

Televisión y desarrollo. Variables mediadoras en la interacción alumno-medio

.....

Nuria García García

La autora de este trabajo presenta una reflexión acerca de los rasgos evolutivos más sobresalientes influyentes en la interacción del alumno con el medio televisivo. En un modelo educativo en el que las variables mediadoras cobran especial importancia, una introducción en estos aspectos puede ayudar a comprender la relevancia de este medio en las distintas edades y el importante papel de profesores y padres como mediadores en el análisis de la programación televisiva.

Uno de los principios de nuestro modelo educativo señala que la formación personalizada es la base de la educación integral para el desarrollo de las capacidades en todos los ámbitos de la vida. Según esto, en cualquier proceso de enseñanza -dentro o fuera del centro educativo, desarrollado por padres o docentes- se deberán analizar los procesos psicoevolutivos que intervienen en el aprendizaje. Considerando las pautas generales de su desarrollo, nos proponemos describirlo en relación con las características más sobresalientes de una fuente de aprendizaje, el medio televisivo. Por tanto, esta reflexión expone en primer lugar algunos aspectos del desarrollo del alumno que mediatizan su relación con este medio. Siguiendo con la propuesta de nuestro modelo educativo, reseñamos la nueva visión de los contenidos. Junto al valor que se otorga a datos y hechos, confluencia la importancia dada a los procesos de construcción, análisis y valoración de los conocimientos. Para que nuestros hijos y alumnos construyan sus cono-

cimientos de esta manera, padres y educadores debemos comenzar por conocerlos. En relación con el medio televisivo, nos proponemos como segundo objetivo, analizar rasgos del emisor y de los contenidos televisivos que influyen en el aprendizaje de nuestros alumnos y para que sirva de herramienta que facilite a docentes y padres su labor educadora.

1. Variables personales mediadoras en la interacción del alumno con el medio

Cuando estamos leyendo un libro, éste es interesante y además estamos relajados y descansados, difícil es que nos evadamos y abandonemos. Pero si nos resulta aburrido o demasiado complejo, lo dejaremos para un mejor momento si apreciamos en algo nuestro tiempo. No resulta nada gratificante llevarse toda una tarde decodificando-codificando símbolos sin comprender lo que se lee. Para padres y educadores que no se mantienen constantemente informados sobre lo que sus hijos y alumnos ven, puede incluso ser tranquilizante

descubrir que no ocurre lo mismo cuando éstos ven televisión. Todo el tiempo que los niños y niñas pasan delante de este aparato, no están observando, analizando y comprendiendo. El entendimiento es fragmentario. Cuando el alumno hace una introspección sobre sus estancias -en ocasiones demasiado prolongadas- delante del medio televisivo, la información que obtenemos es que puede estar un tiempo considerable delante de ella y que, aunque de manera continuada la mire, atiende a intervalos de tiempo. Va «enganchándose» y «desenganchándose», pero en la mayoría de los casos con el suficiente nivel de alerta para volver a conectar e implicarse.

Durante estas estancias, el alumno desarrolla y aprende a utilizar -aunque no de manera continuada- estrategias que le ayudan a verla y a comprenderla cada vez de forma más integrada, variando según las *funciones cognitivas* predominantes en las distintas etapas de la ontogénesis. De estas variables nos ocuparemos a continuación.

Comenzaremos por la *atención*; ésta no es una función perceptiva pasiva, sino que puede considerarse como un estado activo y dinámico que mejora a lo largo de la infancia. Precisamente este desarrollo viene determinado por la capacidad que se adquiere de forma progresiva para procesar una mayor cantidad de información y seleccionar la procedente de los estímulos relevantes. El niño desarrolla su capacidad de atención selectiva durante los primeros años de su infancia y se va estabilizando durante los años de escolaridad. Esta clase de atención voluntaria depende de factores diversos que varían en importancia con la edad. Hasta los dos años está controlada por determinadas configuraciones estimulares. Entre los dos y

los cinco años, aparece el control voluntario. El niño centrará su atención cada vez de manera más selectiva y consciente, aunque continúe atraído por las características más centrales y salientes de los estímulos; de ahí que en cierta forma, siga dirigida desde el exterior. Relacionado con esto, la *percepción* también es un factor importante directa y estrechamente vinculado con el anterior. En las edades más tempranas los aspectos perceptivos adquieren gran protagonismo. Esta función posibilita la discriminación de estímulos auditivos y visuales, y la integración progresiva de éstos en una organización coherente. El reconocimiento de los símbolos auditivos y visuales resulta fundamental en el mantenimiento de la atención; se atiende más y mejor lo que nos parece más familiar.

Así por ejemplo, ante una película de dibujos animados en color y una con personajes reales en blanco y negro, la mayoría de los niños preferirán la primera. La *saliencia*

perceptiva dada por los colores vivos e intensos, las formas y figuras de los personajes, la mayoría de las ocasiones bastante estereotipadas e informativas del rol que desempeñan, y el sonido utilizado como clave de los momentos de peligro, tristeza, felicidad y alegría son elementos que proporcionan una información valiosa para que el alumno comience a atender y entender el medio. Estos aspectos actúan como indicadores de los momentos en que el niño ha de prestar más atención, para extraer así aquello que puede aportar coherencia a la trama que está viendo.

