

● Carmen Marta Lazo
Zaragoza

El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos

The process of TV reception as contextual interaction

El proceso de recepción televisiva se circunscribe al mero acto de visionado. Son muchos los factores que afectan al ejercicio de mirar, entre otros el «background» con el que cuenta el sujeto, su grado de competencia comunicativa, el conocimiento de códigos, modos de operar y maneras de interpretar y profundizar en los mensajes. Las dinámicas de interacción con la pantalla son muy diversas, pero para conseguir un grado de autonomía y actividad significativo, será necesaria la construcción de mensajes o la participación directa en el proceso creativo. En consecuencia, es importante despertar unos hábitos responsables de consumo televisivo y educar en materia de comunicación. Éste es, sin duda, el reto que se le plantea al sistema educativo actual.

The process of reception cannot be equated to visualisation. Many factors are involved in the act of looking: the subject's background, their level of communicative competence, code knowledge, modus operandi and different ways of interpreting and deepening in messages. Dynamics of interaction with the screen are varied, but to achieve a significant degree of autonomy and activity, direct involvement in the creative process will be necessary. Hence, it is of major importance to foster a responsible use of television and educate society in matters of communication. This is, beyond any doubt, the challenge that the present educative system has to face.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Infancia, recepción televisiva, alfabetización audiovisual, currículo escolar, interacción. Childhood, TV reception, audio-visual literacy, school curriculum, interaction.

La recepción televisiva no se limita al acto de codificación y descodificación del mensaje,

es decir, no se circunscribe al momento efímero en el que el sujeto observa el texto, entendido éste como contenido audiovisual. Esta situación comunicativa debe tratarse como un proceso de interacción mucho más dilatado en el tiempo, en el que interviene el contexto de vida del televidente, sus conocimientos previos, sus patrones, sus repertorios, sus actitudes, sus opiniones y sus valores. Todo ese «background» del receptor repercutirá en su forma y grado de lectura del

❖ Dra. Carmen Marta Lazo es profesora de Ciencias de la Comunicación en la Universidad San Jorge de Zaragoza (cmar-ta@usj.es).

mensaje o nivel de actividad. Del mismo modo, una vez que ha mirado¹ un determinado contenido comienzan los procesos de negociación del significado en todos los contextos en los que se interrelaciona. «El niño desarrolla sus necesidades, se aproxima a la televisión y reacciona frente a ella no como un individuo aislado, sino como alguien inserto en la sociedad, alguien con experiencia pasada, afiliaciones presentes y expectativas futuras» (Halloran, 1974: 64).

1. Competencia mediática e interacción con los mensajes televisivos

Partimos del hecho de que cada niño, como miembro de la audiencia, nunca es pasivo delante de la pantalla, no absorbe de manera sumisa e indiscriminada todo el contenido que se emite. Lejos de esa vertiente conductista, no podemos hablar de un consumo estandarizado igual para todos los menores entendidos como una «masa» de la que se persigue una respuesta condicionada homogénea ante un mismo estímulo catódico. Independientemente del grado de interacción que el niño muestre ante la televisión, este ejercicio siempre será activo y diferente en cada situación. El estadio de actividad que el niño muestre está directamente relacionado con su grado de «competencia audiovisual» o del aprendizaje que haya recibido para conocer los lenguajes del medio, los significados esenciales de los mensajes, los valores y contravalores que esconden y la finalidad real que pretenden conseguir. La escala de actividad entre el niño y la televisión podemos clasificarla en cuatro niveles (Marta, 2005):

