

El impacto educativo de la televisión no educativa. Un análisis de las premisas epistemológicas de la investigación convencional*

Revista Latinoamericana de Estudios *Educativos* (México), vol. XVII, núm. 3, pp. 57-87

Guillermo Orozco Gómez**

I. INTRODUCCIÓN

La influencia de la televisión (TV) en la educación no es una preocupación reciente de las ciencias sociales ni un tema de moda dentro de la investigación educativa. Por el contrario, es un campo de estudio añejo, que ha originado una abundante literatura que data de más de tres décadas, desde que los primeros investigadores entendieron que la TV servía para algo más que entretener. No obstante la abundancia, variedad y sofisticación metodológica de los estudios sobre los efectos educativos de la TV en los niños,¹ el interés predominante no ha cambiado. A lo largo de estos años, este interés se ha concentrado en evaluar el impacto de cierta programación educativa —por ejemplo Plaza Sésamo— con el fin de explorar el potencial técnico de la TV en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

* Por convencional se entiende aquí la investigación de efectos de los medios de comunicación, generalmente realizada dentro de un paradigma positivista.

** Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco.

¹ Los métodos usados en la investigación sobre los efectos de la TV han variado mucho. De las primeras investigaciones sobre las preferencias televisivas de la audiencia, se ha pasado a los experimentos de laboratorio (en los que a un grupo de niños seleccionados de acuerdo con ciertas características importantes definidas por el investigador se les muestra un programa de TV, y al término de la proyección se evalúan los efectos producidos en esa audiencia) y luego a los llamados “experimentos en la vida real”, donde se incorporan algunas características situacionales de los grupos participantes en el experimento (Slaby y Quarfoth, 1980). Un conjunto de metodologías enfatiza la exploración de la relación entre ciertas peculiaridades técnicas de la TV en tanto medio de comunicación y sus efectos directos en la audiencia (Bates, 1980). Otros métodos buscan entablar la relación entre “las

Con el desarrollo de nuevas tecnologías de información y especialmente de tecnologías interactivas como los videojuegos y las computadoras, el interés históricamente dominante en la investigación sobre TV y educación se ha revitalizado. Tanto entre promotores de videotecnología como entre los mismos investigadores y educadores se sostiene reiteradamente que estas tecnologías encierran un potencial educativo que debiera ser analizado y utilizado en la producción de efectos deseados en el aprendizaje de los niños y, en general, en los procesos cognoscitivos. Esta creencia en el potencial educativo intrínseco de la videotecnología, muy extendida en la mayoría de los países, ha propiciado la multiplicación de programas y proyectos de investigación tendientes a explorar sus límites técnicos y a documentar sus posibles usos pedagógicos.

Paralelamente al auge de la confianza videotecnológica, la preocupación por entender sus efectos educativos no buscados ni deseados —tales como el deterioro de la capacidad de lectura o distorsiones en la aprehensión de la realidad— ha decrecido aún más que antes. Esto, no obstante que esporádicos pero excepcionales estudios han seguido mostrando, primero, que junto con ciertos logros cognoscitivos en el desarrollo del niño, la TV también tiene un impacto negativo, que es en el largo plazo muchas veces mayor que los logros inmediatos fácilmente observables, y segundo, que tanto el potencial de la TV como el de las computadoras o los videojuegos requiere, para que se haga realidad, una serie de condiciones especiales —desde la habilidad y por supuesto la capacitación técnica de los educadores en el empleo de la videotecnología en la enseñanza, hasta la ausencia de criterios lucrativos en su producción y control— que generalmente no existen, sobre todo en aquellos países como México, donde la TV y las demás videotecnologías constituyen un negocio y, por tanto, no están regidas por criterios educativos o sociales (Orozco, 1986a).

En el contexto anterior, la pregunta que orienta la discusión en estas páginas es: ¿por qué el interés predominante en la investigación sobre el impacto educativo de la TV se ha concentrado en explorar las

formas” de la TV y la producción de ciertos efectos en el aprendizaje de la audiencia (Meyer, 1983). Recientemente se ha enfatizado la observación de los niños cuando están viendo TV con el objeto de relacionar sus movimientos físicos con distintos elementos visuales y auditivos transmitidos en la pantalla (Desmond, *et al.*, 1985). Otra serie de métodos se han desarrollado para estudiar el procesamiento informativo de la audiencia (Collins, 1983), así como la atención y la comprensión de los niños a los determinados programas y estímulos visual-auditivos de la programación (Bryant y Anderson, 1984). No obstante el impresionante desarrollo de técnicas y métodos de investigación, el interés fundamental no se ha modificado, continuando enfocado en la producción de ciertos efectos deseables para el desarrollo educativo de los niños.

posibilidades de ésta en cuanto videotecnología, aisladas de las condiciones reales de su funcionamiento y uso sociales, en vez de estudiar por qué y cómo distintos efectos, principalmente aquéllos no buscados por los educadores, son producidos por la TV en la mente de los niños, dadas las condiciones existentes? En otras palabras, ¿por qué en la literatura internacional se atendió tan poco al impacto educativo de la TV no educativa?

Para abordar esta pregunta, la discusión se desarrolla en tres partes. En la primera se distinguen los efectos educativos (buscados y no buscados) de la TV, partiendo de la diferencia entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje; en la segunda parte se analiza el desarrollo histórico de los intereses de investigación sobre efectos de la TV; y finalmente se analizan tres de las principales premisas epistemológicas subyacentes en la práctica de la investigación sobre el impacto cognoscitivo de la TV. La discusión trata de mostrar cómo la TV, con relación a la educación y en particular a los procesos cognoscitivos, ha sido asumida fundamentalmente como un medio técnico y no como una institución social, y cómo esta conceptualización ha llevado a su vez a concebir su impacto educativo básicamente en habilidades mentales. Los efectos de la TV en las creencias y por tanto en el ámbito de las significaciones, han quedado fuera de exploración y comprensión.

En contraposición a la idea sostenida por investigadores convencionales acerca de la necesidad de desarrollar técnicas y métodos de investigación aún más sofisticados como una alternativa para entender mejor el impacto de la TV en el desarrollo educativo, la alternativa propuesta en el presente análisis es profundizar en la construcción misma del objeto de estudio: TV y conocimiento, en sus determinantes histórico-científicos, y en las premisas que guían la generación de enfoques para abordar este objeto.

II. EL IMPACTO EDUCATIVO DE LA TELEVISIÓN

El impacto educativo de la TV puede diferenciarse según distintos criterios. En el presente análisis este impacto se distingue a partir de la intencionalidad de la programación televisiva, para lo cual es importante entender, primero, la diferencia entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La enseñanza en cuanto actividad es intencionada y busca alcanzar una o varias metas educativas; independientemente de si las metas propuestas son logradas, la intención de alcanzarlas permanece. En este sentido el proceso de enseñanza es consciente y racional: se

busca un objetivo explícitamente y se hace a través de un plan concreto. A diferencia de la enseñanza, el aprendizaje no implica necesariamente un proceso explícito ni es una actividad evidente. Se puede aprender en cualquier momento o situación; muchas veces tiene lugar sin que el que aprende sea consciente de ello. El aprendizaje puede realizarse sin una meta educativa; esto es, sin que sea preciso tener la intención de aprender (Orozco, 1987a). Asimismo, puede ser producto de distintos procesos, algunos racionales y otros emocionales o de la combinación de ambos.²

A. Distintos tipos de programas

La diferencia entre enseñanza y aprendizaje permite entender a su vez la distinción entre programas de TV educativos y no educativos. En los primeros, los productores tratan de alcanzar una meta educativa concreta a través de la organización, en forma específica, de una serie de elementos técnicos, lingüísticos, sonoros y visuales. Se busca producir un aprendizaje específico en el teleauditorio. En contraste, un programa no educativo no busca alcanzar una meta de enseñanza-aprendizaje. Esto, sin embargo, no significa que la programación no educativa no tenga otro tipo de metas, como las de informar o entretener o simplemente vender un determinado producto. Tampoco significa que los televidentes no aprendan. Al contrario, algunos estudios muestran cómo los niños muchas veces aprenden más de la programación comercial cotidiana que de los programas educativos (Montoya y Rebeil, 1982). Más aún, los niños televidentes aprenden no sólo de aquellos elementos centrales al contenido de un programa, sino también de aquellos colaterales. Esto es posible ya que buena parte del aprendizaje se realiza a través de la pura observación, sin que existan reforzamientos explícitos al mensaje central (Slaby y Quarfoth, 1980). La razón, hay que enfatizarlo, es que el aprendizaje no se limita a la enseñanza. Ni siquiera con un programa educativo es posible garantizar, primero, que el televidente va a aprender aquello que se quiere que aprenda; segundo, que va a aprender sólo aquello que se busca que aprenda y, tercero, que no va a aprender aquello que no se quiere que aprenda. De nuevo, la razón fundamental es que la capacidad de aprender no está

² Para una discusión detallada de los elementos racionales y emocionales en el aprendizaje se recomiendan los trabajos de Fuenzalida (1984) y Reid (1986).

