

Investigaciones

Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil

Magdalena Albero Andrés

A pesar de contar ya en el panorama mundial con numerosos estudios e investigaciones sobre la violencia en televisión, sin embargo pocos analizan cómo los niños interactúan con los contenidos televisivos, cómo sus interpretaciones cambian con la edad, el sexo y otras variables, cuáles son los intereses reales de los niños en el visionado televisivo, así como saber cuál es el papel que juega la televisión en el desarrollo cognitivo de la infancia y adolescencia. La autora de este trabajo nos ofrece los resultados de una rigurosa y completa investigación que nos descubre algunas pistas para ir conociendo estos apasionantes e irresueltos interrogantes.

Tradicionalmente, muchos estudios sobre los niños y los medios de comunicación tienden a considerar que los contenidos de la televisión tienen un efecto directo y negativo sobre los niños (Liebert, 1973; Postman, 1985; Rico, 1992). Este tipo de análisis puede considerarse como consecuencia de unas motivaciones teóricas concretas. La tradición de estudios sobre los niños y la televisión parece haber ofrecido el tipo de preguntas y las metodologías de análisis que derivan de una concepción de los medios de comunicación como elementos de excesiva importancia en el proceso de socialización. Lo cierto es que el atractivo de la televisión, la forma en que las generaciones más jóvenes crecen con ella, y el tipo de imágenes que aparecen regularmente en la pequeña pantalla son razones suficientes para alarmarse y llegar a la conclusión de que la exposición de los niños a la televisión tiene una influencia negativa. Asimismo, la cons-

tante publicación de datos estadísticos parece proporcionar una base empírica para relacionar el alto consumo de televisión con actitudes violentas, confusión entre ficción y realidad, pasividad, falta de imaginación y de interacción social, así como con una creciente falta de interés en las actividades escolares (Murray, 1972; Surgeon General, 1972; Rico, 1993). Consecuentemente, tenemos mucha información sobre el número de horas que los niños ven la televisión y también sobre el alto grado de violencia en televisión, pero estos datos no son suficientes para poder entender ¿cómo ven los niños estos contenidos?, ¿qué sacan los niños de lo que ven en televisión?, ¿cómo la forma de entender los contenidos televisivos cambia de acuerdo a la edad, personalidad y contexto?, ¿están los niños interesados en todos los contenidos que ven por televisión?, ¿qué es lo que recuerdan de lo que han visto y por qué?, ¿cuál es el papel que juega la televi-

sión en el desarrollo cognitivo del niño? Desafortunadamente, existen todavía muy pocos estudios que intenten responder a estas preguntas. Por lo tanto, los datos que tenemos continúan siendo una peligrosa simplificación de una realidad compleja en la que los contenidos de la televisión y el ver televisión deben ser considerados como parte de un proceso socio-cognitivo global.

1. El contexto socio-cognitivo y cultural y la investigación sobre los niños y la televisión

Intentar dar una respuesta a las preguntas aquí enunciadas no es posible si no nos planteamos una percepción más compleja de la televisión como un agente socializador. En otras palabras, debemos estar atentos a la continua relación entre televisión, familia, grupo de edad y procesos cognitivos individuales (Hansen, 1993; Morley, 1986; Hodge y Tripp, 1986; Lull, 1990). Esta aproximación no es la habitual en el estudio de los niños y la televisión. Generalmente a la televisión se la considera una tecnología y, por tanto, algo que viene de fuera y altera el contexto social tradicionalmente aceptado. Este tipo de conceptualización dificulta la posibilidad de un análisis más a fondo del papel de la televisión -juntamente con otros agentes socializadores- en la práctica y la percepción de la realidad social. Por este motivo existe todavía una fuerte tendencia a considerar a la televisión como no cultura y a pensar en los contenidos televisivos únicamente como el resultado de intereses económicos. Este tipo de análisis muestra hasta qué punto existe todavía una fuerte división entre cultura y tecnología, que de

alguna manera inhibe la posibilidad de estudiar la continua presencia de las tecnologías en la vida cotidiana y por tanto en el ecosistema cultural (Silverstone, 1994).

El estudio de los niños y la televisión podría quizás beneficiarse de la aplicación de una perspectiva holística que nos ayudaría a entender la acción conjunta de los diferentes agentes de comunicación (familia, televisión, escuela, grupo) con los que los niños interactúan y el papel que todos ellos juegan en el desarrollo de la personalidad individual y social del niño. Sin embargo, existe todavía una marcada tendencia a creer que en el mundo pre-televisivo los niños tenían juegos más variados, se comunicaban mejor con sus padres y leían mucho más que en nuestros días (Rico, 1993; Postman, 1985). De todos modos, ¿era eso cierto para todos los niños? ¿Tenían más oportunidad de hablar con sus padres antes de existir la televisión? ¿Estaban todos interesados en la lectura? Las respuestas a estas preguntas dependerán

de las circunstancias de cada niño. Por tanto, podemos también pensar que la existencia de la televisión no significa necesariamente que los niños hayan dejado de jugar, de hablar con sus padres y de leer. En cualquier caso, dependerá de las circunstancias de cada uno.

