

El mundo de la televisión

DIANA GARCÍA CORONA

Profesora Departamento MIDE. Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid

ANA ISABEL MARTÍN RAMOS

Licenciada en Ciencias de la Educación

1. Televisión y educación

Entendiendo la educación en sentido amplio, no sólo como transmisión de conocimientos y saberes, sino como formación integral del individuo, los/as profesionales de la docencia y la pedagogía sabemos que esto no se logra exclusivamente con lo que sistemáticamente se programa a tal fin, sino que todo lo que el niño/a vive, percibe u observa influye en su formación, a veces incluso con mayor fuerza que aquello que la escuela propone. Las experiencias del niño/a en su familia, con su grupo de iguales, a través de los medios puede reforzar y ayudar lo aprendido dentro del marco la educación formal o, por el contrario, entrar en contradicción con lo que en ella se enseña. La institución educativa no puede ser una isla que deja fuera de su ámbito toda esta influencia externa, en muchos aspectos precisamente porque para cumplir sus objetivos necesita neutralizarla, pero en otros porque es poseedora de un potencial educativo que no puede desaprovecharse.

La televisión (TV) es, sin lugar a dudas, el medio que mayor influencia ejerce en niños/as y jóvenes. El efecto que suscita es evidente si se toma en cuenta el número de horas diarias que dedican a esta actividad. Según datos de Sofres, A.M., en un estudio realizado entre el 8 de enero y 19 de marzo de 1996, el tiempo medio de visionado de TV por día es de 2h 39m en la franja de 4 a 12 años; de 2h. 46m en la de 13 a 24 años., de lo que puede deducirse que un tercio del tiempo libre está dedicado a ver TV. A los 3 años los niños/as ven un promedio de dos horas y media de TV por día (Huston y otros, 1983).

En algún sentido la escuela no ha sabido, hasta el momento, adaptarse a la nueva mentalidad que surge de la cultura audiovisual, preparando a los sujetos para asimilar críticamente sus contenidos e integrando como recur-

sos educativos procesos mentales diferentes (perceptivos, intuitivos, inductivos, que introducen cambios rápidos de perspectiva y punto de vista con soporte de lenguaje icónico, etc.) que se derivan de la utilización del medio televisivo (audio-visual) con los derivados de la cultura escrita y racional (conceptualización, abstracción, deducción, reflexión, crítica etc.). La cultura, el medio en que la infancia/juventud está inmerso, es hoy cada día más audiovisual (con la riqueza y las limitaciones que ello impone); en tanto la escuela continúa anclada exclusivamente en la cultura proveniente del lenguaje escrito. Ello hace que a menos que se comprendan, expliquen y empleen los recursos audiovisuales en y desde el sistema formal de enseñanza, los sujetos están siendo sometidos a una mayor influencia por parte de los medios. Esta sólo puede ser neutralizada o aprovechada en tanto los/as espectadores/as puedan ser críticos respecto lo que ven. Se ha comprobado que cuanto menor es el conocimiento de los códigos mayor es la influencia que el medio ejerce sobre los televidentes. La denominación de «nuevos analfabetos» empleada en relación a aquellos que no pueden utilizar los nuevos sistemas informáticos y de comunicación podría aplicarse también a aquellos cuyo desconocimiento de los códigos audio-visuales los hace más vulnerables y manipulables.

Desde los inicios de la TV numerosos estudios se interesaron por investigar la relación entre ésta y distintos factores vinculados a la educación (C.I., rendimiento escolar, habilidades cognitivas, nivel e interés por la lectura etc.) En tanto los primeros estudios encontraron que existía una correlación negativa entre C.I. y horas de ver TV (Himmelweit, H., Oppenheim, A.N. y Vince, P. 1958; Coffin, T.E. 1955) investigaciones más recientes comprobaron que ver más TV se relacionaba positivamente con una mayor inteligencia en niños/as de hasta once años pero que esta relación se revertía en los años siguientes (Schramm, Lyle y Parker 1961; Lyle y Hoffman, 1972) Este hecho podría interpretarse resaltando los efectos educativos de la TV en los niños/as pequeños como un medio de ofrecerles experiencias vicarias que de otra forma no tendrían y de estimularlos; en tanto a mayor edad se necesitan otros estímulos más complejos, no solamente visuales, sino que impliquen un mayor análisis racional y/o una experiencia directa. También podemos entender que el nivel de los contenidos presentados por la TV responde al nivel de inteligencia de los niños/as hasta once años pero que a partir de esa edad los más inteligentes superan ese nivel y dejan de interesarse por la TV, en tanto que los niños/as con menor CI se mantienen en este nivel y por ello continúan interesados. No podemos olvidar que existe una relación comprobada entre nivel sociocultural-económico y los hábitos de ver TV, siendo las personas de nivel más bajo quienes más TV

ven. Los/as niños/as provenientes de familias de bajo nivel socio-económico-cultural son aquellos en que se detecta una mayor adicción así como una concordancia de lo que observan en TV con su propia visión de la realidad (Greenfield, M. 1985; Benesch, H. y Schmandt, W. 1982). La correlación negativa encontrada en algunos estudios (Witty, 1951; Scott 1956) entre rendimiento escolar y ver mucha TV puede deberse en parte a que el acostumbamiento a medios audiovisuales puede dificultar la concentración necesaria para la lectura (Winn, M., 1979, p. 79), base del aprendizaje escolar. Sin embargo Gadberry (1977) encontró una correlación positiva entre ver dibujos animados, programas educativos y noticias y rendimiento escolar en niños/as de primer grado, en tanto que corroboró una correlación negativa entre el rendimiento y el visionado de programas de aventuras y entre rendimiento y ver muchas horas de TV. No puede, por tanto atribuirse una influencia simplemente negativa al hecho de ver TV sino que es importante qué se ve, cómo se ve y durante cuánto tiempo. En este aspecto es importante la actitud de la familia, a quien corresponde la tarea de supervisar lo que los niños/as ven, reforzando con su opinión aquello que consideran educativo o criticando lo que consideren negativo. Los padres de niños/as más dotados/as son más conscientes de los efectos educativos del medio televisivo y tienden menos a premiar o castigar a sus hijos/as usando la TV como reforzador.

Se ha comprobado también que cuando la TV permanece encendida habitualmente en el hogar los niños/as incrementan el porcentaje de tiempo que pasan ante la pantalla del 6% al 67% entre los 3-4 años y al 70% entre los 5-6 años (Anderson, Lorch, Field, Collins y Nathan, 1986).

A pesar de toda la literatura que parece apoyar la idea de los efectos destructivos de la TV sobre la infancia interesa superar los mitos ya que el conjunto de la investigación sobre el tema nos llevan a aceptar que los/as niños/as son espectadores/as más selectivos y críticos de lo que a menudo se ha considerado, controlan la TV mucho más de lo que ésta los/as controla a ellos/as: «La TV no es un monstruo de un solo ojo (...) que ejerce una influencia maligna sobre los pequeños telespectadores. Es un canal a través del cual entretenimiento y aprendizaje puede ser obtenidos y experimentados y cada día que pasa está cada vez más bajo el control del telespectador» (Gunter y Mc. Aller, 1990) Los modelos de análisis contemporáneos caracterizan al niño/a como un procesador activo del medio, que atiende selectivamente, busca contenido comprensible y retiene información sobre lo visto (Rice, Huston y Wright, cit. M. Rice y otros, 1988).

La investigación en ámbitos relevantes, tales como la sociología cognitiva, la comunicación interpersonal y, particularmente la psicología social

cognitiva, ofrece ideas de gran interés para los investigadores interesados en los efectos que la televisión tiene sobre los/as niños/as. La psicología social cognitiva se basa en la asunción de que las personas afectan activamente su entorno (del cual la TV es una parte importante) a través de sus percepciones personales y socialmente compartidas (Bandura, 1978; Wieck, 1979)

Por tanto, el peso educativo de la TV no puede atribuirse sólo al tiempo de visionado o al contenido vehiculado sino que fundamentalmente es la interacción entre el medio y el espectador en un contexto dado lo que ejerce la acción más profunda. El verdadero mensaje de un medio viene dado por los cambios que éste produce en el entorno que se inserta, *el medio es el mensaje*. (McLuhan, 1987) Si pensamos que toda invención puede ser entendida como una prolongación de alguna facultad humana que, al ser asumida social y personalmente provoca en los individuos transformaciones que afectan su manera de pensar, de percibir y de actuar. «...La TV 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 TV potencia y modifica estos esquemas, estructuras, capacidades y sensibilidades.» (Ferrés, 1994, p. 24). La TV abre un nuevo mundo a la percepción y comprensión del medio por parte de los sujetos (habituándolos a una hiperestimulación sensorial, ofreciendo una visión fragmentada de la realidad y modificando los procesos mentales), constituyendo una fuente importante en el aprendizaje social, influyendo en el modelaje de actitudes y la transmisión de valores, lo cual se revierte a su vez en cambios en el comportamiento.

La atención y la comprensión son las dos principales categorías cognitivas empleadas por los/as niños/as que ven la TV, estudiadas por la investigación. Estas operaciones constituyen dos facetas de una secuencia continua de actividades cognitivas que deben ser conceptualizadas en relación una con la otra. Atención y comprensión interactúan sugiriendo una variedad de formas de ver TV donde el montaje y las características formales de la producción televisiva pueden influir de distinta forma.

Por una parte, un espectador puede aplicar estrategias diferentes de visión dependiendo de sus motivos para ver TV. Así, para comprender la influencia televisiva, debemos realizar una síntesis de los procesos cognitivos con los procesos motivacionales implicados en el aprendizaje, así como incluir un cuidadoso análisis de los motivos, objetivos y satisfacciones alcanzadas y las operaciones cognitivas empleadas (Huston y Wright, 1983).

Por otra, la comprensión de lo que la TV ofrece se desarrolla no sólo como consecuencia del crecimiento de destrezas cognitivas y la ampliación

del conocimiento del mundo, sino como consecuencia del aprendizaje de las formas y formatos que constituyen las características del medio.

Uno de los riesgos de la escuela al intentar una aproximación a la comprensión del medio es intentarlo de una forma exclusivamente racional y analítica, dejando de lado las sensaciones y emociones. La efectividad del mensaje televisivo está dada precisamente por el encuentro entre el espectador y el emisor, cada uno con su ideología, valores, emociones, sensibilidad, sentimientos. No se trata de realizar simplemente un análisis del medio, la verdadera educación debe llevar a una comprensión afectivo-intelectual, lo cual supone acercarse a los propios sentimientos y valores, entender las limitaciones y los condicionantes socio-culturales (desde esta perspectiva enseñar a ver TV puede ser un medio para la orientación personal de los alumnos, incluida como un recurso, dentro de los planes de acción tutorial).

