



¿SE PUEDE FAVORECER EL APRENDIZAJE DE VALORES A TRAVÉS DE LAS NARRACIONES TELEVISIVAS?

CONCEPCIÓN MEDRANO SAMANIEGO*

RESUMEN. En este artículo se recogen algunos resultados de las diversas investigaciones realizadas en las últimas décadas en torno al poder educativo de la televisión bajo tres dimensiones: como medio, como contenido y como lenguaje. Las narraciones televisivas se consideran discursos que transmiten explícita o implícitamente los valores socialmente predominantes, que no siempre coinciden con los valores deseables desde el punto de vista educativo. Se parte de la hipótesis, desde una perspectiva ecológica, de que el medio televisivo bien utilizado puede favorecer el aprendizaje de valores. La televisión constituye un currículo paralelo y no programado que puede y debe ser fuente de enseñanza y aprendizaje de valores. Se propone el modelo de Hall&Tonna como marco referencial de análisis de valores y la lectura situacional, filmica y valorativa, como metodología para visualizar las narraciones televisivas en contextos educativos.

ABSTRACT. This article includes some of the results of the different research projects carried out over the last decades on the educational power of television as a resource, content and language. TV stories are seen as discourses that explicitly or implicitly transmit the socially prevailing values, which do not always correspond with the desirable educational values. From an ecological perspective, the starting hypothesis is that if a good use is made of the television, it may contribute to the learning of values. Television is a parallel and non-established curriculum that may and must be a source for the teaching and learning of values. The Hall&Tonna model is proposed as a reference framework for the analysis of values, and the interpretation of situations, films and values as a method for visualizing TV stories in educational contexts.

VIEJOS TÓPICOS Y NUEVAS EVIDENCIAS

¿Debemos seguir pensando que ver la televisión fomenta hábitos de pasividad,

impide el desarrollo de la creatividad, quita tiempo a la lectura u otras actividades infantiles así como que se relaciona con un bajo rendimiento escolar? Éstos y

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

otros muchos interrogantes similares han generado desde hace décadas diferentes y contradictorias respuestas tanto desde el punto de vista teórico como empírico. Aún hoy en día, a pesar de haberse multiplicado los medios telemáticos a los que también tiene acceso la población infantil, la televisión continúa siendo el eje central de muchos hogares para el consumo del tiempo libre, espacios muertos donde no se sabe qué hacer con las criaturas, o simplemente es buen entretenimiento. En opinión de Bronfenbrenner (1986) la televisión es una verdadera institución americana y puede ser utilizada como medio de difusión que promueva programas educativos. Este autor, al explicar cómo mejoraría la calidad de la educación en general y, más específicamente, las relaciones entre familia y escuela, propone: reducir la jornada laboral de los progenitores, un currículum para la atención comunitaria y la potenciación de una televisión que sea realmente educativa.

Los *mass-media* se han introducido en nuestras vidas como nunca nos hubiéramos imaginado antes de 1945. Son muchos los trabajos que se han realizado tras la aparición en 1970 del texto de Halloran sobre la importancia de la televisión en la cultura actual, sin llegar a conclusiones claras respecto a su poder educativo. Sin embargo, se continúa denominando a la televisión «el tercer padre». El lugar y tiempo que ocupa en el desarrollo y evolución de la infancia es sin lugar a dudas, importante. Algunos autores (Fiske, 1987; Pasquier, 1996; Levy, 1998) comprueban que los niños pasan más tiempo viendo la televisión que en cualquier otra actividad, si exceptuamos el tiempo que pasan durmiendo. Fiske (1987), por ejemplo, afirma que los niños ven la televisión 35 horas semanales aproximadamente, mientras que el tiempo que dedican a hablar con sus padres es de 35 minutos a la semana. Aunque esta

afirmación exige muchas matizaciones, pues habría que concretar los contextos, el tipo de familia y las edades o periodos en los que ocurre, sin embargo, es necesario considerar dicho tópico ya que hace referencia a una realidad evidente. Incluso, algunos estudios recientes han relacionado las características de personalidad, según las dimensiones de Eysenck, con las motivaciones para ver la televisión: pasar el rato, relajarse, informarse o buscar compañía. Entre sus conclusiones se destaca que la propia personalidad es una variable mediadora en la cantidad de tiempo que se dedica a visualizar este medio (Weaver, 2003).

Ciertamente el malestar que genera esta situación, no se soluciona haciendo desaparecer la televisión de los hogares, dado que niños y adolescentes tienen muchas oportunidades de visualizarla, bien sea en casa de sus amigos, otros parientes, en lugares públicos, etc. al contrario se trata de aprovechar este medio como uno de los recursos educativos, entre otros muchos, que tanto la familia como la institución educativa poseen. Ahora bien, si las afirmaciones anteriores son ciertas, ¿por qué no tratamos, los profesionales de la educación de convertir su visualización en una oportunidad para trabajar los valores y contravalores que se transmiten explícita e implícitamente?

Calvert y Kotler (2003), en una reciente y exhaustiva revisión acerca del impacto que ha tenido en el aprendizaje de los niños los acuerdos tomados en el Decreto de 1990 sobre la Televisión Infantil –Act– (dónde se proponía a cuatros cadenas americanas incluir tres horas semanales de programas educativos e informativos), demuestran a través de estudios transversales y longitudinales, tanto cualitativos como cuantitativos, que son significativos los aprendizajes realizados en sujetos preescolares y de educación infantil respecto a sus conductas sociales. También han

comprobado que la comprensión de los contenidos televisivos mejora con el desarrollo. La comprensión del contenido de los relatos, las motivaciones, las relaciones abstractas, los sentimientos, etc. son mucho mejor entendidos a partir de los diez años. Los resultados de las diferentes investigaciones que han revisado los autores anteriormente citados, les conducen a concluir que a través de una televisión educativa se aprenden lecciones de valores (particularmente valores sociales). Sin embargo, también observan que a medida que los sujetos se van haciendo más mayores, disminuye el interés por los programas educativos.

A través de esta reflexión se pretende recoger, por un lado, viejos tópicos que se continúan manejando en un tema ya clásico y, a la vez, muy actual y por otro, plantear el mismo hecho de ver la televisión como una oportunidad de trabajar los valores mediante las narraciones televisivas que durante la infancia y adolescencia se contemplan, escuchan, entienden y a las que se atribuyen significados propios.

EL DISCURSO TELEVISIVO: UN DISCURSO PARALELO A LA ESCUELA

Desde la perspectiva escolar, a lo largo de la historia de la educación mediática, siempre se ha dado una cierta tensión entre posturas defensivas frente al medio y otras tendencias más democratizadoras que interpretan los medios como una oportunidad para introducir el conocimiento mediático del alumnado en el propio currículum escolar. Las tendencias defensivas y proteccionistas frente a los medios se han cuestionado, en las últimas décadas, tanto desde la perspectiva educativa, como desde la investigación de audiencias, así como desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Borrego de Dios, 2000).

En la actualidad sabemos que los cambios en los sistemas simbólicos se producen con gran rapidez, se introducen de manera fulminante y los contenidos que transmiten están cada vez más escindidos de las narrativas culturales (Álvarez, 1997). Las criaturas de hoy en día manejan tanto los fondos escritos como los audiovisuales. En este momento se está realizando la transferencia de fondos culturales desde el libro de texto a los nuevos sistemas de hipertexto, lo que también incluye a la televisión. De la misma manera que a través de la novela (lengua escrita) se han integrado estos contenidos, a través de la imagen dicha integración se convierte en una inmensa avenida (Río, 1992). Partimos de la idea de que el espectador no es un ser pasivo, sino que incorpora los contenidos televisivos desde distintos contextos entre los que hay que destacar la familia y la escuela. Cuando nos referimos a contextos, queremos destacar sus dimensiones sociales, culturales e históricas. Es decir, los contextos no suponen algo definitivamente dado, sino que se constituyen dinámica y mutuamente con la actividad de los participantes (Lacasa y Silvestri, 2001). Los contextos son construcciones humanas y no se limitan al espacio físico, sino a las relaciones que se dan en los mismos, manteniendo flujos de influencia recíproca. En cada uno de los contextos (familia, escuela, medios de comunicación, etc.) la persona está en contacto con aspectos específicos de la cultura y con otras personas que, de distintas formas, le ayudan a acercarse a ellas. En palabras de Bronfenbrenner, se transforman en «intermedios culturales». Desde la perspectiva ecológica, la influencia de los contextos sobre el desarrollo de la persona, no se realiza tanto por la influencia objetiva de las actividades, de los distintos papeles y de las relaciones interpersonales, sino que esta

influencia depende más de la manera de interpretar y percibir estos factores.

A pesar de que el niño, de acuerdo a lo anteriormente explicado, no incorpora mecánicamente los textos televisivos, no se puede ignorar que gran parte de los mensajes basan su potencial socializador en la utilización de los mecanismos de seducción, dado que no utiliza la vía racional sino la emotiva. La imagen pasa por alto todos los filtros intelectuales que puedan matizarla o criticarla, se dirige directamente al mundo de las sensaciones y de los sentimientos, de manera que las imágenes mediáticas pueden resultar atractivos modelos de identificación basados en la fascinación en lugar de en la argumentación. Este último aspecto tiene una gran relevancia en el aprendizaje de valores, ya que éstos se aprenden no sólo a través de lo que proclamamos como deseable, sino también, de las conductas observadas (Bandura, 2002). La observación se puede realizar a partir de las conductas en contextos reales y en contextos virtuales con los que los telespectadores se identifican muy fácilmente. Por esta razón, como se explica posteriormente y desde una perspectiva ecológica es tan relevante interpretar los textos audiovisuales con el fin de que adquieran nuevos significados.

Tampoco se puede obviar, aunque no es nuestra pretensión plantear los efectos de la televisión en términos de impacto inevitable, que en algunas ocasiones hemos observado cómo los niños más pequeños muestran conductas que imitan los comportamientos y actitudes observados en cualquier serie de dibujos animados. Por ejemplo, la adaptación de la serie japonesa *Shinchan* ha propiciado conductas en los niños de educación infantil y primaria, que implican valores bastante alejados de los que se estimulan en las familias y en las aulas. La falta de responsabilidad, la falta de respeto, la ausencia

del sentido del deber, etc. son algunos de los valores que se transmiten en las conductas del pequeño *Shinchan* y que a los niños les resultan muy atractivas y divertidas, repitiéndolas en sus contextos diarios y con su grupo de amigos. Este tipo de contenidos televisivos puede convertirse, a través un diálogo adecuado, en un buen material de trabajo para los más pequeños, ya que, insistimos, el aprendizaje no es únicamente mecánico y el niño cuando imita «las conductas de un personaje televisivo» es consciente de que está jugando. Como se explica posteriormente, el tipo de conductas que se transmiten a través de estas narraciones, se pueden «leer» en términos de valores y descodificar sus mensajes, que en muchas ocasiones son contradictorios.