A partir de seis años, aumenta el *dominio del lenguaje*,

viéndose facilitado el desarrollo de estrategias para atender selectivamente aquellos estímulos que el niño considera relevantes para

El análisis, y en ocasiones la resistencia a la persuasión, no supone un intento de escapar al hecho de la influencia de la televisión, sino el hacer frente a ella gracias al apoyo de otras influencias, esto es, padres y profesores como mediadores en este proceso de aprendizaje.

comprender -y también aprender-, independientemente de que éstos constituyan o no los aspectos centrales de la estimulación externa. Las estructuras intelectuales y lingüísticas adquieren una mayor complejidad y la atención empieza a estar más regulada por los esquemas internos. Atenderán más, entre otras razones, porque comprenden mejor. El desarrollo en la capacidad lingüística y todos los procesos que con ella se relacionan (establecimiento de relaciones causales, inferencia de eventos a partir de menor número de indicios, esquemas y bases de conocimientos más complejas), facilitan que la atención que el medio ejerce sobre los niños se desarrolle progresivamente en torno al *contenido de la información*, aunque los aspectos perceptivos sigan teniendo una gran importancia.

En los años escolares los niños conocen la estructura básica de los contenidos de la programación televisiva: situación inicial, desarrollo y un final coherente con lo acaecido. Si ven un programa concurso, se interesan por conocer cuáles son las reglas y sus premios. El contenido televisivo y la capacidad lingüística se van convirtiendo de forma progresiva en elementos mediadores en la relación del niño con el medio. En relación con esto, destacamos la importancia de la codificación simbólica; ésta hace más cómoda mantener la atención, la retención y por tanto el aprendizaje. Cuando el niño verbaliza exterior o interiormente el comportamiento que está viendo y oyendo, se produce un efecto beneficioso sobre la adquisición del comportamiento. La experiencia de Bandura y Malovec (1966) es clarificadora; en su estudio la muestra fue dividida en tres grupos; el primero verbalizaba en voz alta los comportamientos de un actor durante la visión de una película (simbolización facilitadora); el segundo observaba en silencio (observación pasiva); y el último tenía que enumerar unas cifras rápidamente durante la película. Los resultados mostraron que los niños que habían recibido ayuda verbal obtenían mejores puntuaciones de adquisición que aquéllos a los que no se les pedía explícitamente

que verbalizaran, y mejor que aquéllos a quienes se les contrarrestó la verbalización de lo que veían en la pantalla.

Sabemos que durante el desarrollo psicoevolutivo, también se modifican los intereses y motivaciones. El niño se interesa por diferentes cosas conforme aumenta en edad. En los años escolares, destacaremos dos aspectos: de una parte consideramos la importancia de los *conocimientos previos* y de otra el componente *afectivo-motivacional*.

El papel que desempeña el conocimiento que sobre un dominio específico se tiene, se pone de manifiesto en todas las actividades cognitivas que utiliza cuando interacciona con la televisión. Éstas operan a partir de la representación que el niño tiene de lo que ve y oye, interaccionando el conocimiento, con el conjunto de procedimientos y estrategias puestas en juego de forma activa. Niveles más complejos en la interacción con el medio dependen del conocimiento de los hechos y de la importancia percibida de los distintos factores o estímulos que se presentan. El niño aprende esquemas sobre las características de las personas, de los roles sociales que desempeñan éstos, sobre los grupos y las instituciones y sobre los sucesos o situaciones. Esto le facilita la comprensión y le da pautas para analizar los contenidos y situaciones televisivas. Respecto a los contenidos, por ejemplo, le resultará más fácil adoptar una posición o analizar de manera crítica un programa si posee ideas previas sobre ese tema que si no es así. De igual forma, en relación a las situaciones televisivas, a un alumno que interacciona y está acostumbrado a manejar el ordenador, posiblemente le será más fácil comprender el desarrollo de un programa de televisión basado en la televisión interactiva que aquél otro que no la ha utilizado nunca, ya que ha descubierto con anterioridad esta posibilidad y está iniciado en la relación entre un medio y el hombre.

Con el desarrollo y el perfeccionamiento de todas estas habilidades, el alumno aprende a ver y a leer de la televisión, aprende de manera comprensiva los cambios de planos, la mú-

sica; en definitiva, aprende a leer entre líneas y a completar esa información explícita, con aquella que no lo está, pero que también existe. La interpretación contextualizada se convierte en signo de crecimiento en la capacidad de ver, leer y comprender este medio.

2. El aprendizaje y la influencia mediada de la televisión

No parece arriesgado afirmar que el hecho de que los niños vean la televisión, favorece considerablemente el aprendizaje de comportamientos que espontáneamente tendrían muy poca probabilidad de ocurrir. Analizaremos a continuación aquellos factores que parecen ser determinantes en el aprendizaje y en la comprensión de dichos procesos:

2.1. Factores relacionados con el emisor

• *El afecto en la relación protagonista-niño*: en general, se evalúan como más interesantes aquellos contenidos y programas televisivos que ponen en movimiento las emociones en comparación con aquéllos que se basan en un razonamiento sustancialmente lógico.