—afortunadamente— limitada a la capacidad de enseñar³ (Orozco, 1985a).

B. Los distintos efectos educativos de la televisión

Con base en lo anterior es posible sostener que el impacto educativo de la TV no puede limitarse al producido por —y a la vez buscado a través de— ciertos programas instructivos o culturales, ni sólo a lo que en esta programación se propone para ser aprendido. En este sentido puede afirmarse que toda la TV “educa” aunque no se lo proponga explícitamente. La diferencia, entonces, radica en que unos efectos son buscados mientras que otros no lo son. O más precisamente, no se derivan de la búsqueda de una meta concreta de aprendizaje.

El problema mayor con los efectos educativos no buscados a través de una programación específica es la dificultad de establecer una relación entre ellos y las metas (no educativas) a las que contribuyen. Si con la programación instructiva se puede evaluar la meta de aprendizaje propuesta —además del método y plan para conseguirla—, con la comercial convencional no se pueden determinar fácilmente las metas, ni mucho menos evaluarlas socialmente. Mientras que algunos de los efectos producidos a través de la programación no educativa no representan ningún riesgo para el desarrollo de los niños, no todo lo que ellos aprenden de la pantalla es bueno o relevante para su educación (Salomon, 1982). De hecho, estudios críticos sobre el aprendizaje televisivo de los niños sugieren que los efectos educativos no buscados tienden a ser cuestionables en varios aspectos. En primer lugar debido a la orientación fundamentalmente consumista de la TV comercial que permea no sólo el tipo de programación, sino la organización de los distintos elementos internos de un programa, tales como el ritmo, el tipo de encuadres, el discurso, etc. (Mattelart, 1986). Sobre este punto se ha argumentado enfáticamente que incluso programas como Plaza Sésamo reproducen y propagan la estructura de los mensajes publicitarios abriendo expectativas en el teleauditorio que difícilmente llenan los programas instructivos de producción doméstica en otros países (Drummond y Paterson, 1986). En segundo lugar, estudios como los de Hornik (1978) en El Salvador, muestran cómo la teleaudiencia infantil, mientras aprende algunas cosas positivas de la programación

³ Sobre lo que los niños aprenden de la programación educativa y no educativa se recomienda la revisión hecha por Hawkins V Pingree (1982). Aquí se incluyen datos sobre distintos tipos de aprendizaje: actitudes, conductas, ideas, valores, emociones. Otras revisiones importantes son las de Cullingford (1985) y en México, Medina (1986).

educativa, sufre al mismo tiempo un deterioro general de sus habilidades mentales, especialmente aquellas para la lectura y el razonamiento. Conjuntamente al deterioro cognoscitivo global, existe además evidencia empírica (Orozco, 1986d) sobre todo aquello que aprenden los niños de la TV y que se contrapone a lo que se supone que debieran aprender en la escuela o a lo que ha sido socialmente determinado que aprendan por autoridades educativas o por la familia (Charles, 1987).

Es difícil determinar con precisión en qué grado son negativos los distintos efectos educativos en los niños, en parte por razones ideológicas. Lo que para ciertos sectores sociales no representa mayor problema, para otros puede resultar altamente perjudicial. Pero en parte también por razones metodológicas. La mayoría de los investigadores convencionales —esto es, los que buscan medir los efectos de la programación televisiva— generalmente encuentran aquello que es observable empíricamente y que además es estadísticamente significativo.⁴ Los efectos axiológicos por lo general no pueden medirse con precisión matemática y, por tanto, ser objeto de juicios exactos (Orozco, 1986c). Sobre este punto Hawkins y Pingree (1982) notan que la influencia de la TV, por ejemplo en la construcción mental de la realidad social, no ha podido ser bien documentada ya que “esta influencia tendería a reforzar el *statu quo*, algo que es muy difícil de medir con estadísticas que han sido designadas para evaluar diferencias, más que la ausencia de diferencias...” (p. 224). Asimismo, lo “negativo” o “positivo” en la consideración de los efectos de la TV implica un juicio de valor para el mismo investigador, lo cual dificulta aún más la evaluación de los efectos, debido a que la tradición positivista prohíbe al propio investigador mezclar sus valores o tomar posición para no “contaminar” el conocimiento generado (Rowland, 1985; Garfinkel, 1981).

⁴ Sobre este punto se recomienda consultar trabajos críticos sobre el enfoque de investigación de efectos de la TV. Clark y Angert (1984) enfocan su crítica sobre la ausencia de un modelo global sobre el proceso comunicativo en la investigación de efectos. Halloran (1980) y Hur (1984) enfatizan la influencia negativa del positivismo en las ciencias sociales durante este siglo. Melody y Mansell (1983) muestran el carácter acrítico de la mayoría de la investigación sobre efectos de la TV y en general de los demás medios masivos de comunicación. Thayer (1983) resalta la mentalidad cientificista en la mayoría de los estudios sobre la investigación de efectos. De acuerdo con esta mentalidad —dice Thayer—, se asumió que cualquier avance del conocimiento constituía un decrecimiento de la ignorancia y, por tanto, lo que podía ser conocido debía serlo, sin atender a su relevancia para la comprensión cabal de una determinada problemática. Por su parte, Hamelink (1983) dirige su crítica al carácter empirista de la mayoría de estudios y al carácter también conductista de su orientación. No obstante las diferencias en énfasis, todas las críticas coinciden en la importancia de cuestionar las premisas epistemológicas de la investigación sobre efectos de la TV. Una crítica sobre el método conductista en la investigación de efectos puede verse en Orozco (1986c).

C. El carácter predominantemente “no educativo” de la TV

Tanto la TV como otros medios de comunicación pueden ser utilizados con fines instructivos; sin embargo esto no significa que sean primariamente educativos. Su potencial, fundamentalmente técnico, puede servir para la educación, pero no es intrínsecamente educativo. Este potencial tampoco ha sido desarrollado siguiendo criterios propios de la educación, ni ha respondido a necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de la TV y más recientemente de las nuevas videotecnologías, ha sido impulsado en parte por el propio avance tecnológico, pero principalmente por razones económicas y políticas (Williams, 1983). La razón es que los avances técnicos, para que se conviertan en tecnología desarrollada, requieren ser costeables y, por tanto, lo económico determina su propio desarrollo y consolidación. El caso particular de la TV, además, ha obedecido a intereses políticos concretos (Quester, 1984). Por ejemplo la TV a color en Canadá se introdujo tardíamente no porque no existiera la tecnología ni porque no fuera una posibilidad rentable, sino simplemente porque a los consorcios de TV estadounidenses no les era rentable porque hubieran perdido mercado para su programación en blanco y negro, que ya no era redituable dentro de sus propias fronteras (Mansell, 1985).⁵ Lo importante de esta doble determinación económica y política en el desarrollo de la TV, para el caso que nos ocupa, es que esa determinación no sólo se manifiesta en las innovaciones videotecnológicas, sino en la definición misma de la programación. Sobre este punto, Williams (1983) advierte que en los países industriales y en especial en EUA existe una clara intención para usar la comunicación masiva —ya sea vía satélite o vía cable— para intervenir en los mercados y culturas nacionales. Esto significa que la tecnología de información está siendo puesta al servicio de intereses específicos, cuya relevancia para países como México es por lo menos cuestionable.

Con base en lo anterior, se puede sostener que la TV no sólo no es una tecnología educativa, sino que su control y la definición de sus contenidos programáticos responden a metas completamente ajenas a los fines educativos sancionados como deseables por una sociedad en un momento determinado. Debido a los condicionantes económico-políticos de las industrias y agencias de TV, incluso la programación educativa que se transmite está sujeta a los criterios

⁵ Sobre el desarrollo tecnológico de las videotecnologías y en especial de la computadora se recomienda ver el análisis de Orozco (1986a).

del mercado, y constituye parte del paquete programático a través del cual los distintos canales producen capital (Montoya, 1981).

La promoción de valores consumistas representa un ejemplo del tipo de intencionalidad de la mayoría de la programación cotidiana de la TV en países capitalistas. Esta promoción no sólo se da a través de los anuncios sino también, aunque sutilmente, a través de la programación normal. La idea de "tener más" como medio para alcanzar la felicidad, altamente difundida en la programación habitual, es sólo un ejemplo ilustrativo de esta promoción axiológica acorde a los criterios mercantilistas de la TV en la mayoría de los países occidentales.

