

**LA**   
**TELEVISIÓN**   
**INTERACTIVA** 

**Una**  
**promesa**  
**para**  
**la**  
**educación** 

*LUIS E. TODD • JUAN PABLO GUERRERO*

**Luis E. Todd** es Doctor en Medicina por la Universidad Autónoma de Nuevo León (1959). Realizó estudios de posgrado en el Hospital de Enfermedades de la Nutrición de México y en las universidades de Cornell en Nueva York, Georgetown en Washington y en la Escuela de Medicina de la Universidad de Washington en San Luis Missouri (1961-1964).

Entre sus actividades sobresalen:

- Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León (1973-1979).
- Secretario de Salud del Estado de Nuevo León (1979-1982).
- Diputado Federal por Nuevo León (1982-1985).
- Presidente de la Comisión de Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados.
- Secretario de Educación del Estado de Nuevo León (1985-1988).
- Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP (1988-1992).
- Embajador y Representante permanente de México ante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (1992 a la fecha).
- Actualmente es también Presidente del Comité Especial del Consejo Ejecutivo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación.

Es autor de 6 libros y ensayos sobre educación; 4 libros sobre aspectos de carácter literario y humanístico; 50 publicaciones de artículos sobre medicina. Además, es colaborador de los periódicos *El Norte* (Monterrey, N.L.), *El Universal* (México, D.F.) y de las revistas *Examen* y *Nexos*.

**Juan Pablo Guerrero** es graduado de la maestría en Administración Pública y Política Comparada, por el *Institute d' Etudes Politiques* de París, Francia (1992); en 1991 obtuvo el título de maestría en Política y Economía Internacional por *The Johns Hopkins University*, Washington, D.C.

A principios de 1995 habrá concluido el doctorado en Ciencias Políticas en el *Institute d' Etudes Politiques* de París, Francia.

Ha desempeñado una intensa actividad dentro de los medios masivos de comunicación:

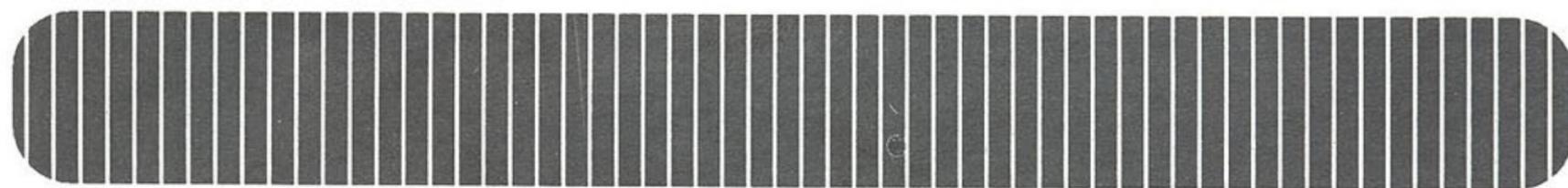
- Conductor de la sección financiera en el noticiero "Hoy Mismo" (1986-1987).
- Reportero en la Dirección General de Noticieros de Televisa (1987-1989).
- Corresponsal en Washington (1990-1991) y en Francia (1991-1993) de la Dirección General de Información de Acirsat.
- Corresponsal en Francia del diario La Jornada (1993-enero 1994).

Ha escrito numerosos ensayos e investigaciones sobre economía y política internacionales, entre los que destacan:

- *Definition of U.S. Global Priorities from the multilateralist Perspective*. 1991.
- *L'apropche de la Communauté politique économique et le systém politique mexicain*. 1992.

**LA**  
**TELEVISIÓN**  
**INTERACTIVA**

**Una**  
**promesa**  
**para**  
**la**  
**educación**



***LUIS E. TODD • JUAN PABLO GUERRERO***

---

Primera edición, 1994.

Derechos reservados

© Luis E. Tood

© J.E. Guerrero

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico.*

---

**INDICE**

INTRODUCCION .....	vii
I. LA INFLUENCIA ACTUAL DE LA TELEVISION EN LOS NIÑOS: COMPORTAMIENTO Y CONSUMO .....	p. 1
A. El niño frente al televisor.	
B. Consumo infantil de televisión	
II. EL IMPACTO EN LA SALUD DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES .....	p. 15
A. Efectos inmediatos	
B. Trastornos más frecuentes	
C. Trastornos graves	
D. Efectos en los valores y el comportamiento infantil	
III. TELEVISION, DESARROLLO INTELECTUAL Y SIGNIFICADO SOCIAL .....	p. 29
A. La televisión como vehículo de aprendizaje	
B. Adquisición de conocimiento e información por televisión	
C. La televisión, ¿comparsa o enemiga de la escuela?	
IV. LA EDUCACION PARA VER TELEVISION: EXPERIENCIAS Y PROBLEMAS .....	p. 45
A. Diferencias entre escuela y televisión	
B. Experiencia de educación para ver televisión	
C. Televisión y cultural infantil	
V. TELEVISION EDUCATIVA Y EL PAPEL DE LOS PADRES DE FAMILIA .....	p. 63
A. Experiencias de televisión educativa en varios países	
B. El papel de los padres	
VI. TELEVISION INTERACTIVA .....	p. 77
PROPUESTAS. ....	p. 87
BIBLIOGRAFIA .....	p. 91

## INTRODUCCION

**E**n los últimos tiempos la institución escolar en México se ha caracterizado por la pobreza de sus medios. Lo anterior a pesar de que ha habido importantes logros en la estructura administrativa y en la programación, así como en la correcta ubicación de las instituciones decisorias dentro del sistema educativo nacional.

La descentralización educativa, la revisión de contenidos y medios así como la incorporación de la comunidad a las decisiones escolares son procesos muy importantes, que acompañados de un incremento presupuestal que elevó el porcentaje del Producto Interno Bruto de 2.8 a 5.6 en cinco años, muestran voluntad política para solucionar los problemas actuales y cubrir los enormes rezagos que el país tiene en materia educativa. Si a esto agregamos la programación de la capacitación para el trabajo, la revisión de la estructura de educación media tecnológica y el apoyo a la investigación científica y a la educación superior, tenemos que reconocer el manifiesto interés por darle a la educación la alta prioridad que se merece en el mundo actual.

Sin embargo, los avances han sido muy modestos en ideas pedagógicas que como todos sabemos son fundamentales para que la estructura administrativa, la organización y la programación conduzcan, con base en la sociedad moderna a conocimientos y aptitudes para la formación integral de los educandos. Son múltiples los ejemplos de niños de sexto año que saben leer pero no pueden explicar lo que leen porque no lo comprenden, ya que el conocimiento no es absorbido con facilidad por los estudiantes y eso es resultado de las deficiencias estructurales del sistema educativo, —carencia de medios, burocratismo excesivo, insuficiente preparación de los maestros,

**La institución escolar en México se ha caracterizado por la pobreza de sus medios.**

**En cinco años se elevó el porcentaje del Producto Interno Bruto de 2.8 a 5.6.**

**Avances modestos en ideas pedagógicas.**

**Saben leer pero no pueden explicar lo que leen.**

**El fracaso de las técnicas es patente en las cifras numéricas de evaluación del sistema escolar.**

**Los programas se ordenan en disciplinas que generalmente son herencia del pasado.**

politización contaminante de la esencia de la educación, ineficiencia de los planteles e insuficiencia de recursos—, existiendo también inoperancia en la forma de enseñar, y eso quizás sea el meollo del asunto.

Basta observar lo que sucede dentro de las aulas y evaluar la práctica profesoral y la pobreza de la investigación y de la evaluación en el sistema de educación normal para constatar que la gran mayoría de los profesores han sido educados con la mentalidad y la idea de "dar su clase" o de "impartir el curso", con la ilusión de que los estudiantes aprendan lo que los maestros desean; se sigue pensando que basta con señalar, es decir, mostrar, repetir y demostrar hechos para que exista aprendizaje.

Aunque ha habido algunos intentos de evolución, por ejemplo aquellas que practican algunos miembros de las pedagogías nuevas que se han pronunciado por el "aliento a la práctica" y piensan que es suficiente el lograr que el alumno descubra por sí solo el método, bajo la orientación y el estímulo del maestro, el fracaso de las técnicas es patente en las cifras numéricas de evaluación del sistema escolar y el niño sigue sin entender la lección, generándose lo que algunos autores señalan como "Un país de reprobados"<sup>1</sup> cuando el análisis de los conocimientos se hace con las técnicas tradicionales.

Al mismo tiempo, los cursos o programas son todavía considerados como fragmentos del conocimiento susceptibles de ser acumulables, por lo que los estudios siguen siendo divididos en ciclos; los programas se ordenan en disciplinas que generalmente son herencia del pasado, éstas se organizan en cursos, los cursos en capítulos y los calendarios escolares en horarios con tendencia a la ampliación de los mismos pensando que es el tiempo el factor importante y con-

---

1 Revista Nexos, 1992. "Un país de reprobados". Guevara Niebla.

tinuando por otra parte la obsoleta discusión entre las áreas y las asignaturas, bajo la base de la ortodoxia tradicional y pensando que tanto la formación del maestro como la del niño puede ser fragmentada en la época moderna.

Hay otro principio pedagógico muy recurrido y producto también del siglo XIX: "se sigue pensando que cuando el alumno no entiende, el maestro debe hacerle comprender repitiéndole la lección una y otra vez y si eso no basta, el profesor y con él todo el sistema consideran que es preferible que el alumno repuebe la asignación completa y muchas veces todo un año escolar, barriendo de cuajo con el concepto moderno bien reconocido, de que los alumnos de educación básica tienen una distinta velocidad y maduración psicológica para absorber el conocimiento. Todo esto fragmenta el sistema y disocia los estudiantes en forma masiva, propiciando frustraciones y deserciones que van formando parte de un lastre social que sin querer se convierte en factor de discriminación económica y perpetuador del ciclo de la pobreza, olvidándose de que "no hay malos alumnos, lo que hay son malos sistemas" y de que un buen sistema debe encontrar el potencial que un alumno tiene para su desarrollo personal y su participación en la sociedad.

Es evidente sin embargo, y esto se sabe desde hace por lo menos veinte años, por los estudios de psicología genética y cognoscitiva, que el acto de aprender es mucho más complejo que la pura relación entre el entender y el recordar, pues está bien documentado que enseñar no es equivalente a exponer el conocimiento, al contrario, por una serie de razones, la enseñanza por los métodos tradicionales de repetición en la época actual puede impedir que se comprenda, se razone, se entienda, se adquiera un método, se genere la acción creativa y al final sólo se memorice lo fundamental.

**No hay malos alumnos, lo que hay son malos sistemas.**

**El conocimiento no puede darse o entregarse en paquetes ni en forma masiva.**

**Los nuevos conocimientos se le resbalan sin interesarle ni penetrarle.**

Las conclusiones de las investigaciones en curso muestran que la organización del pensamiento, el aprendizaje y la adquisición del saber son resultado exclusivamente de la actividad mental del educando y que no se puede transmitir conocimientos como si se pasara el contenido de un recipiente a otro o como si se intercambiara un bien. El conocimiento no puede darse o entregarse en paquetes ni en forma masiva, se adquiere en forma individual y la tarea del profesor es estimular el funcionamiento cognoscitivo del alumno, siguiendo una técnica adecuada, precisa y adaptable a la circunstancia y al medio en donde se desarrolla el proceso bilateral de aprender y de enseñar.

Los profesores Giordan y de Vecchi de la Universidad de Ginebra, concluyeron en los estudios que realizaron, que el estudiante aprende a través de lo que es y de lo que ya conoce; asimila el conocimiento a partir de una construcción intelectual previa que sólo es posible con los cimientos y el método que ya existen en su mente y que antes de aprender cualquier cosa nueva el alumno tiene una serie de preguntas, ideas, preconcepciones y formas de razonar sobre su entorno familiar, la sociedad, la escuela, el mundo y el universo, elementos que dan al niño orientación y le estructuran una perspectiva mental y un proceder intelectual específico. Sus concepciones tienen cierta estabilidad y para apropiarse de un conocimiento nuevo o adquirir una forma de ser echa a andar diferentes equilibrios en su mente, por lo que si el sistema educativo no toma en cuenta eso, las concepciones del estudiante se mantienen y los nuevos conocimientos se le resbalan sin interesarle ni penetrarle.

La enseñanza no resulta por lo tanto ni simple ni evidente, pues sólo el educando entiende, aprende y moviliza su saber en forma individual y nadie puede hacerlo por él, es por ello que resulta falso que exista un buen método que sea válido para todos los estudiantes y en todo momento. De hecho y eso lo cono-

cen todos los educadores, la apropiación de los conocimientos es producto de una actividad desarrollada por el educando en la que compara, asocia y confronta las informaciones nuevas con sus conocimientos anteriores que reactiva, moviliza y combina, ya que solamente de esa manera el saber producirá nuevos significados que se adapten y respondan mejor a las interrogaciones; por eso, enseñar con las preguntas es más permanente que enseñar con las respuestas.

Este proceso mental es, se insiste, estrictamente individual y el entorno no puede más que ayudarlo indirectamente para brindarle un ambiente didáctico propicio, lo que es el papel esencial de la escuela y del profesor, siendo ésta la paradoja actual de la educación, pues por un lado debe favorecer las condiciones del método autodidacta y por el otro debe permitir al educando afrontar contextos ricos en significados en los que el educador sea el intermediario y no el dueño entre el saber y el estudiante.

Pero cómo crear estas condiciones para un aprendizaje autodidacta? André Giordan plantea que más que horarios prolongados lo fundamental es reducir el número de horas en las que el alumno permanece pasivo, por lo tanto, resulta primordial alentar las actividades de investigación, de elaboración de temas y de producción personal para los alumnos a través de centros de documentación, medios de comunicación múltiple, talleres y trabajos en grupo y fomentar que la práctica de ejercicios de simulación o de aproximación a situaciones reales permita que los alumnos organicen directamente una serie de aprendizajes.

Sin embargo, no basta con identificar algunas de las causas de las fallas del sistema educativo para que las nuevas ideas sean adoptadas, es decir, el análisis objetivo y la crítica permiten un diagnóstico pero no aseguran un tratamiento, por lo que se deben elaborar estrategias para impulsar el cambio y para ello es necesario identificar los obstáculos que se anteponen

**Enseñar con preguntas es más permanente que enseñar con respuestas.**

**Reducir el número de horas en las que el alumno permanece pasivo, es fundamental.**

**El análisis objetivo permite un diagnóstico pero no asegura un tratamiento.**

**Es necesario un proceso de individualización.**

**Hace falta la educación para la sensibilidad.**

a ellas y ahí los problemas son muchos y muy variados, pues van desde la enorme inercia en las instituciones educativas hasta la lentitud de las gestiones burocráticas, el peso de la costumbre, la rigidez de los reglamentos, los estatus, la politización magisterial y la imagen que de la enseñanza que tienen los maestros y los alumnos; la tarea por lo tanto es muy ardua. De entre las propuestas, en este trabajo concretaremos nuestros esfuerzos a algunos de los temas que actualmente son considerados como fundamentales para lograr el cambio de actitud y de operatividad que se requieren en nuestro sistema para cubrir rezagos y hacer más eficientes los procesos educativos.

La educación mexicana igual que en muchas otras partes del mundo requiere en la actualidad un proceso de individualización como elemento antitético de la mediocridad, pues sólo así se evitará la masificación, en la cual los estudiantes con capacidad más activa son frenados en su desarrollo personal y los que tienen disminución de su capacidad cognoscitiva o de habilidades producto de situaciones sociales o de alteraciones en la capacidad de aprender son desplazados sin buscárseles las características propias y el potencial que los mismos poseen para su desarrollo personal y para su participación social. Este análisis simple nos conduce al reconocimiento de una limitante en términos del aprovechamiento de los niños que tienen una discapacidad en el aprendizaje producto de factores nutricionales prenatales o en el neonato o de otros factores que obligan a una enseñanza especial.

La falta de una educación para la sensibilidad, a pesar de que ésta representa el 50% del contenido cerebral y la simbología de élite del conocimiento intelectual, alterado éste fácilmente por la desnutrición o por problemáticas de orden psicológico impiden el aprovechamiento de una gran área receptiva que los mexicanos poseemos y que propicia las habilidades

manuales y la creatividad no cognoscitiva pero muchas veces presente en nuestras áreas sensibles y artísticas.

Además de lo anterior, es evidente que el sistema continúa sus fórmulas de exclusión, sin reconocer el desarrollo de la personalidad como parte del proceso educativo integral y sin comprender que la evolución psicológica y social del niño puede afectar su capacidad de atención, su método de trabajo o su potencial para absorber el conocimiento e incorporarlo a su estructura individual o a su ámbito de vida social. Las psicopatologías, los defectos físicos, la problemática familiar y en fin los traumas, frustraciones y culpas que se adquieren durante los primeros años de vida son muchas veces los causantes de problemas de lento aprendizaje en los niños, mismos que resultan ser muy importantes en términos cuantitativos, pues se calcula que representan más del 15% de la población escolar y que no son tratados adecuadamente por falta de medios, así como por la ausencia de un criterio individualista del proceso que, repetimos, permite, con base en antecedentes y en un diagnóstico de la personalidad, obtener ventaja de las diferentes cualidades que todos los niños pueden manifestar en determinada área del conocimiento o de la sensibilidad.

Existe otro importante factor de análisis en la problemática educativa nacional actual que es la necesaria unidad entre la familia y la escuela, indispensable en el ejercicio de la enseñanza y que forma parte de la preocupación por la participación comunitaria en la educación, la que se inicia precisamente en la familia, se extiende al barrio o pequeña comunidad y al municipio y después se integra en una fórmula de identidad nacional que se adquiere precisamente por una educación común que incluya la enseñanza de los valores morales, un nacionalismo que mire hacia la conservación de nuestras costumbres y tradiciones y de la defensa de nuestra soberanía. Todo esto con pro-

**No se reconoce el desarrollo de la personalidad como parte del proceso educativo integral.**

**Más del 15% de la población escolar tiene problemas de lento aprendizaje.**

**La unidad entre la familia y la escuela, un factor importante.**

**La vinculación de los medios interactivos con la educación básica.**

**Sólo se aprende permanentemente en la tortura o en el drama.**

**Existe actualmente una crisis mundial de la escuela tradicional.**

cedimientos y técnicas operativas modernas para la enseñanza de la lengua nacional y del razonamiento matemático; estos son temas fundamentales y están abiertos para diseños pedagógicos creativos que aprovechen la infraestructura administrativa y programática así como la descentralización que existe actualmente.

Después de esta introducción sobre la problemática general de la educación, en el presente trabajo haremos de revisar algunas informaciones relacionadas con la posible vinculación de la comunicación y de la informática con el sistema escolar y en particular insistiendo en la importancia de los medios interactivos en el proceso de educación básica y como tratamiento de los grandes rezagos que existen en el fenómeno educativo nacional y mundial, pues como decía Bernard Shaw, famoso filósofo, sólo se aprende permanentemente en la tortura o en el drama, señalando claramente que la educación es un proceso que para ser permanente, es necesario hacerlo llegar hasta las partes más profundas del quehacer sensible del ser humano como son aquellas del dolor o de la acción dramática y esto se puede lograr con los medios de comunicación actuales.

Existe en la actualidad una crisis mundial de la escuela tradicional, misma que es consecuencia parcial de la nueva sociedad de la comunicación y de la información y que ha hecho más complejo el tradicional trinomio escuela-familia y sociedad, dando paso a nuevas fórmulas de educación extraescolar muy intensas y reiteradas, así como a una gran cantidad de nuevas fuentes de información y a la fugacidad y obsolescencia del conocimiento. Esos hechos han repercutido no sólo sobre la escuela sino también sobre la sociedad, por la aceleración histórica en todos los aspectos, que ha dejado a la escuela tradicional un poco sola y sin el aprovechamiento de los grandes avances científicos y tecnológicos de la época.

Como se demostrará en este trabajo, la penetración de esa información ha alterado nuestros hábitos y costumbres, así como las actitudes del niño para aprender, basta señalar que estudios recientes practicados en niños de educación primaria en los Estados Unidos muestran que más de la mitad de la información la adquieren fuera de la escuela y de ella, gran parte por la exposición constante a los medios electrónicos de comunicación modernos. De estos medios, la televisión es y así se demostrará, un instrumento extraordinario de comunicación interhumana y debe ser aprovechado en el proceso educativo integral porque su influencia múltiple del sistema cerebral por una vía triple de carácter neuronal como es la visión, la audición y la dramatización repercute sobre la memoria y permite que el sistema nervioso receptivo sufra cambios, no sólo cognoscitivos sino también en sus áreas de sensibilidad, por lo que la reiterada exposición a un método que afecta integralmente nuestro proceso cerebral puede ser mala, de no guiarse o excelente, de conducirse en términos de exposición bilateral e interactiva entre el educando y el medio, es decir, si lográramos hacer al televidente partícipe activo y creador de este proceso, podremos evitar la intoxicación de una información reiterada y enajenante o el síndrome del olvido rápido producto de la superficial impregnación de la "memoria del saber".

En este estudio mostraremos cómo la televisión pasiva que responde a mercados de carácter comercial no ha sido un factor fácil de conducir en términos de formación educativa integral, pues aunque ha habido importantes logros en adultos, su influencia en niños no se ha logrado reproducir u organizar adecuadamente en la mayoría de los casos.

Recientemente, el Foro de Reflexión de la UNESCO, formado por 15 prominentes pensadores y científicos de todo el mundo, señaló la necesidad de crear un sistema de educación sin fronteras a través de la utilización de los medios de comunicación como un me-

**Más de la mitad de la información se adquiere fuera de la escuela.**

**Televisión, instrumento extraordinario de comunicación interhumana.**

**La educación sin fronteras.**

**La televisión interactiva cumple con los requisitos para responder en forma coherente al proceso natural del aprendizaje.**

**Las brechas entre ricos y pobres se ensancha como resultado del acceso desigual a las nuevas tecnologías.**

canismo para acelerar la alfabetización, cubrir rezagos, aumentar índices educativos e incrementar la cultura popular. Esta idea, que es muy generosa y cristaliza una serie de pensamientos de muchos autores, tiene que entrar a su fase operativa aprovechando los multimedios y sobre todo la posibilidad de una interacción en la que se aproveche el mecanismo fundamental de cualquier proceso de enseñar que es el de compartir en forma bilateral y con un sistema activo y creativo de orden cortical cerebral, conocimientos, actitudes y experiencias.

En este documento proponemos que la televisión interactiva cumple con los requisitos para responder en forma coherente al proceso natural del aprendizaje, ya que ayuda a que el alumno movilice sus conocimientos previos a la asimilación de la información nueva, lo que se logra gracias a la familiaridad de la televisión y al involucramiento intelectual que acompaña este proceso interactivo. Integrar este tipo de tecnologías a la educación resulta urgente en México en donde los rezagos en este sector difícilmente podrán superarse por métodos tradicionales que han demostrado ser insuficientes e inadecuados.

En países como los Estados Unidos y Francia se han incorporado, a lo largo de los últimos diez años, un número creciente de tecnologías interactivas al mundo de las comunicaciones múltiples (multimedios). De acuerdo a Jacques Hallack, director del Instituto Internacional de Planificación de la Educación, la adopción de esas nuevas tecnologías en la educación tiene varias implicaciones. En primer lugar, surge el problema de la igualdad, pues la brecha entre ricos y pobres, se trate de países o de grupos sociales, se ensancha constantemente como resultado del acceso desigual de esas tecnologías. Otro problema por resolver es que aún no se ha podido hacer la distinción entre la transmisión de información y la de conocimiento. Ahí vuelve a ser fundamental el papel del intermediario entre el saber y el alumno, es decir, el

profesor, que muchas veces debe aprender a transformar la información en conocimiento asimilable para el alumno. Ello implica que se debe dar capacitación y formación al maestro sobre estos nuevos procedimientos.