En niños pequeños, todo comportamiento parecido al de los padres se ve investido por la misma cualidad facilitándose su aprendizaje. Conforme van aumentando en edad, los iguales van tomando cada vez mayor importancia. En períodos en los que el proceso de identidad personal busca su confirmación en base, entre otras cosas, a procesos de comparación social, el grupo de iguales sirve como máximo referente. El estatus, atractivo físico, habilidad social demostrada, forma de desenvolverse con los demás, dialectos juveniles... todos estos detalles -que son especialmente cuidados en programas y series dirigidas a las audiencias infantiles y juveniles- facilitan la identi-

cación o al menos el deseo de ésta, y la posibilidad de un aprendizaje consciente u otras veces preconsciente de determinadas actitudes.

• Otro aspecto destacable es el referido a la *semejanza inicial entre el modelo y el niño*. Cuando éste se da cuenta de que comparte una misma característica con otra persona o modelo en quien esta característica está asociada a otra, cualquiera que sea, se facilita el senti-

miento empático y acaba siendo probable que piense que él también posee las dos características. Primero se identifica con una característica del protagonista o de la situación que le sirve de modelo, debido a la empatía o a la identificación con los eventos que su protagonista siente o le ocurren. Después, y con cierta facilidad, tiende a identificar otras características del modelo con él. Destacamos en todo esto el hecho de que el contenido del mensaje *favorezca o dificulte las actitudes propias*, bien porque estén en

la misma línea, bien porque supongan un planteamiento contrario a los roles desempeñados o valorados por esa persona.

Si considera que comparte los mismos valores que el personaje de la serie será más fácil que le imite en el estilo de vestir que si opina que «el rollo de ese tío no le va». Será más fácil también, que acabe hablando igual que el protagonista de su serie si le resultan atractivos otros aspectos de éste o del contexto en el que se desenvuelve. Estas observaciones reflejan la necesidad en el niño y adolescente de situar y de *validar* sus opiniones y capacidades. Recurriendo a la *comparación social* aportada por el medio, confía encontrar en él la solución que espera. Desde este punto de vista, nuestra actitud como educadores debe favorecer que los alumnos contemplen y comparen los modelos y hechos televisivos como

Nuestra actitud como educadores debe favorecer que los alumnos contemplen y comparen los modelos y hechos televisivos como una visión más de la realidad y no como la única o la más importante.

una visión más de la realidad y no la única o la más importante.

2.2. Factores relacionados con el contenido

- Entre los factores analizables relacionados con el contenido de los mensajes emitidos, destaca el *nivel de credibilidad* que el niño atribuye al protagonista de la película o al presentador del programa: será tanto mayor cuanto mayor sea el grado de competencia atribuido al personaje o situación, posible causa de la influencia. Los estudios muestran que se consideran más creíbles las fuentes que provienen de la opinión de alguien experto. Aunque claro está, dependerá menos del que la posee que del que la atribuye, menos del emisor que del receptor.

- Un segundo aspecto es el referido a la *intención de persuadir* que percibe el alumno en el emisor del mensaje. Si éste conoce de qué se le está hablando y es consciente de que se le intenta persuadir, será más difícil que la imitación ocurra que si no es consciente de ello. Esto, que podríamos extrapolarlo a todas las edades, se manifiesta más en la adolescencia. De hecho, en este período, el proceso de aprendizaje para la construcción de la identidad personal puede facilitarse más por un proceso de negación que por la imitación, si el intento de persuasión es manifestado claramente. Es importante que el niño sea libre o al menos se crea libre para aceptar o rechazar el rol, actitud o contenido que es fuente de aprendizaje. El

análisis, y en ocasiones la resistencia a la persuasión, no supone un intento de escapar al hecho de la influencia de la televisión, sino el hacer frente a ella gracias al apoyo de otras influencias, esto es, padres y profesores como mediadores en este proceso de aprendizaje.

Cuando nuestros hijos y alumnos aprenden, por ejemplo a leer, no dudamos en servir de facilitadores y proporcionamos el andamiaje para tal labor. La televisión requiere de la comunidad educativa una actitud similar, enseñar y aprender con la televisión, de sus contenidos; aprender a aprender, proporcionando habilidades y recursos que sirvan para desarrollar estrategias de análisis crítico. Éstas aumentarán si conseguimos *relativizar* la del agente de la influencia, desarrollando la capacidad crítica general para reconocer y hacer frente más fácilmente a la intención persuasiva, vislumbrando el currículum oculto televisivo, analizando y refutando argumentos, movilizándolo esta actitud necesaria en situaciones diferentes, con nuestros hijos delante de la televisión y con nuestros alumnos en el aula.

Nuria García García es orientadora de Educación Secundaria en el IES de Moguer (Huelva).

Referencias

BANDURA, A. (1969): *Social Learning Theory*. Nueva York. General Learning Press.