- El niño como espectador establece un simple proceso de visualización al igual que puede contemplar un paisaje o una obra de teatro sin llegar a examinar sus significados. Basándonos en el paralelismo entre «ver» y «mirar» podemos afirmar que en este estadio el niño no mira, sino que sólo ve. Sin embargo, aunque su nivel de actividad resulte mínimo respecto a otros ejercicios en los que se implica en mayor medida, no es nulo, dado que decide conectar con la televisión y quedarse con un determinado contenido o buscar aquel que más le interesa en cada momento. Por ello, no podemos hablar de pasividad en sentido absoluto.
- El niño como receptor sólo distingue lo que le gusta ver de lo que no le gusta y responde con monosílabos «sí, no, mucho, bastante, poco», o la simple descripción lineal de lo que mira. No tiene «competencia comunicativa» para argumentar con criterio lo que ve o «leerlo» de manera crítica.
- El niño como perceptor crítico, una vez está alfabetizado audiovisualmente o ha adquirido el apren-

dizaje de «educación en materia de comunicación», cuenta con pautas para comprender y analizar la forma y el contenido de los mensajes. Entre otros aspectos, sabrá discernir entre realidad y ficción; dilucidar qué aspectos críticos albergan los contenidos televisivos; o extraer los valores y contravalores integrados en las imágenes.

- El niño como perceptor participante pasa por todos los estadios anteriores:
 - Mira la televisión, no se limita a verla como espectador.
 - Puede describir lo que mira como receptor.
 - Interpreta la forma y el contenido de los mensajes porque posee las habilidades necesarias como perceptor crítico.
 - Establece comparaciones con lo que ya conoce, lo aplica a nuevas situaciones y actúa como perceptor participante.

Este perceptor participante, entendido como sujeto social, se reapropia de los significados para llegar a reinterpretarlos, tras un proceso de intercambio de ideas en los distintos contextos en los que se relaciona. En estos contextos de significación (familia, escuela, grupo de pares y medios de comunicación, entre otros) se producen una serie de mediaciones que unidas a la experiencia previa del niño le llevan a analizar, reflexionar y aplicar los significados, lo que le dota de un grado considerable de control y autonomía respecto a la pantalla.

2. Los contextos que interfieren en la negociación del texto

Los diferentes contextos de recepción y mediación se desenvuelven en múltiples factores y variables. Gabelas (2005: 5), describe el marco cultural de recepción referido a los jóvenes, del siguiente modo: «El marco de cultura se establece en el modo en que un grupo humano vive, piensa, siente, se organiza, celebra y comparte la vida. La cultura es a su vez una integración del conjunto de «vivencias, pensamientos y sentimientos», algo intangible, que se concreta en algo tangible, organizaciones, celebraciones... Virtualidad y presencialidad juntas».

La televidencia² es un proceso que integra el antes y el después del simple momento de contacto o visión del contenido. Comienza con toda la fuente de experiencias que tiene almacenadas el sujeto y continúa con las que sumará tras la impregnación del mensaje mirado, mediante las dinámicas de mediación con las que comparte el significado del mensaje. Teniendo en cuenta este enfoque, «el texto no entrega al destinatario un sentido definido y realizado, sino que le facilita

una propuesta para que la interprete. El significado del texto nace, pues, de la confrontación entre dicho texto y su destinatario; una confrontación que desemboca en una negociación de sentido propiamente dicha (Casetti y Chío, 1999).

Charles y Orozco (1990: 36-46) establecen que el niño como receptor activo es un «aprendiz» constante de televisión, de la que extrae información, conceptos, actitudes, conductas, valores y significados. Muchas veces, como señalan, aprende aspectos que no se le quieren enseñar, en primer lugar, porque la programación «instructiva» conforma una parte ínfima de la oferta televisiva y, en segundo lugar, debido a que ningún espacio educativo garantiza que sólo se aprenda lo que se pretende enseñar.