Los niños realizan un proceso de desarrollo cognitivo a lo largo del cual aprenden de cada situación y observación (Piaget, 1952; 1954; 1975). Tradicionalmente, esta capacidad de aprendizaje ha llevado a muchos investigadores a creer que los niños que se hallan expuestos a la violencia en televisión desarrollarán actitudes violentas (American Medical

Tenemos mucha información sobre el número de horas que los niños ven la televisión y también sobre el alto grado de violencia en televisión, pero estos datos no son suficientes para poder entender ¿cómo ven los niños estos contenidos?, ¿qué sacan los niños de lo que ven en televisión?, ¿cómo la forma de entender los contenidos televisivos cambia de acuerdo a la edad, personalidad y contexto?...

Association, 1976; Baker, 1969; Cisin, 1972). Esta forma de entender la relación de los niños con la televisión parece aceptar la idea de que los niños son como botellas vacías en donde se puede poner el líquido que sea sin alterarse. Afortunadamente, algunos estudios en desarrollo cognitivo han empezado ya a probar que éste no es el caso ya que los datos recogidos muestran que los niños interpretan y negocian cada experiencia. Los niños entienden a su manera lo que ven en televisión, usando para ello las construcciones de la vida social que han aprendido de su propia experiencia y también de la televisión (Whitney y Abelas, 1980; Dorr 1980; Hodge y Tripp, 1986). A partir de aquí puede decirse que la relación que se desarrolla entre el espectador televisivo, su contexto social y el texto que está interpretando es parte de un proceso muy complejo que debería ser estudiado a fondo. Si tenemos en cuenta que los actores sociales emplean activamente las herramientas de la comunicación para construir su realidad social (Blumer, 1969; Frenzt y Farrell, 1976; Delia, 1977), quizá debamos de empezar por considerar a los niños no necesariamente como individuos pasivos, sino como mentes que entienden, seleccionan y utilizan cualquier información proveniente de su contexto y que, por algún motivo, consideran relevante. La televisión es parte de la vida cotidiana del niño y la forma en que la utilizan no está necesariamente modelada por los propios contenidos televisivos, sino por el uso y la comprensión individual de esos contenidos. Intentar comprender el proceso por el cual el niño otorga significado a los contenidos televisivos requiere una aproximación sociocognitiva, ya que los niños interpretan los contenidos de los mensajes -televisivos o no- y negocian sus significados de acuerdo a su edad, habilidad e

influencias socializadoras. Asimismo, y teniendo en cuenta que la televisión es parte de las actividades diarias de los niños, debemos incluirla en el contexto comunicativo del niño actual, evidentemente mucho más complejo del que se tenía hace cincuenta años. Parece por tanto imprescindible intentar observar la realidad de una forma holística y dinámica, es decir, como un todo que está interrelacionado y en constante evolución (Capra, 1982).

El estudio que se presenta a continuación es el resultado de un intento de relacionar los diferentes contextos comunicativos en los que vive el niño con el fin de observar cómo éste incorpora los contenidos recibidos por la televisión a los que le llegan a través de la familia, la escuela o el grupo de edad, dentro de un mismo proceso de construcción de la realidad. El estudio pretendía también cuestionar afirmaciones que, basadas en planteamientos lineales y relaciones de causa-efecto, otorgan a los modelos televisivos una importancia excesiva en la forma en que los niños se relacionan entre ellos (Comstock, 1978; Surgeon General, 1972; Rico, 1993). Por este motivo se

eligió una forma de relación habitual, cotidiana y relativamente fácil de adaptarse a una observación sistemática: el juego a la hora del recreo escolar. La investigación se planteó cuatro objetivos fundamentales: a) Establecer cuáles son los hábitos televisivos de los niños en edades comprendidas entre los 7 y 9 años; b) Conocer los contextos familiares y escolares de estos niños y la forma en que desde estos contextos se entiende la televisión; c) Intentar definir las pautas interpretativas que aplica el niño a la hora de ver

la televisión; y d) Conocer si existe algún tipo de relación entre los contenidos televisivos que ven los niños y las formas de juego más habituales en la escuela. Si bien los resultados

La televisión es parte de la vida cotidiana del niño y la forma en que la utilizan no está necesariamente modelada por los propios contenidos televisivos, sino por el uso y la comprensión individual de esos contenidos.

de esta investigación no parten de una muestra que los haga generalizables a toda la población infantil española, sí que pueden servir de base para la formulación de hipótesis, o tomarse como punto de partida y orientación para posteriores estudios.