Los efectos resultantes de la exposición cotidiana a una programación televisiva como la descrita, es difícil que puedan ser deseablemente educativos. No obstante, como lo han señalado Gerbner y sus colegas de la Escuela de Comunicación de Annenberg (1982), el mayor efecto de la TV es en el largo y mediano plazos. La programación habitual va "cultivando" un tipo de actitudes y valores que se refuerzan a través de la repetición del mismo tipo de programación y de la cantidad de exposición de la teleaudiencia. Los efectos cognoscitivos no deseables podrían disminuirse al reducir la exposición a los programas convencionales de la TV. Sin embargo, las estadísticas sobre el tiempo que pasan los niños frente al aparato de TV son alarmantes. No sólo en México, sino en muchos otros países industrializados, la cantidad de horas que el niño está frente a la pantalla es mayor que la cantidad de horas que ese mismo niño está en la escuela (Morrisett, 1984; Liebert *et al.*, 1982; Maya y Silva, 1986). Ante estos datos surge inmediatamente la pregunta ¿cómo no estudiar el impacto educativo de la programación no educativa de la TV?

III. EL ESTUDIO DE LOS EFECTOS DE LA TELEVISIÓN

Con el objeto de aproximar una explicación a la poca atención prestada al impacto de la TV no educativa por los investigadores convencionales, en la presente sección se hace un recuento histórico del origen y contexto científico donde emerge y se desarrolla la investigación de "efectos", centrando el análisis en el interés predominante de los investigadores hasta la fecha.

A. Un recuento histórico de la investigación convencional

La investigación sobre "efectos" de los distintos medios de comunicación y en particular sobre los efectos de la TV, se origina en EUA y luego se exporta a los demás países. El desenvolvimiento de este tipo

de enfoque, y en general de la investigación en TV, va entrelazado y por tanto está determinado por el desarrollo industrial de ese país posterior a la Segunda Guerra Mundial, así como por el desenvolvimiento de las ciencias de la conducta.

En primer lugar es importante señalar que la TV en tanto industria se convierte en un gran negocio y al mismo tiempo en el medio *par excellence* de la publicidad moderna. Esto último debido principalmente a las características audiovisuales y de cobertura amplia que como medio técnico de comunicación posee. Las consecuencias de esta inserción en la sociedad norteamericana se manifestarán claramente tanto en el futuro desarrollo de la TV, como en el tipo de prioridades de investigación de sus efectos.

Un objetivo central de la investigación en TV desde sus inicios fue conocer, con la mayor precisión posible, las preferencias del teleauditorio. Según uno de los historiadores más críticos de esta investigación (Rowland, 1983), la necesidad de relacionar los gustos y preferencias de la audiencia con las metas económicas de los anunciantes y la misma efectividad de los anuncios, implicó que investigadores prestigiados como Stanton y Lazarsfeld perfeccionaran sus técnicas sobre muestreo de los radioescuchas, para aplicarlas a la teleaudiencia. Las corporaciones, cada vez más, entendieron que era necesario reservar partidas no sólo para publicidad en la TV sino para su investigación. Así, se aprovechan las técnicas existentes para el estudio de las preferencias de posibles consumidores y se financian con presupuestos de empresas particulares. La vinculación de objetivos de investigación con objetivos económicos de los patrocinadores determinó la investigación en TV, que no sólo fue en técnicas y métodos, sino también en las mismas preguntas de investigación (Rowland y Watkins, 1984). Esto es, preguntas acerca del papel y control de la TV en la sociedad o sobre su definición fundamentalmente económica, fueron dejadas a un lado. Por supuesto que no eran relevantes para los clientes de la investigación ni para aquellos dueños de las televisoras.

Un resultado importante del tipo de investigación que comenzó a desarrollarse dadas las condiciones mencionadas, fue el énfasis en la metodología. Pareció que la mayoría de los investigadores dedicados al estudio de la TV y sus efectos, dieron por hecho que la finalidad de esos estudios ya estaba definida, por lo que el esfuerzo científico debía concentrarse en la metodología (Bryman, 1984). Y aquí es preciso enfatizar que esta postura científica implica una comprensión particular de lo que significa hacer ciencia, dentro de la cual se puede establecer una separación entre finalidad de la investigación y defini-

ción del problema de estudio, y entre responsabilidad social del investigador y práctica científica (Orozco, 1987b). En otras palabras, la posición que acepta que la práctica científica puede reducirse a un tipo de actividad metodológica donde los objetivos de la investigación están fijados previamente, es una concepción científica muy particular. Sin embargo, fue la privilegiada por el grupo de investigadores que abrazó los estudios de la TV, y encontró eco en una comunidad científica más amplia, caracterizada por la corriente positivista y el énfasis cuantitativo en el estudio de los fenómenos sociales y conductuales (Garfinkel, 1981). El desarrollo de las ciencias de la conducta en un contexto caracterizado por un auge tecnológico sin precedentes en la historia moderna facilitaron la orientación pragmática de la investigación (Rowland y Watkins, 1984). En este contexto de predominio empirista se dio una ruptura entre la corriente clásica europea de las ciencias sociales y la nueva sociología americana. Esta nueva sociología rechazó los postulados humanistas que hasta entonces habían predominado en las ciencias sociales (Manheim, 1936). En su consolidación, concedió importancia fundamental a la estadística, al ser considerada como una herramienta neutral en la aprehensión de los “hechos sociales” (Durkheim, 1982). Así, los aspectos de la investigación que cobraron mayor importancia fueron la validez y confiabilidad de los datos (González Casanova, 1981). Las técnicas de recolección de datos se fueron sofisticando dentro de una orientación fundamentalmente “predictiva” de las ciencias sociales. Esta orientación facilitó la eliminación de consideraciones acerca de la responsabilidad social del investigador en su práctica científica (Ricoeur, 1980).

B. El interés predominante en los estudios de efectos de la TV

En un contexto histórico determinado fuertemente por las prioridades económicas y tecnológicas, así como por la orientación pragmática de la comunidad científica, el estudio de los efectos de la TV en la audiencia se desarrolla con base en la observación empírica, generalmente de individuos abstraídos de sus características socioculturales, económicas y políticas (Cook *et al.*, 1982). Por ser la investigación de efectos altamente dependiente de los intereses económicos de los consorcios televisivos, el interés más sobresaliente de la mayoría de los estudios sobre la TV fue acerca de la “efectividad” con que los patrocinadores lograban sus objetivos económicos en una determinada audiencia. Esto es, lo que tenía especial importancia era si una teleaudiencia —entendida como un agregado de poten-

ciales consumidores individuales— estaba siendo persuadida en la dirección buscada por los patrocinadores de la TV. La pregunta por contestar en la mayoría de estos estudios era acerca del mensaje recibido por los televidentes. Se trataba de que el mensaje original —anuncio de un producto— llegara con la menor distorsión posible a la masa de consumidores.

Durante las tres décadas de investigación sobre los efectos de la TV, el interés original que motivó las primeras investigaciones sigue predominando. Las técnicas y en general la metodología de investigación se perfeccionaron, pero permanecieron al servicio de una peculiar práctica científica. El desarrollo de la cibernética reforzó la conceptualización dominante del proceso de comunicación, como un proceso de transmisión de un mensaje a una audiencia.⁶ El modelo cibernético de transmisión de información dio así una racionalidad científica a esa conceptualización del proceso comunicativo, a la vez que priorizó el polo de la transmisión, alejando aún más que antes el interés por preguntas acerca del papel del emisor y sus determinantes. Este modelo cibernético, además, permitió lo que críticos de la historia de la investigación de efectos han llamado el “matrimonio” entre las emergentes ciencias de la información y las teorías del aprendizaje (Rowland, 1983). Según Hall (1982) el *rationale* detrás del estudio de efectos de la TV era y sigue siendo: “...si la TV y otros medios de comunicación tienen efectos, éstos pueden observarse empíricamente en términos de una influencia directa en la conducta de los individuos, manifiesta en cambios perceptibles” (p. 59).

C. La investigación sobre efectos cognoscitivos de la TV

Inmerso en un contexto científico como el descrito anteriormente, el interés particular de los investigadores por conocer los efectos cognoscitivos de la TV se concentró en los efectos intencionados. Por consiguiente, un aspecto prioritario de la investigación fue conocer con cuánta efectividad podía provocarse un aumento en el aprendizaje de un receptor individual. Esto implicó buscar las posibilidades técnicas de la TV en cuanto medio de transmisión, lo que a su vez llegó a

⁶ Más que contribuir al entendimiento del proceso comunicativo en un contexto social el modelo cibernético facilitó dejar a un lado al emisor al privilegiar el proceso de comunicación y en especial el de transmisión de un mensaje. De acuerdo con el modelo cibernético existe un mensaje que es transmitido de una fuente a un receptor y éste emite una respuesta que vuelve a la fuente. Sin embargo, las características del mensaje de la fuente y del receptor no son sujetos de cuestionamiento.

priorizar la producción de programación educativa como la fórmula a través de la cual se haría posible conseguir los objetivos buscados.