Si queremos trabajar con los textos audiovisuales, entendiendo que son susceptibles de interpretación, también es preciso reconocer la gran fuerza de las emociones frente a la racionalidad. Poseemos diferentes trabajos empíricos que apoyan este hecho. O lo que es lo mismo, hasta qué punto el pensamiento asociativo, primario y no reflexivo prima sobre el pensamiento lógico (Hoffman, 1990; Goldstein y Krasner 1991; Turkle, 1997; Elzo, 1999). Algunos autores han hecho hincapié en el carácter subliminal de estos mecanismos de socialización e, incluso, plantean una ética del pensamiento primario y una del pensamiento secundario. La ética del pensamiento primario se basa en criterios fundamentales de placer o satisfacción inmediata, mientras que la secundaria se basa en criterios racionales y complejos (Ferrés, 1996; Castells y Bofarrull, 2002). La debilidad de los planteamientos éticos con los que se contempla la televisión se hace evidente cuando observamos cómo los valores de los espectadores, a veces, son eclipsados por las narrativas cargadas de emoción. En este sentido, es necesario plantear un

espacio de discusión con los posibles espectadores, con el fin de poder reinterpretar los valores que transmiten los contenidos televisivos y aquellos valores que queremos estimular en el contexto escolar.

Se puede afirmar que la televisión favorece un nuevo estilo de discurso y de comunicación basado, sobre todo, en las propiedades de la imagen. En sí misma, como medio, no es ni buena ni mala y la influencia de su discurso dependerá de cómo se utilice. Conocer los límites y las ventajas de la televisión puede ser un primer paso para poder trabajar desde una perspectiva crítica (Martí 1989; Petty, Priester y Briñol, 2002) las narraciones televisivas en las propias aulas. Además de como medio, la televisión también transmite unos contenidos y un lenguaje, que es necesario analizar.

En nuestra opinión, el hecho de que los niños vean la televisión, bien sea solos o acompañados, puede llegar a ser con una utilización adecuada un buen recurso para el aprendizaje de valores. Los riesgos que puede conllevar no se eliminan prescindiendo del medio, como se ha señalado anteriormente, sino que es necesario elaborar criterios que permitan una utilización adecuada, dado que el propio medio transmite mensajes valorativos y fomenta determinadas actitudes personales. La televisión, si cumple unas determinadas condiciones, puede favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas, así como actitudes y conductas pro sociales. El aprendizaje que se realiza a través de este medio no es únicamente acumulativo ni mecánico sino que permanece a lo largo del tiempo y se puede interpretar y generalizar a otros contextos. Para que esto último ocurra es necesaria una implicación activa de los educadores con el fin de explicar los motivos, intenciones y contexto de las narraciones televisivas (Watkins; Huston-Stein, y Wright, 1980).

En definitiva, la televisión también posee su propia potencialidad educativa y muchos de sus efectos nocivos se pueden minimizar si no ocupa todo el tiempo de ocio de las criaturas y se combina con otro tipo de actividades como hacer deporte, ayudar en las tareas domésticas, leer, jugar con los vecinos, etc. (Coll, Miras, Onrubia, y Solé 1998). Sin embargo, si algo define la televisión es su naturaleza doméstica, tanto como sus aspectos tecnológicos. La televisión al implicar directamente a dos instituciones, la familia y la escuela, compite con éstas no sólo en la transmisión de información, sino también en el aprendizaje de valores. Aunque en opinión de Pindado (1977) se debe de relativizar su influencia, al estar varios factores en juego. Aspectos como la cantidad de tiempo que se ve la televisión, la calidad de los programas, el grado de atención o implicación personal en su visionado, el desplazamiento que supone de otras actividades (deportivas, culturales, domésticas, etc.), el tipo de mediación parental (restrictiva, desenfocada, evaluativa), así como el grado de comprensión de los contenidos, son variables mediadoras al estudiar la relación ente escuela y televisión.

Gentile y Walsh (2002), en una investigación realizada con una muestra de 527 padres con hijos de edades comprendidas entre 2 y 17 años, demuestran que los hábitos familiares con relación a los mass-media se relacionan con los resultados académicos. A pesar de que se encuentran relaciones altas entre un bajo rendimiento escolar y un mayor número de horas por semana viendo la televisión, estas relaciones varían mucho si los padres están con sus hijos visualizando determinados programas e interviniendo en la comprensión e interpretación de los mismos. Lo cierto es que la televisión, de algún modo, ofrece un currículum paralelo al de la escuela o la familia y, en algunas

ocasiones, puede presentar modelos contrapuestos que son necesarios reconstruir para que adquieran otros significados más acordes con los valores que deseamos desarrollar.

Desde una perspectiva ecológica, entendemos que el desarrollo del niño se produce gracias a una participación guiada en actividades conjuntas que tienen lugar en la propia cultura. Los niños pueden aprender a utilizar sus herramientas cognitivas a través de una participación guiada, bien sea con sus educadores, sus padres u otros niños. El aprendizaje de valores se puede realizar a través de los diferentes diálogos provocados por estos mediadores, a partir de los textos audiovisuales que no son unívocos ni transmiten significados cerrados.

LA TELEVISIÓN COMO FUENTE DE APRENDIZAJE: EL CONTENIDO, EL MEDIO Y EL LENGUAJE

Al referirnos a la televisión como fuente de aprendizaje, consideramos tres dimensiones: a) los propios contenidos; b) el medio en sí mismo y c) el lenguaje. Las distintas investigaciones realizadas en este ámbito han abordado alguna de estas dimensiones. Aunque el objetivo de nuestra reflexión se refiere, sobre todo, a cómo trabajar los valores a través de los contenidos, también presentamos a continuación aquellos trabajos que se han realizado bajo el prisma de la televisión como medio y como lenguaje.

En primer lugar y respecto a los *contenidos televisivos* son muchas las investigaciones que demuestran la influencia de la televisión como modelo de aprendizaje en las percepciones y conductas de la infancia y adolescencia. Sin embargo, una gran parte de estos trabajos se han realizado en el ámbito de la visualización de

actos violentos (Bryant y Zillmann, 2002; Ward, 2003). Dichos trabajos en sus conclusiones destacan el aumento o tendencia hacia la conducta violenta en aquellos sujetos que ven habitualmente escenas de violencia en la televisión. Aunque en un análisis más matizado, también, se ha demostrado que cuando la violencia es injustificada decrecen las actitudes violentas de los sujetos estudiados (Green y Stonner, 1973; Hoyt, 1970; Berkowitz y Powers, 1979; Palmer y Dorr, 1980). Concretamente Krcmar y Cooke (2001) han investigado la relación que existe entre el razonamiento moral de los niños y la percepción de la violencia televisiva. En una muestra de 184 niños cuya edad media era de 7,60, los autores mencionados encuentran una relación significativa entre su razonamiento moral y a la percepción de la violencia. En su experimento manipulan las variables castigo (presente/ausente) y provocación (presente/ausente). En términos globales los sujetos entrevistados perciben la violencia como una conducta incorrecta o injustificada. Sin embargo, los niños más pequeños encuentran la violencia correcta cuando una mala acción no se ha castigado. Mientras que los sujetos más mayores justifican la violencia en una conducta que ha sido provocada por la agresión de otra persona. Es decir, a medida que aumenta la edad, los niños tienden a percibir los motivos e intenciones de las otras personas, mientras que los más pequeños se centran en «vengar» una mala acción. Este tipo de trabajos nos induce a pensar en la importancia que tiene la intervención educativa para favorecer en la infancia el avance de una visión heterónoma de la realidad social «ojo por ojo, diente por diente», hacia estadios más evolucionados autónomos. En estos últimos estadios, es necesario tener en cuenta los motivos e intenciones

de «los otros». De todas formas, se ha comprobado que la edad de los telespectadores y el contexto donde se produce la acción son factores muy relevantes a la hora de investigar la influencia de los actos violentos en las actitudes y conductas de los niños y adolescentes. Es decir, la visualización de los actos violentos no ocurre en el «vacío» y es necesario analizar las variables intermedias (Gunter, 1994; Krmar y Valkenburg, 1999).

Raffa (1983) a través del análisis de contenido ha estudiado algunas narraciones televisivas y su influencia en el desarrollo moral, en sujetos de 6 a 12 años. Este autor establece para su análisis 22 valores sociales «positivos» y sus valores contrapuestos teniendo como base la teoría de los valores de Rokeach (1973). Para su estudio considera la frecuencia con la que aparecen los valores tanto positivos como los contravalores, y sobre todo «la intensidad». Esta última variable resulta de gran importancia a la hora de relacionar la visualización de ciertos programas televisivos y su influencia en el desarrollo moral. Los valores antisociales aparecen con más intensidad que los positivos y pueden llegar a constituirse en modelos de conducta durante la infancia. Sin embargo, los padres y los educadores deben ser capaces de aprovechar la oportunidad que les ofrece la televisión para profundizar y discutir a partir de los valores sociales positivos que se transmiten, aunque con menos frecuencia que los valores antisociales, para que los niños progresen hacia la madurez moral. Raffa argumenta que las narraciones televisivas también están llenas de conductas sociales positivas, por ejemplo: la preocupación por los demás y la prudencia. Estas conductas se repiten en su análisis con suficiente frecuencia e intensidad como para ser explotadas desde el punto de vista educativo. Parcialmente, se puede

concluir que resulta imprescindible que los agentes educativos intervengan e introduzcan el diálogo y las discusiones morales a partir de los contenidos televisivos por el gran potencial didáctico que poseen.