Estos autores definen como «mediaciones de aprendizaje en el proceso de ver televisión» a las formas en que se concreta lo que el niño aprende y exponen tres modalidades denominativas, en función de las teorías en que se basan, principalmente adscritas al campo de la psicología o al de la sociología. De este modo exponen que, «a diferencia de un patrón cognoscitivo, que subraya el procesamiento de la información y la estructura mental para llevarla a cabo y de un repertorio, que destaca lo sociocultural del conocimiento y da prioridad a la interpretación, un guión define secuencias específicas de acción y de interpretación». Desde el enfoque crítico que defienden, seleccionan el último concepto (el de 'guión'), el cual, afirman, «se aprende a través de interacciones con el medioambiente y con los semejantes. Y entre las «instituciones sociales», en las que se otorga 'significación a los guiones del niño', destacan: la familia (la autoridad de los padres juega un papel central en la esfera de significación); la escuela (educa al niño como sujeto social, por lo que inculca normas sociales de conducta, valores, disciplina y respeto por las autoridades); y la televisión «comercial» (en la que, en cambio, según indican, el niño es considerado como «un receptor de entretenimiento y un consumidor potencial de programación, artículos y servicios (...) por lo general, sus guiones responden a metas económicas y políticas de los patrocinadores y los dueños de las cadenas de televisión». Sin embargo, arguyen que «mientras prevalezca la idea de que no hay mucho por hacer en la relación del niño con la televisión, esta

ganará más terreno como educadora indiscriminada del niño. Con base en estudios empíricos recientes, los investigadores comenzamos a entender cómo la influencia socializante de la escuela y la familia incide en el aprendizaje que los niños hacen de la programación televisiva».

Si bien es cierto que la saturación de contenidos mediáticos a los que los niños se exponen diariamente puede producir una adquisición fragmentaria de contenidos aislados, sin coordinación o estructura alguna, Campuzano (1992) también señala que para entender los mensajes de manera global será fundamental la interrelación con otros sistemas del entorno en el que se desarrolla el niño: En una situación en la que el ciudadano recibe más información de la que puede asimilar, la población infantil y juvenil obtiene mayor cantidad fuera de la escuela que dentro, los conociemien-

El estadio de actividad que el niño muestre está directamente relacionado con su grado de «competencia audiovisual» o del aprendizaje que haya recibido para conocer los lenguajes del medio, los significados esenciales de los mensajes, los valores y contravalores que esconden y la finalidad real que pretenden conseguir.

tos que adquiere se muestran inconexos y sin relación aparente y los efectos de esta comunicación dependen en gran parte del ambiente en que se recibe...

El niño conforme crece va aumentando su necesidad de comunicación, de expresar sus opiniones y de participar de manera activa en la vida familiar y escolar. En palabras de Boada (1986: 80), «el niño va formando en su desarrollo sus representaciones, dentro de un sistema cultural a través de distintos intercambios, entre los cuales el diálogo ocupa un lugar preferente».

Por un lado, la familia debe proporcionarle oportunidades para aprender a participar en la toma de decisiones de su incumbencia combinando ciertas dosis de exigencia o guía con el afecto y discusión verbal de los problemas. Por lo que respecta a la escuela, en ella debe propiciarse la construcción activa del conocimiento, la participación y el aprendizaje de los hábitos de convivencia democrática. La educación formal –sin menoscabo de la no formal– ofrece el marco idóneo en el que enseñar las pautas para interpretar con mira-

da crítica y de manera participativa los mensajes que ofrecen los medios de comunicación.

La educación para la lectura de los mensajes con los que el niño convive diariamente, es esencial, pues sólo el conocimiento le permitirá adoptar decisiones autónomas, libres y con criterio en lo que respecta a su consumo televisivo.

3. Motivos para educar la mirada de los niños

Las peculiaridades y características del contexto en el que se desarrolle la infancia del individuo son determinantes en el grado de desarrollo que éste alcance posteriormente. Inevitablemente, uno de los componentes con mayor peso en la sociedad y cultura actuales es la televisión, atendiendo a su altísimo grado de aceptación y difusión y, en consecuencia, por las derivaciones en el aprendizaje de los niños.

El sistema educativo debe plantearse la incorporación de la educación en materia de comunicación, dado que se trata de una dimensión clave para entender la realidad actual. Si el niño se forma para estar alfabetizado audiovisualmente, sabrá defenderse de aquellos mensajes que le resulten no sólo poco apropiados para su nivel de desarrollo, sino también de los que intenten fomentar contravalores, estereotipos o falsedades.

