqueda de formas de ocio alternativas es otra de las medidas que deben contemplarse en el ámbito familiar y dar ejemplo practicando la lectura o actividades creativas ayudará a interiorizar pautas de conducta en los/as niños/as.

Debe fomentarse, como norma general el acercamiento temático al televisor, para ver determinados programas de calidad. Los padres y las madres deben intentar combatir directa e indirectamente (con actividades alternativas) el uso “*ritual*” del televisor, bien con éste, bien con el apoyo del vídeo y del cine u otros medios audiovisuales alternativos. Utilizar la mayor cantidad de medios posible como son la escuela, los/as amigos/as, libros, deportes, juegos, canciones, y todo el repertorio de actividades potencialmente enriquecedoras y fomentadoras del desarrollo.

Se hace necesario realizar una promoción activa del juego dramatizado en contextos escolares y familiar-comunitario para recuperar su valor evolutivo imprescindible en la comprensión de la realidad y en el desarrollo afectivo, moral e imaginativo. Los padres y las madres no deben solo comprar muñecos, sino jugar con los/as niños/as y cuidar de que jueguen para fomentar su juego interactivo con los/as hermanos/as e iguales. En los años de primaria y secundaria (e incluso universidad) se debe proseguir con una buena educación literaria, teatral y dramática.

#### Responsabilidades

La elección de los programas es responsabilidad de los/as programadores/as, éstos actúan o deben actuar conforme a las normas establecidas por las Administraciones. Los padres y las madres no se pueden responsabilizar de estas actuaciones, pero sí pueden realizar reclamaciones si creen que se incumplen las normas de protección de los menores.

#### Guía para los/as niños/as

Los niños y niñas con la ayuda de sus padres/madres y educadores/as deben ir haciéndose responsables de su consumo en general y de su dieta televisiva en particular.

Deben planificar su vida de forma autónoma, por tanto deben romper con los ritos mediáticos.

Sería importante que se responsabilizaran del cumplimiento de un horario donde deben consignarse las horas de estudio y de asueto. En el tiempo de ocio se debe decidir el dedicado a la televisión y a juegos electrónicos.

Es conveniente que se consulte la programación televisiva y el visionado esté consensuado y supervisado con y por los adultos.

La televisión se debe ver en salas que tengan luz (no debe reflejar la luz de focos o ventanas), a la distancia adecuada (no menos de cinco veces el tamaño de la diagonal de la pantalla), ver con la pantalla a la altura de los ojos, y debe contemplarse usando buenas posturas.

Los/as niños/as tienen derecho a decir no y desconectar el aparato, a negarse a ver programas que le disgustan o a rechazar la publicidad que les molesta.

Es preferible que el visionado sea conjunto y compartido especialmente con los adultos y de forma muy especial en las primeras edades. Es conveniente que se hable sobre lo que se va a ver, sobre lo que se está viendo y sobre lo que se contempló.

Es inadecuado -y mucho más de noche- que los/as niños/as vean escenas de violencia (la mayoría de las veces explícita, gratuita y cruel), de terror o de sexo inapropiadas.

Conviene que el/la niño/a distinga la realidad de la ficción, que conozca las diferencias existentes entre imagen/realidad y documento/ficción, que descubra la realidad y las informaciones a través de distintos medios. Aprender (tal como decía en la guía de padres y madres) a mirar lo no visible en la pantalla y construir capacidades de representación y distanciamiento.

Ni los juegos ni los contactos sociales -con sus compañeros/as, amigos/as o familiares- deben ser reemplazados por la televisión, ni por ningún entretenimiento electrónico.

Reivindicaremos (junto con padres/madres, profesores/as) que se respeten los derechos de/l/a menor en el medio televisivo. Tenemos derecho a reclamar cuando no estamos conformes con las programaciones y cuando no nos tienen en cuenta como telespectadores/as.

Deben tomar conciencia desde el conocimiento de los efectos beneficiosos y perjudiciales del uso y del abuso de los medios audiovisuales.

Tanto niños/as, padres/madres como profesores/as no constituyen una guía para descifrar las claves de los símbolos audiovisuales, sus intenciones e interpretaciones pues para los primeros y segundos o no conocen o disponen de poco tiempo para pararse a realizar esta tarea y para los terceros, no disponen de tiempo o de materiales adecuados para realizarlo o bien piensan que esta tarea no forma parte de sus cometidos.

Propuesta curricular para trabajar los medios de comunicación - especialmente la televisión y la publicidad- para nuestros/as alumnos/as de primaria y secundaria

La educación en y con los medios de comunicación debe comenzar -desde el nacimiento de/l/a niño/a- con los/as padres/madres seguir en la escuela y posteriormente en el instituto. En mis sugerencias no detallo sobre cada etapa pues se trabajarán todos los contenidos. Éstos serán tratados con más profundidad en las etapas superiores.

#### Finalidades Educativas

Pretendo la potenciación y el respeto a la creatividad, la espontaneidad y el espíritu crítico constructivo en la formación del alumnado.

Fomentar los valores de justicia, libertad, trabajo y honradez, para propiciar su normal desenvolvimiento en la sociedad a través de una actitud crítica ante cualquier información recibida, fundamentalmente a través de los medios de comunicación.

En el ámbito intelectual conviene aumentar su capacidad de crítica y su espíritu de innovación y mejora, ejercitándolos en campos tales como el consumo o el empleo del tiempo libre, a través de la utilización real y práctica de la televisión.

Trabajar con los medios de comunicación y en concreto con la televisión es:

- Tratar la modificación sustancialmente del currículo, avanzando hacia los aprendizajes significativos, potenciando el desarrollo de las capacidades y no solo la adquisición de conceptos.
- Formar a un alumnado capaz de comprender y fabricar mensajes audiovisuales y entrenados en una actitud crítica ante ellos.
- Contribuir a establecer y reforzar lazos afectivos, sociales y de trabajo que mejoren la convivencia entre el alumnado.
- Integrar progresivamente la utilización de los progresos técnicos en lo que tienen de útiles en la vida cotidiana del alumnado y de la escuela.

- Ayudar a superar el modelo de aula independiente (un/a profesor/a-un grupo) para ir paulatinamente a un modelo de centro (equipo de profesorado-gran grupo de alumnado).
- Modificar el rol del profesorado potenciando su imagen como coordinador del trabajo de un grupo.
- Aumentar la relación centro-familia, permitiendo al centro su entrada en los hogares y a las familias su entrada en el centro.

#### Objetivos del currículum escolar

Los objetivos son los elementos orientadores fundamentales y la referencia básica para la toma de decisiones. Señalaremos los siguientes:

1. Conocer, analizar y valorar críticamente los diversos usos y procesos de los medios de comunicación de la sociedad actual, reflexionando sobre sus dimensiones lingüísticas, sociológicas, tecnológicas, económicas, ideológicas y políticas.
2. Trabajar especialmente en el desarrollo de la atención y la capacidad de concentración pues es imprescindible para el aprendizaje y para el desarrollo de muchas capacidades.
3. La formación del consumidor responsable, que permita al individuo enfrentarse a las estrategias del mercado con las herramientas necesarias para conocer sus derechos, valorar sus necesidades, priorizarlas presupuestariamente y analizar las ofertas que reciba. Esto es muy importante tanto para elegir la dieta televisiva como para reclamar una televisión de calidad, dirigida a las necesidades y problemas de los/as ciudadanos/as y ajustada a la Ley.
4. La educación para la salud debería contemplar la dieta televisiva, tanto en relación con los modelos de consumo que en ella se proponen (adelgazamiento, alimentos grasos y azucarados, etc), como en los hábitos de conducta que favorece (sedentarismo, hiperestimulación sensorial, incomunicación, etc).
5. La formación del receptor crítico a través de una serie de requisitos como son:
  - Los criterios sobre la realidad, que ayuden al alumnado a valorar las informaciones que reciba desde cualquier fuente escolar o extraescolar (profesor/a, libro, televisión, vecino/a, político/a, religioso/a, etc).
6. Conocimiento de los medios de comunicación. Conocer a los propietarios, objetivos, lenguajes, métodos para seleccionar y tratar la información, valoración de las fuentes... especialmente ante el auge de Internet. Es decir, potenciar el estudio de la Comunicación Audiovisual en todos sus aspectos.

7. Facilitar al alumnado la posibilidad de convertirse en emisor/a orientando las capacidades expresivas y lúdicas de los alumnos y alumnas hacia tratamientos audiovisuales propios y autónomos que superen la imitación de los modelos establecidos.
8. Conocer de forma práctica métodos para analizar la realidad y operar con la información. Se puede facilitar el análisis de la realidad directa o mediática mediante métodos sencillos y fácilmente interiorizables que ayuden a estructurar dicho análisis.
9. Desarrollar las capacidades adecuadas para la comprensión y análisis de las realidades “reales” o simbólicas. Sin esto resultará muy difícil conseguir los requisitos anteriores.
10. Comprender el funcionamiento y practicar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, manteniendo actitudes activas, reflexivas y críticas sobre las mismas.
11. Interpretar los mensajes producidos mediante las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, descifrando sus elementos formales, estructurales e intencionales.
12. Producir mensajes mediante la integración de los lenguajes que permiten las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
13. Tomar decisiones adecuadas en consonancia con los procesos de producción de mensajes.
14. Realizar trabajos de comunicación en equipo con actitudes solidarias, activas, participativas y coordinadas, que permitan el desempeño de tareas comunes, rechazando toda discriminación debida a motivos personales o sociales.

#### Contenidos

##### 1. Conceptos

##### 1.1. La comunicación

- ¿Qué es comunicación?
- Elementos de la comunicación.
- Sistemas de representación.
- Sistemas de signos: semiótica (superposición de distintos lenguajes-códigos y su sintaxis y semántica en los medios de comunicación).
- Arbitrariedad y analogía en la representación: La imagen como interrelación de códigos.
- Evolución histórica de la comunicación:

- De la comunicación interpersonal directa (“*cara a cara*”) a la comunicación mediada de masas: elementos y procesos comunicativos.

- Evolución tecnológica de la comunicación.

• Medios de comunicación de masas:

Comunicación escrita y sonora.

Comunicación audiovisual.

Soportes más extendido de los medios de comunicación: televisión, radio, prensa, cine, publicidad e Internet.

• Efectos de la comunicación social.

Procedimientos

Diferenciación de los medios de comunicación personal y los medios de comunicación social.

Reconocimiento de los efectos e influencias de la comunicación social.

Identificación de las funciones sociales de los medios.

Análisis de los hábitos y actitudes como telespectadores/as.

Actitudes

Valoración de la comunicación como acto personal.