Para el gobierno mexicano resulta urgente hacer un esfuerzo sin precedente para combinar las nuevas tecnologías y la educación. Una vez redefinidos los principales objetivos y metas de la educación, debe sistematizarse la forma en que la tecnología puede utilizarse para alcanzarlos. Si se admite que los métodos educativos tradicionales no responden en forma integral a la naturaleza del aprendizaje, éstos deben replantearse, y dar acceso a educación al mayor número posible de la población con la ayuda de un medio masivo como es la televisión, lo que puede considerarse con toda seriedad cuando ésta es interactiva, pues sólo así será un instrumento fundamental.

**Urge combinar las nuevas tecnologías y la educación.**

## CAPITULO PRIMERO

### LA INFLUENCIA ACTUAL DE LA TELEVISION EN LOS NIÑOS: COMPORTAMIENTO Y CONSUMO

#### PRESENTACION

**E**ntre las ventajas de la televisión que son más celebradas por los padres de familia, está la de ser una excelente niñera. Los niños pueden pasar largas horas, durante varios años de su infancia, frente a la pantalla chica. Y lo hacen bastante callados, relativamente tranquilos, sin dar lata. Si el programa es entretenido, se quedan como si estuvieran hipnotizados; y la madre y el padre quedan relativamente libres para trabajar, hacer los quehaceres domésticos, salir al mandado o simplemente descansar, como sucede muy frecuentemente, cuando participan como espectadores de la que a veces es denominada como la "caja idiota".<sup>1</sup>

La televisión como niñera resulta práctica y barata pero, bien se sabe, todo tiene un precio; y sus costos, que pueden ser considerables para la sociedad, aparecen en el niño en el corto y mediano plazos. En efecto, ese sedante mágico que mantiene al niño sentadito, relativamente impávido y sin hacer travesuras, tiene sus efectos secundarios.

De la actitud del niño frente al televisor, los hábitos de consumo más comunes y los efectos secundarios en su salud física y mental, tratan los dos primeros capítulos. El objetivo es poner en evidencia la influencia actual de la televisión en el comportamiento, la salud

**Los niños pueden pasar largas horas frente al televisor, como si estuvieran hipnotizados.**

**Ese sedante mágico tiene sus efectos secundarios.**

<sup>1</sup> La expresión se le debe a Quino, el creador de Mafalda, la ingeniosa historieta que fue editada por Nueva Imagen en los años setenta en Buenos Aires, Argentina.

## Los efectos de la televisión en los niños.

y el desarrollo del niño. Nuestra idea, ampliamente expuesta en la introducción de este trabajo, es demostrar que la televisión es un actor trascendental en la educación del niño, por lo que resulta urgente usarla de una forma más adecuada<sup>2</sup> y como un elemento activo de acompañamiento en la educación del niño, con el fin de corregir, lo más pronto que sea posible, las ineficiencias del sistema educativo actual en México.

La mayoría de las informaciones de esta primera parte del trabajo provienen de una amplia revisión bibliográfica publicada en 1991 por el Centro Internacional de la Infancia (Centre International de l'Enfance -CIE-), en la ciudad de París. Con el título *La relation enfant-télévision; implications physiques, psychologiques, éducatives et sociales*, el CIE hizo un interesante repaso de los estudios e investigaciones científicas más importantes sobre los efectos de la televisión en los niños. Antes de hablar de los principales impactos de la televisión en la salud de los niños y adolescentes, daremos, en un primer momento, las principales conclusiones a las que llegaron los especialistas del CIE. En un segundo tiempo, presentaremos de una forma general la manera en que el niño de las sociedades modernas consume televisión.

### A. EL NIÑO FRENTE AL TELEVISOR

Sin entrar en las polémicas sobre la calidad de la programación infantil en la televisión, que sea privada o pública, europea, norteamericana o mexicana, podemos asegurar que hoy en día, los niños pasan muchas horas frente al televisor. Lo que sabemos menos es qué uso le dan los niños a la enorme cantidad de información que reciben, cómo la asimilan sus cere-

---

2 Como lo hemos asentado en la introducción, proponemos la utilización de programas interactivos integrados al televisor que complementen la enseñanza escolar.

bros, y qué efectos psicológicos tiene sobre ellos. De acuerdo al sociólogo Dominique Wolton, los numerosos estudios sobre los efectos de la televisión en el niño muestran tres aspectos en común.<sup>3</sup>

El primero es que, contrariamente a una idea bastante difundida, el niño no es totalmente pasivo frente a las imágenes de la pantalla, sino, igual que el adulto, es selectivo. En segundo lugar, la influencia de la televisión se manifiesta a lo largo del tiempo. Su impacto es por lo tanto trascendental pues contribuye a modelar la formación psicológica, cultural y social del niño. Ya lo hemos mencionado y los estudios lo corroboran. La televisión participa activamente en la educación -sea ésta buena o mala- del niño. Finalmente, el tercer elemento que puede subrayarse tras la revisión de los principales estudios, es que el impacto psicológico de la imágenes y la forma en que son percibidas por el niño varía de acuerdo al nivel socioeconómico y cultural del niño: el grado de influencia de la televisión es también función de la desigualdad o, si se prefiere -y de una forma general-, el nivel de credulidad del niño crece frente a la televisión conforme baja su nivel social (el niño más pobre tiende a cuestionar menos y a aceptar más, generalmente).

Los estudios demuestran que el espectador de las imágenes televisivas es inteligente, es decir, mucho menos pasivo, ingenuo y manipulable de lo que suele decirse. Pero los expertos no han podido evaluar todavía categóricamente cómo asimila lo que mira, qué desecha y que conserva, cómo comprende la información visual y qué uso le da su intelecto a la televisión.

De una forma más general y en una prueba de modestia intelectual, muchos de los estudiosos coinciden al señalar que no se conoce aún con precisión cuál

**El niño no es totalmente pasivo frente a la televisión, es selectivo.**

**Contribuye a modelar la formación psicológica, cultural y social.**

**Varía de acuerdo al nivel socioeconómico y cultural.**

**El nivel de credulidad crece conforme baja su nivel social.**

3 Muchos de los estudios están incluidos en la bibliografía de este ensayo. Para Wolton, ver el estudio bibliográfico referido anteriormente, *Les synthèses bibliographiques. La relation enfant-télévision*, op. cit., p. 18.

**La violencia y la agresividad de algunos niños pueden estar vinculadas con las imágenes de violencia de la pantalla.**

es la influencia de la televisión sobre el espectador y sobre la sociedad. Se pueden proponer hipótesis muy generales. Se admite por ejemplo que la violencia y la agresividad de algunos niños puede estar vinculada con la violencia acelerada o simbolizada en la pantalla. Pero todavía no existen los fundamentos científicos que permitan responsabilizar a la televisión de la violencia en algunos niños, mientras que, por ejemplo, sí existen pruebas de que la violencia de los padres sobre sus hijos desencadena actitudes agresivas en los niños en el largo plazo.

**Gran parte de la socialización del niño se hace frente a la televisión.**

La relación entre niños y televisión parece poner en evidencia otro fenómeno que se inició después de 1945 y que está muy extendido en las sociedades más desarrolladas: el desmembramiento de la familia. Con la familia reducida a su expresión nuclear (que excluye a la extensión de los abuelos, tíos, primos y demás) y mientras el padre y la madre trabajan, la televisión es un revelador de la soledad infantil. Los niños urbanos viven encerrados en pequeños departamentos anónimos dentro del universo frío e indiferente de la ciudad. Se sale cada vez menos a jugar con los vecinos y gran parte de la socialización del niño se hace frente a la televisión.

**La televisión puede ser un elemento de desigualdad.**

Finalmente, nos dice Wolton, la televisión puede constituir un factor de emancipación, pero al mismo tiempo, de desigualdad. Para muchos niños que tienen un espacio de referencias estrecho, la televisión –si no está dominada por el Estado que puede usarla como instrumento de propaganda e ideología– representa una ventana cultural que le fomenta la curiosidad al niño y que amplía su criterio. Es una apertura cultural que lo prepara para la modernidad, agranda su cuadro de percepción y representa un instrumento democratizador para los medios sociales menos favorecidos. Pero al mismo tiempo, la televisión puede ser un elemento de desigualdad, puesto que sus imágenes no tienen el mismo impacto en todos los medios sociales. Mientras más elevado es el nivel de ingre-

sos y mejor es el nivel educativo, la información televisiva es contextualizada con mejores resultados. En ello los padres tienen una influencia determinante: es a través de la conversación con los hijos que las imágenes pueden ser relativizadas más adecuadamente.

## **B. EL CONSUMO INFANTIL DE TELEVISION**

### *1. Promedio de televisores por países*

Ver la televisión es hoy una actividad perfectamente normal, casi inevitable. Forma parte de los hábitos cotidianos más elementales. La televisión ha invadido las familias de todo el mundo, aunque su presencia es más intensa y constante en los hogares de los países más desarrollados. En Estados Unidos, Canadá, Europa Occidental, Japón y los países ricos del sudeste asiático, casi todos los hogares tienen por lo menos una televisión. Un promedio similar puede encontrarse en Rusia.

Existen casos extremos. En Japón, el 100 por ciento de los hogares tienen dos aparatos televisores y uno de cada cuatro hogares posee cuatro televisiones. Para el Canadá, todas las familias tienen por lo menos un aparato de televisión, pero más de la mitad de los hogares tienen dos televisores o más, y en el 10 por ciento de los casos existe una televisión en la habitación de los niños. Además, más del 70 por ciento de los hogares reciben un servicio de televisión por cable y tienen una videocasetera.<sup>4</sup>

Para los Estados Unidos, las cifras hablan solas. En 1989, casi noventa millones de hogares tenían por lo menos un televisor y casi sesenta millones tenían al menos dos. En Francia, más del 95 por ciento de los

**En Japón, el 100% de los hogares tienen dos aparatos televisores.**

4 Bonnin B., Gilbert S., Rousseau E., Masson P., Mayeux B., "Television and the three to ten year old child". *Pediatrics*, julio de 1991, Vol. 88 (1). p. 48-54.

**En América Latina, tres cuartas partes en promedio de los hogares tienen por lo menos un aparato televisor.**

jóvenes tienen acceso a por lo menos un televisor (casi la mitad tiene a su disposición más de uno) y la cuarta parte posee un aparato reservado estrictamente para su uso personal.<sup>5</sup>

En otras partes del mundo, como Europa Central y América Latina, se considera que tres cuartas partes en promedio de los hogares tienen por lo menos un aparato televisor. El reporte de la UNESCO sobre la comunicación en el mundo en 1990 muestra que las disparidades en los niveles nacionales de ingreso están relacionados con el número de televisores por cada mil habitantes.<sup>6</sup> Por ejemplo, por cada mil estadounidenses, se cuentan 813 receptores de televisión. Las cifras son de 534 para el Reino Unido, 400 para Alemania, 350 para Francia.

En la región latinoamericana, existen considerablemente menos receptores por habitantes. Los países con mayor número de televisores per cápita son Puerto Rico (250 por cada mil habitantes), Argentina (220 televisores por mil habitantes), Brasil y Cuba (con un promedio de 200 televisiones).<sup>7</sup> Por su parte, Uruguay posee un promedio de 180 televisores por cada mil habitantes, Panamá y Chile tienen un promedio de 170, Venezuela cuenta 150 en promedio y México aproximadamente 130. Con cifras un poco inferiores se sitúan Colombia con 120 y Ecuador y Bolivia con 80.

No obstante, estas cifras deben mirarse con cautela. Por un lado, y como toda media nacional disponible, no muestra las diferencias existentes dentro de las distintas regiones de un solo país. Podemos saber que en México existen 13 televisores por cada 100 habitantes pero eso nos dice muy poco sobre su in-

5 Véase con detalle las cifras en Médiamétrie, Diapason et l'Institut National de l'Audiovisuel. *Les jeunes et leur télévision: les grandes caractéristiques des jeunes de 8 à 16 ans*. Paris, 1988.

6 UNESCO. *Rapport sur la communication dans le monde*. Paris, 1990. 421-428.

7 Confróntese en *Book of vital World statistics, a complete guide to the world in figures*. The Economist Books Ltd, 1990, p. 126-7.

fluencia en las poblaciones de la ciudad de México, de la Comarca Lagunera o de los Altos de Chiapas. Por otro lado, el hecho de que haya más televisiones en Guadalajara que en la Sierra Tarahumara, en Alemania que en Bolivia, no implica que la influencia de la televisión sea simplemente menor en un niño tarahumara o boliviano frente a uno tapatío o alemán respectivamente. En efecto, lo veremos posteriormente, mientras más alto sea el nivel educativo e intelectual del niño, mejor será decantada, contextualizada y analizada la información proveniente del televisor, pues será muy probablemente confrontada con otras fuentes de información. Por otro lado, para evaluar la influencia de la televisión en una cultura, muchas otras variables tienen que ser consideradas (la calidad de los programas, el tiempo que se pasa frente a la pantalla, la atención que se le pone, etc.).

El número de televisores por habitante da solamente una idea muy general sobre el nivel y la forma en que una población ha integrado a la televisión en su universo cotidiano e íntimo, que es el de su casa. Otra variable, que mencionamos a continuación, es la del tiempo que se dedica a mirar la televisión. Podemos saber cuántos televisores hay en Nueva York, pero ¿cuánto tiempo la miran los niños neoyorkinos?

## *2. El tiempo frente a la televisión*

Dietz y Strasburger comprobaron recientemente que en los Estados Unidos, los niños y adolescentes dedican más tiempo a mirar la televisión que a ninguna otra actividad, con la excepción de dormir.<sup>8</sup> En la mayoría de los países altamente industrializados, pero también en cada vez más países en vías de desarrollo (en donde México queda incluido), el niño pasa más tiempo, a lo largo del año, frente a su televisor, que en la escuela. Al basarse en los resultados de es-

**Mientras más alto sea el nivel educativo e intelectual del niño, mejor será decantada la información proveniente del televisor.**

**El niño pasa más tiempo, a lo largo del año, frente a su televisor, que en la escuela.**

8 Ver el excelente estudio de Dietz W.H. y Strasburger V.C. "Children, adolescents and television". *Current problems in pediatrics*. Enero de 1991, vol. 21 (1). pp. 8-21.

tudio del Instituto norteamericano Nielsen sobre cuatro mil hogares en 17 zonas urbanas de los Estados Unidos, Dietz y Strasburger aseguran que los niños de ese país consumen en promedio de 20 a 30 horas de televisión por semana y que un niño de dos años mira la televisión alrededor de 60 días al año. Antes de terminar su escolaridad, un niño promedio en los Estados Unidos se pasó tres años con la televisión encendida frente a él.

El promedio de horas diarias frente al televisor en los niños y adolescentes de ese país es de casi tres y media. En realidad, este resultado está ya ponderado, pues son varias las encuestas sobre la duración cotidiana de consumo de televisión en los niños y jóvenes norteamericanos que indican que el promedio va de 3 a 5 horas diarias.<sup>9</sup>

En Canadá, un estudio realizado en 1988 con cerca de 400 niños demostró que en ese país el promedio semanal de horas frente al televisor es de 14 horas, sea dos horas cada día. En algunos casos extremos, se reportaron casi 60 horas a la semana frente a la televisión. Por otra parte, 14 por ciento de los niños miraban la televisión menos de 7 horas por semana, mientras que 27 por ciento se pasaban más de 17 horas frente al receptor (dos horas y media diarias).<sup>10</sup>

En Europa Occidental, el promedio del consumo de televisión en los niños y adolescentes es ligeramente superior a dos horas diarias, con una variación, de ciertos países europeos a otros, de una hora y media a tres horas diarias. Los países que tienen a los niños

---

9 Lo anterior es detallado por Eric Chevalier e Isabelle Reste en "Les modalités de consommation de la télévision par les enfants", en *Synthèses bibliographiques*, op. cit., p. 29.

10 Bonnin B., et.al., "Television and the three to ten old child", op.cit., p. 48-54. Vale anotar que las diferencias en los resultados de los estudios en los Estados Unidos y Canadá pueden deberse a que el estudio en el segundo país se llevó a cabo durante el verano, época en la cual los niños ven generalmente menos televisión (pues aprovechan de la buena estación). Pero puede ser también que la diferencia exista en realidad —es decir, que en Estados Unidos los niños miren televisión 50% más tiempo que en Canadá—, con lo cual la situación canadiense será más bien equivalente a la de los países europeos miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

más consumidores de televisión son Francia, Italia y España. Entre los menos consumidores están los niños alemanes y noruegos, y en un nivel intermedio están Gran Bretaña, Suecia y Suiza.<sup>11</sup>

En el caso de Francia, una de las encuestas mejor documentadas sobre la relación entre niños y jóvenes y la televisión fue llevada a cabo por Médiamétrie, Diapason y el Institut National de l'Audiovisuel (INA).<sup>12</sup> Sus autores encontraron que el promedio de tiempo pasado frente al televisor para los adolescentes franceses es de cerca de dos horas y media. La cifra coincide con la mayoría de los trabajos que se han hecho en ese sentido. Por ejemplo, Chalvon, Corset y Souchon calcularon que en el año de 1989, los niños de 6 a 10 años pasaron 804 horas en promedio frente a su televisor (dos horas y cuarto al día), mientras que los que tenían de 11 a 14 años estuvieron 871 horas viendo la televisión (dos horas y veinte minutos diarias).<sup>13</sup>

En Japón, un estudio llevado a cabo en 1988 mostró que el promedio diario va, según la edad de los niños, de dos horas a dos horas y cuarenta y cinco minutos. En India y Pakistán, por ejemplo, el promedio diario fue en 1986 de dos horas y cuarto.<sup>14</sup> El recuento bibliográfico del CIE asegura que existen pocos estudios que atestigüen estas cifras para otros países. Sin embargo, los pocos trabajos sobre América Latina demuestran que existe un consumo muy considerable de televisión en la región, particularmente en los grandes centros urbanos; en Brasil, por ejemplo, se calcula que los niños pasan un promedio cercano a tres horas diarias frente a la televisión.<sup>15</sup> Por el mo-

**En América Latina existe un consumo muy considerable de televisión.**

11 Butschi K. "L'enfant et la télévision". Boletín trimestral Petite enfance, núm. 38, 1991, pp. 5-27. Citado también en Synthèses Bibliographiques del CIE, op.cit.

12 Véase Les jeunes et leur télévision..., op.cit. p. 25-27. La encuesta se llevó a cabo sobre tres mil individuos de 8 a 16 años entre 1987 y 1988.

13 Chalvon M., Corset P., Souchon M. L'enfant devant la télévision des années quatre-vingt-dix. Paris: Casterman, 1991.

14 Agar W.C., Mira A.B., Television and the indian child. UNICEF, India, 1987.

15 Synthèses bibliographiques, op.cit., p. 32.

**Desde los dos años de edad aprenden a encender solos al televisor.**

mento, no tenemos cifras confiables para el caso de México.

Hay varios factores que influyen en la duración del tiempo que el niño o adolescente pasa sentado frente al receptor de las ondas hertzianas. Pueden mencionarse la edad, la estación (se mira más durante las vacaciones de invierno que en las de verano), el día de la semana considerado (hay más televisión prendida el sábado y el miércoles que el lunes) y el carácter urbano o rural del hogar estudiado. Pero es claro que entre las variables mencionadas con mayor frecuencia en los estudios al respecto está la edad del niño.

En la mayoría de los países, los niños entran en contacto con la televisión desde muy temprana edad. Cada vez con mayor frecuencia, no han cumplido un año y ya saben localizar a la caja mágica llena de colores y de ruido. A partir de dos años de edad en promedio, aprenden a encender solos el televisor y se han convertido en sus consumidores consuetudinarios. A los tres años, en la mayor parte de los países desarrollados, los niños miran la televisión todos los días, y su nivel de consumo tiende a crecer año tras año hasta los seis años (etapa preescolar).

Para la mayoría de los autores, la escuela irá entonces substituyendo parcialmente el consumo de televisión en un principio. Pero la curva del consumo de ondas hertzianas vuelve a subir a partir de los diez años, hasta llegar a la preadolescencia, de diez a doce años, en donde se observa el máximo. Después, entrada la adolescencia, vuelve a venir un declive en el número de horas frente a la pantalla. No será sino hasta la edad adulta cuando el consumo de televisión vuelva a incrementarse considerablemente, cuando el promedio de horas diarias de televisión supera al de la infancia (así lo testimonian la mayoría de los estudios al respecto).

Otro factor que influye en el consumo de televisión y que vale la pena observar con detenimiento es el del nivel económico y social de la familia. En efecto, son numerosos los trabajos que sostienen que la duración de la telespectación está en relación directa con el medio sociocultural.<sup>16</sup> La socióloga Judith Lazar, por ejemplo, sostiene para el caso de Francia que mientras que los hijos de los obreros ven a la televisión (la "verdadera niñera de los más pobres"), los niños de padres más privilegiados van a tomar clases que profundizan su cultura, como la música, o practican algún deporte, o hacen la tarea -pues en sus escuelas hay generalmente un sistema de control individual más eficiente y los padres tienden a ocuparse más concienzudamente de ese factor-, o salen de paseo, o adquieren el hábito de la lectura. Otros autores, como Rosengren, Windhal y Mariet, concuerdan en que por lo general, los hijos de los obreros y de los sectores sociales menos favorecidos miran más tiempo la televisión que los hijos de las clases medias mejor acomodadas.<sup>17</sup>

**Los hijos de los obreros y los que habitan en los sectores sociales menos favorecidos miran más tiempo la televisión.**

Son pues los niños de los sectores sociales con mayores dificultades económicas que están más tiempo expuestos a la televisión. Son éstos también los que, seguramente, tienen menos herramientas para establecer juicios que los distancien de lo que la televisión les ofrece para digerirse sin decantación. Pero ¿Cuánta atención le ofrece el niño al televisor encendido frente a sí?

### *3. La atención dirigida a la televisión*

El análisis de la forma en que el niño consume televisión estaría incompleto si no se consideran los aspectos cualitativos de ese consumo.<sup>18</sup> Porque es cierto que frente al televisor, el niño hace muchas cosas y le

16 Ver por ejemplo a Lazar J., en *École, communication, télévision*. París: Preeses Universitaires de France, 1985.

17 Ver Rosengren y Windhal, op.cit., p.78 y François Mariet, *Laissez-les regarder la télé; le nouvel esprit audiovisuel*. París: Calmann-Lévy, 1989. p.35.

18 Chevalier y Reste, op.cit., p.36.

dedica su atención en grados muy diferentes. El niño se levanta, va y viene, se distrae si comparte esa actividad con otro niño, juega y se queda dormido. Es cierto que en varias ocasiones la televisión juega un papel de acompañamiento. Está prendida, hace su ruido, pero nadie le hace mucho caso. En otras ocasiones, atrae totalmente la atención de sus espectadores.

Desde 1965, Allen observaba que cerca del 20 por ciento del tiempo durante el cual la televisión está encendida, no hay nadie en la habitación.<sup>19</sup> En otros estudios más recientes, se ha evaluado que, por ejemplo en los Estados Unidos a mediados de los años ochenta, el 15 por ciento del tiempo en que estuvo encendido, el televisor funcionó ante la ausencia de espectadores. Hay evidencia de que los niños de 1 a 10 años de edad se ocupan cerca de la mitad del tiempo frente a la televisión en alguna otra actividad. Lo mismo sucede con los jóvenes de 11 a 19 años, pero en menor proporción; éstos últimos dedican total atención al televisor el 70 por ciento del tiempo, mientras que el resto se distraen en alguna otra cosa. En su estudio, Murray observó que "los niños miran frecuentemente la televisión en forma distraída y haciendo alguna otra cosa: un juego, un rompecabezas, leyendo alguna revista o haciendo la tarea".<sup>20</sup> Esto propicia el síndrome escolar de "poca atención".