2. La investigación y sus resultados

El estudio se centró en niños de edades comprendidas entre los 7 y 9 años y se realizó a lo largo de los cursos académicos 1992-93 y 1993-94. Un total de 965 niños, 576 padres y 45 maestros participaron. Los niños seleccionados eran estudiantes de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Barcelona y otras poblaciones cercanas. La razón de seleccionar el grupo de edad de los 7 a 9 años es básicamente que a esa edad los niños dependen de sus padres pero han ido desarrollando, tanto la necesidad de estar con otros niños como también el interés y, en muchos casos el hábito, de ver televisión. Además, los niños a esta edad están ya acostumbrados a ir al colegio y muchos de ellos también participan en actividades extraescolares. Por tanto, los sujetos estudiados viven en un contexto comunicativo complejo.

La metodología utilizada en este trabajo incluyó entrevistas personales con los niños y sus maestros, cuestionarios anónimos que respondían los padres y observaciones sistemáticas de los niños jugando en los ratos de recreo durante la jornada escolar. El objetivo de las entrevistas personales con los niños era intentar establecer cuáles son los hábitos televisivos de los niños y de qué forma interpretan los contenidos que reciben por este medio. Las entrevistas con los maestros tenían como objetivo obtener información sobre qué tipo de materiales audiovisuales utilizan en el aula, con qué periodicidad, y si encuentra o no una relación directa entre ver la televisión y falta de interés en las actividades escolares, tendencia hacia la violencia, el uso de palabras soeces o dificultades en la relación con otros niños. El cuestionario dirigido a los padres intentaba averiguar hasta qué punto la familia está

involucrada en la forma en que los niños ven la televisión (Orozco, 1993; Lull, 1990; Weaber y Barbour, 1992). El objeto de la observación de campo era ver si la televisión influye en el tipo de juego: los roles, el lenguaje utilizado, y también la forma en que los niños organizan sus juegos y resuelven sus conflictos.

El análisis de las entrevistas realizadas muestra que el grupo de niños que participaron en este estudio ven la televisión cada día, especialmente cuando regresan a casa después del colegio, pero también a la hora del desayuno y antes de irse a dormir, cuando únicamente se da programación adulta. El consumo televisivo aumenta considerablemente durante el fin de semana, especialmente los sábados y domingos por la mañana. Puede por tanto decirse que ver la televisión es una actividad cotidiana en el niño, perfectamente incorporada a su rutina diaria. La preferencia en cuanto a programas en los niños de esta edad es muy clara: dibujos animados, y entre los dibujos animados de las dos últimas temporadas, *Bola de Dragón* es el gran favorito. Según indican los datos recogidos en este estudio, prefieren aquellos programas que los hacen reír, y les gusta mucho la aventura. Todos los niños entrevistados se muestran unánimes en declarar que no les gustan nada los programas que son más populares entre la población adulta. Así, al preguntarles por qué no les gustaban las noticias, contestaban que «porque no son divertidas» o «porque son reales». Con respecto a las series y telenovelas declaran que «son muy aburridas». Fue una sorpresa observar que a la mayoría de los niños entrevistados no les gustan los anuncios, o simplemente no les prestan atención (puede que éste no sea el caso durante las vacaciones de Navidad). De todos modos, los niños sí que parecían recordar dos anuncios: en uno el protagonista es un perro, en el otro, un niño que «hace cosas muy divertidas». Ninguno de los entrevistados recordaba qué era lo que el anuncio intentaba vender.

De los resultados anteriores parece desprenderse que los niños seleccionan aquellos

contenidos que les motivan. En este sentido, el humor, la fantasía, la aventura y el reconocimiento de personajes o situaciones que pueden tener algún punto de conexión con el mundo real o imaginario de los niños aparecen como los ejes de la motivación infantil ante la televisión. Esta motivación parece incidir en la capacidad del niño para la comprensión y posterior interpretación de aquello que ve, siempre en relación con los referentes que le llegan a través de otros contextos comunicativos. Cuando los elementos motivacionales no se dan, el niño simplemente abandona el interés por el programa. Es interesante constatar también cómo todos los entrevistados tendían a preferir contenidos fantásticos, rechazando aquello real por no considerarlo suficientemente atractivo. Esto parece indicar, también, que a la edad de 7 a 9 años ya se han recibido los suficientes referentes contextuales -vía familia sobre todo- (Lull, 1990) para distinguir entre realidad y ficción, y tener así unas preferencias claras con respecto a la programación televisiva.