Toma de conciencia de la influencia positiva y negativa de los mensajes de los medios de comunicación y su relación con nuestra actitud como telespectadores/as.

Respeto hacia los hábitos y opciones de los distintos/as telespectadores/as.

1.2. La televisión como medio de comunicación.

Conceptos

El televidente como consumidor del medio.

La segmentación de la audiencia en los hábitos y gustos televisivos.

Procedimientos:

Observación y análisis de las relaciones e influencias entre los distintos medios de comunicación.

Conocimiento de mi consumo (dieta televisiva) mediante la observación, cuestionario y autocuestionario de las personas más cercanas.

Actitudes:

Interés por conocer las aportaciones personales propias y de los demás.

Respeto por los distintos hábitos y gustos personales de los demás.

1.3. La televisión como empresa de comunicación

Conceptos

Estructura organizativa: organigrama humano y técnico.

Funcionamiento de la televisión: el proceso comunicativo.

Tipos de televisión: modelo público y modelo privado.

Legislación televisiva. Desregulación

Finalidades de la televisión.

La historia de la televisión: Historia mundial de la televisión. La televisión en España.

La televisión del futuro.

Procedimientos

Análisis de la organización empresarial de la televisión.

Reflexión sobre el organigrama televisivo.

Reflexiones sobre las distintas posturas ante la televisión. Apocalípticos. Integrados.

Otras posturas.

Actitudes

Valoración de las distintas finalidades de la televisión.

Valoración de las aportaciones de la televisión a la sociedad actual.

Valoración y respeto de las distintas posturas ante la televisión.



Fuente: Instituto de ciencias y estudios aplicados ([www.icea.com.ar](http://www.icea.com.ar))

#### 1.4. Los programas televisivos

Conceptos

La segmentación de la audiencia.

Realidad y espectáculo televisivo.

La espectacularidad: efectos especiales.

Procedimientos

Reflexión sobre la programación televisiva.

Análisis de programas de televisión.

Diferenciación de realidad e invención en el espectáculo televisivo: la ficción televisiva.

Actitudes

Actitudes respeto hacia los distintos gustos televisivos.

Actitud crítica ante programas que emitan contravalores.

Actitud crítica ante la posible manipulación informativa.

1.5. Tecnología. Evolución tecnológica

Conceptos

La cámara.

Monitores de televisión.

El sonido.

La edición.

Los efectos visuales.

Modelo analógico y digital.

Procedimientos

Reflexión sobre la evolución tecnológica.

Conocimiento y valoración sobre el proceso tecnológico de un programa.

Actitudes

Valoración técnica en la configuración de la realidad de nuestra sociedad.

1.6. El lenguaje audiovisual y sus códigos

Conceptos

Imagen y sonido: valores interpretativos y expresivos en la comunicación audiovisual.

El espacio de la imagen: escala de planos.

Los puntos de vista: angulaciones.

Los movimientos y la imagen dinámica.

El componente sonoro de la imagen.

La producción: La organización de la producción.

El guion.

La grabación .Preparativos.

Escenografía.

La postproducción.

Singularidad comunicativa de la televisión: el discurso televisivo.

El discurso televisivo: la suma compleja de diferentes medios.

#### Procedimientos

Manipulación de mensajes para el desvelamiento de la funcionalidad de sus códigos.

Grabación de mensajes y uso de la cámara.

Visionado de mensajes televisivos, para descubrir planos, angulaciones y movimientos.

Identificación de las capacidades emotivas de la televisión, con recursos discursivos.

Investigación de las influencias de la televisión en los espectadores.

#### Actitudes

Toma de conciencia de las posibilidades manipulativas de la imagen audiovisual.

Actitud crítica ante las diferentes imágenes de una misma realidad.

Valoración de la televisión como medio influyente de comunicación.

### 1.7. Programación televisiva

#### Conceptos

Modelos de estrategias de programación.

La audiencia televisiva: segmentación.

#### Procedimientos

Identificación de los distintos modelos de estrategias de programación. Similitudes y diferencias.

#### Actitudes

Actitud crítica ante las estrategias de los/as programadores/as.

### 1.8. Realidad cotidiana y realidad televisiva

#### Conceptos

Construcción de la realidad de los medios: el universo mediatizado.

Los valores de la televisión.

La televisión como fuente de conocimiento real e imaginado.

Los efectos positivos y negativos (contravalores, violencia., consumismo, teleadicción) de la televisión.

#### Procedimientos

Diferenciación del universo mediático de la realidad cotidiana: realidad y verosimilitud.

Reconocimiento de las relaciones como espectadores con el medio televisivo.

Análisis de mensajes reales e imaginarios.

Investigación, reflexión debate sobre los distintos efectos de la televisión.

Investigación sobre causas y consecuencias del consumo de la televisión.

#### Actitudes

Enjuiciamiento del universo televisivo: aspectos positivos y negativos.

Toma de conciencia de nuestra experiencia como audiencia televisiva.

Toma de conciencia de valores positivos y negativos en nuestras vidas.

### 1.9. Visionado crítico y activo de la televisión

Conceptos

Hábitos televisivos: el/la buen/a telespectador/a.

Procedimientos

Observación crítica y objetiva de la planificación personal televisiva partiendo del estudio de nuestros hábitos como telespectadores/as.

Actitudes

Respeto por los distintos gustos y estilos de los/as telespectadores/as.

Valoración crítica de las distintas actitudes y hábitos ante la televisión.

Valoración de la televisión como entretenimiento.

### 1.10. La realidad televisiva, la realidad “real”

Conceptos

Visionado crítico y activo.

El lenguaje audiovisual.

Procedimientos

Elaboración de documentos de protesta ante los mensajes que lesionen derechos de los/as telespectadores/as.

Identificación de actitudes positivas de/l/a “buen/a telespectador/a de/l/a buen/a emisor/a receptor/a”.

Actitudes

Actitud crítica ante los contenidos de la programación televisiva.

Valoración de alternativas de ocio al consumo indiscriminado de televisión.

Valoración de actitudes positivas de/l/a buen/a emisor/a receptor/a (emirec).

## 2. La Publicidad



El comic de Tonucci denuncia la soledad e indefensión a la que están expuestos bastantes niños/as.

Contenidos

Conceptos

Análisis de los elementos constitutivos y recursos expresivos de los anuncios en prensa, radio, carteles, televisión.

Búsqueda de indicios relevantes en la construcción de los mensajes que manifiesten las intenciones comunicativas de/l/a emisor/a.

Observación de los mecanismos utilizados en publicidad para inducir interpretaciones específicas.

Reconocimiento de los símbolos culturales que conforman los mensajes.

Observación y exploración de los mecanismos, manifiestos o solapados, utilizados en la publicidad para inducir interpretaciones específicas de los mensajes.

Reconocimiento de los símbolos culturales que conforman las imágenes, analizando las configuraciones significativas (actitudes, expresiones, comportamientos, presentación de lugares y personas) que traducen una cultura.

¿Qué es publicidad?

Publicidad y economía de mercado, producción industrial avanzada y sociedad de consumo.

La publicidad como medio de comunicación asistemático y multimedia.

Funciones denotativa y connotativa.

Medios publicitarios: Publicidad radiofónica. Publicidad gráfica. El cartel publicitario.

Publicidad audiovisual.

El mensaje publicitario: El texto lingüístico: eslogan, cuerpo, pie. La imagen: iconicidad, composición, color. La música, efectos especiales.

Rasgos icónicos y verbales en la publicidad.

Mensajes lingüístico, icónico e iconográfico. Los momentos del contacto, la argumentación y la persuasión.

Mecanismos de motivación: Publicidad de simpatía.

Mecanismos de grabación: Publicidad de repetición.

Mecanismos de persuasión: Publicidad de argumentación.

Roles sociales en publicidad. Los clichés y estereotipos sociales y culturales.

La retórica de la imagen publicitaria.

La marca publicitaria.

Gramática, semántica y retórica en publicidad.

Contrapublicidad



### Arrea con tu salón

Sea exigente con los detalles de interior, ponga en su propia persona el peso de la decoración de su querido hogar.

Ejemplo de contrapublicidad. Fuente: Consume hasta morir (<http://www.letra.org/spip/>).

#### Procedimientos

Análisis de los elementos constitutivos y recursos expresivos de los anuncios en prensa, radio, carteles, televisión.

Búsqueda de indicios relevantes en la construcción de los mensajes que manifiesten las intenciones comunicativas de/l/a emisor/a.

Observación de los mecanismos utilizados en publicidad para inducir interpretaciones específicas.

Reconocimiento de los símbolos culturales que conforman los mensajes.

Observación y exploración de los mecanismos, manifiestos o solapados, utilizados en la publicidad para inducir interpretaciones específicas de los mensajes.

Reconocimiento de los símbolos culturales que conforman las imágenes, analizando las configuraciones significativas (actitudes, expresiones, comportamientos, presentación de lugares y personas) que traducen una cultura.

Manipular la publicidad creando otros productos críticos con ella.

Realizar contrapublicidad.

#### Actitudes

Valoración del conocimiento de los productos a través de la publicidad.

Actitud crítica con los mensajes publicitarios.

Valoración de la publicidad institucional para concienciar de problemas sociales (drogas, violencia de género accidente de tráfico).

Actitud creativa creando anuncios y contrapublicidad.

3 Temas transversales

3.1. Educación para la convivencia

- Respetar la autonomía de las personas que nos rodean.

- Utilizar el diálogo como método para solucionar problemas y posibles diferencias.
- Aprender a vivir en comunidad.
- Respetar a nuestros mayores.
- Respetar nuestro entorno.

### 3.2. Educación para la salud

- Conocer el cuerpo y las distintas enfermedades, así como su manera de prevenirlas y curarlas.
- Conocer que determinadas sustancias como las drogas, alcohol, tabaco, etc., pueden ocasionar problemas de salud.
- Adquirir costumbres saludables, buena alimentación, ejercicio físico, etc.

### 3.3. Educación para la paz

- El alumnado debe comprender, reflexionar y sensibilizarse con conceptos tales como:
  - Tolerancia. Los alumnos y alumnas deben respetar o considerar las opiniones o prácticas de los demás, aunque sean diferentes a las nuestras.
  - Desarme. Saber que el desarme está relacionado con adoptar una resolución diplomática para mantener la paz, a través de una reducción de las fuerzas militares y del armamento en general.
  - No violencia. Saber que mediante el diálogo pueden resolverse conflictos sin que una persona tenga que llegar a adoptar actitudes y comportamientos irracionales y no naturales.
  - Desarrollo. Entender que el desarrollo está relacionado con el progreso, con el crecimiento económico, social y cultural o político de los distintos países o comunidades.
  - Cooperación. Saber obrar juntamente con otro u otras personas para conseguir un mismo fin.