Los enfoques para acercarse a los efectos educativos de la TV pueden ser múltiples. En este artículo optamos por realizar el análisis desde una doble perspectiva: la del procesamiento cognitivo y la del aprendizaje social.

2. Televisión y procesamiento cognitivo

2.1. Investigación acerca del procesamiento cognitivo de la televisión por los niños/as. Perspectivas teóricas

El estudio de las influencias de la TV incluye dos elementos:

- a) el contenido del medio y
- b) el telespectador, que es quien percibe e interpreta las imágenes y los mensajes.

A lo largo de su historia, la investigación de los medios de comunicación de masas se ha centrado principalmente en el primero (ej., Lieber, Neale, y Davidson, 1972). La frecuencia de ocurrencia de un comportamiento o suceso en la pantalla —no la percepción del telespectador como su función o significado dentro de una narrativa— ha sido considerado el determinante principal de los efectos de los *media*. En este modelo de «imagen dominante» (Collins, en prensa, cit. por Bryant y Anderson, 1983), los telespectadores están implícitamente representados como receptores pasivos de una serie de imágenes salientes. Los efectos de TV han sido vistos también como una función que correlaciona con los resultados esperados de vi-

sión (ej., Comstock, Chaffe, Katzman, McCombs, y Roberts, 1978). Así, el comportamiento agresivo a continuación de un programa violento puede estar influido no sólo por el contenido del programa, sino también por el aprendizaje social antecedente, y los estados y circunstancias subsecuentes a la visión. Ni este punto de vista ni el de «imagen dominante» da al telespectador un rol activo; en ambos los efectos de los medios son asumidos sólo para reflejar mezclas complejas de fuerzas externas.

Posteriormente, en base a la creencia de que una elucidación de los procesos psicológicos subyacentes a la visión de la TV es esencial para cualquier entendimiento completo de su impacto, se han llevado a cabo investigaciones que han tratado de evaluar cómo los telespectadores de diferentes edades codifican, interpretan y hacen inferencias sobre los contenidos de programas de TV. Las interpretaciones de los telespectadores y sus inferencias contribuyen a una variedad de posibles efectos de la TV. Ver y entender la TV es una actividad cognitiva compleja (Smith, Wood y Albin, 1991). La evidencia ha demostrado que los niños/as usan habilidades cognitivas bastantes sofisticadas para atender y comprender el contenido de los mensajes de TV (Anderson y Smith, 1984; Collins, 1983; Huston y Wright, 1983). Incluso los niños/as muy pequeños trazan una variedad de tipos de inferencias y forman representaciones coherentes de los sucesos editados complejamente, representados en TV (ej., Smith, Anderson, y Fischer, 1985).

2.1.1. Las Teorías

Como se puede deducir del análisis de las investigaciones llevadas a cabo acerca del procesamiento cognitivo de la TV por los niños/as, lo que sabemos sobre la atención y comprensión que éstos tienen de lo que ven en la TV ha cambiado considerablemente en los últimos años.

En el pasado, hubo una teoría dominante de la visión de TV, que consideraba la atención y la comprensión, especialmente la del pequeño telespectador, como «reactiva» y controlada por el aparato de TV.

Posteriormente, otros autores (Anderson y Lorch, 1983) han presentado una alternativa; la atención visual está activamente bajo el control del telespectador, incluso del pequeño telespectador, y está en los esfuerzos del telespectador para comprender el programa de TV y desplegar la atención eficientemente entre la TV y otros aspectos.

La investigación reciente entiende cómo la atención y la comprensión puede combinar procesos activos y reactivos (Hawkins y otros, 1991).

2.1.1.a) La teoría reactiva

Existe una teoría implícita que constituye la base de casi todas las más tempranas concepciones de la naturaleza de la visión de la TV. De acuerdo con esta teoría, la atención visual a la TV es fundamentalmente reactiva y pasivamente controlada por características no significativas superficiales del medio. En general, los/as telespectadores/as más jóvenes son vistos como los/as más reactivos/as y posiblemente controlados/as por ella.

La teoría reactiva sostiene que la TV elicit y mantiene la atención gracias a ciertas características formales «salientes» (características visuales: movimientos, cortes, *zooms*; y algunas características auditivas, como efectos de sonido). Una vez que la atención ha sido capturada se inician procesos más o menos automáticos de comprensión y retención. Se considera que la información retenida está en un nivel relativamente bajo ya que aplicar de la atención a una estimulación nueva puede interferir con nuestra habilidad para almacenar.

Por tanto, la dirección de influencia va desde la TV al telespectador en tanto se minimiza la influencia de las intenciones del telespectador, sus estrategias y experiencias.

Lesser (1977) señala que un niño puede estar muy atento a un programa de TV de una manera involuntaria. Por ejemplo, puede prestar atención principalmente a causa de la novedad y lo atractivo de lo presentado, más que a causa de algún esfuerzo en la atención deliberada. Esta aceptación de una forma involuntaria de atención puede quizás ser la base para su visión de TV. Formas más voluntarias, estratégicas de atención caracterizan la visión de los niños/as más mayores y adultos. La TV es vista como poseedora de una influencia excepcionalmente poderosa ya que el niño/a actúa reactivamente en su presencia.

Los niños/as son ineficientes en seleccionar, dividir y mantener la atención (Lipps, Burch, 1976). Existen diferencias de edad en el patrón de procesamiento de TV, particularmente con respecto a la relación entre ver y escuchar la TV.

Mander (1978) sugiere que, como la atención es controlada por las escenas cambiantes, el conocimiento es pasivo: «ningún conocimiento, ni discernimiento, ni nos damos cuenta de la experiencia que uno está teniendo» así «el telespectador es poco más que un recipiente de recepción [p. 204]».

La aceptación de la teoría reactiva ha dado forma a nociones sobre los efectos cognitivos de la TV en los niños/as (ej., Singer, 1980), estrategias para la producción de TV educacional y de entretenimiento (ej., H. Lesser, 1977), y el uso de la TV en marcos educacionales (ej., Postman, 1979).

2.1.1.b) La teoría activa

En los últimos años existe un crecimiento en el número de estudios que examinan no sólo cómo la TV afecta a los niños/as, sino también qué efectos tienen las capacidades de los niños/as (el conocimiento, el sexo, o el *status* socioeconómico) en la forma en que ésta les afecta. Crecientemente más investigaciones siguen la hipótesis de Schramm, Lyle, y Parker (1961) para acentuar lo que los niños/as traen al medio (ej., Collins, 1979).

Ciertos autores (Anderson y Lorch, 1983) han llegado a concebir la visión de la TV como una transacción cognitiva activa entre el pequeño telespectador, la TV y el entorno de visión. Estos autores ofrecen una explicación teórica de cómo esa transacción se aplica a la atención y comprensión.

El telespectador, a través de la experiencia con la TV así como de la experiencia con el mundo general, desarrolla expectativas acerca del flujo temporal y conceptual de los programas de TV. La atención visual al contenido televisivo es conducida en gran parte por esos esquemas de expectativas.

La teoría activa intenta dar cuenta de los comienzos y finales de la atención visual como una función de las características individuales del telespectador, la forma y el contenido del programa de TV, y la naturaleza del entorno de visión. Puesto que la atención visual es guiada por el esquema de comprensión, la teoría activa pone el control de la visión directamente en el telespectador más que en la TV. El telespectador no responde de forma refleja a las características salientes sin significado de un medio, sino que basado en su experiencia con el medio, familiaridad con el programa, nivel de desarrollo cognitivo, y conocimiento del mundo general, el telespectador aplica estrategias apropiadas al programa y entorno de visión. Las variaciones de atención visual a la TV tienen una base racional y representa una interacción continua entre el contenido conceptual del programa y la comprensión del telespectador de ese contenido.

La teoría activa no implica que cualquier contenido de TV sea «bueno» o «malo» sólo en función de quien lo percibe y no contradice, por tanto, los descubrimientos que indican que algunos tipos de programación pueden llevar a un comportamiento antisocial. La teoría activa únicamente sugiere que el telespectador no incorpora pasivamente el contenido de una manera uniforme, sino que aplica su propia experiencia y comprensión a ese contenido. Los esfuerzos para dar cuenta del impacto de la TV debe considerar que el telespectador trae a la TV al menos tanto como ésta trae al telespectador.

La cuestión de qué es lo que un niño/a trae a la TV tiene al menos dos enfoques:

- Un primer enfoque percibe al niño/a como un respondedor activo a las demandas del medio. El medio activa diferencialmente o provoca (hace funcionar) las respuestas cognitivas o emocionales de los niños/as con capacidades y tendencias cognitivas particulares. La naturaleza exacta de esas respuestas depende de los atributos del medio y de los del niño/a.
- Un segundo enfoque es más fenomenológico y sigue más directamente una perspectiva de psicología social. El niño/a es percibido no sólo como un respondedor, sino también como un determinador potencial de la experiencia de TV. El niño/a no siempre responde a los atributos «reales» del medio sino que aplica a este sus percepciones y atribuciones a menudo compartidas culturalmente que afecta al tipo de experiencias con las que se encuentra. Así, lo que el niño/a trae a la pantalla es tomado para establecer los límites a qué y a cómo la TV elicitaba de él o de ella; y, lo que el niño/a trae a la pantalla —en términos de percepciones y expectativas— influye en cómo el medio va a ser experimentado. En este último caso el medio, como percibido, será la parte que «responda» al niño/a.

2.1.1.c) Hacia una síntesis

Ambas perspectivas, reactiva y activa, son complementarias. Desde una perspectiva, aprendemos que los niños/as de diferentes edades pueden aprender de la pantalla, ante qué cosas responden y de qué forma reaccionan ante determinados elementos. Por ejemplo, los niños/as más pequeños atienden a características salientes pero no particularmente informativas y los más mayores atienden a características menos salientes y más informativas (Calvert y otros, 1981). Desde la otra perspectiva, aprendemos qué percepciones y expectativas adquieren los niños/as desde su medio ambiente, y cómo las aplican a la pantalla.

Salomon (1983) argumentaba que la visión de TV puede, para el telespectador experimentado, ser una actividad cognitiva altamente sobreaprendida, de tal forma que ésta consume pocos recursos mentales. Para el adulto y el niño/a mayor, la visión llega a ser automática. Así, Salomon vio que los niños/as más pequeños son activos cognitivamente en la visión de TV ya que éstos pueden estar aún aprendiendo cómo decodificar el montaje de

TV, pero el telespectador mayor adopta una estrategia de visión que excluye procesamiento profundo del contenido. Contrariamente a la creencia popular, *la actividad cognitiva puede ser más grande en los telespectadores más jóvenes, declinando con el desarrollo cognitivo y la experiencia de visión.*

Una segunda síntesis proviene de Wright y Huston (1981), quienes expusieron una teoría de la visión de TV que muestra que las características formales salientes de la TV tales como movimiento pueden servir para aumentar el aprendizaje. Calvert y otros (1982) muestran que aquellos niños/as cuya atención es la más influida por las características formales son también quienes muestran la mayor comprensión.