Estas ausencias del cuarto de la televisión han llevado a algunos especialistas a clasificar en tres tipos el consumo cualitativo de la televisión. La "televisión pasión", sería aquella que es solamente encendida cuando la programación transmitida interesa en forma especial al niño, por lo que su atención durante el

#### La televisión pasión.

---

19 Allen C. "Photographing the television audience". *Journal of Advertising research*. 1965, núm. 14. pp. 2-8. Referido también en *Synthèses bibliographiques del CIE*, op.cit., p.36.

20 Pueden consultarse Anderson D.R., Puzzles Lorch, et.al., "Televisions viewing at home: age trends in visual attention and time with television". *Child development*. 1986, núm. 57. pp.1024-1033. Y el artículo de Murray, "Television in inner-city homes: viewing behavior of young boys", en Rubinstein E., Comstock G, Murray J. (eds) *Television in day-to-day life: patterns of use*. 1989. pp.345-394.

programa escogido es máxima. La "televisión de acompañamiento", cuando el televisor está encendido permanentemente y llena el papel de compañía. El niño pone esporádicamente su atención en lo que sucede en la pantalla, pero, más que cualquier otro mueble del cuarto, la televisión encendida da seguridad con su presencia y representa un remedio a la soledad. Finalmente, la "televisión comodín", cuando se le enciende porque no hay ninguna otra cosa que hacer, es decir, como una alternativa al aburrimiento.

**La televisión de acompañamiento.**

**La televisión comodín.**

A partir de doce meses de edad y hasta los cinco años (pero sobre todo antes de los dos años), la atención del niño hacia el televisor encendido aumenta considerablemente. La atención visual no deja de crecer hasta la adolescencia, y es más intensa en la medida en que aumenta la comprensión hacia el programa presenciado. De acuerdo a los estudios de Anderson, el primer factor que lleva a un niño a concentrarse en un programa, es que lo pueda entender, es decir su inteligibilidad (lo cual pone en juego la claridad y lógica del programa y desde luego, la capacidad intelectual del niño).<sup>21</sup> Esta observación será fundamental para la operacionalización de los métodos que propondremos en los capítulos subsecuentes.

Para otros especialistas, la atención del niño está en realidad condicionada por un conjunto más complejo de factores como el movimiento, la complejidad de las formas, la técnica audiovisual empleada, y otros factores propios del universo técnico de la televisión.<sup>22</sup> Pero hay otros elementos que, muestran otros estudios, también influyen en la atención que el pequeño espectador otorga a la pantalla. Por ejemplo, las condiciones materiales de la visión, es decir, el hecho de contar con una luz conveniente en el cuarto del receptor.

21 Anderson et.al., op.cit., p. 1027.

22 Carew J., "Experience and the development of intelligence of young children at home and in day care". *Monographs of the society for research in Child Development*. 1980, Vol 87 (45), pp.6-7.

**La atención visual de los niños se incrementa cuando sus padres los acompañan.**

Finalmente, la calidad de la recepción en los niños puede estar también influenciada por la presencia de un adulto mientras se presencia una emisión televisiva. Varios trabajos sobre el particular han demostrado que la atención visual de los niños se incrementa cuando sus padres los acompañan. Desde luego, la recepción es mucho más rica si los adultos comentan y discuten con el niño algún tema desarrollado a lo largo del programa televisivo.

Ahora conocemos a grandes rasgos cuán expuestos están los niños en las sociedades modernas a la televisión. En efecto, en las líneas precedentes, ubicamos el número de televisores que están a la disposición del niño promedio; supimos que el sitio que la televisión ocupa dentro de las actividades de los niños es muy importante y comprendimos bajo qué condiciones el joven espectador ofrece su mejor atención a la transmisión. Sin embargo, no hemos analizado todavía cuál es el impacto que la televisión tiene en la psicología del niño, en su salud física y mental, en su cultura y educación. No conocemos tampoco las implicaciones sociales de esos efectos. El segundo capítulo abordará las cuestiones de salud y el tercero las relativas a la relación entre la televisión y el desarrollo intelectual del niño, así como su entorno social y cultural.

## CAPITULO SEGUNDO

### EL IMPACTO EN LA SALUD DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES

---

#### PRESENTACION

**N**o es objeto de este ensayo presentar una descripción detallada de las conclusiones a las que han llegado los estudiosos del impacto de la televisión en la salud de los niños y adolescentes. Para mayores detalles, el lector puede referirse a la bibliografía selectiva que presentamos al final de este trabajo. En este capítulo vamos a repasar brevemente los impactos más frecuentes y mejor reconocidos de la televisión en la salud. Entendemos a esta última como ha sido definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS): un estado de bienestar físico, mental y social. La televisión, como lo hemos visto, parte integral en el desarrollo mental del niño, deja inevitablemente huella en la formación del niño -una huella que no forzosamente tiene que ser maligna-.

El doctor Eric Chevallier, miembro de Centro Internacional de la Infancia, divide a los efectos de la televisión en la salud en tres grupos: los efectos frecuentes pero poco graves, los efectos que son graves pero excepcionales, y los efectos que influyen en el comportamiento y las creencias del niño.<sup>1</sup> Después de describir las influencias inmediatas del televisor en el telespectador, repasaremos dichos efectos en forma breve.

**Los efectos frecuentes, graves y los que influyen en el comportamiento en las creencias.**

---

1 Eric Chevallier, "L'Impact sur la santé des enfants et des adolescents". *Syntheses bibliographiques*, op.cit., pp. 39-56.

**El cerebro humano es, respecto a las demás especies, el mejor dotado para tratar y articular información.**

**El significado y el sentido de las cosas pasan antes a través de la imagen.**

## **A. EFECTOS INMEDIATOS**

Si se elabora un estudio comparativo de los cerebros en las distintas especies animales, se puede observar que la conexión entre el encéfalo límbico (recipiente, por decir de algún modo, de las funciones de la memoria y de la emoción) y el lóbulo prefrontal (recipiente de la función de la anticipación) se lleva a cabo en el centro de conexiones nerviosas del tálamo.<sup>2</sup> Dicho centro aparece claramente en los cerebros de ciertos mamíferos, se desarrolla en los primates no humanos y abarca una proporción importante de los circuitos cerebrales del hombre. En otros términos, el cerebro humano es, con respecto a las demás especies, el mejor dotado y a veces el único para tratar y articular informaciones relativas a cosas ausentes, a fenómenos desaparecidos y a sucesos que ya pasaron o que se anticipan.

Lo que nos interesa aquí es que esta organización cerebral permite también que el sentido de la vista predomine sobre los demás sentidos en las funciones de la memoria y de la emoción: en el ser humano, el significado y el sentido de las cosas pasan antes a través de la percepción de la imagen, y mucho antes que la palabra. Se puede comprender, representarse (hacer presente en la imaginación) el mundo y dar sentido a la vida a través de las imágenes. En otros términos, los recién nacidos interpretan y entienden al mundo que observan antes de que comprendan la palabra; lo mismo pasa con los sordomudos, con quien perdió la capacidad de la comunicación verbal, con los animales y con todo aquél que no entiende nuestro idioma. De la vista a la emoción y a la memoria: no es por nada que la imaginación no es otra cosa que la facultad de formar, crear y representar imágenes en la mente.

2 Cyrulnik, Boris. *Les nourritures affectives*. París, Eds. Édile Jacob, 1993. p. 27.

Volvamos ahora a la televisión; cuando estamos frente al televisor, dos de nuestros sentidos, la vista y el oído, acaparan casi la totalidad de nuestra atención. Aunque permanezcamos sentados, de alguna manera estaremos participando en las acciones que presenciemos en la pantalla, por un fenómeno natural e inconsciente de mimetismo, o de imitación del movimiento. El doctor Chevallier lo expresa de la siguiente forma: "si se observa el electro-encefalograma del espectador de una escena televisiva en donde el actor efectúa un movimiento simple, como una flexión de rodillas, la extensión del brazo o la rotación del cuello, se puede percibir que las ondas alfa de la región anterior acompañan al movimiento, siguiendo el ritmo del movimiento efectuado por el actor. Sucede exactamente como si el movimiento efectuado por el actor indujera en el espectador los fenómenos preparatorios a la ejecución del mismo movimiento (inducción posturo-motriz del Cohen-Seat)".<sup>3</sup>

**La vista y el oído acaparan casi la totalidad de nuestra atención.**

Este fenómeno de imitación no es exclusivo de las personas mayores. A muy temprana edad, los niños (de un poco más de un año) pueden lograr la imitación o emulación, en plazos relativamente cortos (en menos de un día, por ejemplo), de comportamientos observados en la televisión.<sup>4</sup> Estas conclusiones confirman la teoría según la cual muchos comportamientos pueden ser adquiridos no a través del aprendizaje o de la transmisión de conocimiento, sino sencillamente por inhibición o imitación del entorno del niño. Como hemos visto, la televisión es un elemento primordial del entorno del niño en la actualidad, por lo que se plantea seriamente el problema de la influencia de la televisión en el comportamiento del niño y por ejemplo, las implicaciones tras el atestiguamiento por parte de menor de edad de escenas de violencia en la pantalla. Más adelante discutiremos esta cuestión.

3 Chevallier, op.cit., p.40.

4 Lelord G., "Le médecin, l'enfant et la télévision". *Revue de Médecine de Tours*. 1984, vol. 18 (8), pp. 1011-1013.

**La dramatización completa la visión y la audición.**

Por lo pronto, queda claro que los telespectadores, los chicos y grandes, listos a imitar los movimientos y comportamientos de la imagen, participan emocionalmente en lo que miran. La evidencia, que puede comprobarse en carne propia cuando se presencia una escena emocionante y puede comprenderse intuitivamente, también se puede registrar en un electrocardiograma o en un dermograma. En efecto, los vellos de la piel pueden erizarse ante una escena de horror, se pueden generar sudores ante el suspenso; en el caso del corazón, se observa claramente que el ritmo se acelera cuando nos conmueve la ternura de una escena de amor. Es decir, la dramatización completa la visión y la audición.

**La exposición frecuente a la televisión genera disminución del sueño y de la capacidad de concentración.**

Se trata de reacciones fisiológicas ante la exposición hacia las imágenes de la televisión. A base de repetición y por la exposición tan frecuente a la televisión, esas reacciones generan con frecuencia molestias poco graves (disminución del sueño, de la capacidad de concentración, la salud visual, entre otros) y, con mucho menor frecuencia, problemas graves (ataques de epilepsia, crisis de ansiedad, intentos de suicidio, etc.). Valga subrayar que en todos los casos, los desajustes, que sean leves o graves, están generalmente determinados por la constancia de la exposición a la televisión y el carácter agresivo contenido en las imágenes. No obstante, y haciendo gala de medida, el doctor Chevallier admite que el consumo de la televisión no constituye más que un factor de riesgo, entre muchos más, de la manifestación de esos trastornos.<sup>5</sup> Es cierto que no hay estudio en la actualidad que permita establecer una relación de causalidad directa entre uno de esos trastornos graves y la estancia prolongada y acostumbrada ante el televisor. Sin embargo, como lo veremos en todos los casos, la televisión es una de las variables explicativas más importantes a tomarse en cuenta.

---

5 Ver Chevallier, op.cit., p.42.

## B. LOS TRASTORNOS MAS FRECUENTES

En cuanto a los trastornos que son inocuos está el de los problemas de sueño. Lo más evidente, es que el televisor le roba horas al sueño. Los mejores programas pasan generalmente más allá de las nueve o diez de la noche y resulta muy difícil alejar al niño entonces de la pantalla. Cuando los programas son violentos o agresivos, provocan una sobreexcitación que retarda después el período del endormecimiento. Después de muchas horas frente al televisor, los niños manifiestan posteriormente dificultades para conciliar el sueño, o más severos casos de insomnio. La duración del sueño también se ha visto recientemente recortada por la aparición de programas infantiles por las mañanas. Así las cosas, el CIE calcula que en la actualidad, los niños en las sociedades modernas dedican una buena parte de su tiempo a la televisión en detrimento de las horas de sueño (entre media hora y una hora diaria como promedio).

Las repercusiones de la televisión también se manifiestan en posibles alteraciones del sueño paradoxal, cuya función es esencial pues permite el desarrollo de las fases del sueño en donde seguramente se efectúan importantes procesos de memorización. Para los especialistas, por lo menos queda claro que la imagen influencia a los sueños; se ha podido corroborar que el ritmo respiratorio se ve modificado en el período de los sueños después de que se miró una serie televisiva de horror.<sup>6</sup>

La televisión afecta al sueño y afecta también a la vista, lo cual se debe principalmente a los malos hábitos de los televidentes. No abundaremos sobre las implicaciones visuales por la frecuentación excesiva de la televisión. Señalaremos simplemente que los problemas de la vista se originan de las características propias de la vista. Por ejemplo, para ver de cerca, el

6 Ver a Royer P., "La télévision, l'enfant et le pédiatre". *Archives Françaises de pédiatrie*, 1990, núm. 4. pp. 241-246.

ojo posee una capacidad específica, el acomodamiento, que consiste en la modificación de la curvatura del cristalino gracias a los músculos ciliares. Si se mira el televisor desde una distancia muy reducida y durante un periodo prolongado, se obliga al ojo a hacer un esfuerzo importante de acomodamiento, lo cual ocasiona una fatiga ocular que a su vez reduce, a lo largo del tiempo, la capacidad de acomodamiento del ojo. De la misma forma y por la fisiología del ojo, la televisión debe verse en un cuarto adecuadamente iluminado, y los ajustes de color, contraste y brillo de la pantalla deben ser los adecuados, pues de lo contrario la pupila queda peligrosamente expuesta, sobre todo si se fuerza la vista durante periodos largos, y en forma consuetudinaria.<sup>7</sup>

**Los problemas de falta de atención y de concentración se presentan con mayor frecuencia en los hogares en donde se cambia constantemente de canal.**

Más significativo para las cuestiones que preocupan a este trabajo, son las perturbaciones que la televisión provoca en la capacidad de atención y concentración del niño. Varios estudios coinciden al afirmar que el consumo de la televisión, cuando es excesivo, puede asociarse a las "causas de las perturbaciones de la vigilancia diurna y a las facultades de atención" como consecuencia de, entre otras, las perturbaciones que se originan en el tiempo del sueño reparador. Por otro lado, el muy interesante estudio del doctor Royer observa que los problemas de falta de atención y concentración se presentan con mayor frecuencia en los hogares en donde se cambia constantemente el canal (gracias en particular a los controles remotos del televisor y a la enorme cantidad de opciones de programación).<sup>8</sup> Este autor propone que el modo narrativo de la televisión se limita a una yuxtaposición de secuencias de alta intensidad (más aún si se cambia de

7 Para los males de la televisión sobre la vista, consultar por ejemplo a Cabut C., "Television et santé physique de l'enfant". *Archives Belges de Médecine Sociale, Hygiène, Médecine du Travail et Médecine Légale*. 1979, vol. 37 (5). pp. 286-291. A través de su lectura queda claro que un cuarto totalmente oscuro reduce la velocidad de acomodamiento y uno demasiado alumbrado falsea al acomodamiento por la falta de contrastes; ambos casos aumentan la fatiga del ojo. Del mismo modo, si los ajustes de color, brillo y contraste no son adecuados, la pupila tiene que hacer un doble esfuerzo por proteger a la retina, con consecuencias nocivas en el mediano y largo plazo.

8 Royer P., op.cit., p.243.

canal cada cinco segundos) que no deja tiempo suficiente para una pausa propia del ritmo literario y necesaria para el proceso de asimilación.<sup>9</sup> Esta situación puede acostumbrar al telespectador, y sobre todo a los más jóvenes, a ejercer sus facultades de atención en forma repetitiva, por periodos muy cortos, que luego dificultan al tipo de concentración necesaria para el aprendizaje propiamente escolar.

La televisión es ventana de un mundo extraordinariamente rico en imágenes e información. Cuando las estimulaciones se hacen sobreabundantes y bombardean sin cesar al niño frente al televisor, se convierten en un flujo excesivo que no puede estructurarse mentalmente para su asimilación. Por lo general, las respuestas de un organismo saturado de estímulos tiende a la desorganización: en estos casos, al final queda muy poco que pueda ser valorado como enriquecimiento intelectual.

La televisión puede también tener efectos sobre las aptitudes físicas y motrices del niño, y en este sentido es más por la serie de actividades que se dejan de hacer por mirarla. Ya en 1979 Cabut anotaba que "el niño, apoltronado en el sofá frente a la televisión, deja de lado un tiempo que podría dedicar a otras actividades más creativas, sobre todo con una dimensión motriz".<sup>10</sup> No será necesario repasar aquí la importancia que tienen para el desarrollo del niño, la génesis de su pensamiento simbólico y su inteligencia, todas las actividades sensoriales y motrices relacionadas con el juego, por ejemplo. Que baste mencionar que la actividad física juega un papel determinante para la regulación del metabolismo, y que si el niño mira la televisión, no debe hacerlo como sustituto a un esparcimiento físico y mental de otro tipo, como el juego y la práctica de algún deporte.

**Las respuestas de un organismo saturado de estímulos tienden a desorganizarse.**

9 Ver el estudio en este sentido de B. Cyrulnik, *Les nourritures affectives*, op.cit., p. 127.

10 Ver Cabut, op.cit. p. 289.

**Ver mucho la televisión favorece la obesidad.**

Terminemos por mencionar dos estudios particularmente reveladores de la influencia potencialmente negativa que existe entre el consumo de la televisión y la salud del niño.

El primero fue publicado en 1985 por los doctores Dietz y Gortmaker (del New England Medical Center en Boston y la Escuela de Salud Pública de Harvard, respectivamente) después de un seguimiento sobre los hábitos televisivos en cerca de nueve mil niños.<sup>11</sup> Los científicos encontraron una correlación significativa entre el tiempo que se pasa frente al televisor y la disposición a la obesidad. Esta tendencia fue comprobada después de tomarse en cuenta los antecedentes de obesidad, el lugar de la habitación, la densidad de la población, la estación, la raza, el nivel socio económico y otras variables más. Para Dietz y Gortmaker, la correlación consumo de televisión-obesidad puede revelar o bien que la obesidad invita a un mayor tiempo frente al televisor, o lo inverso, que mirar mucho la televisión puede ocasionar obesidad o finalmente, que las dos variables se asocian cuando otra variable, no identificada en el estudio, hace acto de presencia. Los autores se inclinan por la segunda hipótesis (ver mucho la televisión favorece la aparición de la obesidad), lo cual explican por las siguientes tres razones. Uno, la reducción de la actividad física por el tiempo ocupado frente al televisor; dos, los niños ingieren muy frecuentemente golosinas y alimentos poco alimenticios mientras ven la televisión; y tres, la influencia negativa de algunos programas en la higiene y equilibrio mental -particularmente la publicidad-.

El segundo estudio muestra también una correlación entre el hábito de mirar mucho tiempo la televisión y las aptitudes físicas. Con un universo más restringido (400 jóvenes de alrededor de 15 años solamente),

11 Dietz W.H., Gortmaker S.L., "Do we fatten our children at the television set? Obesity and television viewing in children and adolescents". *Pediatrics*. 1985, vol. 75 (5), 807-812.

Tucker propone que puede verificarse la existencia de un círculo vicioso como el que sigue: mientras más se mira la televisión, más se pierde el interés y la aptitud por practicar un deporte y hacer ejercicio; al mismo tiempo, mientras menos interés y aptitud se tiene para hacer ejercicio o practicar un deporte, más la televisión es un refugio que ocupará varias horas del día.<sup>12</sup>

### C. LOS TRASTORNOS GRAVES

Los médicos han hablado generalmente de tres posibles consecuencias graves tras el consumo de la televisión. En todos los casos, se trata de problemas que aparecen con muy poca frecuencia: crisis de epilepsia, crisis de ansiedad e intentos de suicidio.

Con respecto a las crisis de epilepsia, los estudios no han podido en realidad establecer científicamente una conexión entre las dos cosas. La frecuencia de la epilepsias ligadas al consumo de televisión o a los juegos de video sería de uno a dos casos por cada mil epilépticos, pero es una estimación que no se basa en ningún estudio que permita la generalización.<sup>13</sup> Se puede suponer que en esos casos, la crisis epiléptica fue provocada en el marco de una epilepsia "fotosensible" o sencilla porque el contenido del programa presenciado desencadenó el ataque por la identificación que el enfermo hizo con sus propios problemas personales.

En lo que respecta las crisis de ansiedad, se han observado que algunos niños caen en ese tipo de cuadro al presenciar programas cuyo contenido es muy

**Mientras más se mira la televisión,  
más se pierde el interés y la aptitud  
por practicar un deporte.**

12 Tucker L.A. The relationship of television viewing to physical fitness and obesity. *Adolescence*. 1986, vol 34 (84), pp. 797-806.

13 Consultar más datos en Vespagnagni H., Huttin B., Weber M. "Crises épileptiques et jeux vidéo. *Concours Médical*. 1986, vol 108 (32), 2609-2612.

### Las crisis de ansiedad.

excitante, sobre todo los de espanto o de suspenso. El caso más estudiado en los Estados Unidos para los adolescentes es el de la película "El exorcista", que fue varias veces repetida por televisión, después del cual se registraron varios casos de crisis de angustia.<sup>14</sup> De la crisis de ansiedad no es extraño que los especialistas pasaran al estudio de la influencia de la televisión en la decisión de suicidarse de algunos pacientes. En 1986, el norteamericano Gould sostuvo que existía evidencia de que las películas televisadas que trataban de algún suicidio podían influenciar a sus espectadores.<sup>15</sup> Se comprobó que la tasa de suicidio y de intentos de suicidio aumentó en la zona de Nueva York en las dos semanas siguientes a la transmisión de películas que contenían escenas de suicidios. La explicación estaría en la tendencia a la imitación en el origen del comportamiento suicidario del adolescente.

### D. LOS EFECTOS EN LOS VALORES Y EL COMPORTAMIENTO DEL NIÑO

Si hemos definido a la salud en el sentido amplio que la OMS emplea (bienestar físico, mental y social), no podemos dejar de lado en este apartado los efectos que la televisión tiene en el comportamiento y en el sistema de valores que creían en la totalidad de los mensajes televisados que les presentaron (cuyo tema primordial estaba relacionado con la salud). El 45 por ciento de los niños declararon haber utilizado alguno de los productos anunciados pues sus padres eran consumidores de estos. El estudio comprobó algo que ya hemos mencionado aquí: el nivel de credulidad subía mientras más bajo fuera el nivel de ingre-

---

14 Ver Contor J., Reilly S. "Adolescents fright reactions to television and films". *Journal Commun.* 1982, núm. 32 pp. 87-99.

15 Gould M.S., Shaffer D. "The impact of suicide in television movies. Evidence of imitation". *New England Journal of Medicine.* 1986, vol 315 (11), pp. 690-694.

sos de la familia a la que el niño pertenecía. En otras palabras, la mayor adhesión a los mensajes se manifestaba en los niños de medios económicos menos favorecidos.<sup>16</sup>

Para tranquilidad de los anunciantes por televisión, muchos otros estudios han corroborado que los comerciales influyen fuertemente en los hábitos de consumo del niño y en sus preferencias alimenticias. Mientras más publicidad televisiva mira el niño, más desea influenciar a sus padres a la hora de las compras en el supermercado, y más se inclina por escoger el producto que miró anunciado por televisión.<sup>17</sup> Las preferencias e intenciones son pues influenciadas claramente por la televisión, pero no sólo éstas, también el comportamiento.