### 3.4. Educación del consumidor

- Conocer otras alternativas y otros esquemas diferentes de toma de decisiones.
- Conocer cómo funciona la economía de mercado.
- Conocer los derechos del consumidor.
- Tener una actitud crítica ante el consumo y la publicidad.

### 3.5. Educación no sexista

- Tener una actitud crítica ante la realidad, eliminando costumbres y hábitos sexistas, relacionados con el lenguaje, el mundo de la publicidad, el juego, o el mundo laboral.
- Adquirir hábitos para que todos/as participemos en las tareas domésticas.

### 3.6. Educación ambiental

- Sensibilizarse y comprender los principales problemas medio ambientales.
- Tener una actitud de respeto hacia el medioambiente.
- Adquirir hábitos para proteger el medio.

### 3.7. Educación sexual

- Hablar con naturalidad sobre sexualidad.
- Respeto a otras formas de manifestar la sexualidad.
- Tener una actitud crítica ante los delitos sexuales, la prostitución, el sexo en la publicidad y la pornografía.

### 3.8. Educación vial

- La prevención de accidentes.
- Prevenir sobre la incidencia del consumo de alcohol y drogas en los accidentes de tráfico.

### 3.9. Educación para Europa

- Conocer derechos, valores y obligaciones de la Unión Europea.
- Adquirir hábitos de cooperación entre los/as ciudadanos/as de los diferentes países europeos.

### 3.10. Educación multicultural

- Conocer otras culturas diferentes de las nuestras.
- Saber respetar y colaborar con grupos culturalmente minoritarios.

### Actividades y metodología

Los contenidos incluidos en esta propuesta de desarrollo curricular se organizarán, en la práctica diaria del aula.



# BIBLIOGRAFÍA



## BIBLIOGRAFÍA

- AA VV. (1977). *Industria cultural y sociedad de masas*. Monte Ávila editores. Caracas.
- \_\_\_ \_\_\_. (1994). *La generación TV*. Escuela andaluza de salud pública. Granada.
- \_\_\_ \_\_\_. (1997). *La otra mirada de la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*. Edita Junta de Andalucía. Conserjería de Trabajo e Industria. Director: José Ignacio Aguaded Gómez. Sevilla.
- \_\_\_ \_\_\_. (1997). "Escuela pública y sociedad neoliberal". Edita Aula libre. Actas de las jornadas de formación de profesorado del sindicato de enseñanza de c.g.t. Málaga.
- \_\_\_ \_\_\_. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal.*: Editorial Miño y Dávila. Madrid.
- \_\_\_ \_\_\_. (1977). *Industria cultural y sociedad de masas*. Monte Ávila editores. Pág. 238. Caracas.
- ADORNO, T. W. y MAX HORKHEIMER. (1947). *La dialéctica del Iluminismo*. Ed. Sur. Buenos Aires.
- \_\_\_ \_\_\_. (1966). *Dialéctica negativa*. Ed. Taurus. Madrid.
- AGUADED, J. I. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada: propuestas desde los medios*. Huelva.
- \_\_\_ \_\_\_. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Paidós. Papeles de comunicación 25. Barcelona.
- \_\_\_ \_\_\_. (2000a). *La televisión y los escolares onubenses. Hábitos de consumo y actitudes ante la violencia y el sexismo televisivo*. Grupo Comunicar / Ayuntamiento de Huelva. Huelva.
- \_\_\_ \_\_\_. (2000b). *Teleconsumidores activos. Consumimos televisión, aprendemos a verla*. Edita la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía. Sevilla.
- AGUADED GÓMEZ, M. DE LA C. (2005). "El abuso de la televisión por parte de nuestros alumnos: cómo, cuándo y por qué". En revista *Comunicar*, 25. Huelva.
- ALBERT, P. Y ANDRE-JEAN TUDESQ (2001). *Historia de la radio y la televisión*, Fondo de Cultura Económica, D.F., segunda edición en español. México.
- ALONSO ERAUSQUIN, M. L, MATILLA L. (1990). *Imágenes en acción: análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Akal, D.L. Madrid.
- \_\_\_ \_\_\_. (1997). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Editorial Akal. Segunda edición. Torrejón de Ardoz. Madrid.

- ALONSO ERAUSQUIN, M., MATILLA, L. Y VÁZQUEZ, M. (1995). *Teleniños públicos Teleniños privados*. Proyecto Didáctico Quirón. Ediciones de la Torre. Madrid.
- ÁLVAREZ, A. (1996). *Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- — —. (1997). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* / (ed.); [traducción de Genís Sánchez Barberán, Ana del Río, Concha Sanz]. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.
- — —. (1999a). *Cultura y Comunicación Audiovisual* (Memoria de titularidad): Universidad de Salamanca. Salamanca.
- — —. (1999b). *Estudio sobre recepción infantil de televisión en Salamanca*. Programa Pegasus. Universidad de Salamanca (no publicado).
- AMERICAN ACADEMY OF CHILD AND ADOLESCENT PSYCHIATRY, (AACAP) (1998). *Los Niños y la Violencia en la Televisión*. Washington, D.C.
- ÁNGULO RASCO, F. (1995). "El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo". En revista *Kikirikí*, n° 35. Sevilla.
- APARICI, R. (2000). "Trece mitos sobre las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación". En *Rev. Kikiriki*, 58. pp. 38-42. Sevilla.
- APARICI, R.; GARCÍA MATILLA, A. (1989). *"Lectura de imágenes"*. Ediciones de la Torre. Madrid
- APARICI, R., GARCÍA MATILLA, A., GARCÍA MATILLA, E., GARCÍA MATILLA L., GUTIÉRREZ MARÍN, A., & MONSIVÁIS FLORES, R. I. (1996). *Televisión, currículum y familia*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- APARICI, R; GARCÍA MATILLA, A.; VALDIVIA SANTIAGO, M. (2002). *La imagen*. Edita: UNED. Madrid.
- AUMONT, J. (1992). *La imagen*. Paidós. Barcelona.
- BARTHES, R. (1982). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós. Barcelona.
- — —. (1985). *La aventura semiológica*. Paidós. Barcelona.
- BARRANQUERO, A. (2007). "Concepto, instrumentos y desafíos de la educación para el cambio social". En *Revista Comunicar* 29. Huelva.
- BATESON, G. (1988). *Mente y naturaleza: una necesaria unidad* Nueva York: Bantam.
- BELMONTE AROCHA J., GUILLAMÓN CARRASCO, S. (2005). "Televisión, educación, y construcción de identidad de los telespectadores" En *revista Comunicar*, 25, Huelva.

- BELTRÁN SALMÓN, L. R. (2005). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. Documento presentado al III congreso panamericano de la comunicación Panel 3: Problemática de la Comunicación para el Desarrollo en el contexto de la Sociedad de la Información. Julio 12-16, 2005, Buenos Aires. Argentina.
- BETTETINI, G. (1986). "El cuerpo del sujeto enunciator" y "La conversación textual", en *La conversación audiovisual Problemas de la enunciación filmica y televisiva*, Cátedra. Madrid.
- BIZQUERRA Y FILELLA, En LICERAS RUIZ, Á. (2006). "Medios de comunicación, educación informal y violencia". En *revista Comunicar*, 26. Huelva.
- BIRDWHISTELL (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Gustavo Gili, Barcelona.
- BOGDAN Y BIKLEN (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Allyn & Bacon. Boston.
- BORDIEU, P., (1996). *Sobre la televisión*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- BRUNER, J. (1990). (comp.). HELEN HASTE (comp.), *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Paidós. Barcelona.
- BUCKINGHAM, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Morata. Madrid
- BUQUERAS Y BACH, I. (2006). *Tiempo al tiempo un nuevo método de organización y utilización del tiempo*. Planeta. Barcelona.
- BUSTAMANTE RAMÍREZ, E. (1999). *La televisión económica: financiación, estrategias y mercados* / Gedisa. Barcelona.
- — — (2003). *Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación: industrias culturales en la era digital*. Gedisa. Barcelona.
- CABERO, ALMENARA, J. (1983,119). "Utilización didáctica de los medios audiovisuales". Tesis presentada para aspirar al grado de Licenciado, Bernardo de la Rosa Acosta (dir.). Universidad de Sevilla. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sevilla.
- — — (1994). "Nuevas tecnologías, comunicación y educación". En *revista comunicar*, 3. 14-25.Huelva.
- — —. (2000). *La utilización educativa de la televisión y el vídeo*, en CABERO, J. (ed): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Síntesis, 39-70 Madrid.

- — — (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Paidós. Barcelona.
- CABERO ALMENARA J.; LLORENTE C.; ROMÁN P. (2007).” La tecnología cambió los escenarios: el efecto Pigmalión se hizo realidad. “En *revista comunicar* 28. Huelva.
- CAILLOIS, R. (1958). *Teoría de los Juegos*. Editorial Seix Barral, S.A. Barcelona.
- CALLEJO, J. (1995). *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*. Centro de investigaciones sociológicas. Madrid.
- CAMPUZANO RUIZ, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Akal educativa. Madrid.
- CARMONA R. (2000). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Editorial Cátedra. Madrid
- CASSETTI Y DI CHIO En BELMONTE AROCHA J., GUILLAMÓN CARRASCO, S. (2005). “Televisión, educación, y construcción de identidad de los telespectadores” En *revista Comunicar*, 25, Huelva.
- CASTELLS, M, (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la Información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Alianza Editorial. Madrid.
- CAZENEUVE, J. (1972) *La Société de l'ubiquité*, Denoel. París.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1989). *Realidad y ficción en la lectura de mensajes verboicónicos televisivos en niños de 4 a 7 años*. Universidad de Málaga, tesis doctoral inédita. Málaga.
- — —. (1992). *Televisión. Creer para ver. La credibilidad infantil frente a la televisión. Un propuesta de intervención didáctica*. Editorial clave Aynadamar. Málaga.
- CEBRIAN HERREROS, M. (1987). "El vídeo educativo", II Congreso de Tecnología Educativa, Sociedad Española de Pedagogía, pp. 63-64. Madrid.
- CEREZO, M. (1994). *Teorías sobre el medio televisivo y educación*. Grupo Imago. Granada.
- CHOMSKY, N. (1999). *Actos de agresión. El control de los medios de difusión. Los espectadores después de la propaganda*. Editorial crítica. Barcelona.
- — — y RAMONET (1995). *Como nos venden la moto: información, poder y concentración de medios*. Colección: mas madera (icaria) plaza edición: Barcelona.
- CIS (Centro de investigaciones sociológicas) (2000). *La televisión y los niños.: Hábitos y comportamientos*. N° Estudio, 2391. Ámbito, Nacional .Publicación Reis. Madrid.
- COLOMBO, F. (1976). *Televisión: la realidad como espectáculo.*, Gustavo Gili. Barcelona.