Es necesario enfatizar que el interés primordial de la mayoría de los investigadores partidarios del enfoque de efectos ha sido explorar qué tanto es posible modificar las conductas de los receptores. Un libro característico de esta preocupación predominante a lo largo de tres décadas es el de Greenfield (1984). De acuerdo con esta autora, cada medio de comunicación es capaz de producir cierto tipo de efectos en el desarrollo cognoscitivo de los individuos de una audiencia. Las posibilidades de la TV, por ejemplo, pueden contribuir a facilitar en el televidente el progreso de sus habilidades espaciotemporales o de abstracción de la información. Esto es posible porque se pueden relacionar movimientos de cámara específicos, por ejemplo de una toma particular o *close up* a una toma general y viceversa, con capacidades analíticas. Por tanto, el uso consciente de este tipo de recursos visuales contribuirá a la producción de efectos cognoscitivos concretos y deseables. En la misma línea de racionalidad, los videojuegos y las computadoras, tecnológicamente más desarrollados que la TV, podrán contribuir al desarrollo de otras habilidades mentales en los usuarios, por sus características particulares de interacción con el individuo. Esto es, si la TV —sostiene Greenfield— superó al cine porque trajo nuevas posibilidades audiovisuales y de cobertura e inmediatez, los videojuegos y las computadoras superan a la TV, ya que pueden ser manipulados por el usuario (televidente), permitiéndole influir en la organización del mensaje (lo cual evidentemente no es posible con la TV tradicional).⁷

De lo anterior se puede concluir que dada la concepción tecnicista de la TV y los demás medios de comunicación —predominante entre los investigadores convencionales—, el interés en la investigación de los efectos educativos de la TV en los niños ha desembocado en la producción de más programas educativos en la que pueden controlarse una serie de elementos técnicos propios del medio, en función de un objetivo de instrucción. Esto, no obstante que para al-

⁷ En la investigación convencional se ha asumido que hay una continuidad técnica intrínseca a las distintas tecnologías de información. Así, Greenfield (1984), una de las exponentes de esta corriente sostiene que la TV trajo una serie de posibilidades de rapidez y representación que superaron las posibilidades del cine. De igual manera los videojuegos agregaron la posibilidad de interactuar con la pantalla, que la TV no posee, y la computadora además agregó posibilidades diversas para la programación y planeación de distintos mensajes por parte del usuario. Esta perspectiva que asume una especie de *continuum* técnico entre las distintas tecnologías audiovisuales tiene sus raíces en la idea de que el medio es el mensaje y además participa de una visión idealista y ahistórica del desarrollo de las tecnologías de información.

gunos investigadores la propuesta de realizar el potencial de la TV a través de programas educativos, ha sido y sigue siendo vista como una propuesta limitada. Sobre este punto, las consideraciones de Dorr (1979) manifiestan la contradicción subyacente en la orientación de la investigación sobre el impacto educativo de la TV y, especialmente, en el interés predominante de los investigadores por explorar las posibilidades de ésta para estimular procesos de enseñanza-aprendizaje. Para esta autora la TV entretiene e informa, y considera que es el papel que los dueños de la industria de la TV quieren que cumpla, pero además es el papel que también la sociedad quiere hacerle cumplir. Y luego justifica: "...el entretenimiento es necesario para que la industria de la TV atraiga a los televidentes. Sin embargo, mientras entretiene, la TV también ejerce un impacto en el desarrollo cognoscitivo, social y emocional de los televidentes. Por consiguiente, sería importante desenfatizar el entretenimiento y enfatizar los aspectos instructivos para contribuir a un desarrollo más sano del niño (véase Leifer, *et al.*, 1974, p. 220).

El ejemplo anterior ilustra esta especie de "entrampamiento" ideológico de muchos investigadores en cuanto a respetar a la TV como una empresa capitalista y tratar de adecuar, sin cambios fundamentales, ese objetivo lucrativo y de entretenimiento a una finalidad más educativa. Lo que importa resaltar de la discusión anterior es que el interés fundamental de esta investigación ha sido explorar las posibilidades del potencial educativo técnico y que esto, sin embargo, ha sido visto como una medida compensatoria de las funciones comerciales fijadas a la TV en las sociedades capitalistas. Si los investigadores controlaran lo que se trasmite, tendría sentido la insistencia en explorar sus límites técnicos para producir el aprendizaje esperado. La posibilidad de control de los elementos intervinientes en la TV y en su programación sólo se presenta con la programación educativa donde conjuntamente educadores y productores tratan de garantizar que los distintos elementos queden organizados en la forma adecuada, según el efecto cognoscitivo que se desea lograr en la teleaudiencia. Los programas educativos, desgraciadamente, constituyen una minoría, y dadas las condiciones de financiamiento y propiedad de las televisoras, no ha sido ni es factible que aumenten considerablemente (Rowland, 1985). Así, la libertad para explorar el potencial educativo de la TV está bastante limitada.

En la siguiente sección se analizan las premisas epistemológicas que han sustentado la práctica de la investigación anteriormente descrita con la intención, por un lado, de profundizar por qué —aun con las limitaciones señaladas— los investigadores convencionales

han mantenido su interés en la búsqueda del potencial educativo de la TV, al evaluar fundamentalmente los efectos producidos por la programación educativa; y, por otro, de mostrar la pobreza epistemológica de esas premisas en la conceptualización de la relación entre la TV y los procesos cognoscitivos.

IV. EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN DE EFECTOS DE LA TELEVISIÓN

A. Primera premisa: “La intencionalidad del investigador no afecta el conocimiento generado a través de la investigación”

Dentro de la investigación convencional sobre los efectos educativos de la TV en los niños, los investigadores han asumido que sus preguntas y sus propósitos —ya se trate de producir un efecto deseado o evitar que la TV tenga ciertos efectos no deseables— no constituyen una diferencia importante en la investigación de los efectos. Esta premisa se relaciona con la idea generalizada de que el problema para conocer un objeto de estudio específico consiste sólo en la selección adecuada del método, independientemente del objeto mismo y de la intencionalidad para abordarlo (Slack y Allor, 1983). Esta idea implica la creencia de que la decisión sobre qué investigar es un asunto práctico en primer lugar y, en segundo, que depende de los motivos particulares de cada investigador. Dentro de esta racionalidad, entonces, se postula que es posible explicar la ocurrencia de cualquier efecto de la TV en la mente infantil, con observar sólo aquellos efectos que caen dentro del interés de estudio del investigador. En otras palabras, un investigador estaría en posibilidad de explicar la ocurrencia de cualquier tipo de efecto al estudiar sólo un tipo en particular, que en este caso sería un efecto buscado y por tanto deseable, generado a través de un solo tipo de programación: la educativa.

Esta premisa es insostenible por dos razones. La primera tiene que ver con el “interés relativo a la explicación” y la segunda con la “divergencia estructural” entre explicación y predicción en las ciencias sociales.

1. La relatividad de la explicación

La noción de “relatividad explicativa” (o “interés relativo a la explicación”) ha sido desarrollada recientemente por filósofos críticos del positivismo y aplicada a las ciencias sociales (Putnam, 1981; Garfin-

kel, 1981). De acuerdo con esta noción, toda explicación hace necesariamente referencia a lo que se denomina un “espacio de contraste”, que no es otra cosa que el conjunto de posibilidades alternativas para contestar una pregunta. Potencialmente cada pregunta tiene diferentes respuestas, pero sólo una corresponde al interés de la explicación. Un ejemplo clásico es el del cura y el ladrón. A la pregunta del cura: ¿por qué robas bancos?, el ladrón contesta: porque ahí es donde está el dinero. Lo que realmente está diciendo el ladrón es que roba bancos en lugar de hacerlo en otras partes (porque ahí es donde está el dinero). Sin embargo, el interés del cura no es ése, sino saber por qué el ladrón roba, independientemente de si lo hace en bancos o en iglesias. El aspecto problemático para el ladrón es saber dónde conviene robar y para el cura es saber por qué alguien puede robar. Evidentemente la respuesta no corresponde a la intención de la pregunta. En el caso de la TV y sus efectos, la respuesta de los investigadores convencionales al porqué se producen ciertos efectos cognoscitivos, hace referencia a una serie de elementos intrínsecos a la programación educativa y controlados por su productor, dado que contesta al porqué se producen ciertos efectos buscados a través de un programa educativo. Esto es, se refiere a los efectos intencionados. La respuesta al porqué la TV es capaz de producir efectos, independientemente de si son o no buscados, queda pendiente. Cuando el interés de la pregunta es averiguar lo que posibilita que ocurran los efectos cognoscitivos de la TV, implica incluir todos los tipos de efectos y no sólo aquellos que individualmente interesan al investigador. Un tipo de respuesta global requeriría, entonces, atender no sólo a los elementos inherentes a un programa educativo determinado, sino a elementos estructurales de la TV. El ejemplo del maestro calificando exámenes de sus alumnos ilustra este aspecto. Un maestro decide otorgar la calificación de 10 sólo al mejor examen y comparar el resto calificándolos decrecientemente. Al preguntarle al maestro por qué uno de sus estudiantes obtuvo 10 en su examen, él puede responder: “porque escribió el mejor examen”, lo cual es técnicamente correcto. Sin embargo, la condición implícita de que sólo un examen podía ser acreedor del 10 queda fuera de la respuesta. Esto es, la condición estructural no es considerada.