Como primer parámetro estimativo de su peso específico, la integración del medio televisivo en la vida de los escolares queda demostrada cuantitativamente, por el numeroso tiempo que emplean, diariamente, frente a la pantalla. Según datos de audiencia de Sofres, en el año 2005, los niños entre cuatro y doce años, consumieron una media de 142 minutos al día o, lo que es lo mismo, dos horas y veintidós minutos. Cabe indicar que existe una tendencia en los últimos años de descenso en el visionado televisivo infantil derivada de la transferencia en el tiempo de ocio al entretenimiento con nuevas pantallas (Internet, telefonía móvil, videoconsolas, etc.). Sin embargo, la televisión sigue siendo, de momento, el medio por excelencia.

Como pudimos constatar en los resultados de un estudio cuantitativo realizado a 440 niños (Marta, 2005), ver la televisión es su actividad favorita, por de-

lante de jugar con juegos o juguetes, utilizar el ordenador o jugar a la videoconsola.

Los distintos resultados obtenidos en diferentes investigaciones sobre el consumo televisivo, según Ochaíta (1998), «permiten afirmar que la influencia (positiva o negativa) de este medio en el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas es innegable. Así, por ejemplo, una persona que actualmente tenga 18 años ha pasado en su vida más tiempo viendo la televisión que haciendo cualquier otra actividad simple, excepto dormir».

Además, continuando con cifras de Sofres, observamos que los niños entre cuatro y doce años presentan un mayor consumo en el horario nocturno, correspondiente al «prime time» televisivo, que en el resto de cada una de las franjas horarias. También cabe considerar que, en el tramo de «late night» (de 0:00 a 2:30 horas), se registra un cómputo de tiempo que, a pesar de ser más reducido que en las demás bandas horarias —exceptuando la de madrugada— resulta significativo, no por la cantidad de tiempo, sino por el hecho implícito de permanencia frente a la pantalla en un horario destinado, lógicamente, al descanso físico y mental.

En lo referente al tipo de espacios que ven los niños de edades comprendidas en ese tramo, en el ranking de las treinta primeras emisiones que mayor consumo registraron en el primer semestre de 2006, se constata que todas ellas pertenecen a la clasificación de «familiares» en cuanto a público objetivo y ninguna es calificada específicamente como «infantil». En consecuencia, cabe afirmar que los niños ven, en mayor medida, espacios orientados a una audiencia genérica frente a aquellos dirigidos específicamente al público infantil.

Por otro lado, en lo que respecta a las interacciones con los mensajes en el plano cualitativo de la recepción, incidimos en que la televisión es una fuente importante de enseñanzas y puede variar algunos de los aprendizajes, comportamientos o actitudes de los niños.

Partiendo del análisis de los efectos sociales de la televisión, Halloran (1974: 63) examina los contenidos que los niños aprenden del medio y resalta el conocimiento de aspectos del mundo que le son lejanos, procedimientos de hacer las cosas, actitudes y valores.

Asimismo, de manera negativa, considera que pueden aprender nociones incorrectas o estereotipos de grupos, situaciones u ocupaciones, entre otros, cuando desconocen de qué se trata o han tenido escasa relación con ellos. Esto es debido a su necesidad de dotar de significado a todo y encontrar definiciones. Como señala este autor, «precisamente en las zonas de lo poco familiar, lo inseguro y lo desconocido es en las que la televisión puede tener un efecto máximo sobre las actitudes y los valores», pero matiza que ello dependerá de las pautas que el niño haya adquirido a través de otros agentes socializadores: «Es fácil que los niños sean particularmente vulnerables a las influencias externas, incluida la influencia de la televisión, si tienen pocas guías de conducta, carecen de experiencia relevante o si la familia y otros agentes primarios del proceso de socialización no han aclarado suficientemente su punto de vista o no han ofrecido las normas necesarias. Si estas fuentes convencionales en el proceso de aprendizaje no están a mano o aparecen como inadecuadas, entonces es muy probable que se usen otras fuentes, incluida la televisión». Pero, en contraposición, «allí donde las actitudes y valores se encuentran bien formados es difícil que la televisión ejerza gran influencia».