- CONDE GARCÍA, J. (2005). "Telepuebla y Ebarrios televisión: dos experiencias de comunicación audiovisual". En *Revista Comunicar*, 25, Huelva.
- CONTRERAS, J. M Y PALACIO, M. (2001). *La programación de televisión*, Editorial Síntesis, Madrid.
- COOK Y REICHARDT. (1986,29).*Métodos cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Morata. Madrid.
- COOLEY, CHARLES HORTON. *Social* (1962). *Social organization. A Study of the Larger Mind*, Shoken Books. Nueva York.
- COROMINAS, A. (1994, 51-55).*La comunicación audiovisual y su integración en el currículum. Materiales para la innovación educativa*. Editorial Grao. I.C.E. Barcelona.
- CORREA I. R., GUZMÁN M. D. Y AGUADED J. I. (2000).*La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios*. Grupo Comunicar. Colección "Aula Media". Huelva.
- CORTÉS GONZÁLEZ, P. (2005). "Dos modos de tratar la televisión en la escuela como herramienta curricular". En *revista comunicar*, 25. Huelva
- DAYAN, D. (coord.). 1997. *En busca del público: recepción, televisión, medios*. Editores Gedisa. Barcelona.
- DE LUQUE SÁNCHEZ, Á., MOLINA RUBIO , ONTORIA PEÑA, A. (2005). "Televisión e infancia: Perspectiva de enseñantes en formación". En *revista Comunicar*, 25. Huelva.
- DEL PORTILLO GARCÍA, A. (2005). "La hipnosis de las pantallas: reflexiones ante un posible despertar del telespectador". En *revista Comunicar*, 25. Huelva.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ (1993). Alfabetización global: la respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes. En *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 32-34.
- \_\_\_ \_\_ \_\_. (1996). *Psicología de los medios de comunicación*. Síntesis, Madrid.
- \_\_\_ \_\_ \_\_. (2002). *The External Brain: Eco-cultural Roots of Distancing and Mediation*. *Culture & Psychology*, 8(2), 233-265.
- DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ A.; DEL RÍO, M. L. (2004). *Informe Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Fundación infancia y aprendizaje. Madrid.
- DEL RÍO, P.; y DEL RÍO, M. (2008). "La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva". En *revista Comunicar*, 31. Huelva.
- DEWEY, J. (1926). *Democracy and Education. An Introduction to the philosophy of Education.*: Macmillan. New York.

- DÍAZ ARIAS, R. (2006). “De la televisión clásica al videoblog”. Conferencia pronunciada en el I Congreso Internacional Blogs Periodismo en la Red Fragua. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- DIAZ BORDENAVE, J. E. (1985). *Comunicación y Sociedad*. Editorial: Ayllu. Argentina.
- DIETZ, W. H., Y GORTMAKER, S. L. (1985). *Do we fatten our children at the television set? Obesity and television viewing in children and adolescents*. Pediatrics, 75, 807-812. Boston.
- DURKHEIM, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. Editorial Akal. Madrid.
- ECHEVERRÍA, J. (1994). *Telepolis*. Destino. Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Los señores del aire*. Destino. Barcelona.
- ECO, U. (1979). *Sociología de la Comunicación*. Gustavo Gili. Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Apocalípticos e integrados*. Lumen. Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (1996). *La estrategia de la ilusión*. Lumen. Barcelona.
- EISNER, ELLIOT W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós. Barcelona.
- ESPINA BARRIO, A. (1991).” Antropología y comunicación: La violencia en las emisiones televisivas”. En *Cuaderno de las realidades sociales*, 37-38 pp83-95. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- ESPINAR, E. (2007). “Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles”. En revista *Comunicar* 29. Huelva.
- ESPINOSA MANSO, C.; MAVERINO, W. y PAYMAL N. (2007). *Los niños y jóvenes del tercer milenio. Guía práctica para padres y educadores*. Editorial Sirio. Barcelona.
- ESTEFANÍA, J. (2006). *La mano invisible. El gobierno del mundo*. Santillana. Madrid.
- \_\_\_\_\_. (2002). “La globalización: ¿una nueva era histórica?” En *Clío: Revista de historia*, N.º. 4, págs. 24-35. Barcelona.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. (1983).” Los juguetes de la TV” .En *Cuadernos de Pedagogía* n.º 99, Marzo. Barcelona.
- FALS BORDA, O. (1986, 21-38). *La investigación-acción participativa: Política y epistemología*, ed. La Colombia de hoy. Cerec. Bogotá.
- FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, T. (2008).”Una más de los apocalípticos: medios y fines”. En revista *Comunicar*, 30. Huelva.

- FERNÁNDEZ TORRES, M. J. (2005). “La influencia de la televisión en los hábitos de consumo del telespectador: dictamen de las asociaciones de telespectadores”. En *revista Comunicar*, 25. Huelva.
- FERRÉS, PRATS J. (1994). *Televisión y educación*. Editorial Paidós. Barcelona.
- — —. (2000a). *La televisión subliminal y las comunicaciones inadvertidas*. Editorial Paidós. Barcelona.
- — —. (2000b). *Educación en la cultura del espectáculo*. Editorial Paidós. Barcelona.
- — —. (2007). “La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores” En *revista Comunicar* 29. Huelva.
- FLORES DOMÍNGUEZ, A. (2005). “Usos y gratificaciones de la televisión según los receptores infantiles”. En *revista Comunicar*, 25. Huelva.
- FOMBONA CADAVIECO; J. (1997). “Pedagogía integral de la Información Audiovisual. (Conocer, producir y actuar sobre la imagen informativa). Publica la Universidad e Oviedo. Ayuntamiento de Gijón. Gijón
- FRAISSE, P; y PIAGET J. (1979). *La Percepción*. Editorial Paidós. Barcelona
- FREINET, C. (1963). *Las técnicas audiovisuales*. Editorial Laia. Barcelona.
- — —. (1971). *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica., D.F. México.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- FULLAN M. Y HARGREAVES A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? : trabajar unidos para mejorar*, traducción Pablo Manzano Bernárdez. Publicaciones M.C.E.P. Morón de la Frontera, Sevilla.
- FUNDESCO, INFORMES (1990-1995). *Comunicación social /Tendencias*. Fundesco. Madrid.
- G. ROMAN L., Y W. APPLE, M. U. (1991). De Wisconsin, Madison, En *Revista Educación y Sociedad*. n° 9 pp59-90. Madrid.
- GALÁN FAJARDO, E. (2007). “Construcción de género y ficción televisiva en España”. En *revista Comunicar* 28. Huelva.
- GALEANO, E. (2005). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI de España editores. Madrid.
- GARCIA JIMÉNEZ, J. (2003). *Narrativa audiovisual*. Editorial Cátedra. Madrid.
- GARCÍA MATILLA, A, MARTÍNEZ, L.M y RIVERA, M. (1996). *La televisión educativa en España, informe marco*, Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid
- — —. (1999). *Escuela, televisión y valores democráticos*. Grupo Comunicar. Huelva.

- GARCÍA MATILLA, E. (1990). *Subliminal: escrito en nuestro cerebro.* : Bitácora, Madrid.
- GARCÍA NÚÑEZ DE CÁCERES, E. P. (2005). “Niños, televisión y violencia: una propuesta de educación para la recepción”. En *revista Comunicar*, 25. Huelva.
- GARCÍA UCEDA, M. (2000). *Las claves de la publicidad.* Esic. Madrid.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona.
- GARNIER, C. VON. (2009). *La metamorfosis necesaria en la escuela.: Una didáctica subjetiva cimentada en las emociones para una enseñanza holística Ituci siglo XXI.* Sevilla.
- GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas.* Paidós Básica, Cap. 3, pp. 73-90. Barcelona.
- GERBNER, G., (1969). *The Analysis of Communication Content*, John Wiley & Sons, New York.
- GERBNER, G., GROSS, L., MORGAN, M., & SIGNORELLI, N. (1994). *Creecer con la televisión: La perspectiva de aculturación.* Ediciones Paidós, Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Morata. S.A. Madrid.
- GOETZ Y LECOMPTE, (1988,106). “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. “Evaluación del diseño etnográfico”. Ediciones Morata, S.A. Madrid.
- GÓMEZ, A. J.; LEÓN, M. DEL C., MONEDERO ISORNA, M. J. (2005). “¿Es mejor estar 6 horas en la calle que ver 1 hora la televisión?”. En *revista Comunicar*, 25. Huelva.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1988). *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad.* : Cátedra, D.L. Madrid.
- \_\_\_\_\_.(1989). *El espectáculo informativo o la amenaza de lo real.* Cátedra. Madrid.
- \_\_\_\_\_. (1992). *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad.* Ed Cátedra, Madrid.
- GREEN, M. (1973). *Periodismo en TV.* Ediciones Troquel. Buenos Aires.
- GUBERN, ROMÁN (1987). *La mirada opulenta: Exploración de la iconosfera contemporánea,* Gustavo Gili. Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (2000). *El eros electrónico,* Taurus. Barcelona.

- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (coordinador) (1998). *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. E.U. de Magisterio de Segovia, Universidad de Valladolid. Segovia.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (1998). *La estética del espacio escolar: estudio de un caso*. Oikos-Tau. Barcelona.
- HABERMAS, J. (1970). “La técnica y la ciencia como ideología”. En *Revista Eco XXII*, (1) Nov. Colombia.
- — —. (1981). *Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalidad social, II. Crítica de la razón funcionalista*. Ed. Taurus. Madrid.
- — —. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra. Madrid.
- HALL, E. T. (1990). *La dimensión oculta: enfoque antropológico del uso del espacio*, Instituto Nacional de la Administración Pública, Madrid, 1973 (Siglo XXI, México DF.
- HARRIS, MARVIN. (1978). *El desarrollo de la teoría antropológica: una historia de las teorías de la cultura* (1968, primera edición en castellano: 1979) (revisado y reeditado en 2001). Siglo XXI, Madrid.
- HUIZINGA, J. (1995). *Homo Ludens*. Editorial Alianza/Emecé. Madrid.
- HUXLEY, A. (2005). *Un mundo feliz*. Planeta-de agostini. Barcelona.
- IBÁÑEZ En BELMONTE, GUILLAMÓN (2005). “Televisión, educación, y construcción de identidad de los telespectadores” En *revista Comunicar*, 25, Huelva.
- INFORME DELORS (DELORS, J) (1966). Informe Delors. *La educación encierra un tesoro*, Unesco-Santillana, Madrid.
- INFORME PARA LA REFORMA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE TITULARIDAD DEL ESTADO (2005, 11,12). Preámbulo de Emilio Lledó).
- I.S.T.A.S. (2007). (Instituto Sindical de Trabajo y Salud). Formación y técnicas de comunicación. Curso Superior en prevención de Riesgos laborales. C.S.P.R.L. Madrid.
- JIMÉNEZ MORALES, M. (2005). “«Selling me softly, la persuasión sutil»: influencia del product placement en las audiencias infantiles de las teleseries”. En *revista Comunicar* 25. Huelva.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSERJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1998). Dirección general de evaluación educativa y formación del profesorado. Colección *Educación en medios.: La imagen, un medio para aprender. ¿Por qué educar sobre los medios?* .Sevilla.