Lo anterior, trasladado al campo de la investigación de los efectos de la TV, implica que, al considerar las condiciones estructurales en la respuesta al porqué la TV tiene efectos en los niños, sea necesario hacer referencia a “todo eso” que ha quedado supuesto, como el tipo de control de la TV, sus características de empresa, sus condicionantes políticos, etc. Elementos que no son considerados como

problemáticos dentro de la investigación convencional. La importancia de tomar en cuenta los elementos estructurales en la explicación de los efectos de la TV no es sólo epistemológica, sino principalmente política. Los elementos estructurales permiten cuestionar el papel social de la TV, su definición económico-política, su control, etc. Cuestionar estos aspectos posibilitaría encontrar estrategias tendientes a impedir los efectos no deseables ni buscados, al plantear lo que sería necesario que ocurriera o dejara de ocurrir para que un determinado efecto de la TV en los niños no pasara.

2. Divergencia entre explicación y predicción

La segunda razón de que la premisa mencionada de la investigación convencional sobre efectos de la TV es cuestionable, radica en la “divergencia estructural” entre explicación y predicción. Como se ha argumentado anteriormente, los condicionamientos económicos, políticos y tecnológicos del desarrollo de las ciencias sociales que enmarcaron la investigación sobre los efectos cognoscitivos de la TV, facilitaron una práctica científica orientada principalmente a la predicción en lugar de la explicación. Para la investigación convencional, atinar con las predicciones científicas la ocurrencia de ciertos efectos fue una preocupación fundamental, principalmente porque su objetivo se centró en la exploración del potencial técnico de la TV para usos educativos. No obstante la importancia de predecir los posibles efectos deseables en el desarrollo cognoscitivo de los niños, la predicción no implica necesariamente la explicación de por qué esos y otros efectos ocurren. La consecuente limitación de no explicar la ocurrencia de los efectos implica que no se cuenta con el conocimiento adecuado para poder prevenir aquellos efectos cognoscitivos indeseables. Sobre este punto, el ejemplo dado por Scheffler (1981) es ilustrativo. Siguiendo a este autor, una persona puede predecir que un cable de cobre va a conducir electricidad, basado en su conocimiento sobre el alto poder de conducción eléctrica del cobre. Se realiza un experimento y la predicción del efecto deseado —conducción eléctrica a través del cable de cobre utilizado— se comprueba. Sin embargo, y aunque la predicción fue cumplida, no existe información para contestar por qué sucedió así, lo que implica contestar por qué el cobre es capaz de conducir electricidad. Como el mismo Scheffler anota, ni siquiera la repetición de varios experimentos va a proveer esa información.

La conclusión del ejemplo anterior es que ni siquiera una predicción exitosa y repetible proporciona una información explicativa

sobre el efecto previsto. Esta conclusión, aplicada a la investigación de efectos de la TV, significa que la producción de un determinado efecto buscado no conlleva su explicación, ni siquiera multiplicando la producción del efecto. Por ejemplo, la elaboración de un programa educativo del tipo Plaza Sésamo implica la combinación adecuada de elementos técnicos, discursivos, audiovisuales, etc. Cada uno de estos elementos contribuye a la consecución de un efecto deseado específico, de la misma manera que un maestro utiliza y combina una serie de elementos para lograr un determinado aprendizaje en sus alumnos. Lo que implica una predicción atinada respecto al aprendizaje deseado con un determinado programa, es que los diferentes elementos estuvieron bien combinados y consiguieron el objetivo. Sin embargo, esto no es una explicación, sino sólo la “provisión de razones” por las cuales un efecto debió haber ocurrido. Por lo tanto aludir a una serie de razones por las cuales un determinado efecto ocurrió no es lo mismo, filosóficamente hablando, que explicar su ocurrencia. Dar razones implica “sustanciar” la ocurrencia de un efecto, pero no explicarla (Scheffler, 1981).

El énfasis en la predicción (por parte de investigadores convencionales) dentro del estudio de la TV y sus efectos, sólo se entiende considerando el gran interés por realizar el supuesto potencial de la TV. Sin embargo, las predicciones son resultados limitados en el entendimiento de la ocurrencia de los efectos. Y su limitación se deriva también de que se basan en los elementos que existen para que un determinado efecto se produzca. Pero, ¿qué pasa cuando un efecto es producido por la ausencia de ciertos elementos? Más aún, ¿qué pasa cuando un cierto efecto de la TV es producido sin poder controlar los elementos intervinientes en su producción, como es el caso de la programación no educativa, donde no se puede discernir, a partir de los efectos que se producen en las mentes de los niños, todos los elementos y sus combinaciones que permitieron que esos efectos se produjeran?

B. Segunda premisa: “Es posible entender los efectos de la TV sin considerar sus orígenes, desarrollo y determinantes sociales”

En la investigación convencional sobre los efectos de la TV se ha partido del supuesto de que es posible estudiar su influencia educativa atendiendo sólo a sus características técnicas. Esto es, considerando a la TV sólo como un medio de comunicación y no como una institución social. Recientemente, entre los investigadores convencionales

ha cobrado auge la idea de que los efectos específicos de la TV se deben a sus características intrínsecas como medio de comunicación. Esto tiene sus orígenes en la ya famosa frase del filósofo canadiense M. McLuhan de que "el medio es el mensaje" (Collins, 1983; Huston *et al.*, 1983). Los seguidores de esta corriente de pensamiento implícitamente asumen que la forma en que la TV se ha incrustado y desarrollado en la sociedad es la única posible, lo cual ha sido denominado por pensadores críticos "determinismo tecnológico" (Williams, 1983). El determinismo tecnológico en el caso de la TV significa entender que su desarrollo obedeció a una especie de necesidad histórica, en vez de ser un resultado de características técnicas y culturales, y de intereses económicos y políticos específicos.

Esta segunda premisa no es sostenible debido a que la idea del determinismo tecnológico es una falacia, y porque incluso los elementos técnicos de la TV en cuanto medio no están exentos de una determinación cultural y social.

1. La falacia del determinismo tecnológico

Siguiendo a R. Williams (1983), pionero de la nueva sociología británica, el determinismo tecnológico encierra un supuesto fundamental falso: que una nueva tecnología emerge como consecuencia del puro desarrollo técnico. Este supuesto es falso porque implica considerar que un proceso tecnológico se alimenta a sí mismo y se sostiene sólo por su relevancia técnica intrínseca, sin ser influido por aspectos económicos y políticos. Como ya se ha mencionado anteriormente, una tecnología llega a ser tal, o a consolidarse, no por sus características inherentes sino porque se hace redituable económica o políticamente en un momento determinado. La prueba de esto es que muchos descubrimientos técnicos, aparentemente importantes, nunca salen al mercado o no se desarrollan (por una serie de razones externas a los aspectos meramente técnicos). De la misma manera, una misma tecnología puede desembocar en distintas aplicaciones y sólo unas serán explotadas. Del mismo descubrimiento técnico pueden resultar tecnologías distintas, como la radio-telefonía y la radio-televisión (Quester, 1984). La TV misma pudo haber sido desarrollada de manera distinta, y usada y controlada socialmente también de otra manera. La existencia de diversas alternativas al control de la industria televisiva en países occidentales, como Inglaterra y Alemania, son sólo dos posibilidades muy diferentes del caso mexicano.⁸ En suma, el mo-

⁸ Sobre este punto se recomienda ver el análisis sobre la introducción de la TV en México presentado en Arredondo y Sánchez, 1986; y Orozco, 1985b.

mento de una nueva tecnología es siempre un momento de elección entre distintas posibilidades, utilizando diversos criterios.