Una explicación, coincidente con la teoría activa, es que el contenido llevado a través del «movimiento» es explícito, concreto y visual. La comprensión de tal contenido debería beneficiarse de la atención visual y así las diferencias individuales en la atención y la comprensión podrían ser una consecuencia de niveles diferentes de destreza de visión de TV. Una explicación más reactiva, sin embargo, es que la característica formal elicitaba un «reflejo de orientación» hacia la TV y que el reflejo momentáneamente incrementa la actividad de procesamiento de información del telespectador.

2.2. *El aprendizaje de la televisión por los niños/as: Componentes del Procesamiento cognitivo*

2.2.1. Características de la TV

Para comprender los efectos de la TV, debemos considerar algunas características de la TV como medio de contenido social. Los programas de TV ofrecen una cantidad de acciones, situaciones y sucesos sociales. Ellos son muy parecidos al mundo real en el que niños/as y adultos viven.

Una estrategia de investigación ha sido la clasificación de los programas de TV en agrupamientos basados en la audiencia objetivo, en la hora o día de la semana presentado, en el contenido general, o en las intenciones del productor. Varios estudios han usado clasificaciones tales como programas de niños/as, noticias, programas de sábado por la mañana, o programas educativos. Los análisis de contenido de esos agrupamientos han estado basados en personajes o sucesos (ej., Gerbner y Gross, 1976), o, como discutieron Huston y Wright (1983), sobre la aparición de varias características formales. La investigación de Huston, Wright, Wartella, Rice, Watkins, Campell, y Potts (1981), revisadas por Huston y Wright (1983), compara

los programas del sábado por la mañana, programas educativos de día, y programas de TV de hora punta en una variedad de características formales. Este trabajo representa un paso importante para caracterizar la naturaleza de los estímulos de TV.

La hipótesis de Dorr (1983) de que el niño/a pequeño representa a la TV como un aparato de personajes y sucesos no relacionados con contextos más amplios se corresponde con las conclusiones de Collins basadas en el análisis de la comprensión de los niños/as en edad escolar de los programas adultos de TV. Mientras los niños/as pequeños pueden recordar muchas acciones y sucesos individuales de un programa adulto de TV, «a menudo fallan en comprender las relaciones inter-escena (Collins, 1983, p. 129)». Por tanto, como un entendimiento conectado de los sucesos individuales y escenas de un programa de TV es necesario para un nivel adulto de comprensión, está implícito que tal comprensión es esencial para los juicios de la realidad de un programa de TV.

No sólo son los/as niños/as más pequeños/as quienes con menor probabilidad hacen inferencias relacionando las escenas relevantes, son también los/as que con mayor probabilidad proveen interpretaciones idiosincrásicas de los programas de TV basados en el limitado conocimiento del mundo con el cual interpretan los programas. Este conocimiento se supone que está fuertemente relacionado con el *status* socioeconómico familiar y otras características y valores. Una idea importante respecto a los procesos de comprensión de los niños/as procede de la observación de Collins de que los más pequeños aplican estereotipadamente su conocimiento de secuencias de sucesos comunes al interpretar un programa. Ellos, con menor probabilidad que los niños/as mayores, se dan cuenta de las desviaciones del programa de esas secuencias específicas del suceso.

La presentación del contenido de TV, a través de modos visuales y verbales, provee formas dobles para los/as niños/as de representar la información (Calvert, Huston, Watkins, y Wright, 1982). Este sistema de símbolo visual y auditivo único explica parcialmente el atractivo y la comprensibilidad de la TV para los niños/as pequeños.

En cuanto a los conceptos emergentes de los géneros de TV (ver Wright y otros, 1994), parece que los/as niños/as diferencian clases y subgrupos de programación que son marcados por la forma y por el contenido. Ellos/as amplían su conocimiento de un tipo o género determinado al aprender su clasificación, su veracidad, su propósito, su audiencia objetivo, sus formas y formatos y su contenido típico. Los/as niños/as pequeños/as reconocen y usan los indicadores de forma y contenido que diferencian los géneros y el *status* de realidad de la TV (Wright y otros, 1994).

A menudo la incapacidad del niño/a de comprender los sucesos representados es atribuida a la utilización de las técnicas de cámara y las manipulaciones de edición, conocidas como «montaje» (código del film, Kjørup, 1977), más en concreto las características formales de producción de las que se compone (atributos de los programas que resultan de las técnicas de producción visuales y auditivas).

La mayoría de los programas de TV de mayor audiencia incorporan una cantidad considerable de montaje. Dada la frecuencia de tales técnicas, su uso e interpretación debe ser central para el procesamiento del niño/a pequeño del contenido de la TV. Muchos cambios de escena y acción deben ser integradas a través de esas transformaciones perceptuales para lograr una representación unificada de la narrativa de TV (Anderson y Smith, 1984; Huston y Wright, 1983).

Tal «literatura del film» es gradualmente adquirida. Según Smith, Anderson y Fischer (1985), los niños/as preescolares comprenden más información traída a través del montaje de la que había sido previamente estimada. Alguna comprensión sustancial del montaje está ya establecida en niños/as preescolares. La investigación de Smith, Anderson y Fischer, sin embargo, indica comprensión sustancial del contenido llevado a través de técnicas cinemáticas en niños/as de 4 años de edad. Ya que los productores de TV aparentemente introducen características formales para vehicular el contenido, este aspecto de la forma de TV debe ser explorado a fondo.

Huston y Wright (1983) han dirigido la atención a la posible importancia de las características formales de la TV en influenciar la atención, comprensión, y la estimulación. Al igual que Anderson y Lorch, se han movido desde modelos simples donde «las características formales atraen la atención con la memoria consiguiente» a formulaciones más complejas donde «las características formales desempeñan funciones de señalización» importantes para las estrategias de atención y comprensión.

Huston y Wright (1983) así como Singer y Singer difieren de Anderson y Lorch acerca del poder de dirigir la atención de las características formales. Anderson y Lorch remarcan que no ha habido demostraciones de que las características formales atraigan la atención independientemente del contenido asociado. Huston y Wright se dieron cuenta de que las características formales pueden tener múltiples funciones en la organización de la atención, la adquisición de información y los aspectos afectivos producidos por la visión de TV. La investigación sobre el procesamiento de TV por los/as niños/as pequeños/as ha verificado que ciertas características formales afectan a la atención de los/as niños/as y retención del contenido televisado (Calvert, Huston, Watkins, y Wright, 1982; Wright y otros, 1984).

La comprensión por los/as niños/as del contenido de la TV depende en parte del aumento de su independencia respecto a las demandas sensoriales y su familiaridad creciente con las características de producción formales de la TV que sirven para estructurar sus mensajes y señalar su contenido importante y merecedor de atención (Wright y Huston, 1981).

2.2.2. Características del telespectador

Lo que los/as niños/as ven y lo que ellos/as toman de las experiencias de visión depende en parte de las características que traen a la situación de visión:

- a) *Edad*: los niños/as pequeños tienen unos pocos y menos complejos esquemas y guiones sociales que los más mayores. Los niños/as más pequeños/as aparentemente aplican esquemas simples en sus esfuerzos para recordar contenido; los mayores incorporan el contenido del programa en esquemas más altamente diferenciados (Collins, Wellman, Keniston, y Westby, 1978), y
- b) *experiencias previas*: los esquemas que los niños/as traen a una experiencia de visión de TV también varía con las diferencias individuales en experiencia y conocimiento. Las experiencias de la vida real son una importante fuente en la configuración de los esquemas que los/as niños/as traen a la situación de visión y, por tanto, son un determinante de cómo los/as niños/as interpretan los mensajes que ven (Calvert y otros, 1987).

En el estudio de Wright, Huston, Reitz y Piemyat (1994), tanto el cambio del desarrollo cognitivo como la experiencia de visión se proponían como posibles bases para el desarrollo de los conceptos de realidad de los niños/as.

2.2.2.a) El proceso de visión como aprendizaje incidental: motivos y objetivos

Se ha propuesto que la mayoría de lo que los/as niños/as adquieren de la TV ocurre por medio del aprendizaje incidental más que intencional. En este contexto la importancia de los motivos y objetivos de los niños/as pa-

ra ver TV necesita ser enfatizada; el análisis del proceso de visión como aprendizaje incidental requiere la inclusión de los propósitos, objetivos, y satisfacciones de los/as niños/as en la visión, junto con sus niveles variantes de procesamiento como determinantes de atención y comprensión. Se identifican múltiples determinantes de motivación y compromiso, atención selectiva, esfuerzo requerido y gastado, y nivel de comprensión logrado. (Huston y Wright, 1983)

Los niños/as pequeños buscan con frecuencia entretenimiento, humor o diversión en la TV (Huston y Wright, 1983), raramente se aproximan a ella con una intención de aprender, aunque su disfrute puede depender de su capacidad para comprender alguno de sus mensajes. Algunas veces los/as niños/as también disfrutaban de las situaciones que provocan miedo, de los programas de horror o la excitación de las películas de suspenso (Zillman, Hay y Bryant, 1975).

La necesidad de información puede también ser un motivo. Un objetivo adicional es la necesidad de conocer los programas que más gustan o son más discutidos por su grupo de iguales.

A causa de que la mayor parte de la visión de TV ocurre en un contexto de búsqueda de entretenimiento relajado, lo más razonable es discutir el procesamiento cognitivo implicado como aprendizaje incidental más que intencional. Un modelo de aprendizaje incidental es especialmente apropiado para niños/as muy pequeños/as, ya que están en un nivel preoperacional de desarrollo cognitivo, donde la distinción formal entre aprendizaje intencional e incidental parece tener poco sentido; todo es incidental. Por ejemplo, los/as niños/as preescolares no recuerdan el material mejor cuando son instruidos para recordar que sin tales instrucciones. La capacidad metacognitiva para guiar y planear el procesamiento de forma que la memoria se vea mejorada bajo tales condiciones de aprendizaje intencional se desarrolla durante la mitad de la infancia.

Incluso los/as niños/as que son suficientemente mayores para usar los procesos de metamemoria pueden no invocarlos cuando están viendo la TV. Cuando el aprendizaje es incidental, el/la niño/a puede no usar toda su capacidad cognitiva para procesar. Salomon (1981) ha propuesto que la TV a menudo elicitaba relativamente poco esfuerzo mental, y de hecho poca elaboración mental (esfuerzos al codificar, comparación con los esquemas existentes, intentos deliberados para seleccionar información importante, o repetición de información). De hecho, la diferencia en la cantidad aprendida no es inherente al medio, sino que resulta en parte de las expectativas o motivaciones con las cuales el/la espectador/a se aproxima al medio (Salomon, 1981).