- KAPLÚN, M. (1994): "Ni impuesta ni amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas", en Anuario ININCO, 6, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- — —. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. La Torre, Madrid.
- LABORDA GIL, X. (2005). "La aculturación de los medios". En revista *Quaderns Digitals* Edita Centre d'Estudis Vall de Segó. Valencia.
- LAZARSELD P. F. Y MERTON R.K. (1977). *Comunicación de masas...gusto popular y acción organizada*. Publicado en muraro. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- LE DIBERDER, A; COSTE CERDAN, N. (1990). *Romper las cadenas. Introducción a la posttelevisión*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.
- LEÓN, J. L. (2006). *Los Efectos de la Publicidad*. Editorial Ariel. Barcelona.
- LEWIN, K. (1958). "Teoría del campo y experimentación en psicología social" En *Cuaderno N° 10 del Instituto de Sociología de la Fac. de Filosofía de la UBA*. Buenos Aires.
- LICERAS RUIZ, Á. (2006). "Medios de comunicación, educación informal y violencia". En revista *Comunicar*, 26. Huelva.
- LIPOVETSKY, G. (1990). *El imperio de lo efímero*. Anagrama. Barcelona.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. Á, (1998). *Cómo librarse de la televisión y sus semejantes. Ayuda para educar en el análisis de contenido*. Editorial CCS., Madrid.
- — —. (2005). "Fin educativo para nuestra cultura: aprender a ser semióticamente fuerte". En revista *Comunicar*, 25. Huelva.
- LÓPEZ MARTÍN, R. Y GALIANO, J. P. (1995). "La reducción del tiempo de trabajo y la escuela ante el tiempo libre" En revista *Kirikiki. Septiembre, Octubre, Noviembre*.
- LÓPEZ VARELA, R, (2008). *La televisión*. Colección claro. Editorial Everest. La Coruña.
- LLEDÓ E. (2005). *Informe para la reforma de los medios de comunicación de titularidad pública del Estado*. Madrid.
- MCQUAIL, D. (1983). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Ed. Paidós. Paidós comunicación, Buenos Aires.
- MANDER J. (1981). *Cuatro Buenas razones para eliminar la televisión*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- MARCUSE, H. (1984). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Planeta Agostini. Barcelona.

- MARIET, F. (1993). *Déjenlos ver la televisión. La televisión no es la culpable de todos los males que se le atribuyen*. Urano. Barcelona.
- MARÍN DÍAZ, V. (2006). “Medios de comunicación y realidad”, En revista *Comunicar* 26, Huelva.
- MARTA LAZO, C. (2005). “Los padres y madres, principal referente de lo que los niños ven en la pantalla”. En revista *Comunicar*. Huelva.
- MARTÍNEZ-FRESNEDA, H. (2006). “El protagonismo de los medios de comunicación en la formación del alumno”. En revista *Comunicar* 26. Huelva.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M. DE LOS A. (2005). “Televisión y representación mediática. Problemas contractuales con el espectador”. En revista *Comunicar* 25. Huelva.
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Ediciones grupo comunicar. Huelva.
- MATTERLART, A., DORFMAN, A. (1972). *Para leer al pato Donald*. Editorial siglo XXI. 30 edición en 1990. Madrid.
- MAYUGO MAJÓ, C.; MOIX PUIG, M.; RICART MASIP, M.; REÑÉ CABEZAS. S. (2005). “Representación mediática y producción audiovisual adolescente”. En revista *Comunicar*, 25. Huelva.
- MARTÍNEZ F. (1998). *Medios y sociedad* en MARÍN DÍAZ, V. (2006) “Medios de comunicación y realidad”. En revista *Comunicar* 26. Huelva.
- MARTINEZ ALBERTOS J. L. (1977). *El mensaje informativo*. A.T.E. Barcelona.
- MARTINEZ-FRESNEDA OSORIO H. (2006).”El protagonismo de los medios de comunicación en la formación del alumno”. En revista *Comunicar* 26. Huelva.
- MEAD, G. H. (1968). *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago. (Traducción al español: *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*) Paidós. Barcelona.
- MCLUHAN M.; (1972). *La Galaxia Gutenberg*. Aguilar, Madrid.
- MCLUHAN M, Y OTROS. (1974). *El aula sin muros*. Laia. Barcelona.
- MERTON, ROBERT K. (1992). *Teoría y estructura sociales*, FCE, D.F. México.
- MOLES, A. (1973). *La communication et les mass-média*. Verviers, Marabout Univesité.
- MONTANER, P y MOYANO R. (1989). *¿Cómo nos comunicamos? Recursos Didácticos*. Alhambra. Madrid.

- MORAGAS SPÀ, M. DE (1984, pp 137-140). *Sociología de la comunicación de masas*. Gustavo Gili, Barcelona.
- MORAGAS SPÀ, M DE, C; GARITAONANDÍA Y BERNAT LÓPEZ (1999). *Television on your doorstep. Decentralization of TV in the European Union*. Luton: University of Luton Press/John Libbey Media. Londres.
- MORDUCHOWICZ, R. (2003, 37,38). *La escuela y los medios: un binomio necesario*. Aique. Buenos Aires.
- MORENO MONTOSO, M. I. (2007). "Educar espectadores: propuestas expositivas y dinamización". En *revista Comunicar* 28. Huelva.
- MORÓN Y AGUILAR 1987 En Aguaded, Cinta (2005). "El abuso de la televisión por parte de nuestros alumnos: cómo, cuándo y por qué". En revista *Comunicar* 25. Huelva.
- MUÑOZ ALONSO, A. (1989). *Política y nueva comunicación*. Fundesco. Madrid.
- MUÑOZ GONZÁLEZ, J.; JAVIER PEDRERO; E., LUÍS MIGUEL. (1996). *La televisión y los niños*. Editor: Librería Cervantes. Salamanca.
- NOELLE-NEUMANN (1975). *Children in front of the small screen*. CA: SAGE. Beverly Hills.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1990). *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*. Iteso. Trillas. México
- — —. (1995). *Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo*. México, D.F. /, Ediciones de la Torre/Universidad Iberoamericana. Madrid
- PALACIO ARRANZ, M.; (2001). *Historia de la televisión en España*; Editorial Gedisa S.A. Barcelona.
- PALAZÓN MESEGUER, A., (1998). *Lenguaje audiovisual*. Editorial Acento. Madrid.
- PARK, R. E.; ERNEST W. BURGESS; R. D. MCKENZIE (1967). *The City: Suggestions for Investigation of Human Behavior in the Urban Environment.*: University of Chicago Press. Chicago.
- PEDREÑO, E. (2005). "El futuro de la televisión". En *periódico libertad digital*, Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata. Madrid.
- — —. (2000). "La escuela pública en la sociedad de la información". En *Revista Andalucía Educativa*. Sevilla.

- PÉREZ RODRÍGUEZ, M. A. (2002). “Escuchamos, hablamos, leemos y escribimos con los medios: programa didáctico para desarrollar la competencia comunicativa. Cuaderno de clase”. En revista *Comunicar*, Huelva.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. (2 tomos). La Muralla. Madrid.
- PÉREZ TORNERO J. M. (1991). *El sueño consumista*. Edita la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía. Sevilla.
- \_\_\_ \_\_\_. (1993). *Televisión educativa*. UNED. Madrid.
- \_\_\_ \_\_\_. (1994). *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Editorial Paidós. Papeles de comunicación, 6. Barcelona.
- \_\_\_ \_\_\_. Comp. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- PERSPECTIVA C.E.P. (2000). *Revista de los centros del profesorado de Andalucía, 3*. Consejería de Educación y Ciencia de la junta de Andalucía. 3 de diciembre. Sevilla.
- PIAGET, JEAN (1975). *Psicología y Pedagogía*. Ariel. Barcelona.
- \_\_\_ \_\_\_. (1981). *Lo posible, lo imposible y lo necesario*. Infancia y Aprendizaje, Monografía número 3, 108-122. Madrid.
- PINDADO, J. (1998). “A propósito de las relaciones familia-televisión”. En *Revista Comunicar 10*, pp 61-67. Huelva.
- \_\_\_ \_\_\_. PINDADO, J., (2005). Lo ideal y lo real en TV: calidad, formatos y representación. En *Rev. Comunicar 25*, 103,104. Huelva.
- PINDADO, J. (curso2008, 2009). *Apuntes de teoría de la comunicación*. Málaga.
- PONS, M.; DE ANTA. MARÍA G.; FERRER, X.(2005). “Aprender a mirar, primeros pasos para garantizar buenos hábitos audiovisuales en los niños”. En revista *Comunicar 25*. Huelva.
- PORCHER, L. (1994): *Télévision, culture, éducation*. Armand Colin. Paris.
- \_\_\_ \_\_\_. (1990): *La desaparición de la infantesa*. Vic, Eumo. Alianza Editorial. Madrid.
- POSTMAN, N. (1991). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del show business*. Ed. La Tempestad. Barcelona.
- PUNSET, E. (2006). *El alma está en el cerebro*. Editorial Aguilar. Madrid.
- \_\_\_ \_\_\_. (2008). *Por qué somos como somos*. Editorial Aguilar. Madrid.
- QUIROGA MACLEIMONT, S. R. (2005). “¿Qué hacen los públicos infantiles con la televisión?”. En revista *Comunicar*, 25. Huelva.
- RAMONET, I. (1983). *La golosina visual*. Ediciones Alain Moreau. Paris.