Los contenidos televisivos, también pueden desarrollar otras capacidades. En una investigación realizada por Low y Durkin (1998) con una muestra de 96 sujetos con edades comprendidas entre 6 y 12 años, demuestran que las narrativas televisivas (series policíacas americanas) favorecen, a medida que aumenta la edad de los sujetos, la capacidad de establecer relaciones causales, a distintos niveles, entre las diversas escenas. También Pasquier (1996) comprueba que las series televisivas para los adolescentes han supuesto todo un fenómeno social en Francia. Esto ha sucedido sobre todo a partir de la década de los noventa. Los contenidos que más influencia han tenido han sido tanto los de series americanas como con los de series nacionales (francesas). Concretamente, todas estas producciones han influido en la construcción de la identidad de género en la infancia y en la adolescencia. El autor parte de la hipótesis de que las narraciones televisivas afectan tanto a aspectos individuales como colectivos de la persona. Por un lado, implican emocionalmente con sus contenidos y, por otro, generan construcciones sociales en contextos específicos a través de las distintas interacciones. En una investigación realizada con 703 adolescentes de ambos sexos, ente 10 y 18 años, se comprueba, entre otros aspectos, que la televisión ejerce un papel muy importante en la elaboración de la identidad de los jóvenes. Además se afirma que puede ayudar enormemente a superar los miedos e incertidumbres que el adolescente posee en una época de cambio y transición. De alguna manera, en la

misma línea que el trabajo anterior (Raffa, 1983), esta investigación demuestra que los contenidos televisivos pueden jugar un gran papel en la mediación entre el adolescente y la sociedad adulta e incluso suponer una iniciación romántica al mundo del amor y el sexo. Los programas analizados presentan al adolescente, no un modelo de identificación «ciega», sino otra manera diferente de plantearse muchos aspectos vitales y discutirlos con sus compañeros. A través de un espacio común y neutral, estas narraciones televisivas pueden facilitar el posicionamiento de cada uno en el grupo y la negociación de los valores morales del mismo. Así como comparar, confrontar o reafirmar su propia experiencia diaria.

En segundo lugar, si nos referimos a la *televisión como medio*, también nos encontramos con algunos datos que nos pueden hacer reflexionar acerca de su poder educativo. Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger y Wright (2001) han realizado una investigación longitudinal con 570 sujetos. Su estudio comienza cuando éstos tenían 5 años y los vuelven a investigar diez años después. Su objetivo era conocer la relación entre el tiempo que se dedica a ver programas educativos en la infancia y las conductas adolescentes. En sus resultados encuentran que aquellos sujetos que habían dedicado más tiempo a ver la televisión en la infancia manifiestan puntuaciones más altas en las distintas materias curriculares, así como en determinadas actitudes. Aunque este tipo de investigaciones requieren, como ya se ha dicho anteriormente, una mayor profundización en variables intermedias, como por ejemplo, la selección por parte de los padres de ciertos programas educativos, el visionado de los contenidos junto a los padres, el no desplazamiento de otras actividades, etc., es importante tenerlas en cuenta por los datos que nos aportan respecto a la optimización de la

televisión educativa. Concretamente, a finales de la década de los sesenta en Estados Unidos, los programas educativos *Sesame Street* y *Mister Rogers' Neighborhood* son un buen ejemplo del poder educativo del medio televisivo.

Ahora bien, si analizamos la televisión *como medio*, son diversos los autores que han realizado una importante crítica a la misma por su escaso valor educativo, bien sea porque impide el desarrollo de otras actividades o bien, porque dadas sus características, dificulta el diálogo y la argumentación e impide la construcción activa de nuevos conocimientos. Los nuevos lenguajes audiovisuales, en muchas ocasiones, presentan un mundo fragmentado, sensorial y desprovisto de grandes narrativas (Postman, 1995). Desde el punto de vista sociocultural, las herramientas audiovisuales producen al menos dos efectos: los relacionados con la alteración en los sistemas de actividad y aquellos que tienen que ver con la propia estructura funcional de la psique humana, en las áreas cognitivas y emocionales. Así el hecho televisivo atrae la atención, sobre todo, en el plano sensorial y en lo que se refiere al bajo procesamiento con muy poca influencia en el plano de la implicación superior (Álvarez, 1977).

En esta línea de pensamiento, Winn (1992) ha propuesto la supresión de la televisión por sus efectos negativos, sobre todo, en la infancia. Destaca la disminución de las habilidades verbales y el estado de pasividad mental que genera, como algunos de los efectos más perniciosos dado que su influencia se produce por la interiorización afectiva y de creencias, así como por la imitación de las conductas observadas. No obstante hay que tener en cuenta que muchas de estas críticas se refieren a la *televisión como medio*, y no contemplan *los contenidos* que se transmiten mediante el mismo. Vila (1998) opina que esta posición no está en lo

cierto y que el reconocimiento de la capacidad educativa de la televisión no debe limitarse a las capacidades desarrolladas en los aspectos tecnológicos, sino a las que se desarrollan a través de los contenidos.

Según Vilches (1996) la televisión es un *medio*, como antes lo han sido la música y la literatura, que representa el mito de la sociedad actual a través de lo narrativo, así como del ritual de la cotidianidad y de lo fantástico, sin tener que buscar una realidad objetiva tal y como se hace en la ciencia. Es preciso distinguir entre las condiciones de manipulación y alienación cultural de un medio comunicativo como la televisión y todos los aspectos de novedad cultural, estética y *transmisión de valores* que es posible trabajar desde el punto de vista educativo. Durante la infancia y adolescencia se aprende lo que se vive en términos de valores y, en este sentido, la televisión es una fuente de aprendizaje vicario. Películas como *Pulp Fiction*, por ejemplo, poseen un gran atractivo para los mismos adolescentes que están trabajando en el aula un programa de intervención para mejorar las habilidades dialógicas. Por esta razón, nos parece relevante trabajar de manera explícita e intencional el «currículo oculto» que conllevan las narraciones televisivas planificando y sistematizando una intervención educativa.

En tercer lugar no sólo los contenidos y el propio medio sino también *el tipo de lenguaje* se interpreta como estimulador del desarrollo en diversos aspectos funcionales. Para ello, es necesario que se respeten ciertas condiciones en las propias emisiones, ya que la multimodalidad constituye una condición humana y este aspecto puede ser uno de los puntos a favor del lenguaje televisivo. La televisión aún en un mismo espacio sensorial la imagen visual, la palabra y la imagen musical (Álvarez, 1977; Beentjes, Koning

y Huysmans, 2001; Petty, Priester y Briñol, 2002).

El impacto de la televisión es debido precisamente a la posibilidad de presentar imágenes visuales en acción en relación con los mensajes auditivos. Este hecho favorece *el aprendizaje observacional*, mediante el cual el niño, al observar el modelo, puede repetir complejos patrones de conducta de acuerdo a los modelos observados. Además, este aprendizaje puede producirse independientemente de que exista reforzamiento positivo o negativo (Zuckerman, Ziegler, y Stevenson, 1978; Uribe, Schoenfeldt, Benavides y Muñoz, 1996). Ahora bien, si la televisión genera unos contextos donde se negocian determinados valores en sustitución de otros, consumiendo no ya imágenes sino creencias (Benavides, 1992) que están provocando un cambio cualitativo en el aprendizaje de nuestros niños, resulta cada vez más urgente enriquecer la experiencia televisiva para enseñar algo a nuestros hijos, aprender algo con ellos y, también ¿por qué no, divertirnos en su compañía? (Krasny-Brown, 1990).

Desde esta perspectiva, es decir desde su triple dimensión, es relevante que el profesorado entienda la influencia potencial en la formación de valores que posee la televisión en la infancia y la juventud. Las condenas reiteradas a la televisión, responsabilizándola de la mayoría de los males que sufre la juventud, no pueden apoyarse en los estudios que la psicología ha realizado en las últimas décadas. El informe de Anderson y Collins (1988) acerca de la influencia de la televisión en el comportamiento cognitivo de los niños demuestra la imprecisión que supone afirmar que la televisión genera pasividad en los niños o que disminuye su capacidad lectora. El balance no es positivo ni negativo, lo que interesa conocer es qué aporta este *medio* frente a otros como *el*

libro de texto o la radio (Martí, 1989) y cómo los textos televisivos son susceptibles de ser reinterpretados.

En concreto, algunos autores como Repossi (1989) defienden que la televisión constituye un estímulo importante en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora al favorecer la adquisición de destrezas cognitivas y lingüísticas. Igualmente Greenfield (1985) al comparar la influencia de la televisión con otros medios como la radio o el libro concluye que la televisión facilita el recuerdo de las imágenes concretas de los personajes, aunque con referencias a la narración vagas e imprecisas, mientras que cuando se oye o se lee una narración los niños relatan con más precisión y concreción la historia dado que no pueden apoyarse en las imágenes visuales. La mayor parte de las investigaciones que han comparado la comprensión de una narración visual y una verbal concluyen que los niños recuerdan más aspectos del relato visto que del únicamente «escuchado». El movimiento facilita la comprensión de los caracteres de una historia, pero la conversación supone una mayor dificultad para comprender la imagen que cuando se utiliza una voz en *off*. Sin embargo, cuando las palabras y la imagen se intercalan adecuadamente en una narración televisiva, la conversación puede servir de guía en la comprensión e interpretación de las distintas secuencias. Cuando el formato es únicamente visual, los niños tienen más dificultad para interpretar el contenido narrativo de un relato (Vilches, 1996).

También, Corominas (1999) ha mostrado que determinadas investigaciones en sus conclusiones destacan el hecho de que las criaturas familiarizadas con la televisión son más creativas. Mientras que otras, sostienen que el propio medio televisivo ritualiza procesos imaginativos, encauzándolos hacia situaciones sin misterio, héroes mecanizados y finales sin

ninguna emoción. Igualmente este autor recoge los resultados contradictorios que se pueden encontrar, al revisar los trabajos realizados en torno a la relevancia de la televisión en la formación de valores de niños y niñas. Algunas investigaciones afirman que las criaturas que visualizan a menudo la televisión interiorizan con más convencimiento los valores presentados por los distintos modelos, dado que existe menos resistencia al aprendizaje de valores cuando éstos se presentan a través de los medios audiovisuales. Sin embargo, estos niños son menos autónomos desde el punto de vista del crecimiento moral, que los que interiorizan sus juicios de valor a partir de las narraciones de los cuentos. Por otro lado, también existen datos que demuestran que la televisión presenta modelos edificantes a través de situaciones cotidianas donde la colaboración, las relaciones con personas diferentes, el respeto, etc. están presentes. Incluso, se afirma que el libro de texto presenta una visión más uniforme de los valores, que el medio televisivo.

De acuerdo a estos datos se podría afirmar que 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 (Uribe y otros, 1996). Observemos por ejemplo, el gran impacto que nos produjo ver por televisión la imagen del derribo de una estatua de Sadam Hussein a manos de soldados norteamericanos, y a

algunos ciudadanos iraquíes aplaudiendo. Este tipo de imágenes poseen un gran poder mediático, que estimulan otros aspectos diferentes a la letra impresa, pero que es preciso considerar.