Los niños, cuando tienen la opción de escoger el menú de su comida, tienden a elegir los productos que fueron anunciados en la televisión. Esto se verifica no sólo con los alimentos con alto componente de azúcar. Se ha comprobado que las campañas televisivas por el consumo de alimentos naturistas, por ejemplo, tienden a inclinar al niño a escoger ese tipo de alimentos.<sup>18</sup> Que la programación televisiva esté inundada de anuncios de productos "chatarra" es otro grave problema, pero no lo trataremos en este trabajo.

En México, Vega, Argandar y Alanís llevaron a cabo una investigación sobre el mismo tema: la influencia de la televisión en la selección infantil de los alimentos, bebidas y golosinas.<sup>19</sup> Encontraron que una ter-

**La influencia de la televisión en la selección infantil de los alimentos, bebidas y golosinas.**

16 Lewis C. & M.A. "The impact of television commercials on health. Related beliefs and behaviours of children". *Pediatrics*. 1974, vol. 47 (3). pp. 431-435.

17 Galst J., White M. "The unhealthy persuader: the reinforcing value of television and children's purchasing-influencing attempts at the supermarket". *Child development*. 1976, núm. 47. pp. 1089-1096.

18 Ver por ejemplo el estudio de Galts, "Television food commercials and pro-nutritional public service announcements as determinants of young children's snack choices". *Child development*. 1980, vol 51 (3). pp. 935-938.

19 Vega Franco L., Argandar Moranchel L., Alanís Ortega S.E., "La televisión y su influencia en la selección que los niños hacen de alimentos, bebidas y golosinas". *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*. 1983, suplemento # 2 (40). pp. 46-56.

cera parte de los entrevistados en los centros públicos de salud sacaban toda su información, en el campo de la salud y de la nutrición, de la televisión. Más de la mitad de las madres pensaban que la publicidad de los productos alimenticios mejoraba legítimamente su conocimiento sobre los problemas de la salud, lo cual da una idea de la credibilidad de la televisión. Al mismo tiempo, en ese estudio se volvió a encontrar el fenómeno muchas veces mencionado en este ensayo: el consumo de la televisión aparecía como inversamente proporcional al nivel socioeconómico. Se encontró que dos terceras partes de los infantes y madres de familia entrevistados dedicaban tres horas y media al día a la televisión. Al mismo tiempo, las condescendencias de las madres ante las solicitudes de sus pequeños en lo que concierne a los productos anunciados en la televisión eran más importantes conforme el nivel sociocultural era bajo.

En Francia, la Academia Nacional de Medicina llegó a la misma conclusión: existe una influencia inobjetable -y no siempre deseable- de la publicidad televisada sobre el comportamiento alimentario del niño.<sup>20</sup> Para los adolescentes, se han llevado a cabo numerosos estudios sobre el impacto de la televisión en el consumo de bebidas alcohólicas. El norteamericano Tucker resumía sus conclusiones de la siguiente forma: "tal y como lo planteó nuestra hipótesis, es claro que los fuertes consumidores de televisión consumen significativamente más bebidas alcohólicas". En su estudio, niños de 8 a 11 años habían sido divididos en tres grupos. El primero miró programas en los cuales los protagonistas consumían bebidas de alcohol. El segundo grupo fue expuesto a programas en donde no había alusión alguna al alcohol y el tercer grupo no tuvo acceso a la televisión. Al pedírseles después que hicieran la elección de una bebida, los niños hi-

---

20 Confróntese en Smitt J., Valquin J.P., Aubrege A., Langinier D. "Télévision, publicité Télévisée et comportement alimentaire de l'enfant". *Communication à l'Académie de Médecine*. 13 de junio de 1989. Citado en Royer P. op.cit..

cieron su elección en función clara de lo que habían visto.<sup>21</sup>

Se puede considerar, con toda prudencia, que la televisión puede influenciar el conjunto de las creencias básicas del niño y adolescente y por lo tanto, hacer variar -positiva o negativamente- algunos de sus comportamientos elementales. Lo que no se ha podido todavía evaluar con precisión es cuál es la contribución exacta de la televisión en la definición de los valores y los patrones de comportamiento y de consumo. Se sabe que influye pero no se sabe en qué medida. Es claro que existen otros factores que deben siempre ser tomados en cuenta pues constituyen elementos fundamentales del universo infantil: el entorno familiar, las causas económicas y sociales, los otros medios de comunicación, la escuela, etc.<sup>22</sup> Por otro lado, también se ha podido comprobar que la influencia de la televisión puede ser considerablemente positiva, por ejemplo en el ámbito de la salud. Véase por ejemplo los efectos satisfactorios de las campañas en favor de la prevención del sida en Francia, así como el éxito de las campañas de vacunación en Colombia y en India en la década pasada, que fueron dirigidas hacia los primeros interesados, es decir los niños.<sup>23</sup>

**La televisión puede ser positiva en el ámbito de la salud.**

21 Ver Tucker L.A., "Television's role regarding alcohol use among teenagers". *Adolescence*. 1985, vol 20 (79). pp. 593-598.

22 Existen otros factores cuya influencia en el comportamiento del individuo se ha comprobado con mayor precisión que el caso de la televisión. Por ejemplo, con respecto a la violencia del individuo, un estudio de Adrian Raine, psicólogo criminológico de la Universidad del Sur de California, demostró que existe una predisposición biológica para la violencia. Entre más 4,660 niños nacidos en un hospital de Copenhague entre 1959 y 1961, el doctor Raine encontró que aquellos que sufrieron complicaciones a la hora del nacimiento o indiferencia parental a lo largo del primer año de vida, tenían más predisposición para convertirse en criminales violentos que los que tuvieron un comienzo de vida normal. El 4.3% de los niños que estuvieron en la categoría de relativo abandono o de dolorosas dificultades para nacer, cometieron el 22% de los crímenes del grupo. Es sólo un dato, y cabe decir que los niños que cayeron en casos similares pero después tuvieron existencias normales, no se convirtieron forzosamente en criminales. Pero si bien para este tipo de antecedentes se comprobó predisposición hacia la violencia, ningún estudio de los que repasamos para este libro nos permitió concluir que la violencia por televisión tiene un papel determinante o siquiera importante en la violencia de algunos televidentes empedernidos. El estudio del doctor Raine fue referido en *The Economist* del 26 de febrero de 1994.

23 Pabón Lasso H., Restrepo V., Muñoz R. "Influencia de los medios de comunicación masiva en la cobertura de una campaña de vacunación". *Bol of Sanit Panamer*. 1986. Kapilu, Kumar, "Health promotion for children in India. *Indian Pediatrics*. 1988. Investigaciones que son también citadas en Chevalier, E., op.cit.

Si la televisión puede influir, para bien o para mal, en la decisión del niño en el momento de escoger sus alimentos a partir de la idea que se hace de lo que puede satisfacer mejor sus expectativas, significa que, sin duda, está produciendo un impacto en su forma de pensar y en su capacidad de reflexión. Sobre la relación entre la televisión y el desarrollo intelectual del niño tratará el capítulo siguiente.

## CAPITULO TERCERO

### TELEVISION, DESARROLLO INTELECTUAL Y SIGNIFICADO SOCIAL

---

#### PRESENTACION

**H**emos querido exponer que la televisión, fuente de información, de esparcimiento, de cultura, es un medio de fácil acceso para el niño, por el lenguaje audiovisual que utiliza. Es por cierto esta característica la que respalda la idea generalizada que el televidente es un sujeto pasivo frente a la pantalla, al que no se le pide un esfuerzo mental considerable para la comprensión y asimilación de los mensajes transmitidos. En este capítulo veremos que esa idea no es exacta: en realidad, el espectador desarrolla, en mayor o menor grado, actividades mentales específicas gracias a la frecuentación de la pantalla chica.

Para comprender los mensajes televisivos, el niño aprende muy rápido y a partir del primer año, a utilizar su atención visual y auditiva. Más tarde, a lo largo de sus primeros diez años, desarrolla la capacidad de diferenciar los documentos de ficción de los de la realidad, lo cual podría significar, si se aprovechara, un paso importante para la adquisición de conocimiento. En tercer lugar, lleva a cabo un esfuerzo para integrar las informaciones en su sistema de referencias -asocia y confronta "lo que dice la tele" con lo que "dicen papá y mamá"-, al tiempo que sitúa esas informaciones dentro de su estructura mental (las embona dentro de sus nociones del tiempo y del espacio).

Nuestra proposición principal en este trabajo es que dichas habilidades que se desarrollan frente al televisor no son identificables con aquéllas que se estimu-

**La televisión, medio de fácil acceso para el niño por su lenguaje audiovisual.**

**Las habilidades que se desarrollan frente al televisor no son identificables como las que se estimulan en la escuela.**

**¿Cómo incide la televisión en el conocimiento escolar y hasta qué punto es compatible con la escuela?**

lan en la escuela: para pasar al conocimiento de tipo escolar es necesaria una actitud intelectual más comprometida por parte del niño, y de ahí nuestra proposición de convertirlo en un sujeto totalmente activo frente al televisor, gracias a las posibilidades de la tecnología del sistema interactivo.

Sin embargo, no podemos dejar de constatar que muchas de las competencias que el niño adquiere sentado "pasivamente" frente al televisor, pueden intervenir posteriormente para ciertos aprendizajes fundamentales. Este apartado se ocupa de ellas, al estudiar el impacto de la televisión en el desarrollo intelectual del niño. Veremos también algunas implicaciones sociales de la presencia masiva del televisor en los hogares de nuestras sociedades actuales (en particular, el impacto de los programas violentos en el comportamiento del niño). ¿Es realmente la televisión una caja que idiotiza? ¿En qué medida atrofia o estimula el potencial intelectual del niño? ¿Qué uso podría dársele para sacar un mejor provecho de la relación que se establece entre la televisión y la inteligencia del joven televidente?

La organización de este tercer capítulo tiene tres tiempos: comenzaremos por describir por qué la televisión es un instrumento de aprendizaje específico, diferente a todos los demás; veremos después bajo qué criterios es una fuente de conocimiento y de información. En el tercer siguiente, repasaremos la relación entre dicha forma de conocimiento y aquella que se imparte en las escuelas (¿cómo incide la televisión en el conocimiento escolar y hasta qué punto es compatible con la escuela?).

## **A. LA TELEVISION COMO VEHICULO DE APRENDIZAJE**

Se han hecho numerosos estudios para determinar la importancia de la atención del niño en los fenómenos

de comprensión y aprendizaje por televisión. Si se acepta el principio de que el aprendizaje se contruye a partir de una reacción a un estímulo inicial, los estudios se han dedicado a determinar las reacciones del niño frente a un estímulo complejo, electrónico, sonoro y visual, como la televisión. Los estudios han encontrado que la dosis de aprendizaje absorbido por el pequeño telespectador depende de la forma de las informaciones y de los sistemas de representación utilizados, es decir, del contenido de las transmisiones. Pero también es función de la capacidad intelectual y del bagaje cultural del niño, así como de su atención a la pantalla.

Los doctores Anderson, Levin y Lorch propusieron después de un amplio estudio que la atención visual del niño se incrementa cuando se facilita la comprensión del programa; pero hay otros aspectos formales, como los elementos sonoros, que también fijan con más eficacia el interés del niño.<sup>1</sup> Sin embargo, no puede establecerse una relación lineal entre la atención del niño y su comprensión del programa (es decir, no siempre a mayor atención corresponde mejor comprensión); en realidad, intervienen una serie de aspectos que pueden reforzar o inhibir el grado de entendimiento del programa (como el grado de complejidad del diálogo, que favorece la desatención, o la elocuencia de la ilustración en un diálogo más sencillo, que estimula el interés).

Lo que los doctores comprueban claramente en su estudio, es que resulta falso que la televisión captive a la atención del espectador y asegure la transmisión de su mensaje desde el momento en que una persona la mira: ellos infieren que resulta absolutamente necesaria una motivación especial para que exista asimilación del mensaje. Al mismo tiempo, resulta claro que los jóvenes telespectadores aprenden muy

**La atención visual del niño se incrementa cuando se facilita la comprensión del programa.**

1 Anderson D., Levin S., Lorch Pugles E. "The relationship of visual attention to children's comprehension to television". *Child Development*. Vol. 50, 1979, pp. 722-727.

pronto a servirse de las características formales (sonido, imagen, formato del programa -dibujos animados, comedia o novela, ...-, publicidad, etc.) para identificar a un contenido informativo.

En otro estudio, Birnbaum y Hayes evaluaron para algunos dibujos animados el impacto informativo del sonido por un lado, y de la imagen por el otro.<sup>2</sup> Encontraron que los niños memorizaron más eficazmente la información proporcionada visualmente. Pero otros estudios han demostrado que el niño aprende a repartir su atención entre las informaciones visuales y las sonoras de acuerdo a su interés particular: por ejemplo, puede mirar la televisión mientras se entretiene manualmente con algún juguete, y puede dejar de mirar la pantalla pero seguir escuchando.

No hay unanimidad al respecto, y otros autores cuestionan tales conclusiones. Maguy Chailley, por ejemplo, sostiene que el niño se acostumbra a establecer una actitud de indiferencia ante el lenguaje y aprende a no escuchar los diálogos, puesto que el lenguaje utilizado en la televisión no le resulta muy familiar.<sup>3</sup> Esto es por la simple razón de que la televisión no permite el intercambio verbal y las costumbres familiares de mirar la televisión obligan por lo general al niño a callarse frente a la pantalla y a no interrogar sobre los contenidos, por lo que se bloquea el interés de asimilar las informaciones verbales. Este autor propone que para que el conocimiento a través la televisión sea efectivo, son necesarios por lo menos tres factores: la atención, la percepción correcta y la motivación. "Si el niño está atento pero no percibe el mensaje o lo percibe mal, no aprenderá nada, aunque esté motivado".<sup>4</sup>

**El mirar la televisión obliga al niño a callarse, por lo que se bloquea el interés de asimilar las informaciones verbales.**

2 Birnbaum D., Hayes D. "Preschoolers' retention of televised events: is a picture worth a thousand words?" *Developmental Psychology*. 1980. Vol. 16, pp. 410-416.

3 Ver las referencias de M. Chailley en Pauline Hubert, *La télévision des enfants*. Paris: Armand Collin, 1981.

4 P. Hubert, op.cit., p.53.

Es por ello que para el futuro, si seguimos las conclusiones de Chailley, si se quiere aprovechar el enorme potencial de penetración de la televisión en la formación de los niños, es necesario desarrollar métodos que asocien su percepción con su atención. Se sabe que el tiempo de percepción de un niño es extremadamente corto; además, percibe solamente algunos detalles a partir de los cuáles es capaz de reconstruir un conjunto bastante confuso. Es por eso que la motivación es fundamental, pues se convierte en el vehículo para atraer y orientar la atención. En general, los niños no se detienen más que sobre lo que ya conocen parcialmente -lo que reconocen- o sobre lo que les interesa.

La televisión no sólo acapara la función de la atención en los niños. Como lo vimos en el primer apartado, también influye en el desarrollo específico de sus formas de pensar. Decir que la televisión es un sistema de representación, es postular su participación en la elaboración de funciones de conocimiento y por lo tanto, en el enriquecimiento de la inteligencia del espectador. Ahí está el problema del aprendizaje en los medios audiovisuales; en el hecho de que dentro de nuestra tradición pedagógica, no se toman en cuenta más que los sistemas de representación formulados por el lenguaje verbal. Sin embargo, los sistemas simbólicos utilizados por la televisión pueden desarrollar facultades específicas, ya que el espectador tiene que practicar ciertas operaciones mentales para extraer conocimientos codificados. Al hacerlo, el televidente está simplemente interiorizando el elemento simbólico y desarrollando una facultad mental que corresponde a esa asimilación. A partir de esa asimilación se crean, en parte, los estereotipos de la sociedad actual.<sup>5</sup>

**Es necesario desarrollar métodos que asocien su percepción con su atención.**

**En nuestra tradición pedagógica no se toman en cuenta más que los sistemas de representación en lenguaje verbal.**

5 Dicho fenómeno es una característica novedosa en la sociedad industrial. En términos del sociólogo Henri Mendras, el funcionamiento de ese tipo de organización social utiliza un juego de signos, de símbolos y de imágenes estereotipadas. Ver Medras, H. *Éléments de sociologie*. Paris: Armand Collin, 1989. p.51.

**La televisión: "una ventana abierta al mundo" y una "nueva forma de pensar el mundo".**

En un estudio, niños de ocho a catorce años de edad, fueron expuestos a elementos simbólicos de cinematografía los cuáles, al combinarse con tareas específicas que cumplirse, remitían a una serie de capacidades medibles. Los resultados mostraron que las habilidades de los niños televidentes mejoraron, pero de acuerdo a un cierto número de condiciones. En primer lugar, las reacciones no son las mismas de acuerdo a las facultades previas del niño. En segundo término, los resultados fueron estrechamente dependientes de la edad del niño, de su nivel educativo y de la predisposición del sujeto para aprender y para buscar informaciones.<sup>6</sup> En pocas palabras, las condiciones de la recepción fueron por lo tanto determinantes. En todos los casos, los estudios recientes en este tema -las aptitudes mentales específicas que se desarrollan a partir de la televisión- tienen un futuro promisorio pues tocan el fondo del problema que nos ocupa en estas líneas, según el cual la televisión no es sólo "una ventana abierta hacia el mundo", sino "una nueva forma de pensar el mundo".<sup>7</sup>

Lo anterior nos lleva a afirmar que las condiciones de recepción modifican las posibilidades de aprendizaje. Las reacciones del niño ante la televisión, y lo que se puede sacar de ellas, están muy ligadas a sus propias expectativas frente al programa y al contexto de la recepción. Ya lo hemos dicho, la atención no es la misma si el niño se encuentra solo, si están presentes los padres, o si la televisión se encuentra en un laboratorio electrónico de la escuela. Pero este hecho está poco estudiado puesto que los expertos han constantemente caído en la idea de que el espectador es pasivo y los estudios se han hecho generalmente bajo la consideración de que la perspectiva es unidireccional en la relación entre la televisión y el niño.

6 Salomon. G. "La fonction crée l'organe". *Communications* 33. Paris: Seuil, 1981, pp. 75-102.

7 Confróntese Jacquinet, G. *L'école devant les écrans*. París: ESF, 1985, y Salomon, G. "Television is easy and prints is though: the differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions". *Journal of Educational Psychology*. 1984. Vol. 76, pp.647-658.

Esta tendencia ha tratado de ser modificada en los estudios más recientes, al grado de que hoy se ha querido hablar, para reemplazar al concepto tradicional de influencia de la televisión, de la relación que se establece entre ésta y el televidente. En otros términos, las actividades mentales iniciadas con la televisión encendida difieren según la percepción que los niños tienen sobre lo que se espera de ellos, es decir, de la tarea que tengan que cumplir. Un estudio comparativo entre niños israelitas y norteamericanos a principios de los años ochenta mostró que en términos generales, el estadounidense mira la televisión en una forma más superficial (cambia más el canal y está acostumbrado a programas interrumpidos constantemente por la publicidad). La consecuencia es que los niños de Israel podían mejorar más fácilmente algunas facultades intelectuales derivadas de la actividad de mirar la televisión. Si sabemos que la facultad es desarrollada a partir del momento en que juzga que el elemento simbólico televisivo, portador de una información, es extraído a través de una operación mental por parte de niño, podemos deducir que mientras más informaciones se intenten extraer, más se desarrollarán las facultades correspondientes. Mientras más seria y atenta es la actitud del niño frente al televisor, mejor aprovechamiento podrá sacarle a la información que se le proporciona. El reto parece estar dividido en dos: por un lado, que la información que se pone a su disposición sea valiosa del punto de vista educacional; por el otro, que cuando el niño vaya a la televisión, tenga la voluntad de asimilarla. Veremos en capítulos posteriores que el sistema interactivo despierta en el niño este interés.

Numerosos estudios han comprobado que la atención del niño varía según el tipo de mensaje que se le propone.<sup>8</sup> El interés y el tiempo de visión (la frecuencia con la cual los ojos del niño se dirigen al televisor) au-

**Las actividades mentales iniciadas con la televisión encendida difieren según la percepción que los niños tienen sobre lo que se espéra de ellos.**

8 Citados en Anderson D., Erikson D., Lorch Pugles E., Sanders J. "The effects of TV program comprehensibility on preschool children's visual attention to television", op.cit., p. 155.

**La imagen estática hace disminuir la atención mientras que los dibujos animados facilitan el aprendizaje.**

**El papel de la música es preponderante.**

menta a partir de dos años y medio. En el laboratorio, los niños de doce meses echaban vistazos efímeros a la pantalla y volvían sus ojos hacia la madre; pero su atención rara vez duró más de 60 segundos y decayó cuando las secuencias eran demasiado largas. Los niños de cuatro años atendían a las escenas en la pantalla hasta por siete minutos. Cuando aparecían mujeres, voz femenina, niños o marionetas en el cuadro, la atención del pequeño espectador crecía. Además, se observó que una imagen estática hacía disminuir la atención, mientras que los dibujos animados con movimientos moderados facilitaba el aprendizaje visual.

La memorización y la comprensión eran mejores cuando el contenido de la emisión se contaba como una historia más que como variedad, y se favorecían también cuando se trataba de una animación (más que una grabación con individuos reales); los niños eran más atentos cuando los personajes cantaban (el papel de la música era determinante: melodías alegres con ritmos repetitivos eran más apreciadas) y cuando el diálogo se enriquecía con rimas o se reiteraba con variaciones o repeticiones. Al mismo tiempo, la aparición de algunos elementos hacía bajar la atención del niño. Finalmente, los niños parecieron apreciar más los efectos del movimiento de la cámara que los movimientos de los personajes en escena; por su parte, las tomas panorámicas fueron más apreciadas que los *zoom* o *close up*.

A partir del análisis del impacto de la utilización de esos recursos formales en la atención del niño, una televisora (*Public Broadcasting Service*) en la ciudad de Kansas intentó entre 1977 y 1978 su aplicación.<sup>9</sup> Por ejemplo, para su programación educativa, utilizó procedimientos que retienen la atención al tiempo que transmiten información: cantos, diálogos entre ni-

---

9 Huston A., Wright J., Wartella E., et.al., "Communications more than contents: formal features of children's television programs". *Journal of communication*. 1981, vol. 31, pp. 32-48.

ños, acción moderada y animada de los personajes, etc. La experiencia permitió extraer la siguiente conclusión: "entender lo que muestra la televisión es un **ejercicio mental activo** de selección, integración, evaluación e interpretación de la información, sobre todo en los niños. Los aspectos formales que incitan y mantienen el interés puede favorecer una mejor comprensión del contenido si éste es el adecuado para la edad del menor y le permite su asimilación. Es claro que la atención, el interés y la motivación para comprender son influenciados por los aspectos formales y los recursos técnicos de la televisión".<sup>10</sup> Las posibilidades de la televisión son infinitas para la educación del niño; para aprovecharlas, falta darle una utilización más adecuada a ese instrumento de comunicación masiva.

## **B. ADQUISICION DE CONOCIMIENTO E INFORMACION POR TELEVISION**

Hemos propuesto que aunque por lo general la televisión es considerada por el niño como un instrumento de diversión y distracción, representa una fuente importante de informaciones que contribuye paulatinamente a su interpretación del mundo y a la ampliación de sus conocimientos. En este apartado veremos cuáles son las informaciones que el niño busca y retiene en la televisión y cómo se transmiten al pequeño.

La mejor estimulación para el niño es afectiva; su primera reacción es emotiva. Lo que el joven espectador saca de la televisión depende generalmente del placer que le provoca, de sus emociones y de las proyecciones personales que hace sobre la información transmitida. Esto es más cierto en la medida que el espectador es más pequeño: un niño de tres o cuatro años extrae su información de la imagen, mientras

**Las posibilidades son infinitas.**

**Fuente importante de información que contribuye a su interpretación del mundo.**

**La mejor estimulación para el niño es afectiva y su primera reacción es emotiva.**

<sup>10</sup> Citado en Michèle Bannay, "Télévision et développement intellectuel", in *Synthèses bibliographiques*, op.cit., p.70.

**La escuela aporta conocimientos y aptitudes; los padres la información práctica y la televisión genera un saber más concreto.**

**El problema no depende de la información que se transmite sino de la forma como se presenta.**

que uno mayor comienza a dirigir su atención al contenido verbal y buscar asimilar la información estructurándola dentro de sus conocimientos más generales.

Muy pronto, los niños son capaces de distinguir entre la información que les proporcionan sus padres, la que reciben en la escuela, y la que transmite la televisión. La escuela aporta conocimientos y aptitudes, los padres la información práctica, la televisión genera un saber más concreto: los niños de diez años creen en la información que la televisión les proporciona sobre la vida en general, los animales, el espacio y la medicina. Los adolescentes también conceden una buena credibilidad a la información periodística que miran en la televisión.

Pero para el niño existe siempre la dualidad entre la búsqueda de distracción y la de información. Un sondeo sobre *Los jóvenes y la televisión* en Francia a fines de los años ochenta mostró que más del 60 por ciento demandan más programas sobre la vida de los animales y los comportamientos de jóvenes en otras latitudes.<sup>11</sup> Pero resulta muy difícil evaluar los tipos de conocimiento que los niños adquieren a través de la televisión. En realidad, al ser interrogados sobre el particular, expresan cierto menosprecio sobre la información que adquirieron en la televisión si la comparan con la que adquieren en fuentes formales y sobre esquemas de aprendizaje diferentes (relacionados por ejemplo, con la escolástica propia de la mayoría de las escuelas). Y ahí se sitúa una cuestión central: pues -ya lo hemos anotado- actualmente se acepta que el problema no depende de la información que se transmite, sino de la forma en la que se le presenta por televisión. En otras palabras, el problema está en la modificación del saber que opera a través de la televisión.

---

11 Corset P., Bertrand G., Gruau M.C., Roussel C., *Les jeunes et leur télévision*. Paris: INA/Documentation Française, 1991.

Varios autores -a los que hemos citado en líneas anteriores-han retomado la idea según la cual la televisión aporta un conocimiento fragmentado y descontextualizado de todo marco de referencia. Explican que el principal pecado de la televisión es que satura de informaciones, dejando de lado la capacidad real de aprendizaje que tiene el niño, al aportar frecuentemente respuestas terminantes y concretas a interrogantes que ni siquiera pudieron ser formuladas.<sup>12</sup>

Esta característica choca de frente con la tradición de transmisión del conocimiento, en un mundo dominado (hasta los años cincuenta) por la palabra escrita y por la organización y control, según la edad del niño, de la transmisión del saber por parte del adulto (generalmente el tutor, padre/madre o maestro). La televisión vino a revolucionar este criterio de enseñanza, pues dio a los niños acceso al saber sin el intermediario del adulto. Por otro lado, el adulto legitima el estilo de información que la televisión transmite, desde que la introduce a su hogar y comparte con el niño sus programas. Hasta la edad de diez años, el niño muestra generalmente dificultades para distinguir la realidad de lo ficticio en la televisión, pues no ha adquirido la capacidad necesaria para utilizar provechosamente la cantidad de información que recibe de la televisión. El papel de los padres y de la escuela son esenciales para ayudar al niño a adquirir precisamente esas competencias que le permitan ser espectador de la televisión desde una perspectiva más autónoma.

Si se considera desde un punto de vista histórico, la televisión apareció hace muy poco, en una sociedad marcada desde varios siglos atrás por la primacía de la palabra escrita como modo principal de transmisión de la información y los conocimientos. La televisión propone, por su estructura de transmisión, un replanteamiento que otorga nueva importancia a la imagen y al lenguaje oral, impulsando una transformación

**El principal pecado de la televisión es que satura de informaciones.**

**El papel de los padres y de la escuela son esenciales para ayudar al niño.**

12 Planque B. *Des images pour les enfants*. Paris: Casterman, 1987, p. 112.

**La televisión no parece haber entrado en competencia directa con los hábitos de lectura.**

**Tiene impacto negativo en la capacidad de imaginación del niño.**

**La televisión inhibe a la reflexión y a la profundización.**

fundamental del sistema de comunicación. ¿Cuál ha sido el impacto de la televisión en los hábitos de lectura de los niños y en su capacidad de comprensión de lo que leen?

Los estudios al respecto en los países más desarrollados muestran que en realidad los niños ocupan su tiempo libre para ver la televisión, pero guardan el tiempo necesario para cumplir con los deberes escolares que demandan lectura. De cualquier modo, lo cierto es que el número de horas de lectura depende más del nivel cultural general del niño y de su medio social y económico. Desde el punto de vista cuantitativo, la televisión no parece haber entrado en competencia directa con los hábitos de lectura de los niños (los niños de círculos sociales poco favorecidos tienden a leer menos, pero la mayoría de los analistas coinciden en que el factor determinante es justamente el nivel social).

Sin embargo, de acuerdo a varios especialistas, la televisión desfavorece a la lectura simplemente porque disminuye la capacidad de los niños construir imágenes mentales que es necesaria para representarse el relato a partir del lenguaje escrito.<sup>13</sup> En otras palabras, tiene un impacto negativo en la capacidad de imaginación del niño. Al desarrollar una forma de pensar que no es ni lineal ni lógica y al privilegiar el hemisferio pasivo del cerebro, la televisión favorece el viaje lejos de la realidad, en detrimento de la actividad intelectual. En términos prácticos, los niños de la televisión exhiben mayores dificultades para concentrarse y aprender a leer. Por otro lado, la pantalla reemplazó paulatinamente las historias contadas por los padres y al libro para acceder a su imaginación, puesto que la televisión los sitúa directamente en ese universo. Pero la televisión no permite pausas ni regresos momentáneos en la lectura. Inhibe también por lo tanto a la reflexión y a la profundización.

---

13 Ver Marie Winn, *TV Drogue*. París: Ed. Fleurus, 1979, p. 33-39.

Finalmente, el acceso al libro requiere del manejo de un instrumento que tuvo que ser transmitido por el adulto (la lectura) mientras que la televisión parece accesible a cualquier espectador sin previa formación. Decimos aparentemente, puesto que en realidad la comprensión de ciertas emisiones televisivas requieren también de aprendizajes específicos. Por la frecuentación cotidiana a la televisión, los niños adquieren un conocimiento de las estructuras específicas del lenguaje cinematográfico y televisivo. Es por ello que puede identificar, por ejemplo, el significado de un montaje paralelo o de un flash back. El niño que comprende un flash back muestra de esa forma que la imagen puede ser un inductor de comportamientos verbales más eficaz –completo pero encerrado en sí mismo– que algunos textos escritos.

Sin embargo, la mayoría de los autores reconocen que la televisión no podría reemplazar la comunicación directa con el niño y que las lecciones de la televisión no son asimiladas en forma más importante –es decir, posibles de ser integradas al vocabulario de la expresión hablada o escrita– si existe un intercambio verbal con los padres o con otros adultos cercanos al niño al momento de presenciar los programas. Es por ello que varios pedagogos han propuesto recientemente que se integre en los programas escolares la enseñanza de la imagen (esto podría expresarse como una forma de "enseñar a ver la televisión") o darle una perspectiva cultural, "pues la enseñanza transmite a la cultura y porque hoy en día la imagen juega un papel muy grande en la cultura".<sup>14</sup> En esta línea de razonamiento, se trata de "contribuir a reducir la distancia entre la cultura dominada por la imagen –la de los jóvenes– y una cultura tradicional ligada a los valores de lo escrito –la de la escuela–".<sup>15</sup>

**Integrar a los programas escolares la enseñanza de la imagen.**

**Enseñar a ver la televisión.**

**Reducir la distancia entre la cultura dominada por la imagen –la de los jóvenes– y una cultura tradicional ligada a los valores de lo escrito –la de la escuela–.**

14 Metz C. "Image et pédagogie", in *La signification au cinéma*. Paris: Klincksiek, 1976, pp. 142-147.

15 Chailley M., "Apprendre avec la télévision". *Journal des instituteurs*. 1989 (nov.), p. 24.

Mientras no se hayan integrado ese tipo de métodos en los programas de estudio de las escuelas, para muchos especialistas nos encontramos en una especie de competencia entre la televisión y la escuela. Es por ello que se han impulsado un sinnúmero de planes para tratar de poner a la televisión al servicio de la enseñanza escolar. De este problema nos ocuparemos en un capítulo posterior. Por el momento, intentaremos describir hasta qué punto es bien fundada la idea de que la televisión desfavorece un mejor aprovechamiento en la escuela.

### **C. LA TELEVISION : ¿COMPARSA O ENEMIGA DE LA ESCUELA?**

¿Hasta qué punto la televisión se convierte en un obstáculo para el buen desempeño del niño en la escuela? Desgraciadamente no es posible establecer una correlación directa entre las prácticas del consumo de televisión y los resultados escolares. Pero en este rubro presentaremos los factores que intervienen en esa relación.

En los años sesenta, un estudio sobre el impacto de la televisión en los jóvenes estudiantes checos mostró que si bien la televisión favoreció la emancipación de los jóvenes con respecto a sus padres, no pudo cambiar mucho su actitud frente a los maestros, que hacían gala de una disciplina más severa y sobre todo, más coherente.<sup>16</sup>

En sus inicios, la televisión tuvo el papel de ser fuente de esparcimiento mientras que la escuela se mantenía como el lugar del trabajo y del esfuerzo. Hace treinta años, lo que pudo apreciarse es que los niños que tenían una televisión en su casa desarrollaban una actitud mucho más crítica con respecto a la institución escolar y los profesores (esperaban de ellos

---

16 Jadwiga Komorowska, "La télévision dans la vie des enfants". *Enfance*, 1964, citado en M. Bannay, op.cit., p. 96.

una actitud más viva y variada). Al mismo tiempo, se pudo observar que los hijos de individuos que tenían una televisión, registraban calificaciones ligeramente superiores al promedio. En ese tiempo, se comprobó sin embargo que la televisión no hacía milagros: los malos estudiantes que tenían televisión en su casa eran tan malos como los que no tenían esa distracción en sus hogares. Desde 1963, pudo concluirse que no existía una relación causal directa entre el hecho de mirar consuetudinariamente la televisión y los resultados escolares. En todo caso, los factores de tipo familiar se apreciaron siempre como mucho más importantes.

Posteriormente, otros autores se empeñaron en mostrar que efectivamente existía una caída en los resultados escolares cuando se consumía en forma intensiva la televisión.<sup>17</sup> En cualquier caso, se pueden identificar algunos factores que influyen en la relación entre la televisión y los resultados escolares. James Potter enumera cinco de ellos<sup>18</sup>: el número de horas frente al televisor y la elección de los programas; los aspectos demográficos (edad, sexo, ingresos familiares, nivel de educación de los padres); los resultados escolares anteriores (si el niño era o no buen estudiante); el nivel intelectual del niño; su nivel de autonomía y de responsabilidad frente "a sus deberes" (respetar a los padres, hacer la tarea, etc.); el significado de la televisión para el niño (fuente de diversión o de información). Si bien el estudio de Potter mostró que existe una relación negativa entre el número de horas que se mira la televisión y los resultados escolares, no pudo dejar de lado las otras variables, y muy particularmente la influencia del nivel intelectual y las variables demográficas (nivel de educación de los padres). No sorprende que los niños que vieron bajar más su nivel escolar eran los que miraban tarde por

**La televisión y los resultados escolares.**

**La televisión tiende a agravar las desigualdades sociales, pues su impacto es más negativo en los niños más desprovistos desde el punto de vista intelectual.**

17 Moor L. "Assiduité télévisée, catégorie socio-professionnelle et résultats scolaires". *Neuropsychiatrie de l'Enfance*. 1979, vol. 27. pp. 131-134.

18 Potter J. "Does television viewing hinder academic achievement among adolescents?" *Human Communication Research*. 1987, Vol. 14. pp. 27-46.

la noche la televisión y tenían un sentimiento poco afirmado de responsabilidad. La enseñanza sociológica de la experiencia de Potter es que la televisión tiende a agravar las desigualdades sociales, pues su impacto es más negativo en los niños más desprovistos desde el punto de vista intelectual.<sup>19</sup>

En el capítulo siguiente, haremos un repaso de algunos intentos de varios países por asimilar a la escuela con la televisión; estudiaremos a las principales lecciones de las experiencias nacionales que han tratado de educar a través de la televisión y analizaremos las causas de los principales obstáculos y fracasos que han encontrado. Haremos finalmente un balance del uso de la televisión como elemento integral y activo de la educación escolar, para plantear algunas de las bases para el desarrollo futuro en ese campo.

---

19 Véase al respecto el artículo de M. Bannay, *op.cit.*

## CAPITULO CUARTO

### LA EDUCACION PARA VER LA TELEVISION: EXPERIENCIAS Y PROBLEMAS

---

#### PRESENTACION

La educación escolar y la televisión son dos universos que se observan uno al otro con gran recelo, desde hace por lo menos cuarenta años. La paradoja es que aunque parecen profundamente diferentes, han resultado esenciales y francamente complementarios para el desarrollo intelectual del niño. A pesar de numerosos intentos por acercar la educación a la televisión, se ha evidenciado una enorme resistencia por parte de las instituciones escolares y de los profesores por integrar a la televisión en sus programas pedagógicos —muchas veces resultado del temor de ver su estatus menoscabado—. Por otro lado, ha sido clara la poca disposición de los responsables de la programación televisiva, y sobre todo en el sector privado, por abrir sus espacios a programas relacionados con la educación.

Estos fenómenos de inercia responden a múltiples causas que identificaremos a continuación, pues, suponemos, seguirán siendo en el futuro grandes obstáculos en el camino hacia una televisión que participe adecuadamente en la educación escolar del niño.

Este cuarto capítulo estudiará por lo tanto los problemas de conjugar televisión y educación en un primer momento, y tratará posteriormente sobre las experiencias en varios países e impartir educación a través de espacios televisivos. En el quinto capítulo, hablaremos de las experiencias de algunas televisiones

**Existe resistencia de las instituciones escolares y de los profesores para integrar a la televisión a sus programas pedagógicos.**

educativas y finalmente, tocaremos el papel de los padres en ese tipo de estrategias de educación.

### **A. LAS DIFERENCIAS ENTRE LA ESCUELA Y LA TELEVISION**

¿Cuál es el impacto de la televisión en la escuela? Existen diferentes interpretaciones que nos puede hacer llegar a conclusiones contradictorias. En realidad, dice Max Egly, los argumentos en favor o en contra pueden ser fácilmente revertidos.<sup>1</sup> Los que ven como afortunada la asociación entre la televisión y la escuela, ponen en relieve los valores de ubicuidad e inmediatez de la televisión, que le permiten invitar al mundo exterior al salón de clases. Estos autores, al abogar por la utilización de la televisión en la escuela, olvidan que el mensaje televisivo consiste en una reconstrucción —una sola de tantas otras posibles— de la realidad; pero ellos la presentan como un instrumento al servicio de la democratización y de la enseñanza. En Francia, por ejemplo, la televisión fue considerada en los años setenta como un "factor de igualitarismo que coadyuvaría a la transformación de una enseñanza elitista, a una educación de masas". Su característica homogeneizadora y democratizadora fue después nuevamente evidenciado a lo largo de las revoluciones pacíficas —"de terciopelo"— que sucedieron en Europa Central a partir de 1989, cuando el papel de la televisión fue de primera importancia para que la caída del comunismo en un país facilitara su desvanecimiento en el país vecino.

En cualquier caso, la televisión brindaba la posibilidad de llegar hasta los más marginados y aislados grupos de la población, de elevar el nivel general cultural, y de disminuir los privilegios de las instituciones escolares. En los años setenta, parecía perfectamente nor-

**Los argumentos en favor o en contra pueden ser fácilmente revertidos.**

**En Francia, la televisión fue considerada en los años setenta como un factor de igualitarismo.**

1 Ver el excelente estudio de Max Egly, *Télévision didactique: entre le kitsch et les système du troisième type*. Paris: Edilig, 1984.

mal que la televisión apareciera en Francia como un instrumento totalmente democrático, pues permitía a la mayoría de la población –sobre todo la urbana– de tener acceso al mismo tiempo a las mismas informaciones. Al contar con todos los poderes de la expresión audiovisual, sus defensores sostenían que la televisión había llegado a complementar el papel del maestro, sin tener que reemplazarlo.<sup>2</sup>

En contra de esas ideas, se desarrolló la idea de que la televisión convertía a los alumnos en objetos pasivos; "menosprecia al maestro, lo incita a la facilidad, se acompaña de todos los peligros de una enseñanza centralizada y deshumanizada, y propone un universo artificial y enajenante que dificulta los contactos entre la realidad y el niño".<sup>3</sup>

Que se trate de opiniones en favor o contrarias, lo cierto es que la mayoría de los especialistas asume que la televisión tiene un poder enorme que hasta ahora no ha sido totalmente valorado, cuyas consecuencias en el desarrollo de la humanidad no han sido completamente identificadas, y cuyas capacidades verdaderas superan a todos los intentos de utilización y control.

En los párrafos que siguen estudiaremos las facetas que han generado esta controversia así como los supuestos para considerar la relación entre la escuela y la televisión.

La primera de estas facetas se refiere a la oposición tradicional entre diversión con la obligación. En efecto, la televisión se ha entendido dentro de la casa como un elemento de esparcimiento y de distracción. Los valores con los que se le ha relacionado son el descanso, el placer, la facilidad. En el lado opuesto, la escuela ha significado la obligación, la responsabili-

**Se desarrolló la idea de que la televisión convertía a los alumnos en objetos pasivos.**

**La mayoría de los especialistas asumen que la televisión tiene un poder enorme que hasta ahora no ha sido totalmente valorado.**

**Oposición tradicional entre diversión y obligación.**

2 Ver H. Dieuzaide, "L'enseignement télévisé". *L'école de parents*. 1962–1963, número 7, pp. 13-25.

3 Ver el reporte elaborado por Michèle Bannay, "Télévision et école", en el libro varias veces citado, *Synthèses bibliographiques*, CIE, Paris, 1991, p. 218.

**La tradición educativa excluye de la pedagogía del saber a lo imaginario.**

**La imagen mental o técnica ha sido desacreditada por la escuela, y no ha sido integrada en las técnicas educativas modernas.**

dad y en muchas ocasiones, el tedio por el esfuerzo que implica su cumplimiento. La relación del niño con la televisión ha sido más sensorial que intelectual, por lo que la utilización del audiovisual en los medios escolares ha creado ambigüedades pedagógicas; de una forma general, la escuela ha preferido utilizar imágenes estéticamente pobres para evitar "el poco rigor intelectual y la frivolidad" que caracterizan a la televisión comercial.<sup>4</sup>

A esto se añade que la tradición educativa excluye de la pedagogía del saber a aquéllo que concierne a lo imaginario. Efectivamente, la escuela ha menospreciado los valores de evasión al otorgar una prioridad tal vez exagerada a los valores de la información. En la escolástica de la cultura occidental, la imagen y la imaginación han sido hechos a un lado en favor del saber, del razonamiento y de la ciencia. La imagen, mental o técnica, ha sido desacreditada por la escuela y no ha sido integrada todavía en las técnicas educativas modernas, a pesar de su omnipresencia en la cultura de fines de siglo. Una forma de comprobar la desconfianza hacia lo imaginario consiste en observar la preferencia que se ha tenido por el documental por encima de la ficción. Tradicionalmente, se considera al documental como parte del material pedagógico, mientras que las emisiones de variedades han sido descalificadas como material de distracción, sin valor intelectual alguno.<sup>5</sup>

La televisión, productora de imágenes, favorecería una pedagogía basada en la generación de sentidos significativos. Y ello, nuevamente, estaría en contra de toda la tradición pedagógica que se ha edificado sobre la transmisión de conocimiento. Integrar la imagen a la pedagogía implicaría considerar lo imaginario y la dimensión afectiva que intervienen inevitable-

4 Ver G. Berger. "Canton de Fribourg: l'initiation aux médias de l'école primaire au baccalauréat". *L'éducation aux médias*. París: UNESCO, 1984.

5 Ver M. Bannay, op.cit., p. 219 y Geneviève Jaquinot. *Image et pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977, p. 113.

mente en su proceso de asimilación intelectual; ello obligaría a favorecer a las modalidades de aprendizaje que permiten la producción de significados y la construcción del saber emotivo por el alumno. Implicaría también tomar en cuenta la importancia de las producciones de lo imaginario en las actividades **cognoscitivas**. Todo esto, que sería realmente revolucionario para los sistemas educativos actuales, no se limita a las operaciones intelectuales tradicionalmente favorecidas por la educación, "sino que concierne al conjunto de las actividades por las cuales un aparato psíquico organiza las informaciones en el conocimiento humano".<sup>6</sup> Equivaldría a reconocer el lugar de la televisión en la estructuración intelectual de las generaciones más recientes.

Otra dicotomía entre la enseñanza escolástica y la televisión se refiere al lenguaje. La escuela es una institución que privilegia la expresión y comunicación verbal, mientras que la televisión prefiere la representación por medio de la imagen. Con respecto a esto, vale recordar un hecho de la historia. Cuando Johannes Gensfleisch, conocido como Gutenberg, inventó en 1434 la prensa impresora, convirtió de un jalón en obsoletos a todos los instrumentos anteriores de comunicación del conocimiento —el oral y la impresión con caracteres móviles de madera— y revolucionó sus factores tradicionales de transmisión cultural. Ello provocó una serie de resistencias. Después de que Gutenberg había afinado la técnica de la tipografía y había impreso el primer libro por ese medio (la famosa Biblia de 36 líneas) perdió un juicio (1455) en donde se denunciaban los peligros de un invento tan osado y se vio obligado a abandonar todos sus trabajos. Pudo reiniciar y consolidar sus creaciones de imprenta diez años más tarde, pero muchos sabios de la época vieron en ese nuevo invento una amenaza para las formas tradicionales de transmisión del saber: supusieron, y el tiempo les daría la razón, que

**Se debe tomar en cuenta la importancia de las producciones de lo imaginario en las actividades cognoscitivas.**

**La escuela privilegia la expresión y la comunicación verbal.**

**Al inventar en 1434 la prensa impresora, Gutenberg convirtió de un jalón en obsoletos a todos los instrumentos anteriores.**

6 Ver a Geneviève Jacquinot, "Documentaire et pédagogie: peuvent mieux faire". *Apte*, 1987, num. 2. pp. 15-17.

**Tarde o temprano surgirán los genios que puedan expresarse a través de las imágenes.**

**La televisión sigue planteando actualmente limitaciones para la enseñanza.**

**La imagen es fugaz e irreversible.**

**No puede ser un instrumento de transmisión del conocimiento autónomo.**

tarde o temprano el conocimiento, privilegio de pocos, podría popularizarse.

En nuestros días, no podríamos imaginar el conocimiento, la cultura, el desarrollo científico, sin la importancia de la imprenta y de la edición. Y nuestra apuesta es que así como surgieron los genios de la literatura, género solamente viable gracias a la imprenta, surgirán, tarde o temprano, los genios que puedan expresarse a través de las imágenes televisivas. Mientras tanto continuarán manifestándose una serie de resistencias ante ese novedoso instrumento de comunicación.

Volvamos a la relación entre éste y la impartición de conocimiento. De acuerdo a varios especialistas, la televisión sigue planteando en la actualidad limitaciones para la enseñanza puesto que se dirige a una gran masa de individuos en forma simultánea.<sup>7</sup> Este criterio concluye que la enseñanza por televisión no puede especializarse ni adaptarse al individuo: la imagen se caracteriza por ser fugaz e irreversible. Los sucesos de imágenes no dejan cábida a la interiorización intelectual: penetran a través de la absorción emocional. Por ello, se argumenta, no puede ser un instrumento de transmisión del conocimiento autónomo, sino que requiere de la presencia tutorial del maestro que puede aplicar ejercicios de verificación, de reorganización y de fijación. Una encuesta en Francia a principios de los años ochenta mostró que el 80 por ciento de los profesores consideraron que los mensajes televisivos y la dispersión de su información es desfavorable para la educación escolar; al mismo tiempo, juzgaron que la programación actual era perniciosa para la función cultural y pedagógica de la televisión.<sup>8</sup> En síntesis, la mayoría de los participantes en la encuesta consideró que la televisión era

7 Ver por ejemplo a Henri Dieuzaide, op.cit. y a Judith Lazar en *La télévision: mode d'emploi por l'école*. Paris: ESF, 1988, p. 218.

8 Ver Jean-Paul Satre y Josette Sultan, *La télévision à la porte de l'école*. Paris: INA/La Documentation Française, 1981.

contraria al carácter lineal y a la organización de la enseñanza que gira alrededor de la noción tradicional de un programa de estudios; al mismo tiempo, y tal vez más importante del punto de vista social e inclusive político, muchos de los maestros consideraron que la televisión podría venir a cuestionar el papel del educador en la escuela y su posición privilegiada en la impartición del conocimiento.

Estudios más recientes han retomado esta problemática y se han interrogado sobre la transformación del acceso al conocimiento en una sociedad en la que los medios electrónicos audiovisuales han cuestionado a fondo el predominio de la palabra escrita. Una importante corriente de pensamiento en los Estados Unidos ha desarrollado la idea según la cual la televisión contribuye, entre otros factores sociales, económicos y políticos, a una modificación del lugar del niño en la sociedad.<sup>9</sup>

Para estos autores, la difusión de la imprenta y de la alfabetización jugó un papel primordial en la organización de la sociedad en categorías por edades. En esta tipología, el niño era tradicionalmente considerado como un ser frágil e inocente al que "era conveniente proteger de las influencias nocivas del mundo de los adultos".<sup>10</sup> La transmisión por escrito del saber permitía establecer un filtro entre el mundo infantil y el de los adultos, puesto que el niño debía aprender primero a leer para acceder a informaciones y al saber; después, dependía de las lecturas que los adultos ponían a su disposición.

Con la presencia masiva de la televisión, los niños pueden tener acceso a muchos campos del conocimiento y a una serie de informaciones sin tener que pasar por los filtros de los adultos. Al poner un aparato televisor en medio de la sala de la casa, los padres

**Los mensajes televisivos y la dispersión de su información es desfavorable para la educación escolar.**

**La televisión contribuye a una modificación del lugar del niño en la sociedad.**

9 Ver a Joshua Meyrowitz. "L'enfant adulte et l'adulte enfant". *Le temps de la réflexion*. Vol. 6, pp. 251-279.

10 J. Meyrowitz, op.cit., p. 257.

**Los niños pueden tener acceso al conocimiento sin tener que pasar por los filtros de los adultos.**

**La actitud de los padres es determinante en el impacto de la televisión en la capacidad intelectual de sus hijos.**

de familia autorizan implícitamente a que sus hijos sean testigos del universo de los adultos, sin que nazca en ellos el sentimiento de la culpabilidad por la transgresión de alguna prohibición. Por eso, dice Meyrowitz, "contrariamente a varias afirmaciones, el acceso de los niños a la información televisiva no es solamente el resultado de la flexibilidad paternal. La imprenta ofrecía numerosos filtros y controles que la televisión no puede ofrecer en el hogar. Sin importar la actitud de los padres, en la actualidad el antiguo entorno de información no podría ser enteramente restaurado, ni siquiera si se eliminara del hogar al televisor, pues éste sería accesible para el niño en otras casas de amigos o parientes".<sup>11</sup>

En lo que sigue, abordaremos las experiencias de la relación entre la escuela y la televisión desde dos perspectivas. En primer lugar, la educación para ver la televisión, es decir, la que busca transmitir al niño, en el marco escolar, un espíritu crítico para que se convierta en un espectador crítico y responsable, capaz de utilizar la televisión como un medio de información y de acceso a la cultura. En segundo lugar, la televisión educativa o escolar que produce programas para fomentar y desarrollar las habilidades de los niños en la escuela. Al final, y al considerar que en realidad la televisión no deja de representar una experiencia familiar, haremos alusión a la actitud de los padres que, como ya lo hemos mencionado, tienen un papel determinante en el impacto de la televisión en la capacidad intelectual de sus hijos.

## **B. EXPERIENCIAS DE EDUCACION PARA VER LA TELEVISION**

En los años setenta surgieron una serie de opiniones que proponían la educación del público para ver la televisión. Así como a los niños se les enseña a leer

---

11 Ibidem.

con el fin de que tengan acceso a la información y la cultura escritas, debía mostrárseles la mejor forma de ver la televisión, para sacarle el mejor provecho formativo. La educación para ver la televisión fue paulatinamente abandonada en casi todos los países en los que se puso en práctica. Las razones fueron la falta de interés por parte del personal docente encargado de impartir ese tipo de cursos, y la falta de continuidad en las políticas públicas educativas con respecto a los medios electrónicos de comunicación. Ello implicó una seria disminución de los fondos económicos para ese tipo de programas educativos que fueron desapareciendo con el tiempo.

En algunos casos, la educación para la televisión buscó desarrollar la capacidad de análisis y comprensión para el sistema masivo de comunicación. En otros casos, proporcionó a los alumnos la posibilidad de expresarse a través de los medios audiovisuales. Finalmente, hubo otra perspectiva que trató de integrar los programas educativos a la cultura infantil específica que se desarrolla en el contacto cotidiano entre el niño y la televisión. En cada uno de esos casos, que revisaremos a continuación, el objetivo global era hacer al espectador más crítico y más analítico frente a los medios con el fin de facilitar, desde una perspectiva que asumía que la población tendría un acceso cada vez más igualitario a la información transmitida por televisión, que el televidente tomara una distancia crítica con respecto a los valores y modelos transmitidos. Resulta interesante aludir a algunas de esas experiencias, pues sus modos de funcionamiento y objetivos constituyen de alguna manera un precedente teórico importante para cualquier intento de relacionar la televisión a la educación.

#### *—Las experiencias nacionales*

En Francia, fue en 1977 cuando el Ministerio de la Educación Nacional propuso integrar la asignatura "televisión" en los programas educativos. Se partía de

**Así como se enseña a los niños a leer para que tengan acceso a la información y a la cultura escritas, debe mostrárseles la mejor forma de ver la televisión.**

una evidencia: la televisión formaba una parte muy importante del entorno hogareño del niño, tanto como fuente de información como recurso documental, como objeto de estudio y como forma de distracción y esparcimiento. Hubo un programa llamado "Jóvenes Telespectadores Activos" que buscó articular el mundo de la escuela, el medio familiar y el entorno socio-cultural con la tele. Proponía una lectura crítica de la televisión, ensayos de producción y realización, la iniciación al lenguaje del video y la enseñanza de sus realidades técnicas y socioeconómicas.

La operación interesó a cerca de veinte mil jóvenes y más de dos mil adultos, entre padres de familia, maestros y animadores. La profesora Jacquinot establece un inventario: "La experiencia permitió indiscutiblemente la adquisición de conocimientos nuevos con respecto a los medios audiovisuales. Se enriqueció el vocabulario para comentarlo, se desarrollaron capacidades de observación y se modificaron en forma considerable las actitudes con respecto a la televisión".<sup>12</sup>

Sin embargo, se encontraron también serias dificultades por parte de los adultos, muy poco dispuestos a participar en ese universo del joven, y por parte de los profesores, que resintieron cierto menosprecio por parte de los alumnos, que valoraban con mayor entusiasmo a sus maestros de asignaturas tradicionales que a los que impartían la clase de televisión. Por otra parte, la experiencia en Francia partió de la consideración del niño como un objeto pasivo frente al televisor. Nunca se pudo superar esa incoherencia, que consistió en fomentar una actitud "activa" del niño frente al televisor, a partir del supuesto de que lo natural era una actitud pasiva. Es decir que en lugar de aprovechar las habilidades intelectuales que se desarrollaban con la televisión, se trató sobre todo de despertar otras como equilibrio a la influencia de la televi-

---

12 Ver a Geneviève Jacquinot, *L'école devant les écrans*. Paris: ESF, 1985 y *Image et pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977, del mismo autor.

sión. En esas fechas, aún no habían llegado los especialistas que posteriormente comprobarían que el telespectador es un sujeto activo frente al televisor por la enorme cantidad de ejercicios mentales que se llevan a cabo mientras que se mira a la televisión.

En Finlandia, se llevaron a cabo programas de una ambición comparable a la francesa. Desde una perspectiva democrática y con el objetivo de dar a toda la sociedad instrumentos para tener un acceso más igualitario y una mejor preparación ante la televisión, se dedicaron al estudio del contenido y los medios de expresión utilizados por los medios electrónicos, así como de la influencia del contexto de la recepción. En ese país, se encontraron enormes dificultades para capacitar al personal docente para esas tareas, pues no se contaban con bases teóricas suficientemente sólidas, ni con un conjunto de manuales suficiente y confiable. En muchas ocasiones, los profesores tuvieron más problemas que los alumnos para integrar esas nuevas especialidades dentro de su conocimiento. Por lo demás, "la educación para la televisión introdujo cuestiones morales y problemas de gusto personal que llevaron a fuertes desacuerdos entre los padres de familia y el profesor, entre este último y sus alumnos y entre los niños y los padres. En algunas ocasiones, los padres interpretaron las recomendaciones de los maestros como una intromisión en su vida privada..."<sup>13</sup>

Las experiencias en Noruega, Dinamarca y Suiza se centraron en dar a los jóvenes alumnos la posibilidad de expresarse de una manera alternativa a la comunicación oral y en favorecer el gusto por la comunicación a través de las imágenes y el sonido. Más que en las experiencias de los países anteriormente mencionados, buscó en éstos subrayar la cualidad no pa-

**Las experiencias en Noruega, Dinamarca y Suiza se centraron en dar a los jóvenes alumnos la posibilidad de expresarse de una manera alternativa a la comunicación oral.**

13 S. Minkkinen y K. Nordenstrenk, "Finlande: vers l'égalité devant l'information et la culture". In *L'éducation aux médias*. Paris: UNESCO, 1984, 214-230.

**El objetivo es llevarlo a desprenderse de su papel habitual de telespectador para adoptar una actitud analítica y activa frente al televisor.**

siva por parte del telespectador, para de esa forma, transformar su actitud.

En Noruega, la educación para la televisión fue impartida en varios niveles del sistema escolar y particularmente para jóvenes de doce a dieciocho años en cursos opcionales o, como parte de la enseñanza integrada –para la educación artística, estudios sociales y estudio de la lengua materna–, en cursos obligatorios. Para los profesores, se pusieron talleres especiales en las universidades y se organizaron cursos especiales vespertinos, para aquéllos interesados en la televisión. Con una fórmula tan sencilla y flexible, en Finlandia surgieron un número considerable de profesionales sobre el tema. Quedaron, de acuerdo a los especialistas, una serie de problemas por resolver: una definición más precisa de las asignaturas y de los objetivos de la enseñanza; tomar en cuenta las necesidades y expectativas de los alumnos; y desarrollar esquemas teóricos más elaborados y confiables para los métodos de la enseñanza para la televisión. "La introducción de la televisión en la escuela debe ser concebida como un juego pedagógico que corresponda al mundo audiovisual y al desarrollo cognoscitivo del niño. El objetivo es llevarlo a desprenderse de su papel habitual de telespectador para adoptar una actitud analítica y activa frente a la televisión".<sup>14</sup>

En Dinamarca, la experiencia consistió en hacer de los alumnos productores de televisión. "El objetivo era desarrollar un método de enseñanza que tomara en cuenta la utilización de la televisión por los niños, sus preferencias y su apreciación del contenido de los programas".<sup>15</sup> Fue en ese país en dónde se logró con mayor éxito establecer un paralelismo entre la lectura y la alfabetización: para entender mejor la televisión, se enseñó a los niños a hacerla. La experiencia per-

---

14 Ver a A. Gire Dahl. "Norvège: sens critique et goût de la communication". In *L'éducation aux médias*, op.cit., p. 115.

15 Ver una descripción detallada de la experiencia en Brigitte Tufte, "Television in Education". *The Nordicom Review*, 1988, Vol. 6: pp. 33-37.

mitió que los jóvenes televidentes desarrollaran aptitudes de análisis frente a las diferentes producciones televisivas mostradas por la televisión comercial. La utilización del video permitió, en algunos niños, un potencial de comunicación inaccesible en otros casos, y al final favoreció fuertemente una mayor producción verbal por escrito y oral: como sucede con algunos medios de expresión artística, el video resultó, en ciertos casos, un factor que desinhibió la capacidad de expresión del niño.

Suiza, por su parte, ha sido uno de los países más activos en lo que concierne a la educación para los medios y la televisión educativa. De acuerdo a Gérald Berger, el funcionamiento fuertemente descentralizado de su sistema político y administrativo ha permitido el surgimiento de fórmulas flexibles y adaptables a las necesidades locales.<sup>16</sup> En el cantón que este autor estudió, la enseñanza de la televisión tiene dos fases: una de iniciación en el marco de la primera enseñanza de la lengua materna, y otra fase de cristalización que favorece la utilización de conocimientos de otras disciplinas para el universo de la televisión. Este sistema educativo funcionó gracias a la muy activa participación de los padres de familia, de los profesores, y de las autoridades administrativas locales, en un ejemplo de coordinación que difícilmente puede alcanzar en organizaciones sociales que fueron muy diferentes a la de suiza. El programa de iniciación tuvo tres perspectivas. Una intuitiva que permitía a los niños expresarse a través de la imagen y las perspectivas teórica y práctica. Todas fueron reforzadas en el hogar a través de programaciones televisivas especiales.

En Austria se desarrolló la enseñanza para la televisión con el fin de que ésta adquiriera un papel real de socialización para la población (prioridad al criterio de

**El video desinhibe en ciertos casos la capacidad de expresión del niño.**

**Activa participación de los padres de familia, de los profesores y de las autoridades locales.**

16 Ver G. Berger, "Canton de Fribourg: l'initiation aux médias de l'école primaire au baccalauréat". In *L'éducation aux médias*, op.cit., p. 247.

**Resultado de una voluntad política expresa por hacer de la educación un medio efectivo de repartición del ingreso y del conocimiento.**

**La educación para los medios electrónicos se inscribió en programas de estudios sociales a nivel de postgrado en las universidades.**

**Resultados positivos.**

igualdad). En ese país, nos dice Thomas Bauer, el problema de los medios electrónicos no fue separado del problema de las relaciones de poder y de influencia, y la educación para aprender a ver la televisión fue resultado de una voluntad política expresa por hacer de la educación, un medio efectivo de repartición del ingreso –y del conocimiento– más equitativo.<sup>17</sup> No se trató en es país de reducir la competencia entre la televisión y la escuela como medios de socialización, sino de iniciar a los niños a las nuevas formas de comunicación, en una sociedad en donde lo que se puede cuestionar no serían los medios electrónicos en sí mismos –instrumentos–, sino las estructuras de comunicación de la sociedad –contenidos–.

La experiencia de la República Federal Alemana surgió a fines de los años setenta, cuando la educación para los medios electrónicos se inscribió en programas de estudios sociales a nivel de postgrado, en las universidades.<sup>18</sup> Se introdujo por lo tanto como un campo de estudio propio de los círculos sociales con mayor nivel universitario e interesados en los campos de la ciencia política y la sociología. Al mismo tiempo, han surgido posteriormente un par de revistas especializadas sobre las formas de ver en forma crítica la televisión y alguna emisión especial con esa preocupación, pero desgraciadamente en ese país no se llevaron a cabo programas de educación para alumnos de menor edad.

En los Estados Unidos, finalmente, se llevó a cabo una experiencia –a la cual hicimos referencia en el capítulo anterior– para niños de ocho a diez años, que buscaba proporcionarles conocimientos sobre las formas de funcionamiento de la televisión (concepción, producción, realización, tecnología y demás); por otro lado, el programa quería ayudarles a diferenciar tipos de programas y sus intenciones, y a identificar las di-

17 T. T. Bauer, "Autriche: théorie et pratique de l'enseignement des médias". In *L'éducation aux médias*, op.cit., p. 87.

18 Confróntese R. Meyer, "Initiation aux médias de masse en milieu scolaire". *Cahiers de l'animation*, 1979: pp. 24-35.

ferencias entre ficción, lo imaginario y la realidad. Ese programa experimental ayudó también a evaluar la influencia de la televisión en la representación del mundo, en la creación y representación de los estereotipos, de los valores y de la violencia.<sup>19</sup> El programa buscaba modificar los hábitos del telespectador y mejorar las relaciones entre la televisión y los lenguajes escrito y hablado. Al final, la experiencia arrojó resultados positivos: los niños que participaron incrementaron sus conocimientos y el manejo de los códigos de representación y de los efectos especiales y asimilaron el vocabulario técnico del funcionamiento del medio. Sólo los más pequeños seguían encontrando dificultades en distinguir los personajes reales de los que eran ficticios.<sup>20</sup>

### C. TELEVISION Y CULTURA INFANTIL

Las experiencias nacionales para elevar la calidad en el uso y consumo de televisión fueron poco a poco abandonadas. Los gobiernos perdieron el interés por financiar dichos programas, y los grupos docentes involucrados no lograron jamás establecer un espacio propio, institucionalizado y reconocido por los educadores, los padres o los alumnos. Pero otro intento en ese sentido que vale la pena considerar para el acercamiento de la televisión a la escuela fue el que llamaremos la "perspectiva cultural".<sup>21</sup>

Esta última consistió en tomar en cuenta, dentro de la educación escolar, la contribución de la televisión a la cultura infantil. El objetivo era evitar que la distancia entre el mundo escolar y el mundo de la televisión siguiera creciendo: al tomar en cuenta la cultura infantil generada por la televisión, se podrían acercar los ob-

**Las experiencias nacionales fueron poco a poco abandonadas.**

**No lograron establecer un espacio propio.**

19 D. Singer, D. Zukerman, J. Singer, "Helping elementary school children learn about TV". *Journal of Communication*, 1980, Vol. 30: pp. 84-90.

20 Ver W. Rapaczynski, D. Singer y J. Singer, "Teaching Television: a curriculum for young children". *Journal of Communication*. 1982, Vol. 32: pp. 46-55.

21 Expresión que se inspira en la que utiliza M. Bannay, op.cit., p.233.

**La educación escolar, al funcionar de acuerdo a la comunicación oral y escrita, corre el riesgo de no responder adecuadamente a las prácticas y hábitos de los niños.**

**La organización mental de estructuras narrativas, los relatos de ficción, la integración de diferentes usos de la lengua, tienen implicación pedagógica y son origen de múltiples actividades intelectuales. La escuela deja a la mayoría de ellas totalmente marginadas.**

jetivos de la escuela con los que se generan a través de la televisión. "De ella los niños sacan una serie de modelos, de imágenes paradigmáticas, de representaciones a las que se refieren implícita o explícitamente en sus comportamientos, sus juegos y sus relaciones sociales fundamentales".<sup>22</sup>

El criterio básico de ese razonamiento es que la educación escolar no puede conformarse ya con su papel de trasmisora de conocimiento, sino que debe ser también un lugar de encuentro en el que se expresen en forma colectiva los bagajes que el individuo adquiere en el exterior. Al funcionar de acuerdo a los ritmos lentos y bajo la dominación de la comunicación oral y escrita, la escuela corre el riesgo de no responder adecuadamente a las prácticas y hábitos de los niños, acostumbrados a la imagen y al ritmo acelerado de la televisión.<sup>23</sup> Lazar asegura que en realidad, muchos niños fracasan en la escuela porque su cultura y método de trabajo, sus modos de razonamiento y de asimilación no corresponden a la cultura original del niño. Al presenciar durante largas horas de su infancia la televisión, el niño desarrolla una serie de capacidades intelectuales que son desaprovechadas por el sistema escolar tradicional. Por ejemplo, el manejo de sistemas simbólicos complejos, la construcción de representaciones de conocimiento y del mundo, las reacciones cerebrales a los sistemas de imágenes, la organización mental de estructuras narrativas originales para comprender los relatos de ficción, la integración de diferentes usos de la lengua, por citar algunos ejemplos, tienen toda una importante implicación pedagógica y son origen de múltiples actividades intelectuales. La escuela deja la mayoría de ellas totalmente marginadas.<sup>24</sup>

Son muchos los especialistas que vienen afirmando, de tiempo atrás, la necesidad de reforzar la educa-

22 Ver M. Chailley, "École et télévision: ennemies ou alliées". *Journal des Instituteurs*. Nov. 1989: pp. 51-67.

23 J. Lazar. *La télévision, mode d'emploi pour l'école*. Paris: ESF, 1988.

24 Ver Michèle Bannay, op.cit., p. 233.

ción para ver y aprovechar mejor la televisión así como la consideración seria de la integración de cultura que le procura al niño en el contexto escolar. La experiencia ha mostrado que dichas proposiciones han encontrado enormes dificultades para ponerse en práctica o para perdurar, por la resistencia de las instituciones escolares y la falta de continuidad en los recursos necesarios. Sin voluntad política, estos factores seguirán siendo experiencias marginales e inocuas ante la profunda descoordinación que existe entre el mundo de la educación y el cada vez más influyente universo de la televisión.

En el capítulo quinto describiremos algunos de las experiencias mundiales más importantes de televisión educativa; para finalizar, subrayaremos el papel determinante de los padres de familia y del medio socioeconómico en la relación entre el niño y la televisión.

## CAPITULO QUINTO

### TELEVISION EDUCATIVA Y LOS PADRES DE FAMILIA

#### PRESENTACION

**H**emos hablado de los problemas de conjugar la televisión con la educación y de las diversas experiencias en impartir educación a través de espacios televisivos. En este capítulo, los temas que nos ocuparán serán los de la televisión educativa en varios países del mundo y el papel de los padres de familia en los resultados de la educación a través de la televisión.

Desde principios de los años cincuenta cuando empezó a imponerse en los hogares estadounidenses la televisión se presintió como un medio educativo excepcional que permitiría esparcir conocimiento a un enorme número de espectadores. A partir de los años sesenta y hasta mediados de los años ochenta, se pusieron en práctica diversos programas educativos en diferentes países del mundo con el fin de aprovechar ese gran potencial educativo de la televisión. Hubo resultados variables, pero hubo algunas experiencias fructuosas.

Sin embargo, a lo largo de la década de los ochenta, se impuso la ley del mercado en casi todos los sectores sociales y los programas menos rentables salieron de la programación televisiva; hoy parece claro que la edad de oro de la televisión educativa aparentemente quedó en el pasado<sup>1</sup> y es necesario revivirla.

**Hoy parece claro que la edad de oro de la televisión educativa aparentemente quedó en el pasado.**

1 Confróntese el artículo de Michèle Bannay, "Télévision et école" in *Synthèses bibliographiques*, op.cit., pp. 234-244.

**Las evaluaciones deben hacerse no sólo sobre las emisiones educativas propuestas sino sobre los nuevos programas educativos en forma integral.**

**Nuestra propuesta de utilizar la televisión interactiva como medio de apoyo para la educación se inscribiría dentro de esta tendencia.**

Se han distinguido dos grandes tendencias de la televisión educativa desde 1950. La primera se inscribió en el contexto propio de nuevas estructuras educativas en las que la televisión era integrada de manera sistemática; Francia ha sido uno de los países que más énfasis dieron a este camino. La segunda, que se ha desarrollado principalmente en los países industrializados, presentó programas de difusión general que fueron recibidos en el hogar o en el contexto escolar. Para los casos del primer grupo, como el de Francia, las evaluaciones deben hacerse no sólo sobre las emisiones educativas propuestas, sino sobre los nuevos programas educativos en forma integral. Nuestra propuesta de utilizar la televisión interactiva como medio de apoyo para la educación se inscribiría dentro de esta tendencia.

En los países en vías de desarrollo, las experiencias llevadas a cabo a partir de los años sesenta quisieron responder a varias necesidades específicas: combatir las altas tasas de analfabetismo, la ineficiencia e insuficiencia de las estructuras educativas; ayudar a la desaceleración del crecimiento demográfico; llenar el vacío tras la incapacidad de responder con profesores e instalaciones suficientes a la demanda por sobrepoblación; reducir los altos niveles de deserción escolar, etc.<sup>2</sup>

No podremos en este espacio establecer un inventario exhaustivo de las experiencias de televisión educativa en el mundo, pues son muy numerosas. Pero distinguiremos en las líneas siguientes las más importantes y las que jugaron un papel determinante en el desarrollo de la televisión educativa, la de los inicios y la que aún sobrevive a los embates de los criterios comerciales.

2 Ver R. Chaniac. "Neuf expériences de télévision éducative". *Education 2000*, 1977, N° 8, pp. 48-57.

## A. EXPERIENCIAS DE TELEVISION EDUCATIVA EN VARIOS PAISES

\_ La primera vez que se puso la televisión al servicio de la enseñanza escolar fue en Francia en donde se le integró a la escuela como un nuevo aparato en los salones de clase, a fines de los años cincuenta. "La televisión escolar" fue una novedosa utilización de la televisión como un instrumento técnico que vino a complementar las herramientas tradicionales de los profesores; pero los métodos, técnicas y usos de la educación tradicional no fueron modificados. Algunos autores han sostenido que la televisión modificó la relación pedagógica entre el maestro y el alumno, pero la mayoría admite que el cambio, cualquiera que éste haya sido, no fue de ninguna manera radical. El pedagogo Robert Chaniac explica: "no hubo cambio ni en la relación pedagógica ni en los contenidos impartidos cuando se pasó de la escuela del pizarrón a la de la pantalla; fue una simple modernización de medios que no implicó una nueva naturaleza y método de la enseñanza, sino que se inscribió dentro de la tradición educativa".<sup>3</sup>

Para que la televisión se agregue con eficiencia y con toda su influencia potencial en el proceso de la enseñanza, no basta por lo tanto integrarla como un instrumento tecnológico moderno que reemplaze, por ejemplo, al pizarrón. Es claro que la tecnología no vendría a resolver por sí sola las carencias de la educación. La tecnología debe usarse en forma creativa: que incremente realmente las posibilidades de asimilación de conocimiento por parte del estudiante, lo cual puede lograrse al replantear la impartición del saber a través de la televisión, pero en un proceso que aproveche sus grandes atributos comunicativos y capte al mismo tiempo el interés y la participación activa del

**La primera vez que se puso la televisión al servicio de la enseñanza escolar fue en los años cincuenta en Francia.**

3 R. Chaniac, op.cit., p. 53.

**Que el niño sea capaz de asimilarlo a través de una actitud activa.**

**Descubrir, participar, ejercitar y practicar son elementos propios del sistema interactivo de televisión que aquí se proponen.**

**La pedagogía mostró incapacidad de producir nuevos modelos de acceso al saber a través de la televisión.**

niño. Este quiere decir que es necesario desarrollar una nueva forma de transmitir el conocimiento a través de la televisión: que el niño sea capaz de asimilarlo a través de una actitud activa que le permita asociar el saber que se pone a su disposición en la pantalla con la estructura de conocimientos que adquirió en el pasado. Sólo a través de ese proceso intelectual –de asimilación de conocimientos gracias a un ejercicio individual de sensación, percepción, experimentación y participación– el alumno puede aprender y retener en su memoria la lección. Descubrir, participar, ejercitar, practicar, son todos elementos propios del sistema interactivo de televisión que proponemos aquí.

A principios de los años ochenta, la televisión escolar desapareció prácticamente en Francia: su volumen de difusión pasó de trece horas y media a la semana en 1965 a sólo tres en 1982.<sup>4</sup> Ya se ha dicho, las razones de esta evolución decreciente son, entre otras, de orden económico: los programas eran de costo muy elevado y las audiencias eran cada vez más esporádicas. Al privatizarse la televisión francesa, resultó doblemente costoso mantener los programas educativos: por un lado eran programas de una producción elevada que difícilmente podían encontrar patrocinadores en el mercado; por otro lado, las cadenas dejaban de ganar al no poder vender esos espacios con programas más comerciales. El público en general se fue inclinando cada vez más, y como en la mayoría de los países, por la televisión de tipo estrictamente comercial.

Pero los especialistas han esgrimido otras razones del declive de la televisión educativa. La más evidente fue la resistencia de la institución escolar que no supo admitir o integrar la introducción de un tercero en la relación entre el educador y el educando. Al mismo tiempo, la pedagogía mostró incapacidad de

4 Ver Geneviève Jaquinot. *L'école devant les écrans*. Paris : ESF, 1985, p. 55.

producir nuevos modelos de acceso al saber a través de la explotación de las potencialidades propias de la televisión, la imagen, la animación y el sonido. Es cierto que entonces, la televisión interactiva, que permite ese acceso al conocimiento, era todavía un proyecto de laboratorio científico.

A principios de los setenta, apareció la segunda generación de la televisión educativa que buscó no sólo enseñar sino entretener, por lo que quiso parecerse a ciertos programas comerciales. Se invirtieron muchos más recursos para la producción y se dio prioridad a los efectos visuales y sonoros por encima de los criterios pedagógicos, al seguir los ejemplos de la publicidad. La mayoría de las emisiones abandonaron el objetivo de reemplazar la escuela o integrarse a ella, y se conformaron con la idea de preparar a los niños para la escuela, por lo que se dirigieron principalmente hacia los que estaban en edad preescolar y a los de grupos sociales desfavorecidos.

De todos los programas, fue sin duda Plaza Sésamo el más importante y exitoso, ya que logró un espacio que se consolidó dentro de la programación pues se comercializó y se convirtió en un buen negocio, como cualquier programa de entretenimiento con un auditorio considerable.

Con la aparición de *Sesame Street* en las pantallas en 1970, se marcó el inicio de una nueva era para la televisión educativa. Por primera vez, las técnicas probadas de la televisión comercial, el arte del entretenimiento y la aportación de especialistas de la educación y de las ciencias del comportamiento humano reunieron esfuerzos para la realización de una serie de emisiones educativas que buscaban estimular el desarrollo cognoscitivo de los niños. "Sus objetivos específicos tuvieron relación con cuatro campos de aptitud escolar: uno, los procesos simbólicos, como el reconocimiento y la utilización de las letras, los números y las formas geométricas. Dos, la organización

**La segunda generación de la televisión educativa buscó no sólo enseñar sino también entretener.**

**Plaza Sésamo, el más exitoso.**

**Sesame Street.**

**Sus objetivos específicos:  
los procesos simbólicos,  
las letras, los números y  
las formas geométricas.**

**La organización cognoscitiva, el razonamiento, la comprensión del universo social, la socialización, la autoestima y la relación con los demás.**

cognoscitiva, con ejercicios de clasificación y de percepción diferenciada. Tres, el razonamiento y la resolución de problemas y en cuarto lugar, la comprensión elemental del universo social y del mundo físico".<sup>5</sup> Además de lo anterior, ese programa fomentaba "la socialización, el fortalecimiento del autoestima y la seguridad y desarrollaba las capacidades de relación con los demás".<sup>6</sup>

*Plaza Sésamo* fue exportada en su versión original en inglés a más de cuarenta países. Se elaboraron ocho adaptaciones en otras lenguas para otros diecinueve países (que tradujeron las partes más costosas pero produjeron algunos de los segmentos a nivel nacional). En México, se hizo una importante adaptación del programa para el entorno sociocultural del país, pero se cuidó que se conservaran los objetivos educativos primordiales de la serie.

El Servicio de Examen Educacional de la Universidad de Princeton realizó numerosas evaluaciones científicas en varios países, que arrojaron resultados positivos. Se encontró que los niños que miraban el programa con regularidad tenían mejores resultados que los que no lo veían con frecuencia. Esas constataciones fueron confirmadas en estudios más serios que después se llevaron a cabo en los Estados Unidos, México y la República Federal Alemana. En 1985, Cook estableció las siguientes conclusiones: "Si asumimos un ángulo de examen diferente a los que se han adoptado anteriormente, podemos concluir que la estimulación a los niños por parte de un adulto para mirar la emisión fue el factor más decisivo para los resultados educativos de *Plaza Sésamo*. Las condiciones de escucha frente al televisor tienen una importancia mayor cuando se busca provocar un impacto positivo en el desarrollo cognoscitivo y perceptivo del niño. En particular, los alientos y apoyos del adulto

**La estimulación a los niños por parte de un adulto para mirar la emisión fue el factor más decisivo.**

5 Ver Holtzman. "L'impact de la télévision éducative sur les jeunes enfants". *Études et documents d'éducation*. Paris : UNESCO, 1981, N° 40.

6 *Ibidem*.

así como otros incentivos que hacen comprender a los niños que la emisión es importante y que es provechoso mirarla regularmente resultaron sin duda indispensables, sobre todo en los medios sociales más modestos".<sup>7</sup> Cook comprobó también algo que hemos repetido constantemente en este trabajo: los resultados fueron más alentadores para los niños de sectores de medianos y elevados ingresos que para aquellos pertenecientes a círculos menos favorecidos. Esta constatación fue sobre todo verificada en el estudio que llevó a cabo con Díaz Guerrero sobre el impacto del programa en la niñez mexicana.

*Plaza Sésamo* fue en México una adaptación de *Sesame Street* a la cultura mexicana. La evaluación del impacto educativo de la serie abarcó los conocimientos específicos transmitidos y asimilados a través de la serie (conocimientos generales, vocabulario, letras y números –memoria y entendimiento–), sobre las aptitudes indirectamente ligadas al programa (pruebas de relaciones lógicas –razonamiento–, asociaciones de la parte al todo –análisis–, aptitudes de clasificación e identificación de similitudes y diferencias –percepción y razonamiento–), y sobre el entendimiento oral que medía el nivel de preparación a la entrada de los niños en edad preescolar a la escuela. Puede verse que se trató en realidad de pruebas sobre aptitudes que abarcan gran parte de las funciones básicas del saber.

Los principales resultados de esa evaluación experimental contienen varias lecciones.<sup>8</sup> Los niños que vieron *Plaza Sésamo* regularmente durante seis meses (comparados con los niños del grupo de control que no tuvieron acceso a la serie y sólo vieron caricaturas) obtuvieron mejores resultados en los exámenes sobre conocimientos generales, números, letras y palabras, así como en pruebas de aptitudes de clasifi-

**Plaza Sésamo produjo resultados en México.**

7 Cook es citado en Holtzman, op.cit., p. 23.

8 Estas lecciones fueron detalladas por Reyes Lagunes. "L'impact de la télévision éducative sur les jeunes enfants". *Études et documents d'éducation*. Paris : UNESCO, N° 40.

**Los mejores resultados se obtuvieron en niños de entre cuatro y cinco años de edad.**

**Los resultados fueron mucho mejores en los medios urbanos.**

**El papel y la importancia de la presencia adulta fue confirmada en estudios efectuados en la República Federal Alemana.**

cación; los adelantos más evidentes se registraron en los exámenes más directamente ligados con los objetivos explícitos de las emisiones; los mejores resultados fueron obtenidos por los niños entre cuatro y cinco años de edad; el nivel de atención y la asiduidad incidieron favorablemente en los buenos resultados.

Una visión más detallada del estudio demostró por otra parte que los impactos fueron significativamente diferentes según los medios sociales, el tipo de habitación, el nivel económico de las familias y la situación propia de las mismas (presencia en el núcleo familiar de los dos padres, relación entre padre y madre, equilibrio emocional de los hijos, etc.). La transmisión de *Plaza Sésamo* no tuvo ningún efecto en los niños de los medios rurales más pobres. Los resultados fueron mucho mejores en los medios urbanos favorecidos en algunas partes de los exámenes; pero las evaluaciones confirmaron las observaciones de Cook, en el sentido de que la presencia y participación activa de los adultos durante la transmisión del programa provocó un efecto indiscutible de concentración de la atención y por lo tanto, de la asimilación de conocimiento en el niño.

El papel y la importancia de la presencia adulta fue confirmada en los estudios que se hicieron en la República Federal Alemana; también lo fueron las diferencias de los impactos de *Sesamstrasse* según los círculos sociales de los pequeños telespectadores (por lo general, resultó más fácil para las madres de los hogares de altos ingresos permanecer al lado de sus hijos durante la transmisión del programa; en los medios obreros y rurales, la mujer generalmente se ausenta del hogar para trabajar).

En Brasil, la televisión educativa ha sido difundida desde 1950, pero desde un principio tocó una población geográficamente restringida, limitada a las capitales de los estados y a las ciudades más grandes. En 1972, se estableció un sistema de difusión por vía

satélite de programas pedagógicos a algunos establecimientos escolares que adquirieron el servicio, pero fracasó en parte por la mala adaptación del cuerpo profesoral ante la irrupción de la televisión en las aulas. Como en México, en Brasil la televisión ha sido mal integrada al sistema educativo por un lado, y ha sido opacada en forma masiva por la televisión comercial que ha captado en su totalidad la atención del público infantil.<sup>9</sup>

La experiencia de *Vila Sésamo* también se puso en práctica en Brasil; pero la emisión no contó con el apoyo que tuvo en México, y jamás llegó a las poblaciones menos favorecidas para las que se había planeado la serie; su público estuvo compuesto principalmente por niños de clase media o de medios socioeconómicos más elevados, que aprovecharon y disfrutaron el programa, pero que en realidad podían carecer de él para su educación.

En lo que respecta al Reino Unido, debe decirse que su televisión siempre se ha puesto como ejemplo de éxito en el campo de la televisión educativa. En particular, los programas lanzados por la BBC a partir de los años setenta han dado siempre prioridad en sus contenidos a las necesidades de los niños –por sobre las de los padres o de los educadores– para su asimilación intelectual, la estimulación de su imaginación y el entretenimiento desde un punto de vista didáctico. Muchos de esos programas han tendido a incitar a la participación y a transformar un entretenimiento privado en una actividad colectiva. La preocupación por desarrollar una actitud más activa del joven espectador ha estado presente en las experiencias británicas. Como en ningún otro país, la BBC ha seguido una política de producción que ha conservado una continuidad y una progresión coherentes.<sup>10</sup>

**En Brasil como en México, la televisión ha sido mal integrada al sistema educativo.**

**El Reino Unido.**

9 Confróntese Netto y Angelini. "L'impact de la télévision éducative sur les jeunes enfants". *Études et documents d'éducation*. Paris : UNESCO, 1981. N° 40.

10 Ver M. Romer. "La télévision pour enfants: le modèle britannique". *Le cahiers de l'animation*. 1º semestre 1997, N° 516: pp. 87-89.

**En China, más de un millón y medio de estudiantes se han graduado de universidades que ofrecen programación de televisión vía satélite.**

**El papel de los padres y el entorno familiar es esencial.**

**La presencia de los padres favorece el acceso a la enseñanza y estimula la participación activa.**

En Japón, todavía actualmente existen programas televisivos que se transmiten siete días a la semana y a partir de las 6 de la mañana. Pero tienen un auditorio sumamente reducido. En China, más de un millón y medio de estudiantes se han graduado de universidades que ofrecen programación de televisión por vía satélite. Pero la televisión educativa para los niveles infantiles se ha desarrollado poco.

## **B. EL PAPEL DE LOS PADRES**

Proponemos ahora analizar la importancia de los padres para el aprovechamiento del conocimiento transmitido por televisión para los niños. En todos los estudios a los que hemos aludido en este trabajo, se ha observado que el papel de los padres y del entorno familiar es esencial. Una de las razones es que, ya se ha dicho, la presencia de un adulto con cierta autoridad sobre el niño hace que aumente la atención de este último; pero sobre todo, porque puede generar una actitud mucho más participativa del niño. Para cualquier futura consideración del uso de la televisión en la educación, no pueden perderse de vista esas observaciones. Por un lado, porque la presencia de los padres favorece el acceso de los niños a la enseñanza (porque estimula la participación activa) e influye en su actitud ante el televisor. Por el otro, porque la comunicación familiar se ha visto modificada en forma considerable por la presencia de la televisión en el hogar. Desarrollaremos estas dos consideraciones en las líneas que siguen.

Hoy se sabe que la televisión no tiene la misma influencia sobre todos los espectadores. Hemos señalado aquí la importancia de la comunicación de los niños con un adulto y los intercambios verbales sobre un programa televisivo en numerosas ocasiones. En condiciones de laboratorio, se comprueba con claridad que los niños de cinco años, por ejemplo, sacan un mejor provecho de la televisión si un adulto los

acompaña durante la difusión, sin importar el tipo de programa. La presencia del adulto puede, por ejemplo, enriquecer la comprensión y aclarar para el niño el sentido de una imagen, una palabra, de una acción.<sup>11</sup> Un resumen de las secuencias después de la proyección y algunas informaciones adicionales le proporcionan al niño una estructura que le ayuda a analizar, entender y memorizar las informaciones del programa.<sup>12</sup>

El niño que mira demasiado televisión se acostumbra a tener un mundo de imaginación producido por otros. Ello puede reducir las capacidades imaginativas y creativas personales y puede ser nocivo para el desarrollo cognoscitivo y la construcción de la imagen de uno mismo. Corresponde a los padres de familia fomentar el desarrollo de la imaginación de sus hijos. Y la experiencia muestra que en los hogares menos favorecidos, la televisión parece tener una función de compensación: ocupa la ausencia de servicios socio-culturales y de las estructuras de socialización. La televisión está generalmente presente cuando los padres están ausentes, y su presencia se acrecienta cuando la familia está separada por motivos de divorcio, por ejemplo. Para muchos niños, es a través de la televisión que se descubre el mundo, la aventura, la moral, la sexualidad, etc.<sup>13</sup>

En las ciudades por ejemplo, las familias de estratos populares guardan casi siempre para la televisión un lugar primordial, y la imagen influye profundamente en las prácticas cotidianas e interviene en forma determinante en la impartición de muchas informaciones básicas. Para grupos que tienen dificultades de integración social o de trabajo, resulta ser una de las pocas experiencias gratificantes.<sup>14</sup> Por otra parte, la te-

**Corresponde a los padres de familia fomentar el desarrollo de la imaginación de sus hijos.**

11 Ver C. Bolt y S. O'Bryant. "Teacher and program". *Journal of Communication*. 1978, N° 28. pp. 97-103.

12 Ver Watkins B., Calvert S., Huston-Stein A., Wright J. "Children's recall of television material: effect of presentation mode and adult labeling". *Developmental Psychology*. 1980, N° 16 : 672-674.

13 En este sentido se puede ver el interesante estudio de Mariet. *Laissez-les regarder la télé!* Paris: Calmann Lévy, 1989.

14 Ver M. Pinot, A. Huston y J. Wright, op.cit., pp. 846-856.

levisión, que genera cierta tranquilidad en sus espectadores durante algunas horas, es también utilizada como niñera en varios hogares de origen popular. En esos círculos se reconocen rara vez los efectos positivos del juego para el desarrollo psicológico e intelectual del niño. Algunos estudios han comprobado que en esos medios en Francia, los padres adquieren una televisión específicamente para los niños: se considera que a través de ésta aprenderán lo que los padres, por falta de educación, no pueden enseñarles.<sup>15</sup>

Los intercambios y el entorno que se desarrolla alrededor de la televisión encendida se inscriben en una dinámica que desde luego trasciende la práctica audiovisual, y toca significativamente a las formas de comunicación dentro de la familia, sus relaciones internas, y la expresión de sus funcionamientos y ritos.

La psicóloga Liliane Lurcat ha demostrado que la comodidad de los rituales televisivos ha venido a substituir a las relaciones más elaboradas con los que comparten el mismo techo.<sup>16</sup> Los conflictos de la vida cotidiana son ahogados o postergados gracias a la televisión encendida, o bien se cristalizan a través de nuevos conflictos, como la elección de un programa. A veces se le condena al niño por mirar demasiado tiempo la televisión, mientras que la dependencia frente al televisor es producto del ambiente familiar. Sin embargo, la comunicación frente al televisor no debe ser únicamente considerada como en términos del intercambio verbal. Los miembros de la familia que miran el televisor se comunican también por el intercambio de emociones compartidas.

En realidad, la relación entre el niño y el televisor es también triangular: cuando el niño está frente al televisor, aunque se encuentre solo, asimila lo que presencia en función de lo que podrá comentar con al-

**Los miembros de la familia que miran el televisor se comunican también por el intercambio de emociones compartidas.**

---

15 Ver Judith Lazar, *École, Communication, Télévision*. Paris : Presses Universitaires de France, 1985.

16 Ver L. Lurcat. *Le jeune enfant devant les apparences télévisuelles*. Paris : ESF, 1984.

guien más. El tercer miembro de la relación niño-televisión puede cambiar de identidad, pero siempre habrá en la cabeza del niño, al apropiarse de un mensaje televisivo, una presencia real o virtual de otro.<sup>17</sup>

Esa actividad mental del niño –de representarse un tercero con el que se imagina una conversación– se origina porque se encuentra sólo y relativamente pasivo ante el televisor. Ya lo hemos repetido: cuando el niño está acompañado por sus padres, con los que intercambia información sobre lo que mira, el nivel de aprendizaje y asimilación de los mensajes es mayor. Si pudiera establecerse un intercambio de imágenes, ideas, signos y significados a través de un programa educativo entre el niño y el televisor, entonces la creación mental del tercero imaginario adquiriría otra naturaleza (la de ser un tutor o un guía de las reglas del programa) y la función esencial de la asimilación intelectual sería considerablemente reforzada.

**Cuando el niño está acompañado por sus padres, con los que intercambia información, el nivel de aprendizaje es mayor.**

17 Este argumento es desarrollado por Jeanne Danos y Rita Dionision. *Pratiques télévisuelles des jeunes enfants et apprentissages fondamentaux*. Rapport de recherche du GEDREM, Paris, 1986. 339 p. Nosotros aludimos esta idea pues nos hace volver a nuestra consideración: en la medida en que la actitud del niño frente al televisor se activa (en este caso por la presencia de un tercero en su relación con la televisión), se mejora su capacidad de asimilación de la información que se le presenta en la pantalla.

## CAPITULO SEXTO

### TELEVISION INTERACTIVA

#### PRESENTACION

Las palabras claves en este tema son: interactivo y multimedios, ambas se usarán muy frecuentemente en el futuro en el mundo de la comunicación y de la información modernas en lo general y en el mundo de la educación en lo particular. Los avances tecnológicos en estos procesos no sustituirán al maestro ni a los libros, serán sólo innovaciones extraordinarias que servirán de llave para tener acceso a la gran cantidad de información existente y presentarla en forma atractiva, aprovechando todos los factores sensibles de la mente humana a los niños, jóvenes y adultos. Estos procesos coadyuvarán, a través de sus fórmulas de interacción, a la reciprocidad y bilateralidad necesaria en la clásica definición binomial de la enseñanza, lo cual incluye alumno y maestro.

Las computadoras y los instrumentos que comunicarán la información se convertirán, de la máquina teórica en el pasado, que enseñaba a la nueva máquina computacional que aprende y en medio de ellas estará el alumno como guía y el maestro como indispensable coordinador de la necesaria armonía entre la enseñanza y el aprendizaje. Esto incluirá la telefonía móvil, los satélites, el cable y la fibra óptica, las redes digitales de servicios integrados, las redes de banda ancha, los discos laser, los videodiscos, los CD-ROM, así como los CD INTERACTIVOS y algunas otras tecnologías que aparecerán en el futuro y que formarán parte del concepto de hipermedios y multimedia, defi-

**Interactivo y multimedios.**

**Los avances tecnológicos no sustituirán al maestro ni a los libros.**

**Telefonía móvil, satélites, cable, fibra óptica, redes digitales, redes de banda ancha, discos laser, videodiscos, CD-ROM y CD interactivos.**

nido el primero como el método para utilizar caminos no lineales escapando a la rigidez lineal del libro e incluyendo en ella gráficas, videos, audio, entre otros, y el segundo, como la gran cantidad de medios que existen y que en un momento dado pueden integrarse y formar parte del nuevo bagaje de procedimientos para transmitir información, recibirla, participar en ella y así educar y formar integralmente una nueva sociedad que sin desplazar lo anterior tiene que aprovechar la tecnología para una nueva cultura y para cubrir rezagos educativos y utilizar la educación, lo que se logra a través de estos procedimientos para generar un desarrollo humano en donde el saber transforme a la sociedad en su beneficio.

La historia de los llamados hipermedios, concepto que se deriva del de hipertextos se inicia probablemente con el científico Vannevar Bush, quien creó el sistema de memorándum electrónico para almacenar información en discos y cartas y poder encontrarla rápidamente. A principios del año de 1960, el científico computacional Ted Nelson acuñó el término hipertextos para describir la anotación y la connotación de las ideas escritas con una computadora. Engelbart en 1968 fue el pionero en desarrollo de sistemas de interfase en computadoras personales, lo que desarrolló en Menlo Park, California, señalando siempre que la tecnología podía aumentar la capacidad intelectual del ser humano y ayudarlo a ampliar sus procesos de trabajo y de expresión.

Estas ideas motivaron a conocidos psicólogos y educadores por el enorme potencial de la interactividad cuando se podía basar en el concepto de aprender y no sólo en el concepto de enseñar, así la doctora Kristina Hooper, quien después dirigiría el Laboratorio de Multimedia de la compañía Apple empezó a estudiar las formas de interrelacionar la información y los procesos conscientes cerebrales, demostrando claramente que es más fácil comprender y recordar conocimientos visuales y que la persona memorizará me-

por y por más tiempo lo que es aprendido en forma activa y en la que ella participa manipulando la información con base en las preguntas y encontrando la verdad por experiencia propia.

Nicolás Negroponte, de Media Laboratory of MIT in Cambridge, Mass., creó el proyecto para demostrar el potencial del aprendizaje interactivo de multimedia en lo que se conoció como el Proyecto Aspen, que en 1978 mostró que los videodiscos podían ser utilizados bajo control computacional, siendo Meyrowitz en la Universidad de Brown, quien asoció la imagen y los textos en un marco educacional que él denominó HIPERMEDIOS, lo cual significa también la asociación de la industria de la transmisión a la de la publicación y de la computación, lo que previamente había permanecido distante y ahora se integra en un sistema de interactividad entre el estudio personal, la televisión, los libros, los sonidos de diferente característica la computación, el videodisco y el CD-ROM, todo en el marco de la enseñanza abierta o del autoadiestramiento y por supuesto de la educación formal.

Los diferentes métodos actuales incluyen: el CDA o CD, éste es fundamentalmente auditivo para música con expresión verbal y con actividad interactiva muy limitada; el CDV, disco laser que incluye video o sea, aspectos visuales con cierto movimiento y su actividad interactiva es también muy limitada; el CD-ROM, que requiere una computadora, tiene solamente memoria de textos grabados, audición y datos, se limita a repetición y tiene alguna actividad interactiva; el CD-ROM-XA que incluye aspectos estructurales, es decir, arquitectónicos en términos de gráficas, movimientos, más películas móviles y ya empieza a ser bastante interactivo por las respuestas que se dan a preguntas formuladas en la computadora; el DVI, video digital interactivo de movimientos rápidos, con gran capacidad de memoria que incluye los sistemas de CD-ROM-XA que es altamente interactivo pero requiere una computadora para su utilización y el CDI,

**El CDI, disco compacto, no requiere la tecnología y es altamente interactivo.**

**Interacciones directas.**

disco compacto interactivo que es semejante al CD-ROM-XA, de películas móviles pero más específico en su función de interactuar, no requiere alta tecnología y es altamente interactivo.

**Respuestas por vía fibra óptica.**

También existen interacciones directamente entre televisión y televisión que están trabajándose en forma experimental y a las que pueden conectarse los usuarios para contestarse sus preguntas y comunicarse entre sí; además, todos sabemos de la interacción que hay entre la televisión y las respuestas por vía telefónica o entre la televisión vía cable y las respuestas por vía fibra óptica. Esto último está actualmente en gran auge en los Estados Unidos de Norteamérica y en la actualidad se está trabajando en forma experimental en interacción con pantalla de alta resolución que incluirán 10 canales en una pantalla y a través de radiofrecuencia vía computadora y modem interactivo con las estructuras de origen.

Los anteriores sistemas incluyen el disco compacto CDA que fue originalmente inventado por Philips en el año de 1969 con una primera demostración en 1972 y con acuerdos comerciales que permitieron que la compañía Polygram fabricara 500 discos compactos en el año de 1983 y 20 millones en 1985, dando esto cuenta del gran auge de este producto. En 1988 se iniciaron los CD de video incluyendo la elaboración de productos para poder transferir material fotográfico y con títulos que en el catálogo japonés incluían, en 1990, 9 000 de ellos y en el americano 3,500. Actualmente se ha cuadruplicado esta proporción. En junio de 1991 se firmó un acuerdo con la compañía de juegos Nintendo para generar juegos dentro del sistema del CDI interactivo y en 1993, el Ministerio de la Educación Nacional y de la Cultura de Francia seleccionó el CD interactivo, con el sistema de video de movimiento completo para el sistema educativo, habiendo logrado el 6 de octubre de 1993 producir en este sistema el famoso Diccionario Hachete que es una fórmula para buscar información en

forma interactiva a través de la visión, la audición y la dramatización.

Los nuevos sistemas de multimedios basados en el CDI están siendo producidos por 100 compañías en todo el mundo, mismas que han logrado implementar 400,000 aparatos con una curva de crecimiento que llegará al millón de aparatos para finales de 1994. Lo anterior con la consiguiente disminución del precio original y con las implementaciones tecnológicas que cada día generan procedimientos más sencillos, tecnología más barata y la sola incorporación de la misma a la televisión sin necesidad de una computadora.

El potencial de esta tecnología incluye desde aporte de lo educativo hasta acceder con video a la Bolsa, mejorar las operaciones bancarias, comprar vía televisión, así como trabajar vía televisión y crear sociedades interconectadas de información con redes de multimedios que permitirán acceso a mercados, fragmentación de los mismos y normas liberales y eficaces que protejan el pluralismo y la competencia. Esta nueva revolución, se ratificó en Europa en la reciente reunión de los 12 miembros de la Comunidad Económica Europea en Corfu, quienes bajo la dirección de Martin Bangemann, crearon una comisión que a través de las comunicaciones y de la integración de educación a distancia, de redes universitarias, de asociación de centros de investigación, de control de tráfico aéreo, red de asistencia sanitaria, autopistas de información invierte el 4% del Producto Interno Bruto de la CEE para lograr lo que se llama la Europa de la Información. Este mismo proceso se podría llevar a cabo aprovechando el Tratado de Libre Comercio en México, pues aunque las características de propiedad intelectual no quedaron muy claras en el tratado y los problemas del mercado y la información producto del mismo no están muy normados, es evidente que un sistema de información norteamericano y también latinoamericano se puede visualizar en el futuro para todos los temas aquí tratados. La gran ausente de las

**Un millón de aparatos para finales de 1994.**

**Invierte el 4% del P.I.B. de la CEE para la Europa de la Información.**

**La gran ausente de las preocupaciones ha sido como siempre la educación.**

**La lucha entre la comercialización y la información.**

**Edición de un libro de texto en México por el sistema interactivo.**

preocupaciones, como siempre, ha sido la educación, que quizás puede ser la mejor y mayor beneficiaria de este tema.

Sin embargo, personalidades como el famoso director de cine Steven Spielberg, se ha asociado con el MKA Multimedia para realizar programas educativos en forma de CD-ROM y con el objeto de llegar al gran público. Este famoso cineasta es autor de grandes películas con imágenes audiovisuales únicas trabajará ahora para lograr que con su ingenio y creatividad se integren programas de televisión interactiva y de computación interactiva de carácter educativo. Esto lo señalamos como ejemplo de la lucha entre la comercialización y la información ligada a la recreación o a los juegos y la necesidad de que la educación tome la estafeta y la bandera de vanguardia en estos procesos, bajo la base de que es posible recrear y educar al mismo tiempo.

La UNESCO está respondiendo en la actualidad a la recomendación de su Foro de Reflexión integrado por múltiples científicos e intelectuales del mundo y está promoviendo un trabajo experimental para lograr encauzar las actividades de la comunicación interactiva en favor de la educación fundamental. Esta iniciativa permitirá que el Programa de Comunicación e Informática de la Organización se asocie con algunos proyectos experimentales en otros países, entre ellos México para editar un libro de texto en el sistema interactivo y así, con la experiencia piloto, enseñar las bondades de este procedimiento.

Estos hechos son importantes porque mientras más se acerquen los países con grandes carencias educativas como el nuestro, a las tecnologías modernas, mejor podremos aprovechar la rápida incorporación que de ellas tendrá lugar cuando los avances en teleproceso, en informática y en comunicación puedan, a través de mecanismos concertados, lograr incluirse en los proyectos de educación formal y extraescolar

como mecanismos para cubrir enormes rezagos. Dicho en otras palabras, nuestros países son los que más requieren de esta tecnología en educación y por lo tanto deben iniciar proyectos para incorporarse conforme pasa el tiempo a estos procesos y lograr la elaboración de programas que tarde o temprano podrán ser accesibles porque la producción masiva permitirá la disminución de los precios y por supuesto la distribución de estos aparatos y el aprovechamiento vía satélite de estas ideas para generar educación masiva-individualizada en favor de las carencias educativas, con su componente social correspondiente.

Las ventajas de la interacción y de los multimedios en educación son múltiples, y si bien no desplazarán al maestro ni a los libros, como ha sido demostrado, el apoyo que le darán a la educación a través de la lectura de imágenes y de la correspondiente interacción con ellas, así como de la graficación no lineal sino en tercera dimensión, será un instrumento que en sus diversas formas de multimedios antes mencionadas, tendrá que ser fundamental para incorporar la información y la comunicación al tema más importante de la sociedad contemporánea que es el de la educación.

Algunas de las ventajas de estos sistemas interactivos como el CID es que no requiere una computadora de gran potencia sino una muy sencilla que se puede producir a gran escala generando aparatos de bajo costo que se incorporan a la televisión común. Esto permite a los niños y jóvenes "jugar" con los programas, responder preguntas, escuchar música para fijar la atención, desarrollar una nueva capacidad de memorización a través de la audición, la visualización y la dramatización de acuerdo con la necesidad individual y también contestar preguntas o a inventar nuevas opciones dentro del amplio esquema de información y la gran gama de preguntas y respuestas que se pueden almacenar en el sistema de disco laser.

**Las ventajas de la interacción y de los multimedios no desplazarán al maestro ni a los libros.**

**Recrear y educar es el ideal de cualquier educador.**

Recrear y educar que es el ideal de cualquier educador moderno, no ha sido fácil, porque no han existido mecanismos de interacción, pero será muy sencillo en el futuro, en el que el niño, desde sus primeros años o el adolescente, con ventajas o desventajas de aprendizaje, podrá ir encontrando su propia fórmula de aprendizaje, con procedimientos que les permitan jugar, escoger, investigar, responder, repetir y conforme a la capacidad individual, ir encontrando sus propias fórmulas creativas del saber. Ejemplos de estos hechos se pueden comprobar fácilmente al analizar un aparato interactivo de los que existen actualmente, cuya computadora no es muy rápida pero aún así permite a los niños escoger los colores para pintar, conocer la historia de las cosas e ir deduciendo las matemáticas basado en historias y no en la rigidez de la estructura ortodoxa de enseñanza de la ciencia que es repetitiva, difícil y excluyente.

La aplicación masiva de estos procesos puede hacerse a través de los sistemas interactivos de discos laser, del CD-ROM, de la fibra óptica, de la conexión telefónica o del gran invento que esperamos, que es la comunicación por ondas hertzianas especiales con la televisión masiva que permite la interrespuesta. Esto ya existe en educación superior y en algunos centros especializados universitarios en México, como es el caso del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y aunque su lentitud es todavía para muchos desesperante, en el futuro vendrán las investigaciones que ya están en proceso para lograr rapidez e interfase de preguntas y respuestas entre maestros y alumnos.

**La revolución en la comunicación y en la información.**

Estamos asistiendo a una revolución en la comunicación y en la información que quizás es comparable con la que produjo Juan Gutenberg que inventó la imprenta en el siglo XVI, pero no inventó las estructuras básicas que permiten escribir o imprimir, lo que hizo fue incorporar experiencias de China y otras que databan desde antes de Cristo para integrar la produc-

ción masiva de libros, creando textos, páginas y siendo capaz de llevar a cabo su primer trabajo que fue la Biblia. Lo mismo es la comunicación interactiva de multimedios, pues es una idea que integra situaciones existentes, tecnologías de punta y las debe llevar al mercado, pero no sólo al de comercio sino también al importante mercado del conocimiento que actualmente está en manos de los maestros y de las instituciones educativas, quienes no serán desplazadas sino ayudadas por un sistema de programación, aprendizaje, computación y teleproceso para lograr el ideal que es educar a través de la recreación y aprovechando la nueva llave que abra la información y el aprovechamiento de las ondas hertzianas que permiten la comunicación electrónica a todo color, con toda audición y con la dramatización que mueva conciencias, aprovecha la sensibilidad y no solamente la intelectualidad y genera una nueva reflexiología del aprendizaje que se basa en contestar preguntas y no en absorber respuestas.

## PROPUESTAS

---

Una de nuestras tesis fundamentales es que la educación es la más alta prioridad de cualquier país, y que los esquemas tradicionales no podrán resolver en México los rezagos ni actualizar los métodos y procedimientos para transmitir y crear conocimientos. Menciono lo anterior porque mi experiencia previa en educación básica y superior me ha permitido conocer que existen grupos sociales muy rezagados y fuera del sistema educativo formal y también del de la capacitación para el trabajo y además, que los grupos dentro del sistema convencional adolecen en general de una educación de calidad que propicie la adecuación permanente y la adaptación a las nuevas condiciones de un mundo globalizado y con un rápido desarrollo de la ciencia y de la tecnología, existiendo también una relación entre menos calidad con menos desarrollo socioeconómico, hecho que conduce a la polaridad de nuestra estructura social y a un desequilibrio entre las oportunidades para el trabajo y la distribución del ingreso de una sociedad que se desarrolla a través de una educación fundamental, capacitación para el trabajo a la que deben tener acceso en igualdad de condiciones todos los mexicanos.

Sabemos que durante muchos años la brecha entre la formación magisterial y el ejercicio del maestro con la realidad de una educación moderna se ha ido extendiendo, no por la falta de interés del magisterio que siempre ha sido centro del proceso y partícipe activo del mismo sino por otros factores de orden eco-

**La educación es la más alta prioridad de un país.**

**La brecha entre la formación magisterial y el ejercicio del maestro con la realidad de una educación moderna se ha ido extendiendo.**

**El tiempo parece ser el principal enemigo de cualquier reforma.**

nómico, disminución de salarios, insumos inadecuados para la educación, presupuestos reducidos por la crisis financiera del país y una politización extrema del sector educativo que condujo en el pasado a un corporativismo y a una serie de luchas por el poder en el ámbito de la educación, todo ello con el consiguiente deterioro de las condiciones de paz y de estabilidad necesarias para fomentar el alimento espiritual que la educación representa y en la cual deben participar los maestros, la familia y la comunidad.

Por tanto, resolver el problema de los rezagos y de la calidad por el sistema tradicional implicaría elevar de inmediato el nivel de formación magisterial, aumentar los procesos de evaluación y de investigación permanente, actualizar a los maestros en servicio, lo que ya se viene haciendo, pero sobre todo esperar una nueva generación que emerja de unas nuevas normales integradas al quehacer universitario, con investigación y recursos de información al acceso de los institutos formadores de los maestros. Todo esto es importante de llevar a cabo pero requiere tiempo y en esta época en que cada día las cosas cambian, el tiempo parece ser el principal enemigo de cualquier reforma a lo tradicional.

En consecuencia, nuestro país requiere un aprovechamiento masivo de la comunicación y de la informática, para así, por medio del sistema interactivo, culturalizar a través de la educación, cubrir rezagos con educación continua y capacitación para el trabajo y tener acceso a la informática moderna que utilice el teleproceso y todos los nuevos medios mencionados previamente iniciando en esa forma una nueva generación de niños y jóvenes que conozcan el moderno idioma de la comunicación y de la computación para lograr una alfabetización real y no tengan el diseño tradicional, porque en el futuro habrá que saber leer y escribir pero también conocer y aprender de la informática y del teleproceso, pues solamente de esa manera se podrá ser alfabeto real.

Con las anteriores consideraciones, se propone:

1. La creación de un centro de investigación y evaluación educativa en el que se integren los mejores investigadores en pedagogía que existen en nuestro país y se programen las normas de carácter general para la educación fundamental, realizándose una evaluación continua de los programas, utilizando los métodos científicos modernos para tal objeto y elaborando programas permanentes de investigación educativa, debiendo contar dicho centro con una área de informática con acceso directo a las nuevas teorías, programas y proyectos que sobre este tema existan en todo el mundo. Dentro de la estructura de esta unidad se podría diseñar una área de comunicación e informática ligada al proceso educativo, misma que llevará a cabo la programación, la elaboración de materiales y la investigación permanente, así como la actualización mundial para poder aplicar lo aquí descrito en forma masiva cuando se demuestren resultados favorables en los estudios originales.

Para que ese centro funcione adecuadamente será necesario:

2. Becar recursos humanos en el extranjero en las áreas específicas de innovación de tecnología educativa. Se considera que un grupo de investigadores con conocimiento de los idiomas podría tomar un curso de posgrado en los centros de investigación educativa norteamericanos, holandeses, franceses o japoneses, que tienen gran experiencia y si se selecciona bien puede ser mínimo; éste asimilaría la información, los métodos y procedimientos, consolidando la unidad de multimedios e interacción de carácter educativo. Basta decir que en la actualidad los programas de multimedios para juegos y recreación, sólo en Estados Unidos generan un negocio de más de 7 billones de dólares, mientras que para educación no representan ni el 10%. Dicho en otras palabras, la tecnología y la capacidad de interacción está presen-

**Creación de un centro de investigación y evaluación educativa.**

**Becar recursos humanos en el extranjero.**

**Los precios se irán reduciendo conforme se incremente la producción.**

te, lo que debemos hacer es derivarlas de los juegos hacia la educación, para lo cual, personal con conocimientos educativos y pedagógicos puede integrar rápidamente estos dos procesos.

Es evidente que los precios no representan una limitación, pues éstos se irán reduciendo conforme se incremente la producción y el consumo, sin embargo, es factible y así se ha podido constatar, que el sistema interactivo que se puede conectar directamente a una televisión común puede, si se reduce su acción a una serie de elementos formativos y educativos fundamentales, disminuir su tecnología a una mínima expresión y por supuesto abatir extraordinariamente el costo de la misma, por lo que es conveniente explorar dentro del programa la posibilidad de que se transfiera la tecnología y se intrumente un aparato especial que no sea para el consumo general sino para los niños, en el caso de la educación básica y para los adultos en el caso de los rezagos.

En síntesis, la velocidad de cambio de la tecnología moderna sobre estos temas y la seguridad de la importancia de los multimedios interactivos en la educación del futuro no debe alarmarnos por los impactos económicos inmediatos aparentes sino estimularnos para poder estar presentes y a tiempo en este muy eficiente proceso de educación que debe estar integrado al sistema educativo nacional para de esa manera derivar sus beneficios hacia los objetivos primordiales del mismo.

## BIBLIOGRAFIA

- CHALVON, M., CORSET, P., SOUCHON, M. *L'enfant devant la télévisions des années quatre-vingt-dix*. Paris: Casterman, 1991.
- CHEVALIER, Eric (ed). *La relation enfant-télévision: implications physiques, psychologiques, éducatives et sociales*. Paris: Centre international de l'enfance, 1991. 275 p.
- CORSET, P., BERTRAND, G., GRUAU, M.C., ROUSSEL, C. *Les jeunes et leur télévision*. Paris: Institut National de l'Audiovisuel/La Documentation Française, 1991.
- JAQUINOT, Geneviève. *L'école devant les écrans*. Paris: ESF, 1985.
- LAZAR, Judith. *École, communication, télévision*. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.
- MISSIKA, Jean-Louis, WOLTON, Dominique. *La folle du logis: la télévision dans les sociétés démocratiques*. Paris: Gallimard, 1993. 338 p.
- SCHNEIDERMANN, Daniel. *Arrêts sur images*. Paris: Fayard, 1994. 234 p.
- United Nations Education, Science and Culture Organization. *Rapport sur la communication dans le monde*. Paris: UNESCO, 1990.
- UNESCO. *L'éducation aux médias*. Paris: UNESCO, 1984.
- UNESCO. *Études et documents d'éducation (N° 40)*. Paris: UNESCO, 1981.
- WILLIAMS, Raymond, WILLIAMS, Ederyn. *Television: technology and cultural form*. London: Routledge, 1990. 164 p.
- WILSON, Tony. *Watching television: hermeutics, reception and popular culture*. Cambridge: Polity press, 1993. 230 p.

LA TELEVISIÓN INTERACTIVA:  
***Una promesa para la educación***

por

Luis E. Tood / J.P. Guerrero

Se terminó de imprimir en el mes de agosto de 1994 en los Talleres de Grafo Print Editores, S.A., Av. Insurgentes 4274, Colinas de San Jerónimo, Monterrey, N.L., México.

Edición al cuidado de Francisco Javier Barrientos.  
Tipografía y formato por Rosa G. Vázquez Carrillo.