2.2.2.b) Atención y estilos de visión de TV

Hacia la década de los 70 nada se sabía sobre la atención que los/as niños/as prestaban a la TV excepto que diferente programación recibía diferentes niveles de atención visual por parte de ellos/as (ej., Bechtel, Achelpohl, y Akers, 1972). Desde entonces se ha estudiado más ampliamente la atención de los niños/as a la TV.

Un importante grupo de descubrimientos empíricos concluye que la atención visual está relacionada con la ocurrencia de varias características formales tanto visuales como auditivas. En cuanto a la atención visual prestada a la TV en función de la edad se observa que los/as niños/as pequeños/as son más vulnerables ya que su atención es controlada por las características formales. Así, los niños/as son vistos como bombardeados por los estímulos, y con menos autocontrol (Wartella y Ettema, 1974). Si, como Singer (1980) sugiere, la reacción de orientación a la TV es la base para la visión de ésta, se esperarían altos niveles de atención a la TV en los niños/as tan pronto como el reflejo de orientación esté bien establecido, alrededor de los 3 meses de edad. Hollenbeck y Slaby (1979) informan que niños/as de 6 meses de edad prestan alguna atención visual a la TV cuando permanecen cerca de ésta sin juguetes.

Según Anderson y Levin (1976), la atención visual se incrementa en con la edad, debido principalmente al aumento en la duración de la visión y en la frecuencia con que se mira la TV a partir de los 30 meses de edad. Las evidencias obtenidas por estudios posteriores convergen en afirmar que existe un gran incremento en un gran incremento en la visión de la TV hacia los 2 años y medio. A esta edad, los niños/as han desarrollado un esquema de visión. Este incremento en la visión es consistente con las teorías del desarrollo cognitivo que establecen que entre los 2 y 3 años de edad se produce una transición de la representación y conocimiento sensoriomotor a un nivel preoperacional más elevado o representación «icónica», más simbólico (Bruner y otros, 1966). Este crecimiento cognitivo posibilita que el niño/a desarrolle y aplique esquemas de comprensión a la TV, lo que lo lleva a interesarse más por lo que ve y a pasar más tiempo frente al televisor. Más allá de los 2 años y medio, la atención visual a la TV continúa aumentando en los años preescolares (ej., Anderson, Lorch, Field y Sanders, 1981) y puede estabilizarse durante los años de la escuela (Calvert, Huston, Watkins y Wright, 1982). Este incremento refleja también un mayor conocimiento del mundo y la comprensión de los códigos cinemáticos y las estructuras de formato de TV (Anderson y Lorch, 1983). Cuando un/a niño/a se desarrolla normalmente la comprensión de lo que

ve en televisión se va haciendo cada vez más comprensible (ver Collins, 1979) constituyendo un elemento con mayor potencialidad de información y entretenimiento.

Ver TV implica distintos niveles de atención. Así, existe una gran variedad de estilos de visión en los telespectadores. El estilo de visión está una función de la edad, del entorno de visión, de la importancia del programa para el telespectador, y de la intención del telespectador. Durante los primeros años de investigación de *Sesame Street*, la *Children's Television Workshop (CTW)* identificó 3 estilos de visión entre los niños/as de 3-5 años (cit. por Lesser, 1972): quienes «ven la TV durante horas con sus ojos raramente apartándose de la pantalla»; «quienes constantemente controlan todas las actividades en la habitación mientras ven»; y quienes muestran «participación verbal, física, activa, manifiesta en la acción televisada». No obstante, se ha señalado que existe poca relación sistemática entre el estilo de visión y el aprendizaje (ej., Reeves, 1970).

Los/as niños/as pequeños/as muestran un estilo de visión bastante restringido indicando que ellos sólo han comenzado a desarrollar un conjunto de técnicas de visión. Los/as niños/as mayores tienen un estilo de visión más desarrollado que les posibilita una considerable flexibilidad en la visión. Probablemente obtienen mucho más de lo que quieren de los programas independientemente del tiempo total que están frente al aparato. Cuando reaccionan a la forma del programa, parecen mostrar un estilo de visión bastante maduro (Krull, 1983).

La noción de que los telespectadores que ponen más atención a un programa de TV aprenderán más de él puede aparecer atractiva, pero el descubrimiento del *CTW* de que el estilo de visión no está aparentemente relacionado con el aprendizaje sirve como una advertencia contra las conclusiones a este respecto. Con mayor probabilidad es la comprensión del mensaje lo que facilita la atención y no que la atención visual mejora la comprensión del mensaje (Anderson y Lorch, 1983). Anderson y Lorch argumentan que, al menos para los niños/as pequeños, hay una importante relación entre la comprensibilidad del contenido y la atención visual.

2.2.2.c) Relación entre atención y comprensión

Procedamos ahora a una discusión más detallada de la interacción de los principales componentes del procesamiento cognitivo: la atención y comprensión.

La búsqueda de determinantes de la atención de los/as niños/as a la TV está basada en la asunción de que la atención influye en la comprensión. Esta asunción ha sido cambiada; la atención está determinada principalmente por la comprensibilidad del contenido (ej., Anderson, Lorch, Field y Sanders, 1981). Aún una tercera hipótesis es que, más allá de un nivel mínimo, la atención no está relacionada con la comprensión. Sin embargo, existe una correlación entre la atención visual a un estímulo televisado y el recuerdo del contenido. En varios estudios de los estímulos de TV, la atención de los/as niños/as estaba correlacionada con recuerdos de contenido educacional (Zillmann, Williams, Bryant, Boynton y Wolf, 1980). Por tanto, aunque la atención no garantiza toda memoria y comprensión, es necesaria para toda memoria y comprensión de lo que ocurre (Bandura, 1977).

Singer y otros (1980) sugieren que si la TV tiene ritmo rápido y así de forma refleja mantiene la atención, no permite al niño/a la reflexión y la reorganización mental. Tal memoria es superficial. La teoría reactiva afirma que la relación causal va de la atención a la comprensión.

La teoría activa realiza una aseveración distinta; la distribución de la atención visual a lo largo del programa es guiada por los procesos de comprensión continua del telespectador/a; por tanto la relación causal principal va de la comprensión a la atención. Si bien el aumento de atención visual no cambia la comprensión, hay una correlación significativa entre la puntuación de comprensión para una cuestión particular y el porcentaje promedio de atención que dedicaban durante el tiempo exacto en que recibían la información que necesitaban para responder a la cuestión (Lorch y otros, 1979). Una atención doble no producía un incremento en la comprensión, sino que comprensión y atención estaban relacionadas, sugiriendo que la relación causal iba de la comprensión a la atención. Los niños/as de 5 años, presentes en una habitación con juguetes, atendían estratégicamente, distribuyendo su atención entre el juego con el juguete y la visión, mirando lo que para ellos eran las partes más informativas del programa. Esta estrategia era tan efectiva que los/as niños/as podrían comprender sin que la atención visual fuera incrementada. Por tanto, la visión de TV de los niños/as pequeños conlleva una estrategia para atender a aquellas partes del programa que son comprensibles, con lo cual cualquier indicador de comprensión debería ser predictivo de atención (Anderson y Lorch, 1983).

Varios estudios apoyan la premisa de la teoría activa que sostiene que la atención visual es guiada por el proceso continuo de comprensión. Anderson, Lorch, Field, y Sanders (1981, estudio 1) mostraron que la atención era

mayor al diálogo «inmediato» que al «no inmediato»; Lorch y otros (1979), y Pezdek y Hartman (1983) mostraron que el incremento de atención por sí mismo no incrementaba la comprensión; y Anderson, Lorch, Field, y Sanders (1981, estudio 2) mostraron que la reducción de la comprensibilidad reducía la atención.

No obstante, los descubrimientos son consistentes con ambas hipótesis: que la atención influye en la comprensión y que la comprensión influye en la atención. Los efectos de factores derivados, analizados empíricamente, conducentes a la iniciación, mantenimiento y terminación de las miradas, así como mantenimiento de las pausas, efectos de la forma, comprensibilidad del programa, comportamiento de visión de iguales, distracción, y edad tienen resultados consistentes con la teoría activa de la visión de TV. Varios efectos, como la influencia del movimiento (característica formal de la TV), pueden ser también consistentes con la teoría reactiva, pero la mayoría de los factores parecen ir más allá de ésta.

¿Cómo pueden integrarse esos descubrimientos? Primero, la atención visual es una condición necesaria, pero no suficiente para que la comprensión ocurra. El niño/a debe haber estado escuchando o usando otras «entradas» del programa si él recuerda información presentada cuando no está mirando. Segundo, la comprensibilidad e incomprensibilidad del contenido puede influir en la atención. El contenido muy simple o difícil de comprender probablemente mantenga la atención peor que el contenido de dificultad intermedia para el niño/a (ej., Rice y otros, 1982).

Aunque algún nivel de comprensión puede ser una condición necesaria para continuar la atención, Huston y Wright (1983) proponen que no es suficiente. El niño/a debe ser capaz de procesar el mensaje televisado en algún nivel, o la atención probablemente desaparecerá, pero la comprensibilidad sola no es suficiente para asegurar una atención sostenida.

Una cuestión importante es si los incrementos en la atención causados por otras variables que la comprensibilidad percibida (características perceptualmente salientes, humor, marcadores que sugieren contenido interesante) pueden aumentar la comprensión de los niños/as del material televisado.

2.2.3. El contexto de visión

La visión de la TV no puede ser completamente comprendida al margen de su relación con el contexto sociológico inmediato del telespectador (características de la familia, *status* socioeconómico, etnia,...) o del compor-

tamiento y experiencias del telespectador fuera de la situación de visión de la TV.

La comprensión de una historia de TV no es independiente de la sociología familiar y de la cultura más amplia. Salomon (1983) argumenta que la ganancia que se obtiene de ver la TV depende de la cantidad de «esfuerzo mental» invertido en el procesamiento cognitivo del programa, y que hasta cierto punto esta inversión está relacionada con los valores, la experiencia y la posesión de una cultura más amplia. Collins (1983) indica que la comprensión de los niños/as pequeños de las historias de TV está relacionada con su *background* socioeconómico y el sistema de valores familiar. Esos *inputs*, para la estructura del conocimiento general del niño/a, son algunas de las bases de la asimilación del niño/a del programa de TV, y dan cuenta de las diferencias en comprensión entre los niños/as pequeños.