A la vista de estos resultados, nos parece importante plantearnos la necesidad de contrarrestar los efectos negativos de este *medio* a través de los propios *contenidos* que presenta como fuente de aprendizaje. Desde la creación en la Universidad de Birmingham (1964) del *Center for Cultural Studies* con el propósito de avanzar en la reflexión teórica y la investigación empírica, respecto a la influencia de los mensajes de los *mass-media* en poblaciones concretas, se ha dado gran importancia a la descodificación que podemos realizar en educación de los discursos televisivos. Ahora bien, dichos discursos son la síntesis de los estilos culturales y de las instituciones sociales a las que representan. En nuestra opinión, existen argumentos suficientes para compartir con otros autores la idea de que la institución escolar se equivoca viendo un competidor en la televisión (Hardaway, 1979; Palmer y Dorr, 1980; Raffa, 1985; Pindado, 1997).

En definitiva, entendemos los *contenidos televisivos* más allá del propio *medio* son una fuente de aprendizaje. Esta concepción significa que resulta imprescindible una intervención educativa que facilite la recontextualización de los valores que se transmiten a través de dicho medio. La descodificación de los mensajes es una de las estrategias que favorece la participación frente a la falta de implicación de los telespectadores. La explicitación de los distintos valores que impregnan los contenidos televisivos, puede también evitar la profunda escisión que existe, en ocasiones, entre «el currículum escolar» y el adquirido mediante la televisión. Desde la perspectiva ecológica se deben superar posiciones como las de

Mc Luhan (1964) o de, Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli y Shanahan (2002) respecto a la idea de que el propio medio es el mensaje y centrar nuestro interés en las posibilidades educativas que nos brindan los *mass-media* en general y la televisión en particular. Los contenidos específicos que se transmiten, así como las variables relacionadas con la cohesión familiar, los hábitos de ver la televisión con los hijos, etc., han de ser consideradas a la hora de analizar las influencias del medio en el desarrollo cognitivo, emocional y ético de los jóvenes telespectadores. Partimos, pues, de la hipótesis de que los propios contenidos son fuente de aprendizaje a través de las narraciones televisivas. En concreto, defendemos la idea de que es posible enseñar y aprender valores a través de las narraciones televisivas.

EL APRENDIZAJE DE VALORES A TRAVÉS LAS NARRACIONES TELEVISIVAS

Desde una perspectiva educativa y a partir de la década de los ochenta, la narración en la línea de los postulados brunerianos cada vez está tomando más auge. Bruner (1997) señala que las narraciones pueden ayudarnos a interpretar la vida como un «texto», sujeto a múltiples interpretaciones. Existen dos formas generales de organizar el conocimiento, el formato lógico-conceptual y el formato narrativo. El primero puede resultar más adecuado para interpretar el mundo físico y los acontecimientos en los cuales no estamos implicados. Por ejemplo, la interpretación de la ley de gravedad, la solución a un conflicto en el que no estamos afectivamente comprometidos, etc. El segundo, el narrativo, nos ayuda a pensar sobre nosotros mismos, sobre lo que nos rodea o sobre determinados acontecimientos que afectan a nuestra identidad. El ser

humano posee una mente narrativa que se ha formado en las primeras experiencias sociales y que continúa desarrollándose a través de la forma en que procesamos la información que nos interesa. La mente narrativa de los niños está capacitada para comprender el significado cultural e individual que se transmite a través de las narraciones televisivas. Partimos, pues, de la idea de que las narraciones televisivas pueden ser mediadores dialógicos para reconstruir nuevos significados.

Polkinghorne (1988) afirma que *la narrativa* es la forma más elemental de dotar de sentido a la experiencia humana, dado que favorece la construcción y reconstrucción de las distintas historias. El concepto de narratividad posibilita entender la televisión como un contexto de producción de sistemas simbólicos o narraciones históricas. Desde este punto de vista, la televisión puede concebirse como lugar de producción social que transmite distintos discursos (Vattimo, 1990). Entendemos la narrativa como una herramienta que nos facilita la representación y la comunicación. Es una manera de comunicarse que se puede analizar y categorizar en distintas secuencias modales. Algunos autores han propuesto, dentro de la tradición neoaristotélica, las narraciones y los cuentos tradicionales como estrategias para la educación moral (Winston, 1997).

Mediante la pantalla de televisión, también, se viven *emociones humanas*. Torres, Conde y Ruiz (2002) afirman que la mayoría de programas de alta audiencia poseen fuertes contenidos emocionales, presentados en *formato narrativo*, bien sea, a través de los relatos de ficción dramáticos o a través de programas con un fuerte realismo social. En este sentido la televisión puede llegar a emocionar con los mismos recursos, el gesto y la palabra, que un narrador de cuentos. Además de

estos recursos, se añade un lenguaje cinematográfico que facilita la expresión emocional, enfatizándola con una gran intensidad. Aunque también es cierto que los *mas-media*, en cuanto que «narran historias», sirven como vehículos para transmitir una determinada manera de analizar o valorar la realidad, en definitiva, de interpretar los acontecimientos desde una determinada perspectiva ideológica (Breen y Corcoran, 1982; Ettema y Glaser, 1988). Los trabajos de Gerbner y su enfoque de la *enculturación* han estudiado desde finales de los años sesenta la influencia del medio televisivo en las corrientes dominantes de tipo ideológico y cultural. Sin embargo, destacan que la enculturación no es unidireccional, ya que existe una interacción entre *contextos de desarrollo y mensajes*. La cohesión del ambiente familiar o el hábito de los progenitores de ver la televisión con sus hijos, son variables que pueden explicar muchas diferencias en cuanto a la influencia del medio en las actitudes y valores de las generaciones más jóvenes (Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli y Shanahan, 2002).

LAS NARRACIONES MEDIÁTICAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE VALORES

Los modelos que se transmiten a través de los *mass-media*, no son únicamente estilos de personas, sino que van creando tendencias en la sociedad. Dichos modelos no son neutros, presentan determinadas opciones de vida y una determinada escala de valores, que no siempre coincide con los valores deseables desde el punto de vista educativo. Incluso muchos relatos televisivos se basan en comportamientos derivados de lo que entendemos por *contravalores*. Sin embargo, la credibilidad de los relatos, a diferencia de

aquellos acontecimientos que observamos directamente, se basa en la confianza que otorgamos al comunicante, bien sea éste una persona como el maestro o sea un medio de comunicación como la televisión.

Además, es preciso considerar que los discursos de las imágenes no son lógicos, sino *emotivos*, promoviendo el consumo de sensaciones versus el pensamiento y la reflexión con un gran poder normativo (Corominas, 1999). Se ha demostrado que la información visual entorpece la retención de la información auditiva, de manera que cuantos más estímulos audiovisuales mantengan la atención de una criatura, más difícil resulta retener la información verbal, en la mayoría de las ocasiones, necesaria para recordar el contenido de la narración (Torres y otros, 2002).

Desde el punto de vista histórico, White (1987) afirma que las narraciones, la sociedad y la moralidad son como piezas inseparables de un *todo*. Las narrativas históricas transmiten una imagen de la sociedad con sus características morales. En este ámbito es fundamental la propia ética de «narrador» que debe ser consciente de sus límites profesionales al transmitir la información y tratar de ser lo más honesto posible. A pesar de que algunos autores afirman que en la época postmoderna se han generado muchos recelos hacia la autoridad moral de los narradores de historias televisivas, esta industria continúa aumentando cada día sus índices de audiencia y posee mayor influencia que la información escrita (Hodge y Tripp, 1986; Fiske, 1987; Glasser y Etemma, 1993; Etemma, 1994).

En opinión de Baym (2000) en el ámbito de los medios de comunicación social en general, y más específicamente en el de los periodistas, se tiende a sesgar la información convirtiéndose estos últi-

mos en autoridades morales. Este autor denomina a los profesionales de la comunicación *los nuevos narradores*. Al utilizar en sus discursos el «nosotros» tratan de representar e informar en nombre de la comunidad, siendo ésta una estrategia para establecer su autoridad moral. Así mismo distintas investigaciones han comprobado que los mass-media ofrecen meta narraciones e interpretan los distintos acontecimientos sociales fundamentalmente en términos morales (Reeves y Campbell, 1994; Orozco Gómez, 1994; Aparici, 1995; Sandeen, 1997). A pesar de que estos datos corresponden a análisis centrados en la influencia ideológica y moral de los medios de comunicación en la población adulta y en muestras americanas, la mayoría de ellos nos parecen relevantes para nuestra reflexión, dada la importancia que se concede a «los nuevos narradores». Ser conscientes del poder y autoridad moral que ejercen los medios nos responsabiliza acerca de la necesidad de enseñar a las nuevas generaciones a decodificar los mensajes o en palabras de Castells (2002) a poder «dar la vuelta al calcetín». Este último autor nos propone convertir en materia educativa aquello que aparentemente no tiene ningún valor didáctico. Si somos capaces de contextualizar en un marco socio-histórico, incluso interpersonal, las distintas narraciones televisivas, favoreciendo la capacidad de reflexión de manera que se pueda acceder intelectualmente al contexto de referencia, los propios contenidos televisivos se pueden convertir en materia educativa. En este sentido, es imprescindible desentrañar las claves de orden cultural e histórico que generan, por ejemplo, la violencia. De manera que se pueda explicar a los menores, que visualizan estas imágenes, las críticas pertinentes de orden moral sobre los propios textos audiovisuales.

Al referirnos a las narraciones, es necesario recordar que se mantienen en un complejo equilibrio entre dos funciones diferentes y complementarias: la comunicación de significados cerrados y unívocos, por un lado, y por otro la transmisión de significados abiertos y dialógicos que posibilitan la negociación y la generalización de nuevos significados. Únicamente podemos entender que las narraciones televisivas generan nuevos significados, si comprendemos que no son contenidos cerrados en sí mismos, sino medios que tratan de buscar alguna respuesta en el espectador (Bajtín, 1981; Wertsch, 1991). Así a través de las narraciones televisivas se pueden establecer pautas de diálogo que faciliten la reconstrucción de los contenidos cerrados, para que adquieran nuevos significados. Sabemos ya, como se ha explicado anteriormente, que las narraciones no muestran de una manera neutral los conflictos sino que favorecen en el espectador una determinada manera de sentir respecto a las situaciones planteadas; por esta razón las narraciones comunican un significado muy concreto (Borrego, 1997) que en muchas ocasiones es ideológico y moralizante.