Los resultados de las entrevistas con los profesores muestran que en general, los docentes comparten la opinión de que la televisión no es buena para los niños y que como enseñantes tienen grandes dificultades para atraer la atención de sus alumnos debido a la existencia y gran atractivo de este medio de comunicación. Algunos profesores se quejaban de que los padres permiten a los hijos ver demasiada televisión y que dejan toda la responsabilidad educativa en manos de la escuela. La mayoría de los entrevistados consideran que hay una relación directa entre ver dema-

siada televisión y la existencia de problemas económicos o afectivos en el seno de la familia.

El estudio se centró en niños de edades comprendidas entre los 7 y 9 años y se realizó a lo largo de los cursos académicos 92-93 y 93-94. Un total de 965 niños, 576 padres y 45 maestros participaron. Los niños seleccionados eran estudiantes de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Barcelona y otras poblaciones cercanas.

Todos los maestros admitieron que nunca preguntan a sus alumnos sobre lo que han visto en televisión o usan los programas preferidos de los niños como una alternativa posible para introducir, ilustrar o conectar con algún tema del currículo académico. La mayoría de los profesores opinan que los niños ya ven demasiada televisión fuera de la escuela, por lo que sienten que deben hacer algo diferente en el aula de clase. En general, los maestros entrevistados utilizan la televisión de manera muy esporádica o nada en absoluto. También reconocen que si usan la televisión es para pasar en la clase un vídeo educativo. Los docentes afirman no haber observado actitudes violentas en los niños y todos parecen mostrarse de acuerdo en que sus alumnos - a excepción de algunos de

naturaleza especialmente conflictiva- se portan correctamente tanto en el aula como en el recreo. Sin embargo, la mayoría de los maestros han constatado el uso de palabras mal sonantes. Algunos consideran que el origen de este tipo de vocabulario es la televisión; otros opinan que esta forma de hablar se aprende en la familia.

El resultado de las encuestas enviadas a los padres arrojó información contradictoria y sorprendente. A los padres se les pedía que dijeran cuánta televisión ven sus hijos y el tipo de programas que prefieren, así como si acompañan o no a sus hijos cuando éstos ven la televisión y si la comentan con ellos. También les pedimos información sobre el tipo de actividades extraescolares en las que participan sus hijos y si creen que es necesario reducir el

número de horas que sus hijos pasan delante del televisor. Fue una sorpresa descubrir que en casi todos los casos, los padres respondieron que sus hijos veían mucha menos televisión de lo que sus propios hijos habían contestado. Todos los padres coincidieron en afirmar que la televisión es mala para los niños, pero de sus respuestas se intuye también que la televisión es una niñera eficaz cuando los padres están ocupados y no pueden estar con sus hijos. Del resultado de las encuestas parece desprenderse que los padres no saben muy bien qué es lo que ven sus hijos en televisión y qué les gusta, ya que la mayoría de ellos no supieron enumerar cuáles eran los programas favoritos de sus hijos. Otra incongruencia parece detectarse en el hecho de que los padres afirman que sus hijos ven muchos documentales y programas educativos, mientras que los hijos nunca los incluyen entre los programas que les gustan.

Es interesante observar también que los padres nunca mencionan que sus hijos ven programación para adultos, mientras que los niños conocen los nombres de los presentadores más populares y parecen disfrutar de algunos de estos programas. Al mismo tiempo, todos los niños mencionan los informativos y las telenovelas como los programas que menos les gustan de la televisión. La mayoría de los padres contesta afirmativamente a la pregunta de si ven la televisión o hablan acerca de lo que han visto con sus hijos. Sin embargo, los niños declaran no ver ni hablar de aquello que les gusta en televisión con los padres. De estos resultados se desprende que los padres quizá piensan que deberían estar con sus hijos cuando éstos ven la televisión, y se sienten culpables por no

hacerlo así. Parece ser que muchos progenitores quisieran reducir el número de horas que sus hijos pasan con la televisión y, en general, da la impresión de que todos tratan de limitar el consumo televisivo durante la semana. Alternativas a ver televisión tales como realizar actividades extraescolares, invitar amigos a jugar a casa, o jugar padres e hijos después de la escuela, son menos frecuentes, y parecen tener una relación directa con el *status* socio-económico de la familia. Hay que destacar

también que muy pocos padres escriben comentarios sobre las actitudes de sus hijos con respecto a la televisión. Los pocos comentarios recibidos podían dividirse en dos grupos: básicamente, los padres temen que sus hijos se conviertan en adictos a la televisión y les preocupa qué es lo que sus hijos están viendo. Otros padres se muestran satisfechos de que sus hijos no tengan demasiado interés en la televisión y sean capaces de apagar el aparato o realizar otras actividades a pesar de la presencia del televisor. El cuestionario se envió a los padres a través de la escuela, acompañado de una carta en la que se explicaban los objetivos del estudio. Únicamente contestaron el 30%. Siendo que a muchos padres pare-

ce preocuparles el tema de la televisión, se esperaba un mayor grado de participación en el estudio.