4. El sistema escolar y la educación en medios

En la investigación que llevamos a cabo en la Comunidad de Madrid (Marta, 2005), con 16 grupos de discusión de niños entre siete y doce años, les planteamos de qué modo consideraban el posible apoyo de la escuela para «aprender a mirar la televisión». En todos los grupos, la mayoría de los escolares señalaba los beneficios de esta enseñanza, ya que planteaban que sus padres no sabían explicarles, en muchas ocasiones, lo que no entendían de la televisión. Además, consideraban que la escuela era un buen foro donde aprender y plantear sus dudas al respecto, dado que supone un importante referente para ellos.

Los principales argumentos por los que reivindicaban la potenciación en la escuela de este aprendizaje se fundamentaban en diversos tipos de demanda:

- Como marco de orientación respecto a los contenidos que pueden ver o no, en función de su edad.
- Como recurso didáctico para el aprendizaje de diferentes materias (idiomas, ciencias naturales y sociales en documentales, concursos de conocimiento, etc.).
- Como plataforma para aprender la manera de ver la televisión de forma analítica, crítica y teniendo un consumo responsable.
- Como medio para conocer las consecuencias

negativas que pueden tener determinados comportamientos y adquirir valores positivos.

Como hemos podido observar, los parámetros por los que los niños estiman oportuno e importante que sea la escuela una fuente de conocimiento para aprender a utilizar los mensajes mediáticos son tan diversos que completan las tipologías de contenidos que se asumen desde el sistema educativo. Unos aluden al plano conceptual, como recursos para la enseñanza de otras materias; otros a la categoría de procedimientos, como aprendizaje de las formas de operar ante el medio televisivo y los programas que desde él se ofrecen; y, en otros casos, se hace referencia a aspectos actitudinales relacionados con comportamientos óptimos o negativos, dependiendo de la forma en que se actúe ante la pantalla y las consecuencias que se desprendan del uso que se haga.

De esta forma, todas las vertientes que exponen los niños conforman la esencia de un aprendizaje integral en materia de comunicación. Así, consideramos que éste debería introducirse como un eje transversal dentro del currículo escolar, con la misma entidad que tienen los temas transversales que actualmente están incorporados en el sistema educativo y que son valorados desde el Ministerio de Educación y Ciencia como «cuestiones que reclaman en la época actual una atención primaria». En el mismo documento que se hace constar ese carácter prioritario de los temas transversales, se señalan como ejemplos los siguientes aspectos que estarían contenidos en ellos: «los grandes conflictos contemporáneos del mundo como la violencia, las desigualdades, la escasez de valores éticos, el despilfarro, la degradación del medio ambiente o hábitos que atentan contra la salud» y se indica que «no pueden pasar desapercibidos para el sistema educativo» (MEC, 1993).

Muchos de esos conflictos se reconstruyen y potencian en la televisión y es, precisamente, la pantalla la instigadora e impulsora de muchas de estas conductas como vehículo de imitación. A pesar de la enorme repercusión social del medio y de la influencia en la forma de entender el mundo para los menores, todavía no se recoge la Educación en materia de comunicación dentro del listado de los ejes transversales que propone el MEC. Asimismo, sería necesario explorar las líneas de trabajo interdisciplinar con los medios y plantear asignaturas no sólo optativas, sino también obligatorias, en las que se estudie en profundidad el medio televisivo en todas sus dimensiones y enfoques. Como argumenta Aguaded (1999: 112): «si la escuela ha de tender a la educación armónica de los alumnos para que adquieran, tanto plena conciencia de sí mis-

mos, como autonomía en su actuación, ¿cómo ignorar la poderosa influencia del medio televisivo y no ayudarles a conocer, comprender, interpretar y usar la televisión? Es necesario por ello que, desde el aula, se aprovechen las indudables potencialidades educativas del medio y que, al mismo tiempo, se favorezca que los chicos y chicas puedan defenderse del acoso manipulativo que con mucha frecuencia –y no siempre de forma patente– está explícito en los mensajes audiovisuales».