Por otra parte, un grupo de descubrimientos relaciona la atención visual con el aspecto del entorno de visión y han demostrado que la atención visual es modificada por la presencia de co-telespectadores y por la disponibilidad de actividades alternativas (como los juguetes).

2.2.3.a) Mediación adulta

Una cuestión crítica respecto a cómo la TV puede ser efectiva en producir un aprendizaje activo en los/as niños/as tiene que ver con el rol de mediación y enseñanza adulta. A causa de su limitado desarrollo de esquemas, los preescolares para aprender son especialmente dependientes de la mediación de los adultos. Los padres indican características a las que pueden atender, reestructuran los estímulos complejos del medio, o describen los procesos en funcionamiento con un vocabulario fácilmente accesible a los/as niños/as, de este modo crean trozos de información manejables para ellos/as (Feuerstein, 1977; Singer, 1973).

Por otra parte, los adultos como parte de un programa de TV son más efectivos en producir aprendizaje en los/as niños/as que secuencias idénticas con mínimo comentario verbal. La disponibilidad de «figuras-parentales» adultas en la TV o de *voces en off* de adultos, para las secuencias de acción visual, pueden también ser efectivas en producir aprendizaje en los/as niños/as preescolares. (Sturm y Jörg, 1981).

3. Televisión y aprendizaje social

3.1. Televisión y socialización. Influencia de la televisión en la formación de valores y actitudes

La seducción que la TV ofrece se fundamenta en la satisfacción de necesidades sensoriales y psíquicas. Se lleva a cabo desde la irracionalidad, ejerciendo en algunos casos una función catártica que libera emociones internas contradictorias. Así, no sólo entretiene y satisface necesidades psicológicas, sino que, actuando a nivel inconsciente, realiza una socialización afectiva. A través de lo que ven, leen, oyen y viven los niños/as van adquiriendo una idea de sí mismos, de las otras personas, del mundo que los rodea, de lo bueno y de lo malo, es decir se van socializando. La socialización a través de los relatos, por medio de asociaciones y transferencias, no es algo nuevo. «Los relatos llevan al psiquismo del espectador desde la activación del deseo a la inducción de ideologías, de principios y valores, de conductas y comportamientos» (Ferrés, J., 1990, p. 120). Esa misma función que puede atribuirse a los relatos televisados ha sido atribuida a los cuentos, pero en el caso de los cuentos clásicos, además de transmitir una visión de la sociedad, escondían una intención moralizadora (la maldad es castigada, la bondad es premiada, el héroe a través del esfuerzo logra las metas propuestas, etc.), la literatura infantil actual mantiene de alguna forma el efecto socializador pero intentando superar los estereotipos existentes en la literatura clásica, en tanto no puede decirse lo mismo de los contenidos televisivos, guiados más por criterios comerciales y efectistas que educativos. La TV es un medio que permite multiplicar las experiencias infantiles. El problema es que estas experiencias vicarias o mediatizadas tienden en algunos casos a sustituir las reales o se ofrecen en un momento del desarrollo evolutivo donde no pueden ser asimiladas y elaboradas críticamente. «En la TV este aprendizaje socializador por asociación o transferencia se realiza a menudo lejos de la esfera de la racionalidad y la conciencia. El niño/a que escucha un cuento o ve un filme no se identifica con el héroe bueno porque es bueno sino porque es héroe, porque encarna unas necesidades psíquicas de las que él no es consciente. A menudo ocurre algo similar con el espectador adulto. Cuando un espectador se identifica con un personaje que encarna una ideología o una ética que no son suyas, es porque la energía emotiva pesa más que su energía racional. Es la fascinación emotiva lo que le lleva a adherirse al héroe y a todo lo que representa». (Ferrés, J., 1990, pp. 119-120).

Parte importante del proceso socializador es la adquisición de valores y actitudes. Los *valores* son un tipo de *creencia* que lleva al sujeto a actuar de una manera determinada; son creencias que prescriben el comportamiento humano (Rokeach); son, por tanto, ideales que siempre hacen referencia al ser humano y que éste tiende a convertir en realidades o existencias (García Mauriño). Son guías y determinantes de actitudes sociales e ideológicas por una parte y del comportamiento social por otra. *Orientan la vida y marcan la personalidad, inspirando juicios, conductas y normas.*

Las actitudes son formas concretas, predisposiciones estables, de comportarse ante la realidad que están motivadas y fundamentadas por valores. Constituyen la raíz del comportamiento y están integradas por componentes cognitivos, afectivos y conativos.

La relación entre valores y actitudes es compleja y sobre ella se han dado distintas interpretaciones: Para algunos el *valor* es un concepto más amplio que el de *actitud*, de manera que cada valor generaría un conjunto de actitudes. Para otros, en cambio, los valores son componentes de las actitudes.

Consideramos que los valores son más generales, son proyectos globales de existencia que se instrumentalizan y se manifiestan en las actitudes. La actitud es, por tanto, una respuesta electiva ante los valores. Esta elección supone el conocimiento y la aceptación del valor.

Las actitudes no son innatas, en su formación intervienen muchos factores, tanto personales como sociales. Son, por tanto educables, si bien una vez adquiridas son estables, es decir se adquieren de forma duradera y se manifiestan en todas las acciones del sujeto.

Existen distintas teorías acerca de cómo educar las actitudes que destacarían la motivación, la imitación y la actuación. Los efectos de la TV sobre la formación de actitudes deben estudiarse fundamentalmente a partir de las teorías centradas en la imitación del modelo, vinculadas al aprendizaje por observación. En la adquisición de actitudes, como parte del proceso de socialización, tiene gran importancia, la identificación con el «modelo». Los primeros modelos son los padres, en segunda instancia el grupo de iguales y en todo momento la sociedad en general, mediante sus normas y valores vigentes y también a través de los medios de comunicación. La imitación de modelos puede ser directa por la observación de modelos vivos, o simbólica, a través de la TV, el cine, los cómics, la literatura, etc. Se ha demostrado que las personas pueden variar su conducta, tanto en lo positivo como en lo negativo, como resultado de la exposición a actos y valores ajenos (Neale y Liebert, 1973) «La Policía de EE UU ha empezado a actuar como han visto que lo hacen sus colegas de la pantalla. Hablan y se mue-

ven como ellos. El director Montxo Armendáriz contó ayer esta anécdota en un debate en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, junto a otros dos cineastas, Alejandro Amenábar y Agustín Díaz Yanes, que hablaron del tremendo impacto que el cine produce en la realidad. «Lo que un filme quiere reflejar de la realidad y lo que esta chupa de las películas es una interacción muy presente ya en la vida real», señaló Armendáriz» (Pérez de Pablos, S., *El País*, 31 de julio de 1998) Se pone así de manifiesto que quienes producen y crean la realidad ficticia de las pantallas son plenamente conscientes del efecto que ésta ejerce sobre las actitudes y comportamientos de las personas, llegando a convertirse en modelos a imitar. «...Los individuos influidos redefinen su identidad social atribuyéndose las características estereotipadas asociadas al grupo de pertenencia de la fuente de influencia (S. Moscovici, 1991, p. 110; y D.G. Miers, 1991, p. 465, cit. en Ferrés, 1996)

La capacidad socializadora de la TV es posible ya que responde a todas las condiciones que la psicología social atribuye a los modelos con alta potencialidad modeladora que son los siguientes:

1. La identificación con el modelo: Es decir la presencia de modelos con el sujeto pueda sentirse identificado y que reconozca parecidos a sí mismo. Los programas de alta audiencia buscan intencionadamente que entre sus personajes haya diferentes estilos y edades para posibilitar la identificación y tener así acceso a distintos públicos. Se sabe que la presencia de niños/as en las series aumenta la audiencia.
2. El atractivo físico del modelo. La belleza suele ser un requisito imprescindible de los personajes televisivos, sean programas de ficción, publicidad e incluso en los informativos o programas culturales se cuida la imagen de los presentadores.
3. Los refuerzos de la actuación del modelo: Se favorecen si la conducta observada es premiada y se inhiben si es castigada.
4. La excitación emocional: El recurso de dirigirse al nivel emocional del espectador empleado por el medio televisivo aumenta las posibilidades de modificar la conducta social de los mismos.

Si se comparan las actitudes potenciadas desde la cultura escrita con las de la cultura audiovisual, se observa que en tanto la primera desarrolla la capacidad de concentración y abstracción fomentando así la paciencia en la postergación del placer (al provenir del significado éste sólo es posible

cuando se comprende el sentido y ello requiere un análisis lógico y gramatical previo), la segunda en que el goce depende del significante y se apoya en la hiperestimulación sensorial ofrecen una gratificación inmediata favoreciendo la impaciencia. «Mientras que la palabra siempre tiene dentro la posibilidad de expresar la inquietud, la duda, el afán de búsqueda. No sucede lo mismo con la imagen y su exceso, como subraya Giovanni Sartori en su *Homo videns*, ya que nos vuelve cada vez más ciegos al presentarnos como verdad absoluta lo que sólo es un instante y un ángulo de la realidad. De esta forma la ignorancia se va haciendo cada vez más profunda, plagada de estereotipos y flashes que se superponen hasta convertirnos en simples espectadores de la realidad...» (Casanova, O. 1998, *El País*, 20 de julio, p. 10. Opinión).

Otra de las actitudes potenciadas por la TV es el consumismo. La incitación al consumo es propia del medio, ya que no es posible olvidar que la programación se rige más, por no decir casi exclusivamente, por criterios comerciales que culturales o educativos, lleva a los sujetos a desearlo «todo» y desearlo «ya», es decir estimula un alto nivel de aspiraciones sin fomentar la perseverancia en la consecución de los fines, lo cual conduce a una baja tolerancia a la frustración. Los nuevos estudios sobre inteligencia emocional han demostrado que tan importante, o incluso más, para pronosticar el éxito profesional y personal es el C.I. como la capacidad de motivarse a sí mismo, de perseverar en el empeño a pesar de las frustraciones, de controlar los impulsos y regular los estados de ánimo. Así la educación deberá contrarrestar los estímulos negativos del mensaje televisivo ayudando a las personas en su propio conocimiento y autoestima, valorando más el ser que el tener, conociendo sus posibilidades y limitaciones, deseando aquello posible y teniendo fortaleza para conseguir los objetivos sin desmoralizarse por las dificultades.

A pesar del énfasis dado a los posibles daños sociales de la TV, una visión más equilibrada sobre el impacto del medio en los niños/as nos lleva a aceptar también que pueden obtener de ella un beneficio ya que los/as pone en contacto con aspectos de la vida que de otro modo no podrían conocer. La TV entretiene, informa y presenta modelos de rol a los niños/as y puede ser un instrumento en el aprendizaje de comportamientos prosociales. Los niños que habían observado un programa donde se destacaba un comportamiento altruista eran más propensos a compartir lo que poseían que aquellos que habían observado un comportamiento egoísta (Bryan y Walbeck, 1970). Estudios llevados a cabo con niños/as preescolares empleando programas como *Sesame Street*, mostraron que pueden aprender y de hecho aprenden muchas lecciones de valor en la TV, especialmente si

ven los programas en compañía de sus padres/madres u otros niños/as mayores.