- — —. (2001). “Comunicación contra información” En *revista electrónica Sala de Prensa*, 30 Abril.
- — —. (2003). *Tiranía de las comunicaciones*. Editorial debate. Madrid.
- RAPOSEIRAS ROUBÍN, M. (2005). Posibilidades educativas del medio televisivo: propuestas de análisis. En *revista Comunicar* 25. Huelva.
- REY, J. ed. (2004). *Consumo y comunicación. Una aproximación plural*. Grupo Maeacei (grupo de investigación en métodos, análisis, estrategias de la comunicación empresarial e institucional). Edita Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía. Sevilla.
- RICO, L. (1994). *El buen telespectador. Como ver y enseñar a ver la televisión.*: Espasa hoy. Madrid.
- — —. (1998). *T.v., fábrica de mentiras*. Editorial Espasa Calpe. Madrid.
- RÍOS ARIZA, J. M. Y CEBRIÁN DE LA SERNA M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la Educación*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- RIVAS, J.I. (1990). *Investigación naturalista en educación. Una revisión crítica*. Promolibro. Valencia.
- RITZER, G. (1996). *La McDonalización de la sociedad*. Edit. Ariel, S.A. Barcelona.
- ROJAS MARCOS, J. L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Espasa. Madrid.
- RODRÍGUEZ ESCÁMEZ, A. (2005). “Los efectos de la televisión en niños y adolescentes”. En *revista Comunicar* 25. Huelva.
- RODRIGUEZ DOS SANTOS, J. (1992,96 y ss). *Qué comunicação. difusao cultural*. Lisboa.
- RODRÍGUEZ ESCÁMEZ, A. (2005). “Los efectos de la televisión en niños y adolescentes”. En *revista Comunicar* 25. Huelva.
- RUIZ SOROA, en SÁNCHEZ ALONSO O., (2005). “Rédito político y publicitario de interesadas pleitesías a la demanda”. En *revista Comunicar* 25. Huelva.
- SAINZ MARTÍN, A. (2001). *Las ideas de la paz y de la violencia en los escolares: análisis a través del dibujo* / Ayuntamiento de Córdoba, D.L. Córdoba.
- SAMPEDRO, J. L; TAIBO, C. (2006). *Sobre política, mercado y convivencia*. Catarata. Madrid.
- SANAGUSTÍN, P.; TROPEA, FABIO; COSTA BADÍA, PERE-ORIOI Y PÉREZ TORNERO J. M. (2000). *El sueño consumista. La formación crítica del consumidor*. Consejería de Industria, Comercio y Turismo de la Junta de Andalucía. Sevilla.

- SÁNCHEZ ALONSO, O. (2005). “Rédito político y publicitario de interesadas pleitesías a la demanda”. En *revista Comunicar* 25. Huelva.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (2009). Televisión para niños. periódico El país.p.35. Artículo de opinión. 20/12/2009.Madrid.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (1997). Crítica a la seducción mediática. Tecnos. Madrid.
- \_\_\_ \_\_\_. (1998). Comunicación, poder, y cultura. Nossa y Jara Editores. Madrid.
- \_\_\_ \_\_\_. (2005). *Historia del cine: teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Alianza. Madrid.
- SAN MARTÍN ALONSO, Á. (1986). *Los recursos audiovisuales en el pensamiento pedagógico*. Nau Llibres. Valencia
- SANMARTÍN, J., GRISOLÍA, J.; GRISOLÍA, S. (1998). *Violencia, televisión y cine..* Centro Reina Sofía para el estudio sobre la violencia. Ariel. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M A. (1984). *Imagen y educación*. Ediciones Anaya. Madrid.
- \_\_\_ \_\_\_. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Akal. Madrid.
- \_\_\_ \_\_\_. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- \_\_\_ \_\_\_. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Editorial Bonum. Buenos Aires.
- \_\_\_ \_\_\_. (director). (2000). *Actas de las jornadas educativas de los medios tecnológicos*. Facultad ciencia de la educación de Málaga. Málaga
- SARMIENTO, S. (1993). *La televisión en la escuela. A propósito de las teorías de la comunicación y los programas de educación a los medios de comunicación*. Mendoza. Argentina.
- SCHRAM, en AGUADED, 2000a, 81, *La televisión y los escolares onubenses. Hábitos de consumo y actitudes ante la violencia y el sexismo televisivo*. Grupo Comunicar / Ayuntamiento de Huelva. Huelva.
- SCHRAM, en QUIROGA MACLEIMONT, 2005). “¿Qué hacen los públicos infantiles con la televisión?”. En *revista Comunicar*, 25. Huelva.
- SEDEÑO VALDELLÓS, A. M. (2005). “Emoción y hábitos de los niños frente a la televisión”. En *revista Comunicar* 25. Huelva.
- SEGURA, M. (2006)” Televisión y telespectadores: la movilización de la sociedad civil”. En *revista Comunicar* 26. Huelva.

- SEVILLANO, M. L (coord.) (1998). *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación: formación inicial y permanente del profesorado* /: Ccs, d.l. Madrid.
- SHAW, E. (1979). Agenda-setting and mass communication theory. *International Journal for Mass Communication Studies*, 25(2), 96-105.
- SILVINA FUNES, V. (2005). “Las pedagogías públicas de la publicidad televisiva: un modo de apropiación didáctica”. En *revista Comunicar* 25. Huelva.
- STEPANIAN TARACIDO, E. M. (2002). *La televisión: construcción lúdica contemporánea*. Memoria presentada para optar al grado de doctor. Facultad de CC. de la Información Universidad Complutense de Madrid.
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Barcelona.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Anaya. Madrid.
- TIFFIN, J. Y RAJASINGHAN, L. (1997,101). *Hacia la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Paidós. Barcelona.
- TONUCCI, F. (1994). *La soledad del niño*, Barcelona,
- TOSCANO CRUZ, M. (2005). “Orientación hacia el consumo abusivo de televisión en la infancia”. En *revista Comunicar* 25. Huelva.
- TRAVÉ GONZÁLEZ, G H; BORRERO, M. (2007). “Otra experiencia sería ¿somos telemascotas? Unidad didáctica para un estudio crítico de la televisión” En *revista Kikiriki. Cooperación educativa, N° 86, Págs. 60-67*. Sevilla.
- TREND M, .G. (1979). On the reconciliation of qualitative and quantitative analysis: A case study. In T.D. Cook & C.S. Reichardt (Eds.) *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (pp. 68-86). Beverly Hills: Sage.
- UNESCO, (1979). En Sánchez Noriega, 1997, 449). *Crítica a la seducción mediática*. Tecnos. Madrid.
- URANGA HARBOE, V. (2000). *La participación de los niños en un mundo global*. Reflexiones Académicas (12) Universidad Diego Portales, Chile, pp.85.
- URPI, M. (2004). *Aprender Comunicación no Verbal: la Elocuencia Del Silencio*. Rústica. Paidós. Barcelona.
- URRA, J., En SANMARTÍN, J., GRISOLÍA, J.; GRISOLÍA, S. (1998). *Violencia, televisión y cine*. Ariel. Centro Reina Sofía para el estudio sobre la violencia. Barcelona.
- VACA BERDAYES, R. (1997). *¿Quién manda en el mando: comportamiento de los españoles ante la televisión?*; Visor distribuciones., D.L. Madrid.

- VALLEJO-NÁGERA, A. (1987). *Mi hijo ya no juega, solo ve la televisión*. Temas de hoy. Madrid.
- VALLET., (1980- 2ª edición). *El lenguaje total*. Luís Vives. Edelvives. Barcelona.
- VATTIMO, G., P. A. ROVATTI, FELTRINELLI. (1988). *El pensamiento débil*, Cátedra. Madrid.
- VÁZQUEZ FREIRE M; A. (1979). “Jesús M.” Conversando “sobre el juego” (entrevista a Juan Delval, José Luís Linaza y a Eduardo Chamorro). *En Cuaderno de Pedagogía nº 50, febrero*. Barcelona.
- VÁZQUEZ RECIO Y ANGULO RASCO (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe .Archidona.
- VÁZQUEZ TOLEDO, S. (2005). “La televisión persuasiva”. *En revista Comunicar 25*, Huelva.
- VELASCO, H. Y DÍAZ DE LA RADA, Á (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta. Madrid.
- VERDÚ, V. ( 2009). *El capitalismo funeral. La crisis o la tercera guerra mundial*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- VICTORIA MAS, J.S. (2006).”De la escuela en la televisión a la televisión (digital) en la escuela”. *En revista Comunicar 27*. Huelva.
- VIDAL –BENEYTO, J. (ed) (1979). *Alternativas populares a las comunicaciones de masas*. CIS. Madrid.
- VYGOTSKY, L.S. (1982-84). *Obras Escogidas Tomos 1,4 y 6*. Editorial Pedagógica. Moscú.
- VILCHES, L. (1989). *Manipulación de la información televisiva*. Paidós. Barcelona.
- \_\_\_ \_\_\_. (1992). *La lectura de imágenes*. Prensa, cine y televisión. Paidós. Barcelona.
- \_\_\_ \_\_\_. (1993). *La televisión. Los efectos del bien y del mal* Paidós Comunicación. Barcelona.
- \_\_\_ \_\_\_. (1995). *La lectura de la imagen*. Editorial Paidós. Barcelona. Quinta reimpresión. Barcelona.
- WARTELLA, E. (1998,12). “Violencia en la televisión norteamericana”. *En Diálogos de la Comunicación, Nº 53*. Lima.
- WATZLAWICK, P. (1976). *¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación*, Herder, Barcelona.
- \_\_\_ \_\_\_. (1981). *Teoría de la comunicación humana (con Janet Beavin y Don Jackson)*, Herder, Barcelona.

WINN, M. En SEDEÑO VALDELLÓS, A. M. (2005). “Emoción y hábitos de los niños frente a la televisión”. En *revista Comunicar* 25. Huelva.

WOODS (1989,135-136). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona.

WOLF, M. (1994). *La investigación de la comunicación de masas*, Barcelona, Paidós. Barcelona.

ZUNZUNEGUI, S. (1989). *Pensar la imagen*. Cátedra. Madrid,

— — — . (1996): *La Mirada cercana. Microanálisis fílmico*. Paidós. Barcelona.

#### Enciclopedias:

¿Qué es qué? (1995). Editorial Santillana. Madrid.

Diccionario Enciclopédico Espasa Calpe. (1988).Madrid.

Diccionario ideológico de la lengua Española .Julio Casares. (1988).Barcelona.