5. A modo de conclusión

El sistema educativo debe plantearse la incorporación de la educación en materia de comunicación, dado que se trata de una dimensión clave para entender la realidad actual. Si el niño se forma para estar alfabetizado audiovisualmente, sabrá defenderse de aquellos mensajes que le resulten no sólo poco apropiados para su nivel de desarrollo, sino también de los que intenten fomentar contravalores, estereotipos o falsedades.

La educación formal, sin menospreciar la no formal, es el escenario clave para que el escolar aprenda a ver la televisión, llegando a las máximas cuotas de actividad ante la pantalla, como perceptor participante en el proceso comunicativo. No sólo se hace evidente la necesidad de esta inclusión en el currículo por motivos cuantitativos y cualitativos. Junto con la gran cantidad de tiempo que el niño dedica al medio y la gran penetración de contenidos que pueden resultar perjudiciales para el menor, la principal razón recae en la propia demanda de los niños. Ellos mismos advierten que sus padres no siempre saben explicarles aquello que no entienden del medio. Por ello, valoran como positivo que sea en el aula donde se les enseñe a ver la televisión, a analizar los mensajes en todos los sentidos y a potenciar el aprendizaje de aquellos contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales en concordancia con lo aprendido en las diferentes asignaturas. Por ello, como cauce a las demandas de los niños, el currículo escolar debería acoger esta materia, bien desde la vía de la transversalidad, la interdiscipli-

nariedad o la optatividad e, incluso por su relevancia en la cultura y sociedad actual, mediante la obligatoriedad de una disciplina creada «ad hoc» para fomentar el consumo sano, responsable y participativo de los medios de comunicación y, por extensión, de las nuevas tecnologías.

Notas

¹ «Mirar», como opción de adentrarse en los mensajes y reinterpretarlos, es decir, asumir que no sólo se «ve» sino que se llega a profundizar en ellos.

² Término bautizado por OROZCO, G. (1996: 100) para designar la recepción televisiva, en su acepción como proceso complejo que «no se circunscribe al mero momento de interactuar directa o físicamente con los mensajes televisivos, sino que trasciende esa situación, fusionándose con las prácticas cotidianas de la audiencia. Es en ellas donde se negocian significados y sentidos y se realiza su apropiación o se resisten. Ésta es, quizá, la 'premisa' fundamental que permite conceptuar 'productivamente' a la televidencia como un objeto de estudio para ser estudiada pedagógicamente después».

Referencias

- AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, Paidós.
- BOADA, H. (1986): *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona, Anthropos.
- CAMPUZANO RUIZ, A. (1992): *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Madrid, Akal.
- CASETTI, F. y DI CHIO, F. (1999): *Análisis de la televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Barcelona, Paidós.
- CHARLES, M. y OROZCO, G. (Coord.) (1990): *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México, Trillas.
- GABELAS BARROSO, J.A. (2005): «El universo ubicuo. Nuevos escenarios, nueva relación, otra comunicación», en *Seminario Pantallas Sanas*. Zaragoza, Gobierno de Aragón.
- HALLORAN, J. (Coord.) (1974): *Los efectos de la televisión*. Madrid, Nacional.
- MEC (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARTA, C. (2005): *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid, Fragua.
- OCHAÍTA, E. (1998): «La violencia en el desarrollo social y psicológico de la infancia», en *Jornadas sobre la violencia en TV y su repercusión en la infancia*. Madrid, Facultad Ciencias de la Información de la UCM y Comité Español del UNICEF.
- OROZCO, G. (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid, de la Torre.