En resumen, como acabamos de señalar, las narraciones mediáticas con los nuevos narradores ejercen un gran poder moral, incluso, en la población adulta. Cuando nos referimos a la infancia y a la adolescencia, la influencia de las narraciones televisivas en la construcción de valores está suficientemente probada como para reflexionar acerca de la necesidad de establecer distintas pautas de análisis que promuevan la reconstrucción de los contenidos y faciliten la adquisición de nuevos significados. A continuación, presentamos un marco referencial para el análisis de valores y un guión para facilitar la lectura de los contenidos televisivos.

UNA PROPUESTA: EL MODELO DE HALL&TONNA APLICADO A LA TELEVISIÓN

¿Qué puede ocurrir si las instituciones educativas no preparan y forman a sus alumnos para entender y dominar los códigos de la sociedad en la que viven? La comunicación audiovisual no es únicamente un entramado tecnológico, es, sobre todo, una comunicación que conlleva una forma de cultura, de estética, de valores y de visión del mundo. En este sentido es urgente que los centros educativos se planteen cómo educar a sus alumnos respecto al conocimiento, crítica y dominio de los principales medios a través de los que nuestra sociedad se comunica e interactúa (Corominas, 1999). Una criatura que *ve* televisión, como venimos explicando, no supone que sea automáticamente pasiva. Si concebimos al espectador como un procesador intelectualmente activo, no significa que siempre exista una conducta observable. El resultado de distintas investigaciones nos lleva a concluir que los niños desde muy temprano reconocen el lenguaje del medio televisivo y que no hay relación directa entre el tiempo pasado en la televisión y el impacto que este medio produce. El tiempo que se dedica al medio televisivo puede tener efectos diferentes según la implicación intelectual y el grado de atención por parte del espectador, sea éste adulto o niño. Igualmente el formato en el que se trasmite el contenido de un programa tiene gran importancia para poder trabajar los valores. La atención, la comprensión y el recuerdo son mayores cuando se trata de historias o narraciones dramáticas que cuando se trata de otros programas, sobre todo, de aquellos en los que la historia «continuará» (Torres y otros, 2002).

No podemos olvidar que el estudio y análisis de valores, que subyacen a la información y formación que se imparte en los contextos educativos, constituyen una línea de investigación consolidada, tanto en los trabajos que han abordado el «currículo oculto» (Sacristán 1987), como en aquellos que han centrado su atención, sobre todo, en los libros de texto (Bonilla y Martínez, 1992; Bernstein, 1993; Nuño y Ruipérez, 1997; Manassero y Vázquez, 2002) u otros medios didácticos como el software educativo multimedia (Gallego, 1994; Roig Marza, 1997; Gomez del Castillo, 1998), así como el análisis de la valores de la propia LOGSE (Bunes, Calzon, Elexpuru, Fañanás, Muñoz-Repiso y Valle 1993).

La propuesta que aquí se presenta pretende trabajar explícitamente los valores que transmite el medio televisivo, en contextos educativos, a través del modelo de Hall&Tonna. Los ejes transversales, recogidos en la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, hacen referencia a los valores, las normas y las actitudes. En el desarrollo de la Ley se explicitan un tipo de valores frente a otros, que representan, a nuestro modo de ver, unos «mínimos» desde el punto de vista ético que no siempre coinciden con los valores de la cultura dominante. Es decir, desde las leyes se promueven valores muy deseables como la justicia, la cooperación, el respeto, el esfuerzo, etc., y nuestra cultura está inserta en un modelo de sociedad neoliberal que más bien, estimula valores como el individualismo, el triunfo rápido, el consumismo, el placer por el placer etc. O lo que se viene denunciando como el cambio de una ética del *esfuerzo* a una ética de la *diversión*.

A pesar de que la «Educación en Medios de Comunicación» no siempre se recoge como uno de los temas transversales

en los diferentes currícula (sí aparece explícitamente formulado en el País Vasco) la importancia de los *mas-media* es incuestionable. Están presentes en casi todos los ámbitos de la vida cotidiana y la institución educativa no puede eludir su influencia, pues incluso es posible hablar de una escuela paralela. Por ello parece adecuado que los medios de comunicación se utilicen como un instrumento o recurso didáctico para trabajar aquellos valores que queramos desarrollar o como contenidos susceptibles de realizar análisis críticos con nuevas propuestas educativas. Si la televisión se ha convertido en el nuevo agente de educación moral, la investigación educativa debe explorar los contenidos que transmite y establecer estrategias de análisis e intervención (Raffa, 1983; Morón, 1997).

Parece claro tal y como defiende Benavides (1992) que las criaturas, con una ayuda adecuada, desde una edad muy temprana pueden desarrollar una nueva capacidad cognoscitiva que les permite utilizar la televisión desde una doble perspectiva: por un lado, como un instrumento que les facilita la comprensión de diferentes formas de organización social que explican y sirven de marco general al juego de las instituciones y a las relaciones entre personas; por otro lado, como una herramienta que les posibilita la expresión de dichas formas de organización de una manera completamente nueva. Este aspecto puede explicar el hecho de que las criaturas, con ayuda de los adultos, pueden utilizar comprensivamente dichos conceptos. En este sentido, a nuestros niños se les puede «andamiar» para que en este nuevo contexto negocien sus identidades y reglas morales. Los textos televisivos deben invitar a un diálogo que faciliten la formación de nuevos significados a través de una reflexión que nos posibilite la reconstrucción de

aquellos valores en los que deseamos educar. Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta desde el punto de vista educativo son las teorías implícitas o ideas previas que los niños y adolescentes posean respecto al programa que van a visualizar. Si en su contexto familiar o escolar se interviene para que los destinatarios de un contenido televisivo desarrollen una actitud de escucha activa y crítica acerca de lo que van a ver, tenemos más probabilidades de que cualquier programa pueda resultar educativo, independientemente de que su contenido no lo sea (Salomon, 1983).

LA RECONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS A PARTIR DE LOS CONTENIDOS QUE EL MEDIO TRASMITE

Nuestra primera propuesta se refiere a la necesidad de aprovechar los contenidos televisivos, para reflexionar acerca de los valores y modelos que transmite. La implicación de los padres y profesores en la visualización de los distintos programas se hace completamente imprescindible, si no sería como si la escuela ofreciera los textos a los alumnos pero sin instrucción y sin maestro (Watkins y otros 1980). Saber ver la televisión puede ser un hábito como otros muchos que se va aprendiendo con el tiempo y un buen recurso desde el punto de vista educativo. Para ello, de acuerdo con Corominas (1999), es necesario ofrecer a los alumnos un bagaje de conocimientos y estrategias cognitivas que les permitan transformar la información de que disponen en conocimientos significativos. La mediateca de aula se convertirá en un espacio donde los niños y niñas visualicen determinados videos ya seleccionados o narraciones televisivas que posteriormente se trabajen con guiones estructurados por el

profesorado incidiendo, en concreto, en tres tipos de estrategias: la primera, pondrá el acento en la descodificación de los mensajes; la segunda, en la comprensión de la información y la tercera en el debate y relación con los valores que se quieran fomentar. El papel del profesor consistirá en la reconstrucción de nuevos significados, siendo un mediador entre los alumnos y su contexto.

Desde esta perspectiva educativa, Pérez González (1995) muestra cómo a través de los medios de comunicación, si éstos se utilizan de manera intencional para educar en valores, es posible lograr alumnos más críticos y garantizar una lectura comprensiva de propio lenguaje audiovisual. Presenta cuatro áreas donde los medios de comunicación social impregnan el currículum, que nosotros adaptamos al caso específico de la televisión. 1. Como instrumento o estrategia didáctica en cualquier área de aprendizaje (lenguas, social, matemáticas, expresión plástica, etc.). 2. Como una variable mediadora que favorezca la interdisciplinariedad, programas sobre por ejemplo: el desarrollo de la mente, la vida en otros planetas, las costumbres no occidentales, la comunicación en el mundo animal, etc. 3. Como una estrategia para transmitir información estructurada que proviene de fuera del aula. 4. Finalmente, la televisión se utilizará como un medio para transmitir información elaborada por los propios alumnos, con sentido crítico y participativo.

Para entender de manera adecuada el proceso a través del cual se puede aprender a través de la televisión, es necesario considerar la *forma* y el *contenido*. La televisión presenta formatos diferentes a los libros de textos, materiales de instrucción u otras fuentes de aprendizaje. Los contenidos televisivos representan un complejo sistema simbólico que requieren una

descodificación antes de poder ser comprendidos por los niños, incluso, por muchos adultos. En este sentido, es conveniente capacitarlos para que puedan descodificar determinados códigos simbólicos que faciliten la comprensión del contenido. Los propios formatos pueden desarrollar un tipo de capacidades cognitivas. Así por ejemplo, mostrar un objeto desde diferentes ángulos facilita la toma de perspectivas. Las diferentes investigaciones longitudinales realizadas a partir del programa de Barrio Sésamo demuestran: a) que los niños desarrollan ciertas habilidades cognitivas a través de los distintos *formatos*; b) y que adquieren nuevos conocimientos mediante los *contenidos* presentados (Solomon, 1979).

Además, para que la televisión sea verdaderamente educativa es necesario que se cumplan dos requisitos: en primer lugar, estar junto a los niños o estar disponibles para sus demandas. Esto conlleva estar físicamente junto a ellos; y en segundo lugar, saber «leer» la televisión. Distinguir entre ficción y realidad, de forma que puedan diferenciar una narración imaginaria de una real. Es importante ampliar los mensajes positivos y «darle la vuelta» a los negativos, si deseamos trabajar de una manera sistemática los valores y contravalores que se transmiten. Los padres no sólo deben hacer un esfuerzo por una visión compartida de la televisión con sus hijos, sino que deben mostrar confianza en su propia capacidad para influir en ellos. Buijzen y Valkenburg (2003) realizan una revisión de aquellas investigaciones que han estudiado los efectos que la publicidad de la televisión tiene en el consumismo, los conflictos padre-hijo y la infelicidad. A pesar de que se encuentran altas correlaciones entre la publicidad televisiva y los dos primeras variables (no así con la infelicidad), concluyen que

estos efectos se pueden paliar con una mediación parental que trate de establecer diálogos permanentes con sus hijos a partir de los mensajes publicitarios.