#### Vídeos y Dvd:

Borrego, Concepción (Club de las ideas 7/01/1998). Revista educativa audiovisual que la televisión pública andaluza realiza en coproducción con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

#### Páginas Web:

Bennassar Veny, Ponsell Vicens en página Web [conecoib.caib.es/comunicacions](http://conecoib.caib.es/comunicacions)

- LABORDA GIL, X. (2005).[www.santcugat.net/laborda/pdf%20r17%20La%20aculturaci%20de%20los%20med...](http://www.santcugat.net/laborda/pdf%20r17%20La%20aculturaci%20de%20los%20med...)
- RODRÍGUEZ PÉREZ, B. (2007). Una televisión que manipula, una televisión que educa. Algunas notas sobre televisión e infancia. [http://igualmente.blogspot.com | beao/azemos98.org](http://igualmente.blogspot.com|beao/azemos98.org).
- Informe para la reforma de los medios de comunicación de titularidad del Estado (2005. 11,12).
- [www.juntadeandalucia.es/averroes/~11006280/colegio/tele.htm](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~11006280/colegio/tele.htm).Web del Colegio Público Nuestra Señora de las Montañas, Villamartin (Cádiz), lleva trabajando la televisión en la escuela desde septiembre de 1988.

#### Creación de materiales y recursos educativos:

- <http://recursos.cnice.mec.es/media/> (para Primaria: CNICE (2008)
- las comunidades autónomas: “mekos”; (Web “media” para Secundaria);  
Desarrollo de cursos de formación del profesorado y personas adultas (cursos a

través del aula mentor, sistema de formación abierta, libre). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

- BAGET HERMS, J.M. (2001). Panorámica de las tv-movies (TVM) en *Formats* Revista digital de Comunicación audiovisual, UPF, (En [www.iaa.upf.es/formats/formats2/bag\\_e.htm](http://www.iaa.upf.es/formats/formats2/bag_e.htm)).
- GECA (1995) en Web Media.
- PINDADO, J., apuntes teoría de la comunicación.
- SANDOVAL CASILIMAS, C. A., (1996). Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social en página [Web200.26.128.174:8080/portalicfes/home\\_2 /rec/ arc\\_ 4025.pdf](http://Web200.26.128.174:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_4025.pdf)

[www.sofresam.com/Tns](http://www.sofresam.com/Tns). Datos de la audiencia televisiva en España.

- <http://es.wikipedia.org>.
- <http://www.fundaciongsr.es/documentos/boletin9/10.htm>. entrevista a Francesco TONUCCI, F.: "*La soledad es una grave enfermedad de los niños que hoy viven en las ciudades ricas*".
- [http://www.ciccp.es/revistaIT/portada/img\\_portada/issue\\_330/pdf/IT-75.pdf](http://www.ciccp.es/revistaIT/portada/img_portada/issue_330/pdf/IT-75.pdf). La ciudad de los niños. ¿Por qué necesitamos los niños para salvar a las ciudades? Francesco Tonucci.
- <http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/progetto/motivazioni.htm>. "La ciudad de los niños". Francesco Tonucci.
- <http://www.inteligencia-emocional.org/>.
- <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4300/4312.asp>. La niñez en la historia.
- Consume hasta morir (<http://www.letra.org/spip/>)
- <http://blogs.publico.es/television/>. Mi televisión y otros animales.
- <http://www.declaraciondemadrid.org/>
- [http://www.oeti.org/tv\\_oeti/](http://www.oeti.org/tv_oeti/). Observatorio Europeo de la TV Infantil.
- Instituto de ciencias y estudios aplicados ([www.icea.com.ar](http://www.icea.com.ar)).
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo. Ministerio de trabajo y asuntos sociales. NTP 504: Cambio de conducta y comunicación (I): introducción y elementos fundamentales del proceso. [.http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/501a600/ntp\\_504.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/501a600/ntp_504.pdf).

- <https://www.educacion.es/teseo/irGestionarConsulta.do>. Base de datos Teseo.
- [www.lorettanapoleoni.com/](http://www.lorettanapoleoni.com/). Rogue economía .Capitalism's New Reality. El capitalismo de la nueva realidad de Loretta Napoleóni.
- [http://www.lorettanapoleoni.org/economia\\_canalla/](http://www.lorettanapoleoni.org/economia_canalla/). El capitalismo de la nueva realidad de Loretta Napoleóni.

# **ANEXOS INCLUIDOS**

## Anexo 1. Cuestionarios

### a) Categorías del cuestionario

Datos de identificación.

1. Hábitos y preferencias televisivas.
2. La información en la televisión.
3. La publicidad en la televisión.

Estas secciones se dividían a su vez en 15 ítems, además de los datos personales.

Primer bloque: Hábitos y preferencias televisivas

1. Preferencia medios de comunicación.
2. Cantidad de televisores en casa.
3. Lugares de visionado.
4. Visionado diario: días laborales.
5. Visionado en los fines de semana.
6. Utilidad de la tele.
7. Modo de visionado.
8. Opinión de los/as receptores/as.
9. Responsabilidad de los costes de la televisión.
10. Cadena preferida.
11. Planificación del visionado.
12. Eliminación de la programación.

Segundo bloque: La información en la televisión.

Información comparativa en los distintos medios de comunicación.

Análisis de la información en la televisión.

Tercer bloque. La publicidad en la televisión.

Nivel de influencia en los comportamientos.

Actitud ante la publicidad.

Aspectos positivos de la publicidad.

Aspectos negativos de la publicidad.

## b) Cuestionario a los/as alumnos/as del C.E.I.P Torrijos

De estos medios de comunicación (revistas, prensa, radio, TV). ¿Cuál prefieres?

¿Por qué?

¿Juego con frecuencia a la videoconsola?

¿Tienen la TV tu opinión y preferencias en cuenta?

¿Piensas que la televisión es gratuita? ¿Quién la paga?

¿Para qué crees que sirve la TV, para adquirir conocimientos nuevos, para entretenerse, para informarte?

Poner las horas que dedica a ver la TV durante los días de una semana.

- Indica cuál es tu cadena preferida.
- ¿Me leo la programación antes de encender el televisor?
- ¿Qué quitarías de la televisión para que te gustara verla más?
- ¿Qué cosas puedes aprender mediante los programas televisivos?

### *La información en la TV*

¿Te sientes bien informado en la televisión? ¿Por qué?

¿Qué medio informa mejor: la radio, periódico, TV...?

### **La publicidad.**

¿Encuentras interesante los anuncios de TV? ¿Por qué? ¿Aprendes algo de ellos?

¿Crees que la publicidad influye en las compras realizadas? ¿Por qué?

□ Supuestos:

Valora sí o no

En casa todo es silencio, mientras la TV funciona, pocas veces hablamos de lo que hacemos o de nuestros problemas.

Cuando te reúnes con tus amigos/as siempre acabáis hablando de temas relacionados con la TV.

Has disfrutado de unas largas vacaciones sin ver la TV.

Mis padres están más atentos a la TV que a lo que yo digo.

□ Señala con una x en lo que estés de acuerdo

Mis padres se creen todo lo que dice la TV.

Si quieres ser famoso/a tienes que salir en la TV.

Desconfío de todo lo que me dicen en TV.

La TV no se inventa nada.

Parece mentira que no te lo creas, lo han dicho las noticias.

- Pon por orden de preferencia quien maneja el mando a distancia en tu casa cuando varios veis la misma televisión.

### c) Cuestionario a los/as alumnos/as del C.E.I.P Gandhi

#### **Información personal:**

Sexo:

Edad:

1. De estos medios de comunicación (revistas, prensa, radio, televisión, videoconsola, Internet) ¿Cuál prefieres?

¿Por qué?

2. ¿Cuántos televisores tienes en casa?

¿Dónde se encuentran?

3. Rellena el cuadro que sigue según tu consumo de televisión. (Pon primero el programa, la cadena y después la hora).

	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
Antes del colegio					
Tarde					
Noche					

#### **Fin de semana**

	Mañana	Tarde	Noche
SÁBADO			
DOMINGO			

4 ¿Para qué crees que sirve la TV, para adquirir conocimientos nuevos, para entretenerse, para informarte?

5. ¿Ves normalmente la televisión solo/a o estás acompañado/a por alguno de tus padres?

6. ¿Los programadores, tienen tu opinión en cuenta?

7. ¿Es la televisión gratuita? Razona tu respuesta (¿quién paga los gastos?)

8. Indica cuál es tu cadena preferida. Razona tus preferencias, basándote en los contenidos de la programación.

9. ¿Me leo la programación antes de encender el televisor?

10. ¿Qué quitarías de la programación?

11. ¿Qué cosas se pueden aprender de la programación?

## d) Cuestionario a los/as padres/madres

La educación de los/as niños/as en el mundo de la imagen es una exigencia del programa escolar. Para hacer efectiva esta enseñanza es preciso partir del conocimiento, prácticas y hábitos que posee el/la niño/a en su entorno familiar. Es necesaria la colaboración de los/as padres/madres.

Las preguntas que aquí aparecen son un guion sobre las cuestiones que nos interesa saber del conocimiento y consumo televisivo. Son una referencia, por tanto no se trata de contestarlas todas; es importante recabar datos sobre estos temas, así como de otros que surjan y sean interesantes para la investigación.

### **INVESTIGACIÓN SOBRE LA TELEVISIÓN: CÓMO COMPRENDER Y USAR EL MEDIO**

#### **1. NATURALEZA DEL TRABAJO**

El foco temático del trabajo es averiguar de qué manera influyen los medios audiovisuales y la televisión en particular en la vida de los/as niños/as; ¿Qué programas ven los/as niños/as, qué características tienen, cuántas horas consumen televisión, si ven programas adecuados a su edad, si le explican los adultos los contenidos dudosos, si éstos son violentos, si son sexistas?

#### **2. TEMPORALIZACIÓN DEL TRABAJO**

Se trata de una investigación de carácter corto y termina en el presente curso.

#### **3. CONDICIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

**No se usará documento o material alguno que no sea público sin la autorización previa de los interesados, aunque sea de interés para la comprensión de la realidad.**

**Una de las exigencias más importantes del trabajo será mantener el anonimato de los informantes y garantizar la confidencialidad de los informes.**

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

**Mi deseo es potenciar la reflexión sobre una realidad que considero interesante. Para mí es muy importante la colaboración de los/as compañeros/as, padres/madres, personal no docente y cualquier persona que tenga relación con la comunidad educativa.**

##### **Información personal:**

Sexo:

Edad:

Trabajo:

##### **Consumo de la televisión:**

De estos medios de comunicación (revistas, prensa, radio, tv, Internet.) ¿Cuál prefieres?  
¿Por qué?

¿Para qué crees que sirve la TV, para adquirir conocimientos nuevos, para entretenerse, para informarte?