La TV puede ser un instrumento valiosos en casa o la escuela si se emplea adecuadamente para desarrollar intelectual y socialmente a los niños/as, siendo importante para ello identificar las formas de minimizar las influencias adversas y maximizar las saludables de la TV, enseñando a los niños/as a ser telespectadores «cultos» (Pear y otros, 1982).

3.2. *Violencia en televisión y su relación con el comportamiento agresivo en el mundo real*

Existen numerosos estudios que intentan verificar la relación entre violencia en los contenidos televisivos y conductas desajustadas de tipo agresivo en niños/as y jóvenes. La regulación del comportamiento humano es posible porque el sujeto es capaz de prever las consecuencias de sus actos. Esta capacidad de previsión se adquiere en parte por la propia experiencia pero dado que es imposible para una persona experimentar todas las situaciones posibles esto se consigue mediante la observación de modelos. Imitación e identificación con los modelos observados son componentes esenciales del proceso socializador. Es lo que la psicología social llama aprendizaje por modelado. La TV tiene una eficaz función socializadora al permitir que se interioricen sus modelos. La pregunta es de qué forma estos aprendizajes obtenidos por modelaje revierten luego en actuaciones imitativas en el mundo real.

Muchas investigaciones experimentales y longitudinales aceptan que existe una correlación positiva y causal entre violencia televisiva y conductas agresivas (Rubinstein, 1982), hallándose una relación significativa entre ver grandes dosis de TV hacia los 8 años y tener conductas violentas o delictivas más tarde, en tanto no existe una relación significativa entre ser violento de niño/a y ver más TV con contenidos violentos (Huessmann, 1960). Parecida conclusión se obtuvo desde la investigación longitudinal realizando un seguimiento durante un año con preescolares donde se comprobó que los niños/as que veían aventuras de acción y dibujos animados violentos durante muchas horas tenían una mayor predisposición a desarrollar conductas agresivas (Singer y Singer, 1983).

Sin embargo, otras investigaciones, llegan a conclusiones diferentes. Un estudio de patrones agresivos de conducta en estudiantes de escuelas elementales y medias, empleando un diseño longitudinal y un modelo estadístico causal, no encontró, después de un seguimiento de tres años, relación

significativa entre exposición a violencia televisiva y conductas agresivas (Milavsky, Kessler, Stipp and Rubens, 1982).

No es tampoco descartable la hipótesis de la catarsis, por la cual observar escenas violentas puede ayudar mediante la descarga imaginativa el deseo de realización en el mundo real. Sin embargo se comprobó en una experimentación con niños/as de parvulario, quienes divididos en dos grupos, fueron sometidos al visionado de películas violentas los unos y no violentas los otros, que contrariamente a lo esperado, en vez de mostrarse menos agresivos después de ver un film violento los niños/as se mostraban más agresivos luego de ver los no violentos (Siegel, A. 1956) Una explicación comprobada posteriormente sostuvo que los niños/as asignados al visionado no agresivo disfrutaron mucho menos que los que se sometieron a un visionado agresivo, lo cual aumentó su frustración y resentimiento provocando un aumento de agresividad (Chaffe y Mc. Leod, 1971, cit. en Liebert, M. y cols., 1976).

Vinculada a la hipótesis de la catarsis se encuentra la relación probada entre ansiedad y violencia. Las personas que padecen ansiedad prefieren ver programas violentos ya que experimentan una reducción momentánea de la misma, pero la adicción se promueve de este modo ya que pasado ese breve alivio la ansiedad aumenta, necesitando mayores dosis de violencia.

Recurriendo a las conclusiones aportados por las numerosas investigaciones sobre el tema no es posible aseverar que exista una relación probada entre violencia televisiva y conductas violentas en el mundo real. La explicación de la violencia en el mundo real es mucho más compleja y no puede ser atribuida a un único factor.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) supuso una superación de las teorías clásicas o conductuales, que explicaban la conducta partiendo del ambiente o de las disposiciones internas, considerándolos por separado como determinantes primarios de la acción, e incluso superó las primeras teorías sobre aprendizaje por observación. Bandura formuló su teoría como una explicación general de la conducta humana no suscribiendo la determinación de la misma a partir de un único factor. El aprendizaje social se entendió como una interacción entre las características que presenta un determinado suceso, que actúa como modelador de la conducta, y las características del espectador.

Su modelo subdivide el proceso de aprendizaje social en cuatro fases: atención, retención, producción y motivación. En cada una de esas fases el resultado es producto de la interacción entre factores externos y atributos del observador. Es la actuación conjunta de ambiente y biología la que ex-

plicaría los comportamientos violentos en el mundo real. Entre los factores ambientales de mayor influencia se encuentran las condiciones socioeconómicas, el barrio en que se habita, la marginación, el paro y por supuesto la influencia de la familia y la escuela.

La literatura existente sobre el tema nos lleva a suponer que para que la violencia televisiva revierta en conductas violentas en el mundo real es necesaria una predisposición violenta en el sujeto y/o el refuerzo del aprendizaje mediante la inmersión en entornos violentos.

Para Bandura el primer paso en el aprendizaje social es la presentación de un suceso (la conducta a ser modelada) al que se presta atención. La atención está determinada tanto por características propias del observador, como sus capacidades perceptuales y preferencias como por las características del suceso, que sea distintivo, evaluado positivamente, simple, prevalente y accesible a la atención. Se ha comprobado que los niños/as prestan más atención a aquellos segmentos de la programación que presentan mayores niveles de actividad física, movimientos y variaciones sonoras (Levin y Anderson, 1976). Si bien tanto los actos violentos como los no violentos pueden cumplir con estas condiciones es lógico suponer que los primeros reúnen en mayor proporción estas condiciones y que, por lo tanto, atraen en mayor medida la atención infantil.

El paso siguiente es la retención. La teoría del aprendizaje social requiere no solamente que a un hecho se le preste atención sino que sea luego recordado por el observador. La retención se favorece por el código simbólico empleado (la simbología empleada para representar mentalmente el suceso), la organización cognitiva (la forma en que el suceso se clasifica y subdivide en pasos y componentes), el ensayo y la actuación simbólica (ensayar y actuar mentalmente por medio de la fantasía el suceso percibido). Los actos agresivos vistos en TV son modeladores cuando se ensayan mediante fantasías diurnas, juegos o recreaciones mentales (Rosenfield et. al., 1978)

En otras palabras, para que un suceso observado sea retenido se necesita que sea entendido e integrado en el sistema cognitivo del espectador. Los niños/as hasta 8 años no pueden inferir las explicaciones y los nexos entre escenas televisivas, no entienden el contexto, ni los motivos y consecuencias de la acción (Collins, 1982-83). Ésto favorece el modelaje. Los niños/as imitan menos cuando se les hace comprender los motivos antisociales y las consecuencias negativas de la violencia (Collins, 1973)

Pero, para llevar a la acción comportamientos agresivos aprendidos u observados en la TV se requiere no sólo que el sujeto haya atendido y rete-

nido el contenido violento sino también que esté motivado. Los procesos motivacionales son activados por refuerzos para el acto agresivo que desinhiben su realización en el mundo real. Las normas sociales, miedo al castigo, sentimientos de culpa y ansiedad son reguladores externos que inhiben la puesta en acto de la violencia aprendida.

Cuando las fuentes de inhibición son neutralizadas por factores externos es más probable la reproducción de la violencia en el mundo real. Podríamos mencionar cuatro tipos de refuerzo que potencian la desinhibición: refuerzos previos, vicarios, posteriores o autogenerados.

Los refuerzos previos son los derivados de un ambiente que aprueba los contenidos violentos (contextos sociales o familiares donde la resolución habitual de los conflictos se da a través de la violencia). Los niños/as cuyos padres penalizaban o desaprobaban la agresión eran menos propensos a actuar en forma violenta. El sexo es también en alguna medida un reforzador previo, los niños/as (posiblemente también, al menos en parte, por efectos de la educación y la influencia de estereotipos de género) están más predispuestos a actuar de forma violenta que las chicas (Bandura, 1965).

Los refuerzos vicarios son aquellos donde la violencia se percibe justificada y efectiva, que tiene motivos o logra las metas.

Cuando la realización de actos violentos es recompensada se habla de refuerzos posteriores.

Finalmente, los refuerzos autogenerados son aquellas justificaciones que el sujeto se da a sí mismo para evitar sentirse devaluado ante sí mismo cuando actúa de forma violenta. Entre este tipo de refuerzos encontramos la *reestructuración cognitiva*, el uso de eufemismos que lleva a atribuir a altos principios la conducta agresiva, la *comparación paliativa*, que consiste en comparar el acto violento realizado con otro peor (*esto que he hecho no ha estado bien pero hubiera sido peor si...*), *desplazar o hacer difusa la responsabilidad*, *atribuir culpa a la víctima (se lo merecía)*, *deshumanizar a la víctima* (la típica frase del nazismo «cerdo judío» tendía precisamente a favorecer esa deshumanización, pensar que el otro es como un animal reduce la culpa de actuar violentamente con él), *reducir la responsabilidad personal* (se justifica la violencia por haber obedecido órdenes superiores, *la obediencia debida*).