Los resultados de la observación de campo muestran que los juegos tradicionales (fútbol, escondite, peleas, las conversaciones de las niñas, intercambio de cromos...) son muy populares entre los niños del grupo de edad estudiado. Puede decirse que, en general, aparecen referencias a la televisión en los juegos de los niños, pero paralelamente existe tam-

Los resultados de las entrevistas con los profesores muestran que en general, los docentes comparten la opinión de que la televisión no es buena para los niños y que como enseñantes tienen grandes dificultades para atraer la atención de sus alumnos debido a la existencia y gran atractivo de este medio de comunicación.

bién unas creaciones muy distintas entre ellas a partir del referente televisivo común. También pudo observarse que la mayoría de las referencias al cine y a la televisión y las variaciones individuales que incorporan los niños, están muy relacionadas con los juegos tradicionales. Por ejemplo, durante el curso 1993-94, en algunas de las escuelas que participaron en este estudio, los niños jugaban a una variedad del *pilla-pilla* pero con dinosaurios. Unos representaban los dinosaurios buenos; los otros, los malos. El juego parece tener una clara relación con la película *Parque Jurásico*, de la que los niños habían sacado algún referente pero la habían adaptado a su manera. Otros juegos seguían modelos similares. Por ejemplo, en un par de colegios se observó que algún grupo de niñas jugaban a *Arare*, el personaje central de unos dibujos animados muy populares entre los niños. *Arare* es un robot femenino, y el juego consiste en imitar cada movimiento de la niña que interpreta el papel de *Arare*. *Rambo* y *Son Gokues* el nombre de otro juego. En este juego, dos niños interpretan el papel de estos dos personajes famosos y luchan el uno contra el otro.

Después de observar durante varios días la forma en que juegan los niños, la impresión general es que los juegos de ahora parecen ser los mismos que los niños solíamos jugar en mi generación, e incluso en la generación de mis padres. La diferencia fundamental radica en el nombre por el que se les conoce hoy y en algunas de sus reglas, pero la base es la misma. Quizá deba también hacerse una referencia al hecho de que en todas las escuelas que participaron en el estudio, un grupo bastante numeroso de niños jugaban al fútbol durante el recreo diario, algunos de ellos incluso llevaban el uniforme del jugador que más admira-

ban. ¿Podemos considerar este interés en el fútbol como el resultado de ver mucha televisión? No creo que podamos hacer este tipo de

correlación. Ciertamente, los niños ven fútbol en televisión, pero el interés en este deporte es algo que forma parte de nuestra cultura y que trasciende el deporte mismo. Por este motivo, muchos niños desarrollan este interés por el fútbol observando e imitando a sus propias familias. Además, el fútbol es un tipo de deporte que combina tanto la necesidad de movimiento, como el deseo de pertenecer a un equipo, de ganar, o de ser bueno haciendo algo que resulta divertido y que además causa la admiración de los demás. Correr, *chutar* una pe-

lota y ganar, todas ellas parecen ser actividades que gustan a la mayoría de los niños del grupo de edad de nuestra muestra.

En todas las escuelas participantes se observó que los niños generalmente juegan en grupos, a pesar de que siempre hay alguien que juega por su cuenta. Las niñas tienden a formar grupos más pequeños que los niños y parecen optar más por juegos tranquilos que los de sus compañeros. Existe también una tendencia a jugar a un tipo de juego concreto durante muchos días, y después cambiar de juego. En general, los niños no usan la violencia física, aunque a veces se observan agresiones verbales: palabras soeces o gritos. Asimismo no parecen tener ninguna dificultad en organizar sus juegos, crear las normas y seguirlas. En juegos como el fútbol, que se practica en grupos muy grandes, no parece haber un líder específico, pero en los grupos pequeños siempre hay alguien que dirige el juego y al que los demás siguen. Niños y niñas parecen ser igualmente activos durante el recreo, aunque hay algunos juegos que son todavía masculinos o femeninos. Por ejemplo, muy

Todos los padres coincidieron en afirmar que la televisión es mala para los niños, pero de sus respuestas se intuye también que la televisión es una niñera eficaz cuando los padres están ocupados y no pueden estar con sus hijos.