¿Sus hijos/as ven la televisión solos o están acompañados/as por alguno de sus padres?

¿Usted cree que la televisión, influye de alguna manera en sus hijos/as? ¿Por qué?

¿Limita el uso (a determinados programas) o el consumo (horas que dedica a verla) de la televisión?

En caso que diga sí ¿de qué manera? (Se guía por las clasificaciones de las mismas cadenas (por ejemplo: mayores de 14 años, o bien tiene otro tipo de criterios)

Indica cuál es tu cadena preferida. Razona tus preferencias, basándote en los contenidos de la programación.

¿Me leo la programación antes de encender el televisor?

¿Qué quitarías de la programación?

¿Qué función crees que domina más en la TV; la de informar, entretener, formar ?

¿Cómo crees que influye la televisión en la vida de los/as niños/as?

¿Hay una programación de calidad para la diversión y la formación de los/as niños/as?

¿Crees que los/as niños/as en general ven programas no adecuados a su edad?

¿Cómo valora esto?

¿Piensas que los adultos (padres/madres, abuelos/as, hermanos/as mayores.), les explican a los/as niños/as sus dudas y preguntas sobre los contenidos televisivos?

¿Considera que la escuela debe tratar la educación “*en la televisión*” y con “*la televisión*”?

Si dice sí, ¿de qué manera?

#### OTRAS APORTACIONES

SI QUIERE DECIR ALGO MÁS QUE NO ESTUVIERA CONTEMPLADO EN LOS BLOQUES EXPUESTOS TE RUEGO QUE LO EXPRESES AQUI CON LA AMPLITUD QUE DESEES.

**Gracias por tu colaboración.**

## e) Cuestionario a los/as profesores/as

*Datos personales y profesionales:*

Preferencia medios de comunicación

Visionado diario

Hábitos de consumo. Ésta tiene dos apartados:

A) Número de televisores en casa.

B) Lugares donde se encuentran.

A) Número de televisores en casa

Cantidad de receptores de televisión.

B) Lugares donde se encuentran.

¿Cumplen una función pública algunas cadenas televisivas?

¿Tienen los programadores tu opinión en cuenta?

Utilidad de la tele.

Visionado total (días laborales y fines de semana).

Preferencia de otras actividades alternativas en una semana sin televisión.

Cadena preferida.

Aspectos positivos o negativos de las cadenas

Planificación del visionado.

¿Cómo crees que una cadena de televisión puede saber antes de emitir un programa si éste tendrá éxito o no?

Aprendizajes de la televisión.

Modo de visionado.

¿Cómo crees que influye la TV en la vida de los/as ciudadanos/as y especialmente en la de los/as niños/as?

¿Hay una programación de calidad para la diversión y la formación de los/as niños/as?

¿Crees que los/as niño/a en general ven programas adecuados a su edad?

¿Cómo valora esto?

¿Piensas que los adultos (padres/madres, abuelos/as, hermanos/as mayores) les explican a los/as niños/as sus dudas y preguntas sobre los contenidos televisivos?

¿Con cuál expresión (definición de televisión) te identificas más? (ej. caja mágica, niñera electrónica, caja tonta etc).

Papel de la escuela ante el televisor.

¿Crees que la escuela tiene entre sus cometidos la educación para el mundo de la imagen?

¿Por qué?

En caso afirmativo ¿Cómo debería plantearse ese cometido?

¿Crees que la televisión condiciona la vida de los escolares? ¿Cómo?

¿Deberían los/as profesores/as poseer una formación inicial y permanente sobre estas cuestiones?

¿Debe la escuela incorporar en su clase, los medios de comunicación?

¿Cómo?

¿Crees que el comportamiento de los/as profesores/as ante la televisión, repercute en los/as alumnos/as?

Otras aportaciones. Y otros comentarios.

## Anexo nº 2

### Protocolo para las entrevistas

1. Uso del mando a distancia	¿Os peleáis por el mando a distancia?
2. Preferencias en la programación	¿Qué tipo de programas os gusta más? ¿Por qué?
3. Alternativas	¿Qué harías sin tele?
4. Referente	¿Te hablan los/as compañeros/as, los mayores, tus padres/madres de la tele?
5. Ritualización	Las condiciones de uso, si encienden la tele nada más llegar para ver que echan... ¿come con la tele?
6. Nivel de consumo	¿Quién puede ser un teleadicto/a o un enganchado/a?
7. Distinción de los programas directos de los diferidos	¿Qué es una serie, qué es en diferido /serie en directo?
8. Actividades preferidas	La tele te gusta más o menos que...

La entrevista tal como comenté estaba semiestructurada y se realizó en pequeños grupos. Narraré lo más destacado, eludiendo frases que no tengan relación con este estudio. Lo primero, les preguntaba sobre mis dudas sobre el cuestionario y así lo completaba y entendía mejor.

## Anexo nº 3

### a) Documento de negociación con los/as profesores/as

INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL: CÓMO  
COMPRENDER Y USAR EL MEDIO

#### 1. COMPONENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Trabajo individual tutelado. Francisco Manuel Gómez Olea.

Director: Miguel Angel Santos Guerra

#### 2. NATURALEZA DEL TRABAJO

El foco temático del trabajo es averiguar:

De qué manera influyen los medios audiovisuales y la televisión en particular en la vida de los ciudadanos.

¿Qué programas ven los/as niños/as, qué características tienen, cuántas horas consumen televisión, se respetan los derechos fundamentales del menor, si ven programas no adecuados a su edad, si le explican los adultos los contenidos dudosos, si son violentos, si son sexistas?

Qué relación presenta la televisión con otros medios (con el ordenador y concretamente con Internet, con la radio, con los periódicos y revistas, con los libros), ¿Es una relación igualitaria, complementaria?

Como se debe educar “*en los medios*” y “*con los medios*” (tanto en el ámbito familiar, como el escolar) de forma crítica, para reducir o eliminar las influencias negativas del medio sobre los individuos; cuáles son las propuestas educativas sobre esta temática; hacia dónde se dirige la televisión del futuro, hacia dónde debería dirigirse.

#### 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

He elegido el paradigma naturalista para captar la realidad social y educativa tan complejo como es el de la socialización y la educación que ejercen los medios en una sociedad cambiante. Por eso los instrumentos que usaré son la observación participante, las entrevistas a los interesados, los cuestionarios, el análisis de los documentos existentes y elaborados al efecto, y la confección de diarios.

#### 4. TEMPORALIZACIÓN DEL TRABAJO

Se trata de una investigación de carácter corto y termina en el presente curso.

Mi idea es entregar el informe antes de que acabe el curso y así ser objeto de análisis por parte de las mismas personas que han realizado el trabajo.

#### 5. CONDICIONES DE LA INVESTIGACIÓN

No se usará documento o material alguno que no sea público sin la autorización previa de los interesados, aunque sea de interés para la comprensión de la realidad.

Una de las exigencias más importantes del trabajo será mantener el anonimato de los informantes y garantizar la confidencialidad de los informes. Pretendo que el respeto a las personas y a sus opiniones esté por encima de cualquier pretensión de objetividad.

La investigación pretende ser una ayuda, no una amenaza para nadie. Por eso es fundamental el conocimiento del informe por parte de todos y la negociación del mismo con los participantes.

Entiendo que ningún estamento o persona tiene la valoración correcta o la verdad última respecto a este tema objeto de estudio, sean estas personas profesores/as, padres/madres, alumnos/as, personal no docente o investigadores/as. Es precisamente la oportunidad de contar con una plataforma de debate sobre esta cuestión que nos ocupa lo que facilitará la comprensión de la realidad.

Defiendo que nadie puede poner veto a la totalidad del informe, por muy disparatado que le parezca, ni a ninguna de sus partes. Ahora bien, en defensa de los peligros de la subjetividad y de la arbitrariedad, me comprometo a dejar constancia escrita y literal de las discrepancias que tengan con el informe los protagonistas, si es que antes no se llega a un acuerdo sobre el contenido del informe.

Todos los participantes decidirán la oportunidad de difundir los informes una vez realizado el análisis intergruparal.

#### 6. CONSIDERACIONES FINALES

Mi deseo es potenciar la reflexión sobre una realidad que considero interesante. Para mí es muy importante la colaboración de los/as compañeros/as, padres/madres, personal no docente y cualquier persona que tenga relación con la comunidad educativa.

## b) Documento de negociación con los/as padres/madres

La educación de los/as niños/as en el mundo de la imagen es una exigencia del programa escolar. Para hacer efectiva esta enseñanza es preciso partir del conocimiento, prácticas y hábitos que posee el/la niño/a en su entorno familiar. Es necesaria la colaboración de los/as padres/madres.

Las preguntas que aquí aparecen son un guion sobre las cuestiones que nos interesa saber del conocimiento y consumo televisivo. Son una referencia, por tanto no se trata de contestarlas todas; es importante recabar datos sobre estos temas, así como de otros que surjan y sean interesantes para la investigación.

### **INVESTIGACIÓN SOBRE LA TELEVISIÓN: CÓMO COMPRENDER Y USAR EL MEDIO**

#### **1. NATURALEZA DEL TRABAJO**

El foco temático del trabajo es averiguar:

¿De qué manera influyen los medios audiovisuales y la televisión en particular en la vida de los/as niños/as?

¿Qué programas ven los/as niños/as, qué características tienen, cuántas horas consumen televisión, que, si la televisión respeta los derechos fundamentales de/l/a menor, si ven programas adecuados a su edad, si le explican los adultos los contenidos dudosos, si éstos son violentos, si son sexistas?

Como se debe educar “*en los medios*” y “*con los medios*” (tanto en el ámbito familiar, como el escolar) de forma crítica, para reducir o eliminar las influencias negativas del medio sobre los individuos; cuáles son las propuestas educativas sobre esta temática.

#### **2. TEMPORALIZACIÓN DEL TRABAJO**

Se pretende que el trabajo de campo se termine en el presente curso.

Me marco como objetivo entregar el informe antes de que acabe éste y así podrá ser objeto de análisis por parte de las mismas personas que han realizado el trabajo.

#### **3. CONDICIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

No se usará documento o material alguno que no sea público sin la autorización previa de los/as interesados/as, aunque sea de interés para la comprensión de la realidad.

Una de las exigencias más importantes del trabajo será mantener el anonimato de los/as informantes y garantizar la confidencialidad de los informes.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

Mi deseo es potenciar la reflexión sobre una realidad que considero interesante. Para mí es muy importante la colaboración de los/as compañeros/as, padres/madres, personal no docente y cualquier persona que tenga relación con la comunidad educativa.