En cuanto a las características del hecho observado la investigación (National Television Violence Study) destaca nueve rasgos contextuales de las escenificaciones violentas que influyen en el aprendizaje de la agresión, es decir en el modelaje de conductas violentas a partir del visionado de las mismas (Wilson et al., 1998). Estos rasgos son:

1. *La naturaleza del agresor:* La respuesta del espectador estará en función de la valoración que éste haga del agresor (no es lo mismo cuando un acto violento es ejercido por el «héroe» de la serie, con quien tiende a identificarse, y a quien se le supone la persecución de fines justos, que por un delincuente). El atractivo del personaje es un factor importante a la hora de actuar como modelador de la conducta. Un agresor atractivo tendrá mayor influencia que un personaje neutro o carente de atractivo.
2. *La naturaleza de la víctima:* De modo inverso una víctima atractiva hará que se repela la conducta agresiva ya que el espectador tenderá a identificarse con ella.
3. *La justificación de la violencia:* La simpatía del espectador hacia el agresor aumentará (y con ello el poder de identificación) si se argumenta que posee «razones» para ejercer la violencia. La investigación científica demuestra que ejercen mayor poder imitativo aquellas situaciones observadas donde la violencia parece tener una razón justificada (defensa o venganza) que aquellas que son simple expresión de maldad o descarga agresiva sin causa. Uno de los retos de la «Educación para la Paz» consiste precisamente en hacer comprender a los/as niños/as que ninguna violencia tiene justificación, ni resuelve nada. Entendiendo la paz como algo positivo, no como ausencia de conflicto, sino como un proceso donde los conflictos van resolviéndose de forma creativa para que satisfagan en mayor medida las necesidades e intereses de las personas implicadas, conviene diferenciar claramente entre agresividad y violencia. En tanto la agresividad no se entiende como algo negativo en sí mismo sino que se considera como una forma de autoafirmación, física y psíquica, que está determinada por los procesos de socialización, la violencia es la forma negativa de resolver un conflicto que tiende a la supresión de éste por la eliminación del adversario. La TV justifica en muchos casos la violencia como la única forma de resolver un conflicto. Sería interesante el análisis desde la escuela de situaciones ficticias presentadas en la TV donde se ha empleado la violencia, analizando las consecuencias posteriores de la misma (que no suelen mostrarse) y buscando otro tipo de soluciones.
4. *Las consecuencias de la violencia:* Aquellas escenas donde el acto violento es acompañado de la visión del daño o dolor causado por el mismo son a la vez considerados más fuertes o violentos por el espectador pero despiertan en éste un menor deseo de imitación. La capacidad de previsión de la conducta debe incluir la consideración

- de que todo acto violento implica un daño y tiene unas consecuencias negativas, incluso para quien lo ejerce. Estas consecuencias no son muchas veces mostradas por las series televisivas y ello favorece la imitación.
5. *La presencia de armas:* El uso de armas convencionales está asociado a nivel inconsciente a situaciones de violencia previas archivadas en la memoria. Ello acrecienta el poder de imitación.
 6. *La extensión y el carácter gráfico de la violencia:* La exposición reiterada a escenas de violencia puede llegar a desensibilizar y/o actuar como desinhibidor de la conducta.
 7. *El grado de realismo de la violencia:* Las escenas reales y explícitas de violencia tienen un efecto mayor en el espectador tanto para despertar temores como para potenciar la imitación que las irreales (dibujos animados). Ésto es así en espectadores adultos o niños/as mayores pero es importante pensar que para los niños/as pequeños pueden no distinguir claramente la ficción de la realidad.
 8. *La recompensa o castigo de la violencia:* El aprendizaje de actitudes y comportamientos agresivos es potenciado cuando las conductas violentas observadas es premiado o no directamente castigado.
 9. *El humor como acompañante de la violencia:* Cuando el humor acompaña las escenas de violencia actúa como desensibilizante y puede, de esa forma contribuir al aprendizaje de la agresión.

Como conclusión de lo expuesto podríamos afirmar que si bien la violencia en el mundo real no puede atribuirse sin más a la influencia de la TV, es importante destacar aquellos aspectos que refuerzan o inhiben el aprendizaje de comportamientos violentos exigiendo, como educadores una actitud responsable de quienes tienen en sus manos la producción y comercialización de productos televisivos. Desde la familia controlar lo que los niños/as ven y comentar con ellos/as los contenidos de lo observado, siendo conscientes que estos comentarios pueden actuar como reforzadores o inhibidores de la conducta. Desde la escuela enseñar los beneficios de resolver pacíficamente los conflictos.

4. Conclusiones

Hemos pretendido mostrar una visión amplia de lo que se sabe sobre el uso de la TV por los niños/as, evitando intencionadamente ofrecer una visión catastrofista sobre los efectos de la misma. Innegablemente la televi-

sión ha pasado a ser un elemento que forma parte de la cotidianeidad de las personas y que constituye una de las formas más usuales de pasar los momentos de ocio. La discusión pública sobre los efectos de la televisión en la infancia, apoyada por numerosas investigaciones, realizadas fundamentalmente en los primeros años de aparición del medio, se ha centrado en el perjuicio que implicaba. Ha sido así acusada de estimular la violencia y el consumismo, de transmitir estereotipos sexistas, de potenciar la pasividad mental, etc. Esos efectos están allí, sin embargo es interesante destacar dos aspectos, corroborados por la nueva investigación sobre el tema, que de alguna forma matizan estas afirmaciones:

1. La influencia que un medio ejerce sobre el receptor depende, no tanto del contenido del medio como del contexto de recepción de los mensajes. Destaca aquí la importancia de las actitudes familiares frente a la televisión y de la enseñanza que la escuela pueda aportar para decodificar los mensajes ofrecidos y ser críticos frente a lo que ven, escuchan o leen.
2. Casi como un corolario de lo anterior debemos afirmar que lo que los niños/as obtienen de la televisión depende en gran medida de lo que ellos/as traen a ésta. Los niños/as no se sientan pasivamente y absorben cualquier cosa sin un cuestionamiento e interpretación (Anderson, 1983), sino que seleccionana activamente lo que ven para satisfacer necesidades y disposiciones y colocan sus propios significados en el contenido de la programación. La naturaleza y dirección del impacto de la TV es determinada y limitada por los motivos que los niños tienen para ver y por su entendimiento e interpretación de lo que es mostrado en TV.

Podemos así concluir que la TV no es invariablemente mala para los niños/as. El balance de opinión ha sido reconducido al menos en parte enfatizando algunas de las cosas buenas que pueden extraer los niños/as tras un adecuado uso de la misma.

1. En principio *la TV proporciona una diversidad de experiencias y conocimientos que podrían no estar disponibles para ellos a través de otras fuentes*. Pero debemos destacar que la amplia gama de experiencias vicarias que el medio televisivo ofrece, siendo importante y necesaria no puede en modo alguno sustituir la experiencia directa, por lo cual padres/madres y escuela deben ofrecer al niño otro tipo de experiencias (el juego, la comunicación ya sea entre

iguales o con los adultos, las salidas al campo, el contacto con la naturaleza, el conocimiento y cuidado de los animales y las plantas, la experiencia deportiva, las posibilidades de expresión creativa, pintar, cantar, interpretar, etc.) La TV tiene que ser una de las formas de usar el tiempo libre pero no puede ser la única. Si el niño/a tiene otras opciones elegirá mejor aquello que realmente le interesa ver.

2. *La TV tiene también un efecto liberador, catártico, de las emociones* permitiendo al niño/a elaborar sus conflictos y sus tensiones internas liberándolas por medio de la identificación y la proyección.
3. *La TV posee un gran potencial para desarrollar actitudes pro-sociales.* Aunque gran número de investigaciones se ha centrado en los efectos negativos que ver televisión podía tener sobre aspectos poco deseables de la conducta como la violencia, recientes estudios demuestran que la TV puede ayudar también al desarrollo de conductas socialmente deseables, como el aprender a compartir, conseguir autodominio, etc.
4. *La TV puede estimular también habilidades para conversar, el juego imaginativo, el desarrollo de inferencias lógicas, el entendimiento de historias y la comprensión de dilemas humanos.*

Los efectos tanto positivos como negativos de la TV pueden depender también del tipo de programa y de la forma de realización del mismo. Algunos programas están hechos para informar, educar, mientras otros tienen como objeto entretener. Pero no siempre los programas se sitúan confortablemente en esas categorías. Los programas de entretenimiento pueden excitar, embelesar, mover y divertir pero también pueden cultivar el conocimiento de aspectos de la vida, influir en las creencias y valores, proveer indicaciones sobre cómo tratar los problemas personales y sociales. Es decir mientras el número de programas destinados a educar es notablemente reducido es innegable el efecto educativo de los programas destinados a divertir. De allí la importancia de enseñar a niños/as y jóvenes a ser espectadores críticos. La escuela tiene la irrenunciable tarea de educar en valores, reconocida explícitamente en la LOGSE, y tiene los instrumentos para hacerlo en las llamadas áreas transversales donde puede analizar los contenidos violentos de la TV en la «Educación para la paz», combatir el consumismo y la absorción acrítica de los mensajes publicitarios en «la educación para el consumo», analizar los estereotipos sexuales, raciales, o de cualquier tipo en la «educación para la igualdad», etc. Si la educación ha

de partir de lo que el niño/a conoce y vive, que mejor forma que traer la televisión a la escuela para discutir y comentar sus contenidos.

Si aceptamos el hecho de que los niños/as no usan la TV de cualquier modo sino selectivamente y que son, por sí mismos capaces de cuestionar y criticar debemos comprender que estas facultades pueden ser apoyadas a través de la enseñanza de la visión crítica de la TV. Coincidimos con aquellos autores que señalan la deseabilidad de que los/as niños/as aprendan en la escuela algunas cosas sobre cómo ver la TV y cómo comprender el medio. El desarrollo de estas destrezas debería ser incorporado como una parte importante del desarrollo cognitivo y emocional.

Bibliografía

- Anderson, D. R. & Levin, S.R. (1976). Young children's attention to "Sesame Street". *Child Development*, 47, pp. 806-811.
- Anderson, D. R. & Lorch, E.P. (1983). Looking at television: Action or reaction?. En J. Bryant & D. R. Anderson (Eds.), *Children's understanding of television* (pp. 1-33). Nueva York: Academic Press.
- Anderson, D. R. & Smith, R. (1984). «Young children's television viewing: the problem of cognitive continuity. En F. J. Morrison, C. Lord, & D. P. Keating (Eds.), *Applied development psychology* (Vol. 1, pp. 116-163). Orlando, FL: Academic Press.
- Anderson, D. R., Lorch, E., Field, D. E., Collins, P. A. & Nathan, J. G. (1986). Television Viewing at Home: Age Trends in Visual Attention and Time with Television. *Child Development*, agosto, Vol. 57, 4.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, pp. 344-358.
- Bechtel, R. B., Achelpohl, C. & Akers, R. (1972). Correlates between observed behavior and questionnaire responses on television viewing. En E. A. Rubinstein, G. A. Comstock, & J. P. Murray (Eds.), *Television and social behavior* (Vol. 4): *Television in day-to-day life: Patterns of use*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Benesch, H. & Schmandt, W. (1982). *Manual de autodefensa comunicativa*. Barcelona: Gustavo Gilli.