pocas niñas juegan al *fútbol* con los niños, y muy pocos niños juegan a *papás y a mamás* con las niñas. Según los maestros, los juegos parecen tener sus propios ciclos de modas que la mayoría de los niños siguen. También, hay modas que vuelven año tras año en la misma época. Por ejemplo, las niñas suelen jugar con las gomas elásticas en primavera, pero no durante el invierno. De la observación de campo puede desprenderse la conclusión general de que los niños no incorporan nuevos juegos simplemente porque ven unos dibujos animados específicos u otro tipo de programa televisivo, pero sí que recogen algunos de los contenidos televisivos y los adaptan a sus intereses. En la forma en que los niños incorporan contenidos televisivos en sus juegos parece que haya un proceso dinámico de elaboración y creación en el que formas culturales nuevas y tradicionales derivadas de la familia, la escuela y la televisión, se entremezclan. Por lo que hemos observado de la forma en que los niños juegan, podemos llegar a inferir que participan activamente en la construcción de sus propias formas de actuación individual y grupal, a partir de bases culturales comunes.

3. Orientaciones para una investigación continuada

A pesar de tratarse de unos resultados todavía aproximativos, la información recogida en este estudio sí parece mostrar algunos aspectos que pueden ser orientativos a la hora de planificar nuevas investigaciones. En primer lugar, los datos recogidos de las entrevistas y observaciones de campo parecen indicar que los niños del grupo de edad de 7 a 9 años

saben muy bien qué es lo que les gusta y lo que no de la programación televisiva. Por tanto, la

idea de que los niños ven lo que sea con gran interés no parece corresponderse con la realidad de la muestra estudiada. De los resultados obtenidos se desprende también que los niños no perciben la televisión como algo diferente o necesariamente más interesante que las otras actividades que realizan en su tiempo libre. Los niños de este estudio simplemente ven televisión y toman referencias de este medio de la misma forma que las toman de otros elementos de su contexto diario como la familia, la escuela o el grupo de edad. Es más, ver la televisión con regularidad no parece haber alterado la forma en que los niños juegan. Los juegos tradicionales continúan estando tan de moda ahora como hace cincuenta años y -a pesar de que

Los datos recogidos de las entrevistas y observaciones de campo parecen indicar que los niños del grupo de edad de 7 a 9 años saben muy bien qué es lo que les gusta y lo que no de la programación televisiva. Por tanto, la idea de que los niños ven lo que sea con gran interés no parece corresponderse con la realidad de la muestra estudiada.

ciertamente existen referencias televisivas en los juegos de los niños- las bases de los juegos tienen varias generaciones de antigüedad.

Siendo que parece que los niños saben muy bien qué es lo que quieren ver en televisión y por qué, el hecho de que también vean programas dirigidos a los adultos lleva a considerar que quizás no tienen otra opción. Por ejemplo, muchas familias españolas ven los informativos de la televisión a la hora de las comidas, por lo que los niños también los ven. Muchos niños urbanos no viven cerca de sus compañeros de clase, las calles son lugares poco seguros para jugar, y el tamaño *standard* de los hogares españoles no permite mucho espacio para los juegos de los niños. Cuando otras opciones son disponibles: comer con la televisión apagada, tener amigos en casa para jugar, realizar alguna actividad extraescolar,

jugar con los padres, o salir durante el fin de semana, a los niños no les importa ver menos televisión. Esto parece indicar que la infancia -y también la edad adulta- necesitan de una cantidad equilibrada de compañía, fantasía, aventura, humor y actividad. Cada individuo tenderá a buscar esos elementos en aquellas fuentes que tenga a su disposición. Si en un cierto contexto, los niños tienden a utilizar demasiada televisión para satisfacer algunas de las necesidades mencionadas, puede ser que algo -y no necesariamente la existencia de la televisión- ha alterado el equilibrio de la responsabilidad compartida de todos los agentes socializadores en proveer de los necesarios estímulos para que los individuos puedan desarrollar tanto su personalidad individual como social.

Al analizar los datos recogidos en este estudio, parece observarse que tanto la familia como la escuela presentan ciertas peculiaridades que pueden haber alterado la situación de equilibrio deseable, y que deberían tenerse presentes a fin de poder entender el ecosistema sociocognitivo en el que los niños urbanos crecen. Por ejemplo, debido al constante aumento de la competitividad en el mercado de trabajo, el deseo que muchos sienten de mantener un buen estándar socio-económico, y la falta de reconocimiento social para las mujeres que no trabajan fuera de casa, padres y madres se ven obligados a ajustarse a largos horarios laborales. Esto tiene como resultado una gradual limitación del tiempo que pueden pasar con sus hijos. Dadas estas circunstancias, es comprensible que no sepan qué es lo que sus hijos ven en la televisión y por qué les gusta tanto. Por otro lado, y debido a que los que ahora son padres crecieron en su mayoría