La conclusión más importante para el análisis que nos ocupa es que la TV *no* ha seguido un desarrollo “natural”, sino que ha sido producto de decisiones e intereses que pueden cuestionarse, pero también investigarse, ya que confieren características especiales al tipo de insumo en la producción de efectos en los niños.

2. Las determinaciones culturales del contenido y las formas de la TV

Así como no es posible separar los condicionamientos sociales, políticos y económicos que definen a la TV en una forma específica, tampoco lo es separar su contenido y aspectos formales de las determinaciones culturales. Hacerlo sería arbitrario. En el caso de la determinación cultural del contenido de la programación comercial e incluso educativa de la TV no es tan difícil de entender; todo contenido, basado en un discurso, es susceptible de influencias culturales específicas. Sin embargo, no sólo el contenido, sino las formas o aspectos formales de la TV, tales como los movimientos de cámara, los tipos de encuadre, los efectos sonoros y visuales, el color, las luces, la brillantez, etc., son también susceptibles de influencia cultural. La razón es que todos estos elementos no son meramente técnicos, sino que son parte del lenguaje televisivo. Contienen un código concreto y todos los códigos no son naturales, sino creados y organizados. Sobre este punto, las observaciones del investigador inglés S. Hall (1982) son pertinentes. De acuerdo con este investigador, la “*encodificación*” es un proceso por el cual distintos elementos y, finalmente el discurso, es significado. La significación, por definición, es producida y no natural (Hall, 1977). Otros autores como White (1983) sostienen también que el mismo “*profesionalismo*” de los técnicos es en sí una ideología de la cual emana una determinación específica a la producción de programas. Esto es, lo que se ha aceptado como profesionalidad en los medios de comunicación tampoco es una forma natural de realizar un trabajo específico, sino una forma construida que conlleva una serie de connotaciones culturales y políticas adecuadas para un cierto sistema de ideas y valores. La aparente neutralidad en la presentación de las noticias, que no obstante permite “*neutralmente*” enfatizar aspectos ideológicos en la cobertura de conflictos sociales, simplemente distribuyendo la presentación de los eventos en distintos tiempos, no es más que otro ejemplo de la “*profesionalidad*” aceptada por una comunidad social, en un determinado momento histórico (Glasgow Media Group, 1976, 1980). En

suma, la cultura ejerce una influencia tanto en los contenidos programáticos específicos, como en la organización y reglas de sus diversos elementos.

C. Tercera premisa: “El impacto educativo de la TV es fundamentalmente en habilidades mentales”

La creencia original de que el medio es el mensaje, no sólo facilitó que investigadores convencionales de la TV y sus efectos pensarán que era posible entender éstos sin considerar las características y condicionantes concretos de la TV como institución social, sino que además ha propiciado la creencia de que la mayoría de los efectos de la TV se manifiestan en habilidades mentales y en todo caso en la cantidad de información o conocimiento, pero no en los juicios, los valores y las significaciones. Esto es, no en el ámbito de las creencias.

El supuesto implícito en la mayoría de los estudios convencionales de que el impacto educativo de la TV es principalmente en capacidades mentales, ha estado asociado a una concepción educativa particular, para la cual lo importante es sólo el desarrollo de capacidades y destrezas y en todo caso el aumento de información, pero no los aspectos formativos. De esta manera, en la investigación convencional no sólo se ha reducido la concepción de la TV a sus meros aspectos técnicos, sino también su impacto a ciertos ámbitos cognoscitivos.

Esta premisa, al igual que las anteriores, es insostenible. La primera razón es que concebir a la educación como el mero desarrollo de habilidades y destrezas mentales es una forma muy estrecha de entender a la educación y, sobre todo, al proceso de enseñanza-aprendizaje. La otra razón que invalida la premisa es que precisamente una de las características propias de la TV, en cuanto medio técnico, es su capacidad de presentar información “como si fuera cierta”, lo cual incide directamente en el ámbito ideológico de los televidentes y no en el desarrollo de sus habilidades mentales (Noble, 1983).

1. Los ámbitos cognoscitivos afectados por la TV

Como ya se mencionó, el proceso de aprendizaje es mucho más amplio que el de enseñanza; va más allá de cualquier actividad educativa. En este sentido, el aprendizaje no está limitado ni a la enseñanza ni a la misma educación, en cuanto actividad formal. La educación, a su vez, tampoco está limitada como actividad al puro desarrollo de habilidades mentales, tales como la capacidad de abstracción, de de-

ducción, de síntesis. Es también una actividad socializadora. Esto es, formativa. ¿Qué tanto es socialización y qué tanto desarrollo de habilidades y destrezas?, es un tema para debatir que rebasa el alcance del presente análisis. Pero sí es importante enfatizar que la discusión acerca del papel de la educación en el desarrollo del niño, y en general en la sociedad, es una vieja discusión que aún sigue en proceso. Nos importa diferenciar los distintos ámbitos cognoscitivos, sujetos de desarrollo e influencia y, consiguientemente, de educación.

Según filósofos de la educación (Scheffler, 1983; Reid, 1986) es posible distinguir por lo menos tres ámbitos cognoscitivos: habilidades, conocimiento y creencias. Las habilidades implican un saber práctico o “saber hacer”. El conocimiento implica un saber más conceptual, un “saber qué”. Y las creencias fundamentalmente significan “creer” en algo, que puede ser independiente de saber acerca de ese algo o de saberlo hacer. Estos ámbitos o dominios cognoscitivos conllevan distintos procesos mentales. El “saber cómo” implica el desarrollo de ciertas destrezas, el “saber qué” supone el aumento de información y conceptos y el “creer” en algo supone una consideración y evaluación del sujeto cognoscente. Esta consideración a su vez supone un criterio de verdad: se cree aquello que se considera verdadero o cierto, y esto no requiere que, aun considerado cierto, realmente lo sea, u objetivamente lo sea. Por ejemplo, leer un libro implica haber desarrollado la habilidad mental de la lectura, o conocer un vocabulario mínimo, pero no requiere creer en aquello que se ha leído, ni mucho menos que la información contenida en el libro sea verdadera. Entonces, tener la capacidad y vocabulario suficientes para apreciar el libro no requiere creer en él, lo cual indica que la verdad —necesaria para creer en algo— no se consigue a través de las habilidades. Pero leer un libro tampoco significa que lo que está en el libro sea cierto, lo cual indica que tampoco la verdad es intrínseca a la información.

De lo anterior, lo más relevante para el caso de la TV y sus efectos en el niño es que la verdad no va a ser encontrada en el proceso mecánico de ver la TV, ni en el contenido mismo de aquello que se ve.⁹ La relación entre un programa y un televidente no es sólo de procesamiento de información. Esta relación implica una decisión del televi-

⁹ De aquí la importancia de analizar en la investigación los diversos elementos tanto contextuales como culturales y sociales que intervienen en la definición, remisión y recepción de los mensajes de la TV. Cada parte del proceso confiere elementos específicos a la comunicación y éstos deberán ser sistemáticamente considerados para una adecuada comprensión de lo que pasa entre la TV y los procesos cognoscitivos de la audiencia.

dente de considerar como verdadero aquello que ve y consiguientemente de creerlo. Por esta condición ningún impacto de la TV es mecánico o automático, debido sólo a una mera exposición de sus programas. Implica una “conquista” por parte del emisor sobre el receptor para convencerle de la veracidad de los mensajes transmitidos y hacerle creer en ellos.

2. El poder de la TV para hacer sus mensajes creíbles

La característica más distintiva de la TV en comparación con otros medios visuales es quizá su capacidad de presentar sus mensajes como creíbles (Feilitzen, 1981). Esta característica, que es en realidad un poder de la TV en cuanto medio técnico de comunicación, se deriva de varios elementos. Uno de ellos es la producción de las noticias. Las noticias son “producidas” no en el sentido de que son inventadas, sino en cuanto que son narradas. Así una encodificación específica se desarrolla y, dado que ninguna narración es natural, no es posible garantizar su neutralidad o pureza ideológicas (Woollacott, 1982).

Otro elemento a través del cual la TV aumenta su poder de convencimiento es su capacidad para poner al televidente frente a los acontecimientos en el mismo momento en que están sucediendo. Esta característica de inmediatez hace que los televidentes puedan ser “participantes” indirectos de esos acontecimientos. En relación con esta capacidad, la TV también puede poner al espectador frente a hechos y situaciones, al igual que información, sobre los cuales el televidente no tenía ninguna noción o conocimiento anterior (Hall, 1980). Así, al ser expuesto por primera vez a un determinado contenido, el televidente tiene menos elementos de juicio para apreciar su veracidad. Otro elemento muy característico de la TV, y que en cierta forma agrupa las características anteriores, es que su discurso parece no serlo, en el sentido de que puede —aparentemente— sólo reproducir lo que está sucediendo en la realidad. Cuando la cámara de la TV hace participantes indirectos a sus televidentes de un acontecimiento social, por ejemplo, al mostrar lo que en “realidad” está sucediendo, es difícil advertir las sutilezas de la encodificación de aquella transmisión documental. Sin embargo, como enfáticamente lo sostiene Hall (1982), la combinación de elementos auditivos y visuales, los efectos especiales de sonido, luz y textura, etc., requieren una alta destreza para la encodificación. En este sentido, este autor afirma que sólo en aquellos acontecimientos que son de por sí conflictivos, es donde podrían ser más perceptibles esos arreglos audiovisuales

sutiles, regularmente imperceptibles en la transmisión de acontecimientos no problemáticos.

Otro elemento importante que contribuye a que la TV tenga un alto poder para hacer creíbles sus mensajes, y por tanto influir en el ámbito cognoscitivo de las creencias, es su alto grado de “representacionalismo”. La representacionalidad depende de las características técnicas de duplicación y, por tanto, de conferir “verosimilitud” a la reproducción de acontecimientos (Gumpert y Cathcart, 1980). Lo interesante es que esta capacidad de representacionalismo distintiva de la TV puede ser aumentada según las intenciones del emisor. Como ya se mencionó, la ausencia de una meta educativa o de aprendizaje específico en la programación comercial de la TV no implica la ausencia de otras metas o que esa programación no responda a otra intencionalidad. Existe una, determinada por las condiciones sociopolíticas de la TV en una sociedad, que precisamente se manifiesta a través del uso de todos los recursos técnicos, característicos de la TV como medio de comunicación, con el objeto de aumentar el grado de representacionalismo en una “dirección” particular. La exploración sistemática de la incidencia de la intencionalidad del emisor en la producción de los programas regulares de la TV, ha quedado fuera de la investigación de la TV y sus efectos, orientada por el enfoque convencional.

Recapitulando, las tres premisas analizadas anteriormente han propiciado un doble reduccionismo en el estudio sobre los efectos cognoscitivos de la TV. En primer lugar, la separación original entre el interés de los investigadores y la conceptualización de su objeto de estudio, ha provocado posteriores separaciones: a) entre la TV como un instrumento técnico manipulable al antojo de los productores y la TV como una institución social, determinada históricamente en una forma concreta, y b) entre sus efectos en ciertos ámbitos cognoscitivos. La TV en la investigación convencional ha quedado reducida al conjunto de sus características técnicas, y sus efectos, por tanto, a sólo aquéllos en las habilidades mentales de los televidentes. En segundo lugar, las premisas anteriores han facilitado exonerar a la TV de la responsabilidad en la producción de efectos cognoscitivos no deseados en el proceso educativo de los niños. Cuando aquéllos se han constatado, se tiende a culpar a la propia víctima o al mal uso que la sociedad en su conjunto hace de la TV. La causa, entonces, es puesta en la sociedad y no en la TV y sus patrocinadores. La consecuencia mayor ha sido la falta de comprensión de las razones por las cuales la TV ejerce un impacto educativo y, por consiguiente, la falta de alternativas para impedir aquel impacto que se considere negativo.

V. CONCLUSIÓN

Con base en el análisis anterior es posible sostener que una investigación que busque trascender los límites de los estudios convencionales sobre los efectos educativos de la TV, implica una epistemología diferente. Esto es, una forma distinta de conceptualizar e indagar acerca de la relación entre TV y receptores.

A continuación se esbozan sólo algunos de los elementos más importantes que caracterizarían una investigación alternativa sobre el papel de la TV en los procesos educativos.

Conceptualmente es necesario asumir que la relación entre TV y receptores es compleja y muchas veces conflictiva, que trasciende el mero momento de estar frente a la pantalla. No es una relación unívoca y directa, sino por el contrario, está mediatizada por distintos elementos situacionales, institucionales, culturales, económicos, políticos. Ni el emisor ni los receptores están en el vacío; son sujetos situados socioculturalmente. Su propia adscripción sociocultural determina tanto el tipo de mensajes como su apropiación. Los mensajes siempre corresponden a una intencionalidad global condicionada por los objetivos y funcionamiento de la TV en una sociedad específica. La apropiación de los mensajes por parte de los receptores no es un resultado automático de su exposición a ellos, sino el producto resultante de negociaciones. Estas negociaciones no siempre concluyen con la aceptación de las proposiciones de la TV. Muchas veces llevan a la resistencia y a la generación de contrapropuestas.

En el proceso de negociación, distintas instituciones sociales interactúan con la TV. El receptor participa simultáneamente en varias instituciones y es sujeto de su influencia. Así, el resultado final o el impacto educativo de la TV está mediatizado por la acción implícita o explícita de la escuela, la familia, y otras instituciones y grupos de pertenencia de los receptores.

Reconocer la red de mediaciones y condicionantes en la relación receptores-TV, implica buscar una explicación basada en una *causalidad múltiple*. Sólo con una explicación así es posible integrar los diferentes elementos intervinientes en esa relación, e ir entendiendo el porqué se obtienen ciertos resultados. La búsqueda de una explicación del impacto educativo de la TV basada en una causalidad múltiple, lleva a descentrar la atención en los insumos (mensajes) para ubicarla precisamente en el proceso, que es de negociación entre los mensajes propuestos por la TV y los receptores. En buena medida abordar este proceso es entender la interacción de las distintas insti-

tuciones sociales en las que participan los receptores en la construcción conjunta de su aprendizaje social.

Metodológicamente, una investigación alternativa del impacto educativo de la TV implica el abandono de la ortodoxia y el uso combinado de métodos estadísticos y descriptivos; esto es, cuantitativos y cualitativos. Además, la combinación de metodologías deberá realizarse con una perspectiva histórica que permita contextualizar la explicación. Ni los mensajes ni los receptores brotan espontáneamente. Por el contrario, su origen está fuera del presente, y por lo tanto explicar su proceso de negociación remite a su trayectoria de relación con la TV.

La finalidad de una investigación alternativa no está dada de antemano. Se construye a partir de la dialéctica entre investigador y objeto de estudio, en la cual se asumen explícitamente distintas determinantes del investigador, y de los sujetos de la investigación. Por lo general una investigación alternativa no busca sólo dar cuenta del fenómeno estudiado o predecir su nueva ocurrencia, ni se queda sólo en su denuncia; busca transformarlo. En este sentido, con la investigación alternativa sobre el impacto de la TV en los procesos educativos se busca incidir en la relación receptores-TV y modificar ese impacto. El investigador asume su papel como sujeto social, situado histórica y culturalmente, y participante por tanto de una intencionalidad científica particular.

Es muy importante distinguir los límites y posibilidades de las distintas instituciones y los sectores sociales para poder generar la energía política necesaria para transformar la relación TV-receptores. En la investigación alternativa, el abandono de los individuos como unidad de análisis en favor de las instituciones, las organizaciones y los movimientos sociales, adquiere su sentido dentro de la búsqueda de una energía sociopolítica para la transformación de las condiciones existentes que determinan el impacto educativo de la TV. No bastará que la investigación explícitamente pretenda servir de base para la generación de políticas públicas sobre TV o educación. Si no incluye un análisis sistemático de las fuentes de poder que determinan el funcionamiento de la TV y especialmente de la relación que con distintas estructuras de poder entablan diferentes sectores de receptores, la investigación sobre TV y procesos educativos no contendrá el germen para transformar la relación TV-receptores.

Lo que cada vez se hace más evidente es que la TV y su impacto en distintos sectores, procesos y relaciones sociales no es un fenómeno técnico que sólo se aborda profesionalmente. Es ante todo un fenómeno político-cultural que involucra diversos intereses de clase y re-

quiere el engranaje de distintas fuerzas sociales para ser estudiado. La transformación de las relaciones existentes entre TV y receptores necesita una fuerza política capaz de cuestionar a la TV y su funcionamiento en la sociedad en el polo de la emisión, en los mensajes y su trasmisión, y en los procesos de recepción. Si bien la investigación alternativa de la relación TV-procesos educativos debe tener objetivos muy concretos para poder tener un impacto en su objeto de análisis, la perspectiva en la que estos objetivos se inscriben es integradora, trasciende el mero objeto de análisis. Sólo con una investigación así será posible arribar a un entendimiento del impacto de la TV y generar alternativas educativas para los receptores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARREDONDO, P. Y E. Sánchez, *Medios de Comunicación, Poder y Democracia en México*, México, Universidad de Guadalajara, 1986.

BATES, A. W., "Some Unique Educational Characteristics of TV and Some Implications for Teaching and Learning", en *Journal of Educational Television and Other Media*, 7:3, 1981, pp. 79-86.

CLARK, Francis E. y Jay F. Angert, "Is There a Light at the End of the Tunnel Vision?", en *Instructional Innovator*, 29:2, 1984, pp. 10-14.

COLLINS, A., "Interpretation and Interference in Children's Television Viewing", Bryant and Anderson, (eds.), 1983, pp. 125-147.

CULLINGFORD, C., *Children and Television*, New York, St. Martin Press, 1984.

CHARLES, C. M., "La Escuela y los medios de comunicación social: la relatividad del proceso hegemónico", en *Perfiles Educativos*, No. 34, 1986, pp. 41-49.

DURKHEIM, E., *The Rules of Sociological Method*, New York, The Free Press, 1982.

FUENZALIDA, V., *Televisión: padres-hijos*, Chile, CENECA-Ediciones Paulinas, 1984.

GERBNER, George, "Science or Ritual Dance? A Revisionist View of

Television Violence Effects Research”, en *Journal of Communication*, 34:3, 1984, pp.164-173.

GLASGOW UNIVERSITY MEDIA GROUP, The, *Bad News*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1976.

_____, *More Bad News*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1980.

GONZÁLEZ C., Pablo, *The Fallacy of Social Science Research*, New York, Pergamon Press, 1981.

GREENFIELD, Patricia Marks, *Mind and Media: The Effects of Television. Video Games, and Computers*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1984.

GUMPERT, Gary y R. Cathcart, “Media Stereotyping: Images of the Foreigner”, en *Communications*, No. 9, W. Germany, 1983, pp. 103-111.

GUREVITCH, Michael; Tony Bennet; James Curran y Janet Woollacott (eds.), en *Culture, Society and the Media*, New York, Methuen, 1982.

HALL, Stuart, “Culture, the Media and the Ideological Effect”; J. Curran; M. Gurevitch y J. Woollacott (eds.), en *Mass Communication and Society*, London, Edward Arnold and Open University Press, 1976, pp.315-348.

_____, “Cultural Studies: Two Paradigms”, en *Media, Culture and Society*, No. 2, 1980, pp. 57-72.

_____, “Encoding/decoding”, Hall *et al.*, en *Culture, Media, Language*, Great Britain, University of Birmingham, 1980b, pp. 128-138.

_____, “The Rediscovery of ‘Ideology’: Return of the Repressed in Media Studies”, en Gurevitch *et al.*, 1982, pp. 56-90.

HALLORAN, James D., “The Context of Mass Communication Research”, Documento No.78, series: International Comission for the Study of Communication Problems, UNESCO, 1980.

HAMELINK, C. G., "Emancipation or Domestication: Toward a Utopian Science of Communication", en *Journal of Communication*, 33:3, 1983, pp. 74-79.

HAWKINS, R. P y S Pingree, "Television's Influence on Social Reality", en *NIMH, Television and Behavior*, Vol. 2, Technical Reviews, 1982, pp. 224-247.

HORNIK, Robert C., "Television Access and the Slowing of Cognitive Growth", en *American Educational Research Journal*, 15:1, 1978, pp. 1-15.

HUR, K. K., "International Mass Communication Research: A Critical Review of Theory and Methods", en *Comunication Yearbook*, No. 6, Texas, ICA, 1982, pp. 531-554.

LEIFER, Aimee Dorr; Neal J. Gordon y Sherryl Browne Graves, "Children's Television: More than Mere Entertainment", en *Harvard Educational Review*, 44:2, 1974, pp. 213-245.

LIEBERT, Robert M.; J. N. Sprafkin y E. S. Davidson, *The Early Window; Effects of Television on Children and Youth*, New York, Pergamon Press, 1982.

MANHEIM, K., *Ideology and Utopia*, New York, A Harvest HBJ/book, 1936.

MAYA, C. y M. I. Silva, "Los medios masivos de comunicación y los estudiantes de educación básica del Distrito Federal", México, Universidad Pedagógica Nacional (mimeo), 1986.

MEDINA, J., "Panorámica de la investigación sobre los efectos de los contenidos no didácticos de los medios de comunicación social en México", en *Medios de Comunicación, Hegemonía y Proyectos de Desarrollo*, México, AMIC, TICOM, 1986.

MELODY, William y Robin E. Mansell, "The Debate over Critical vs. Administrative Research", en *Journal of Communication*, Special Issue "Ferment in the Field", 33: 3, 1983, pp. 103-116.

MONTOYA Martín del Campo, Alberto, "Los determinantes de la información en la sociedad mexicana", en *Condicionantes históricos de*

la comunicación social, México, Presidencia de la República, 1981, pp. 81-160.

MONTOYA Martín del Campo, Alberto y María A. Rebeil, “El impacto educativo de la televisión comercial en los estudiantes del Sistema Nacional de Telesecundaria, México”, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), 1982.

MORRISETT, Lloyd N, “Televisión, America’s Neglected Teacher”, en *Television and Children*, Fall, 1984, pp. 39-44.

OROZCO, Guillermo, “Research on Cognitive Effects of TV; Towards a Negativist Approach”, trabajo presentado en la XXXVI Conferencia de la Asociación Internacional de Comunicación, Hawaii, EUA, 1985a.

_____, “Apuntes para un debate sobre el impacto cognoscitivo de la televisión”, en *Renglones*, 1:3, México, Guadalajara, ITESO, 1985b, pp. 7-13.

_____, “Computadoras y educación escolar; una vinculación inevitable”, presentado en el IV Encuentro Nacional de CONEICC, México, León, Gto., 1986a , pp. 19-21.

_____, “Counteracting Sex Role Stereotyping with TV; Some Suggestions for Research” presentado en la VI Conferencia Internacional sobre Cultura y Comunicación, Temple University, Philadelphia, octubre, pp. 9-11, 1986b.

_____, “El estudio de los efectos educativos de la TV en los niños; algunos límites de la investigación tradicional”, presentado en la Primera Conferencia Nacional sobre TV y niños, México, 1986c.

_____, “Research on Cognitive Effects of TV; An Epistemological Discussion”, en *Televisión and its Audience. International Research Perspectives*, Drummond y Paterson (eds.), London, British Film Institute, 1987a.

_____, *Televisión y Producción de Significados: tres ensayos*, Cuadernos del CEIC, Universidad de Guadalajara, México, 1987b.

PUTNAM, Hilary, *Reason, Truth and History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981

QUESTER, H. George, "Coping with Transborder Penetration: the Politics of Television", en *Journal of Policy Analysis and Management*, 3: 4, 1984, pp. 532-543.

RICOEUR, Paul, *Main Trends in Philosophy*, New York, Holmes and Meier Publishers Inc., 1979.

ROWLAND, Willard D., *The Political of TV Violence*, Beverly Hills, Sage Publications, 1983.

_____, "Continuing Dilemmas in Media Reform and Democratization: The Special Problem of Liberal Visions for Changing Television", Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la ICA, Hawaii, 1985.

ROWLAND, W. D. y B. Watkins, *Interpreting Television: Current Research Perspectives*, Beverly Hills, Sage Publications, 1984.

SALOMON, Gavriel, "Television and Reading: The Role of Mental Effort Investment", Ponencia presentada en la Conferencia Nacional de Políticas sobre niños y TV, Vancouver, Canadá, Simon Fraser University, 1982.

SÁNCHEZ, E., "El niño jalisciense y la publicidad televisiva (O dime que comes y te diré que canal ves)", México, Universidad de Guadalajara, en prensa, 1986.

SCHEFFLER, Israel, *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, Chicago, Chicago University Press, 1983.

SLABY, Ronald y Gary R. Quarfoth, "Effects of Television on the Developing Child", in B. W. Camp. (ed.), *Advances in Behavioral Pediatrics*, Vol. I, 1980, pp. 225-266.

SLACK, D. Jennifer y Martin Allor, "The Political and Epistemological Constituents of Critical Communication Research", en *Journal of Communication*, 33:3, 1983, pp. 208-218.

THAYER, Lee, "On Doing Research and Explaining Things", en *Journal of Communication*, 33: 3, 1983, pp. 80-92.

WHITE A. Robert, "Mass Communication and Culture: Transition to a New Paradogm" en *Journal of Communication*, 33:3, 1983, pp. 279-301.

WILLIAMS, Raymond, *The Year 2000; A Radical Look at the Future and What We Can Do to Change It*, New York, Pantheon Books, 1983.

REID, L. A., *Ways of Understanding and Education*, London, Heinemann Educational Books, University of London, Institute of Education, 1986.

WOOLLACOTT, Janet, "Messages and Meanings", en Gurevitch *et al.*, 1982, pp. 91-112.