- Bruner, J. S., Olver, R. R. & Greenfield, P. M. (Eds.). *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley, 1966.
- Bryan, J. H. & Walbeck, N. B. (1970). Preaching and practicing generosity: Children's actions and reactions. *Child development*, 41 329-353.
- Calvert, S. L. & Huston, A. C. (1987). Television and Children's Gender Schemata. *New Directions for Child Development*, Win, 38. San Francisco: Jossey-Bass.
- Calvert, S. L., Huston, A. C., Watkins, B. A. & Wright, J. C. (1981). The effects of selective attention to television forms and children's comprehension of content. *Paper presented at the Society for Research in Child Development Biennial Meeting*, Boston.
- Calvert, S. L., Huston, A. C., Watkins, B. A. & Wright, J. C. (1982). The relation between selective attention to television forms and children's comprehension of content. *Child Development*, 53, pp. 601-610.
- Casanova, O. (1998). Ética del silencio. *El País*, 20 de julio. Opinión, p. 10.
- Coffin, T. E. (1955). Television's impact on society. *American Psychologist*.
- Collins, W. A. (1973). The effect of temporal separation between motivation, aggression and consequences: A development study. *Development Psychology*, 8, 215-221.
- Collins, W. A. (1979). Children's comprehension of television content. En E. Wartella (Ed.), *Children communicating: Media development of thoroughness, speech, understanding*, Beverly Hills: Sage.
- Collins, W. A. (1982). Cognitive processing in television viewing. En D. Pearl, L. Bouthilet & Lazar, J. (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties* (Vol. 2, pp. 9-23). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Collins, W. A. (1983). Interpretation and inference in children's television viewing. En J. Bryant y D.R. Anderson (Eds.), *Children's Understanding of Television*. Nueva York: Academic Press.
- Collins, W. A., Wellman, H., Keniston, A. H. & Westby, S. D. (1978). Age-related aspects of comprehension and inference from a televised dramatic narrative. *Child Development*, 49, pp. 389-399.
- Comstock, G., Chaffe, Katzman, McCombs & Roberts (1978). *Television and human behaviour*. Nueva York: Columbia University Press.
- Dorr, A. (1983). No shortcuts to judging reality. En J. Bryant y D. R. Anderson (Eds.), *Children's understanding of Television* (pp. 199-220). Nueva York: Academic Press.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- (1994). *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.

- Feuerstein, R. (1977). Mediated learning experience: A theoretical basis for cognitive modificability during adolescence. En P. Mittler (Ed.), *Research to practice in mental retardation. Education and training* (Vol. II). Baltimore: University Park Press.
- Gerbner, G. & Gross, L. (1976). Living with television: the violence profile. *Journal of Communication*, 26 (2), pp. 173-199.
- Greenfield, P. M. (1985). *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Morata.
- Gunter, B. & McAleer, J. L. (1990). *Children and Television. The one eyed monster? USA y Canadá*.
- Hawkins, R. P., Yong-Ho, K. & Pingree, S. (1991). The Ups and Downs of Attention to Television. *Communication Research*, Vol. 18, 1, February, pp. 53-76.
- Himmelweit, H., Oppenheim, A. N. & Vince, P. (1958). *Television and the child: An empirical study of the effects of television on the young*. Londres: Oxford University Press.
- Hollenbeck, A. R. & Slaby, R. G. (1979). Infant visual and vocal responses to television. *Child Development*, 50, pp. 41-45.
- Hodge, B. & Tripp, D. (1988). *Los niños y la televisión*. Barcelona: Nueva Paideia.
- Huesmann, L. R. (1982). Television violence and aggressive behavior. En D. Pearl, L. Bouthilet & Lazar, J. (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties* (Vol. 2, pp. 126-137). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Huston, A. C. y otros (1983). The Forms of Television: Effects on Children's Attention, Comprehension, and Social Behaviour. En M. Meyer (Ed.), *Children and the Formal Features of Television*. Munich: K. G. Saur.
- Huston, A. C. & Wright, J. C. (1983). Children's processing of television: The informative functions of formal features. En J. Bryant & D. R. Anderson (Eds.), *Children's understanding of Television: Research on attention and comprehension* (pp. 35-68). Nueva York: Academic Press.
- Huston, A. C., Wright, J. C., Wartella, E., Rice, M. L., Watkins, B. A., Campbell, T. & Potts, R. (1981). Communicating more than content: Formal features of children's television programs. *Journal of Communication*, 31 (3), pp. 32-48.
- Kjorup, S. (1977). Film as a meeting place of multiple codes. En D. Perkins & B. Leonard (Eds.), *The arts and cognition*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Krull, R. (1983). Children learning to watch television. En J. Bryant & D. R. Anderson (Eds.), *Children's understanding of Television* (pp. 103-123). Nueva York: Academic Press.
- Lesser, G. S. (1972). Assumptions behind the production and writing methods in "Sesame Street". En W. Schramm (Ed.), *Quality in instructional television*. Honolulu: University Press of Hawaii.

- Lesser, M. (1977). *Television and the preschool child*. Nueva York: Academic Press.
- Levin, S. R. & Anderson, D. R. (1976). The development of attention. *Journal of Communication*, 26(2), 126-135.
- Liebert, R. M. & Baron, R. A. (1972). Short-Term Effects of Televised Aggression on Children's aggressive Behaviour. En J. P. Murray y otros (Eds.), *Television and Social Behaviour* (Vol. 2); Television and Social Learning, Washington D.C.: US. Government Printing Office.
- Liebert, R., Neale, J. M. & Davidson, E. (1976). *La TV y los niños*. Barcelona: Ed. Fontanella, S.A.
- Lipps Birch, L. (1976). Age trends in children's timesharing performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 22, pp. 331-345.
- Lorch, E. P., Anderson, D. R. & Levin, S. R. (1979). The relationship of visual attention to children's comprehension of television. *Child Development*, 50, pp. 722-727.
- Lyle & Hoffman (1972). Children's use of television and other media. En E. A. Rubinstein, G. A. Comstock & J. P. Murray (Eds.), *Television and social behavior* (Vol.4, pp. 129-256). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Mander, J. (1978). *Four arguments for the elimination of television*. Nueva York: Morrow.
- McLuhan, M. (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.
- Milavsky, Kessler, Stipp & Rubens (1982). Television and aggression: Results of a panel study. En D. Pearl, L. Bouthilet & Lazar, J. (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties* (Vol. 2, pp. 126-137). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Neale & Liebert. (1973). *Science and behavior: An introduction to methods of research*. Prentice-Hall.
- Pérez de Pablos, S. Tres nombres del cine español buscan ficciones que transformen la vida real. *El País*, 31 de julio de 1998, p. 26, Cultura.
- Pezdek, K. & Hartman, E. F. (1983). Children's television viewing: Attention and comprehension of auditory versus visual information. *Child Development*, 54, pp. 1015-1023.
- Reeve, B. R. (1970). *The first year of Sesame Street: The formative research*. Nueva York: Children's Television Workshop.
- Rice, M. L. & Woodsmall, L. (1988). Lessons from Television: Children's Word Learning when viewing. *Child Development*, abril, Vol. 59, 2.
- Rico, L. (1994). *TV Fábrica de mentiras*. Madrid: Espasa Calpe.

- Rosenfield, E., Maloney, S., Huesmann, L. R., Eron, L. D., Fisher, P. D., Musonis, V. & Washington, A. (1978). *The effect of fantasy-reality discrimination upon the observational learning of aggression*. Comunicación presentada en el Congreso de la Sociedad Internacional para la Investigación de la agresión, Washington, D.C.
- Rubinstein, E. (1982). Introductory comments (violence and aggression). En Pearl, D., Bouthilet, L. & Lazar, J. (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties* (Vol. 2, pp. 104-107). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Salomon, G. (1981b). Introducing AIME: The assessment of children's mental involvement with television. En H. Kelly y H. Gardner (Eds.), *Viewing children through television* (pp. 89-102). San Francisco: Jossey Bass.
- (1983). Television watching and mental effort: A social psychological view. En J. Bryant y D. R. Anderson (Eds.), *Children's understanding of Television*. (pp. 181-198). Nueva York: Academic Press.
- Sanmartín, J., Grisolfá, J. S., Grisolfá, S. (Eds.) (1998). *Violencia, televisión y cine*. Barcelona: Ariel.
- Scott, L. (1956). Television and school achievement. *Phi Delta Kappa*, 38, 25-28.
- Schramm, W., Lyle, J. & Parker, E. B. (1961). *Television in the lives of our children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Siegel, A. E. (1956). Film-mediated fantasy aggression and strength of aggressive drive. *Child Development*, 1956, 27, 365-378.
- Singer, D. G., Zuckerman, D. M. & Singer, J. L. (1980). Helping elementary children learn about television. *Journal of Communication*, 30 (3), pp. 84-93.
- Singer, J. L. (1973). *The child's world of make-believe: Experimental studies of imaginative play*. Nueva York: Academic Press.
- Singer, J. L. (1980). The power and limitations of television: A cognitive-affective analysis. En P. H. Tannebaum (Ed.), *The entertainment functions of television*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Singer, J. L. & Singer, D. G. (1983). Psychologists look at television: Cognitive, developmental, personality, and social policy implications. *American Psychologist*, 38 (7), 826-834.
- Smith, R., Anderson, D. & Fischer, C. (1985). Young Children's Comprehension of Montage. *Child Development*, 56, pp. 962-971.
- Smith, R., Wood, M. R. & Albin, K. (1991). Cognitive Skills and Young Children's Comprehension of Television. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, pp. 219-235.
- Sturm, H. & Jörg, S. (1981). *Information processing by young children: Piaget's theory of intellectual development applied to radio and television*. Munich: K. G. Saur.

- Wartella, E. & Ettema, J. (1974). A cognitive development study of children's attention to television commercials. *Communication Research*, 1 (1), pp. 69-88.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing*. Reading, Mass. Addison-Wesley.
- Wilson, B. J., Kunkel, D., Linz, D., Potter, W. J., Donnerstein, E., Smith, S. L., Blumenthal, E. & Berry, M. (1998). *Violence in television programming overall*, University of California, Santa Bárbara, *National Television Violence study, 2, Scientific Papers*, pp. 3-204; Newsbury Park: C.A. Sage.
- Witty, P. (1951). Television and high school students. *Education*, 72, 242-251.
- Winn, M. (1977). *TV, drogue? (The plug-in drug)*. París: Fleurus.
- Wright, J. C. & Huston, A. C. (1981). Children's understanding of the forms of television. En H. Kelly y H. Gardner (Eds.), *Viewing children through television* (pp. 73-88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wright, J. C., Huston, A. C., Reitz, A. L. & Piemyat, S. (1994). Young Children's Perceptions of Television Reality: Determinants and Developmental Differences. *Developmental Psychology*, Vol. 30, 2, pp. 229-239.
- Zillmann, D., Hay, T. A. & Bryant, J. (1975). The effect of suspense and its resolution on the appreciation of dramatic presentations. *Journal of Research in Personality*, 9, 307-323.
- Zillmann, D., Williams, B. R., Bryant, J., Boynton, K. R. & Wolf, M. A. (1980). Acquisition of information from educational television programs as a function of differently paced humorous inserts. *Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 170-180.