en un contexto todavía más literario que audiovisual, tienden a sentirse amenazados por todas esas imágenes que ocupan la atención que sus hijos -piensan- dedicarían a la lectura. Pero, por otro lado, y siendo que en general los niños no parecen demasiado interesados en leer, los padres consideran que la televisión debería enseñarles algo útil y no ser únicamente una fuente de entretenimiento. Ésta puede ser la razón por la cual dicen en las encuestas que sus hijos ven programas educativos, aunque no exista prácticamente un mercado donde escogerlos. De todos modos, de los resultados del estudio se desprende que -al menos para los niños entrevistados- todo es educativo e interesante si les gusta el programa, independientemente de sus objetivos comerciales o educativos (Orozco, 1989). Por tanto, parece que una responsabilidad de los padres y educadores sería recoger ese interés y

fascinación que la televisión despierta en sus hijos para enseñarles otras materias que pueden no estar directamente relacionadas con los contenidos televisivos pero que podrían beneficiarse de éstos (Albero 1987; 1992; 1993).

Debido a importantes limitaciones en cuanto a tiempo y conocimientos, los padres encuestados desconocen las interpretaciones que sus hijos puedan hacer de los contenidos televisivos, y no saben cómo ayudarlos en los aprendizajes que se derivan de haber visto televisión (Brown, 1991). Pero las limitaciones de la escuela son, quizá, más complejas. Todavía prevalece esa curiosa dicotomía por la que a la escuela se la considera como un ve-

hículo para el aprendizaje serio y útil, mientras que ver la televisión está únicamente relacionado con el entretenimiento y una pér-

Parece que una responsabilidad de los padres y educadores sería recoger ese interés y fascinación que la televisión despierta en sus hijos para enseñarles otras materias que pueden no estar directamente relacionadas con los contenidos televisivos pero que podrían beneficiarse de éstos.

dida de tiempo general. Parece que una barrera se interpone entre la escuela y otros contextos de la vida cotidiana ya que, mientras que para la mayoría de las personas el conocimiento y la información llega básicamente por la vía audiovisual, en la escuela únicamente cuenta la palabra escrita. Durante las horas que pasan en la escuela, se espera que los niños aprendan cosas; al salir del centro escolar se termina todo el aprendizaje. Por este motivo, los profesores no siempre ven la necesidad de integrar en la escuela el conocimiento proveniente del exterior para hacer el suyo más interesante y relevante para sus alumnos. Por otro lado, la mayoría de los sistemas escolares - y el español no es una excepción- no aceptan la idea de una educación continuada ya que tienden a creer que únicamente aquella información bien estructurada y presentada en soporte escrito es educativa. Sin embargo, los niños traen a la escuela una gran variedad de informaciones y herramientas cognitivas que son en parte el resultado de su exposición a las formas de expresión audiovisuales y que deberían integrarse de alguna manera en las experiencias escolares de aprendizaje y relación social. Del resultado de las observaciones realizadas para el estudio que aquí comentamos se desprende que los niños integran de forma natural todas las informaciones que les llegan de diferentes agentes socializadores. Si éste es el caso, ¿por qué la escuela continúa manteniendo una división artificial que los niños no parecen necesitar para aprender? Seguramente existen razones culturales, históricas, económicas, filosóficas, metodológicas, políticas e incluso administrativas que son la causa de esta situación. Pero quizás detrás de todas esas de alguna manera causas justificadas, se encuentra la falta de un esfuerzo conjunto desde las diferentes disciplinas para intentar conocer cómo los niños escogen, interpretan, modifican, mezclan e incorporan a su bagaje de conocimientos cualquier tipo de información que reciben, sin ser conscientes de las diferentes fuentes por las que han llegado esas informaciones.

Los resultados del trabajo aquí presentado

nos llevan a establecer la necesidad de continuar buscando maneras que nos puedan ayudar a entender la complejidad e interrelatividad de los contextos de socialización. En este sentido, la tradición transdisciplinaria es una herramienta muy útil ya que puede ayudarnos a conocer cómo las diferentes ciencias tratan la complejidad. En las últimas décadas, y mayormente gracias a los importantes avances conceptuales en física teórica (Bohm, 1987; Capra, 1982), emerge un nuevo paradigma científico que es sistémico y holístico y nos muestra la necesidad de un creciente reconocimiento de la importancia crucial que tienen los contextos de los fenómenos, así como la recuperación de la mente como objeto y factor de estudio científico (Capra, 1982; Morin, 1973; 1977; 1980; 1986). Esta creciente importancia de la persona en relación al signo se utiliza cada vez más en diferentes tendencias de la investigación tales como el análisis del discurso, la sociolingüística interaccional, la pragmática, la etnometodología, la ciencia cognitiva y la microsociología. Todas estas aproximaciones tienen en común una tendencia a ver los hechos como procesos humanos en los que los aspectos cognitivos e interpretativos juegan un papel muy importante en el comportamiento personal y social. Es en esta línea en la que deberíamos concentrar nuestros esfuerzos.