Normalmente, los estilos de mediación parental responden a los estilos educativos de los padres. Cuando los valores están bien asentados en la familia, suelen predominar éstos frente a los de la televisión, sobre todo, si se produce una mediación intencional (Castells, 2002; Torres y otros 2002). Una de las maneras más adecuadas de poder controlar los contenidos que visualizan nuestros niños es la utilización de videos. Los adultos pueden seleccionar aquellos videos que sean más estimulantes en cuanto al desarrollo de los valores que queremos favorecer: autoestima, amistad, compartir, pedir perdón, respeto a la diferencia, estrategias de solución de conflictos, el compromiso, la honestidad, etc. De acuerdo a algunos de los datos que se han presentado anteriormente, los padres podemos combinar perfectamente el visionado de algunos programas grabados o en directo con nuestros hijos o ellos solos, con otras actividades de tiempo libre. Existen, en la actualidad, muchos programas o películas en video que promueven valores altamente recomendables y que los niños desde muy pequeños pueden captar. Así por ejemplo, contenidos relacionados con el respeto a la naturaleza, la atención a las personas mayores, el cuidado de los animales, la coparticipación de hombres y mujeres en tareas domésticas, la solución de conflictos interpersonales, la importancia de determinadas convenciones (decir gracias, por favor, etc.) que implican respeto a las personas, la importancia de integrarnos en nuestro barrio, comunidad, etc. Lo que no resulta realista es hacer desaparecer el medio, se trata más bien de saber utilizarlo y negociar los contenidos en

función de la edad, intereses o la propia curiosidad de las criaturas.

EL MARCO REFERENCIAL DE ANÁLISIS

Con el fin de poder analizar los valores implícitos y explícitos que subyacen a los contenidos televisivos se propone el modelo de Hall&Tonna (1979,1995). Dicho modelo se aproxima al mundo de los valores desde la perspectiva sociológico-experimental, es decir, describe la realidad sin establecer principios prescriptivos acerca de «lo que se debe» o no debe hacerse. En este sentido, se diferencia de la corriente kohlberiana y neokohlberiana que ha predominado en las últimas décadas en los trabajos realizados en torno a los valores. Desde esta perspectiva el objetivo era estimular el desarrollo de la justicia, como el nivel más equilibrado de razonamiento moral. La intervención educativa desde la perspectiva kohlberiana siempre ha sido prescriptiva, es decir, «lo que se debe hacer» y, además, se ha basado en el razonamiento, sin considerar su relación con la conducta u otras variables personales. Mientras que el modelo de Hall&Tonna pretende relacionar los valores y las conductas, de manera que puedan explicitarse y compartirse con los demás. Desde este enfoque, se consideran valores no sólo los declarados verbalmente, sino aquellos que se traducen en conductas. Los valores se entienden como prioridades que se reflejan en la conducta humana, siendo la base que da significado y que motiva a la persona (Bunes y Elexpuru, 1998). Esta concepción nos permite identificar los valores que aparecen en las conductas visualizadas, es decir, qué valores subyacen «detrás de» distintas actuaciones o relatos narrados o lo que es lo mismo traducir las conductas observadas a valores. Así por ejemplo, podemos analizar cómo en la

serie de *Shinchan*, aparece una madre con poco autocontrol, desordenada y poco disciplinada, que podemos categorizar de acuerdo a la definición de valores Hall&Tonna como conductas que responden a la ausencia de los siguientes valores: *control, orden y disciplina*. Por otro lado, esta misma madre exige a su hijo continuamente que se haga cargo de todas sus cosas, conducta que podemos categorizar como: *responsabilidad*. En situaciones como éstas, explicitar los valores y contravalores que se transmiten e identificarlos, es una estrategia que favorece la construcción de nuevos significados.

Los valores no aparecen aislados, cada comportamiento representa un conjunto interrelacionado de ellos. Hall&Tonna han identificado 125 valores que representan una lista universal de valores comunes a diferentes lenguas y culturas (Hall, Harari, Ledig, y Tondow, 1986). La lista de valores y su definición, han sido aprobadas por la APA (*Asociación Americana de Psicología*) y constituye una buena herramienta para poder descodificar y analizar los contenidos transmitidos a través del medio televisivo. Estos 125 valores se representan en un mapa que nos permite situar los valores encontrados en los contenidos que visualicemos y conocer la visión del mundo que transmiten las narraciones analizadas. Según la visión del mundo que subyazca a los contenidos visualizados, podremos observar el predominio de unos u otros valores (Elexpuru y Medrano, 2002).

Explicitar los valores es una parte muy importante del proceso de aprendizaje: nos facilita la traducción de los mensajes implícitos, compartirlos con los demás y desarrollar una actitud crítica. El hecho de trabajar con una lista de 125 valores ya definidos nos posibilita enormemente un trabajo conjunto, sobre todo, en contextos formales para poder traducir los programas o series visualizados

en valores o contravalores específicos. A partir de aquí, es posible realizar discusiones y debates sistemáticos que faciliten la toma de conciencia y el crecimiento personal hacia visiones del mundo más desarrolladas. Así como también ofrecer itinerarios o recorridos de crecimiento hacia dónde dirigir nuestra intervención, a partir de los valores explicitados.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, la metodología de Hall&Tonna nos ofrece un instrumento para poder trabajar junto con el profesorado los valores que quieren desarrollar en sus alumnos y la discrepancia con los valores que se transmiten en las narraciones televisivas. La reflexión y valoración explícita sobre esta discrepancia puede favorecer la construcción de aquellos valores que consideramos deseables desde la perspectiva educativa. Para el desarrollo y puesta en práctica de este trabajo resulta imprescindible una actitud comprometida por parte de los propios profesores. Es decir, no basta con utilizar el diálogo únicamente en los textos audiovisuales, sino que es necesario que los profesores y adultos también lo incorporemos en otros contextos de desarrollo de forma que se garantice una cierta coherencia en el proceso educativo.

De cualquier manera, el diálogo es uno de los elementos más significativos en la educación de valores, siendo un instrumento imprescindible en la enseñanza y aprendizaje de los mismos. Las estrategias dialógicas es necesario desarrollarlas a partir de situaciones contextualizadas con guiones previos y objetivos claros de la discusión para que los propios alumnos comprendan su sentido y significado, sobre todo, cuando hay que reflexionar o discutir sobre situaciones controvertidas con valores contrapuestos, como el ejemplo mencionado anteriormente (la madre de Shinchan), que tanto abundan en los

textos audiovisuales. En este sentido, pensamos que las narraciones televisivas ofrecen múltiples posibilidades para trabajar, a través del diálogo, los mensajes implícitos que transmiten y descodificarlos.

ANÁLISIS DE CONTENIDO: LECTURA SITUACIONAL, FÍLMICA Y VALORATIVA

Si bien el modelo de Hall&Tonna nos facilita un marco de referencia para poder entender las conductas visualizadas en términos de valores con sus definiciones ya elaboradas, para trabajar los valores implícitos en las narraciones televisivas es imprescindible utilizar una metodología que facilite el análisis de contenido. Ferrés (1994), a partir del trabajo de Alcocer y Úrbez, publicado en 1976, sobre la lectura crítica del film, estructura el análisis de las series televisivas en tres apartados: lectura situacional, lectura fílmica y lectura valorativa. Este guión de trabajo resulta muy adecuado para poder poner en práctica algunas de las ideas desarrolladas en este artículo. Al mismo tiempo nos ofrece estrategias para trabajar en el aula, que resultan complementarias a la metodología global de Hall&Tonna.

La lectura situacional permite una contextualización significativa de la narración. La lectura fílmica proporciona un estudio sobre las imágenes y los sonidos sin tener en cuenta el contexto. Y por último, a nuestro juicio la más relevante desde la perspectiva educativa, la lectura valorativa que posibilita una reflexión crítica acerca de los contenidos transmitidos. Estos análisis se pueden realizar, de acuerdo al método comprensivo, a través de las verbalizaciones espontáneas que genera el relato. Dependiendo de la edad de los sujetos, se utilizarán distintas estrategias: lluvia de ideas, cuestionario

semiestructurado de lápiz y papel, dibujos que nos explican los alumnos con sus propias palabras lo comprendido de la narración, etc. Es importante que, más allá del rigor metodológico, exista una cierta intuición y sensibilidad para poder realizar las valoraciones más adecuadas según la edad y las competencias de los telespectadores.

Desde el punto de vista metodológico, la lectura fílmica es la parte central del análisis. Consta, a su vez, de tres momentos: lectura narrativa, análisis formal y lectura temática. Nos parece importante que el profesorado en la lectura narrativa considere la historia como un relato donde se tengan en cuenta: el argumento, los personajes, el contexto y el desenlace. Mientras que en la lectura temática se puede comenzar a profundizar sobre las intenciones de los autores, bien sean explícitas o implícitas. Igualmente es posible analizar los efectos del relato en el espectador. Para desarrollar la lectura temática es necesario un proceso de abstracción donde el profesorado se convierta en un buen mediador entre los valores transmitidos y los reconstruidos significativamente por el alumnado. Los relatos, como explica Bruner, expresan las creencias compartidas de una sociedad y son presentados como modelos para la educación de las generaciones más jóvenes. Pero estos mismos relatos pueden utilizarse para reconstruir y reelaborar estos «supuestos» culturalmente compartidos. Siempre que partamos de la idea de que no son cerrados en sí mismos, sino que posibilitan puentes que establecen algún tipo de relación y respuesta con el espectador (Borrego de Dios, 1997).

BREVES REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde la perspectiva ecológica, y concibiendo al espectador como un sujeto que incorpora la información televisiva desde distintos contextos entre los que se encuentra la familia y la escuela, el propio barrio, los compañeros y en definitiva la cultura en su concepción más amplia, pensamos que las narraciones televisivas pueden facilitar múltiples oportunidades para la discusión de dilemas y distintas situaciones que posibiliten ir más allá del currículo tradicional. Mediante la lectura valorativa es posible facilitar al alumnado la toma de conciencia de los valores que se transmiten e incluso que expliciten sus propios valores. Igualmente resulta adecuado utilizar estrategias no sólo cognitivas sino también de tipo empático que promuevan en el alumnado el contraste entre lo que «ve y oye» y los valores que desde el punto de vista educativo consideramos importantes trabajar. Por ejemplo, podemos comenzar con los personajes con los que más se han identificado y argumentar el por qué; hasta imaginar lo que ellos o ellas harían en una situación similar o creen que debería hacerse. Se trata sobre todo de que «tomen conciencia» respecto a los modelos que se nos transmiten y los contrasten con aquellos valores que realmente merece la pena que guíen nuestras conductas. En este sentido las estrategias metacognitivas que favorezcan la reflexión y crítica respecto a los contenidos visualizados pueden ayudar a crear unos buenos hábitos de reflexión. Sin embargo, en la práctica educativa todos hemos observado, en algunas ocasiones, la ineficacia o malformación de una estrategia metacognitiva. Con el fin de poder evitar la ineficacia de la discusión en las lecturas valorativas, es importante insistir en la necesidad de

explicitación del pensamiento y de las opiniones todo lo que sea posible. Es preciso estimular el cuestionamiento, no sólo de los valores que nos transmiten las narraciones televisivas, sino de las opiniones de los propios compañeros. El profesorado deberá evitar, en la medida de lo posible, las preguntas demasiado cerradas y proponer cuestiones que inviten a la argumentación, confrontación de ideas y, en definitiva, a entender el diálogo como un proceso que nos facilita la reflexión y la toma de conciencia. Además, dependiendo de la edad de los sujetos, no siempre tiene que ser el profesor el que coordine estas discusiones y reflexiones, sino que los propios alumnos pueden desempeñar el papel de dirigir y orientar los distintos debates, hasta dónde sean capaces y siempre supervisados por los adultos.

En conclusión, estas intervenciones basadas en lo que se puede denominar pedagogía crítica, nos permiten «alfabetizar» a nuestros alumnos en los medios. No obstante, siempre hay que adecuar la reflexión pedagógica y periodo evolutivo en el que se encuentre el sujeto a las diferentes narraciones que deseamos analizar. Si este aspecto no se tiene en cuenta, corremos el riesgo de utilizar estrategias metacognitivas y reflexiones excesivamente racionales con niños y niñas que desconocen ciertos códigos. La escuela crítica tiene que incorporar en su intervención, además de los aspectos racionales, los emotivos, creativos y estéticos de los niños más pequeños, de acuerdo a su desarrollo evolutivo que les faciliten el uso y manejo, de forma gradual, de los códigos de los medios de comunicación. La cultura audiovisual debe proporcionarnos la oportunidad de hacer un proceso enriquecedor para el telespectador y evitar las posturas proteccionistas o defensivas contra las influencias negativas de la televisión, al entender los textos audiovisuales

como susceptibles de interpretación. Este hecho compromete a toda la comunidad educativa y no deberíamos atribuir a los mass-media el empobrecimiento cultural de las nuevas generaciones. Las posibilidades de desarrollo cultural que ofrece la nueva televisión interactiva quizás nos faciliten la superación de prejuicios que existen en relación con este medio (Corominas, 1999; Torres y otros, 2002).

Asimismo nos parece necesario, lo mismo que en otros ámbitos, la formación del profesorado respecto no sólo al modelo de Hall&Tonna o a las estrategias específicas de trabajo en el aula (aspectos instrumentales y técnicos), sino, sobre todo, respecto a las actitudes y al compromiso del profesorado con la educación moral. La educación intencional y sistemática en este ámbito puede crear un nuevo tipo de espectador, al tratar de modificar las actitudes de las generaciones más jóvenes que conviven con este medio. Una buena formación puede favorecer grandes oportunidades de aprendizaje (Ferrés 1994). Es preciso recordar que las dos instituciones que en nuestras sociedades son ámbitos privilegiados del discurso son: los mass-media y las instituciones educativas. Desde una perspectiva ecológica, resulta necesario descodificar los discursos que se transmiten y reconstruirlos teniendo como referencia aquellos valores en los que merece la pena educar. Únicamente de esta forma es posible concluir que la televisión desde su triple dimensión: como medio, como contenido y como lenguaje puede ser un buen aliado en la enseñanza y aprendizaje de valores. La televisión se puede considerar como un currículo no planificado que posee gran influencia educativa. No aprovechar las oportunidades que ofrece nos convierte en adultos irresponsables frente a nuestras nuevas generaciones de jóvenes (Berry, 1980).

No obstante, como señala Borrego de Dios (2000) la institución escolar ha sido receptiva ante el avance de las tecnologías electrónicas, que exigen la ampliación de sus funciones alfabetizadoras, a la vez que, supone un mayor esfuerzo que el empleado en la alfabetización textual. A pesar de que no disponemos de ningún programa de alfabetización audiovisual, que comprenda todos los aspectos que están inmersos en el análisis de los contenidos mediáticos, sí se pueden percibir amplios objetivos que son susceptibles de ser estudiados, al menos parcialmente.

En esta misma línea, habida cuenta de la gran influencia que la televisión ejerce en nuestros contextos cotidianos, llegándose a denominar como ya hemos señalado al principio de esta reflexión «el tercer padre», se han realizado esfuerzos colectivos e institucionales, así como políticos con el fin de favorecer una televisión más educativa que apoye el trabajo realizado tanto en las familias como en las instituciones educativas. Un ejemplo de política educativa es el decreto de 1990 (Act) sobre la Televisión Infantil, en el cual se exige a cuatro cadenas americanas (ABC, CBS, NBC Y FOX) la emisión de tres horas semanales de televisión educativa (Calvert y Kotler, 2003). También existe una asociación KIDS FIRST que se funda como un proyecto para velar por la calidad de los valores que se transmiten en los medios de comunicación a los niños (CQCM). Levy (1998), miembro cofundador, explica que es tan necesario cuidar o seleccionar los programas y videos de los niños como lo hacemos con su alimentación. Igualmente en nuestro contexto a partir de 1980 (Asociación Española de Espectadores de Televisión) (Consell de l'Audiovisual de Catalunya) surgen distintas asociaciones tanto autonómicas como estatales para controlar los contenidos educativos y los valores morales que se

transmiten a través de la televisión. Así, el Consejo de lo Audiovisual en Cataluña, dependiente de la Generalitat, es un organismo pionero respecto al control oficial de los contenidos televisivos (Castells y Borfarull, 2002). Si nos comprometemos en esta tarea quizás estemos garantizando que nuestros niños y niñas sean los verdaderos protagonistas del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOGER, N. y ÚRBEZ, L.: *Introducción a la lectura crítica del film*. Barcelona, Edebé, 1976.
- ÁLVAREZ, A.: «El drama es que no hay drama. Algunas claves vygotskianas para interpretar los efectos de la televisión». *Cultura y Educación*, 5, pp. 69-81. 1997.
- ANDERSON, D. R. y COLLINS, P. A.: *The impact of children's education: television influence on cognitive development*. US Departement of Education, Washington, D.C. 1988.
- ANDERSON, D. R.; HUSTON, A. C.; SCHMITT, K. L.; LINEBARGER, D. L. y WRIGHT, J. C.: «Early Childhood television viewing and adolescent behavior: the recontact study». *Momographs of The Society for Research in Child Development*, 264, (66), 1, 2001.
- APARICI, R.: «La enseñanza de los medios». *Cuadernos de Pedagogía*, 241 (1995), pp. 10-12.
- BANDURA, A.: «Social cognitive theory of mass communication». En J. BRYANT y D. ZILLMANN. *Media effects. Advances in Theory and Research*, New Jersey, LEA, pp. 121-155, 2002.
- BAJTÍN, M. M.: *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bajtin*. Austin, University of Texas Press, 1984.
- BAUTISTA, A.: *Las nuevas tecnologías en la captación docente*. Madrid, Visor, 1994.

- BAYM, G.: «Constructing Moral Authority: We in the Discourse of Television News. Western». *Journal of Communication*, 64, (1), (2000), pp. 92-111.
- BEENTJES, J. W. J.; KONING, E. y HUYSMANS, F.: «Children's comprehension of visual formal features in television programs». *Applied Developmental Psychology*, 22 (2001), pp. 623-638.
- BENAVIDES, J.: «Los niños y las niñas conocen la televisión». *Infancia y Sociedad*, 14 (1992), pp. 69-78.
- BERKOWITZ, L. y POWERS, P. C.: «Effects of timing and justification of witnessed aggression on the observers' punitiveness». *Journal of Research in Personality*, 13 (1979), pp. 71-80.
- BERRY, G. L.: «Children, Television, and Social Class Roles: The medium as an Unplanned Educational Curriculum». En E. L. PALMER y A. DORR (Ed). *Children and the Faces of Television*, (pp. 71-81). New York, Academic Press. 1980.
- BERNSTEIN, B.: *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1993.
- BONILLA, A. y MARTINEZ, I.: «Análisis del currículo oculto de los modelos sexistas». En M.: MORENO (Ed.): *Del silencio a la palabra*, Madrid, Instituto de la Mujer. (1992), pp. 60-92.
- BORREGO de DIOS, C.: Narraciones televisivas y modelos ideológicos de socialización. *Cultura y Educación*, 5 (1997), pp. 45-68.
- BORREGO de DIOS, C.: «Perspectivas sobre la alfabetización audiovisual». *Investigación en la Escuela*, 41 (2000), pp. 5-20.
- BREEN, M y CORCORAN, F.: «Myt in the television discourse». *Communication Monographs*, 49 (1982), pp. 127-136.
- BRONFENBRENNER, U.: «Ecology of the family as a context for human development». *Research Perspectives*, 22 (6) (1986), pp. 723-742.
- BRUNER, J.: *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997.
- BRYANT, J y ZILLMANN, D: *Media effects. Advances in Theory and Research*. New Jersey, LEA, 2002.
- BUIJZEN, M. y VALKENBURG, P. M.: «The effects of televisión advertising on materialism, parent-child conflict, and unhappiness. A review of research». *Applied Developmental Psychology*, 24 (2003), pp. 437-456.
- BUNES, M.; CALZON, J.; ELEXPURU, I.; FAÑANÁS, T.; MUÑOZ-REPISO, M. y VALLE, J.: *Los valores en la LOGSE: Un análisis de documentos basado en la metodología de Hall&Tonna*. Bilbao, Mensajero- ICE de la Universidad de Deusto, 1993.
- BUNES, M y ELEXPURU, I.: «Educación y Desarrollo Humano: el papel de los valores desde el modelo de Hall&Tonna». *Educadores*, 182-183 (1998), pp. 133-152.
- CALVERT, S. L. y KOTLER, J. A.: «Lessons from children's televisión: The impact of the Children's Television Act on children's learning». *Applied Developmental Psychology* 24 (2003), pp. 275-335.
- CASTELLS, P.: «Educación televisiva en el medio violento: dar la vuelta al calcetín.» Comunicación presentada en el I Foro de Educación en Valores: Las ciudades en el compromiso por una cultura de paz. Donsostia- San Sebastián, 2002.
- CASTELLS, P. y BOFARULL, I. De: *Enganchados a las pantallas*. Barcelona, Planeta, 2002.
- COLL, C.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J. y SOLÉ, I.: *Psicología de la educación*. Barcelona, Edhasa, 1998.
- COROMINAS, A.: *Modelos y medios de comunicación de masas*. Bilbao, Desclee y Brouwer, 1999.
- ELEXPURU, I. y MEDRANO, C. (dirs.): *Desarrollo de los valores en las institu-*

- ciones Educativas*. Bilbao, Cide y Mensajero, 2002.
- ELZO, J.: *Jóvenes españoles 99*. Madrid, Fundación Santa María, 1999.
- EITEMA, J. S.: «Discourse that is closer to silence than to talk: The politics and possibilities of reporting on victims of war». *Critical Studies in Mass Communication*, 38 (1994), pp. 8-26.
- EITEMA, J. S. y GLASSER, T. L.: «Narrative form and moral force: The realization of innocence and guilt through investigative journalism». *Journal of Communication*, 38(1988), pp. 8-26.
- FERRÉS, J.: *Televisión y Educación*. Barcelona, Piados, 1994.
- *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, Piados, 1996.
- FISKE, J.: *Television Culture*. London, Routledge, 1987.
- GALLEGU, M. J.: *El ordenador, el currículo y la evaluación de software educativo*. Granada, Proyecto Sur, 1994.
- GENTIL, A. D. y WALSH, D. A.: «A normative study of family media habits». *Applied Developmental Psychology*, 23 (2002), pp. 157-178.
- GERBNER, G. ; GROSS, L.; MORGAN, M. ; SIGNORIELLI, N. y SHANAHAN, J.: «Growing up with television: the cultivation processes». En J. BRYANT y D. ZILLMANN. *Media effects. Advances in Theory and Research*, pp. 43-69. New Jersey, LEA, 2002.
- GLASSER, T. L. y EITEMA, J. S. «When the facts don't speak for themselves: A9 study of the use of irony in daily journalism». *Critical Studies in Mass Communication*, 10, (1993). pp. 322-338.
- GOLDSTEIN, A. P. y KRASNER, L.: *La psicología aplicada moderna*. Madrid, Pirámide, 1991.
- GÓMEZ del CASTILLO, M. T.: «Un ejemplo de evaluación de software educativo multimedia». En EDUTEC'97. *Creación de materiales para la innovación educativa con Nuevas Tecnologías*. Málaga, Universidad de Málaga, pp. 334-340, 1988.
- GREEN, R. G. y STONNER, D.: «Context effects in observed violence». *Journal of Personality and Social Psychology*, 25 (1973), pp. 145-150.
- GREENFIELD, P. M.: *El niño y los medios de comunicación*. Madrid, Morata, 1985.
- GUNTER, B.: «The question on media violence». En J. BRYANT y D. ZILLMANN. *Media effects*. New Jersey: LEA, (1994), pp. 163-212.
- HALL, B. P.: *The Development of Consciousness: A confluent Tebory of Values*. New York, Paulist Press, 1976.
- *Values Shift: Personal and Organizational Development*. New York, Twin Lights Publications, 1995.
- HALL, B. P. ; HARARI, O. ; LEDIG, B. y TONDOW, M.: *Manual for the Hall&Tonna Inventory of Values*. New York: Paulist Press (Versión castellana ICE de la Universidad de Deusto, 1989), 1986.
- HALL, B. P.; TONNA, B.; THOMPSON, H. y D' SOUZA, A.: *Developing Leadership by Stages*. India: Manohar, 1979.
- HALLORAN, J.: *Los efectos de la Televisión*. Madrid, Editorial Nacional (Versión original, 1970), 1974.
- HARDAWAY, F.: «The language of Popular Cultura: Daytime Televisión as a Transmitter of Values». *College English*, 40 (5) (1979), pp. 517-521.
- HOFFMAN, M. L.: «Empathy and Justice Motivation». *Motivation and Emotion*, 14 (2) (1990), pp. 151-172.
- HODGE, R. y TRIPP, J. C.: *Children and Television: A Semiotic Approach*. Cambridge, Polity Press, 1986.
- HOYT, J. L.: «Effect of media violence »justification« on aggression». *Journal of Broadcasting*, 14 (1970), pp. 455-464.
- Kids First www.cqcm.org/kidsfirst
- KRASNY-BROWN, L.: «No, pero he visto la película». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5 (1990), pp. 7-23.

- KRCMAR, M. y VALKENBURG, P.: «A scale to assess childrens´ moral interpretations of justified and unjustified violence and its relationship to television viewing». *Communication Research*, 26, 5 (1999), pp. 608-634.
- KRCMAR, M. y COOKE, M. C.: «Children´s Moral Reasoning and Their Perceptions of Television Violence». *Journal of Communication*, 51 (2001), pp. 300-316.
- LACASA, P. y SILVESTRI, A.: «Introducción: Contextos de aprendizaje y desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica». *Cultura y Educación*, 13 (4) (2001), pp. 339-354.
- LEVY, R.: «Where are all the heroes?» *Children and Families*, 17 (3) (1988), pp. 48-53.
- LOW, J. y DURKIN, K.: «Structure and causal connections in children´s on line television narratives. What develops?». *Cognitive Development*, 13 (1998), pp. 201-225.
- MANASSERO, M. A. y VÁZQUEZ, A.: «Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias». *Cultura y Educación*, 14 (4) (2002), pp. 415-429.
- MARTÍ, E.: *Cuestiones y retos de la psicología*. Barcelona, Laia, 1989.
- MC LUHAN, M.: *Understanding Media*. New York, Mc Graw-Hill, 1964.
- MC LUHAN, C. y POWERS, B. R.: *The Global Village*. Oxford: Oxford University Press. (Ed. Cast.: *La aldea global*. Barcelona, Gedisa), 1989.
- MORÓN, J. A.: «Educación en Valores, transversalidad y medios de comunicación social». *Comunicar*, 9 (1997), pp. 43-49.
- NUÑO, T. y RUIPÉREZ, T.: «Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género». *Alambique*, 11 (1997), pp. 55-63.
- OROZCO GÓMEZ, G.: *Televisión y producción de significados*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1994.
- PALMER, E. L. y DORR, A. (Ed): *Children and the Faces of Television*. New York, Academic Press, 1980.
- PASQUIER, D.: «Teen Series´ Reception: Television, Adolescence and Culture of Feelings». *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 3 (3) (1996), pp. 351-373.
- PÉREZ GONZÁLEZ, E.: «Transversalidad de los medios de comunicación social». *Comunidad Educativa*, 228(1995), pp. 24-26.
- PETTY, R. E.; PRIESTER, J. R.; BRIÑOL, P.: «Mass Media Attitude Change: Implications of the Elaboration Likelihood Model of Persuasion». En J. BRYANT y D. ZILLMANN. *Media effect. Advances in Theory ans Research*, New Jersey, LEA. pp. 155-199, 2002.
- PINDADO, J.: «Escuela y televisión». *Cultura y Educación*, 5 (1997), pp. 25-35.
- POLKINGHORNE, D.: *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, N. Y., State University of the New York Press, 1988.
- POSTMAN, N.: «Com la televisió i les noves tecnologies porten cap a la desaparició de la infantesa». *Forum*, 2 (1995), pp. 52-57.
- RAFFA, J. B.: «Television: The Newest Moral Educator?» *Phi Delta Kappan*, 65 (3) (1983), pp. 214-215.
- RAFFA, B.: «Television and Values: Implications for Education». *The Educational Forum*, 49 (2) (1985), pp. 189-198.
- REEVES, J. L. y CAMBELL, R.: *Cracked coverage: Televisión news, the anti-cocaine crusade, and Reagan legacy*. Durham, N. C.. Duke University Press, 1994.
- REPOSSI, A.: «Nivel de comprensión lectora en escolares rurales de la comuna de Valdivia y algunos factores condicionantes». *Estudios Pedagógicos*, 15 (1989), pp. 43-56.
- RÍO, P. del: «Qué se puede hacer con lo audiovisual en la educación. La

- imagen: un problema trivial con implicaciones básicas». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14 (1992), pp. 5-15.
- ROIG MARZA, R.: *Modelo de evaluación de software educativo*. Valencia, Universidad de Valencia, 1997.
- ROKEACH, M.: *The Nature of Human Values*. New York, Free Press, 1973.
- SACRISTÁN, A.: *Curriculum oculto y discurso ideológico*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura, 1987.
- SANDEEN, C.: «Sucess defined by televisión: The value system promoted by PM Magazine». *Critical Studies in Mas Communication*, 14 (1997), pp. 77-105.
- SOLOMON, G.: *Interaction of media, cognition, and learning*. San Francisco, Jossey-Bass, 1979.
- «Beyond the Formats of Televisión: the Effects of Student Preconceptions on the Experience of Televiewing». En M. MEYER (ed.): *Children and the Formal Features of Televisión*, pp. 209-232. Munich, K. G., Saur, 1983.
- TORRES, E. y RODRIGO, M. J.: «Familia y nuevas pantallas». En M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (coord.): *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Alianza, pp. 317-349, 1988.
- TORRES, E.; CONDE, E. y RUIZ, C.: *Desarrollo humano en la sociedad audiovisual*. Madrid, Alianza, 2002.
- TURKLE, S.: *Life on the Screen*. New York, Touchstone, 1997.
- URIBE, P.; SCHOENFELDT, A.; BENAVIDES, S. y MUÑOZ, P.: «La televisión y el aprendizaje en preescolares». *Revista de Pedagogía*, 14 (1996), pp. 246-250.
- VATTIMO, G.: *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós, 1990.
- VILA, I.: *Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona, Horsori, 1988.
- VILCHES, L.: *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós, 1996.
- WARD, L. M.: «Understanding the role of the entertainment media in the sexual socialization of American youth: A review of empirical research». *Developmental Review*, 23 (2003), pp. 347-388.
- WATKINS, B. A. ; HUSTON-STEIN, A. y WRIGHT, J.: «Effects of Planned Television Programming». En E. L. PALMER y A. DORR (ed.): *Children and the Faces of Television*, pp. 49-69. New York, Academic Press, 1980.
- WEAVER, J. B.: «Individual differences in television viewing motives». *Personality and Individual Differences*, 35 (2003), pp. 1427-1437.
- WERTSCH, J.: *Voces de la mente*. Madrid, Visor (Versión original 1991). 1993.
- WINSTON, J.: *Drama, Narrative, and Moral Education: exploring traditional tales in the primary years*. London, Falmer Press, 1997.
- WHITE, H.: *The context of the form: Narrative discourse and historical representation*. Baltimore, The John Hopkins University Press, 1987.
- WINN, M.: *Unplugging the Plug-In Drug*. Londres, Penguin Books, 1992.
- ZUCKERMAN, P.; ZIEGLER, M. y STEVENSON, H. W.: «Children´s Viewing of Televisión and Recognition Memory of Commercials». *Child Development*, 49 (1978), pp. 96-104.