

TELEVISIÓN Y EDUCACIÓN: DEL ENTRETENIMIENTO AL APRENDIZAJE

Television and education: from entertainment to learning

Télévision et éducation: du divertissement à l'apprentissage

María Concepción MEDRANO SAMANIEGO

Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Avenida Tolosa, 70.

20018 San Sebastián. Correo-e: mariaconcepcion.medrano@ehu.es

Fecha de recepción: enero de 2008

Fecha de aceptación definitiva: abril de 2008

BIBLID [(1130-3743) 20, 2008, 205-224]

RESUMEN

En este trabajo se han planteado dos objetivos. En primer lugar se pretende demostrar la capacidad formativa del medio televisivo más allá de su capacidad de entretenimiento. Se recogen los resultados contradictorios de las investigaciones que han estudiado las relaciones entre televisión y educación y a partir de los resultados de algunos trabajos realizados en nuestro contexto, tanto por nosotros como por otros investigadores, se defiende la idea de que la televisión ni es tan perjudicial, ni desplaza a otras actividades, ni fomenta un consumo tan alto como en ocasiones se juzga. En segundo lugar, se presentan distintas propuestas y estrategias metodológicas para utilizar este medio como un recurso educativo. En las conclusiones se insiste en la posibilidad que tiene la institución escolar de utilizar los contenidos y narraciones televisivas como fuente de aprendizaje.

Palabras clave: medio televisivo, estrategias metodológicas, narraciones televisivas, aprendizaje

SUMMARY

This article has two aims. The first is to show the formative capacity of television beyond its capacity to entertain. The contradictory research results relating television and education are presented and based on some studies done in our context, by us as well as by other researchers, it is defended that television is neither as harmful, nor displaces other activities, nor favours as high a use as sometimes is said. The second is to present some proposals and methodological strategies to use television as an educational resource. The conclusions emphasize the possibility that schools as an institution should use TV contents and stories/narratives as a means of learning.

Key words: television, television-narratives, methodological strategies, learning.

SOMMAIRE

Deux sont les objectifs de ce travail. Le premier est de démontrer la capacité formative que la télévision possède au-delà de sa capacité de divertir. Dans ce sens, on y présente les résultats contradictoires des études menées sur les relations qui existent entre la télévision et l'éducation et, à partir des résultats fournis par certains travaux réalisés soit par nous-mêmes soit par d'autres chercheurs, on défend l'idée que la télévision n'est pas si préjudiciable, qu'elle ne nuit pas forcément à d'autres activités et qu'elle n'encourage pas une consommation si élevée que ce que l'on veut parfois laisser supposer. Le second objectif est de présenter diverses propositions et stratégies méthodologiques pour utiliser ce média comme une ressource en matière d'éducation. Dans les conclusions, on insiste sur la possibilité d'utilisation des contenus et des narrations télévisuelles par l'institution écolière comme source d'apprentissage.

Mots clef: média télévisé, stratégies méthodologiques, narrations télévisées, apprentissage.

1. INTRODUCCIÓN

Creemos que, aún hoy en día, los profesionales de educación nos debemos plantear la siguiente pregunta ¿por qué tiene tanto éxito la televisión? Si hacemos un breve recorrido histórico el poder de unos medios de comunicación frente a otros siempre ha potenciado el desarrollo de unas competencias cognitivas y perceptivas, silenciando otras. De este modo en siglos anteriores cuando las culturas eran, sobre todo, orales el desarrollo de la memoria era mayor que en las culturas escritas. Mientras que en estas últimas se ha desarrollado mucho más la capacidad de análisis y abstracción que en las culturas icónicas. Desde esta óptica queremos analizar qué está ocurriendo con el medio televisivo. En la actualidad nos encontramos con que los grandes medios y el poder de persuasión que ejercen a

través de la transmisión de sus contenidos y mensajes son las verdaderas «vacas sagradas» para las generaciones más jóvenes, ejerciendo una ignorada pedagogía de los medios en sentido amplio (Reia-Baptista, 2007).

El fenómeno caracterizado por la diferencia entre la velocidad a la que se producen los cambios y el tiempo en que la humanidad tarda en asimilarlos se conoce como desfase humano. Este desfase creado por el crecimiento del poder persuasor de los medios no puede ser compensado solicitando una utópica desaparición o censura de los mismos, sino revalorizando el valor del aprendizaje educativo (Vera Vila, 2001). Son muchos los que piensan que la institución escolar o la propia familia no pueden competir con el atractivo y el poder de seducción que tienen los medios, concretamente, el medio televisivo y que es la propia escuela la que ha quedado desfasada. Nosotros estamos convencidos de que, en muchas ocasiones, existen prejuicios infundados. Ni es tanta la televisión que se consume, ni son tan perjudiciales los programas que se ven y, por supuesto, existen distintas estrategias para poder trabajar los contenidos televisivos en las aulas. Aunque, también, es cierto que todos los avances tecnológicos se aplican con mucha mayor rapidez en contextos de ocio y entretenimiento que en contextos educativos. En una investigación reciente Montero (2006) demuestra que la televisión no tiene tanta capacidad de imponer sus significados y nos hace reflexionar acerca de por qué se teme tanto a la televisión en virtud de los datos que esta investigadora presenta. En esta misma línea otros autores (Pasquier, 1996; Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger y Wright, 2001; Calvert y Kotler, 2003) demuestran la imprecisión que supone afirmar que la televisión genera pasividad o disminuye el rendimiento académico, dado que puede presentar modelos edificantes por medio de situaciones cotidianas más diversas y atractivas, incluso, que los propios libros de texto.

Hay que comenzar considerando que el medio televisivo favorece, sobre todo, *el aprendizaje observacional*, mediante el cual el telespectador, al observar el modelo, puede repetir complejos patrones de conducta de acuerdo a los modelos observados. Parece claro que la televisión genera unos contextos donde se negocian determinados valores en sustitución de otros, y se consumen no ya imágenes sino creencias que propician un cambio cualitativo en el aprendizaje de las generaciones más jóvenes. Es decir, el *medio televisivo* favorece un tipo de comprensión que se apoya en las imágenes visuales y desarrolla un tipo de actitudes y capacidades muy diferentes a la comunicación verbal, que no hay que despreciar. Dentro de ellas se pueden señalar su poder motivacional, la estimulación de la imaginación, experiencias de aprendizaje, el aumento de vocabulario, etc. Aunque sus mayores inconvenientes están en la fugacidad de los mensajes, la falta de retroalimentación inmediata, la incapacidad de explorar escenas complejas, la interpretación de significados y una cierta pasividad en los sujetos receptores que puede quedar contrarrestada por una intervención educativa o un covisionado en familia.

Aun teniendo en cuenta el atractivo y poder de las imágenes, algunos profesionales de la educación pensamos que los textos narrativos no son unívocos y que es posible trabajar a partir de ellos con el fin de reconstruir su significado. Es decir,

es necesaria y posible una alfabetización televisiva de las audiencias. Como demuestran los recientes estudios realizados desde la teoría de la recepción (Orozco, 2001) lo relevante es indagar qué hacen los sujetos con los medios, cómo perciben con «sus propias gafas» los distintos contenidos y los valores que se transmiten, más que conocer la influencia de los medios en las distintas audiencias. Desde esta perspectiva, «recepción» se entiende no como un mero recibimiento sino como una interacción mediada desde diversas fuentes y contextualizada material, cognitiva y emocionalmente. La «audiencia» se conceptualiza como un conjunto de sujetos sociales, activos e interactivos que entablan una relación situada con el referente mediático y con la cual debemos trabajar en la alfabetización audiovisual.

¿Ahora bien, qué entendemos por alfabetización audiovisual? Este concepto es algo controvertido y con el fin de abordarlo vamos a centrarnos, en primer lugar, en explicar cómo las empresas mediáticas emplean distintos sistemas de códigos y normas que, básicamente, pueden dividirse en dos grupos: los paradigmáticos y los pragmáticos.

De acuerdo a Reia-Baptista (2007) los primeros se utilizan con el fin de articular normas, doctrinas y géneros que conforman el cuerpo canónico de las narraciones que caracterizan un contexto. Así, por ejemplo, las normas musicales, en el vestir, socioculturales, judeocristianas, etc. Este tipo de códigos se suelen utilizar para el progresivo cambio de unos modelos por otros, tal y como ocurre en la penetración de los códigos lingüístico-culturales, musicales, etc. Sin embargo, es importante que funcionen y que tanto los emisores como los receptores identifiquen su sentido en términos globales. Lo relevante desde el punto de vista de la alfabetización es que la articulación de textos narrativos pueda ser construida e incluida en los modelos que le proporcionan acogida. No olvidemos que este tipo de alfabetización tiene lugar a través de la socialización familiar, escolar, grupo de amigos y cívica. Así como mediante los procesos de aculturación comunicativa, lo que en algunos contextos se denomina pedagogía de la comunicación.

Los códigos pragmáticos hacen alusión al sentido de la utilidad última que poseen los textos, así como de los significados que transmiten los medios, de sus contenidos y de sus formas. Estos códigos constituyen un corpus de normas no explícitas que influyen y condicionan los propios actos mediáticos y comunicativos. Dichos códigos son compartidos por los emisores, a pesar de que esto conlleve diferentes patrones en la confección de la normativa cívica. De este modo los receptores pueden decidir aceptar o rechazar los diferentes textos mediáticos según la utilidad que ellos puedan reconocer. En unas ocasiones será de entretenimiento y diversión y en otras, de información y formación, asumiendo aparentemente un papel activo en la selección de los procesos mediáticos. Los códigos pragmáticos finalmente se constituyen en factores de desarrollo de los procesos comunicativos a nivel de los emisores.

Es, entonces, al comprender que los fenómenos mediáticos y las preferencias de consumo de las audiencias se pueden considerar como indicadores de un cierto estado cultural de dichas audiencias, cuando se genera un círculo vicioso

que produce un proceso formativo y reproductor de valores, normas y patrones de consumo mediático-cultural. Reia-Baptista (2007) denomina al conjunto de funciones pedagógicas conscientemente aceptadas o no por emisores y receptores, pedagogía de los medios.

En concreto, Gutiérrez Moar, Pereira y Valero (2006) establecen la diferencia entre una *pedagogía con los medios* al referirse a las acciones educativas que utilizan los medios de comunicación y una pedagogía de los medios. Las nuevas tecnologías de la sociedad de la información en apoyo de la enseñanza se conciben como recursos a una *pedagogía de los medios*, el cine, la televisión, Internet, los *mass-media*, que se convierten en objeto de estudio y aprendizaje.

En nuestra opinión a través de la alfabetización audiovisual debemos lograr que las audiencias sean capaces no sólo de decodificar los contenidos o textos narrativos, sino también las distintas formas, los lenguajes y las gramáticas propias del medio. Es decir, los propios contenidos, el medio en sí mismo y el lenguaje son tres dimensiones que resulta absolutamente necesario contemplar para desarrollar en el marco de la alfabetización audiovisual las competencias necesarias referidas a dichas dimensiones (Medrano, 2005).

En definitiva, nos parece un error plantear el poder de la televisión en términos de influencia inevitable. Si así fuera los educadores nos encontraríamos con conductas meramente imitativas o reproductoras donde no tendría cabida la influencia educativa a través de la mediación de los adultos tanto en el contexto familiar como en el escolar, tal y como nosotros defendemos.

Desde este posicionamiento estamos convencidos de que el propio medio se puede convertir en una oportunidad para trabajar determinados contenidos y valores. Algunos trabajos (Rubin y Perse, 1988; Gentile y Walsh, 2002; Buckingham, 2003; Morley, 2006; Medrano, Palacios y Aierbe 2007; Medrano, Cortés y Palacios, 2007) han sido muy relevantes al confirmar que el visionado de la televisión puede reforzar y complementar el aprendizaje de contenidos escolares e incluso promover intereses específicos relacionados con el aprendizaje escolar, así como determinadas conductas prosociales y determinados valores como la autodirección, la benevolencia y el logro.

Aunque en este aspecto constatamos que existen resultados contradictorios, nosotros queremos insistir en la importancia de analizar muchas variables para poder correlacionar el consumo televisivo y el logro académico o la dieta televisiva y los valores. Algunas de las variables a tener en cuenta son: el nivel socioeconómico, el tipo de programas, el estilo de covisionado (mediación restrictiva, instructiva, compartida y desenfocalizada) y la edad.

Creemos, no obstante, que se generaliza demasiado cuando se afirma que la televisión genera pasividad e impide el desarrollo de otras actividades. No podemos olvidar que la influencia del consumo televisivo está muy asociada con las actividades que tanto los niños como los jóvenes dejan de realizar por el visionado de la televisión. En este sentido, queremos señalar que de acuerdo a los datos de algunas investigaciones (Neuman, 1982; McBeth, 1996; Bryant y Zilliman, 2002; Ward, 2003;

Medrano, Palacios y Aierbe 2007) no es muy alta la cantidad de tiempo que se dedica a ver la televisión ni tampoco es destacable el desplazamiento de otras actividades. Así los adolescentes invierten aproximadamente una media de 21 horas en llevar a cabo 4 actividades distintas (pasear, estar con los amigos, deporte, Internet) al visionado de la televisión. Mientras que dedican una media de 15 horas a la semana al visionado de la misma. Igualmente y en relación con la dieta televisiva o selección de programas hemos hallado que los adolescentes prefieren programas como series o informativos y cuando se ve la televisión en familia también se opta por éstos. Es decir, por programas para todos dirigidos a una audiencia general (Palacios, Medrano y Cortés, 2005; Aierbe, Medrano y Palacios, 2006; Medrano, Palacios y Aierbe, 2007).

A partir de estos datos y sin olvidar que los resultados de la investigación disponible son contradictorios, nuestro objetivo es doble. En primer lugar, deseamos demostrar que el medio televisivo posee en sí mismo una capacidad formativa, más allá de facilitar el entretenimiento; y, en segundo lugar, presentar distintas propuestas y estrategias metodológicas que nos permitan el uso de la televisión como un instrumento educativo. Pensamos que de la misma forma que a la escuela no se acude para divertirse, tampoco se ve la televisión para instruirse y, sin embargo, ambos aspectos no son excluyentes. De hecho, como se expone a continuación, la televisión además de entretener puede formar. Incluso disponemos de algunos datos (Medrano, 2004) que nos indican cómo los niños y jóvenes piensan que pueden aprender viendo la televisión.

2. LA TELEVISIÓN Y SU CAPACIDAD FORMATIVA

Si bien es verdad que la investigación que se ha realizado hasta ahora sobre televisión es, fundamentalmente, ateorica desde la teoría de entretenimiento (Bryant y Zillmann, 2002) se defiende que los mensajes audiovisuales poseen propiedades intrínsecas que contribuyen a generar entretenimiento. De esta forma nos identificamos con emociones positivas con los héroes (empatía) y negativas con los villanos (antipatía). Esta teoría explicativa defiende que se ve la televisión porque entretiene y es divertida. Además numerosas investigaciones ponen de manifiesto el principio de regulación tensional como base de las percepciones de entretenimiento (Bermejo, 2005).

No hay nada de inadecuado en ver la televisión para entretenerse, de hecho es una de las motivaciones que los sujetos señalan cuando se les pregunta el motivo de verla (Medrano, Palacios y Aierbe, 2007). Sin embargo, nuestro propósito es demostrar que más allá del entretenimiento los propios contenidos y narraciones televisivas pueden convertirse en fuente de aprendizaje.

Nuestro objetivo se fundamenta en que, a pesar de que los datos empíricos arrojan resultados contradictorios en la revisión de la literatura sobre educación y televisión, nosotros estamos convencidos de que hoy más que nunca es necesaria

una educación en los medios de comunicación para introducir éstos en la escuela como objeto de estudio y de análisis de clase. Ahora bien, existen distintos enfoques para abordar la enseñanza de los medios. De acuerdo a Morduchowicz (2003), se puede sintetizar en cuatro enfoques la manera de acercarnos a la educación de los medios. Según el país o el contexto donde se sitúa la investigación pueden existir, también, divergencias.

La primera perspectiva se centra en los efectos manipuladores de los medios sobre la población infantil. Este enfoque defiende la idea de que la formación debe ocuparse de analizar la forma en que la violencia, el sexo o el racismo que se presentan en televisión afectan a la conducta de los jóvenes. Es decir, se estudian los efectos de los medios de comunicación en las audiencias de una manera lineal y causal. Esta perspectiva se sitúa en una visión proteccionista y subraya la necesidad de defender a los telespectadores de los efectos nocivos del medio. Esta forma de abordar la influencia de la televisión ha sido prioritaria hasta la década de los sesenta con una metodología básicamente cuantitativa. Son muchos los trabajos que se han realizado sobre violencia, publicidad, etc., desde esta perspectiva (Martín Ramírez, 2007).

Nosotros pensamos que aunque aún persiste este enfoque en algunos trabajos, sobre todo, en los Estados Unidos, hoy en día está superado. Como se explica más adelante, en la actualidad, es difícil defender la teoría del impacto inevitable. Nos estamos refiriendo a separar la causa y el efecto. La causa es el mensaje (estructura y contenido) y el efecto la consecuencia cognitiva, emotiva o pragmática que afecta al telespectador. Esta visión es bastante reduccionista, incluso, simplista. Desde las teorías actuales la influencia de la televisión en el telespectador es muy compleja y es necesario abordarla desde diversos contextos y contemplando múltiples variables.

Un segundo enfoque es el sociológico. Esta perspectiva sostiene que la educación debe comprenderse como el análisis de las motivaciones personales de los sujetos para la elección de sus gustos mediáticos. La mayoría de estas investigaciones se centran en conocer las dietas televisivas y profundizar en qué manera se apropian los jóvenes de los mensajes. Así como la relación que construyen con la cultura. Estas investigaciones se enmarcan dentro de la sociología de la comunicación y sugieren un enfoque reflexivo sobre la relación que construyen los jóvenes con los medios. Se resalta, sobre todo, la función socializadora del medio y se parte de la teoría de la recepción para explicar, por ejemplo, las identificaciones con los personajes que aparecen en los distintos programas y/o la manera en que los jóvenes interpretan y asimilan los mensajes transmitidos por la televisión. Es decir, cómo reconstruyen las audiencias los contenidos televisivos. El acento hay que ponerlo en la audiencia y no en el medio.

Desde esta visión una de las preocupaciones iniciales es conocer el papel socializador que pueden tener los medios frente a los agentes tradicionales como la familia, la escuela, la Iglesia, etc. Concretamente, desde este enfoque, se ha realizado una investigación en nuestro contexto (Garitaonandia, Juaristi, Oleaga y

Pastor, 1998) en colaboración con diferentes países europeos y dirigida por Sonia Livingstone y George Gaskell (Media Resaerch Group en la London School of Economics) donde se concluye que la gran presencia de equipamientos tecnológicos en la vida diaria de niños y jóvenes cumple su función y, en general, exceptuando el teléfono los utilizan de manera lúdica. Este componente lúdico hace que los jóvenes vean los aparatos tecnológicos como un medio de comunicación. Incluso defienden que no existe ningún indicio de que dichos aparatos creen ningún problema de relación con padres, amigos o profesores. Una conclusión sumamente sugerente de este trabajo es que a medida que los niños se van haciendo mayores prefieren estar con sus amigos antes que con una máquina. El hecho de que los adolescentes prefieran estar con sus amigos antes que con un aparato electrónico también es una conclusión a la que han llegado los autores del informe *Pigmalión* (Del Río, Álvarez y Del Río, 2004).

Asimismo desde una perspectiva sociológica, se ha estudiado *el serial televisivo* como transmisor de valores. Se ha demostrado que los valores sociales encarnados por personajes de serie de ficción televisiva, en ocasiones, se transfieren a los telespectadores. En opinión de Montero (2006), existen casos en los que un tema tratado en un serial de televisión ha conseguido mayores niveles de concienciación social que determinadas campañas de publicidad o informaciones reales sobre el tema. Por ejemplo, en el caso de normalización de las parejas homosexuales puede tener más influencia la visualización de la serie *Hospital Central* (donde aparece una pareja de mujeres) que las campañas de información que organice el propio Gobierno. En los seriales televisivos la función de construir modelos se diversifica por la variedad de personajes que presentan, los cuales en muchas ocasiones pueden funcionar como ejemplos muy adecuados.

En esta misma línea Hoffner (1996) encuentra en una investigación realizada con una muestra de 155 sujetos con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años que tanto las chicas como los chicos cuando se les indica que se identifiquen con su personaje favorito tienden a hacerlo con personajes del mismo sexo. Siendo los atributos que más señalan los rasgos de personalidad, la inteligencia, la apariencia física, el sentido del humor e incluso la manera de hablar. Esta autora también se refiere a la identificación deseada, es decir, al deseo de imitar al personaje. En nuestro contexto Montero (2006) en un trabajo con adolescentes sobre la serie *Al salir de clase* también demuestra que la inmensa mayoría de los sujetos de su estudio se identifican con personajes del mismo sexo y en algunas ocasiones la identificación se produce por compartir las mismas aficiones, ilusiones y elecciones vocacionales: deporte, música, periodismo, viajar, etc.

El tercer enfoque es el semiológico. Se propone el estudio del lenguaje de los medios, sus códigos y sus convenciones. Su objetivo es indagar la forma de nombrar el mundo y analizar el lenguaje de los textos mediáticos en función de las distintas representaciones que transmite. El tipo de lenguaje se interpreta como estimulador del desarrollo en diversos aspectos funcionales. Para ello es importante que se respeten ciertas condiciones en las propias emisiones. La propia multimodalidad

forma parte de la persona y este aspecto puede ser una de las variables más importantes a tener en cuenta a favor del lenguaje televisivo.

Por último, el cuarto enfoque propone una educación de los medios a partir de las representaciones sociales que se ofrecen para analizar su funcionamiento en el mundo real. Desde una perspectiva crítica su objetivo es comprender los medios y las relaciones sociales en un contexto histórico y político concreto.

A pesar de que en una revisión de las distintas investigaciones sobre televisión y valores (Medrano, 2005) las cuatro corrientes están presentes, se puede afirmar que a comienzos de la década de los ochenta aparecen más investigaciones desde las tres últimas perspectivas (sociológica, semiológica y crítica). El abordaje se realiza de manera interdisciplinar y las metodologías más allá de los estudios cuantitativos clásicos son más complejas y sofisticadas.

Nosotros nos situamos en una perspectiva sociocultural y desde el marco de la teoría de la recepción partimos de una hipótesis básica: el espectador no es un sujeto pasivo sino que incorpora la información televisiva desde distintos contextos y en un contexto político concreto. Concretamente defendemos que los textos audiovisuales no son unívocos ni transmiten significados cerrados y que a través de los contenidos televisivos se pueden generar diálogos guiados por distintos mediadores. En consecuencia, desde una perspectiva constructivista el proceso de recepción no tiene por qué ser negativo, el propio medio puede permitir a la infancia y adolescencia construir una visión del mundo.

Hoy en día la visión del contenido comunicativo como una variable aislada susceptible de imponer un efecto en el telespectador tampoco se corresponde con la idea de un ambiente mediático. Éste hay que concebirlo como un marco vital interrelacionado y un condicionamiento general y constante que influye en nuestras vidas. Desde una visión contextual la cuestión de la causalidad y los efectos concretos no tiene sentido y es preciso plantearse otros interrogantes ¿es posible mediante el medio televisivo contribuir a la formación de la identidad de los jóvenes?, ¿puede favorecer la televisión conductas prosociales?, ¿existen relaciones entre las conductas visualizadas y las conductas observadas en la infancia y la juventud?, ¿ofrece la televisión modelos de conducta acordes con los valores en los que estamos empeñados en educar?, ¿es posible enseñar a ver la televisión y decodificar los mensajes?, ¿se pueden aprender contenidos específicos y habilidades sociales?, etc.

En definitiva, se trata de reconocer la posibilidad de retroalimentación entre los contenidos de los medios y las actitudes de nuestra juventud de manera bidireccional. En nuestra opinión es una imprecisión afirmar que la televisión genera pasividad o disminuye el desarrollo de ciertas capacidades. El balance no es positivo, ni negativo, lo que nos interesa es conocer cómo los textos televisivos son susceptibles de ser reinterpretados por los jóvenes. Si planteamos la televisión en términos de impacto inevitable (primer enfoque) implicaría conductas meramente reproductoras y sería difícil entender dónde radica el poder educativo y/o cómo

pueden intervenir los adultos en los diferentes contextos a través de la alfabetización audiovisual.

Entonces la cuestión básica es: ¿cómo es posible competir con la capacidad de seducción de este medio para que además de entretener forme a las nuevas generaciones?

Peréz Tornero (1997, 2003) reconoce que muchos profesionales de la educación manifiestan preocupaciones de índole positiva y conciben modos y caminos para que los propios medios potencien la educación y la cultura. Compartimos con este autor la idea de que el entorno mediático es un logro de nuestra civilización técnica que ha hecho avanzar la capacidad de nuestros sentidos y percepciones, de manera que a corto plazo nos puede conducir a un estado de mayor lucidez, diálogo y democracia. En concreto, planteó hace más de una década el concepto de competencia televisiva como un aspecto a trabajar dentro de los procesos de mediación cognitiva, cultural y pedagógica que se pueden abordar en las instituciones educativas. De manera que sea posible impulsar comunidades de apropiación de la televisión en contextos educativos y comunitarios que favorezcan la transformación de sus usos y se renegocien los significados. En este sentido, es preciso insistir en que los textos televisivos se pueden y se deben decodificar y generar guiones de trabajo que faciliten la construcción de nuevos significados a partir del concepto de alfabetización audiovisual que anteriormente se ha explicado.

3. PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

En nuestra opinión, tal y como estamos tratando de demostrar, la televisión se puede convertir en un instrumento educativo. Con el fin de sistematizar algunas propuestas y estrategias metodológicas para aprovechar este medio como un recurso educativo, vamos a distinguir dos aspectos: el desarrollo de la competencia televisiva y los aprendizajes específicos que es posible estimular.

1. Uno de los aspectos más relevantes si nos queremos plantear qué estrategias metodológicas nos pueden facilitar el uso educativo de este medio es el *desarrollo de la competencia televisiva*.

Entendemos por *competencia televisiva* el desarrollo de distintas capacidades en el espectador que van más allá de lo puramente tecnológico. En la línea de lo defendido por distintos autores (Pérez Tornero, 1994; Masselot-Girard, 1996) dicha competencia comprende el desarrollo de competencias generales para poder enfrentarse al proceso de aculturación que se produce a través de la exposición a los medios. Igualmente es preciso desarrollar competencias específicas acerca del discurso televisivo, su lenguaje, su tipología, su gramática y sus géneros. Se trata de conocer los mecanismos lingüísticos y semióticos del medio y saber analizar sus sintaxis y sus estructuras textuales. En definitiva, el objetivo es que la audiencia sea

capaz de juzgar críticamente los contenidos que visualiza y comprenderlos dentro de su contexto cultural.

Si estamos convencidos de que es posible una educación del telespectador, lo primero que hay que plantearse es la desmitificación sistemática del propio medio dado que en nuestra cultura se ha convertido prácticamente en un «tótem». Pérez Tornero (1997) para trabajar el desarrollo de la competencia televisiva ha planteado tres objetivos básicos: la comprensión intelectual del medio; la lectura crítica de los mensajes y la capacitación para la utilización libre y creativa.

Nuestros jóvenes no tienen necesariamente que adquirir un conocimiento técnico del medio (aunque este aspecto es el más demandado por el alumnado y el profesorado) sino el referido a los aspectos comunicativos. Lo importante es comprender que la televisión puede desarrollarse como un sistema individualizado de comunicación, exploración y almacenamiento de la información. En cualquier caso, en esta comprensión del medio es preciso considerar los propios contenidos, el medio en sí mismo y el lenguaje. Desde esta triple dimensión, es relevante que tanto el profesorado como el alumnado entienda la potencialidad de la televisión en la construcción de los aprendizajes, específicos, normas, valores, etc.

Respecto a la lectura crítica de los mensajes, hay que considerar en primer lugar la lectura analítica, que es como la antesala del hábito permanente de la lectura crítica. Un currículo para una educación del telespectador tiene que desarrollar las siguientes competencias televisivas:

- 1.1. La capacidad de investigar la finalidad programática del texto televisivo. Es decir, cuál es la intencionalidad del contenido, a dónde quiere llegar, qué pretende transmitir, etc. Cuanto más capaces seamos de desenmascarar las intenciones del emisor, el poder y la influencia del medio será menor.
- 1.2. Saber diferenciar los niveles temático y narrativo de la diferente programación. Esta capacidad supone reconocer cómo se da forma a la estructura general de los mensajes y paralelamente reconocer los aspectos formales, como, por ejemplo, los ritmos, estilos y elementos estéticos que junto con la temática constituyen el sentido global de un determinado programa.
- 1.3. Ser capaz de ofrecer proposiciones alternativas. Es decir, que el alumnado, además de analizar, pueda recrear los mensajes y/o complicar las diferentes situaciones a través de la imaginación.

Como actividades prácticas para leer analítica y críticamente la televisión se proponen: situaciones de diálogo, estrategias de comparación, reinterpretación de los mensajes, confrontación, exploración formal así como manipulación y reinterpretación de los distintos mensajes. Es muy importante que se decodifiquen los mensajes y que se ayude al alumnado a explicitar y tomar conciencia de todos aquellos valores que subyacen en los contenidos visionados. Por ejemplo, se puede analizar cómo se informa una misma noticia desde distintas cadenas o determinada publicidad asociada al consumo, con el fin de desarrollar las competencias

anteriores. No deja de ser curioso observar en calidad de simple espectador cómo, en la actualidad, para anunciar un coche nos invaden con contenidos asociados al bienestar físico, la armonía, la plenitud, incluso, al respeto medioambiental, etc.

También se puede desarrollar la competencia televisiva con distintos ejercicios lúdicos. Orozco (2001) en el marco de la teoría de la recepción propone algunos como: el juego de «televidentes ciegos» que sólo escuchan pero no ven lo que sucede en la pantalla, o jugar a «televidentes sordos» que sólo ven pero no escuchan. Tras unos minutos de tener a la audiencia intencionalmente parcializada, los jugadores contrastan con los observadores sus apreciaciones obligadamente incompletas de manera que se pueda hacer evidente para los participantes la propia complejidad del lenguaje televisivo. Así, al poner en común lo que cada persona ha visualizado podrán descubrir que a pesar de tener el mismo referente común, las lecturas no son coincidentes y muestran percepciones y apropiaciones mediadas desde los conocimientos previos de cada telespectador.

Este tipo de ejercicios, por otro lado sencillos de trabajar, facilitan la toma de conciencia por parte de la audiencia de los distintos códigos (paradigmáticos y pragmáticos) que utilizan las empresas mediáticas para la transmisión de sus mensajes.

Igualmente si pretendemos educar en el visionado de la televisión en lo que respecta al uso creativo y libre resulta necesario partir de tres niveles: la utilización de las potencialidades expresivas de la tecnología educativa; la participación y el acceso en el propio sistema televisivo y la capacidad para orientar una política global de televisión. Estos tres niveles están más allá de la institución escolar, pero es imprescindible considerarlos en el marco de las administraciones públicas o asociaciones y consejos audiovisuales. Asimismo, resulta necesaria la participación de la ciudadanía en la exigencia de sus derechos como telespectadores. Sin embargo, a pesar de que estos últimos aspectos son relevantes, no afectan directamente al currículum escolar, por lo que pasamos a considerar los aprendizajes específicos que, también, se pueden desarrollar desde el contexto escolar.

2. Los aprendizajes específicos que es posible favorecer a través del visionado se pueden sintetizar en las siguientes competencias y capacidades:
 - 2.1. La capacidad cognitiva: desarrollo del pensamiento abstracto, reflexión sobre aspectos de la realidad no inmediata, formulación de hipótesis, aislar variables, buscar diferentes soluciones a una situación, complicar las situaciones y dar soluciones nuevas, etc. Los programas de ciencia ficción, que tienen unos altos niveles de audiencia entre nuestra juventud, pueden ser adecuados para trabajar esta capacidad.
 - 2.2. Procesamiento de la información: recogida de información y conocimiento de otras culturas, datos específicos sobre fenómenos y acontecimientos concretos, ideas diferentes y contrapuestas, ordenar información desde diferentes fuentes o desde diferentes posicionamientos ideológicos, etc. Los documentales,

informativos, incluso las series pueden resultar apropiados para desarrollar esta competencia.

- 2.3. La competencia socioemocional: desarrollo de la identidad, aprender a comportarse, cómo resolver conflictos interpersonales, cómo relacionarse ante situaciones nuevas, cómo conducirse en culturas diferentes (saludos, convenciones, reglas del juego), saber escuchar, saber expresarse, etc. Son muchos los géneros televisivos que nos pueden servir para trabajar esta competencia, desde los deportes hasta las teleseries pasando por las películas y los documentales.
- 2.4. La capacidad y habilidad para cuidar de la salud y de uno mismo a través de una buena alimentación, horas de sueño, el deporte y el bienestar físico (Jordan y Woodaard, 1997). Existen programas que tratan específicamente estos contenidos.

En una investigación (Medrano 2004), en la que se trató de conocer, a través de una entrevista semiestructurada, las ideas implícitas que poseían sujetos con edades comprendidas entre 6 y 12 años sobre los aprendizajes que puede ofrecernos la televisión nos encontramos los siguientes datos: en el grupo de 6-8 años, un 65% de los sujetos relata que aprenden cosas de otros países que no conocen, pueden conocer animales que nunca han visto, cosas de matemáticas como los números y las sumas, la manera de hablar en otros sitios, cómo preparar algunas comidas, etc. En general, los más pequeños cuando hacen referencia a los aprendizajes se refieren a los aspectos de la realidad a los que no pueden tener acceso en sus contextos diarios pero que existen. Es decir, de alguna manera desarrollan la capacidad de pensar en abstracto sobre aquellas realidades y contextos que no son directamente observables para ellos. Sin embargo, en el grupo de 8-10 años, un 45% hace referencia a aprendizajes más relacionados con la competencia social. Así, por ejemplo, destacan: maneras distintas de comportarse, cosas que no hay que hacer porque hacen daño a otras personas, la manera de vivir de otras personas, etc.

Se observa a estas edades un desarrollo de las competencias socioemocionales incluyendo variables de tipo interpersonal. En el análisis de las respuestas de los sujetos más mayores (10-12 años) encontramos que un 64% hace referencia a aprendizajes relacionados con las materias escolares: sociales, lengua e idiomas. En el grupo de más edad, por tanto, se relaciona el visionado de algunos programas y las materias curriculares.

Evidentemente, en todas las edades una de las respuestas más repetidas es que la televisión, sobre todo, les entretiene y les gratifica, pero cuando se indaga en sus creencias o teorías implícitas sobre los aprendizajes que se pueden realizar encontramos respuestas nada desdeñables que hacen referencia a aprendizajes tanto instrumentales como específicos. Un aspecto a destacar de este trabajo es que aproximadamente el 60% de la muestra total declara que les gusta aprender algo

cuando ven la televisión, sobre todo, si los contenidos se presentan de manera divertida y no didáctica.

En la revisión de la literatura encontramos trabajos desarrollados en las últimas décadas (Solomon, 1983; Hodge y Tripp, 1986; Pérez Gonzalez, 1995; Stanger, 1997; Corominas, 1999; Catela Marcos, 2005) que evidencian la relación entre consumo televisivo y aprendizajes escolares. Ya se ha señalado en la introducción de este trabajo que la investigación en este ámbito arroja resultados contradictorios y que para ser rigurosos en la interpretación de los mismos hay que tener en cuenta muchas variables. Es decir, el tipo de programa es fundamental para poder analizar la influencia en los aprendizajes y/o el tipo de covisionado de los sujetos estudiados. Sin embargo, es nuestra intención poner el acento en los trabajos que destacan la potencialidad del medio sin olvidar que hay multiplicidad de variables que para ser rigurosos es necesario contemplar desde el punto de vista metodológico. El tipo de programación, por ejemplo, es fundamental para poder aprender a través de la televisión.

En cualquier caso, como ya han desarrollado otros trabajos, es posible utilizar estrategias para el análisis de contenidos educativos con una metodología específica que posibilite el trabajo del profesorado en el aula (Aguaded, 1999; Ferrés, 2000).

Dorr (1992) hace más de una década destacaba que la formación de telespectadores en el aula no solía estar integrada dentro del sistema educativo formal y que eran experiencias dentro de los estudios sobre medios de comunicación. No obstante, en la actualidad este panorama ha cambiado y no sólo en los países industrializados. Particularmente en los continentes europeo y americano es donde más se han desarrollado diversidad de experiencias y programas para fomentar la competencia mediática de los alumnos. Excede los límites de este trabajo recoger las distintas propuestas que desde la creación del Centre for Cultural Studies en la Universidad de Birmingham en 1964 se han realizado con el fin de reflexionar sobre la importancia de decodificar los contenidos televisivos hasta las orientaciones concretas que ofrece el informe elaborado por Del Río y otros (2004).

En el desarrollo de estas estrategias el profesorado debe realizar una labor de mediación entre las ideas, valores, actitudes, etc., que transmiten los contenidos visionados y las nuevas ideas, valores y actitudes que va reconstruyendo el alumnado a partir de las estrategias utilizadas. Sabemos, también, que cuanto más implícitos o inconscientes son los valores más condicionan el significado y sentido de la conducta social (Sanmartín Arce, 2000). Por esta razón, es tan relevante explicitarlos y contrastarlos. No olvidemos, como ya se ha dicho anteriormente, que los contenidos televisivos no los entendemos como unívocos y cerrados, sino que los concebimos como abiertos y con la posibilidad de provocar distintas respuestas en el telespectador. Desde esta perspectiva resulta posible alfabetizar al alumnado con el fin de que sepa leer tanto las intenciones como los distintos valores que se transmiten en los diferentes contenidos visualizados. En el caso concreto de

los valores, se le puede enseñar a que sepa leer valores en las distintas conductas visualizadas (Medrano, 2005).

Poseemos muchos proyectos en el contexto español que han realizado una apuesta por la educación de los medios, incidiendo en los aspectos comunicativos y transformadores, más allá de lo puramente tecnológico. Algunos son institucionales y otros no. De entre ellos, cabe destacar el grupo «Comunicar» en Andalucía, el PECA en Cataluña, «Cine y Salud» en Aragón, «Pé de Imaxe» en Galicia y otros colectivos como «Aire», «Spectus», «Drag Magic», «Teleduca», Espiral, Mitjans y un largo etcétera que como indica Gabelas (2007) han tenido que superar muchas dificultades para poder hacer realidad la educación en los medios de forma continua, sistemática y constante.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Pensamos que la *pedagogía de los medios* se puede constituir en un área disciplinar que debería ser estudiada en las universidades y generar investigación. Dicho estudio puede contribuir a un mejor y más desarrollado nivel de alfabetización en relación a los mensajes de los medios, de los productores y, por supuesto, en otros contextos como las instituciones educativas, en los que es necesario desarrollar estrategias teniendo en cuenta las distintas capacidades del alumnado. En definitiva, nos parece absolutamente necesario tal y como señalan diversos autores (García Matilla, 2003; Aguaded, 2005; Rei-Baptista, 2007) desarrollar programas específicos de educación para los medios, en la línea de dotar a las audiencias de los instrumentos más adecuados en las situaciones de uso e intervención mediática. El problema, en definitiva, como explica la teoría de la recepción no son los medios, sino qué hacen las audiencias con los mismos.

Se puede afirmar que en la última década no ha existido un compromiso real por parte de la administración para implantar la educación en medios efectiva y en el marco de un currículum educativo en la educación obligatoria. En la actualidad, la educación en medios continúa siendo una opción voluntaria de algunos centros y algunos profesionales que ponen en marcha determinadas actividades con referentes pedagógicos poco claros y la mayoría de las veces poco estructurados (Gabelas, 2007).

A pesar de esta situación, estamos convencidos de que si en la propia institución escolar somos capaces de ir introduciendo y formando al profesorado en una pedagogía de los medios podremos concebir a la televisión como un medio que más allá de entretener, también, puede formar. Aunque, no debemos ser ingenuos dado que el desafío pedagógico que las distintas mediaciones institucionales plantea a las sociedades contemporáneas va más allá del ámbito puramente escolar o instrumental y hay que entenderlo en un contexto cultural-educativo-comunicativo-político (Orozco, 2001). Desde esta perspectiva es necesario establecer planes de trabajo e intervención que impliquen, también, la formación de la ciudadanía y de

las audiencias con actuaciones que modifiquen los viejos modelos reproductores por enfoques que tengan en cuenta la posibilidad de decodificar los contenidos y realizar una lectura crítica y discriminada de los sistemas de códigos y normas que el medio transmite. Concretamente, algunos ejercicios que se han explicado anteriormente (propuestas) hay que entenderlos más allá de lo puramente lúdico como estrategias analíticas, sistemáticas, inteligentes y creativas que no son rígidas ni formales y que pueden ser una de las mejores alternativas pedagógico-políticas para involucrar a las audiencias y aprovechar el potencial educativo de este medio.

Constatamos, sin embargo, que aún en la actualidad una gran mayoría de sistemas escolares no han integrado la idea de una educación continuada y tienden a creer que solamente la información bien estructurada y presentada en soporte escrito es educativa. Un modelo curricular abierto y flexible no puede fundamentarse exclusivamente en libros de texto y requiere de estrategias desarrolladas por el propio profesorado que aprovechen las posibilidades didácticas de la televisión. Hoy en día, la mayoría de los alumnos acuden a los centros escolares con una gran variedad de informaciones y herramientas cognitivas que, en parte, son el resultado de su exposición a las formas de expresión audiovisuales. Es importante que estas formas de expresión se integren en los aprendizajes escolares y de relación social. En este sentido, la educación de la competencia televisiva es un concepto clave para superar el divorcio entre el universo mediático y escolar del alumnado. La adquisición de habilidades para enseñar y aprender a ver la televisión favorece la conexión entre la escuela y los medios de comunicación (Aguaded, 2005).

No obstante, para que el consumo televisivo sea realmente educativo, hay que saber «leer» la televisión, de igual manera que se puede hacer con los textos escritos. Recibir un mensaje audiovisual supone comprender, descifrar e interpretar lo que alguien ha expresado. La calidad de la recepción del mensaje dependerá, entonces, no únicamente de la intención del emisor y de las características del mensaje sino, también, de la capacidad y formación para la lectura audiovisual del receptor-espectador (Gutiérrez Moar, Pereira y Valero, 2006).

Uno de los aspectos más relevantes es favorecer la toma de conciencia respecto a los modelos que se transmiten y contrastarlos con aquellos modelos en los que queremos educar. La lectura valorativa y las estrategias metacognitivas que estimulen la reflexión y la crítica respecto a los programas preferidos y elegidos por los sujetos con los que se va a trabajar pueden convertirse en herramientas que modifiquen los propios hábitos televisivos. El profesorado que se decida a trabajar los contenidos televisivos deberá plantear preguntas abiertas que favorezcan la discusión y promuevan la confrontación de ideas con el objetivo último de que el telespectador adquiera un sentido crítico respecto a los contenidos que consume.

Para concluir, nos parece importante defender que el visionado de la televisión puede convertirse en una oportunidad para aprender a seleccionar previamente, elegir y disponer de nuestro tiempo libre de acuerdo a nuestros programas preferidos. Educar a la infancia y juventud en la selección previa de programas,

controlar el tiempo de consumo televisivo y facilitar el covisionado son algunas de las primeras estrategias para favorecer un consumo responsable (Martínez, 2002).

Compartimos con otros expertos en esta temática (Palmer y Dorr, 1980; Aven-
daño, 2000; Fuenzalía y Hermosilla, 1991; Bryant y Zillmann, 2002; Aguaded, 2005;
Catela Marcos, 2005; Sauquillo Mateo, 2007) que la televisión no hay que satani-
zarla ni tampoco ensalzarla. Para nosotros es un medio que bien aprovechado
puede, incluso, convertirse en un recurso educativo tal y como se ha tratado de
demostrar en esta reflexión. Ahora bien, como la televisión forma parte de nues-
tras vidas, hay que aprender a convivir con ella. En este sentido nos parece abso-
lutamente necesario establecer unos mecanismos de consumo que vayan más allá
de conectar y desconectar el aparato. Ser ciudadanos críticos en unos entornos tan
persuasivos exige potenciar los procesos educativos y una distribución más iguali-
taria de los recursos disponibles (Vera Vila, 2001). Tengamos en cuenta la oportu-
nidad que supone educar a través de la televisión porque en nuestra sociedad no
hay ninguna otra tecnología que llegue a más hogares y que sea más consumida
por casi la totalidad de la población.

Nunca, como hoy en día, ha existido tal cantidad de equipamiento televisivo
en los hogares, ni tampoco los jóvenes han tenido un acceso tan directo y personal
a los medios de comunicación. En pleno siglo XXI estamos asistiendo a un cambio
profundo en el panorama internacional, que, en opinión de García Matilla (2005),
si nos atenemos al contexto español resulta paradójico. La televisión generalista
convencional, que posee una orientación eminentemente comercial, está atrave-
sando una crisis debido al gran descenso de la eficacia publicitaria, la espectacular
bajada de abonados a la televisión de pago y la caída de audiencia en géneros
tradicionales como el cine. También es importante recordar que en un inmediato
futuro la oferta televisiva se va a ampliar y fragmentar con la aparición de nuevos
canales generalistas de carácter estatal, regional y local y con un impulso impor-
tante a la televisión digital terrestre. En este sentido, es urgente que la televisión
pública se plantee cómo orientar la nueva producción de contenidos de calidad y
contar con el mayor número de opciones para sacar provecho de las potenciali-
dades comunicativas y, sobre todo, educativas de la nueva televisión.

La propia UNESCO hace hincapié en una educación de los medios que
fomente una conciencia crítica y participativa por un lado y por otro que los pro-
pios medios adquieran un compromiso profundo con la educación. Pérez Tornero
(2003) ya ha destacado la unánime reclamación por parte del sector educativo
para que los medios, sobre todo, los medios públicos, formalicen un compromiso
serio con la educación. Las televisiones tienen que abandonar las servidumbres a
las exigencias puramente comerciales y la búsqueda de audiencias a cualquier
precio. Así como la desatención de los gustos de las minorías y un cierto despre-
cio de aquellos valores en los que algunos profesionales estamos empeñados en
educar, mientras que el medio televisivo continúa introduciendo constantes con-
tradicciones y ambigüedades que son perjudiciales en el desarrollo de las futuras
generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADED, J. I. (1999) *Convivir con la televisión*. Barcelona, Paidós.
- (2005) Enseñar a ver la televisión. Una apuesta necesaria y posible, *Comunicar*, 25, 51-55.
- AIERBE, A.; MEDRANO, C. y PALACIOS, S. (2006) Mediación familiar en los hábitos televisivos de adolescentes y jóvenes, en BACAICOA, F. y otros. *Psicología del desarrollo y Desarrollo social*. Bilbao, Psicoex, 237-246.
- ANDERSON, D. R.; HUSTON, A. C.; SCHMITT, K. L.; LINEBARGER, D. L. y WRIGHT, J. C. (2001) Early Childhood television viewing and adolescent behavior: the recontact study, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 264 (66), 1.
- AVENDAÑO, C. (2000) *La televisión desde los niños*. Santiago de Chile, Universidad Diego Portale.
- BERMEJO BERRIOS, J. (2005) *Narrativa audiovisual. Investigación y aplicaciones*. Madrid, Pirámide.
- BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (2002) *Media effects. Advances in Theory and Research*. New Jersey, LEA.
- BUCKINGHAM, D. (2003) *Media education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, Polity Press.
- CALVERT, S. y KOTLER, J. (2003) Lessons from children's television: The Impact of the Children's Television Act on children's learning, *Applied Developmental Psychology*, 24, 275-335.
- CATELA MARCOS, I. (2005) *Ética de la televisión. Consejos de sabios para la caja tonta*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- COROMINAS, A. (1999) *Modelos y medios de comunicación de masas*. Bilbao, Desclée y Brouwer.
- DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, M. (2004) *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid, Fundación Infancia Aprendizaje
- DOR, A. (1992) Estudios sobre televisión, en HUSEN, T.; POSTLHWAITE, T. (comps.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid, Vicens Vives, 5448-5449.
- FERRÉS, J. (2000) *Educación en una Cultura del Espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- FUENZALIA, V. y HERMOSILLA, M. E. (1991) *El televidente activo*. Santiago de Chile, CPU.
- GABELAS, J. A. (2007) Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España, *Comunicar*, 28, 69-73.
- GARCÍA MATILLA, A. (2003) *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona, Gedisa.
- (2005) Por una televisión para la educación en sintonía multimedia, *Comunicar*, 25, 33-34.
- GARITONANDIA, C.; JUARISTI, P.; OLEADA, J. A. y PASTOR, F. (1998) Las relaciones de los niños y de los jóvenes con las viejas y las nuevas tecnologías de la información, *Revista de Estudios de Comunicación*, 4, 131-159.
- GENTIL, A. D. y WALSH, D. A. (2002) A normative study of family media habits, *Applied Developmental Psychology*, 23, 157-178.
- GUTIÉRREZ MOAR, M. C.; PEREIRA, M. C. y VALERO, L. F. (2006) El cine como instrumento de alfabetización emocional, *Teoría de la educación*, 18, 229-260.
- HODGE, R. y TRIPP, J. C. (1986) *Children and Television: A Semiotic Approach*. Cambridge, Polity Press.
- HOFFNER, C. (1996) Children's Wishful Identification and Parasocial Interaction with Favorite Television Characters, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 40, 389-402.
- JORDAN, A. B. y WOODAARD, E. H. (1997) *The First Annual Annenberg Public Policy Conference on Children of the University of Pennsylvania*. Report Series 14.
- MARTÍN RAMÍREZ, J. (2007) Televisión y violencia, *Revista Latinoamérica de Psicología*, 39, 327-349.

- MARTÍNEZ, M. (2002) Estilos de vida y consumo televisivo, *Revista Exclusiva*, 7, 28-29.
- MASSELOT-GIRARD, M. (1996) Écrans du quotidien, école d'aujourd'hui, en MASSELOT-GIRARD, M. (ed.). *L'enfant, la télévision et l'école. Actes du Colloque de Télécole*. Besançon, Universidad de France-Comté, 5-24.
- McBETH, T. M. (ed.) (1996) *Tuning in to Young Viewers. Social Science Perspectives on Television*. London, Sage.
- MEDRANO, C. (2004) *Ideas implícitas sobre los aprendizajes que posibilita la televisión. Un estudio con sujetos de 6 a 12 años*. Informe de investigación no publicado.
- (2005) Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas, *Revista de Educación*, 338, 245-270.
- MEDRANO, C.; CORTÉS, A. y PALACIOS, S. (2007) La televisión y el desarrollo de valores, *Revista de Educación*, 342, pp. 307-328.
- MEDRANO, C.; PALACIOS, S. y AIERBE, A. (2007) Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: un estudio realizado en el País Vasco, *Revista Latina de Comunicación*, 62. Enero-diciembre 2007. http://www.ull.es/publicaciones/latina/Medrano_y_otros_200702 (febrero 2007).
- MORLEY, D. (2006) Unanswered questions in audience research. *The Communication Review*, 9, 101-121.
- MONTERO, Y. (2006) *Televisión, valores y adolescentes*. Barcelona, Gedisa.
- MORDUCHOWICZ (2001) *A mí la televisión me enseña muchas cosas*. Buenos Aires, Paidós.
- NEUMAN, S. B. (1982) Television viewing and leisure reading: a qualitative analysis, *Journal of Educational Research*, 75 (5), 14-23.
- OROZCO, G. (2001) *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- PALACIOS, S.; MEDRANO, C. y CORTÉS, P. A. (2005) Valores y preferencias televisivas una experiencia universitaria, *Comunicar*, 25, 290.
- PALMER, E. L. y DORR, A. (ed.) (1980) *Children and the Faces of Television*. New York, Academic Press.
- PASQUIER, D. (1996) Teen Series' Reception: Television, Adolescence and Culture of Feelings, *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 3 (3), 351-373.
- PÉREZ GONZALÉZ, E. (1995) Transversalidad de los medios de comunicación social, *Comunidad Educativa*, 228, 24-26.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (1994) *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Barcelona, Paidós.
- (1997) Educación en televisión, en AGUADED, J. I. (comp.). *La otra mirada de la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria, 23-28.
- (2003) *Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- REIA-BAPTISTA, V. (2007) Hacia una alfabetización en medios: ejemplos en contextos de habla portuguesa, *Comunicar*, 28, 25-31.
- RUBIN, A. M. y PERSE, M. E. (1988) Audience Activity and Soap Opera Involvement, *Human Communication Research*, 14 (2), 246-268.
- SAHUQUILLO MATEO, M. P. (2007) Algunas aportaciones teóricas a la influencia de la televisión en el proceso de socialización de la infancia, *Teoría de la Educación*, 19, 191-224.
- SANMARTÍN ARCE, R. (2000) Etnografía de los valores, *Teoría de la Educación*, 12, 129-141.

- SOLOMON, G. (1983) Beyond the Formats of Television: the Effects of Student Preconceptions on the Experience of Televiewing, en MEYER, M. (ed.). *Children and the Formal Features of Television*. Munich, K. G., Saur, 209-233.
- STANGER, J. D. (1997) *Television in the Home. The 1997 Survey of Parents and Children*. USA, Annenberg Public Policy Centre, University of Pennsylvania.
- VERA VILA, J. (2001) Influencia educativa de los medios de comunicación social en la sociedad neoliberal, *Teoría de la Educación*, 187-208.
- WARD, M. (2003) Understanding the role of entertainment media in the sexual socialization of American: A review of empirical research, *Developmental Review*, 23, 347-388.