Magdalena Albero Andrés es profesora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Barcelona.

Referencias

- ALBERO ANDRÉS, M. (1987): «Televisión y educación. Aproximación a un modelo aplicable», en *Primeras Noticias*, (septiembre), 11-14.
- ALBERO ANDRÉS, M. (1992): «El niño ante el televisor», en *Cuadernos de Pedagogía*, 202, 59-62.
- ALBERO ANDRÉS, M. (1993): «Infant i televisió: Una relació necessàriament negativa?», en *Revista de Catalunya*, 72, 13-22.
- AMERICAN MEDICAL ASSOCIATION (1976): Policy, 38. *Violence on TV: An Environmental Hazard*. Reference Committee, 367.
- BAKER, R. y BALL, S. (eds.) (1969): *Violence and the Media*. Washington, US Government Printing Office.

- BLUMER (1969): *Symbolic Interaccionism*. Englewood Cliffs, New York, Prentice-Hall.
- BOHM, D. (1987): *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona, Kairós.
- BROWN, L. (1991): *Cómo utilizar bien los medios de comunicación*. Madrid, Visor.
- CAPRA, F. (1982): *The turning point*. New York, Simon y Schuster.
- CISIN y OTROS (1972): *Television and growing up: The impact of televised violence*. Washington, US Government Printing Office.
- COMSTOCK y OTROS (1978): *Television and Human Behaviour*. New York, Columbia University Press.
- DELIA, J. (1977): «Constructivism and the Study of Human Communication», en *Quarterly Journal of Speech*, 62, 1, 66-83.
- DORR, A. (1980): «When I was a child I thought as a child», en STEPHEN, WITHEY Y ABELAS: *Television and Social Behaviour. Beyond Violence and Children*. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum Associates.
- FRENTZ y FARRELL (1974): Language-action: a paradigm for communication, en *Quarterly Journal of Speech*, 62, 4, 333-49.
- HANSEN, D. (1993): «The child in family and school: Agency and the works of time», en COWAN y OTROS (Eds.): *Family, Self and Society: Towards a New Agenda for Family Research*. London, Lawrence Earlbaum Associates.
- HODGE, BOB, y TRIPP (1986): *Children and Television*. Cambridge, Polity Press.
- LIEBERT, ROBERT y OTROS (1973): *The early window. Effects of television on children and youth*. New York, Pergamon Press.
- LULL, J. (1990): *Inside Family Viewing. Ethnographic Research on Television's Audiences*. London, Routledge.
- MARGALEF, R. (1991): *Teoría de los sistemas ecológicos*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- MORIN, E. (1973): *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris, Du Seuil.
- MORIN, E. (1980): *La méthode. La Vie de la Vie*. Paris, Du Seuil.
- MORLEY, D. (1986): *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*. London, Comedia.
- MURRAY y OTROS (eds) (1992): *Television and Social Behavior*. Washington, US Government Printing Office.
- OROZCO, G. (1989): «La televisión no educa, pero los niños sí aprenden de ella», en *Umbral XXI*, 18-20. México, Universidad Iberoamericana.
- OROZCO, G. (1993): «Cultura y televisión: de las comunidades de referencia a la producción de sentido en el proceso de recepción», en GARCÍA CANDINI: *El consumo cultural en México*. México, CNCA.
- PIAGET, J. (1952): *The origins of Intelligence in Children*. New York, International University Press.
- PIAGET, J. (1954): *The Construction of Reality in the Child*. New York, Basic Books.
- PIAGET, J. (1975): «The Stages of Intellectual Development of the Child», en MUSSES, LINTGER y KAGAN (eds.): *Basic and Contemporary Issues in Developmental Psychology*. New York, Harper and Row.
- POSTMAN, N. (1985): *Amusing Ourselves to Death*. London, Methuen.
- RICO, L. (1992): *Televisión: fábrica de mentiras*. Madrid, Espasa Calpe.
- SILVERSTONE, R. (1994): *Television and Everyday Life*. London, Routledge.
- SURGEON GENERAL (1972): *Television and Social Behaviour*. New York, Columbia University Press.
- WEABER y BARBOUR (1992): «Mediation on Children's televiewing», en *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*. Family Service America.
- WHITHEY y ABELAS (Eds.) (1980): *Television and Social Behaviour. Beyond Violence and Children*. New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates.