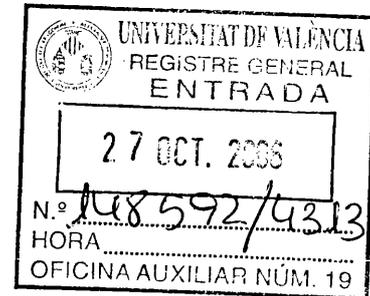


B10 T 6455

## TESIS DOCTORAL



# LA TELEVISIÓN COMO ÁMBITO DE SOCIALIZACIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (8-16 AÑOS). APORTACIONES DESDE LA TEORÍA DE USOS Y GRATIFICACIONES

**PIEDAD M<sup>a</sup> SAHUQUILLO MATEO**  
Licenciada en Pedagogía

Tesis codirigida por:  
Dra. PETRA M<sup>a</sup> PÉREZ ALONSO-GETA  
Dra. PAZ CÁNOVAS LEONHARDT  
Departamento: Teoría de la Educación  
Facultad: Filosofía y Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
Año 2006

UMI Number: U607539

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U607539

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.  
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against  
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC  
789 East Eisenhower Parkway  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106-1346

b17359687

i 20084110

CB 0001904245

BID. T 6455

CB 0001904245



## *Agradecimientos*

Con estas palabras quiero mostrar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido a que la realización de esta Tesis Doctoral fuera posible.

A mis directoras: Petra M<sup>a</sup> Pérez Alonso-Geta y Paz Cánovas Leonhardt, quienes apostaron por mí desde el primer momento y han contribuido, con su sabiduría académica y humana, a la realización de este trabajo. Gracias por todo lo que he aprendido de la Pedagogía y de la vida.

A los profesores del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia, compañeros y amigos junto a quienes tengo el honor de crecer. A Miguelá, primer y excelente compañero de “vivencias becarias”. Y, por supuesto, al personal de Administración de nuestro Departamento: Amparo y Ramón, por su apoyo incondicional en todo momento.

A todos aquellos que un día sembraron en mí las semillas que hoy dan su fruto. A mis profesores de primaria, secundaria y estudios universitarios. Gracias por mostrarme el camino y acompañarme en la andadura.

A la empresa ODEC, especialmente a la dedicación y empeño de Rosalía Ordiñaga, por su valía personal y profesional.

A mi familia (en especial a mis padres, mi hermana, mi iaió y mi tía) y amigos, por concederme el tiempo robado, enseñarme a amar la educación y apoyarme en la realización de este trabajo.

A Jose (ya sabes que lo mejor siempre viene al final), excelente compañero de este y muchos otros viajes. Tu incansable ánimo, ayuda y comprensión también han hecho posible este trabajo.

En definitiva, a todos cuantos habéis creído en mí siempre y lo seguís haciendo. Gracias, de todo corazón, por concederme el privilegio de sentirme parte en vuestras vidas.



# ÍNDICE

<i>Introducción y Justificación</i> .....	1
---	---

## **PRIMERA PARTE**

<b>Capítulo I: La socialización como proceso básico para la infancia y la adolescencia</b> .....	9
--	---

<i>I.1.- El proceso de socialización: delimitación conceptual e implicaciones para la educación</i> .....	9
---	---

I. 1.1.- Niveles de Socialización: la televisión como contexto de socialización .....	15
---	----

<i>I.2.- Agencias y contextos de socialización: su importancia e influencia en la educación de niños y adolescentes</i> .....	17
---	----

I.2.1.- La importancia de la Familia como agencia de socialización primaria. La mediación en relación a la televisión.....	19
--	----

I.2.2.- La Escuela en el proceso de Socialización de niños y adolescentes. La influencia de la televisión .....	28
---	----

I.2.3.- La importancia del Grupo de iguales en la socialización de la infancia y la adolescencia. ¿Cómo influye el medio televisivo?.....	33
---	----

I.2.4.- El impacto de los Medios de comunicación.....	35
---	----

I.2.4.1.- La Televisión como contexto de socialización de la infancia y la adolescencia.....	41
--	----

I.2.4.2.- La socialización temprana a través de los medios.....	46
---	----

<b>Capítulo II: Perspectivas teóricas relevantes sobre la influencia de la televisión</b> .....	51
---	----

<i>II.1.- Teorías basadas en los efectos de la televisión</i> .....	53
---	----

II.1.1.- El efecto priming: planteamientos mecanicistas de influencia directa de la televisión.....	59
---	----

II.1.2.- Teoría del cultivo.....	66
----------------------------------	----

II.1.3.- Teoría social cognitiva de la comunicación de masas .....	77
--	----

II.1.4.- Teoría de la agenda-setting.....	89
II.1.5.- La teoría de la espiral del silencio .....	97
II.2.- <i>Teorías basadas en las necesidades y demandas de la audiencia</i> .....	107
II.2.1.- Funcionalismo: precursor de la teoría de usos y gratificaciones .....	107
II.2.2.- La teoría de usos y gratificaciones.....	109
II.2.2.1.- Evolución y principales aportaciones desde el paradigma de Usos y Gratificaciones .....	113
II.2.2.2.- Aspectos metodológicos de la teoría de usos y gratificaciones .....	122
II.2.2.3.- Actualidad y futuro del paradigma de Usos y Gratificaciones .....	123
II.2.3.- Hacia una nueva perspectiva de investigación en el paradigma de Usos y Efectos .....	128
II.2.3.1.- Usos y Actividad de la audiencia.....	129
II.2.3.2.- Los usos y la dependencia mediática .....	130
II.2.3.3.- Intentos de aproximación entre la perspectiva de “efectos” y “usos y gratificaciones” .....	132
II.3.- <i>Aportaciones desde la perspectiva de la mediación</i> .....	137
II.3.1. La perspectiva de la mediación en el contexto de los estudios culturales .....	137
II.3.2.- Las aportaciones de Guillermo Orozco sobre la mediación televisiva en el marco de los estudios culturales .....	139

## **SEGUNDA PARTE**

<b>Capítulo III: Marco de la investigación</b> .....	155
III. 1.- <i>Objetivos</i> .....	155
III.1.1.- Objetivos generales .....	155
III.1.2.- Objetivos específicos.....	156
III.2.- <i>Diseño de la investigación</i> .....	157
III.2.1.- Formulación de hipótesis .....	158

III.2.2.- Método e instrumentos .....	160
III.2.2.1.- Universo y representación muestral.....	160
III.2.2.2. Análisis cualitativo y cuantitativo. Tipo de entrevistas y elaboración del instrumento de medida: Cuestionario.....	164
III.2.2.3. Trabajo de campo y supervisión .....	167
III.2.2.4. Tratamiento estadístico de los datos .....	168

## **Capítulo IV: Análisis de resultados desde la perspectiva teórica de usos y gratificaciones..... 171**

IV.1.- <i>Descriptor es esenciales en relación al consumo televisivo</i> .....	173
IV.1.1. Consumo televisivo (en horas) por parte de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana.....	174
IV.1.2. Frecuencia con que la población estudiada realiza diferentes actividades .....	175
IV.1.3. Con quién/ es ven la televisión.....	177
IV.2.- <i>Dimensiones subyacentes al consumo televisivo</i> .....	179
IV.2.1.- Preferencias por tipos de programas .....	179
IV.2.1.1.- Consumo televisivo y preferencias por tipos de programas	191
IV.2.2.- Preferencias por los atributos o características de los personajes que aparecen por televisión .....	192
IV.2.2.1.- Consumo televisivo y preferencias por características de los personajes.....	206
IV.2.3.- Motivos para ver la televisión .....	208
IV.2.3.1.- Consumo televisivo y motivos para usar la televisión .....	220
IV.2.4.- Cómo se sienten los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana después de ver la televisión .....	221
IV.2.4.1.- Consumo televisivo y sentimientos que experimentan “a posteriori” .....	233
IV. 3.- <i>Características que definen el consumo televisivo de la población estudiada en función de la participación de los padres</i> .....	234

## **TERCERA PARTE**

<b>Capítulo V: Conclusiones finales</b> .....	243
V.1.- <i>Contrastación de hipótesis</i> .....	243
V.1.1.- Contrastación de hipótesis: primer nivel de análisis .....	243
V.1.2.- Contrastación de hipótesis: segundo nivel de análisis.....	245
V.1.3.- Contrastación de hipótesis: Hipótesis General.....	249

<b>Capítulo VI: Reflexiones y orientaciones pedagógicas a partir de nuestra investigación</b> .....	255
---	-----

<b>Bibliografía</b> .....	261
---------------------------	-----

### **Anexos**

Anexo 1: Gráficos.....	291
Anexo 2: Tablas.....	299
Anexo 3: Instrumento de Medida (Cuestionario).....	323

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La televisión es un medio que forma parte de nuestra cotidianeidad, un medio que transmite, de modo uniforme, información a niños y mayores, reduciendo así la posibilidad que antes tenían los adultos de dosificarla y controlarla. La televisión influye día a día en nuestras creencias y actitudes, sobre todo en las de niños y adolescentes, llegando a convertirse en una importante fuente de socialización. De ahí la necesidad de llevar a cabo investigaciones que pongan de manifiesto los usos que niños y adolescentes hacen de la televisión así como los efectos que este medio genera en ellos, de modo que podamos intervenir educativamente, mejorando su realidad personal y social.

El trabajo que presentamos se inscribe dentro de la línea de investigación *Valores y estilos de vida en el seguimiento infanto-juvenil* que se lleva a cabo en el Instituto de Creatividad de la Universidad de Valencia. Más específicamente, dentro de la línea de investigación para el estudio del impacto socializador de la televisión y otras pantallas en niños y adolescentes, dirigida por la profesora Petra M<sup>a</sup> Pérez Alonso-Geta y coordinada por la profesora Paz Cánovas Leonhardt, de la que la presente Tesis representa una nueva aportación, al tratar de analizar desde la *teoría de usos y gratificaciones* (adoptando una perspectiva de usos y efectos) el papel de la televisión en este segmento de población. Nuestra participación en esta investigación fue un elemento clave en la decisión de llevar a cabo esta Tesis Doctoral por los conocimientos que adquirimos en el desarrollo de la misma, como también por los interrogantes y caminos sin explorar que quedaron en su desarrollo y que, en definitiva, han servido de base a la formulación de nuestras hipótesis.

La investigación que se desarrolla en este trabajo, en definitiva, trata de mostrar sistemáticamente la magnitud de la presencia de determinados tópicos, valores, actitudes, etc. en los contenidos del medio televisivo y de forma paralela realizar un estudio de la percepción de la misma por parte de la audiencia infanto-juvenil (8 a 16 años) de la Comunidad Valenciana.

Nuestra investigación se justifica, desde nuestra perspectiva, en la medida en que puede aportar datos a la toma de decisiones pedagógicas. Partiendo del hecho de que, desde una vertiente epistemológica, cualquier campo científico se justifica hoy en la medida en que aporta datos a la toma de decisiones.

El trabajo que ahora presentamos trata de abordar, en sentido amplio, la realidad socializadora que viven y perciben los niños y adolescentes a partir del *consumo* televisivo, centrando nuestra atención en cómo y para qué *consumen* dicho medio. Para ello partimos del análisis de aquellos factores que en mayor medida parecen configurar dichas percepciones, tal y como se detalla en la parte teórica y empírica del mismo.

Para la realización de esta Tesis se hizo necesaria una revisión teórica de los planteamientos básicos del proceso de socialización así como sobre la influencia de la televisión en este proceso. A partir de las diferentes investigaciones, aportaciones teóricas y propuestas, optamos por centrar nuestro trabajo en indagar y plantear las aportaciones que se focalizan en el análisis de las percepciones de los niños y adolescentes encuestados. Concretamente, nos decantamos (dada su potencia explicativa) por la *teoría de Usos y Gratificaciones*, que nos permite profundizar, en la línea ya apuntada, en el conocimiento de esta realidad de forma global, ya que no se trata de una actividad que pueda definirse desde compartimentos estancos. Concretamente, en el marco de la teoría de *usos y gratificaciones*, realizamos nuestras aportaciones a los planteamientos sobre *usos y efectos*, pues no se trata sólo de saber qué uso hacen los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana de la televisión sino también de conocer cómo este medio genera efectos para sus vidas.

En este sentido, se hace necesario no sólo conocer el número de horas que la población objeto de nuestro estudio consume televisión, sino tomar en consideración aquellas variables que resultan ser predictoras del consumo mediático (“Preferencias por tipos de programas”, “Preferencias por atributos o características de los personajes”, “Motivos para hacer uso de la televisión”, “Cómo se sienten después de ver la televisión”).

Del mismo modo, consideramos necesario profundizar en la realidad estudiada analizando si existen diferencias significativas entre aquellos niños y adolescentes que ven la televisión con sus padres respecto a lo que la ven sin ellos.

En este sentido, estamos de acuerdo con Thompson (1998:17) cuando afirma que “podremos comprender el impacto social del desarrollo de nuevas redes de

comunicación y de flujo de información sólo si dejamos a un lado la idea [...] de que los medios de comunicación sirven para transmitir información y contenido simbólico a individuos cuyas relaciones con los otros se mantienen fundamentalmente inmóviles [...] el uso de los medios de comunicación implica la creación de nuevas formas de acción e interacción en la sociedad, nuevos tipos de relaciones sociales y nuevas maneras de relacionarse con los otros y con uno mismo”. Nuestros niños y adolescentes conviven a diario con el medio televisivo, hacen uso del mismo para sus vidas, ejerciendo éste una influencia determinante en su desarrollo personal y social.

La televisión, en relación a su uso, ha sido considerada como un “recurso más bien familiar que individual” (McQuail, 1983:36), en nuestra investigación conoceremos en qué medida este proceso acontece de este modo o si, en numerosas ocasiones, los niños y adolescentes conviven en solitario con la televisión.

En definitiva, a través de esta Tesis Doctoral tratamos de conocer la realidad de los escolares de la Comunidad Valenciana, como consumidores y “vividores” de la televisión, con las potencialidades, positivas y negativas, que encierra este medio, partiendo de la convicción de que la audiencia televisiva, desde el punto de vista pedagógico y cultural, resulta ser activa antes que pasiva o indiferente. Así, en *nuestro trabajo*:

- La audiencia se concibe como activa y productora de significado más que como resultado o efecto de una programación estructurada.
- Los significados, habitualmente, vienen delimitados por la manera en que se estructura y transmite la programación, así como por el contexto doméstico y cultural de la televidencia.
- Las audiencias deben entenderse en los contextos en lo que éstas ven la televisión, tanto en términos de construcción de significado como de las rutinas de la vida cotidiana.
- Los procesos de construcción de significado y el lugar de la televisión en las rutinas de la vida cotidiana varían según diferentes variables, siendo destacable el nivel de consumo, en el seno de la misma comunidad cultural.

Surgen a partir de aquí numerosos interrogantes como ¿cuánto tiempo dedican habitualmente a ver televisión los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana?, ¿qué tipo de contenido prefieren ver por televisión?, ¿qué buscan en el uso de este medio?, ¿en qué medida se asocia el nivel de consumo televisivo? A estas y otras

cuestiones pretendemos dar respuesta en estas páginas. Estos y otros interrogantes estructurados en forma de hipótesis guiarán nuestra investigación.

La Tesis consta de cinco capítulos y uno final de recomendaciones y orientaciones pedagógicas.

En el *primer capítulo*, abordamos la conceptualización del proceso de socialización desde distintas perspectivas, así como las implicaciones educativas del mismo en relación a la infancia y la adolescencia. Igualmente, centramos nuestra atención en aquellas agencias y contextos que intervienen en la implementación de dicho proceso, haciendo hincapié en la necesidad de trabajar desde cada una de ellas en pro de un desarrollo infanto-juvenil óptimo.

En el *segundo capítulo* de nuestro trabajo, recogemos distintas perspectivas teóricas relevantes para el estudio de la influencia de la televisión, diferenciando aquellas que centran su atención en los efectos producidos por el medio televisivo (tanto a corto como a medio y largo plazo) de las que parten de la actividad y características de la audiencia para poder determinar su influencia. Sin duda, nuestro interés se centra en aquellas perspectivas que inciden en el papel desempeñado por la televisión en el proceso de socialización.

Coherentemente con nuestros planteamientos anteriores, destacamos las aportaciones de la teoría de *Usos y Gratificaciones* al respecto, planteando la necesidad de lograr un enfoque ecléctico donde tengan cabida tanto los usos como los efectos mediáticos.

En un *tercer capítulo*, detallamos las cuestiones relativas al diseño de nuestra investigación. En él recogemos los objetivos (generales y específicos) e hipótesis de trabajo, así como el universo y representación muestral, el proceso de elaboración del instrumento de medida, el desarrollo del trabajo de campo, su supervisión y el tratamiento estadístico de los datos obtenidos.

En el *cuarto capítulo* de esta Tesis, analizamos los datos obtenidos tras realizar diversos análisis estadísticos (porcentajes, factoriales y regresión múltiple) desde la perspectiva de *Usos y Gratificaciones*, tratando de explicar el nivel de consumo televisivo por parte de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) atendiendo a una serie de variables relevantes para tal fin: preferencias por géneros y contenidos, motivos de exposición y consecuencias de dicha exposición.

En el *quinto capítulo* de nuestro trabajo, establecemos las conclusiones obtenidas tras la realización del mismo. Así, a partir de los datos obtenidos, contrastamos las hipótesis formuladas.

Finalmente, en el *último capítulo* de nuestra Tesis, establecemos una serie de orientaciones y recomendaciones pedagógicas que pretenden contribuir a la optimización del proceso de desarrollo de la infancia y la adolescencia, destacando el protagonismo de la familia en dicho proceso así como la necesidad de co-implicación de esta agencia educativa con la escuela.



# **PRIMERA PARTE**



## *Capítulo I*

# **LA SOCIALIZACIÓN COMO PROCESO BÁSICO PARA LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA**

En el presente capítulo abordamos la conceptualización, desde distintas perspectivas, así como las implicaciones educativas del proceso de socialización en relación a la infancia y la adolescencia. A lo largo del mismo recogemos diversas definiciones del término así como los niveles de socialización que podemos distinguir en relación a la televisión y las agencias o contextos implicados en el proceso, con el fin de arrojar luz, en una primera aproximación, a la participación de los medios audiovisuales (concretamente, la televisión) en el proceso de socialización.

## **I.1.- EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL E IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN**

Podemos afirmar que el comienzo del proceso de socialización se sitúa en el mismo momento del nacimiento de un niño, y va desarrollándose cuando entra en contacto con su familia, sus amigos, la escuela, los medios de comunicación y todo el resto de instancias con que el ser humano se relaciona. Sin duda, el mayor impacto del proceso de socialización ocurre en los primeros años de vida, por la inmadurez y la indeterminación biológica que los caracteriza. Es entonces cuando se sientan las bases de la personalidad del ser humano, aunque la duración de este proceso abarca la totalidad del ciclo vital.

Así, a lo largo de la vida de toda persona van aconteciendo distintas transformaciones, cambios, que irán determinando su desarrollo personal y social. Este desarrollo está vinculado estrechamente al proceso de socialización.

A partir de aquí, numerosos autores han tratado de profundizar (desde distintos campos y teorías) en la conceptualización del proceso de socialización.

En este sentido, al tratar de abordar y definir el concepto de socialización no podemos adoptar una postura única e irrevocable, ya que dicho concepto ha sido estudiado y trabajado desde diferentes perspectivas, al tiempo que se ha ido pasando de un esquema tradicional en que el sujeto era visto como mero receptor de “lo social”, a uno mucho más actual y dinámico en que se considera que, si bien lo que ya existe socialmente influye y determina al individuo, a la vez éste también hace lo propio con la sociedad en que vive. La definición del término “socialización” ha ido orientándose cada vez más hacia la consideración activa del sujeto inmerso en dicho proceso. Brevemente, presentamos a continuación algunas aportaciones teóricas desde distintos campos de conocimiento, que nos van a permitir acercarnos a nuestro objeto de estudio.

Desde la *sociología*, se plantea que a través del proceso de socialización vamos adquiriendo, haciendo nuestros<sup>1</sup>, una serie de normas, valores, principios, etc que forman parte de la sociedad en que nos encontramos inmersos (Munné, 1974). Los seres humanos que convivimos en una misma sociedad no sólo compartimos conductas y hábitos sino también creencias, opiniones, etc., que son más o menos comunes y que, pese a ir modificándose, en ocasiones, determinan desde bien temprano nuestra propia forma de vida. Se trata pues de un proceso que comienza prácticamente desde el mismo momento del nacimiento y abarca toda nuestra vida, pues supone un aprendizaje y adaptación constantes.

Berger y Berger (1979: 73) afirman que la socialización es “el proceso durante el que un individuo aprende a convertirse en miembro de la sociedad”.

En la misma línea, Rocher (1985: 133) define la socialización como “el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socio-culturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir”.

Si bien es cierto que, en numerosas ocasiones, se considera que el ser humano al nacer es un ser indefenso<sup>2</sup>, un ser que necesita de las relaciones humanas y sociales para su pleno desarrollo (incluso para su supervivencia física), también es evidente que posee

---

<sup>1</sup> En el sentido de interiorizarlos.

<sup>2</sup> A diferencia de otros seres vivos, el ser humano, en sus primeros momentos, es dependiente y necesita de los otros incluso para sobrevivir.

un gran potencial de aprendizaje. Potencial que le posibilitará ese pleno desarrollo tanto personal como social, al que hacemos referencia, fundamentalmente, a través de la asimilación de los valores más aceptados en la sociedad en la que vive. Giddens (1995:93) afirma al respecto que la socialización es “el proceso por el cual el niño indefenso se va convirtiendo gradualmente en una persona autoconsciente y capaz de conocer, diestra en las formas de la cultura en la que ella o él ha nacido”.

Se entiende pues que, a través del proceso de socialización, vamos entrando en contacto con el mundo social que nos rodea, adquiriendo todas aquellas pautas, valores culturales, costumbres, etc., necesarias para habitar en un contexto determinado. Por ende, el objetivo final de la educación sería precisamente construir ese ser social en cada uno de nosotros (Durkheim, 1976)<sup>3</sup>.

Desde una perspectiva mucho más actual, la socialización se entiende como un proceso bidireccional (Elías, 1990), pues el agente social es al mismo tiempo una construcción social y construye la sociedad. Es agente de su propia realidad.

Para Ritzer (1996: 307), “la socialización es la adquisición de la competencia para la interacción... Los niños no son receptáculos pasivos, incompletos; antes bien, son participantes activos en el proceso de socialización porque disponen de la capacidad de razonar, idear y adquirir conocimientos”.

Tal y como afirma Austin (2000), los seres humanos no nacemos programados en nuestro código genético para pertenecer a las redes sociales con que convivimos. Por ello, cada persona tendrá que aprender, desde el momento de su nacimiento, a ser parte de dichas redes.

Por otro lado, desde el campo de la *antropología social y cultural*, en un principio, se identificó el término socialización con el de “inculturación”, entendida como un proceso más o menos automático de absorción de la cultura, en el cual el niño, como una “tabula rasa”<sup>4</sup> adquiere la cultura, simplemente abriéndose a ella (Levine, 1973).

Sin embargo, este mismo autor, posteriormente, define este concepto desde una perspectiva bien diferente donde se entiende la “inculturación” como el estudio de la interpretación de las creencias culturales, que han sido transmitidas al niño a través tanto de la enseñanza como de la experiencia social.

---

<sup>3</sup> El autor plantea la necesidad de tener presente la dimensión social del ser humano, más allá de la mera individualidad. Ver “La división del trabajo social” (1893); “Las reglas del método sociológico” (1895).

<sup>4</sup> Entrecorramos el término por ser una expresión latina que hoy se utiliza literalmente para referirnos a un ente vacío, sin contenido, que posteriormente se completará.

Gadamer y Vogler (1975: 51) recogen una cita de Schaff que dice “la esencia humana no es un abstracto que vive dentro de cada individuo. En su realidad es el conjunto de las relaciones sociales”.

Berger y Luckmann (1984) afirman al respecto que la socialización no es una mera transmisión. Más bien es un proceso ontogenético que sufre el individuo, a causa del cual se va haciendo a sí mismo, al tiempo que se hace miembro de la sociedad. En el proceso de socialización de los individuos intervienen las personas significativas de su entorno, la realidad objetiva que ellos sustentan y el propio sujeto en proceso de socialización.

De este modo, se plantea “la tesis de que el hombre es social por naturaleza, que a su vez se resuelve en la afirmación de una serie de capacidades operativas, aptitudes o tendencias en el ser humano, que sólo pueden alcanzar su adecuado cumplimiento en relación con los demás hombres” (Choza, 1988:443).

En el proceso de socialización el niño se va identificando con los otros y, al tiempo que se produce la identificación, el niño acepta los roles, los valores y las actitudes de los otros significantes, se identifica a sí mismo con una identidad subjetivamente coherente y plausible, y se establece una dialéctica entre “los otros” y él mismo.

Desde el campo de la *psicología*, recogemos algunas aportaciones realizadas por teóricos de este ámbito.

Mussen, Conger y Kagan (1974:365) afirman que “la socialización es el proceso por el que una persona adquiere las pautas de conducta, creencias, normas y motivos, que son valorados y aceptados por su propio grupo cultural y por su familia”.

Inciendo también en el carácter social de los individuos, pero con un contenido más psicologista, Schaffer (1979) plantea cómo la “hipótesis del impulso secundario” de la sociabilidad (elaborada, sobre todo, a partir de la vertiente psicoanalista) ha quedado desfasada y superada. Desde ella se afirmaba que el interés por los demás miembros de la sociedad y el deseo de estar en su compañía eran el resultado de ser alimentados por ellos. Este autor afirma que la socialización de los niños debemos concebirla como “algo arraigado en los encuentros perceptivos del niño con el medio [...] los estímulos tienden a representar aspectos del entorno del niño que son esenciales para su supervivencia y, entre ellos, son especialmente relevantes las características de los padres” (Schaffer, 1979: 41). Resulta evidente que el punto de vista del que parte el autor es el de la sociedad, los estímulos que rodean al niño, y no tanto del niño en sí

mismo, al tiempo que plantea lo determinante de la influencia de los padres. Sin duda, es la familia (tal y como veremos con detenimiento más adelante) el primer referente para el niño.

Cabe destacar cómo “las definiciones acerca del proceso de socialización con sesgo psicologista<sup>5</sup> han ido quedando desfasadas, para sustituirse por planteamientos claramente psicosociales” (Casas, 1998:63), ya que de otro modo se haría muy compleja su comprensión en el mundo en que vivimos.

En palabras de Vander Zanden (1990: 126) la socialización “es el proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad”.

Se entiende entonces como “un proceso interactivo, necesario al niño y al grupo social donde nace, a través del cual el niño satisface sus necesidades y asimila la cultura, a la vez que, recíprocamente, la sociedad se perpetúa y se desarrolla”. (Palacios, Marchesi, Coll, 1995: 100).

Tal y como plantean Musitu y Cava (2001), a través del proceso de socialización se le van mostrando al niño los diferentes elementos distintivos de la cultura, qué es lo valioso, qué normas deben seguirse para ser miembro de una sociedad y qué parámetros van a determinar el éxito social de una persona. Sin embargo, en este proceso el niño no es un sujeto pasivo, pues interactúa constantemente con los demás.

El ser humano y en consecuencia lo que entendemos por sociedad humana implica, fundamentalmente, que junto a una dimensión individual poseemos una dimensión social, aquella que se ve realizada sobre todo a través de las relaciones interpersonales que se establecen entre los seres humanos.

En palabras de Morales y Huici (2003:2) “los seres humanos somos animales sociales: vivimos en sociedades, grupos y culturas; organizamos de forma natural nuestras vidas en relación con otros seres humanos y estamos influidos por nuestra historia social, nuestras instituciones y actividades”.

Desde la *Pedagogía*, ciencia en que se enmarca nuestro trabajo, también cabe reseñar algunas contribuciones acerca del proceso de socialización.

Las personas, al nacer, no podemos afirmar que “per se” poseamos la capacidad de ser sociales como algo innato, que nos viene dado por la genética. Sin embargo, sí poseemos la capacidad que nos permite llegar a serlo, la posibilidad de llevar a cabo un

---

<sup>5</sup> Aquellas orientaciones que estudiaban al individuo de manera “aislada”, sin tener en cuenta la interacción social que se genera en las sociedades en que habitamos.

aprendizaje social a través de lo que denominamos “proceso de socialización” que irá revertiendo en cada uno de nosotros como verdaderos protagonistas de dicho proceso. Así pues, entendemos la socialización como la realización efectiva, el desarrollo de dicha capacidad. “Mediante la socialización un organismo meramente biológico se transforma en un ser social. [...] Se nace con la capacidad potencial de serlo. La socialización es precisamente el proceso por el que se desarrolla esta capacidad” (Ferrés, 1996:45), proceso que irá desde los seres más próximos, como los agentes más activos de la socialización, a los más lejanos.

Qué duda cabe que el conocimiento social es premisa de toda educación, y que este proceso está totalmente vinculado a la subjetividad, a los grupos de pertenencia, a los esquemas mentales previos, etc., (Escámez y Ortega, 1986).

Llopis y Ballester (2001:105) afirman que “en el proceso de socialización el niño se va identificando con los otros y, al tiempo que se produce la identificación, el niño acepta los roles, los valores y las actitudes de los otros significantes, se identifica a sí mismo con una identidad subjetivamente coherente y plausible, y se establece una dialéctica entre la auto-identificación que va alcanzando y la identificación que los otros realizan en él”.

Tejedor (1990:187) afirma al respecto, que la socialización es “el proceso por el cual el individuo absorbe la cultura, se integra en la sociedad y conquista su propia personalidad [...] la socialización supone la internalización o interiorización de los contenidos culturales de la sociedad en que nace y vive. Por ello, supone también la adaptación a la sociedad y a la cultura.”

En realidad, se plantea la necesidad de comprender cómo la socialización forma parte del proyecto de vida y acontece a lo largo de la misma, íntimamente vinculado al proceso educativo. En palabras de Castillejo et al. (1994:16), “cada humano que nace lo hace en un contexto definido –espacio, tiempo, cultura- y es desde esta instancia desde la que se educa”.

En este sentido, señala Mèlich (1996: 37) cómo “el proceso educativo (tanto desde el punto de vista de la acción como de la decisión) es una interacción social que se edifica sobre un horizonte de significado y de sentido”.

Desde los planteamientos pedagógicos se entiende pues la socialización como “el proceso que permite a los individuos integrarse en la sociedad, asimilando las normas, valores y actitudes necesarios para convivir, sin excesivos conflictos, en su grupo social” (Petrus, 1998:21).

En la misma línea, Lebrero et al. (2003:44) señalan que “el individuo cuando nace es una persona en cuanto tiene capacidad de desarrollar aptitudes como la conciencia personal, o el sentido de la responsabilidad, pero es seguro que abandonada esa persona totalmente a sí misma, no desarrollaría nunca esas capacidades”.

Llegados a este punto, desde nuestra perspectiva, se hace necesario diferenciar el concepto de socialización del de educación, pese a estar íntimamente relacionados.

Por una parte, nuestra realidad social y educativa responde a la evidencia de que nos constituimos como individuos dentro de un proceso que utiliza materiales socialmente compartidos. Sin este proceso no sólo no podemos ser personas, tal y como se entiende esta palabra en la vida cotidiana, sino que además los conceptos mismos de personalidad e identidad nos resultarían ininteligibles. Así, cuando hablamos de socialización hacemos referencia, desde nuestra perspectiva, a un proceso mediante el cual un sujeto llega a constituirse como ser social, parte integrante de la comunidad en que vive y convive.

Por otra parte, al igual que ocurre en la socialización, la educación es un proceso en que intervienen diversos agentes así como distintas variables vinculadas al medio en que se implementa, si bien va mucho más allá de la socialización pues siempre persigue una optimización del educando. Toda educación, según Fernández y Sarramona (1981) es perfeccionamiento y perfeccionarse significa orientarse hacia lo que es bueno y conveniente, hacia la finalidad educativa.

Entendemos pues la educación como un proceso de mejora de la persona que sobrepasa la adquisición e interiorización de los aspectos relevantes del contexto social, aunque ha de partir de ellos. En palabras de Medina Rubio (1992:41), la educación es un derecho “para todos y cada uno de los hombres concretos, desde su propia y específica identidad, con las características y posibilidades de su peculiar existencia en una situación social y cultural determinada”.

### ***1.1.1.- Niveles de Socialización: la televisión como contexto de socialización***

En este apartado vamos a intentar clarificar los distintos tipos o niveles de socialización que cabe distinguir.

En este sentido, el tiempo correspondiente a la evolución humana, el grupo cultural en el que se internalizan los modelos de conducta y la función adaptativa del proceso permiten distinguir tres tipos de socialización.

- Socialización primaria: el primer nivel tiene lugar en el seno del grupo primario familiar, dentro del cual el niño, sobre todo por imitación, asimila sus valores, costumbres, pautas de interacción, etc.
- Socialización secundaria: este segundo nivel se da dentro de los grupos secundarios. Significa un progreso en cuanto que una persona se introduce en nuevos grupos sociales, internalizando tanto los usos, modos, roles, etc. de los institucionales como de las subculturas, subgrupos sociales, etc.
- Socialización terciaria: este tercer nivel es sinónimo de reinserción o resocialización. Corresponde a la educación correccional o terapéutica y reintegra en la sociedad a los sujetos disocializados (Berger y Luckmann, 1984).

Partiendo de la diferenciación de los niveles de socialización arriba señalados, consideramos necesario clarificar en qué nivel de socialización se sitúa la televisión.

Desde nuestra perspectiva, los medios de comunicación, y concretamente la televisión, entrarían a formar parte de la socialización primaria y secundaria, pues conviven desde el primer momento con los niños en el contexto familiar. Pero, además, introduce a niños y adolescentes en distintos escenarios que, aunque les ofrecen una visión panorámica, no experiencial de la realidad, por aprendizaje vicario pueden asimilar como propios los contenidos, significados, etc. de los mismos. En palabras de Gerbner, Morgan y Signorielli (1996:36) “La televisión se ha convertido en la fuente primaria común de socialización e información cotidiana para lo que antes eran poblaciones heterogéneas, trascendiendo barreras históricas de movilidad y cultura”.

En el momento en que vivimos actualmente, en la era de la globalización, la televisión es vital para la construcción de la participación e identidad, para la implementación del proceso de socialización, ya que “hace circular todo un bricolaje de representaciones de clase, género, raza, edad y sexo, con las que nos identificamos o contra las que luchamos. Es decir, la televisión es un recurso proliferador y globalizado para la construcción de la identidad cultural y un lugar de cuestionamiento de los significados”. (Barker, 2003:277).

Tal y como plantea Tomlinson (1991), los medios de comunicación son el aspecto representacional más importante de la cultura moderna. En este sentido, no podemos olvidar que sus significados están a su vez mediatizados por la experiencia vivida de la cultura cotidiana.

Por otra parte, tal y como plantea Bourdieu (1996), el mundo social es descrito y preescrito por la televisión. La televisión se convierte en el árbitro de acceso a la existencia social y política. Tiene la capacidad de imponer principios de visión del mundo, unas lentes que hacen que la gente vea el mundo según determinadas visiones.

El estudio de estos aspectos lleva consigo una reflexión crítica sobre la importancia de los medios de comunicación (y en concreto la televisión) en la sociedad del presente y del futuro y el papel que, como contextos socializadores, juegan en el desarrollo de los niños y adolescentes actuales (Rodrigo, 1994). Se trata pues de hacernos conscientes de que los medios de comunicación, junto con la familia, la escuela y el grupo de iguales, configuran el entramado socializador, ante el cual debemos plantearnos cómo mejorar la vida personal y social de niños y adolescentes, partiendo de la convicción de que la televisión contribuye poderosamente hoy a un fenómeno, en que entraremos con detenimiento más adelante, que ha venido a denominarse “reducción de la infancia” (Pérez Alonso-Geta, 2005).

Sin embargo, con ello no pretendemos dejar de reconocer que la mayoría de los problemas que hoy afectan a niños y adolescentes en nuestra sociedad no pueden explicarse únicamente por el rol desempeñado por los medios de comunicación (en concreto, la televisión). Es por ello que, si bien profundizaremos en cómo la televisión influye por ser un contexto socializador relevante, lo haremos al tiempo que planteamos la necesaria responsabilidad e implicación del resto de agencias y contextos, a partir de los que realmente es posible trabajar en pro de la educación de la población estudiada.

## **I.2.- AGENCIAS Y CONTEXTOS DE SOCIALIZACIÓN: SU IMPORTANCIA E INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES.**

Toda persona que nace y co-existe junto a otras en el seno de una sociedad concreta, necesita de un proceso que le permita alcanzar la condición de “ser social” que caracteriza a la humanidad. Este proceso, que en su más amplio sentido denominamos “proceso de socialización”, no surge de la nada, antes bien, de una serie de propósitos previos que serán llevados a la práctica por los que aquí denominamos “agentes/ contextos de socialización” o “agencias/contextos socializadores”.

Los agentes y contextos socializadores “son los encargados de satisfacer las necesidades del niño e incorporarlo al grupo social. Entre estos están determinadas

personas (la madre, el padre, los hermanos, otros familiares, los compañeros y amigos, los maestros y otros adultos), algunas instituciones (familia y escuela), los medios de comunicación social (televisión, especialmente) y otros instrumentos” (Palacios, Marchesi y Coll, 1995:100).

Tradicionalmente se ha entendido que la familia y la escuela eran las agencias socializadoras por excelencia, a través de las que el niño entraba en contacto con el mundo que le rodeaba, y en el que más tarde debería desenvolverse autónomamente. Estas dos agencias, junto a la importancia del grupo de iguales para la socialización y desarrollo de niños y adolescentes, han formado parte durante largo tiempo de diferentes estudios pedagógicos.

Sin embargo, hoy habitamos un mundo en el que los medios de comunicación (concretamente la televisión) forman parte de la vida cotidiana de cualquier persona, prácticamente desde el momento de su nacimiento. Sin duda, numerosos estudios vienen a corroborar cómo incluso familias que presentan ciertas carencias no prescinden de la televisión, antes al contrario.

En este sentido, debemos plantearnos una percepción más compleja de los medios de comunicación y la televisión como contextos socializadores. Estar atentos a la continua interacción entre televisión, familia, grupo de edad y procesos cognitivos individuales (Cowan et al., 1993; Lull, 1990), pues generalmente se considera la televisión como una tecnología que viene de fuera y altera el contexto social tradicional, dificultando así un análisis más a fondo de la realidad social en que nos encontramos inmersos.

En palabras de Pérez Tornero (1994: 116) “es el ambiente televisión un ámbito de existencia, un espacio en el que habitamos, construimos nuestra intimidad y nuestras relaciones sociales, se conforma la opinión pública y se teje la socialidad”.

Así, la televisión se ha constituido en uno de los contextos de socialización con mayor fuerza actualmente. Función muy significativa que vienen a compartir en cierta medida con la institución familiar y la escolar, que antes representaban, junto al grupo de iguales, los contextos básicos de socialización. Sin duda, el estudio del papel de la televisión en sí y su influencia socializadora resulta ser una ardua tarea a la hora de abordarla, pues no podemos simplificarla a unos consejos o recetas sino que debemos ir más allá, orientando hacia la complejidad que encierra el propio medio. En este sentido, afirma McLuhan (1996:323) “es más factible “presentar” la televisión como una compleja *gestalt* de datos reunidos”.

“A priori”, sin un detenimiento reflexivo, podemos aceptar sin más la presencia e influencia de los medios de comunicación como contextos socializadores. Sin embargo, consideramos la existencia de ciertos peligros<sup>6</sup> destacando sobre todo la posibilidad de que los medios estén cumpliendo ciertas funciones que eran desempeñadas por la familia como institución social. En este sentido, debemos mantenernos atentos ante la gran cantidad de horas de consumo televisivo por parte de niños y adolescentes, respondiendo esto al aumento de significación de elementos socioculturales extra-familiares, así como a la potencial disminución del papel de influencia significativa de los padres.

### ***1.2.1.- La importancia de la Familia como agencia de socialización primaria. La mediación en relación a la Televisión.***

Tal y como venimos afirmando, es un hecho que la televisión forma parte de la cotidianidad familiar. Se trata de un medio con que conviven niños y adolescentes desde sus primeros años, un medio que viene a interferir en la labor educativa de la propia familia, un medio que en ocasiones es utilizado por esta agencia educativa por comodidad sin reparar en su influencia.

En este sentido, al plantear en este trabajo la importancia de los medios de comunicación, y concretamente a la televisión, en relación a la socialización y educación de niños y adolescentes, queremos dejar constancia de la necesidad de ser ésta una cuestión que no sólo se trabaje desde el ámbito educativo formal (escuela). Antes bien, se hace necesaria la implicación de la familia como el ámbito más cercano al menor, tanto física como afectivamente.

Partiendo de la cotidianidad del hecho televisivo, creemos necesario trabajarlo desde este mismo principio. Es decir, abordar la “problemática” de la televisión desde lo más cercano y habitual como son las relaciones familiares. Pues, a pesar de las dudas que en ocasiones se ciernen sobre ella, la familia sigue siendo el nudo esencial de la constitución de la personalidad y de la educación de los hijos en los valores comunes de la colectividad.

Al hablar de la familia nos referimos a ella como agencia que desempeña no sólo funciones de orden biológico en relación a los niños, sino también funciones de tipo

---

<sup>6</sup> Fundamentalmente, desde el punto de vista educativo, ya que es la perspectiva que seguimos en nuestro trabajo.

social, educativo y cultural. Como afirman Musitu, Román y Gracia (1988:2), “las funciones básicas y universales derivan del campo biológico y se extienden con amplitud al nivel cultural y social”. Si desde el primer momento la familia ha de cubrir las necesidades biológicas y educativas del niño, no es menos la responsabilidad que tiene hacia ellos en lo relativo al desarrollo como persona. Desarrollo que abarcará toda la vida y para el que la familia se constituye en pilar básico e insustituible.

Desde nuestra perspectiva, en palabras de Pérez Alonso-Geta y Cánovas Leonhardt (2000:143) “la familia es un grupo primario complejo de difícil organización, en el que los individuos nacen, establecen vínculos afectivos, comienzan a experimentar con un mundo de valores concreto, desarrollan experiencias compartidas. Es un grupo dinámico que se va configurando progresivamente y en el que intervienen cada uno de los sistemas familiares de origen y se va creando un sistema familiar propio. De hecho, la capacidad de evolución e innovación de la familia individual y colectivamente<sup>7</sup>, depende, en gran medida, de su capacidad de apertura a las informaciones procedentes tanto del medio externo como de las inherentes a la propia familia y de reelaboración o creación a partir de la misma, de los patrones de percepción y de acción ajustados al contexto”.

En este sentido, ninguna teoría de la educación puede soslayar la cuestión de la influencia, para muchos decisiva, del hogar en la formación de la personalidad del niño. El proceso de socialización primaria bajo la constante tutela y dependencia de los padres constituye el modelado inicial de conductas, actitudes, hábitos que hacen posible el necesario proceso de humanización.

Retomando de nuevo a Pérez Alonso-Geta y Cánovas Leonhardt (1996:13) “el sistema cultural, la estructura social y el desarrollo afectivo en la crianza y educación resultan ser la fuente primaria del carácter social del individuo, de la estructuración de la personalidad y de su correspondiente configuración psicológica”. Sin duda, desde la familia, al igual que ocurre desde la escuela, resulta de vital importancia educar en conexión a la realidad biológica y psíquica del niño, pero sin olvidar también la realidad social en la que nos encontramos inmersos, estando caracterizada entre otras cuestiones por la omnipresencia de los medios de comunicación y en concreto la televisión.

Numerosos estudios y planteamientos desde diferentes perspectivas, vienen a corroborar la importancia de la familia como agencia educadora, relacionando el

---

<sup>7</sup> Por lo que se refiere a la vida en el seno familia y a la interacción de dicha agencia educativa con el resto de la sociedad.

posterior desarrollo de los niños con el papel que ésta desempeña desde un principio. Así, afirman Palacios, Marchesi y Coll (1995: 285), “encontramos continuidad, por ejemplo, en el hecho de que los niños educados en ambientes democráticos siguen manteniendo las características positivas detectadas en años preescolares; si además los padres han mantenido exigencias de conducta madura y una consistente exigencia de cumplimiento de reglas, la capacidad de los niños para tomar iniciativas, asumir el control de situaciones y esforzarse en las actividades cotidianas, es aún mayor”. Del mismo modo, ocurre que aquellos niños que no han interiorizado desde un principio aquellas pautas que le conducen hacia la responsabilidad y el autodesarrollo, les costará mucho más adquirirlas posteriormente.

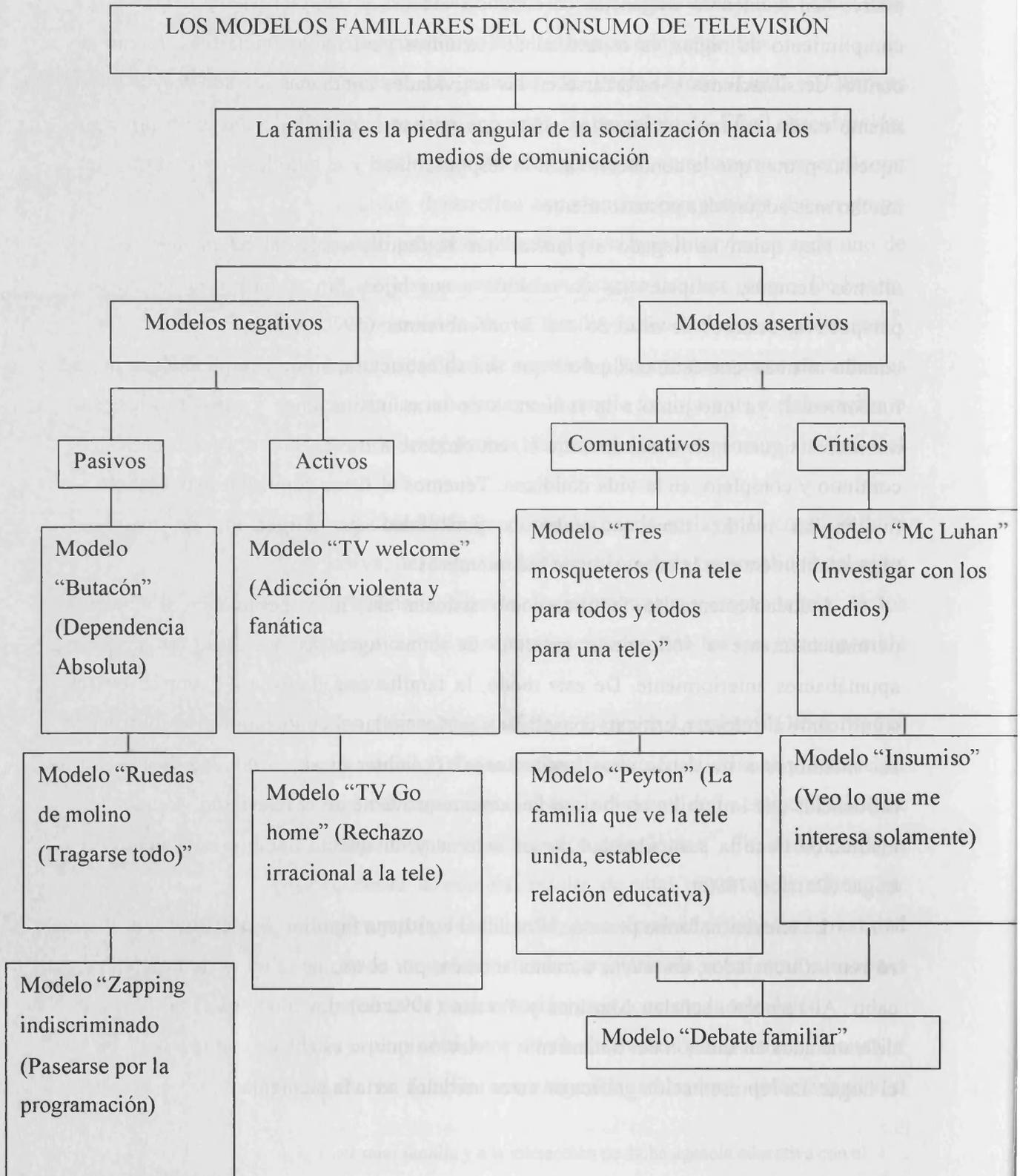
Hay quien ha llegado a plantear que la familia como tal ha perdido, en los últimos tiempos, competencias en relación a sus hijos. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, estamos de acuerdo con Bronfenbrenner (1970) y Leichter et al. (1985) cuando afirman que ésta, cualquiera que sea su estructura, sigue cumpliendo un papel fundamental, ya que junto a la influencia de otras instituciones y otros medios, sus miembros siguen interactuando entre sí, educándose a través de un proceso dinámico, continuo y complejo, en la vida cotidiana. Tenemos el firme convencimiento de que la familia ha tenido, tiene y tendrá la posibilidad (y obligación) de intervenir responsablemente en la educación de sus miembros.

Indudablemente, la familia, como sistema abierto y permeable, está sujeta permanentemente a influencias externas de otras agencias sociales, tal y como apuntábamos anteriormente. De este modo, la familia está llamada a “cumplir un rol significativo al reforzar, criticar, consolidar y perfeccionar el conocimiento adquirido por sus miembros a través de otras instituciones” (Leichter et al., 1985:86). Una de las influencias que la familia recibe cotidianamente proviene de la televisión, ya que dicha institución tiene la particularidad de ser externa y, al mismo tiempo, estar dentro del hogar (Barrios, 1992).

La televisión forma parte de la realidad cotidiana familiar. Sus estilos educativos se ven influenciados, en mayor o menor medida, por el uso de la televisión que lleva a cabo. Al respecto, señalan Martínez y Peralta (1996:66) dos modelos familiares bien diferenciados en función del tratamiento y relación que se establece con la televisión en el hogar. La representación gráfica de estos modelos sería la siguiente:

*Gráfico nº 1*

*Modelos familiares de consumo de televisión (Martínez y Peralta, 1996)*



Como puede observarse a través del gráfico anterior, los modelos que quedan representados son prácticamente antagónicos, pues la relación con la televisión así como la labor educativa que se desempeña desde uno y otro resulta ser bien diferente.

#### Modelos negativos:

Estos modelos responden principalmente a la apreciación de conductas negativas ante el consumo de los medios, pudiendo diferenciarse a su vez entre modelos negativos pasivos y modelos negativos activos.

Los autores identifican los modelos negativos pasivos con conductas que responden a la comodidad y el conformismo, al *zapping* constante e indiscriminado, al hecho de tener el televisor encendido todo el día y no consultar la programación, sino consumir todo aquello que se ofrece sin pararse a pensar si es de verdadero interés o no.

Por otra parte, los modelos negativos activos responden a actitudes y conductas que podemos denominar extremistas, ya sea por la adicción incondicional y fanática (e incluso violenta) a los mismos, ya sea por el rechazo absoluto e irracional del consumo televisivo.

#### Modelos asertivos:

Estos modelos responden más a una actitud crítica y reflexiva que a la anteriormente señalada como negativa. Se trata de familias donde la televisión es utilizada en su justa medida, compaginando el uso de este medio con otros y otro tipo de actividades no vinculadas a los medios de comunicación.

En este modelo familiar sí que hay un compromiso desde el que se evita tener varios televisores en casa al igual que convertir la televisión en el centro del hogar. La programación es consultada mediante el periódico, y se intenta dialogar de forma crítica respecto a los programas que se ven.

El diálogo, la crítica, la libertad de expresión de opiniones diversas, el respeto, etc. son algunos de los rasgos que caracterizan principalmente a las familias que se encuentran incardinadas en este modelo. El propósito es pues aprovechar los sucesos

negativos, aquellos con los que no estamos de acuerdo, para fomentar la discusión en familia así como la reflexión al respecto. Sobre todo, es muy importante que desde la familia se eduque en valores como el respeto y el diálogo, haciendo notar que ni las actitudes violentas ni las pasivas ayudan a la hora de resolver un problema.

Desde nuestra perspectiva, sin duda, la actuación desde el contexto familiar debe caminar hacia la consecución, como mínimo, de los planteamientos relativos al modelo asertivo.

Sin duda, las actividades que se lleven a cabo en la propia familia en relación a la televisión serán fuertemente determinantes por lo que se refiere a los posibles efectos que el medio pueda ejercer en la educación de niños y adolescentes. Qué duda cabe que la familia continúa (pese a los cambios que ha ido sufriendo) siendo un referente básico en la educación de los menores.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, resulta esencial plantear la implicación familiar desde unos parámetros concretos, desde donde la tarea de esta agencia educativa revierta en positivo en la educación de niños y adolescentes. Es por ello que definimos aquí lo que entendemos por “estilo educativo”, ya que para el buen trabajo de la familia en relación a la televisión, no consideramos adecuada cualquier intervención educativa.

Así, por “estilo educativo” entendemos “modelos o esquemas prácticos que simplifican las pautas de crianza y educación paternas en determinadas dimensiones básicas que, cruzadas entre sí en diferentes condiciones, dan lugar a diversos y habituales tipos de educación familiar” (Pérez Alonso-Geta y Cánovas Leonhardt, 1996:141).

Estas autoras, partiendo de los datos obtenidos en el contexto español, plantean la existencia de cuatro tipos de “estilos educativos”<sup>8</sup>:

- “La educación como inversión: Padres comprometidos en el logro. Neoconservadurismo.
- La educación en la permisividad y tolerancia desde los valores de la postmodernidad: Padres permisivos desde la postmodernidad
- La educación en valores estéticos, la comunicación y el afecto: padres comprometidos en la educación integral de sus hijos.

---

<sup>8</sup> En el marco de la investigación “Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar” (1996), dirigida por la profesora Pérez Alonso-Geta.

- Dejación de funciones educativas: padres invisibles”.

(Pérez Alonso-Geta y Cánovas Leonhardt 1996:141).

Cabe señalar aquí la existencia de un grupo de padres para quienes la televisión tiene un claro protagonismo en la educación de sus hijos. Nos referimos a aquellos progenitores que se sitúan en el estilo educativo “Dejación de funciones: padres ausentes”. Así, entre otras cuestiones, estos padres consideran que la televisión influye positivamente en el desarrollo y educación de los hijos. De igual modo, consideran que la escuela es responsable ante la educación de los más pequeños, haciendo dejación de las funciones educativas que, desde el seno familiar, han de cumplirse (apoyo emocional, social, instrumental, etc.).

Sin duda, desde nuestra perspectiva, son los “Padres comprometidos en la educación integral de sus hijos” quienes representan el estilo educativo más propicio a la hora de abordar un proyecto de Educación Televisiva, ya que son aquellos padres que desde el primer momento proporcionan a los niños apoyos de todo tipo, viven la participación, la comunicación bi-direccional y el diálogo activo en su propia familia, favoreciendo esto el crecimiento en valores, en definitiva, el crecimiento como personas. De este modo, los niños van aprendiendo, desde los primeros momentos, a interpretar la realidad televisiva de modo bien diferente a como lo harían sin dicha intervención. De hecho, “es el apoyo parental primero, y la inducción después, las variables que se relacionan más fuerte y positivamente con la competencia social” (Musitu, Román y Gracia, 1988:133), competencia indispensable en relación al tema que nos ocupa.

Si relacionamos los *modelos familiares de consumo de televisión* ya explicados con los *estilos educativos familiares* anteriormente planteados, descubrimos que se da un mayor compromiso e implicación en la responsabilidad educativa familiar de aquellos padres que se sitúan en los “Modelos asertivos” y en el estilo educativo “Padres comprometidos en la educación integral de sus hijos”, respectivamente.

No se trataría pues de adoptar posturas totalmente permisivas ni tampoco coercitivas, sino de hacer un buen uso de la autoridad<sup>9</sup> de modo que los niños vayan aprendiendo a desenvolverse en la vida autónomamente.

---

<sup>9</sup> Que no “Autoritarios”

De Bofarull (1999) plantea, respecto a la televisión, que ésta puede llegar a educar como un “tercer padre”, sobre todo si no nos mantenemos alerta de sus posibles influencias, llegando incluso a posicionarse por encima de otros agentes educadores como son las madres, padres, amigos, el ambiente que les rodea, etc.

En este sentido, estamos de acuerdo con Ferrés (1994:133) cuando alude a la necesidad de que los padres estén formados, pues “sólo la formación les facilitará criterios razonables y coherentes de actuación. De ordinario, la actitud de no saber qué hacer suele desembocar en la actitud de dejar hacer, pero también porque, de manera consciente o inconsciente, su propia actitud como telespectadores será asumida por ósmosis por los hijos”.

No es posible negar la evidencia: la televisión ejerce una influencia decisiva en la formación de las mentalidades de los más jóvenes, que tanto por los contenidos de la televisión como por las propias características del lenguaje audiovisual, tiende a ser negativa (Esparza, 2001) si no cuentan con más referentes que lo que aparece en el medio.

Ante esto, es una opción perfectamente legítima prohibir ver la tv, pero sería algo irrealizable a nivel mundial. Sin embargo, sí se hace necesaria la mediación de la propia familia entre los niños y la televisión. Tal y como plantea Fuenzalida (1984: 25) “la relación no es bilateral: televisión-niños; sino mediada: televisión-padres-niños [...] los padres tienen una capacidad de influencia, mayor de la que imaginan, en los comportamientos de sus hijos ante el televisor”.

En el mismo sentido, con el propósito de contribuir al buen desarrollo de niños y adolescentes, a modo de orientaciones, De Bofarull (1998a:85-95) establece una clasificación por edades<sup>10</sup> desde la que proporciona unas pautas concretas a seguir en la familia. Sin duda, en relación a los modelos anteriormente expuestos, parte de la necesidad de que los padres adopten una postura mucho más cercana a lo que se han denominado “modelos asertivos”, siendo la propia familia quien se ha de implicar y planificar todo aquello referente a la televisión.

Así, este autor plantea las siguientes pautas para los padres en relación a las edades en que centramos nuestro trabajo:

- “De 5 a 9 años: los niños empiezan a demandar ver programación adulta por la noche con los padres. Es muy educativo ejercer un control: los niños de estas

---

<sup>10</sup> Las edades se agrupan en función de sus características evolutivas principalmente.

edades no están preparados para la programación adulta [...] procurar dialogar de todo lo que pueda suscitar alguna duda [...] las intervenciones de los padres han de ser menos directas y las preguntas deben exigir más análisis por parte del niño.

- De 10 a 13 años: el preadolescente ya pasa delante del receptor largos ratos [...] es momento de acotar el tiempo de visionado y de seleccionar muy bien qué se va a ver. En esas decisiones debe participar el hijo, asumiendo los horarios del visionado de televisión y adoptando una decidida actitud crítica [...] los padres deben incentivar la reflexión ante la televisión [...] necesidad de no aceptar sin más todo lo que la televisión dice o propone [...] el preadolescente se mira en los héroes o en las heroínas de la tele y puede sentirse muy mal si no ha llegado a cumplir los requisitos [...] los padres deben lograr que los hijos descubran que los estereotipos televisivos son sólo eso: modelos de ficción que nada tienen que ver con las personas concretas.
- De 14 a 17 años: los padres deben saber que pese a estar tratando con adolescentes, quieren ser considerados como adultos [...] los padres han de subrayar que el adolescente debe confirmar sus propias ideas frente a las de la televisión [...] hay que procurar que el adolescente se vuelva muy crítico ante los mensajes televisivos [...] los padres deben ser capaces de aplaudir las buenas ideas y de reconducir las más pobres con mucha mano izquierda y tacto”.

Qué duda cabe que tanto la infancia como la adolescencia son edades en cierto modo complejas, al tiempo que muy ricas e interesantes. Resulta significativo que las pautas ofrecidas por este autor vayan fundamentalmente orientadas a estas edades, pues son los momentos más decisivos sobre todo desde el punto de vista educativo. Al tiempo que la infancia es crucial por acontecer en ella los primeros aprendizajes sobre los que se irán sentando posteriormente el resto, la adolescencia es un momento crítico donde los cambios (tanto físicos como psicológicos) y el pensamiento más abstracto y reflexivo comienzan a formar parte de su vida diaria.

Necesariamente, todo lo anteriormente planteado implica para la familia un compromiso con la vida de niños y adolescentes y, por tanto, con el resto de agencias educativas con las que a diario se relacionan. El verdadero compromiso familia-escuela cobra aquí especial importancia, de modo que no se camine desde cada agencia en una dirección distinta. Sin embargo, esto no es posible si los padres “aparcen literalmente a los hijos en la escuela, a la que sólo asisten para quejarse” (De Bofarull, 2005:66).

En realidad, los efectos contraproducentes que se pueden derivar de la constante exposición de los niños a la televisión sólo pueden ser evitados en la medida en que la familia (en colaboración, sobre todo, con la escuela) adopte una postura activa, pues los telespectadores infantiles necesitan del criterio de los adultos para poder discernir qué valor tienen cada uno de los contenidos que se transmiten a través de la televisión, al tiempo que pueden ir adquiriendo actitudes y estrategias para afrontar dicha situación. Sin duda, uno de los peligros que entraña la televisión es que, “a priori” impide el diálogo familiar, y decimos “a priori” porque, como ya hemos visto, la televisión puede ser aprovechada como recurso para dialogar al respecto de los temas que se van planteando. Así pues, se trata de recuperar con tintes educativos, la imagen de la familia reunida viendo la televisión que ha empezado incluso a escasear para ser sustituida por el consumo individual de la misma. “Que se enseñe a los jóvenes telespectadores a ver la televisión con el ejemplo, y también con la conversación cotidiana y familiar. De nada sirve prohibir, ni dictar normas estúpidas y autoritarias. Es mejor convencer con actitudes, con criterios, con posiciones reflexivas y críticas” (Aguaded, 1999: 40).

En definitiva, y a pesar de las dudas que en ocasiones se ciernen sobre ella, la familia sigue siendo el nudo esencial de la constitución de la personalidad y de la socialización y educación de los hijos en los valores comunes de la colectividad.

### ***1.2.2.- La Escuela en el proceso de Socialización de niños y adolescentes. La influencia de la televisión.***

La incorporación del niño a la escuela supone una clara ampliación de sus posibilidades de relación con los demás, de alcanzar mayores niveles de socialización. Sin duda, la escuela como institución social conlleva numerosas repercusiones en el proceso de socialización de los más pequeños. Y estas influencias se llevan a cabo tanto desde el currículum explícito como desde lo que se ha dado en llamar currículum oculto, a través del que se transmiten valores, actitudes, pautas de conducta, etc., en definitiva, formas de afrontar el proceso de crecimiento vital, pues a los niños se les van planteando nuevos retos cognitivos pero también sociales.

En palabras de Palacios, Marchesi y Coll (1995:289) “la escuela no sólo interviene en la transmisión del saber científico culturalmente organizado, sino que influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del niño”.

Sin duda, en relación al tema que nos ocupa, la escuela se encuentra hoy abocada a la necesaria convivencia e incorporación tanto de los medios de comunicación como de la Nuevas Tecnologías. En nuestro caso, centramos nuestra atención en la relación de la escuela y la televisión, por ser este el medio en que nos hemos centrado para la realización de nuestro trabajo. Así, tal y como afirma Guevara (1996:5) “en su origen, la escuela fue concebida como un medio educativo para formar al ciudadano-productor, pero fue creada en un entorno cultural pobre, en donde no existían otras agencias educativas. La presencia de la televisión ha venido a cambiar radicalmente ese entorno”.

Desde nuestra perspectiva, si bien no consideramos que la escuela haya estado, en sus inicios, sola como agencia educativa (pues no podemos olvidar la importancia ya planteada al respecto de la familia), la entrada de la televisión en el aula constituye un cambio importante en su quehacer cotidiano. Sin duda, nuestros alumnos reciben, cotidianamente, de este medio numerosos mensajes que son, habitualmente, contradictorios a los que desde el ámbito escolar les transmite. Así, la escuela trata de transmitir una serie de valores, actitudes y normas de conducta que, con frecuencia, son desacreditados y/o puestos en tela de juicio en diversos espacios televisivos.

Esta es una realidad que la escuela no puede obviar (Aguaded, 1995). Así, se hace necesaria la preocupación y adecuaciones oportunas desde este ámbito, de modo que la televisión se convierta en una agencia de influencia constructiva e incluso compensatoria en la vida de los niños y adolescentes. Aunque la escuela ha estado, normalmente, más cerca de la palabra de que de la imagen (Morduchowicz, 2001), no podemos olvidar que desde la televisión se transmiten gran cantidad de conocimientos, se suscitan emociones y contribuye así a formar actitudes y valores en los telespectadores.

En este sentido, son muchos los autores que plantean la responsabilidad que tiene la escuela ante la convivencia con la televisión y su posible influencia. Singer y Singer (1986) plantean que es más fácil influir sobre qué ven y cómo ven la televisión los niños a través de la escuela que por medio de los padres. En la misma línea, Greenfield (1985), al comparar la escuela con el hogar como fuentes de guía para los niños telespectadores, afirma que la familia se encuentra en cierta desventaja con respecto a la escuela en cuanto al tiempo, energía y conocimiento preciso para orientar a los niños sobre la televisión. Los padres trabajan y, en numerosas ocasiones, tienen menos tiempo y energía para asesorar a sus hijos.

Por otra parte, Ferrés (1994: 121) amplía el ámbito de actuación de la escuela en relación a la televisión y afirma que “a la escuela le corresponde la principal responsabilidad formativa, y debería realizarla no sólo con los alumnos, sino también con los padres”.

Sin embargo, para poder plantear una adecuada intervención desde el ámbito escolar en relación a la influencia de la televisión, hemos de tener presente cuáles son las principales problemáticas relacionales entre esta institución y el medio televisivo.

Uno de las problemáticas en relación a la televisión y la escuela que se han venido planteando desde los primeros estudios desarrollados al respecto, se refiere al peligro de la televisión como agencia que va en contra de la tan importante tarea de la lectura para los niños. Como afirma De Bofarull (1998b) “la televisión privilegia la pasividad y la satisfacción inmediata mientras la lectura supone una actividad y una satisfacción diferida, un proceso mental de reflexiones constantes, mientras la televisión ofrece sin apenas hacer nada, un goce sensorial, visual y auditivo”.

Alonso, Matilla y Vázquez (1995), profundizando en lo anteriormente expuesto, plantean que la escuela ha reaccionado de modos diferentes ante la televisión:

- negando la existencia de la televisión en la escuela, negando al enemigo, prohibiendo su presencia, de modo que tal vez así acabe marchándose;
- empleando la televisión de forma esporádica, pero sin llegar a creer que sea necesario modificar las prácticas en el aula ni su formación como docentes. En este caso no se considera a la televisión como total enemigo, pero sí se llega incluso a culpabilizarla de problemas que encuentran en los niños;
- considerando que el sistema educativo ha de desarrollar cambios importantes (recursos e infraestructuras adecuadas, formación del profesorado, actualización de metodologías, nuevos criterios de evaluación, etc.) ante la evidente influencia de los medios de comunicación en la sociedad actual.

En este sentido, consideramos necesario hacer partícipe a la escuela de la necesidad de trabajar la influencia del medio televisivo desde su día a día<sup>11</sup>, integrándolo en su actividad diaria, de modo que la enseñanza dé respuesta a los intereses e inquietudes de los alumnos. Tal y como plantea Peyrú (1993), “educar televidentes” es también un compromiso de una escuela adaptada a los nuevos tiempos.

---

<sup>11</sup> La vida escolar permitirá una intervención mucho más naturalizada y aceptada por los niños, pues les es totalmente familiar.

Estamos de acuerdo con Ferrés (1998) cuando plantea que el proceso de enseñanza-aprendizaje en que se encuentran inmersos los niños y adolescentes será mucho más eficaz en el momento en que se decida desde la escuela incorporar la televisión, principalmente porque:

- la enseñanza en el aula se beneficiará porque conectará con los conocimientos e intereses de los propios niños en relación a la televisión;
- las imágenes televisivas en un contexto reflexivo y crítico llevarán a adoptar estas actitudes cuando se enfrenten con imágenes similares fuera del aula, por la transferencia del aprendizaje. Es decir, en la propia aula por motivación y fuera de ella por prolongación o transferencia;
- podemos ayudar a los niños a distinguir entre imagen y realidad entre acontecimientos y su representación, pues ya desde los comentarios realizados por los alumnos a partir de la contemplación de las imágenes, podemos realizar ejercicios de expresión que les ayuden a aprender a identificar, clasificar, desarrollar la capacidad de atención, de observación y de memoria visual, desarrollando también la capacidad de comprensión;
- se trata pues, de ir eliminando el mito de la tv como ventana abierta a la realidad, pues hemos de eliminar el mito de la objetividad televisiva, dotando a los alumnos de estrategias y recursos para una decodificación crítica de la tv fuera del aula.

Se trataría pues de hacer entrar “el mundo de la calle” al aula, siempre a través de la educación crítica. Y para ello, se plantea la idoneidad de los temas transversales como respuesta pedagógica (Hernández López, 1996) respecto a los problemas que preocupan a la sociedad, adoptando mayor responsabilidad en relación a los medios de comunicación por parte de las instituciones, los agentes sociales, los padres y madres, los maestros, etc.

Sin embargo, no faltan los autores que como Díaz Sánchez (1999) advierten de los peligros que puede conllevar la incorporación de la televisión a la escuela:

- Es una representación, no una realidad
- No es objetiva
- Gran poder de seducción (emociones, ambiente relajado). Nos puede llevar a un “no razonamiento”.
- Hemos de controlar y trabajar los mensajes subliminales
- Suele mostrar un mundo idílico

- Puede favorecer y reforzar un aprendizaje pasivo-endulzado.

Pese a todo, consideramos que lo verdaderamente importante es implicar activamente a los profesionales de la educación en el trabajo con la televisión, haciendo disipar poco a poco esos temores iniciales y coadyuvando en la tarea.

En este sentido, para el trabajo de la televisión en la escuela, Rico (1995) plantea una serie de pautas a seguir, de modo que se trabaje la influencia de la televisión de manera reflexiva y conjunta (tanto por parte de la escuela como de la familia). La autora plantea lo siguiente:

- Conviene seleccionar los programas y hacerlo con los propios niños y adolescentes, dando su opinión y expresando sus deseos. Se debe ver cuando no hay nada mejor que hacer y el programa interesa verdaderamente. Lo ideal sería verla con los niños, o al menos, conocer lo que ven.
- Visionar programas, capítulos, “telefílm” o películas de las que habitualmente vemos, pero que participen los propios profesores y dialoguen.
- Realizar análisis elementales.
- Que narren los alumnos el argumento de las series que suelen ver.
- Centrar la acción de los programas tanto geográfica como históricamente.
- Realizar la descripción y posterior análisis de los personajes.
- Comentar los aspectos positivos y negativos del programa, haciendo hincapié en la violencia gratuita y en la violación de los derechos humanos.

“Se trata pues de enseñar a los niños y adolescentes sobre el uso que se puede hacer de la televisión y sobre las cosas para las cuales la televisión no sirve [...] antes que ignorar la televisión, la escuela debería alentar a los niños a discutir los programas y las ideas que comunica”. (Popper y Condry, 1998:91).

Sin duda, la comunidad escolar es también protagonista en la educación de niños y adolescentes y, por ende, en la formación para la convivencia con la televisión. Así, desde los primeros años de escolaridad, a través del currículum explícito y oculto, hemos de trabajar en pro de una educación televisiva que les ayude a comprender aquello que el medio les ofrece y a saber elegir.

### *1.2.3.- La importancia del Grupo de iguales en la socialización de la infancia y la adolescencia. ¿Cómo influye el medio televisivo?*

Al referirnos al proceso de socialización de niños y adolescentes, consideramos necesario tener presente otra de las agencias o contexto socializador que es de suma importancia para el desarrollo de niños y adolescentes: el Grupo de Iguales. A través de él, los niños entran en contacto y comienzan a explorar el mundo desde una perspectiva más amplia, de grupo, con sujetos de edades, características, intereses, etc., similares.

Sin duda, en las relaciones con los iguales surgirán sentimientos, actuaciones e incluso problemas propios de la vida social, como pueden ser los sentimientos de rechazo, liderazgo, etc. Es en contacto con los demás, con el grupo, mediante actividades compartidas como el juego, deporte, aficiones culturales, etc., como se posibilita el cultivo de las capacidades relacionales y las actitudes prosociales, tal y como plantea Shapiro (1997).

“La importante influencia que los iguales ejercen sobre el desarrollo del niño se realiza a través de mecanismos similares a los utilizados por los adultos: reforzamiento, modelado y enseñanza directa de habilidades” (Palacios, Marchesi, Coll 1995:292).

Así, la población estudiada para la realización de nuestro trabajo también forma parte de una serie de grupos de referencia que influyen, sin lugar a dudas, tanto en su desarrollo personal y social como en el proceso de televidencia.

En este sentido, debemos tener presente que, tal y como señala Jensen (1987), los grupos de pertenencia desempeñan un papel clave en la interacción de los telespectadores con la televisión, ya que la relación no es unívoca y dependen de las comunidades interpretativas. El grupo de iguales, los compañeros, sin ser habitualmente la comunidad televidente, funciona como un pilar básico en apropiaciones y reapropiaciones del medio (Alonso, 1992; Aguaded, 1999). Niños y adolescentes cuentan con puntos de referencia que se sitúan fuera del hogar.

Sin embargo, no podemos olvidar que hoy en día contamos con una realidad, en numerosas ocasiones, mucho menos marcada por la interacción entre iguales<sup>12</sup> (necesaria para el desarrollo de los niños y adolescentes) y mucho más caracterizada por la exposición individualista a la televisión y a otros tipos de actividades de

---

<sup>12</sup> Tristemente, han ido desapareciendo los espacios abiertos y libres donde los niños convivían tranquilamente junto al resto de iguales, pese a que parece existir una tendencia a recuperar este tipo de espacios.

entretenimiento que poco invitan al sentimiento de grupo que caracteriza a la socialización entre iguales. Así, estamos de acuerdo con Pérez Capitán (1999) cuando afirma que los niños pasan muchas horas viendo exclusivamente el mundo irreal que les presenta la televisión, las familias dialogan muy poco o nada, y los tiempos de ocio se resumen habitualmente a estar sentados frente al televisor, normalmente como espectadores pasivos. Todo ello resta horas de posible relación tanto con la familia como con el grupo de iguales, privando al niño de todo lo positivo que encierran este tipo de interacciones.

Tal y como afirma Ortega (1997), la televisión fomenta menos experiencias en las relaciones, el trato y la coexistencia con otras personas, en el caso que ahora nos ocupa con sus iguales. Así, son numerosos los ejemplos que podríamos citar en los que se demuestra que cuando los niños se exponen a la televisión, aunque lo hagan junto a su grupo de iguales, las interacciones que se producen entre ellos son prácticamente inexistentes.

A este respecto Alonso, Matilla y Vázquez (1995:142) afirman con bastante dureza que “el televisor es un instrumento del proceso de enajenación de la infancia que el capitalismo desarrolla [...] que expulsa a los niños y niñas de las calles y plazas, de los juegos y las canciones espontáneamente reinventados, de la interacción directa entre ellos [...] que los priva, en definitiva de (casi) toda posibilidad de inventar su propia autonomía”.

Los niños y adolescentes extraen de la televisión formas y modelos de comportamiento y relación entre ellos. De este modo, el medio televisivo les influye, poderosamente, en un momento en que han desaparecido los espacios terciarios y el juego en la calle que caracterizaban a estas edades. Del mismo modo, los contenidos de la televisión (series, tele-realidad, etc.) son, frecuentemente, motivo de conversación entre ellos, por lo que la socialización entre iguales se ve hoy también mediada por la televisión.

Sin duda, si los niños y adolescentes que forman parte de estos grupos de iguales, desde los primeros momentos de vida, han aprendido (desde los contextos más cercanos) la posibilidad de enfocar el uso televisivo desde otra perspectiva, serán mucho más fructíferas las interacciones entre ellos y con el medio. Verán mucho más allá de lo que la televisión les ofrece, compartirán aquello que suscita en ellos y ampliarán sus horizontes de pensamiento, creciendo personal y socialmente junto a los demás.

#### ***1.2.4.- El impacto de los Medios de comunicación***

Son muchas y muy diversas las definiciones que se han ido dando del término “medios de comunicación social o medios de comunicación de masas”. Sin embargo, de entre ellas, nos resulta interesante destacar aquí las que inciden en la importancia de que el proceso comunicativo que se da a partir de los mismos resulta ser, prioritariamente, unidireccional. Cuestión esta de suma importancia desde el punto de vista educativo, pues el receptor de los mensajes emitidos no goza de la posibilidad de interactuar, rebatir, discutir, etc aquello que se le va transmitiendo.

En palabras de Cabero y Loscertales (1995:103), los medios de comunicación se entienden como “aquellos sistemas mediáticos de información unidireccional, que de forma individual o en interacción, transmiten mensajes a una serie de personas “a priori” desconocidas y de forma simultánea. Estos sistemas mediáticos responden a una serie de características básicas que los diferencia de otros, como por ejemplo los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En primer lugar, su sentido unidireccional de la información, ya que más que favorecer un proceso verdaderamente comunicativo, entendiendo por éste aquél que posibilita que los sujetos receptores y destinatarios de los mensajes se conviertan en emisores, propician modelos puramente informativos”.

Desde nuestra perspectiva, resulta de suma importancia destacar de entre los medios de comunicación la gran relevancia de la televisión<sup>13</sup> como medio que, según Pérez Tornero (1994) se define porque:

- Tiene un alcance planetario: los satélites pueden alcanzar cualquier rincón del planeta;
- Genera un sincretismo semiótico: se da una amplia mezcla de lenguajes y medios;
- Produce una profunda transformación social: crea un espacio público, accesible a todos y modifica el espacio privado;
- Consolida una nueva sintaxis cultural: ritmo acelerado, discursos fragmentarios, difusos, estructuras provisionales y poco organizadas.

Así, “dentro de los medios de comunicación, la televisión es el más accesible para los niños, ya que está presente en la mayor parte de los hogares y no requiere de

---

<sup>13</sup> Sobre todo por la convivencia diaria con ella.

habilidades muy complejas para recibir la información, como sería, por ejemplo, leer” (Median, 2000:1). No pretendemos por ello negar la existencia y convivencia con el resto de medios, sino reflejar la importancia que la televisión ha adquirido en nuestras vidas, sobre todo por las razones que ahora señalamos:

- El volumen de horas diarias que niños y adolescentes le dedican.
- La consiguiente reducción de horas dedicadas a otras actividades (tanto escolares como extra-escolares), así como de la comunicación interpersonal.
- El gran impacto y seguimiento que generan en los menores.
- Las preocupaciones a nivel social que se han ido generando debido al fuerte impacto anteriormente señalado.
- Cotidianidad: está totalmente integrada en la práctica totalidad de hogares, casi como un mueble más.
- Accesibilidad: por ser un medio al que todos tenemos acceso y con el que convivimos (queramos o no) a diario.
- La pérdida del poder de la familia frente a la ganancia de poder de la televisión.
- Pero sobre todo, la innecesaria negativización de los hechos y la posibilidad de trabajar la televisión mediante la co-implicación de la familia y la escuela.

El medio televisivo llega a todos los hogares de España. Las series de televisión están enclaustradas en la memoria colectiva y con unas referencias culturales que casi todos compartimos (Blanco, 1996).

Sin duda, el papel de la televisión es destacable no sólo por su facilidad en el acceso sino sobre todo porque ejerce efectos sustantivos en la formación de los ciudadanos, en la configuración y transmisión de valores y actitudes. Es por ello que, hemos de hacernos conscientes de que junto a los beneficios aportados, también encierran ciertos peligros, efectos perniciosos que desde el mundo educativo hemos de considerar e intentar compensar. “La televisión no es sólo instrumento de comunicación; es también, a la vez, *paideia*<sup>14</sup>, un instrumento “antropogenético”, un *médium* que genera un nuevo *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano”(Sartori, 1998:36).

Sin embargo, la facilidad en el acceso a la televisión anteriormente señalada, no implica calidad de la misma y probablemente tampoco igualdad de oportunidades. En la

---

<sup>14</sup> El autor conserva la etimología de las palabras con el fin de conservar su significado más puro.

actualidad la oferta televisiva resulta ser muy amplia, sobre todo gracias a las “posibilidades” que otorga la televisión digital. Sin embargo, no todos los ciudadanos pueden disfrutar de ella, siendo esto un posible factor de desigualdad social. Es por ello que en nuestro trabajo pretendemos reflejar la realidad de la mayoría de la población a la que hacemos referencia, centrándonos por tanto en el tipo de televisión a la que mayoritariamente se tiene acceso.

La constante y creciente presencia de la televisión en las sociedades desarrolladas influye en la vida de todas las personas que las conforman, también en los niños y adolescentes. La presencia y, por ende, necesaria convivencia actual con los medios de comunicación, constituye en la actualidad un hecho innegable a la vez que imparable.

En palabras de Levine (1997), la televisión se constituye en experiencia cultural compartida, donde todos los miembros de nuestra sociedad (independientemente de su sexo, edad, religión, etc.) se unen alrededor de ella. En este sentido, se afirma que estamos en un nuevo periodo o etapa histórica llamada sociedad del conocimiento o de la información, donde ésta resulta determinante para la vida cotidiana, llegando a otorgar altas cotas de poder a quienes fácilmente acceden a ella. Así, a través de los medios de comunicación entramos en contacto con determinadas informaciones, realidades (objetivas o no)<sup>15</sup> que de otro modo, probablemente, nunca llegaríamos a conocer.

Numerosas aportaciones desde diversas perspectivas llegan a reconocer claramente que la televisión es en la actualidad el tercer factor principal de socialización, junto a los dos tradicionales, a saber, la familia y la escuela (Elzo et al., 1994).

Tal y como plantea Pérez Tornero (1996), de alguna manera, los medios se encargan de la construcción de nuestra propia identidad, tanto personal como social. Así, quienes minimizan el efecto de los medios dejan de reconocer, al menos, cuatro hechos fundamentales que caracterizan nuestra época:

- Su completa mediatización: trabajo, conocimiento e intelecto.
- Crecimiento expansivo del tiempo concedido a los medios.
- Potencia de la economía mediática.
- Enormes transformaciones de tiempos y espacios.

---

<sup>15</sup> Pues, tal y como planteamos en este trabajo, la realidad televisiva no siempre es objetiva, antes bien es creada en función de sus propios propósitos.

Desde nuestra perspectiva, planteamos la importancia de la televisión como agencia socializadora, principalmente, en dos sentidos:

- Como medio que presenta diferentes posibilidades educativas, ya que se puede convertir en una escuela complementaria al aprendizaje del niño, cumpliendo así una función socializadora positiva.
- Pero también, como medio peligroso, pues viene caracterizado sobre todo por una comunicación unidireccional que fomenta la pasividad en los telespectadores, ofrece una visión panorámica, no experiencial, de la realidad y es contraria al diálogo constructivo, necesario para el buen desarrollo de niños y adolescentes. La creatividad, el desarrollo de la imaginación, el esfuerzo, la responsabilidad, etc. se pueden ver afectados negativamente por un excesivo consumo de televisión.

Estamos de acuerdo pues con Melgar (1996) cuando plantea que la televisión sirve de compañía a la vez que ejerce un efecto sedante<sup>16</sup>. Es decir, distrae, entretiene, emociona, pero a la vez empuja a la pasividad, aburre, dispersa, enajena, desplaza la realización de otras actividades y al mismo tiempo sirve de impulso para realizar otras. En realidad, el mayor efecto que produce es que inhibe la acción y refuerza el conocimiento del mundo externo, desde una posición de meros espectadores.

Desde estos planteamientos, se trataría pues de enseñar-aprender a ver la televisión de forma inteligente, tomando la televisión como un nuevo medio que nos acerca a la realidad pero que en numerosas ocasiones no representa la realidad en sí.

Tal y como afirma Rico (1996), conectar la televisión podemos considerarlo incluso como un gesto automático, irracional que a diario realizamos, pues parece ser que nuestro país es uno de los de mayor consumo televisivo en Europa, si no es el que más, si tener presente la influencia que este medio puede generar en la audiencia. Esto refuerza más, si cabe, nuestros planteamientos sobre la necesidad de intervenir.

A este respecto hay autores que incluso dan razones para prescindir del medio televisivo, aunque con algunas reservas. En este sentido, encontramos interesante la aportación de Esparza (2001) al respecto, cuando plantea ocho razones para prescindir de la televisión, y alguna para conservar dicho medio:

1. La tele se ha emancipado: varios años de intenso ejercicio comercial han hecho que la tv deje de estar sometida a criterios ajenos a ella misma.

---

<sup>16</sup> Tranquilizador.

2. En la televisión, el medio es el mensaje: la tv crea su propia forma de realidad. Y es una realidad ficticia, que raras veces alcanza a representar el mundo de manera veraz.
3. El medio es también el masaje: la televisión envía sus contenidos a una velocidad que nuestro cerebro no siempre puede digerir. Tiende a saltarse las barreras racionales y a golpear nuestra masa instintiva.
4. El mensaje televisivo tiende al empobrecimiento constante: la competencia comercial se establece en torno al objetivo de eliminar cualquier esfuerzo intelectual del espectador. Genera una “cultura de mínimos” incapaz de inspirar una manera digna de estar en el mundo.
5. Para adultos (con reservas): los niños experimentan con mayor intensidad que los adultos el “efecto masaje” de la televisión y la alteración del sentido de la realidad que la tele transmite.
6. La televisión ha fracasado como instrumento educativo: de por sí, ni complementa la educación escolar ni es capaz de ofrecer al niño elementos de formación en el ámbito doméstico. En nada contribuye a formar seres humanos de calidad.
7. La televisión ha fracasado como terreno específico de la creación artística: sometida a exigencias de éxito inmediato y rentabilidad económica a corto plazo. Las creaciones para televisión se parecen cada vez más no sólo en sus aspectos formales, sino incluso en sus temáticas y en su discurso (teleseries, concursos, telefilmes, espacios informativos). La deriva comercial ha hecho que el consumo predomine sobre la creación.
8. La televisión ha fracasado como estímulo a la participación de los ciudadanos en la vida pública: la tele no quiere ciudadanos (persona), quiere espectadores (cifra de share). La participación ciudadana exige: información sólida y significativa, posibilidades reales de influir, y esto no ocurre con la televisión. El poder civil cada vez pinta menos.

Así, en relación a los medios de comunicación y su influencia como agencia socializadora e informativa, hay autores que plantean divergencias a la hora de determinar cuál debe ser el papel de dichos medios. Por una parte, encontramos autores que afirman que la noticia transmitida por los medios de comunicación no debe intervenir en la modificación de conductas entre la población (Martínez Albertos, 1978),

pues los medios de comunicación deben simplemente transmitir a la opinión pública los sucesos cotidianos. En contraposición, otros defienden la implicación de los medios de comunicación, incluso en el proceso de mejora de la sociedad en la que se encuentran inmersos (Sánchez-Bravo, 1985), llegando a plantear lo que sería una “educación”, haciendo referencia a la simbiosis entre acción educativa y servicio informativo.

Sea de uno u otro modo, consideramos necesaria la intervención pedagógica, a partir siempre del conocimiento del medio, de aquellos aspectos que le caracterizan y la influencia que puede ejercer. Como señala De Bofarull (1999b), las siguientes ideas responden a características de la televisión que es necesario tener presentes a la hora de trabajar con ella:

- La televisión informa, pero de manera fragmentada<sup>17</sup>. La televisión no facilita la reflexión, ni propone preguntas. No tiene en cuenta las motivaciones de los niños, e incluso salta etapas evolutivas de los mismos.
- Cuando el niño regresa al mundo, choca con la vulgaridad de la rutina de cada día, donde existen normas, obligaciones, orden, horarios y en las escuelas exámenes, exigencia de atención, aburrimiento. Por el contrario, también puede entender la televisión como un mundo irreal, sin intentar perpetuarla en la vida cotidiana, pero para esto necesita del apoyo y explicación de aquellos que se constituyen en sus educadores.
- La televisión no requiere concentración, sólo apertura a la misma. Se privilegia la percepción sobre la abstracción, lo sensitivo sobre lo conceptual.
- La televisión puede convertirse en el refugio del mal estudiante y acentuar su fracaso escolar, lo cual puede derivar incluso en analfabetismo funcional.
- La televisión empobrece la expresión oral de modo evidente.

Del mismo modo, se ha venido observando a través de diferentes investigaciones que “los medios tienen un impacto particularmente poderoso cuando presentan conocimientos que van más allá de la experiencia directa del espectador” (Tuchman, 1988:619), ya que es en ese momento cuando el telespectador ha de entrar a formar parte activa, a imaginar, a introducirse en el mundo televisivo.

En este sentido, debemos aprovechar los recursos que nos ofrece la televisión, saber inculcar a los niños el gran avance que supone este medio y la mejor manera

---

<sup>17</sup> Entendida la fragmentación como sesgo.

de emplearlo para que se consiga la triple función de la televisión: formar, informar y entretener. (Santa María, 1998).

#### **I.2.4.1.- La Televisión como contexto de socialización de la infancia y la adolescencia**

Sin duda, la elección de la población a estudiar en nuestro trabajo, podría venir justificada desde diferentes ámbitos y por distintos motivos. Sin embargo, haciendo referencia al aspecto educativo y a la evolución psicológica de los sujetos, nos parece interesante destacar las aportaciones que al respecto hacen Vasta, Haith y Miller (1996). Así, estos autores plantean la importancia de estudiar la infancia fundamentalmente por cinco razones:

- es un período de desarrollo rápido,
- las influencias que se producen en este período son a largo plazo,
- permite realizar intuiciones sobre los procesos adultos complejos,
- por las aplicaciones de las políticas sociales,
- porque resulta un tema interesante.

Sobre todo, nuestro interés se centra en las tres primeras razones que proporcionan estos autores, ya que consideramos necesario atender a la infancia por ser el futuro de nuestra sociedad, por ser un período que indiscutiblemente repercutirá en el futuro de los propios sujetos que ahora son objeto de estudio, y sobre todo, por ser una población que necesita de nuestra intervención educativa para su pleno desarrollo.

En la misma línea, hemos de considerar que “vivimos en una época de cambios drásticos y trascendentales [...] en las propias experiencias vitales de los niños” (Buckingham 2002:75). Y, son precisamente parte de estos cambios los que responden al pronto contacto de los niños con el mundo de la televisión, un mundo que permite a su vez ponerles en contacto con otros que de no ser así probablemente no conocerían tan temprano.

Podemos afirmar que la televisión es hoy una nueva escuela de los niños, una escuela atractiva y divertida a la que asisten a diario. Una escuela bien diferente a aquella en que han de ser responsables y esforzarse para aprender, donde no todo les viene dado.

Paralelamente, la infancia es un periodo especialmente susceptible a la influencia de la televisión en los términos que aquí planteamos, pues pese a considerar a

los niños seres activos, no podemos olvidar que desde su todavía poco desarrollada capacidad crítica y ausencia de juicio propio, van “absorbiendo” lo que van viendo, sin poder discriminar de entre toda esa gran cantidad de información que reciben.

En este sentido, estamos de acuerdo con Sander (1990:24) cuando afirma que “niños y jóvenes participan ya desde muy pronto, con ayuda de los medios de comunicación, en el mundo adulto de la política, las catástrofes y las diferentes culturas. Su conocimiento ha cambiado: saben mucho más del mundo de los adultos, los conocen gracias a la televisión y a los medios de comunicación, incluso antes de ser capaces de experimentarlos por si mismos”.

En palabras de Pérez Alonso-Geta (1994: 187), “el niño y el adolescente se encuentran en la pequeña pantalla con multitud de modelos con los que parcial o totalmente tienden a identificarse [...] modelos que, en términos generales, no han sido creados pensando en la función de “formar”, ni siquiera en la de “informar”, sino básicamente en la función de “divertir” [...] tienen una incidencia específica en los estereotipos y modos de conducta de los niños y adolescentes por pertenecer a segmentos de población acríticos por naturaleza [...] genera en ellos socialización anticipatoria<sup>18</sup> a través de las conductas adultas ofertadas”.

Los niños y adolescentes, se encuentra expuestos constantemente a diferentes modelos que resultan ser para ellos significativos a nivel socio-cultural. Así, tanto a través de los padres, como de la escuela, como del grupo de iguales, como ahora de los medios de comunicación van recibiendo de su entorno diferentes aspectos relativos a valores, actitudes, modos de conducta, etc., que irán contribuyendo a su proceso de construcción y consolidación de su propia identidad personal dentro de un contexto social concreto.

Así pues, más allá de su valor como diversión o evasión, los medios de comunicación (y concretamente la televisión), cumplen una función socializadora de la que el espectador no suele ser consciente. Es por ello que suelen ser más eficaces desde el punto de vista socializador por cuanto actúan de manera inadvertida (Ferrés, 1998). Sin duda, la televisión transmite contenidos que pueden ser “peligrosos” desde el punto de vista educativo, pero al mismo tiempo también proporciona a los niños la posibilidad de conocer desde bien temprano aspectos que de otro modo no conocerían. Proporciona

---

<sup>18</sup> Pues observan, desde bien temprano, a través de la televisión conductas que aún no les son propias.

“conocimiento acerca de diversos aspectos del mundo con el que no tienen un contacto directo” (Halloran, 1974:62).

Sin embargo, esta evidencia empírica no puede ser aceptada sin más, antes bien al contrario. Existe la necesidad de reflexionar al respecto de la influencia que ejerce toda esa información que se va transmitiendo a través de la televisión a niños y adolescentes, así como la consideración del niño como ser activo.

De hecho, a partir de la realidad televisiva, se han ido desarrollando distintas aportaciones que vienen a corroborar la influencia de este medio en el proceso de socialización. Ciertamente, estas aportaciones han cobrado diferentes tintes, ya sea en sentido positivo o negativo. Incluso, ha habido autores que han planteado la exposición a la televisión como algo totalmente negativo, “como una pérdida de tiempo”. En palabras de Popper y Condry<sup>19</sup> (1998:73) “la televisión es una ladrona de tiempo. Cuando los niños la ven ininterrumpidamente durante horas, no hacen muchas cosas que, a largo plazo, podrían ser bastante importantes desde el punto de vista de su desarrollo...el contenido de los programas y de la publicidad de la televisión influye profundamente en las actitudes, creencias y acciones de los niños”. Si bien, a priori, este planteamiento puede resultar demasiado extremista, hemos considerado necesario tomar esta aportación pues refleja claramente la idea que subyace, en numerosas ocasiones, a la relación entre infancia, adolescencia y televisión.

Por lo que se refiere a la población objeto de nuestro estudio, en numerosas ocasiones se olvida la necesidad de profundizar más en el papel que desempeñan los propios sujetos en la producción, adquisición, procesamiento y utilización de la información que les llega desde los medios de comunicación, (Martín Serrano, 1990) planteando de manera indiscriminada la programación en función más de los intereses de los medios que de los telespectadores.

Desde nuestra perspectiva, consideramos la relación entre el espectador, su contexto social y la televisión parte de un proceso muy complejo. Los niños no son individuos pasivos sino mentes que entienden, seleccionan y utilizan información. La televisión es parte de sus vidas cotidianas y la forma en que la utilizan no está necesariamente moldeada por los contenidos televisivos, sino por el uso y la comprensión individual. Los niños interpretan los contenidos y negocian sus

---

<sup>19</sup> Estos autores consideran que la televisión es una “mala maestra”.

significados de acuerdo a su edad, habilidad e influencias socializadoras. (Albero, 1996).

Es por ello que para nuestro estudio adoptamos una perspectiva que llegue mucho más allá de la mera transmisión de contenidos por parte de la televisión, para plantear cómo los niños interactúan con dichos contenidos, cómo sus preferencias son diversas, cuáles son sus intereses en el visionado y cuáles son las consecuencias de la exposición al medio.

Por lo que se refiere a una importante característica de la televisión como medio, sin entrar aún en consideraciones relativas a la influencia que ejerce, numerosas aportaciones consideran que presenta una visión integradora de la realidad, respondiendo incluso al modo en que la sociedad está organizada, para asegurar así su propia reproducción (Martín Serrano, 1990). Mientras, otros autores afirman que la televisión presenta una visión fragmentada de la realidad (Barthelmes, 1990), proporcionando experiencias correspondientes al plano simbólico pero no efectivas para la vida real.

Sin duda, han sido muchos y muy diversos los estudios que han tratado de ir vislumbrando la influencia que ejercen los medios de comunicación sobre la infancia. Estos estudios han sido abordados desde diferentes perspectivas y han ido dando lugar a posturas, en ocasiones incluso enfrentadas, en relación a la repercusión de los medios. Vilches (1999:56) nos plantea las dos principales visiones existentes respecto a la influencia de la televisión, que vienen a reflejar los resultados obtenidos a través de las investigaciones empíricas<sup>20</sup>:

- “Desde una visión moderadamente optimista: el comportamiento potencial de los niños se enriquece con las escenas en donde se muestran cómo se hacen y realizan ciertas actividades. Aunque [...] se han de estudiar las normas sociales y de comportamiento de casa, así como las oportunidades que les ofrece el medio social para realizar lo que ven en televisión.
- Desde una visión moderadamente pesimista: [...] la televisión puede dar también información incorrecta sobre actitudes y valores, de tal manera que refuerce los estereotipos negativos frente a algún sector social, cultural o racial. Tanto más cuanto que los niños son fácilmente impresionables”.

---

<sup>20</sup> El autor plantea las dos visiones no desde los extremos, sino desde una perspectiva mucho más suavizada y moderada.

Del mismo modo, Del Moral (1998) plantea la existencia de tres versiones a la hora de considerar la influencia que ejerce la televisión sobre todo cuanto a la violencia que transmiten sus contenidos:

- Algunos estudiosos del tema cuestionan la influencia de la televisión, afirmando que no afecta psicológicamente a quienes se exponen a sus contenidos (en el caso que nos ocupa, niños y adolescentes), pues en realidad las verdaderas causas de la violencia hemos de buscarlas en el propio contexto socio-cultural de los niños. Estos planteamientos responderían, principalmente, a los teóricos de la “Catarsis, quienes afirman que en la vida cotidiana de niños y adolescentes se generan distintos deseos de agredir que pueden ser liberados y aliviados por la televisión al permitir participar a través de un intermediario a las personas reprimidas.
- Por otra parte, hay autores que afirman que la televisión y los contenidos violentos que a través de ella se muestran, sí que afectan peligrosamente y nocivamente a los telespectadores, pues la televisión transmite muchos contenidos agresivos que conducen a la asunción de comportamientos del mismo talante por parte de los telespectadores. Así, en la base de estos planteamientos se encontrarían los teóricos del “Aprendizaje Social”, quienes afirman que las imágenes violentas presentadas en televisión muestran modelos a imitar que pueden estimular este tipo de comportamientos, reforzar las conductas violentas o de alto riesgo e incluso provocar un proceso de motivaciones a favor de este tipo de conductas.
- En tercer lugar, la autora expone los planteamientos de un sector más moderado que defiende que la influencia de la violencia televisiva viene sobre todo marcada por el sistema de valores de cada persona. De este modo, desde la Psicología Social se explican las actuaciones violentas de los niños en tanto en cuanto productos de la imitación y del juego con simbolismo abstracto, a partir de un sistema de valores que se impone y va calando poco a poco en los niños.

A través de esta “clasificación” podemos descubrir las principales posturas a las que se suelen adscribir quienes muestran cierta inquietud y preocupación por el tema objeto de nuestro estudio.

Sin duda, pretender aferrarse a una de estas posturas podría llegar a ser negativo desde el punto de vista educativo, pues sólo tendríamos una visión parcial del tema. Es

por ello que nuestro propósito en este trabajo no ha sido adoptar una postura totalmente pesimista desde la que pretendamos negar la televisión<sup>21</sup>. Antes bien, somos conscientes de la evidente influencia de la televisión tanto en sentido positivo como negativo. Es decir, a través de la televisión los niños entran en contacto con un mundo (en ocasiones irreal) que les transmite información, les permite conocer valores, actitudes, comportamientos, normas que posiblemente les ayude en su desarrollo social, pero también contactan con aspectos que pueden llegar a ser nocivos si no acontece una intervención educativa por parte del resto de agencias que participan en dicho proceso. Los efectos de la televisión no son ilimitados, pues debemos tener en cuenta otros factores que forman parte de la vida de niños y adolescentes, factores que van desde su propia idiosincrasia y carácter personal, hasta la influencia de otras instituciones social y educativas implicadas en su proceso de crecimiento personal y social.

#### **I.2.4.2.- La socialización temprana a través de los medios**

Vivimos en una sociedad bien diferenciada de aquella con la que contábamos hace algún tiempo, cuando los niños eran niños durante mucho más tiempo y la adolescencia y adultez eran mucho más tardías.

Sin embargo, ello no supone adoptar una postura negativa ante nuestra realidad. Antes bien, conlleva una invitación al conocimiento de las circunstancias en que les ha tocado vivir, de modo que podamos contribuir a su optimización.

Así, en este apartado tratamos de plantear una cuestión que viene planteándose desde principios de los años 90 (Postman, 1990) relativa a la progresiva desaparición de la infancia como tal, a la excesivamente pronta incorporación de los niños y niñas a la vida adulta, a la pérdida de etapas de gran calidad educativa y lúdica. Y es precisamente en este contexto donde los medios de comunicación (sobre todo la televisión) desarrollan una labor protagonista en la transmisión de modelos y estilos de vida para la infancia radicalmente diferentes a los que anteriormente eran habituales.

En palabras de McQuail (1983:249), “los medios de comunicación desempeñan un papel en la temprana socialización de los niños y en la socialización a largo plazo de los adultos es algo que se acepta en general”. Así, los mass media ofrecen de forma constante modelos de vida y de comportamiento antes de que ocurra la auténtica

---

<sup>21</sup> Nuestra propuesta, tal y como se detalla a lo largo de este trabajo, va encaminada hacia el eclecticismo.

experiencia. De este modo, los niños encuentran en los medios (y sobre todo en la televisión) lecciones sobre la vida y las conectan con su propia experiencia, pudiendo pesar mucho esto en la conformación de las expectativas y aspiraciones de los propios niños (DeFleur, 1964; Tuchman et al., 1978).

De este modo, la influencia ejercida por los medios de comunicación en el proceso de socialización de niños y adolescentes se hace evidente. Así, Tedesco (1995) señala cómo incluso el rol de la familia se ha visto aminorado en pro del protagonismo adquirido por otros contextos socializadores. La televisión ofrece información, caminos que llevan a la infancia a descubrir “secretos” en otras épocas guardados hasta bien entrada la adolescencia. Misterios que dejan de serlo bien pronto (probablemente demasiado pronto). La posibilidad de conocer y elegir se ha adelantado cronológicamente.

Postman (1982) postula que es precisamente la televisión la que va desvelando esos secretos, sobre todo, en lo que respecta a la sexualidad, la violencia y la competencia de los adultos para dirigir el mundo. En este contexto, el autor destaca el insustituible papel de la familia como agencia mediadora en el proceso, no sólo por los mensajes que en su seno se transmite a los niños sino, fundamentalmente, por las barreras y límites que establece. Barreras que, al mismo tiempo, la televisión trata de eliminar, pues a través de ella se ofrecen, de forma indiscriminada, imágenes de ficción pero también del mundo real.

En un mismo orden de cosas, Garbarino et al. (1992) inciden en cómo los niños aprenden modelos agresivos a través de los medios desde edades bien tempranas. Así, estos niños ven cómo los personajes (cada vez con mayores visos de realidad) logran lo que desean haciendo uso de la violencia, de modo que ésta parece no sólo funcional sino también la clave del éxito en la vida adulta. Estos autores alertan del peligro que esto encierra y de la necesidad de actuar desde las instancias educativas implicadas.

Pérez Alonso-Geta (2005), postula el concepto de “reducción de la infancia” al plantear que hoy vemos cómo muchos niños pierden la oportunidad de gozar jugando a muchas cosas, de escuchar historias, de descubrir por ellos mismo aspectos de la vida a un ritmo preciso y no precipitado. En buena medida la televisión contribuye a que esto sea así, pues ocupa (tal y como veremos con más detalle al analizar los datos obtenidos en nuestra investigación) gran parte de su tiempo, sustituyendo incluso el contacto humano, el diálogo y el disfrute de la vida en común.

Sin duda, el medio televisivo también contribuye a afianzar las connotaciones que se asocian al “yo” actual, al propio de la sociedad en que nos ha tocado vivir. Como afirma Cushman (1990), se trata de un “yo” competitivo, más individualista, subjetivo, volcado en su interior y, por ende, más aislado de los demás.

Por otra parte, la televisión muestra numerosos secretos de la vida adulta, y lo hace prácticamente sin respetar edades ni sensibilidades (Postman, 1990). De este modo, la televisión tiende a dirigirse a un público indiferenciado, situando a los más pequeños antes mensajes propios del mundo adulto para los que no están preparados y, al mismo tiempo, infantilizando a los más adultos.

En este sentido, Rosengren también (1992) vincula la reducción actual de la etapa infantil a la influencia de los medios de comunicación. Este autor plantea que, particularmente la televisión, se constituye en agente de socialización de gran importancia, contribuyendo a crear la percepción de los niños de la realidad cultural en la que viven. A través de los medios no sólo se les transmiten contenidos puramente informativos, sino también (y sobre todo) valores, actitudes, normas sociales, etc. que están a la base de la cultura en que niños y adolescentes se encuentra inmersos, generando así un efecto socializador en la población estudiada.

En palabras de De Bofarull (2005:65) “la inocencia de un niño que debe descubrir la vida y su realidad de un modo paulatino, en consonancia con su desarrollo psicoevolutivo, con su capacidad de entender y elaborar las cosas que surgen ante él, ha quedado tocada”.

Sin duda, a través de la televisión, a los niños se les descubre un mundo ajeno que pronto dejará de serlo. Un mundo marcado más por las formas de ser y de hacer adultas que por las propias de la infancia. Así, Meyrowitz (1985) argumenta que los niños son socializados dentro de las reglas de los adultos a una edad más temprana de lo que era habitual hace años, debido a la influencia de la televisión. Así, este medio constituye una ventana a través de la que los niños aprenden sobre el mundo de los adultos.

En el mismo orden de cosas, Heath y Bryant (1992) plantean que una prolongada exposición a los contenidos televisivos enseña a los receptores el mundo, próximo y lejano, e indica el comportamiento que se considera adecuado en el mismo. Así, el índice de consumo televisivo experimentado por niños y adolescentes se muestra estrechamente vinculado a la influencia que la exposición a este medio ejerce sobre ellos.

Por lo que respecta al tipo de contenido televisivo que consumen niños y adolescentes, así como a la finalidad con que lo hacen, Van Evra (1990) argumenta que los efectos socializadores de la televisión en los niños son mayores cuando el objetivo de verla es la diversión y cuando se percibe el contenido como real, atribuyendo dichos efectos a una carencia de pensamiento o juicio crítico durante la recepción. De este modo, Hartley (2000) llama nuestra atención sobre la importancia del uso que hagamos del medio televisivo, partiendo de la convicción de que no es un artefacto nefasto en sí, sino que todo depende de la orientación, actividades, reflexiones, etc., que construyamos o no en torno a ella y en relación a los más pequeños.

Del mismo modo, los efectos de la televisión en el proceso de socialización son especialmente significativos en los receptores que ven con bastante frecuencia la televisión y que tienen poca información alternativa disponible. Van Evra (1990) afirma que estos receptores son más susceptibles de verse influidos por los programas televisivos que quienes ven menos horas de televisión.

Sin embargo, cabe señalar también que no todos los autores caminan en la misma dirección al tratar de estudiar la influencia que la televisión ejerce sobre las vidas de los receptores. “Para muchos parece claro concluir que los efectos de la televisión son diferentes en cada niño, dependiendo de su temperamento, de sus necesidades, de las creencias y valores ya existentes, y de su ambiente social” (Lucas et al., 1999:239).

De un modo u otro, de lo que no cabe duda es de que todos los niños, al tiempo que se entretienen con la televisión, absorben información que contribuye a conformar las ideas y actitudes que determinarán su comportamiento futuro (Merton, 1964).

En síntesis, el medio televisivo con que conviven a diario niños y adolescentes ofrece, en ocasiones, contenidos que, desde nuestro punto de vista, requieren de una buena intervención pedagógica para su entendimiento y reflexión. Sin embargo, para el desarrollo de esta ardua pero necesaria tarea se hace indispensable la co-implicación de las distintas agencias y contextos implicados en la educación de dicha población.



## *Capítulo II*

### **PERSPECTIVAS TEÓRICAS RELEVANTES SOBRE LA INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN**

Prácticamente, desde su origen se han estado haciendo investigaciones respecto a la influencia de la televisión. Sin embargo, para la realización de este trabajo, hemos considerado aquellos enfoques teóricos que, tradicionalmente (y también en la actualidad), han protagonizado posturas enfrentadas, a la par que complementarias, en relación a los mass media.

Así, nuestro trabajo aborda diversas aportaciones que se han realizado desde la llamada *perspectiva de efectos*, recogiendo los planteamientos básicos que aluden a la influencia del medio televisivo en el proceso de socialización. Del mismo modo, analizamos, de forma independiente, el paradigma de *usos y gratificaciones*, en que se inscriben de manera prioritaria las aportaciones de nuestro trabajo, ya que proporciona una visión mucho más completa de los procesos que acontecen entre la audiencia y el medio. Por último, recogemos en esta Tesis Doctoral las contribuciones realizadas, desde la *perspectiva de mediación*, en el marco de los *estudios culturales*, pues consideramos necesario tener en cuenta estos planteamientos a la hora de abordar cualquier estudio sobre la influencia de la televisión.

Sin duda, las preocupaciones en relación a los *efectos* generados por la televisión, la posible dependencia e influencia en el rendimiento escolar así como en las relaciones interpersonales, han constituido el eje central de numerosas investigaciones desde sus inicios. Se han realizado numerosos trabajos sobre sus *efectos* y consecuencias, aunque, sobre todo en un principio, estuvieron más centradas en los *efectos* directos de la televisión. Así, el estudio de los medios ha variado mucho a lo largo de los años, pasando de la investigación centrada en los *efectos* directos a la investigación más compleja de cómo influye en nosotros, pero con una perspectiva más a largo plazo.

En este sentido, en un primer apartado, dentro del *enfoque de efectos*, encontramos distintas teorías que tradicionalmente han venido siendo estudiadas y denominadas de un modo concreto por parte de distintos expertos en la materia: “*El efecto priming*”, “*Teoría del Cultivo o Aculturación*”, “*Teoría social cognitiva*”, “*Agenda-Setting*”, “*Espiral del silencio*” (Wimmer y Dominick, 1996; Bryant y Zillman, 2002; Huertas, 2002). Mientras perspectivas como el *efecto priming* responden a planteamientos mecanicistas de la influencia directa de la televisión, otras como la *teoría del cultivo* o la *teoría social cognitiva* elaboran sus planteamientos de acuerdo a la influencia, a medio-largo plazo, del medio en el proceso de socialización.

Por otra parte, en el segundo apartado de este capítulo, recogemos las orientaciones desde las que se considera a la audiencia, al sujeto, no como paciente sino como agente del proceso mediático. Nos referimos al paradigma de *Usos y Gratificaciones* que estudiamos, tanto desde el punto de vista teórico como empírico.

Con ánimo de ofrecer una visión más completa del proceso estudiado recogemos, en un tercer apartado, los planteamientos sobre la *mediación* televisiva, destacando las contribuciones de un autor tan significativo como Orozco, quien destaca el papel del medio familiar (junto a otras mediaciones) en relación al hecho televisivo, cuestión fundamental desde nuestra perspectiva.

El ser humano se construye a lo largo de toda su vida, interactuando con los diferentes elementos y agentes que forman parte de la sociedad en que vive, y por tanto, no podemos limitar nuestro interés a simples efectos inmediatos provocados por cualquiera de estos elementos.

Por otro lado, la mayor parte de las aportaciones teóricas que se han ido realizando desde los comienzos de la televisión, pretenden investigar cómo influye ésta sobre todo en aspectos asociales<sup>22</sup>, como puede ser la violencia o conductas inadaptadas socialmente. Sin embargo, desde nuestra perspectiva se hace necesario ampliar los horizontes de la investigación televisiva, tomando en cuenta no sólo los aspectos negativos de la misma sino una visión integral, al tiempo que considerando los diferentes aspectos referidos a la socialización en que influye. Para ello hemos tomado en consideración las distintas aportaciones al respecto.

---

<sup>22</sup> Aquellos que no contribuyen al bienestar social.

En realidad, a lo largo del tiempo, han ido apareciendo diferentes aportaciones teóricas que llegan a ser, si no contradictorias, sí contrapuestas en algunos de los aspectos que investigan.

Sin duda, hemos pretendido recoger las aportaciones más significativas desde las diversas perspectivas que se abordan en este trabajo, ya que de este modo podremos enriquecer tanto nuestra investigación como las conclusiones que de la misma se deriven. Tomando en cuenta las diferencias teórico-metodológicas, las aparentes contradicciones iniciales desaparecen, pues se trata de adoptar una perspectiva amplia y ecléctica que permita tener presentes las distintas aportaciones. Una postura ecléctica donde tengan cabida las diferentes ideas subyacentes a las mismas. Es decir, consideramos necesario analizar los *efectos* que producen los medios de comunicación (concretamente la televisión), pero también el uso que de ellos hacen los telespectadores, sin olvidar la incidencia que en la convivencia con la televisión tienen las que se constituyen como variables o factores intervinientes en dicho proceso.

Se trata de no adoptar visiones parciales ni someras del fenómeno televisivo, que en sí mismo es muy complejo, ya que de hacerlo así, nos abocamos nosotros mismo a la extracción de conclusiones erróneas, al no tener presente todas las dimensiones que conforman dicho fenómeno.

## **II.1.- TEORÍAS BASADAS EN LOS EFECTOS DE LA TELEVISIÓN**

La preocupación por los *efectos* generados en las personas por los medios, por la influencia de su consumo, ha estado presente a lo largo de la historia del estudio de la comunicación de masas (Wolf, 1994). La investigación de los mass media, en sus inicios, estuvo orientada hacia el conocimiento de la influencia, sobre todo negativa, del contenido mediático en la población. Así, “el estudio de los *efectos* sociales nocivos de la televisión [...] es probablemente una de las áreas más investigadas [...] El impacto de contenidos sociales positivos ha surgido como una nueva perspectiva, a partir del reconocimiento de que los mismos mecanismos subyacentes a la aceptación de actividades sociales nocivas pueden aplicarse a conductas más beneficiosas” (Wimmer y Dominick, 1996). Así, son muchos los autores que han planteado la evolución acontecida en la investigación sobre la influencia ejercida por los medios de comunicación en las personas.

McQuail (1979; 1983) plantea, al respecto de dicha evolución, una sistematización de la investigación en tres etapas que, posteriormente, fue corroborada por las aportaciones de otros autores en el mismo sentido.

Así, Wolf (1994) sitúa el comienzo del proceso de la investigación sobre los medios de comunicación en los primeros estudios sobre *efectos*, fundamentalmente junto a la aparición del Bureau of Applied Social Research, fundado por Lazarsfeld a finales de los años 30 en la Columbia University. Junto a esto, surge también la investigación comercial de forma simultánea, beneficiándose de los avances desarrollados en relación al estudio de la audiencia, en una línea que, si bien no es el objetivo de nuestro trabajo, tiene un gran interés.

Sintetizando lo argüido por ambos autores podemos afirmar:

1) En primer lugar, aparece una etapa que va desde principios del siglo XX hasta finales de los años treinta, caracterizada por el convencimiento general de un fuerte poder de influencia de los medios. En dicha etapa predomina la “teoría hipodérmica” o de la “bala mágica” de la comunicación, desde donde se considera el contenido de los medios como una inyección en la audiencia, que se suponía que tendría que reaccionar de modo uniforme y previsible.

2) Por otra parte, el segundo periodo (que abarcaría desde principios de los años cuarenta hasta principios de los sesenta), trajo consigo numerosos e importantes avances en lo que respecta a la investigación empírica de los medios, llegando así a cuestionar muchos de los presupuestos que caracterizaron la etapa anterior y haciendo una valoración mucho más modesta de la capacidad de influencia de los mass media. En este contexto, a partir de las aportaciones de Lazarsfeld et al. (1944), Berelson (1949) y Hovland (1954), fundamentalmente, Klapper (1974) llega a plantear incluso la tesis de los *efectos mínimos* de la comunicación. De este modo se afirma que los medios, en realidad, inciden de manera muy pobre, prácticamente nula, sobre los comportamientos y la opinión. De hecho, Klapper (1974) afirma que lo que hacen los medios en realidad es reforzar las actitudes ya existentes en las personas. Además, no debe perderse de vista que los estudios a los que aquí hacemos referencia estaban centrados en los *efectos* más a corto que a largo plazo generados por los medios.

3) La tercera y última etapa señalada, se inicia a principios de los años setenta y podemos afirmar que sigue vigente en nuestros días. En esta etapa, si bien los estudios e investigaciones toman una dirección diferente a los realizados durante el primer periodo, no podemos olvidar que se retoma la convicción de que los medios ejercen una

potente influencia sobre el público. Se da un interés renovado en relación al problema de los *efectos*. Sin embargo, en esta ocasión la perspectiva desde la que se realizan los análisis se centra en la posibilidad de que existan ciertas influencias más complejas que modifiquen las formas de pensar y concebir el mundo sociopolítico que elaboran los individuos, sin que ellos ni siquiera se percaten de dicha influencia. Se plantea que los mass media pueden incluso generar *efectos* sutiles, llegando a ejercer una influencia decisiva sobre la audiencia. (Lang y Lang, 1984). Recogiendo los planteamientos de Noëlle-Neumann (1973), hay una vuelta a la idea de los *powerful media*.

Sin embargo, pese a la diferenciación de etapas ahora descrita, estamos de acuerdo con Wolf (1987, 1994:30) cuando plantea “una reconstrucción [...] de coexistencia, de modelos explicativos y de tendencias de investigación diferentes [...] más allá de las oscilaciones de evaluación (media fuertes, después media débiles, después otra vez fuertes), se inserta la idea de una evolución lineal, de un progreso constante, acumulativo en el conocimiento de estos problemas [...] la reconstrucción de la investigación por coexistencia [...] pone en duda la caracterización neta y unívoca de cada fase, porque pone más de relieve la complejidad del campo, la interdependencia y las exclusiones entre modelos y desarrollos temáticos entre modelos coexistentes pero fuertes de modo diferente”. Así, nuestros planteamientos caminan en esta línea pues partimos de la convicción de que la realidad humana y social es una realidad compleja (tal y como ya planteábamos al principio de nuestro trabajo), de modo que para poder mejorar dicha realidad hemos de considerar en nuestra actuación pedagógica aportaciones procedentes de diversos ámbitos que puedan enriquecer nuestro trabajo.

Como parte importante de la evolución apuntada, cabe señalar aquí que a través del tiempo se han ido desarrollando diversos estudios, sobre todo centrados en niños y jóvenes, por ser considerados los segmentos de la población más vulnerables e influenciados. En relación a ellos, los temas más estudiados han sido el comportamiento ante el contenido emitido por los medios así como el condicionamiento psicológico de los sujetos (Muñoz, 1989), incidiendo en numerosas ocasiones en aspectos vinculados a la violencia.

Así, a lo largo del tiempo han ido surgiendo diferentes “teorías”, “perspectivas” relativas al *enfoque de efectos*. Tal y como plantea Huertas (2002:75) “las primeras reflexiones dieron como resultado la aparición de los *planteamientos mecanicistas* (teoría hipodérmica): los medios ejercen un fuerte poder sobre la audiencia y los efectos responden a un proceso lineal de causa-efecto”. Un enfoque de *estímulo-respuesta* del

proceso de comunicación caracteriza a este primer planteamiento donde se considera que los efectos son respuestas específicas a estímulos específicos, que se producen de manera inmediata o en un plazo muy breve, de tal manera que se puede esperar y predecir una correspondencia estrecha entre el mensaje de los medios y la reacción de la audiencia. En este contexto situamos la denominada teoría del *efecto priming* (Bryant y Zillman, 1996; 2002) o de imprimación a la que más tarde haremos referencia en este trabajo. Se trata de una perspectiva teórica que, si bien supera los planteamientos de la teoría hipodérmica, también mantiene algunos de sus postulados.

La idea inicial de un proceso comunicativo simplista se debió, fundamentalmente, al hecho de que los estudiosos del tema se centraban en la propaganda política y la publicidad, cuestión que enlaza con el hecho de que los estudios sobre *efectos* y los centrados en la opinión pública nacieran prácticamente a la vez (Ruddock, 2001), pues los estudios sobre medios no han sido ni son ajenos al momento histórico-político que vive cada sociedad.

Sin embargo, a partir de los años 40 surge con fuerza el ya mencionado planteamiento de “los efectos limitados, en referencia a las cuestiones que interfieren en el proceso de recepción, como el contexto social en que vive el individuo, el contexto temporal en que se realiza la investigación o la propia personalidad del espectador” (Huertas, 2002:77). Diversos autores recogen argumentos sobre la necesidad de tener en cuenta los tipos de público que existen (Cuesta 2000) así como los contextos culturales en que tiene lugar la recepción mediática (Morley, 1998).

En este sentido, DeFleur (1970) plantea la necesidad de superar el modelo ofrecido por la teoría hipodérmica, pues se considera insuficiente. Este autor postula la necesidad de tener presentes las diferencias individuales, pues la influencia ejercida por el medio televisivo varía según las diferencias de personalidad, actitud, inteligencia, interés, etc. Del mismo modo, afirma que la respuesta de los sujetos varía según las categorías sociales en que se sitúe el receptor (edad, trabajo, estilo de vida, sexo, etc.).

Todo ello hizo aumentar el interés por la audiencia como receptora, por saber cómo ésta procesa los contenidos que transmiten los medios y qué sentido le otorga. Se aceptó así la influencia limitada de la televisión.

Sin embargo, las dificultades metodológicas de medir los cambios a largo plazo sobre la sociedad ha hecho que los efectos más tratados hayan sido los más cercanos a las finalidades de la comunicación y los más vinculados al contenido explícito del mensaje mediático (Wolf, 1994), mientras que los de carácter general, socialmente

hablando, han sido menos tratados. “En algunas ocasiones, estos obstáculos han llevado a dar mayor importancia al análisis de contenido que al estudio de los receptores, cuando ambos asuntos deberían ir parejos” (Huertas, 2002: 78), tal y como planteamos en este trabajo.

Del mismo modo, durante largo tiempo, en la práctica predominó el estudio de aspectos cuantitativos, obviando la información relativa a lo cualitativo que nos proporciona “datos” importantes de la audiencia, así como de la cultura en que ésta se encuentra inmersa. Al respecto algunos autores (Blumer, 1948; Bourdieu, 1990) han planteado cómo en ocasiones los investigadores se preocupan más por el desarrollo de técnicas de medición sofisticadas, dejando a un lado las reflexiones sobre el objetivo de dichas mediciones y la complejidad de los fenómenos sociales. Sin duda, nuestra investigación se aborda tanto desde la perspectiva cuantitativa como cualitativa.

De un modo u otro, “si algo queda más o menos claro de esta evolución es que nos ayuda a enfocar y mejorar las vías para seguir profundizando en cómo el conocimiento, las creencias, los significados, los valores y las actitudes son transferidas a la sociedad y absorbidas por ésta” (Huertas, 2002).

Sin duda, además de los planteamientos mecanicistas iniciales, a los que ya hemos hecho referencia, encontramos otras aportaciones bien diferentes de lo largo de la trayectoria de las investigaciones del *enfoque de efectos*.

Pero, previamente a detallar dichas aportaciones, cabe mencionar la clara diferencia existente entre la orientación crítica-reflexiva de dichos estudios en Europa (que parte, teóricamente, del marxismo y del freudianismo), frente al paradigma norteamericano que supone un paso progresivo de “un planteamiento analítico sobre la lógica de la persuasión de los mensajes mediados hacia una persuasión cada vez mayormente construida” (Muñoz, 1989:53). Así, en un principio se trataba de estudiar la capacidad de influencia inmediata de los medios, mientras que, posteriormente, se intenta condicionar contextos sociales propicios para aprovechar aspectos como la fuerza de la imitación personal, estudiando así *efectos* más diversos (cognitivos, afectivos, conductuales, propositivos, imprevistos...). Valbuena (1997:191) señala respecto a la diferenciación entre Europa y Norte-América que “Paul Lazarsfeld sería el punto de arranque de las teorías empíricas, cuantificadoras de los *efectos* de los mass media mediante estudios de audiencia y de contenidos. En el polo opuesto figuraría la corriente de la Teoría Crítica, encabezada por filósofos de la escuela de Francfort [...]

atentos al papel alienante que los medios cumplían como instrumentos de contaminación de la conciencia social”.

Si bien en nuestro trabajo no pretendemos obviar el punto de vista crítico-reflexivo, nuestras aportaciones parten de la realización de una investigación empírica.

Volviendo al denominado *enfoque de efectos* al que hacemos referencia en nuestro trabajo, se observa una clara transición del estudio de impacto al análisis del proceso de socialización, tratando de analizar los efectos acumulativos producidos a largo plazo (Wolf, 1987), pese a las dificultades metodológicas que ello conlleva.

Se entiende, por tanto, que los medios de comunicación (y en concreto la televisión) contribuyen a la formación de actitudes, comportamientos, conocimiento, opiniones... pues actúan como marcos de referencia social, como instrumentos de orientación comunitaria e integración social. En palabras de Lucas y otros (1999:237) “un gran número de estudios se han ocupado de la socialización [...] de cómo los media socializan el comportamiento asocial y, por reacción, de cómo pueden también socializar el comportamiento sociable”.

Llegados a este punto cabe señalar aquellas corrientes teóricas que, dentro del *enfoque de efectos* y desde una perspectiva actual, distintos autores coinciden en vincular, en mayor medida, al estudio del proceso de socialización en que influye la televisión (Wimmer y Dominick, 1996; Valbuena, 1997; Lucas, García Galera y Ruiz San Román, 1999; Bryant y Zillman, 2002; Huertas, 2002).

En primer lugar, tal y como señala Huertas (2002), las investigaciones sobre los procesos de socialización están estrechamente relacionadas con los modelos de aprendizaje social, con la *teoría del aprendizaje vicario* de Bandura.

Por otra parte, la *teoría del cultivo* de Gerbner, también atribuye a la televisión una función socializadora, pues afirma que existe una estrecha relación entre la exposición a mensajes televisivos y las creencias y conductas de la audiencia, afectando así el medio a la concepción de la realidad (Abercrombie y Longhurst, 1998).

Otra aportación importante es la teoría de la *Agenda-Setting* (McCombs y Shaw, 1993), que afirma que los medios tienen efectos significativos porque aportan la imagen de un mundo que está alejado y con el que no se tiene contacto directo. La televisión no sólo ofrece los temas que son de interés general sino que también ofrece la manera de comprenderlos.

Del mismo modo, la teoría de la *espiral del silencio* de Noëlle-Neuman (1995) plantea que el medio televisivo tiene capacidad para dar relevancia a unos temas y de

despreciar otros, de modo que influye notablemente en la organización personal y social de los sujetos que interactúan con los medios.

Sin duda, estas teorías son “de referencia obligada en cualquier estudio sobre los medios” (Lucas y otros, 1999:233), y aunque no pretendemos con ello plantear que estas sean las únicas aportaciones que se han realizado a este campo, sí son las más relevantes para nuestro trabajo.

Por otra parte, si bien algunos teóricos ubican la teoría de *usos y gratificaciones* dentro del *enfoque de efectos*, hemos considerado oportuno otorgarle mención aparte en nuestro trabajo, tal y como queda explicado en el apartado correspondiente a dicha teoría.

Pese a todo, en la actualidad, algunos investigadores continúan empleando el concepto de impacto y considerando así el efecto inmediato, tal y como sucede en la teoría del *efecto priming*, respaldando la idea de que algunas imágenes o personajes específicos son los que realmente tienen un mayor impacto.

En esta línea, Halmos (1969) afirma que el modelo mecanicista es importante porque incluso en su forma más elemental no ha desaparecido del todo y porque proporciona una base de la que ha surgido gran parte de la reflexión sobre la comunicación colectiva. Sin embargo, tal y como señala Cuesta (2000) el proceso comunicativo no puede “congelarse” para someterlo a un tipo de análisis como el señalado.

Desde nuestra perspectiva, la comprensión del fenómeno objeto de nuestro estudio precisa de las aportaciones realizadas desde distintas perspectivas teóricas. Así, se hace necesaria la adopción de una perspectiva extensa en que tengan cabida aportaciones tan diversas como complementarias.

### ***II.1.1.- El efecto priming: planteamientos mecanicistas de influencia directa de la televisión***

Esta teoría fue acuñada por Berkowitz y Rogers en los años 80 (1986) y está principalmente basada en el análisis de los efectos de *imprimación (priming)* y el concepto de neosociacionismo cognitivo (Wimmer y Dominick, 1996).

Los fundamentos teóricos del *efecto priming o la preparación a un estímulo* se basan en la idea de que “cuando un sujeto presencia, lee u oye un suceso a través de los medios de comunicación, en su mente se activan una serie de ideas de significado

parecido durante un corto período<sup>23</sup> de tiempo subsiguiente y dichos pensamientos son capaces de activar otras ideas y tendencias semánticamente relacionadas”. Así, por ejemplo, los pensamientos de tipo depresivo desencadenarán normalmente sentimientos de tristeza y depresión, así como las ideas y contenidos agresivos, en determinadas condiciones, pueden provocar ciertas tendencias agresivas.

Estos planteamientos se derivan de una perspectiva cognitiva-neoasociativa (Landman y Manis, 1983), desde donde se considera la memoria como una colección de redes consistente cada una de ellas en grupos de conexión de pensamientos, sentimientos, etc., unidos entre sí por enlaces asociativos. “La fuerza de estas conexiones asociativas se determina, supuestamente, por una variedad de factores, entre los que se incluyen relaciones de contigüidad, de similitud y semánticas” (Jo y Berkowitz, 1996: 70). Por tanto, este enfoque mantiene que la presentación de ciertos estímulos de un cierto significado fomenta otros conceptos semánticamente relacionados alimentando así la probabilidad de provocar pensamientos de significado parecidos. Es como si la activación de las ideas fomentadas se hubiera extendido a través de los enlaces asociativos hasta otros pensamientos semánticamente relacionados (Collins y Loftus, 1975). Sin duda, se pueden también activar no sólo los pensamientos sino también los sentimientos y tendencias motrices (Berkowitz, 1990), pues las ideas que contienen un significado emocional también están unidas asociativamente a sentimientos particulares y a programas motrices (Velten, 1968).

En este sentido, desde el *efecto priming* se afirma que los mass media ejercen una influencia de naturaleza pasajera sobre los pensamientos y las acciones de la audiencia (Berkowitz, 1984). Los eventos descritos en la televisión (así como en el resto de medios de comunicación) pueden tener efectos temporales tanto en los niños como en los adultos; durante un período subsiguiente a la exposición sus pensamientos y acciones están teñidos por lo que acaban de ver, oír y/o leer. Cuando el sujeto presencia un suceso a través de los mass media, en su mente se activan una serie de ideas de significado parecido durante un corto período de tiempo subsiguiente, y esos pensamientos son capaces de activar otras ideas y tendencias semánticamente relacionadas.

---

<sup>23</sup> Pues así se entienden los efectos generados por la televisión desde esta perspectiva.

Desde estos planteamientos se sostiene que “los componentes de la ideación, la memoria o el sentimiento, forman parte de una red interconectada<sup>24</sup> por senderos asociativos” (Wimmer y Dominick, 1996:366). Tal y como ya apuntábamos, cada vez que un elemento de nuestra mente se activa, esta activación se extiende a lo largo de toda esa red, atravesando los distintos senderos de la interconexión y haciendo que se activen el resto. Así, la activación de un elemento mental abre la posibilidad de que se activen el resto durante un cierto tiempo, alterando así todos los componentes que estén asociados, creando un efecto detonante o multiplicador, siendo esto aplicable a cuestiones tan preocupantes como la contemplación en los medios de imágenes de violencia.

En este sentido, las descripciones de agresividad en los mass media pueden influir en el pensamiento y las acciones de la audiencia. Se postula que los medios violentos pueden activar ideas agresivas y tendencias que fomenten un comportamiento antisocial. Esta probabilidad de agresión aumentada puede ser debida a pensamientos que justifican los ataques a otros y/o a la creencia de que la agresión tiene sus recompensas y/o a la instigación directa de las ideas y tendencias activas relacionadas con la agresión.

Este tipo de análisis trata de explicar los efectos de los medios sobre las personas tras la contemplación de imágenes violentas sólo a corto plazo. Es decir, el efecto multiplicador al que estos autores hacen referencia se atenúa con el paso del tiempo, limitando así la probabilidad de otras consecuencias violentas derivadas pasado un tiempo, ya que esta teoría trata de abordar cómo acontecen los efectos directos que provoca la televisión en los sujetos televidentes así como los efectos a corto plazo.

Desde los planteamientos de esta teoría, se entiende que la televisión tiene efectos mucho más directos. Es decir, la televisión, además de ir cultivando en nosotros una serie de concepciones e ideas sobre el mundo en el que vivimos, puede inducir a una serie de actos inmediatamente después de visionar algún evento en la pantalla.

Encontramos distintos ejemplos de violencia que han sucedido después de la proyección de películas violentas. Así, “en una pelea a la entrada de un cine de Las Vegas quince personas tuvieron que ser detenidas; en Brooklyn un adolescente fue asesinado en la puerta de un cine después de un tiroteo; seis personas fueron detenidas en Sayreville y cuatro resultaron heridas; en Chicago hubo un intercambio de quince o

---

<sup>24</sup> En el sentido de que unos elementos activan el resto.

veinte disparos entre dos grupos a las puertas de un sala de proyecciones” (USE Today, 12 de marzo de 1991) (Jo y Berkowitz, 1996:68). Sin embargo, pese a tener muchos ejemplos al respecto, esto no constituye pruebas suficientes. Pero sí que existen algunas evidencias fiables de causa-efecto en la multitud de investigaciones existentes.

En este sentido, Anderson (1977) realizó un meta-análisis en laboratorio sobre 31 experimentos, donde concluyó que la violencia presenciada conducía a niveles mucho más altos de agresividad que en las películas que no mostraban tal grado de violencia. Por otra parte, Wood, Wong y Chachere (1991), más recientemente, realizaron un meta-análisis sobre 28 experimentos donde concluyeron que la violencia tendía a aumentar la probabilidad de comportamientos agresivos.

Por tanto, desde los planteamientos básicos de esta perspectiva teórica se afirma que la violencia en los mass media puede aumentar la probabilidad de comportamiento agresivo y a menudo sucede así.

Así, en relación a la violencia presentada en los medios, estamos de acuerdo con Jo y Berkowitz (1996:71) en que “bajo ciertas circunstancias y durante un corto espacio de tiempo, existe una probabilidad incrementada de que los espectadores:

- tengan pensamientos hostiles que pueden afectar a su propia interpretación de los demás;
- creen que otras formas de comportamiento agresivo están justificadas y/o les puedan resultar beneficiosas;
- manifiesten agresividad”.

Otros estudios indican que la idea de ejecutar una acción determinada aumenta la probabilidad de que se efectúe un despliegue de comportamiento acorde poco después. Así, se puede afirmar que el hecho de pensar en una acción determinada activa, hasta cierto punto, el programa motriz asociado a esta idea (Anderson, 1983), tal y como ocurrió en el experimento de este mismo autor, donde se solicitaba a los participantes que se imaginaran a sí mismos ejecutando determinado comportamiento, ya que eran ellos mismos los implicados y no otros terceros.

A nivel metodológico, en relación a las imágenes presenciadas a través de los medios, Berkowitz (1973) comprobó que la agresividad descrita en las historietas gráficas activa de modo específico los pensamientos relacionados con la agresividad<sup>25</sup>. Al solicitar a los niños que completaran unas frases después de haber leído una

---

<sup>25</sup> Mediante la realización del experimento que aquí se describe.

historieta bélica o neutral, descubrieron que los que habían leído las historietas bélicas tenían mayor propensión a seleccionar palabras de connotación agresiva. Del mismo modo ocurrió en un experimento anterior con el humor agresivo (Berkowitz, 1970).

Significativo es también el experimento llevado a cabo por Bushman y Geen (1990). Consistía en hacer a los participantes presenciar tres tipos de películas, en función del grupo experimental en que se encontrasen ubicados. Por una parte, uno de ellos, visionó una película altamente violenta; otros, una película medianamente violenta; el tercer grupo observó una película exenta de violencia. A continuación, los participantes tenían que listar todos los pensamientos que les había venido a la mente cuando terminaron de ver la película, siendo entonces evidentes las diferencias entre los tres grupos. Mientras los del grupo que había visionado una película altamente violenta, daban ideas mucho más agresivas, los otros dos grupos mostraban ideas de menor talante agresivo y hostil.

Sin embargo, “no siempre los actos de violencia representados en los medios de comunicación tienen necesariamente consecuencias agresivas... también, incluso cuando los eventos agresivos activan ideas, sentimientos y tendencias asociados con la agresión, estas respuestas internas no conducen necesariamente a una manifestación abierta de comportamiento violento” (Jo y Berkowitz, 1996:76). En este sentido, este mismo autor establece una serie de variables que pueden influir sobre la probabilidad de que los espectadores se muestren abiertamente agresivos. Estas variables las podríamos sintetizar en (Jo y Berkowitz, 1996):

- el significado de la comunicación: haciendo referencia al significado que los propios espectadores dan a la comunicación, pues los pensamientos relacionados con la agresividad no se activan a menos que el espectador los considere agresivos.
- la agresión presenciada, interpretada como merecida y/o justificada: los pensamientos y tendencias agresivas que se despiertan en los espectadores pueden llegar a contenerse si los espectadores creen en ese momento que la agresión observada es injustificada y/o que se trata de un comportamiento arriesgado con probables consecuencias negativas, ya que según parece, los espectadores extraen una lección de aquello que ven (Bandura, 1971; Huesmann, 1982).
- identificación con los personajes: numerosos autores vienen a corroborar que los espectadores que se identifican con los actores, pueden imaginarse a ellos

mismos en dicha situación, como si la estuvieran viviendo, viéndose a sí mismos como si fuera quienes ejecutan las acciones.

- realidad de las descripciones mediáticas: numerosos estudios vienen a afirmar que la influencia de las presentaciones mediáticas aumenta con el grado de implicación de la audiencia con la escena observada, tal y como se demuestra a través de los experimentos.
- reactivación de estructuras asociativas previamente adquiridas: no podemos olvidar que los efectos ocurren debido a un conocimiento adquirido, pues tanto las palabras como las escenas visionadas activan las estructuras asociativas previamente adquiridas y les recuerdan otras ocasiones en que han tenido pensamientos similares.

Por otra parte, pese a que estos planteamientos abordan la influencia de los medios, principalmente, de forma transitoria, también existe la posibilidad de que en ocasiones tengan un impacto duradero (Berkowitz y Macaulay, 1971). Así, se plantea la existencia de al menos dos procesos que pueden contribuir a que los *efectos priming* sean más duraderos (Jo y Berkowitz, 1996):

- las personas que constituyen una audiencia pueden continuar pensando sobre los actos que han ido presenciando a través de los medios e incluso actuar a partir de ellos durante un largo período de tiempo, de modo que estos pensamientos continuados podrían mantener activo el sistema relacionado con la memoria.
- la audiencia puede hallar otros estímulos que le recuerden el evento presentado, lo cual reactivaría las memorias asociadas.

Tal y como hemos visto, los planteamientos esbozados desde la teoría del *efecto priming* han sido secundados por diversos autores. Sin embargo, no han estado exentos de *críticas* por parte de otros.

Sin duda, las ideas fundamentales aportadas desde esta perspectiva del *efecto priming* responden a un modelo conductista, de efectos directos sobre los telespectadores, tratando de averiguar lo que el mensaje hace al público, analizando los efectos sobre los individuos.

En sentido amplio, esta teoría ha sido criticada por dedicarse a estudiar únicamente aspectos empíricos de la influencia de la televisión, desechando cualquier

tipo de información cualitativa que complementaría sus aportaciones. Así, se han considerado excesivamente simplistas los planteamientos de causa-efecto que realiza.

Una de las cuestiones por las que esta teorías ha sido abiertamente criticada responde a la utilización de procedimientos metodológicos elaborados para investigar experimental y objetivamente la dimensión subjetiva de la cognición (Froufe, 1997). Se plantea aquí la necesidad de constatar la existencia de los fenómenos estudiados así como las circunstancias bajo las que se producen.

Por otra parte, Ruiz Vargas (1994) plantea la necesidad de considerar la existencia de un sistema representacional que tiene como función representar, mentalmente, la información sobre la forma y la estructura de las imágenes, objetos y palabras, pero no sobre el significado. De este modo se ponen en tela de juicio las afirmaciones realizadas desde la perspectiva del *efecto priming* estudiado.

Sin duda, el análisis de un estímulo no es en sí mismo independiente del procesamiento de dicho estímulo objetivo, por lo que podríamos afirmar que el análisis realizado desde la perspectiva del *efecto priming* se constituye en un instrumento de medida que influye directamente en lo que se está midiendo.

En definitiva, tal y como plantean Ortells y Tudela (1992), es difícil concebir el reconocimiento de estímulos visuales y/o verbales como un fenómeno unitario, pues la percepción de estos implica la codificación de diferentes tipos de información, no sólo del estímulo en sí.

A partir tanto de los planteamientos teóricos fundamentales de esta teoría como de las críticas que haya podido recibir, consideramos necesario tener presentes las aportaciones que realiza, pese a sus limitaciones. Desde nuestra perspectiva, una buena labor pedagógica implica, necesariamente, considerar todas aquellas aportaciones que nos puedan ayudar a clarificar el fenómeno de estudio que nos ocupa.

### ***II.1.2.- Teoría del cultivo***

En contraposición a los planteamientos del *efecto priming*, una de las tradiciones de investigación más influyentes en lo referente a los efectos generados por los medios a largo plazo e indirectos es la que abordamos en este apartado de nuestro trabajo, la denominada *Teoría del Cultivo*, siendo ésta “una de las teorías más relevantes relacionadas con los efectos cognitivos de la televisión” (Lucas et al., 1999:234).

El máximo representante de esta teoría es George Gerbner, quien inició una línea de trabajo que más tarde sería continuada por sus discípulos. Tanto de su autor principal como del equipo de investigación con el que trabaja, cabe destacar la sistematicidad por la que se caracterizan sus investigaciones así como que lo han hecho a través del tiempo (Gerbner, 1994). Durante más de cuatro décadas, casi desde los inicios de este medio, este científico y su equipo han desarrollado innumerables *estudios sobre los efectos* de la televisión en los procesos de socialización. Desde sus inicios, analizaron gran cantidad de programas (más de 2.000) a través del análisis de contenido, con el fin de contemplar en sus investigaciones, sobre todo, cuáles eran los valores que la televisión transmitía. La investigación consistía en visionar todos los programas y, a través del análisis de contenido, establecer categorías de valores que eran transmitidos.

En este sentido, los orígenes de estos planteamientos los encontramos en las primeras teorías sobre el gran poder de la televisión para moldear creencias, ideas e incluso conductas (McQuail y Windahl, 1997). Este medio era considerado el mayor contador de historias, ejerciendo así una gran influencia en la formación de los individuos.

Tal y como plantean Signorielli y Morgan (1990:15) “el *análisis de cultivo* [...] investiga:

- los procesos institucionales que subyacen en la producción del contenido de los medios,
- las imágenes en el contenido de los medios,
- y las relaciones entre la exposición de los mensajes televisivos y las creencias y conductas de la audiencia”

A diferencia de la inmensa mayoría de la bibliografía disponible, Gerbner ha realizado profundas investigaciones longitudinales, lo cual le ha permitido establecer el proceso de evolución del efecto a través del desarrollo humano, desde sus primeros años hasta la edad adulta. Además, el visionado de televisión se considera como un proceso interactivo entre mensajes y audiencias.

De acuerdo con la *teoría del cultivo*, la televisión tiende a transmitir sistemas de mensajes que presentan la misma lección una y otra vez, creando y reflejando así opiniones, imágenes y creencias (Lucas et al., 1999).

En esta misma línea, diversas investigaciones han venido planteando la importancia de la influencia que podían ejercer en la percepción del público las imágenes proyectadas por los medios a los que se exponían, sobre todo cuando los medios eran las principales vías de acceso a determinadas temáticas. Así, Siegel (1958) plantea cómo los niños podían tener influenciada su percepción sobre cómo se comportaban los taxistas según las informaciones que escuchaban de esta profesión por la radio.

En el mismo sentido, DeFleur y DeFleur (1967) afirmaban cómo las percepciones de los niños en relación a determinadas profesiones que se mostraban habitualmente en los medios eran bastante homogéneas.

Así, pues, la idea o planteamiento básico que subyace a esta *teoría del cultivo o incubado cultural* responde principalmente a que “la reiterada recepción de imágenes y temáticas ofrecidas de manera uniforme y sostenida por los medios terminará por afectar nuestra forma de percibir esos asuntos, moldeando nuestra percepción en consonancia con la perspectiva ofrecida por dichos medios” (Gerbner, Morgan y Signorielli, 1996:376).

Gerbner y Gross (1980:24) sostiene que “no se concibe el *cultivo* como un proceso unidireccional, sino más bien como un proceso gravitacional. Cada grupo puede tirar o presionar en una dirección diferente, pero todos los grupos se ven afectados por el mismo presente. El *cultivo* es, pues, parte de un proceso de interacción continuo y dinámico entre mensajes y contextos”.

De este modo, la *teoría del cultivo* atribuye a la televisión una función socializadora, ya que afirma que se da una relación estrecha entre la exposición a mensajes del medio televisivo y las creencias y conductas de la audiencia. La televisión afecta a la concepción de la realidad social.

Ver la televisión lleva, gradualmente, a asumir creencias sobre el mundo social que se confirman con la visión estereotipada, distorsionada y muy selectiva de la realidad, según es presentada en la ficción televisiva y las noticias.

Tal y como afirman Gerbner y otros (1979), hay dos supuestos fundamentales que están a la base de esta teoría:

- la televisión presenta un mundo total, compuesto de historias interrelacionadas (tanto en lo que se refiere al drama como a las noticias)
- la audiencia contempla, en gran medida, la televisión de forma no selectiva. Ver la televisión es un ritual al que se atiende con regularidad.

Así, esta teoría parte de la convicción de que la televisión es un instrumento cultural, una herramienta de la que todos hacemos uso a diario y que socializa a las personas tanto en conductas como en roles sociales, es decir, que afecta a la vida y desarrollo personal de los individuos, pues la televisión resulta ser una abundante fuente de imágenes y mensajes que son extensamente compartidos por la mayoría del público, cobrando cada vez más fuerza. En palabras de Gerbner, “la televisión se materializa en un ritual diario que las élites comparten con muchos otros tipos de público [...] este sistema fomenta desde la infancia las predisposiciones y preferencias que antaño se adquirirían a partir de otras fuentes”. (Gerbner, Morgan y Signorielli, 1996:36). Sin duda, hoy la televisión hemos de considerarla como una fuente primaria no sólo de información sino también de socialización, pues incluso traspasa las barreras de clases sociales, llevando a todos los hogares ese conjunto de imágenes y mensajes al que hacíamos referencia.

En la *teoría de efectos* de los medios a la que aquí hacemos referencia, la televisión abastece a mucha gente de un entorno consistente y casi totalmente simbólico, que proporciona normas de conducta y creencias sobre una amplia gama de situaciones de la vida real.

Desde esta perspectiva se pretende abordar la influencia que ejerce la televisión como medio que ofrece una serie de mensajes e imágenes a un gran número de personas, de manera bastante poco selectiva, pues se trata de un contenido común al que todos nos encontramos expuestos.

La perspectiva de la *aculturación* se fundamenta en la absorción de distintas actitudes y concepciones para formar una base común y estable de pensamientos e

ideas. La *aculturación* comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos que tienen culturas diferentes entran en contacto y se produce un subsiguiente cambio de la cultura original. Todos, en cierta medida, estamos dentro de este proceso de *aculturación*, pues si algo conseguirá la televisión es que, al exponernos reiteradamente a las imágenes y mensajes que transmite, conforma y alimenta nuestras propias ideas sobre la vida, nuestros valores y perspectivas. No cabe duda de que, si algo diferencia a la televisión de otros medios es la capacidad de producir una serie de mensajes e imágenes para una población global, y consecuentemente fomentar concepciones de la realidad compartidas para públicos “a priori” muy heterogéneos. Como ya señalábamos, en palabras de Gerbner “es el narrador de historias más común de nuestra era” (1996:37). Pues la televisión es hoy uno de los pilares culturales de mayor fuerza de una sociedad estable, estabilidad que se logra también en cierta medida desde este medio audiovisual.

Sin duda, la consideración de “acumulativo” es una de las más importantes en la teoría planteada por Gerbner (Wimmer y Dominick, 1996). Él mismo, junto a su equipo, denomina a este proceso acumulativo “el proceso de cultivación”, pues considera en todo momento que la televisión cultiva desde la infancia una cultura estandarizada en los individuos. Una cultura que no es generada por ellos mismos a nivel individual, sino fomentada por el contexto socio-cultural en que habitan.

Según plantean estos investigadores, este efecto socializador será mayor y más intenso conforme aumente la exposición, tanto en cuanto a la frecuencia como en lo que respecta a la cobertura de esta frecuencia a través de toda la vida, pues como veremos más adelante en detalle, la cantidad de exposición a la televisión, es considerada por Gerbner una premisa fundamental para determinar la influencia que puede ejercer sobre los individuos.

Por otra parte, desde estos planteamiento teóricos, se establece la necesidad de identificar un proceso paulatino de acriticidad y poca selectividad que caracteriza a algunos individuos. Decimos algunos porque se encuentra también en función del tiempo de exposición.

Esta última idea apuntada por Gerbner y su equipo, resulta de gran interés, al tiempo que enlaza y refuerza el principio de excitabilidad planteado por Zillmann (1983). Este principio viene a significar que la audiencia será cada vez más excitable y más influenciable conforme más televisión observe, y en este sentido, los mecanismos superiores de toma de decisión y de análisis crítico de la información planteados por

otros autores, como Bandura, se ven paulatinamente debilitados, permitiendo así un proceso de aprendizaje más automático e irreflexivo. En definitiva, se plantea que la televisión influye negativamente en la toma de decisiones mediante el juicio crítico por parte de los individuos que experimentan un alto consumo de la misma.

En este sentido, para poder llevar a cabo los estudios pertinentes y poder obtener resultados fiables, desde esta teoría, la investigación ha estado dirigida hacia dos focos de atención principalmente (McQuail y Windahl, 1997):

- uno orientado hacia la comprobación del planteamiento sobre la consistencia y la distorsión del “sistema de mensajes” del medio televisivo;
- otro dirigido a probar, mediante encuestas, las creencias del público sobre la realidad social, especialmente aquellas que pueden ser examinadas mediante indicadores empíricos.

Así pues, a nivel metodológico cabe destacar que en el *análisis de incubado*, existen dos etapas diferenciadas<sup>26</sup> (Wimmer y Dominick, 1996):

- Obtener la descripción de la imagen mediática del mundo a partir del análisis de contenido de grandes bloques del material presentado, de manera que se puedan ir detectando las pautas más persistentemente mostradas por los medios. Esta detección deberá complementarse con la preparación de un cuestionario de preguntas que permita indagar respecto al fenómeno de la incubación de imágenes. Sin embargo, al respecto plantea Condry (1989) que el impacto de la incubación parece depender de si los encuestados están emitiendo juicios sobre la sociedad en general o sobre su situación personal.
- La otra fase del estudio conlleva el análisis de los encuestados en función del tiempo que dediquen a ver la televisión, dividiendo para ello la muestra en “espectadores de alto consumo” y “de bajo consumo”, al tiempo que mediante el cuestionario se va recogiendo información sobre otras variables de control como el sexo, la edad y la situación socioeconómica. A este respecto, Potter (1991) ha demostrado que la decisión de dónde se ponga la línea divisoria entre los llamados espectadores de alto consumo y de bajo

---

<sup>26</sup> Ambas son utilizadas conjuntamente para la realización de este tipo de análisis.

consumo, es una opción crítica que puede modificar los resultados del análisis de la incubación.

En definitiva, se trata de comprobar la vinculación existente entre las opiniones sobre la realidad con la realidad en sí, teniendo en cuenta la diversidad de grados de exposición a la televisión.

Como ya antes advertíamos, George Gerbner y su equipo, a través de su plan de investigación sobre *Indicadores Culturales* han ido recopilando, desde los años 60, datos sobre el contenido de los programas televisivos de Estados Unidos, para poder así analizar el impacto que tiene el alto consumo sobre la audiencia. Así, la principal hipótesis del *análisis de cultivo o de incubación*, tal y como afirman Gross y Morgan (1985) consiste en el hecho de que cuanto más tiempo pase una persona viendo y viviendo el mundo de la televisión, resultará mucho más fácil que exprese ideas y concepciones sobre la realidad social que están íntimamente relacionadas, arraigadas en las representaciones televisivas.

Por otra parte, cabe destacar que la investigación sobre el *cultivo* (al igual que ocurre con el resto de teorías tratadas en este apartado) estuvo dirigida hacia el estudio de la representación televisiva de la violencia y el crimen, comparándola con la incidencia real del crimen en la sociedad. Sin embargo, esto no quiere decir que esta teoría no haya abordado diversos temas (sociales, políticos, etc.) a lo largo de los años.

Los primeros resultados de los trabajos de Gerbner y su equipo, vienen a concluir que “los consumidores de mayor cantidad de horas de televisión arrojaban cifras más altas que los televidentes de bajo consumo en un índice de imagen estereotipada del mundo” (Wimmer y Dominick, 1996:377), llegando a evidenciar cómo las personas llegan a percibir la realidad moldeada por la televisión principalmente. Esto, sobre todo, se investigaba a partir de preguntas como: ¿cree usted que la gente trata de aprovecharse de usted?, ¿está usted de acuerdo o en desacuerdo con la idea de que no hay que desconfiar del resto de la gente?, etc. Así, la gente que ve más horas la televisión, que está expuesta durante más horas a la televisión, tiende ser más desconfiada y temerosa en las relaciones con los demás (Gerbner et al, 1978).

Por otra parte, el equipo a cuyo frente se encontraba Gerbner, acuñaron nuevos conceptos que hicieron evolucionar la teoría, pues mostraba ciertas carencias al no poderse confirmar las cifras obtenidas por ellos al reexaminar los datos con controles de las variables sociodemográficas por vía simultánea (Hirsh, 1980). Plantearon así dos nuevos conceptos: el de “resonancia” y el de “corriente principal”, que se referían a

aquellos que presentan los medios y que también forma parte de la vida real dando así una “dosis doble” de ese contenido, y el punto de vista común o convencional al que llegaban los espectadores de gran consumo, respectivamente.

En este sentido, a través de sus investigaciones identificaron dos grupos de personas: consumidores moderados y espectadores ávidos. El objetivo era encontrar si los usuarios que emplean más tiempo en tv dan una “respuesta más propia de la televisión” que aquellos que ven menos la televisión.

Encontrar diferencias, aunque sean mínimas, resulta altamente significativo, pues los niños hoy nacen en un entorno simbólico cuyo predominio es sin duda alguna la televisión. Los niños son espectadores incluso antes de saber hablar. La exposición continuada a los mensajes televisivos reiterará, confirmará y alimentará nuestros propios valores y perspectivas.

Numerosos ejemplos demuestran cómo los grandes consumidores de televisión son quienes más distorsionada tienen la realidad, en función de lo que la televisión transmite.

Al respecto de estos *efectos*, en relación a la socialización, planteados por Gerbner y generados por la televisión, cabe señalar que de forma un tanto paralela ha sido planteado por otros autores como McCombs (1994) el impacto de los telediarios sobre la visión del mundo del telespectador. Concretamente, este autor muestra cómo el contenido de las noticias tiende a influir significativamente en la vida de las personas, llegando a configurar lo que podríamos entender como “agenda social” (perspectiva en la que profundizaremos más adelante). Es decir, los telespectadores no sólo aprenden a través de ellos sobre los hechos, sobre lo que les muestra la televisión, sino sobre todo con respecto a la importancia relativa de los temas tratados, y por consiguiente sobre la estructura y la organización de la realidad.

Por otra parte, la entrada de los nuevos avances tecnológicos en relación a la televisión (por ejemplo, televisión por cable) podría hacernos pensar que implica una modificación de los hábitos de visionado, y que esto se traduzca en opiniones, valores, y estereotipos muy diferentes a los presentes en los programas de las cadenas habituales, pero no existe evidencia de que esto sea así (Morgan, Shanahan y Harris, 1990).

A lo largo de toda su trayectoria, Gerbner plantea como esenciales dos grandes conclusiones sobre el impacto de este medio en nuestra sociedad (Gerbner et al. 1994):

- la televisión constituye la fuente común primordial de socialización y de información cotidiana;

- a través de este proceso de socialización, la televisión ejerce un efecto paulatino y acumulativo en los individuos, determinando conductas, actitudes, normas sociales, prejuicios, y hasta ideologías políticas.

A partir de estos planteamientos previos, Gerbner y su equipo desarrollan diferentes estudios donde van mucho más allá del estudio de las diferencias individuales de los sujetos y los cambios inmediatos que en ellos provoca la televisión.

Sin embargo, numerosas investigaciones (Condry, 1989; O'Feeffe y Reid-Nash, 1987) han ido corroborando que la incubación<sup>27</sup> puede depender más del tipo específico de programas vistos que de la cantidad total de horas dedicadas a esta actividad.

También el hecho de haber tenido la experiencia personal de ser víctimas de una agresión ha resultado ser una variable especialmente importante. Así, Rubin y sus colaboradores (1988) concluyen que variables como la identificación del espectador con los personajes, el aislamiento social, el coeficiente de inteligencia y las necesidades informativas del televidente producen efectos diferenciados en la incubación.

Sin duda, debemos prestar especial atención a este hecho, pues mientras los intereses del público telespectador son muy diversos, la televisión presenta una oferta bastante restringida en cuanto a intereses, ya que la gran mayoría de programas que se dirigen a la audiencia global a la que antes hacíamos referencia son muy similares tanto en apariencia como por su atractivo.

Desde los planteamientos de esta teoría, la televisión difiere de otros mass media por su producción masiva centralizada de un conjunto coherente de imágenes y mensajes producidos para poblaciones globales y en su relativamente poco selectiva y casi ritual utilización. Sobre todo, en relación al carácter comercial de muchos de los programas, debemos tener presente que es esa y no otra su finalidad, por lo que en numerosas ocasiones, los patrones de televisión más frecuentes y repetitivos son comunes a todos los canales y para un espectador medio son ineludibles (Signorielli, 1986). Nos basta sólo con pensar un poco respecto a nuestra vida diaria para darnos cuenta que incluso los telediarios adoptan para su transmisión forma de historias.

Sin duda, esta teoría llega mucho más allá de las investigaciones tradicionales, las cuales principalmente se han basado en el análisis y evaluación de la información específica, así como en la medida de las diferencias entre los sujetos expuestos y los no expuestos.

---

<sup>27</sup> Aculturación, cultivo.

Por otra parte, cabe destacar la evolución que ha ido experimentando esta misma teoría por parte del propio equipo de investigación. Así, en los últimos tiempos se han desarrollado dos trayectorias clave dentro de este enfoque de investigación, en respuesta a las necesidades que han ido surgiendo:

- una orientada a la ampliación del objeto de estudio hacia otros países y culturas.
- Otra caracterizada por un examen más minucioso de los instrumentos de medición utilizados para comprobar el efecto de incubación.

Así, desde estos planteamientos se entiende que la influencia que ejerce la televisión (y los medios de comunicación en general) es a largo plazo, y no a corto plazo como tradicionalmente se ha investigado, pues los aprendizajes que se desarrollan a partir de la televisión pasan a formar parte de la percepción de cada uno de nosotros, encerrando el peligro de que incluso en ocasiones se extrapola lo que se aprende a través de la televisión de forma incorrecta. Se considera que los efectos generados por la televisión no son inmediatos en los sujetos telespectadores, antes bien al contrario. Pues, “en su mayor parte, la conceptualización de efecto sobre el cambio individual a corto plazo, no ha producido resultados que ayuden a comprender las características distintivas de la televisión. Los estudiosos inmersos en la investigación tradicional encuentran muy difícil aceptar el énfasis del análisis de *aculturación* aplicado a una inmersión total en lugar de realizar un visionado selectivo y sobre la evidencia de similitudes estables de aspecto en lugar de hacerlo sobre las demás fuentes de cambio y de diferenciación cultural” (Gerbner, Morgan y Signorielli, 1996:39).

En relación a los procesos de aprendizaje y construcción que forman parte del proceso de *cultivo*, Hawkins y Pingree (1983) afirman que la televisión nos puede enseñar cosas sobre la realidad social y que la relación entre ver televisión y dicha realidad social puede ser bidireccional: ver la televisión causa una determinada construcción de la realidad social, pero dicha construcción puede también influir en la conducta al ver la televisión. Del mismo modo, plantean que para que los efectos sean posibles el aprendizaje tiene que darse, aunque sea de forma incidental, y los factores relevantes en el aprendizaje han de entrar en juego.

Sin embargo, resulta evidente que la investigación de *cultivo* ha podido estar limitada en parte por sus suposiciones sobre los contenidos televisivos y sobre la naturaleza del acto de ver televisión. En este y otros sentidos, esta teoría también ha recibido críticas. “El fracaso relativo en confirmar los *efectos de cultivo* en otras

culturas que no sean la norteamericana, sugiere que la hipótesis inicial del enfoque era demasiado general. El desarrollo del pensamiento referente a la construcción activa de significados por los individuos y el disminuido “poder del texto” también debilitan la suposición de un efecto acumulativo a largo plazo de los poderosos “sistemas de mensajes” ” (McQuail y Windahl, 1997:129).

Todo ello ha conducido a los propios investigadores a replantearse algunas cuestiones y ampliar las miras de sus planteamientos. Así, Signorielli y Morgan (1990) consideran que pueden ser objeto de investigación algunas cuestiones críticas que hasta el momento no habían sido tratadas. Dichas cuestiones hacen referencia a: ¿cómo acontece al *cultivo*?, ¿qué sectores de la población tienen mayor probabilidad de ser afectados?, ¿qué papel desempeña el *cultivo* en la experiencia personal?, ¿cómo influye el *cultivo* en las actitudes hacia el medio televisivo?, ¿qué papel desempeñan los programas específicos, cómo intervienen en el *cultivo* otros medios de comunicación?.

En palabras de Lucas y otros (1999: 234-235) “el proceso de *cultivo* puede quedar resumido en las siguientes etapas: 1) los espectadores observan en la televisión un mundo que difiere sustancialmente del mundo real, tanto en lo referente al contenido de los hechos como en los papeles sociales; 2) los grandes consumidores de televisión experimentan un desplazamiento de la realidad, es decir, quedan influidos en su percepción de la realidad social por los contenidos televisivos; 3) las representaciones sociales presentes en el universo televisivo no se absorben de manera selectiva”.

Gerbner (1980) plantea que las personas que ven la televisión con bastante frecuencia tienden a ver el mundo como más inseguro y mezquino que aquellos que la ven con menor frecuencia.

En líneas generales, *la teoría de los efectos de cultivo* mantiene que la visión del mundo de los sujetos que pasan muchas horas delante del televisor es, con toda probabilidad, la visión del mundo que presenta la televisión. es el denominado síndrome del mundo mezquino (Signorielli y Morgan, 1990). De este modo, el medio televisivo no cultiva sólo sistemas de creencias, sino que produce también actitudes emotivas correspondientes a los sistemas de creencias.

Según la *teoría del cultivo*, el mecanismo se activa respecto a todas las esferas de la realidad social representadas en el universo de la televisión. Por ejemplo, algunos autores han notado que los grandes consumidores de televisión manifiestan una amplia gama de estados emocionales y cognitivos que incluyen una acentuada falta de autoestima y una mayor sensibilidad hacia los problemas raciales, perciben a los

ancianos como más marginales, débiles o inútiles, tienen unos niveles de ansiedad más elevados y demuestran una mayor insatisfacción respecto al propio estilo de vida (Rubin, Perse y Taylor, 1988).

Otro de los efectos que produce la televisión entre las personas que pasan largas horas delante de la pequeña pantalla es que adoptan una visión del mundo intermedia, compartida igualmente por otras personas. Por contra, quienes ven menos televisión mantienen una visión del mundo más diversa y abierta (Harris, 1994).

En realidad, lo que esta teoría viene a demostrar es que la exposición continua a los contenidos televisivos configura, a largo plazo, la visión del mundo de los receptores y la realidad social de los individuos, especialmente de aquellos que pasan más horas delante del televisor.

Los investigadores de este campo no consideran que sea un único programa el que produzca determinados efectos, sino que cuanto más televisión ven los sujetos, más distorsionadas son sus ideas sobre la realidad.

Una de las principales aportaciones de la *teoría del cultivo* es el término denominado “mainstreaming”, es decir, la homogeneización de las percepciones sobre la realidad social de los individuos dentro de una corriente principal. Esto se produce, aparentemente, a través de un proceso de construcción por el cual los receptores aprenden hechos acerca del mundo que les rodea mediante la observación del mundo de la televisión. La memoria almacena todo lo que ve en televisión casi de forma automática (Shapiro, 1997). Entonces, las personas utilizan la información almacenada para formular creencias acerca del mundo real (Potter, 1988). Cuando este mundo construido y el mundo real tienen un alto grado de correlación, se da el denominado estado de resonancia o prolongación de la visión del mundo, con lo cual el efecto de la televisión es, incluso, más fuerte.

Una vez recogidos los planteamientos básicos de la *teoría de los efectos del cultivo*, cabe señalar que tampoco esta teoría ha estado exenta de *críticas*.

Diversos estudios muestran que el control de ciertas variables sociodemográficas e individuales tienden a reducir o eliminar los efectos del *cultivo* (Hughes, 1980; Perse, 1986; Wober y Gunter, 1988). Otra de las críticas a los estudios del *cultivo* se basa, fundamentalmente, en cuestiones metodológicas. Así, se considera que existe una errónea utilización de preguntas que encierran respuestas subjetivas en algunos de los estudios realizados, además de ciertos problemas con los instrumentos de medida (Potter, 1986).

Por otra parte, también ha habido críticas dirigidas a algunas de las hipótesis sobre las que se basa la *teoría del cultivo*. Hawkins y Pingree (1982) afirman que la teoría parece asumir, sin poder demostrarlo, que los mensajes de la televisión son esencialmente uniformes y presentan una visión única del mundo. Igualmente, tampoco se puede demostrar que los receptores aceptan inexorablemente lo que ven como la realidad percibida.

Del mismo modo, las verificaciones de las hipótesis comprobadas en contextos nacionales diferentes a los de los Estados Unidos no han ofrecido su confirmación; se puede suponer que el proceso de *cultivo* se pueda circunscribir a un contexto televisivo, social y cultural bien definido y no sea generalizable (Wolf, 1994).

Sin duda, los planteamientos de que parte esta teoría ponen el acento sobre la influencia socializadora del medio televisivo, sobre cómo el medio reitera y la audiencia recibe mensajes que reflejan la realidad social. Así, a pesar de las críticas realizadas a estos planteamientos, consideramos de gran interés para nuestro trabajo recoger estas aportaciones, pues la investigación e intervención educativa precisan de una perspectiva ecléctica y enriquecedora a la hora de abordar nuestro objeto de estudio.

### ***II.1.3.- Teoría social cognitiva de la comunicación de masas***

Esta teoría también parte de la convicción de que la influencia de la televisión no es algo inmediato y directo, sino que acontece como proceso.

La teoría social del aprendizaje se originó, fundamentalmente, a raíz de los estudios sobre los efectos violentos de la televisión en las conductas infantiles. Así, uno de los debates más antiguos responde a la cuestión de si la televisión y la exposición a los medios de comunicación, sobre todo en relación a la violencia<sup>28</sup>, produce en los individuos una catarsis o una incitación (Wimmer y Dominick, 1996:365). Así, los defensores de la idea de catarsis afirman que la contemplación u observación de actuaciones y expresiones agresivas en la televisión reduce la agresividad por un mecanismo de purga de los impulsos violentos, mientras que los detractores de esta postura afirman que la violencia televisiva constituye un estímulo que incita a actuar del mismo modo pues la observación de imágenes violentas promueve mayores niveles de agresión.

---

<sup>28</sup> Aspecto en relación al cual se han desarrollado tradicionalmente los estudios sobre la influencia de la televisión.

En este sentido, la aproximación teórica de la teoría social del aprendizaje sobre los efectos de los medios de comunicación procede de los psicólogos behavioristas, siendo desarrollada en el campo de los medios de comunicación en los años sesenta por el psicólogo social Albert Bandura.

Esta teoría surge, principalmente, a partir de la aplicación de la *Teoría del Aprendizaje Social o Aprendizaje por Observación* a las contingencias de los medios de comunicación de masas. Su máximo representante es Bandura, a partir de cuyos postulados se han ido desarrollando distintas aportaciones e investigaciones que pretenden contribuir a la mejora de dichos medios. Sin duda, una idea fundamental de esta teoría se basa en que los niños, a lo largo de su proceso de desarrollo personal y social, imitan los modelos que ven, en el caso que nos ocupa, a través de la televisión, pues van interiorizando tanto conductas como actitudes que presencian en la televisión.

Bandura (1977) afirma que las personas aprenden tanto a partir de su experiencia directa como de su observación, a través de lo que él denomina “modelado”. Este autor plantea que existen unos elementos claves que intervienen en el aprendizaje por observación como son la atención, la retención, la reproducción motriz y la motivación.

Esta teoría del aprendizaje, ha ido adaptándose a lo largo del tiempo<sup>29</sup> de manera que pueda lograr una explicación más exhaustiva de cómo se produce en los sujetos el aprendizaje a través del modelado simbólico.

Los niños van aprendiendo la mayor parte de sus comportamientos a través de la imitación de modelos, pues de no ser así, resultaría altamente costoso realizar un aprendizaje diferente para cada situación. Es decir, el modelado simbólico es de gran importancia, pues hace aumentar las posibilidades experienciales de los niños que de otro modo no podrían alcanzarse personalmente, ya que a lo largo de nuestra vida solamente tenemos contacto con un limitado y pequeño sector del entorno social y físico.

El autor plantea el principio del aprendizaje social, mediante el cual el ser humano es capaz de aprender nuevos comportamientos observando a otras personas o modelos.

Si el conocimiento y la habilidad se pudieran adquirir sólo a través de la experiencia directa, el proceso de desarrollo humano sufriría un enorme retraso, por no mencionar los elementos de peligro y tedio.

---

<sup>29</sup> En función de solventar las deficiencias de las mismas a partir de los cambios sociales y personales acontecidos.

Los humanos han desarrollado una capacidad avanzada para el aprendizaje a partir de la observación, que les permite incrementar sus conocimientos y habilidades a partir de la información recibida de las influencias modeladoras. En efecto, la inmensa mayoría de fenómenos de aprendizaje resultantes de experiencia directa pueden producirse de manera subsidiaria por medio de la observación del comportamiento humano y de sus consecuencias (Rosenthal y Zimmerman, 1978).

En este sentido, cabe plantear la gran importancia del modelado simbólico. Una gran importancia del modelado simbólico reside en su enorme poder multiplicativo, pues en el aprendizaje observacional un único modelo puede transmitir nuevos modos de pensamiento y de comportamiento simultáneos a mucha gente en lugares muy dispersos, como ocurre a través de la televisión, pues en el transcurso de la vida diaria, los seres humanos sólo tienen contacto con un pequeño sector del entorno social y físico en que viven. Y así, cuanto más dependen las imágenes de la realidad del entorno simbólico mediático, mayor es el impacto social (Ball-Rokeach y DeFleur, 1976).

El crecimiento acelerado de la tecnología ha expandido de manera vasta el espectro de modelos a los que se expone diariamente la sociedad. Así, las prácticas sociales y las nuevas ideas se difunden hoy día con enorme rapidez, a través del modelo simbólico, ya sea dentro de una sociedad o de un colectivo a otros (Bandura, 1986).

El proceso de adquisición es vital para la supervivencia, así como para el desarrollo humano, porque el potencial natural no integra demasiadas habilidades innatas y los errores pueden ser peligrosos. Asimismo las limitaciones de tiempo, de recursos y de movilidad reducen seriamente las situaciones y actividades que pudieran ser exploradas directamente con objeto de adquirir un nuevo conocimiento o nuevas competencias.

A diferencia de las teorías clásicas del aprendizaje, en este caso se demuestra la posibilidad de lograr el desarrollo de conductas nuevas mediante la observación de un modelo atractivo (Bandura, 1983). Estas conductas aprendidas tendrán una alta probabilidad de reproducirse en el individuo, tanto en contextos similares al de la conducta modelo, como en nuevas circunstancias en donde el patrón pueda generalizarse.

La *teoría cognitiva social* atribuye una importancia central a los procesos cognitivos, vicarios, autorregulativos y autorreflexivos. Los seres humanos están dotados de una gran capacidad para simbolizar por medio de una herramienta muy poderosa que les hace comprender su entorno, les da capacidad para crearlo y regularlo,

con lo cual pueden virtualmente retocar cualquier aspecto de sus vidas. La mayoría de influencias externas afectan al comportamiento a través de procesos cognitivos.

El ser humano procesa y transforma experiencias transitorias por medio de símbolos para su posterior formación de modelos cognitivos que le servirán como modelo de juicio y de actuación: a través de los símbolos podemos dar significado, forma y continuidad a las experiencias que hemos tenido.

El ser humano no solamente sabe y ejecuta, sino que también autorreacciona con una capacidad de autodirección<sup>30</sup>. La autorregulación de afecto, motivación y acción, funciona, en parte, por medio del estándar interno y de las reacciones de evaluación del propio comportamiento (Bandura, 1989). Cuando se ha adoptado un estándar de moralidad, las sanciones autoimpuestas para las acciones que se ajustan a sus estándares personales o que los violan, sirven como reguladores de influencia (Bandura, 1991).

En general, estas actividades metacognitivas alimentan un pensamiento verídico, pero también pueden producir patrones de pensamiento defectuosos. Las acciones de impacto que se derivan de creencias erróneas crean a menudo entornos sociales que confirman dichas creencias (Synder, 1980). La comprobación del pensamiento, por comparación con versiones televisivas distorsionadas de la realidad social, pueden albergar falsedades compartidas sobre los humanos, los lugares o las cosas. La comprobación social puede albergar extraños puntos de vista sobre la realidad si las creencias compartidas del grupo referente al que uno está afiliado son peculiares y el grupo carece de ataduras sociales o de influencias exteriores (Bandura, 1982).

También, el mecanismo de autoeficacia desempeña un papel central en la actuación humana (Bandura, 1986:1989). Las creencias humanas acerca de su eficacia personal influyen sobre las acciones elegidas, sobre la cantidad de esfuerzo que quieren invertir en dichas actividades, sobre el plazo de tiempo que desean perseverar si aparece un obstáculo y sobre su resistencia.

Por otra parte, la probabilidad de reproducción estará en función de las consecuencias observadas en la conducta modelo, así como en la atribución que el sujeto haga de las posibles reacciones del medio a su conducta en cada caso particular (Bandura, 1997). Basado en esta concepción de aprendizaje, Bandura desarrolla una detallada explicación del proceso concreto de incorporación de conductas agresivas en el ser humano (Bandura, 1983).

---

<sup>30</sup> Él mismo es capaz (y de hecho así ocurre) de dirigir su conducta.

En este sentido, debemos tener presente la importancia de las consecuencias que se derivan de una conducta, pues si éstas son graves tenderemos a inhibir los actos y, si son favorables, las realizaremos sin ningún temor. Sin embargo, no es lo mismo vivir las consecuencias en nuestra propia vida que poder estar expuestos a que la televisión maquille las mismas, pues incluso ocurre en ocasiones que se da una justificación de los actos incorrectos, frente a las sanciones sociales que también pueden aparecer en el trasfondo de las imágenes y mensajes.

Por tanto, no debemos olvidar el problema que puede suponer el hecho de que los individuos percibamos visiones televisivas distorsionadas, donde puedan aparecer incluso falsedades en relación a las personas, los lugares, las cosas, las relaciones interpersonales, etc. Ante estos planteamientos, consideramos que la televisión encierra un potencial peligro que responde al hecho de que constantemente se siguen presentando a través de la misma un mundo mayoritariamente “dominado” por hombres blancos y jóvenes, degradando en numerosas ocasiones a la mujer, los ancianos, los extranjeros, etc., pese a los cambios positivos que han ido aconteciendo (Hoffman, 1995).

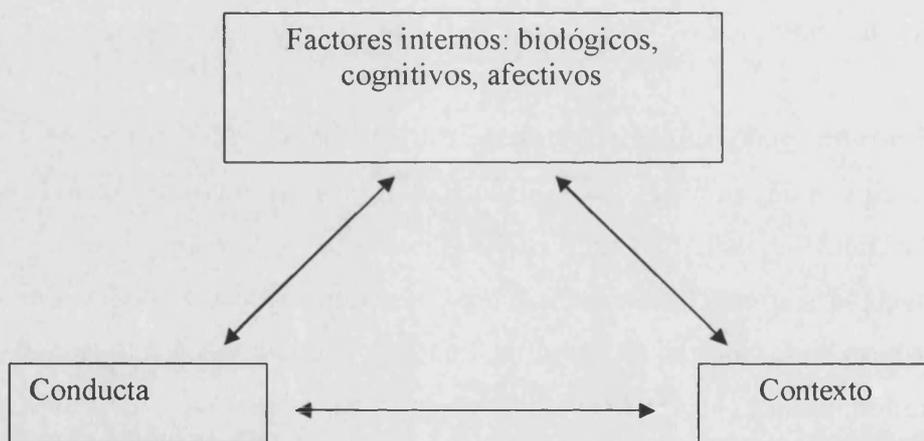
Del mismo modo, el comportamiento transgresor se regula por medio de dos bloques principales de sanciones: las sanciones sociales y las internas. Cuando emanan sanciones sociales, el individuo reprime la transgresión porque puede anticipar que dicha conducta le acarreará la censura social y otras consecuencias adversas. Cuando se dan motivadores enraizados en un control autorreactivo, el individuo refrenará el deseo de transgresión porque su conducta le llevaría al autorreproche. Las descripciones mediáticas pueden alterar las sanciones percibidas. Por ejemplo, a menudo se muestra una agresión televisada de tal manera que tiende a debilitar la represión de una conducta agresiva (Goranson, 1970).

Los efectos inhibidores y desinhibidores que emanan de estas autosanciones están vastamente condicionados por mecanismos autorreguladores. Los mecanismos autorregulativos no entran en funcionamiento a menos que sean activados de antemano y existen muchos procesos por medio de la conducta inhumana (Bandura, 1991). Un conjunto de prácticas de desactivación opera sobre la conformación del propio comportamiento por medio de la justificación moral. Normalmente, el ser humano no se dedica a la práctica de una conducta reprobable hasta que no se ha justificado a sí mismo la moralidad de sus acciones. Del mismo modo, los juicios morales de conducta también están parcialmente influidos por aquello frente a lo que se les compara. Los

actos autodeplorables pueden trocarse en virtuosos si se contrastan con transgresiones más flagrantes. También las etiquetas eufemísticas<sup>31</sup> son otro instrumento conveniente para enmascarar actividades reprobables o incluso otorgarles un estatus respetable. Ball-Rokeach (1972) concedió un significado especial a las reacciones evaluativas y a las justificaciones sociales presentadas en los mass media, en particular a los conflictos de poder.

La *teoría social cognitiva* explica la función psicosocial a partir de tres aspectos relacionados entre sí: el comportamiento, los factores personales (tanto biológicos como cognitivos) y los eventos ambientales, tal y como queda representado en el gráfico que a continuación presentamos:

*Gráfico nº 2*  
*Función psicosocial*



Existen una serie de factores que interaccionan entre sí y que se influyen recíprocamente, como son el comportamiento, los factores personales (por ejemplo, los cognitivos y los biológicos) y los eventos ambientales. Sin embargo, debemos tener en cuenta que debido a la naturaleza bidireccional de la influencia, el ser humano es producto y productor de su entorno. De modo que ni todos los factores ejercen la misma influencia, ni se trata de un efecto inmediato. Antes bien, se precisa de un tiempo para poder desarrollar dichos efectos.

<sup>31</sup> En el sentido de no "llamar a las cosas por su nombre".

Por medio de la manipulación simbólica de la información derivada de experiencias personales y vicarias, el ser humano comprende el funcionamiento de las relaciones causales y expande su conocimiento.

Por todo lo anteriormente explicado, cabe destacar aquí cuáles son los cuatro principales procesos por los que se rige el aprendizaje observacional:

La atención: determina el contenido selectivamente observado en la profusión de influencias modeladoras y el contenido de información extraída de los eventos modelados en curso.

El recuerdo: un evento que no se recuerda es un evento poco influyente. Nos referimos aquí a los procesos representacionales cognitivos. Así, el proceso de retención conlleva una actividad transformadora y una información reestructuradora.

La producción comportamental: este proceso se efectúa por medio de un igualado de conceptos que guían la construcción y la ejecución de patrones de conducta y donde la idoneidad de la acción se compara con el modelo conceptual.

En este sentido, Bandura (1977) plantea la importancia de los experimentos de laboratorio y de campo donde los niños muestran cierta facilidad para imitar los actos agresivos con una sola contemplación en una película de cine o televisión.

La motivación: la *teoría cognitiva social* distingue entre adquisición y actuación porque el ser humano no practica todo lo que aprende. El ser humano tiene más capacidad para exhibir un comportamiento modelado si su resultado tiene un efecto valorado que si se consigue un efecto poco gratificante o punitivo. Los generadores de consecuencias diversas pueden complementar u oponerse a las influencias de conducta (Bandura, 1986).

En este sentido, afirma Bandura (1977) que si una conducta antisocial en los niños recibe un refuerzo positivo será más fácil que la continúen repitiendo por ser efectiva para ellos. Sin embargo, “el comportamiento imitativo de actos negativos puede ir asociado a otros factores como el grado de cercanía con la realidad percibido en las acciones observadas, excitación emocional experimentada, o presencia de otros estímulos ambientales que pudieran incitar al comportamiento antisocial” (Wimmer y Dominick, 1996: 366).

Por lo que se refiere a la modelación, no es un mero proceso de conducta mimética. Un gran porcentaje del aprendizaje humano se dirige hacia el desarrollo de las habilidades cognitivas a fin de adquirir y utilizar conocimientos para el futuro. La habilidad de pensar adquirida por métodos de observación se facilita con la utilización

de modelos verbales que emiten estos pensamientos en voz alta al tiempo que integran actividades resolutorias de problemas (Meichenbaum, 1984).

La adquisición de nuevas reglas generativas a partir de la información modelada está conformada por, al menos, tres procesos. Extracción de características determinantes a partir de varios ejemplos sociales, integración de la información extraída del reglamento compositivo y utilización del reglamento para producir nuevos ejemplos de comportamiento. A través de la modelación abstracta el ser humano adquiere, entre otras cosas, un estándar que le permite categorizar y juzgar eventos, reglas de comunicación lingüística, habilidad de pensamiento en beneficio de su conocimiento, estándares personales que regulan la conducta y motivación propias (Bandura, 1986; Rosenthal y Zimmerman, 1978).

Desde esta perspectiva, Bandura<sup>32</sup> nos plantea que las imágenes transmitidas a través de la televisión constituyen una situación por demás favorable para el desarrollo del aprendizaje por modelaje, puesto que los argumentos están generalmente planificados para lograr la identificación del televidente con determinados personajes, que se convierten así en modelos a imitar, y cuyas conductas se presentan dentro de un contexto que facilita a su vez la identificación de sus consecuencias personales y sociales (Bandura, 1994).

Las representaciones televisivas de las realidades sociales reflejan las tendencias ideológicas en sus descripciones de la naturaleza humana, de las relaciones sociales y de las normas y estructuras sociales.

En suma, las influencias de los modelos actúan de diversos modos: como tutores, inhibidores, desinhibidores, apuntadores sociales, incitadores de emociones y realzan además los valores y concepciones de la realidad, que pueden funcionar separadamente pero que a menudo lo hacen en conjunto.

Las influencias mediáticas crean atributos personales además de alterar los preexistentes (Bandura, 1986). El juicio, los valores y la conducta humana pueden alterarse por un modelo televisivo, sin tener que esperar a la llegada de un intermediario influyente para adoptar lo que se ha visto y actuar luego como difusor. Chaffee (1982) aportó abundantes evidencias que cuestionan la opinión predominante de que las fuentes de información interpersonal son, por definición, más persuasivas que las mediáticas. El ser humano busca la información que le puede ser útil a través de distintas fuentes, y el

---

<sup>32</sup> A partir de los diferentes estudios que ha venido realizando.

grado de utilización de estas fuente depende en gran parte de su accesibilidad y de la probabilidad de que aporten la información deseada.

La modelación televisiva se utiliza hoy en día para efectuar el cambio social a nivel de comunidades y a nivel de la sociedad en general (Bandura, 1986; Singhal y Rogers, 1989).

Los mass media, en particular la televisión, son la mejor puerta de acceso al público debido a su gran poder de captación. Por este motivo, la televisión se utiliza cada vez más como vehículo principal de justificación. Los medios electrónicos se emplean cada vez con mayor frecuencia para presentar confrontaciones que legitimen y capten apoyo para la propia causa y desacrediten al oponente (Bandura, 1990). El ser humano se comportará de una forma que en circunstancias normales repudiaría si se encuentra ante una autoridad legítima que sanciona su conducta y que acepta la responsabilidad de sus consecuencias (Milgram, 1974). Bajo condiciones de “desplazamiento de responsabilidad” el ser humano considerará que sus actuaciones provienen de los dictámenes de otros, no de su propia responsabilidad personal. Puesto que no es el agente activo de sus actos, no sufrirá reacciones prohibitivas. Bajo condiciones de responsabilidad difusa, el ser humano se comporta de un modo mucho más ofensivo que cuanto tiene que rendir cuenta de sus actos personalmente (Bandura, Underwood y Fromson, 1975).

Del mismo modo, esta teoría plantea que incluso la exposición reiterada a acciones socialmente perjudiciales puede conllevar una mayor probabilidad de que las personas repitan esas acciones (Wimmer y Dominick, 1996: 365). Sin duda, esta idea enlaza directamente con el concepto de insensibilización que tanto se ha venido trabajando en los últimos tiempos desde diferentes perspectivas, idea que viene a decir que las personas que constantemente se encuentran expuestas a mayores dosis de violencia, acaban mostrando una preocupación menor por estas conductas antisociales.

Las investigaciones en las que distintos factores de liberación han sido sistemáticamente modificados en representaciones mediáticas de actos inhumanos, dan testimonio del poder desinhibidor de las influencias de los medios (Meyer, 1972).

Por otra parte, las expresiones emocionales de otros incitan fácilmente al ser humano. La excitación subsidiaria se efectúa mayormente por medio de un proceso de autoiniciación, es decir, viendo a otros reaccionar emocionalmente promueve condiciones activadoras de pensamientos e imágenes que causan emoción en el observador. A medida que el ser humano desarrolla su capacidad de autoiniciación

cognitiva, puede generar reacciones emocionales a apuntes que, en principio, sólo eran experiencias de un modelo emocional.

Aquello que realmente da significado a la influencia vicaria es la actitud durable que puede adoptar el observador, así como sus reacciones emocionales o la proclividad de su comportamiento hacia otras personas, lugares o cosas asociados a experiencias del modelo emocional. Aprenden a temer aquello que había asustado a los modelos, a repudiar lo que había causado repulsión a los modelos y a querer lo que les había gratificado (Bandura, 1986). Cuanto más fuerte sea la eficacia del sentido de superación imbuido, más audaz será el comportamiento (Bandura, 1982).

Como mejor se define la influencia televisiva es en términos del contenido de visionado realmente llevado a cabo, y no en función de la mera cantidad de horas de presencia ante un televisor encendido. Las mediciones de exposición televisiva más particularizadas demuestran que un visionado televisivo muy intenso tiene como consecuencia la reconfiguración de las concepciones y creencias sobre la realidad del espectador (Hawkins y Pingree, 1982). Los estudios controlados en laboratorio evidencian que las construcciones televisivas conforman las creencias del espectador. En efecto, muchos conceptos erróneos compartidos sobre objetivos profesionales, grupos étnicos, minorías, la tercera edad, roles sociales y sexuales y otros aspectos vitales son aculturaciones en parte debidas a los estereotipos de los modelos simbólicos (Buerkel-Rothfuss y Mayes, 1981).

La influencia de los modelos sobre la actuación, canalización y soporte del comportamiento ajeno, está extensamente documentada en estudios tanto de laboratorio como de campo (Bandura, 1986). Las acciones de los modelos adquieren el poder de activar y canalizar comportamientos cuando, a los ojos de los observadores, son buenos predictores de que actuando de manera similar obtendrán resultados positivos.

Por lo que se refiere a los métodos utilizados desde esta perspectiva, tanto los experimentos como las encuestas han sido los más populares a la hora de determinar el impacto de los medios en los comportamientos sociales, tanto positivos como negativos. Sin duda, “los trabajos de laboratorio han mostrado una asociación positiva más fuerte entre el consumo de violencia audiovisual y la manifestación de agresividad” (Bandura, 1996: 365).

Sin duda, la teoría de Bandura ha continuado estando sometida a distintos análisis que han conllevado avances en relación a la misma y nuevas aportaciones como las sugeridas por Tannenbaum y Zillman (1975) al plantear la hipótesis de la activación,

desde donde se plantea que para que una imagen conlleve un efecto demostrable es necesario que aumente la activación despertada en el individuo, pudiendo dar paso a la “transferencia de la excitación” (término acuñado por estos especialistas) al poderse situar la persona ante una incitación reavivadora y moverse en circunstancias en la que la respuesta antisocial es factible. Sin embargo, no sólo sucede esto ante los efectos negativos, sino que también, el comportamiento cívico<sup>33</sup> parece que se activa mediante la inducción mediática de un revulsivo, siendo las personas que llegan a una gran excitación las que se muestran más predispuestas a la realización de acciones de solidaridad social.

Diferentes autores han comprobado la aplicabilidad de la *teoría del aprendizaje social* a diferentes campos en relación a los efectos de las imágenes, como son las imágenes sexuales (Zillman y Bryant, 1982). En esta misma línea, Linz y sus colaboradores (1984) realizaron diferentes estudios a través de los que descubrieron que los hombres que habían visto cinco películas con imágenes combinadas de erotismo y violencia contra mujeres percibían menor grado de violencia y de circunstancias degradantes para las mujeres en ciertas escenas que la sensación experimentada por un grupo de control que no había visto esas películas.

La importancia de la televisión para esta teoría hace su aparición cuando este medio de comunicación se convierte en una fuente de aprendizaje mediante la observación (o aprendizaje observacional) de los modelos y conductas expuestas en la pantalla.

Sin embargo, para que los receptores aprendan a partir de los contenidos expuestos en la televisión, se han de seguir una serie de pasos (Jeffres, 1986):

- el individuo debe estar expuesto al contenido de los medios de comunicación e, igualmente, prestar atención al mismo;
- el sujeto en cuestión debe ser capaz de recordar la conducta que ha observado y pensar sobre ella: repetición cognitiva;
- la persona debe poseer la habilidad cognitiva y la motivación suficiente para poner en práctica la conducta que ha aprendido. La motivación se mantiene mediante algún tipo de reforzamiento interno o externo que incita a la realización o imitación de dicha conducta.

---

<sup>33</sup> Socialmente adaptado.

Los investigadores sociales han analizado otra serie de variables (además de la edad y el sexo que también son importantes) con el propósito de conocer hasta qué punto influyen éstas en el proceso de imitación de ciertos modelos aparecidos en la pequeña pantalla, así como para descubrir qué conductas tienen más posibilidades de ser imitadas. Entre estas variables se pueden encontrar: la similitud entre el modelo representado y el receptor; la credibilidad del modelo; el contexto en el que se encuentra el receptor; las semejanzas y diferencias entre la vida del modelo y la vida real del receptor; el estado emocional del receptor; la percepción de la realidad de lo que el receptor está observando en la televisión (Lucas y otros, 1999).

Cabe señalar aquí que si bien los estudios realizados desde esta perspectiva han supuesto una importante aportación a las investigaciones sobre los efectos de la televisión, la *crítica* señala algunos de ellos por diferentes motivos.

En este sentido, Harris (1994) indica que dichos estudios resultan excesivamente artificiales y, en este sentido, cuestiona la transferencia de los resultados. Sin embargo, este mismo autor reconoce que investigaciones más recientes en contextos reales han venido a corroborar los efectos del modelaje ejercido por la televisión (Huesmann y otros, 1984).

La activación de un esquema en la mente de los telespectadores ante el impacto de la televisión puede ser causada por alguna información concreta del programa que está viendo. Del mismo modo, puede ser provocada por ciertas características formales del medio en particular como pueden ser los flashbacks, el montaje o las repeticiones. Es curioso observar cómo los niños de menor edad no llegan a comprender el significado real de estas características formales e interpretan lo que ven de forma literal. De hecho, parte del proceso de aprendizaje del uso de los medios de comunicación, especialmente de la televisión, consiste en aprender estas características formales y saber cómo interpretarlas (Lang et al., 1993).

Desde nuestra perspectiva, tanto los planteamientos de que parte esta teoría como las críticas constructivas que se han elaborado en torno a la misma resultan de gran interés para el desempeño de la labor pedagógica. Tal y como venimos afirmando, resulta indispensable tomar en consideración distintas aportaciones que contribuyan al conocimiento en profundidad del objeto de nuestro estudio.

### ***II.1.4.- Teoría de la agenda-setting***

La teoría de la *agenda-setting* es de obligada referencia al hablar de la existencia de efectos poderosos derivados de los medios de comunicación y, sobre todo, los efectos de carácter cognitivo a medio y largo plazo.

Si bien el público diana al que se refiere esta teoría no se corresponde con el segmento de población estudiado en nuestra Tesis, hemos creído conveniente incluirla en nuestro trabajo por su interés, contribución y por la relación que para algunos autores tiene con la teoría de usos y gratificaciones.

La idea de canalización la encontramos ya en Lippmann (1922) quien afirma que los medios son responsables de las imágenes que los sujetos se forman en su mente. Del mismo modo, unos años más tarde Cohen (1963) plantea que los medios puede que no tengan éxito al tratar de inculcar a las personas qué deben pensar pero sí lo tienen al decirles sobre qué deben pensar.

Reforzando estos planteamientos, Lang y Lang (1966:468) postulan que “los medios de comunicación de masas concentran la atención sobre ciertos temas, y constantemente presentan objetos sugiriendo lo que los integrantes del público deben pensar, saber o sentir respecto a ellos”.

Así, desde esta teoría se afirma que los medios ejercen una influencia muy significativa sobre la audiencia. La televisión tiene efectos significativos-semánticos, pues ofrece a los sujetos una imagen concreta de un mundo alejado, con el que no se tiene contacto directo. Es decir, lo que básicamente se propone es una función de aprendizaje a partir de los medios, pues las personas aprenden cuáles son los temas y de acuerdo con qué importancia se ordenan.

McCombs y Shaw (1976) afirman que las audiencias no sólo aprenden sobre los sucesos públicos y otras cuestiones a través de los medios de comunicación, sino que aprenden también qué importancia han de dar a un tema por el énfasis que los medios ponen en él. Así, al recoger y transmitir lo que dicen los candidatos durante una campaña electoral, los medios determinan aparentemente los temas importantes. Es decir, los medios establecen la “agenda” de la campaña. Se constata, por tanto, la capacidad de influir en el cambio cognoscitivo entre los individuos, siendo éste uno de los aspectos más importantes del poder de los medios de difusión.

En palabras de McQuail y Windahl (1997:131) “la idea básica es que, dado un elenco determinado de problemas y temas, los que obtengan mayor atención por parte

de los medios de difusión resultarán más familiares y parecerán más importantes durante un tiempo; y pasará lo contrario con los que obtengan menos”.

Desde sus inicios, y prestando especial atención a las cuestiones políticas, la mayor parte de la investigación sobre canalización mediática, o fijación de la agenda temática por los medios (*agenda-setting*), se ha ocupado de cómo la jerarquización por parte del público de la importancia de los temas debatidos se corresponde con la jerarquización de temas de interés realizada por los medios (McCombs y Shaw, 1972; McLeod, Becker y Byrnes, 1974; Shaw y McCombs, 1977; Weaver, Graber, McCombs y Eyal, 1981; Becker, 1982; Weaver, 1984; Rogers y Dearing, 1988; Protesse y McCombs, 1991 y McCombs, Shaw y Weaver, 1997). De este modo, se ha tratado de corroborar cómo la agenda o repertorio mediático (la importancia otorgada por los medios a ciertos temas) se constituye con el tiempo en el repertorio público (“agenda pública”).

Por otra parte, los autores inciden en cómo este fenómeno acontece, sobre todo, en relación a aquellos temas en que el público no tiene posibilidad de contrastar la información recibida, es decir, tienen poco o nulo contacto directo con ellos (Rogers y Dearing, 1988).

Sin embargo, los horizontes de los estudios fundados en esta teoría se han ido ampliando y, ya en los años 80, los investigadores de la *agenda-setting* centraban su atención en otras cuestiones que permitían profundizar en mayor medida en el conocimiento del proceso investigado. Así, se plantean la necesidad de estudiar: la “agenda building” o construcción de la agenda (quién se encarga de fijar el repertorio ofrecido posteriormente por los medios) (Gilberg, Eyal, McCombs y Nicholas, 1980; Lang y Lang, 1981; Weaver y Elliot, 1985; Turk, 1986); circunstancias que dificultan o facilitan el proceso de la canalización mediática (MacKuen y Coombs, 1981; McCombs, 1982; Behr y Iyengar, 1985; Smith, 1987); y las implicaciones o consecuencias producidas en la opinión pública en relación a las actuaciones sociales posteriores (Iyengar y Kinder, 1987). Sin duda, a través de diferentes estudios se evidencia cómo el hecho de que el público esté preocupado por ciertos asuntos afecta a la opinión pública en sí, al tiempo que incluso al comportamiento político (Becker y McLeod, 1976). Así, a partir de los años 80, surge un gran interés por estudiar las influencias que sobre la selección temática de los medios, pueden generar otras fuerzas como los candidatos políticos y sus equipos de planificación de campaña, pues los

medios no son organizaciones completamente independientes e inmunes a otro tipo de influencias (Weaver y Elliot, 1985).

Sin duda, al estudiar la teoría de la *agenda-setting*, se hace necesario hacer especial mención al trabajo empírico llevado a cabo y publicado por McCombs y Shaw (1972). Se trata de una investigación centrada en la elección presidencial estadounidense de 1968. En la realización de su estudio su interés radica, fundamentalmente, en identificar si existe algún punto de encuentro entre los asuntos destacados por los medios y los que los votantes consideraban importantes. Como consecuencia de este trabajo, afirman que existe una fuerte correlación entre el énfasis concedido por los medios a diferentes controversias de la campaña política y lo expresado por los votantes respecto a la importancia de diversos asuntos relativos al debate electoral. De modo que puede hablarse de un efecto significativo sobre las percepciones del público, sobre todo en los temas sobre los que se pueden hacer una idea.

Sin embargo, los esfuerzos por aplicar y explicar esta teoría no se agotan en la investigación arriba mencionada, sino que, tal y como señalan Rogers, Dearing y Bregman (1992), se han ido realizando otros estudios similares, coincidiendo la realización de la mayoría de los mismos con años de elecciones en Estados Unidos.

Uno de los trabajos llevados a cabo a partir de estos planteamientos es el realizado por Tipton y su equipo de investigación (1975), quienes estudiaron el impacto de los medios en el establecimiento de la canalización temática durante unas elecciones regionales, corroborando así los resultados ya obtenidos por otros autores anteriormente.

Por otra parte, McCombs y Shaw (1976), para ilustrar la función del establecimiento de la agenda, utilizaron el caso Watergate. A partir de su estudio observaron cómo la gran atención que la prensa y la televisión prestaron a las sesiones del Senado que se celebraron, convirtieron el asunto en el tema del año.

Del mismo modo, Patterson y McClure (1976) analizaron el impacto de las noticias de televisión y los anuncios del mismo medio sobre la percepción temática experimentada por la audiencia durante las elecciones a la presidencia de Estados Unidos en 1972. Del resultado de esta investigación se desprenden que si bien se comprueba un impacto mínimo de las noticias televisivas sobre la percepción del público en relación a los asuntos polémicos, los anuncios electorales emitidos por televisión sí generaban un aumento de la captación de la audiencia respecto a la posición tomada por los candidatos en diversos temas.

A partir de los estudios llevados a cabo desde la perspectiva de la *agenda-setting*, diversos autores han tratado de definir esta teoría, tal y como a continuación recogemos en nuestro trabajo.

McCombs y Shaw (1972:177) definen la teoría de la *agenda-setting* como “la habilidad de los mass media para estructurar las opiniones de la audiencia y producir cambios entre las opiniones ya existentes”. Del mismo modo, McCombs y Shaw (1993) afirman que los planteamientos teóricos de que parte esta teoría revisten una importancia fundamental para la comprensión del proceso de socialización de los sujetos.

Tal y como postula Larson (1986) la teoría de la canalización temática de los medios plantea que el repertorio de lo público está fuertemente delimitado y canalizado por los asuntos que los medios periodísticos deciden publicar.

Por otra parte, Heath y Bryant (1992:279) la definen como “la determinación del conocimiento y preocupación públicos sobre diferentes temas a través de los mensajes de los mass media”.

En la misma línea, Rogers y Dearing (1988:556) definen la *agenda-setting* como “el proceso a través del cual los mass media transmiten la importancia relativa de diversos temas y los efectos que dicho proceso produce en la audiencia”.

Por otra parte, McQuail (1987) plantea que el proceso de *agenda-setting* incluye, en realidad, tres agendas diferentes: la agenda de los políticos u otros grupos de interés; la agenda de los medios de comunicación, afectada y estructurada por los nuevos valores y preferencias de la audiencia; la agenda pública, supuestamente afectada por la agenda de los medios de comunicación y por la de los políticos. De este modo, se plantea la idea de que cuanto más importancia dé o preste un medio a un tema o hecho, más importancia le dará el público al mismo.

En palabras de Wimmer y Dominick (1996:372) “la investigación sobre la canalización temática examina la relación entre las prioridades marcadas por los medios y las prioridades que la audiencia manifiesta en cuanto a la relevancia de unos asuntos de actualidad frente a otros”.

En definitiva, la función de *agenda-setting* de los medios de comunicación se define como la influencia que éstos ejercen sobre los sujetos, de modo que llegan a determinar lo que la audiencia percibe como importante e, incluso, sobre qué deben pensar. La televisión no sólo ofrece los temas que son de interés y actualidad (que a su vez van cambiando a lo largo del tiempo) sino también la forma de afrontar dichos

temas y comprenderlos. Se trata de un proceso de distribución de información sobre los acontecimientos que ocurren en nuestro entorno de modo que dicha presentación permite el establecimiento de las prioridades que orientan la opinión pública (Lucas y otros, 1999). Así, una de las cuestiones que habitualmente se plantea como interrogante en el marco de la teoría de la *agenda-setting* trata de responder al tipo de relación que acontece entre la agenda de los medios de comunicación y la agenda pública, de modo que una influya sobre otra. Al respecto, Rogers y Dearing (1988) plantean que la agenda de los mass media ejerce su influencia tanto en la agenda pública como en la agenda política, al tiempo que la agenda pública influencia a la agenda política y, a su vez, la agenda política afecta a la agenda de los medios de comunicación.

Del mismo modo, tal y como afirman Lucas y otros (1999:249) “puede decirse que el establecimiento de la agenda temática afecta también a los tipos de argumentación que rigen la discusión sobre los grandes temas, estableciendo las argumentaciones con mayor sostenimiento público y aquellas que, por su presentación negativa en los medios de comunicación, no pasan a formar parte de los criterios de racionalización de las temáticas expuestas”. De esta forma observamos cómo existe una clara interrelación entre las diversas agendas, así como entre los temas tratados (o no) a través de ellas.

Tal y como puede observarse en lo anteriormente planteado, la tendencia de las investigaciones en el marco de la teoría de la *agenda-setting* han ido alejándose de la cuestión electoral, de las campañas políticas (Reese, 1991). De hecho, el enfoque de la canalización temática se utiliza actualmente en un amplio abanico de cuestiones: historia, publicidad, información internacional o noticias médicas.

Por otra parte, tal y como plantean Wimmer y Dominick (1996) la perspectiva más desarrollada en los últimos años dentro de la teoría de la *agenda-setting* radica en examinar cómo los medios establecen su repertorio informativo (construcción temática o “agenda building”).

En este sentido, Wanta y otros (1989) han señalado cierta correlación entre algunas de las cuestiones comentadas por el Presidente de los Estados Unidos en el discurso sobre el estado de la nación y los temas más aludidos por los medios en su selección de actualidad. Wanta (1991) afirma que la selección realizada por el Presidente puede influir en la selección temática realizada por los medios, sobre todo si las cuotas de popularidad presidencial son elevadas.

Del mismo modo, otros investigadores han analizado las actividades de relaciones públicas para influir en la selección informativa de los medios (Turk y Franklin, 1987) al tiempo que han estudiado el posible influjo de las notas de prensa y otras formas de información en la configuración de la agenda de temas de los medios (Berkowitz y Adams, 1990).

Sin embargo, tal y como señala Becker (1982), los resultados en investigación no siempre han confirmado la existencia de un proceso poderoso de establecimiento de la agenda.

En la misma línea, McQuail y Windahl (1997:132-133) señalan algunas de las carencias atribuibles a la teoría de la *agenda-setting*: “no está siempre claro, por ejemplo, si debemos buscar efectos directos de los medios de difusión sobre las agendas personales de los miembros individuales de la audiencia, o si hemos de suponer que el establecimiento de la agenda funciona a través de la influencia interpersonal [...] Un segundo problema se refiere a los diversos tipos de agendas que están implicadas. Podemos hablar de las agendas de individuos o grupos o podemos hablar de las agendas de instituciones [...] La tercera ambigüedad teórica se refiere al grado de intención que puede atribuirse a los medios de difusión. En ocasiones, el establecimiento de la agenda ha de contemplarse como un proceso más o menos consciente y sistemático de dirigir la atención a través de los medios, pero, en otras ocasiones, la teoría del establecimiento de la agenda se vincula estrechamente al enfoque funcional”.

Tal y como puede observarse, esta teoría (al igual que ocurre con el resto) tampoco ha estado exenta de críticas, si bien los propios investigadores advierten contra una aceptación no crítica del establecimiento de la agenda como efecto general y no pretendido por los medios de difusión (McLeod et al., 1974).

Del mismo modo, diferentes autores señalan que existen coincidencias entre los planteamientos de esta teoría y los de otras a las que también hacemos referencia en nuestro trabajo, si bien, desde nuestro punto de vista, esto no tiene por qué ser considerado como un aspecto criticable sino enriquecedor de la investigación de los mass media.

En este sentido, Shaw (1979) señala que la teoría del establecimiento de la agenda acerca de los efectos de los medios es deudora de la tradición científica de los *usos y gratificaciones* (teoría que analizaremos con detenimiento más adelante), sobre todo, en su punto de partida: un enfoque inicial sobre las necesidades de las personas. Así, se plantea cierta incertidumbre sobre si el establecimiento de la agenda lo inician

los medios o los miembros del público y sus necesidades o, incluso, las élites institucionales que actúan como fuentes de los medios.

Por otra parte, McQuail y Windahl (1997) señalan que existe cierta afinidad entre los planteamientos de la *agenda-setting* y la teoría de la *espiral del silencio* así como con la teoría de *usos y gratificaciones* (a las que nos dedicaremos a continuación). Estos mismos autores afirman que para poder mantener la *agenda-setting* como teoría u orientación para la investigación, sería positivo fundamentarla en una combinación de las teorías del aprendizaje y de la socialización, pues los efectos mediáticos a los que hace referencia así como el proceso seguido por la audiencia aluden a cómo el ser humano aprende y se socializa. De modo que para comprender los planteamientos de la *agenda-setting* es preciso partir de las teorías arriba señaladas.

Como respuesta a estos planteamientos críticos, Reese (1991) fija especial atención sobre una variable de gran importancia que ha sido olvidada en el proceso: el poder. Este autor afirma que el poder relativo de las fuentes en relación con los medios y con otras fuentes determina en buena medida a qué agenda (a la de quién) se le confiere preeminencia.

Al hilo de las críticas recibidas por esta teoría y en un intento de superación de la misma, consideramos oportuno recoger aquí los planteamientos de dos autores (Rogers y Dearing) cuyo principal objetivo fue clarificar y otorgar mayor rigor a la teoría de la *agenda-setting*.

Si bien en un primer momento el planteamiento de la *agenda-setting* establecido por Cohen (1963) postulaba un efecto de los medios sobre los temas de la opinión pública, la investigación posterior, tal y como ya señalábamos, ha apuntado unas interacción mucho más complejas.

En este contexto, el trabajo de Rogers y Dearing (1988) ha permitido clarificar los diversos procesos de la *agenda-setting* que se han puesto en duda, al tiempo que posibilita llegar a una conclusión más clara sobre los tipos y la cantidad de efectos. Estos autores afirman que existen tres tipos de agendas que cabe diferenciar: 1) la agenda de los medios, que hace referencia a las prioridades de atención mostradas en el contenido de los medios hacia ciertos temas y acontecimientos; la agenda pública, relativa a la diversa preeminencia de los temas en el conocimiento público y en la opinión pública; y la agenda política, que muestra los temas y las propuestas de los políticos.

Al hilo de estos planteamientos, McQuail y Windahl (1997: 134-135) señalan que existen diferentes tipos de interacciones o efectos entre las tres agendas:

- “los medios de difusión influyen directamente en la agenda pública, presumiblemente por el grado de atención que se les presta y por su autoridad;
- la agenda pública (opinión pública) influye en la agenda política, porque los políticos buscan responder a lo que los votantes puedan querer;
- por su parte, la agenda de los medios tiene influencia directa independiente en la agenda política, porque es usada por los políticos como guía de la opinión pública;
- en algunos casos, la agenda política tiene una influencia fuerte y directa sobre la agenda de los medios;
- la agenda de los medios está influida directamente por muchas fuentes y por los “sucesos del mundo real” que llaman la atención de los medios, un factor que normalmente no se incluyó en las primeras consideraciones del proceso”.

De este modo, se observa cómo la élite política, el público y los medios de comunicación conviven, cohabitan en un mismo contexto en relación a sucesos especialmente significativos. Del mismo modo, cada uno de estos mundos está vinculado a redes de contactos personales, influidos a su vez por las experiencias personales.

Sin duda, el modelo planteado por Rogers y Dearing (1988) trata de englobar y controlar tal número de variables relevantes que resulta complicado mantenerlas constantes al estudiar los efectos de los medios. A las ya mencionadas, estos autores plantean algunas fuentes adicionales que pueden generar variación e incertidumbre. Así, no todos los medios tienen la misma credibilidad, por lo que no serán iguales los efectos generados por los mismos. Además, los mensajes de los medios pueden no coincidir con la experiencia personal. Incluso afirman que muchas personas pueden sostener criterios de valoración sobre nuevos sucesos distintos de los que tienden a compartir los medios.

En definitiva, consideramos de interés las aportaciones realizadas desde esta teoría para una mayor y mejor comprensión de la influencia de la televisión. Evidentemente, se trata de una teoría que ha dirigido sus esfuerzos hacia una población

diferente a la estudiada en este trabajo, pero no por ello pierden interés los fundamentos teóricos de que parte para la comprensión del fenómeno.

### ***II.1.5.- La teoría de la espiral del silencio***

En este apartado trataremos de clarificar cómo se fundamenta y qué implicaciones conlleva la asunción de los planteamientos de la teoría de la *espiral del silencio*. Sin duda, este enfoque, como otros, parte de una concepción del ser humano, destacando las influencias que recibe del medio que le rodea, sobre todo a través de un medio de comunicación tan relevante como la televisión.

Por lo que respecta al núcleo de nuestra investigación, la autora de esta teoría (Noëlle-Neumann) plantea que el medio televisivo determina e influye en las percepciones, opiniones, etc., de la audiencia, tal y como a continuación detallamos.

En este sentido, asumir la teoría de la *espiral del silencio*, plantear la hipótesis de la existencia del proceso del que nos habla dicha teoría, implica afirmar que las personas observan su medio social, que se fijan en lo que piensan sobre ellas y son conscientes de las tendencias cambiantes, asumiendo las opiniones que van ganando terreno y detectando aquellas que van a convertirse en dominantes.

Noëlle-Neumann (1980:124) distingue tres sentidos en relación al público: “el jurídico, el psicológico y el político<sup>34</sup>”. De estos, nos interesa destacar el sentido psicosociológico, ya que, desde nuestro punto de vista, es el que ofrece más información respecto al comportamiento de la audiencia en el marco de esta teoría. Noëlle-Neumann (1995) distingue entre la persona “interior o privada” y la “exterior o pública”. La “privada” se ve obligada a atender a las exigencias de vivir hacia el exterior, hacia la dimensión social del medio y, precisamente, es el miedo al aislamiento, a la mala fama, a la impopularidad lo que le hace sentirse obligada.

Por otra parte, tal y como afirma Valbuena (1997:532), Noëlle-Neumann “quiere saber el origen de lo que les ocurre a los individuos cuando sufren las consecuencias del clima de opinión, que para ella equivale a opinión pública [...] quiere volver a la tradición clásica”. Así, la autora recoge los planteamientos vinculados con sus postulados de filósofos tan relevantes como Locke, Hume, Madison, Rousseau, Tocqueville (Noëlle-Neumann, 1976, 1995), para poder fundamentar su teoría, pues si

---

<sup>34</sup> La autora utiliza el término *político* haciendo referencia a aspectos sociales, de interacción entre las personas como parte de una sociedad concreta.

algo la diferencia de otros investigadores es su formación filosófica y humanista, que en ella se ve reflejada.

En este sentido, otro de los términos que aparecen en su obra es el de “percepción selectiva”, si bien de un modo diferente a como lo han hecho otros autores. Tal y como afirma Valbuena (1997:520-521) “Noëlle Neumann se da cuenta de que si la percepción selectiva estuviese siempre activada en los sujetos, apenas se produciría movimiento y cambio en las actitudes y opiniones. Los medios no podrían ser vehículos de información sino sólo de persuasión. Los informadores siempre se estarían esforzando por salvar la barrera selectiva de quien percibe [...] Noëlle-Neumann es original cuando toma el principio de la percepción selectiva que ha sido invocado repetidamente como muestra de que los medios no influyen en las personas y lo reconduce para probar el gran poder de los medios, puesto que la televisión no facilita sino que impide una auténtica percepción selectiva”.

En un mismo orden de cosas, también nos parece destacable el término de “percepción cuasi-estadística” planteado por la autora (Noëlle-Neumann, 1995) al afirmar que las personas observamos nuestro ambiente de forma evaluadora, es decir, asignando valores a las opiniones que están en alza o no lo están. Además, dichas observaciones se traducen en comportamientos de los propios sujetos, tal y como descubrió a partir de un estudio en que se preguntaba a las personas no sólo qué creían que pasaría sobre un tema, sino que también expresaban lo que consideraban que los demás creían que ocurriría.

Del mismo modo, pese a que la propia autora habla en sus obras del término “opinión pública”, deja claro que prefiere el término “clima de opinión” que el de “opinión pública”, sobre todo por las deformaciones que ha sufrido este último a lo largo del siglo XIX. Noëlle-Neumann (1995:108) afirma que “el clima rodea totalmente al individuo desde el exterior. El individuo no puede escapar de él. Pero simultáneamente está dentro de nosotros, ejerciendo la mayor influencia sobre nuestra sensación de bienestar. La *espiral del silencio* es una reacción ante los cambios en el clima de opinión. La expresión “clima de opinión” representa mejor que la de “opinión pública” la idea de una distribución de frecuencias, de una fuerza relativa de las diversas tendencias contradictorias. [...] El término “clima” trae a la mente la imagen del espacio y el tiempo [...] también incluye el sentido más completo de lo público. En épocas de revolución, como la nuestra, merece la pena buscar hechos que puedan revelar la naturaleza de la opinión pública”. Dentro del concepto de clima de opinión, la autora

distingue dos aspectos a tener en cuenta: el acuerdo social y el miedo al aislamiento, tal y como más adelante veremos.

A partir de estas premisas, Noëlle-Neumann (1991) plantea que la teoría de la *espiral del silencio* se fundamenta en unos supuestos básicos, interrelacionados entre sí, responsables de la formación de la opinión pública así como de su defensa y alteración.

Dichos supuestos podrían sintetizarse en:

- La sociedad amenaza con el aislamiento a las personas que se desvían.
- Las personas experimentan constantemente el temor al aislamiento.
- El miedo al aislamiento lleva a las personas a valorar, continuamente, el clima de opinión.
- El resultado de dicha valoración influye en la conducta pública, especialmente en la expresión sincera y en el encubrimiento de las opiniones personales.
- Un quinto supuesto afirma que los cuatro que le preceden están relacionados entre sí, lo que ofrece una explicación de la formación, el mantenimiento y la modificación de la opinión pública.

Como puede observarse, desde los planteamientos fundamentales de esta teoría se defiende que los efectos de los medios, y en general la influencia de lo que es considerado socialmente bueno, sobre los individuos son mucho más importantes de lo que se pensaba. Noëlle-Neumann (1995) insiste en la necesidad de atender a la naturaleza social de los seres humanos que, en ocasiones, ha sido negada o no tenida en cuenta por otras corrientes de investigación. Precisamente, es nuestra naturaleza social la que nos hace ser temerosos de la separación y el aislamiento de los demás y ansiar ser respetados y queridos por ellos.

De este modo, “la teoría de la *espiral del silencio* se apoya en el supuesto de que la sociedad –y no sólo los grupos en que los miembros se conocen mutuamente– amenaza con el aislamiento y la exclusión a los individuos que se desvían del consenso. Los individuos, por su parte, tienen un miedo en gran medida subconsciente al aislamiento, probablemente determinado genéticamente. Este miedo al aislamiento hace que la gente intente comprobar constantemente qué opiniones y modos de comportamiento son aprobados o desaprobados en su medio, y qué opiniones y formas de comportamiento están ganando o perdiendo fuerza” (Noëlle-Neumann, 1995:259).

Tal y como Noëlle-Neumann (1995:234) plantea “la opinión pública es el acuerdo por parte de los miembros de una comunidad activa sobre cualquier tema con carga afectiva o valorativa que deben respetar tanto a los individuos como a los

gobiernos, transigiendo al menos en su comportamiento público, bajo la amenaza de quedar excluidos o de perder la reputación ante la sociedad”. Esta socióloga alemana halló que en los procesos de formación de la opinión pública influye, en gran medida, la percepción que tienen los individuos de lo que está bien considerado, es decir, que las opiniones “buenas” tienden a cosechar más apoyos explícitos de los que en un principio tenían y las minoritarias (o percibidas como tales) quedan aún más minimizadas, en un proceso de *espiral del silencio*. La opinión pública se define como un proceso al que las personas contribuyen en la formación de opiniones siempre que éstas estén bien vistas, mientras que las opiniones mal consideradas acaban diluyéndose y los defensores de estas posturas acaban estando orientados hacia el silencio de su propia opinión y/o expuestos a la marginación social. Los medios de comunicación, como es evidente, contribuirían a esta espiral (Noëlle-Neumann, 1973), pues son fundamentales para muchos ciudadanos.

En palabras de Noëlle-Neumann (1980:131) “hay una infinidad de cosas que no podemos observar directamente en nuestro entorno y, por esto, tenemos que acudir a los medios de comunicación. Y aquí entra en juego una de las características que ya sabemos de los medios: ofrecen representaciones del ambiente de las personas en todos aquellos dominios a los que éstas no tienen acceso directo. La influencia de los medios, es potencialmente muy grande y los efectos son continuos y perceptibles”.

En este sentido, la autora (Noëlle-Neumann, 1991) plantea que la valoración que las personas hacen del clima de opinión proviene, principalmente, de dos factores: la observación directa por parte de las personas en los contextos de sus vidas y la observación indirecta mediante los ojos de los medios de difusión. Así, si en los medios aparece una opinión como predominante, las personas sobrevalorarán dicho punto de vista.

El efecto generado por los mass media recobra aquí una mayor importancia que la otorgada por los sociólogos norteamericanos durante los años 50 y 60 (teorías de los “efectos limitados”). Mediante sus contenidos, los medios de comunicación contribuyen a crear un espacio público de debate, el marco en el que se desarrolla la opinión pública. Así, los medios también se muestran silenciosos ante determinados temas, realizan ciertas ocultaciones de la realidad, etc., de modo que llegan a salir de escena ciertos valores y protagonistas que han perdido “valor”. Los efectos de los medios son, a juicio de Noëlle-Neumann (1991), acumulativos, de modo que su incidencia en la opinión no

es inmediata, sino que se va fraguando y consolidando en función del número de medios que avalan una postura determinada y del tiempo que persistan en dicha posición.

Tal y como puede observarse, estos planteamientos apuntan hacia la dependencia de la opinión personal de lo que piensan (o se cree que piensan) los demás (Allport, 1937). Así, la teoría de la *espiral del silencio* hace referencia a la interacción entre cuatro elementos:

- la comunicación colectiva,
- la comunicación interpersonal y las relaciones sociales,
- la expresión de la opinión personal,
- la percepción que tienen los individuos del “clima de opinión” en su entorno social.

En realidad la autora plantea cómo la opinión pública se traslada hacia el grupo considerado más fuerte, más presente en el medio, en detrimento de aquellos que opinan diferentes que son considerados débiles. Como consecuencia, aparece una ilusión óptica, ya que incluso las opiniones mayoritarias pueden ser percibidas como minoritarias (Huertas, 2002). Para evitar el aislamiento en cuestiones públicas importantes, muchas personas buscan en su entorno pistas sobre cuál es la opinión dominante, qué opiniones van aumentando su fuerza o perdiéndola. Coherentemente, si alguien cree que su opinión personal se encuentra entre las que pierden fuerza, estará menos predispuesta a expresarla libremente. En consecuencia, las opiniones percibidas como dominantes aumentarán y las débiles declinarán cada vez más.

La tesis principal de Noëlle-Neumann es que la gente trata de evitar el aislamiento, sobre todo en áreas controvertidas. En tales áreas, un proceso se pone en movimiento. Es lo que se ha dado en llamar la *espiral del silencio*. Quienes tienen la impresión, cuando observan el ambiente social, de que sus opiniones y valores cada vez obtienen más apoyo, se sienten confirmados, no temen el aislamiento, expresan sus opiniones ante un público desconocido, y siempre actúan y hablan con seguridad. En caso contrario, las personas actúan de modo bien diferente.

En palabras de Noëlle-Neumann (1974:47), “cuanto más perciben los individuos estas tendencias y adaptan sus opiniones con arreglo a esta percepción, tanto más una facción se muestra como dominante y la otra en retroceso. Así, la tendencia de una facción a manifestar sus opiniones y de la otra a callárselas, desencadena un proceso en espiral que establece, en modo creciente, una opinión como prevalente” en el ámbito de lo público, cuestión que encierra el significado del concepto “opinión pública”.

En este sentido, Noëlle-Neumann (1974, 1978, 1995) afirma que la causa de la transformación de la suma de las opiniones individuales en opinión pública es la continua interacción entre las personas debida a su naturaleza social. Así, si bien algunos investigadores han propuesto que se abandone el término “opinión pública”, no debemos descartar un término que existe desde antiguo mientras no encontremos otro igualmente comprensivo, más adecuado para transmitir el significado del concepto: una forma particular de control social. Si hubiese que abandonar el término “opinión pública” se perdería el conocimiento de la función latente de la opinión pública, por medio de la que se mantiene un consenso suficiente en el seno de una sociedad (Rusciano y Fiske-Rusciano, 1990).

Al hilo de estos planteamientos, cabe destacar la lista de las seis preguntas básicas que plantea la autora como aquellas que proporcionan la información mínima necesaria para comprobar la teoría de la *espiral del silencio*, en lo que a la opinión pública se refiere (Noëlle-Neumann, 1989: 20):

- “Hay que determinar la distribución de la opinión pública sobre un tema dado con los métodos pertinentes de encuesta representativa;
- Hay que evaluar el clima de opinión, la opinión individual sobre ¿qué piensa la mayoría de la gente?. Esto muestra a menudo un panorama completamente nuevo;
- ¿Cómo cree el público que va a evolucionar el tema controvertido? ¿Qué bando va a adquirir fuerza, cuál va a perder terreno?;
- Hay que medir la disposición a expresarse sobre un determinado tema, o la tendencia a permanecer callado, especialmente en público;
- ¿Posee el tema en cuestión un fuerte componente emocional o moral? Sin ese componente no hay presión de la opinión pública y, por lo tanto, no hay *espiral del silencio*;
- ¿Qué posición adoptan los medios de comunicación ante ese tema? ¿A qué bando apoyan los medios influyentes? Los medios son una de las dos fuentes de las que procede la estimación que la gente hace del clima de opinión. Los medios influyentes prestan palabras y argumentos a los otros periodistas y a los que están de acuerdo con ellos, influyendo así en el proceso de la opinión pública y en la tendencia a expresarse o a quedarse callado”.

Ejemplificando la aplicabilidad de sus planteamientos, Noëlle-Neumann (1991) investiga la atención creciente por parte de los medios al tema de la energía nuclear en Alemania, entre 1965 y 1985, unida a un declive de cobertura, caminando hacia una valoración negativa. Así, la autora afirma que si bien hasta 1981 la audiencia se mostraba a favor de la energía nuclear, gradualmente, la opinión de la audiencia comenzó a retroceder pues se enfrentaba a una fuerte amenaza de aislamiento. La conducta de la audiencia se ajusta a la valoración del clima de opinión del entorno y, a la inversa, influye en la valoración del clima de opinión. Se da un proceso de interacción que genera una espiral.

Del mismo modo, Kepplinger (1983) afirma que en un tema como la energía nuclear, en el que hay una clara toma de postura de los medios de comunicación y un fuerte componente moral relativo a la seguridad de las generaciones futuras, se corrobora cómo los que se oponen a la energía nuclear estén más dispuestos a expresarse en público y parezcan más fuertes en el clima de opinión que los que están a favor.

Noëlle-Neumann (1995:261-262) recoge los resultados de su estudio realizado en relación al tema de la energía nuclear: “Aplicamos un test al tema de la energía nuclear, utilizando los abucheos y la risa despectiva como indicadores. El texto de la pregunta decía: “Me gustaría contarle un incidente que sucedió hace poco en una gran reunión política sobre la energía nuclear. Había dos oradores principales. Uno habló a favor de la energía nuclear y el otro en contra. Unos de ellos fue abuchado por el público. ¿Cuál cree que fue el abuchado, el orador que defendía la energía nuclear o el que se oponía a ella?” El 72 por ciento de los alemanes que respondieron opinaban que el orador abuchado había sido el defensor de la energía nuclear; el 11 por ciento, que se trataba del que se oponía a ella. [...] No cabe duda de que la amenaza de aislamiento existe y que la gente sabe qué opiniones suponen un alto riesgo de activación de esa amenaza al ser expresadas públicamente”.

En otro de sus estudios, tal y como queda recogido por Valbuena (1997), utilizando un test con muestras de contenidos de periódicos, preguntaba a los lectores qué partes leían del mismo y, además, qué pensaban sobre una serie de temas cotidianos. De este modo llegó a constatar algo que ya venía evidenciándose mediante sus investigaciones: tendemos a leer los temas que refuerzan nuestras opiniones sobre los mismos.

Por lo que respecta al medio televisivo, cabe destacar la investigación realizada por Noëlle-Neumann y su equipo (1980) en que querían detectar si la televisión permite o no la percepción selectiva de modo que pueda considerarse científicamente aceptable. Así, tras conocer las opiniones de los telespectadores de una muestra sobre unos temas, les solicitó que oprimiesen un determinado botón para comprobar qué estaban viendo. La autora nos dice que prácticamente todas las personas estudiadas cumplieron las operaciones que les pedían.

Otro de sus experimentos más destacados es el denominado “test del tren”. Dicho test “consistía en pedirles que se imaginasen que iban en un compartimento del tren hablando sobre temas controvertidos con personas que opinaban distinto. La pregunta terminaba así: ¿le gustaría hablar con esa persona para conocer su punto de vista o pensaría que no merece la pena?” (Noëlle-Neumann, 1995:30). Este tipo de pregunta lo repitió con otros temas controvertidos. De este modo quería comprobar su hipótesis: los diferentes grupos de opinión difieren en su disposición a defender públicamente sus puntos de vista y convicciones. Así, se comprobó cómo había una facción más dispuesta a expresar públicamente sus opiniones y, por ende, puede influir en más gente, que se convertirán en seguidores de su posición.

Noëlle-Neumann (1995, 65-80) nos expone y explica cómo utilizó una variedad del “test del tren” para estudiar el temor al aislamiento por parte de las personas entrevistadas. Este experimento se aplicó de diferentes formas: 1) “empleando una imagen de dos personas conversando. Una atacaba a los fumadores. La otra respondía: “Bueno, yo...” [...] El modelo de esta pregunta proviene del método de terminación de frases utilizado en psicología diagnóstica ¿Qué cree que habrá respondido el de abajo?, ¿cómo puede haber terminado la frase que ha empezado?. Esta invitación debe causar un fuerte aumento de los habitualmente débiles estímulos que se producen cuando simplemente se oye pasivamente a alguien criticar a los que fuman en presencia de no fumadores [...] El 88 por ciento de los encuestados completaron la frase”; 2) “Aquí tiene un dibujo de un coche con la rueda pinchada. En la ventanilla trasera derecha hay una pegatina de un partido político, pero usted no puede leer de qué partido se trata. ¿Con qué pegatinas de qué partido cree que se corre un riesgo mayor de que a uno le pinchen las ruedas?”; 3) “En la campaña electoral se volvieron a arrancar y romper carteles. Por lo que ha visto, ¿de qué partido eran los carteles más frecuentemente deteriorados?”. Tras todas estas aplicaciones de la variedad del test a la que hacemos referencia, cabe destacar que se iba confirmando que las personas respondían ante las situaciones de las encuestas como

si fueran reales, de modo que se confirmaba el temor al aislamiento (reflejado en sus respuestas) por parte de los encuestados.

Tal y como puede observarse, las personas no quedan indiferentes ante la influencia de lo social, antes bien se rigen por este criterio a la hora de orientar tanto sus opiniones como su conducta.

En línea con lo anteriormente expuesto, desde las aportaciones de otros autores, y partiendo de los planteamientos iniciales de esta teoría, se ha tratado de explicar diversas cuestiones. Así, Taylor (1982) se basa en un modelo de niveles en el proceso de la espiral y plantea como las principales variables:

- la opinión propia sobre una cuestión, que puede coincidir con la minoría real o con la opinión de la mayoría;
- la percepción de la posición dominante, que puede ser correcta o incorrecta;
- la valoración de la tendencia futura, que puede favorecer a la minoría o a la mayoría real;
- la disposición o no a expresar la propia opinión;

Este autor contrastó dos hipótesis: “una, que aquellos que creen que hay una tendencia que apoya su posición son más propensos a expresar su opinión que quienes creen que no; y, dos, que quienes perciben que la mayoría apoya su postura, la expresarán con más probabilidad que los que no lo perciben” (McQuail y Windahl, 1997:146)

En este modelo se supone que la propia opinión y la percepción de cuál es la opinión que domina se interrelacionan. Estos dos factores supuestamente influyen en el juicio sobre el devenir futuro de la opinión. Además, de acuerdo con la teoría de la *espiral del silencio*, la cuarta variable depende de la interacción entre la opinión personal y la percepción de la tendencia futura.

Para Taylor (1982), el efecto de la “espiral” vendría dado porque la cantidad de apoyo que se muestra para una opinión afecta a la percepción que tiene el público de la fuerza o relevancia de tal opinión, en un momento posterior en el devenir de la opinión pública.

Por otro lado, la teoría de la *espiral del silencio* ha sido también objeto de numerosas *críticas*, fundamentalmente por su visión pesimista tanto de la naturaleza humana como de los medios de comunicación. Ante esto, desde la teoría de la *espiral del silencio*, también se ha tratado de responder a estas críticas.

Donsbach y Stevenson (1986) trataron de poner a prueba la tesis de la *espiral del silencio* en unas encuestas electorales realizadas en Carolina del Norte. Tras su estudio, corroboraron la tendencia de uno de los bandos a permanecer en silencio en relación al controvertido tema de la legislación sobre el aborto. Sin embargo, los autores se mostraron pesimistas a la hora de defender la *espiral del silencio* pues consideran, por una parte, que la teoría responde a una cadena de relaciones causales (comenzando con la variable psicosociológica del miedo al aislamiento y la tendencia a expresarse o a quedarse callado hasta llegar a la integración en la sociedad) y, por otra, que la teoría relacionaba tesis de diversas ciencias sociales que tradicionalmente se consideraban separadas (hipótesis de teorías de la conducta y de las actitudes, de teorías de la comunicación y de teorías sociales).

Sin embargo, ante estos planteamientos críticos, Noëlle-Neumann (1995:257) responde: “Quizá tuvieran razón al mantener que la incapacidad de la teoría para respetar las fronteras entre las diferentes disciplinas la colocaba en desventaja. En aquel momento los académicos no solían estar demasiado interesados en dialogar con disciplinas relacionadas con la suya”.

Por otra parte, Wolf (1994) critica ampliamente estos planteamientos, pues considera que se basa en principios cuestionables. Este autor considera que la televisión no impide la percepción selectiva, pues no elimina otro tipo de mediaciones. Del mismo modo, afirma que no es cierto que todos los medios actúen en consonancia ante una misma cuestión.

Por otra parte, Moscovici (1991) plantea que se debería prestar más atención a las minorías ruidosas y menos a las mayorías silenciosas, ya que las primeras juegan un papel creativo e innovador en la vida social.

Hay quien incluso ha llegado a considerar que los que hace la autora es plasmar sus propias vivencias en la teoría que postula, su pasado perteneciente a las filas nazis, pues es sobre todo en un contexto de represión donde se da más fácilmente el ocultismo y la ficción de las propias opiniones.

Desde nuestra perspectiva, los postulados de que parte esta teoría contribuyen a la explicación del objeto de nuestra investigación, pues centra su atención en cómo el medio circundante (y dentro de él también la televisión) influye en cómo las personas afrontan su cotidianidad. La televisión, sin duda, ofrece a la audiencia numerosas informaciones relativas a aquellos valores, actitudes y conductas que son más o menos valorados, desde el punto de vista social.

## II.2.- TEORÍAS BASADAS EN LAS NECESIDADES Y DEMANDAS DE LA AUDIENCIA

### II.2.1.- *Funcionalismo: precursor de la Teoría de Usos y Gratificaciones*

Son diversas las perspectivas que en la investigación de los medios de comunicación se han ido dando, en función de los planteamientos que se encuentran a la base de cada una de estas aportaciones.

Así, los investigadores de “efectos” intentan aislar aquellos elementos que provienen del comunicador o del mensaje con el objetivo de explicar los efectos que tiene los mensajes sobre los receptores. Es decir, parten de una perspectiva desde donde se supone que se da una influencia directa de los mass media sobre las audiencias. “Las antiguas teorías veían al público como algo relativamente inerte, que esperaba pasivamente que los medios le transmitieran información que él iba a percibir y recordar, y de acuerdo con la cual iba a comportarse más o menos de manera uniforme” (Lucas y otros, 1999:249).

Sin embargo, en la década de 1940 comienza a trazarse, con los análisis funcionales, la línea de *Usos y Gratificaciones*, siendo los primeros estudios, básicamente, descriptivos (Wimmer y Dominick, 1996). Estos trabajos se centraron en las funciones desempeñadas por los medios.

Así, junto a otras corrientes de investigación sobre los efectos producidos por la televisión, resultan de gran interés los planteamientos funcionalistas. El análisis funcional aporta un enfoque bastante diferente, en el que los investigadores ya no centran su preocupación sobre los efectos de los medios sino sobre el estudio de las necesidades de la audiencia.

En un primer momento, Lazarsfeld y Stanton (1944) estudiaron los motivos de la audiencia para oír seriales y concursos. Igualmente, cabe destacar a Lazarsfeld y Merton (1948) pues también contribuyeron a desarrollar los primeros estudios funcionales en relación a los medios. Estos autores pretendieron atribuir estatus y ética a las funciones y una difusión narcotizante a los “mass media”.

Por otra parte, Berelson (1949) realizó un estudio acerca de lo que los lectores de los diarios neoyorquinos dijeron que echaron en falta durante una huelga de periódicos.

Buscaban así las razones del atractivo evidente de los medios de difusión y de diversos tipos de contenido, preguntando a la audiencia qué pensaban, sentían y apreciaban sobre la base de su uso personal de los medios.

Del mismo modo, Lasswell (1948) planteó como actividades relativas a los medios que ejercen un efecto común en la sociedad: la vigilancia del entorno, la correlación de partes del entorno y la transmisión de la herencia social.

Unos años más tarde Horton y Wohl (1956) concluyeron que el visionado de la televisión aporta a la audiencia un sentimiento de interacción parasocial con las personalidades mediáticas, mientras Pearlin (1959) argumentó que el visionado televisivo da a la sociedad la oportunidad de evadirse de las experiencias desagradables<sup>35</sup> que a cada uno le toca vivir.

En línea con lo anteriormente expuesto, Wright (1960) afirmaba que el entretenimiento resultaba ser otra función-actividad proporcionada por los medios, a la par que planteaba la existencia no sólo de funciones sino también de disfunciones, y Mendelsohn (1963) apuntaba que dicho entretenimiento mediático reduce la ansiedad creada por los informativos emitidos por los medios. También Stephenson (1967) arguye a partir de sus trabajos de investigación que la televisión posibilita el recreo, mientras que McCombs y Shaw (1972) concluyen que el establecimiento del *agenda-setting* era una importante función desempeñada por los mass media.

Tal y como puede apreciarse por lo expuesto anteriormente, podemos hablar de una fase nueva en la investigación de los medios, donde los estudios se distancian, en mayor medida, de la investigación de los efectos.

Sin duda, se observa cómo el foco de atención se va desplazando hacia lo que planteaba Klapper (1963: 517) al argumentar que la investigación de comunicación de masas estaba demasiado centrada “en la tarea de determinar si algún efecto en particular se realizaba o no”, habiendo encontrado muy pocas respuestas definitivas a todas las preguntas sobre efectos. Klapper (1960) describe este periodo inicial, como una “orientación funcional”, que podría dar cuenta del atractivo del contenido “escapista” de los medios.

Así, a partir de los años sesenta la audiencia llegó a ser estudiada por sí misma. Al respecto, señalan McQuail y Windahl (1997: 158), “un momento clave [...] fue la

---

<sup>35</sup> Válvula de escape, desconexión.

publicación de una colección de artículos bajo el título *The uses of mass communication* (Blumler y Katz, 1974)”.

### **II.2.2.- La Teoría de Usos y Gratificaciones**

Tal y como ya planteábamos, fueron los años 40 los que vieron nacer, poco a poco, la corriente centrada en *usos y gratificaciones*. Ruddock (2001) afirma que después de la Segunda Guerra Mundial ya eran evidentes las limitaciones de los estudios de efectos y se trataba de buscar nuevas maneras de estudiar la comunicación social. Así surgió la investigación de *usos y gratificaciones*.

Se trata de una corriente con una fecha de nacimiento, unas características peculiares, unas orientaciones teórico-prácticas bien diferentes a las planteadas dentro del enfoque de efectos. Es por ello que, si bien en ocasiones, tradicionalmente, se la ha incluido en el marco del estudio de los efectos, hoy podemos afirmar la existencia de la teoría de *usos y gratificaciones* por sí misma (Huertas, 2002).

El Paradigma al que en este apartado hacemos referencia parte de la firme convicción de que las necesidades de los individuos y sus motivos para comunicarse están a la base y determinan el proceso interactivo en relación a los medios de comunicación.

Todos los autores coinciden en calificar esta teoría como la primera que adjudica a la *audiencia* la *capacidad de actuar*, cuestionando seriamente la relación estímulo-respuesta que alude a la pasividad de los receptores. Los estudios desarrollados desde la perspectiva de *usos y gratificaciones* nos presentan a unos receptores que actúan en función de sus necesidades, motivaciones e intereses, pues el uso de los medios les aporta unas gratificaciones (Cuesta, 2000).

En este sentido, Klapper (1960) ya advirtió que son varios los elementos que pueden interceder entre un mensaje y su respuesta, de manera que, en la mayor parte de los casos, los mensajes mediáticos pensados para persuadir refuerzan de hecho las actitudes ya existentes. En este sentido, y a partir de estos factores influyentes, se puede argumentar que “los mass media por sí solos no son normalmente causa necesaria ni suficiente de efectos de audiencia, y el medio de un mensaje significa solamente una fuente de influencia en los entornos sociales y psicológicos” (Rubin, 1996: 556).

Sin duda, los trabajos desarrollados en el marco de esta corriente de investigación, recogen entre sus conclusiones más importantes que la audiencia es

activa y que el uso que se hace de los medios está muy relacionado con las expectativas y necesidades de los espectadores (Vilches, 1999).

Por otra parte, la complejidad de los fenómenos sociales obliga a no trabajar en términos de causa-efecto.

Así, la teoría de *usos y gratificaciones* adopta una perspectiva a través de la que se desplaza el interés de la investigación del mecanismo en los efectos directos de los mass media sobre los receptores, para llegar a conocer qué uso hace la sociedad de dichos medios, “qué intenciones o funciones sirven los media dentro de un corpus de receptores activos [...] tal y como los controlan los propios patrones de elección de los receptores” (Fisher, 1978:159). De este modo se subrayan tanto el uso como la elección individuales. Es decir, se trata de indagar en qué es lo que la gente hace con los medios (Klapper, 1963).

Sin duda, desde los *usos y gratificaciones* se ha tratado de buscar explicaciones teóricas sobre aquellas cuestiones que se estudiaban de forma empírica, manteniéndose esta tendencia vigente en la trayectoria de dicha corriente. Tal y como plantea Huertas (2002: 53) “todas las investigaciones sobre la audiencia de medios tienen un objetivo común: incrementar el conocimiento de cómo los distintos grupos sociales, en el marco de la sociedad y la cultura, usan los medios y, en consecuencia, cómo los medios pueden ser vehículos de estabilidad y/o cambio social”.

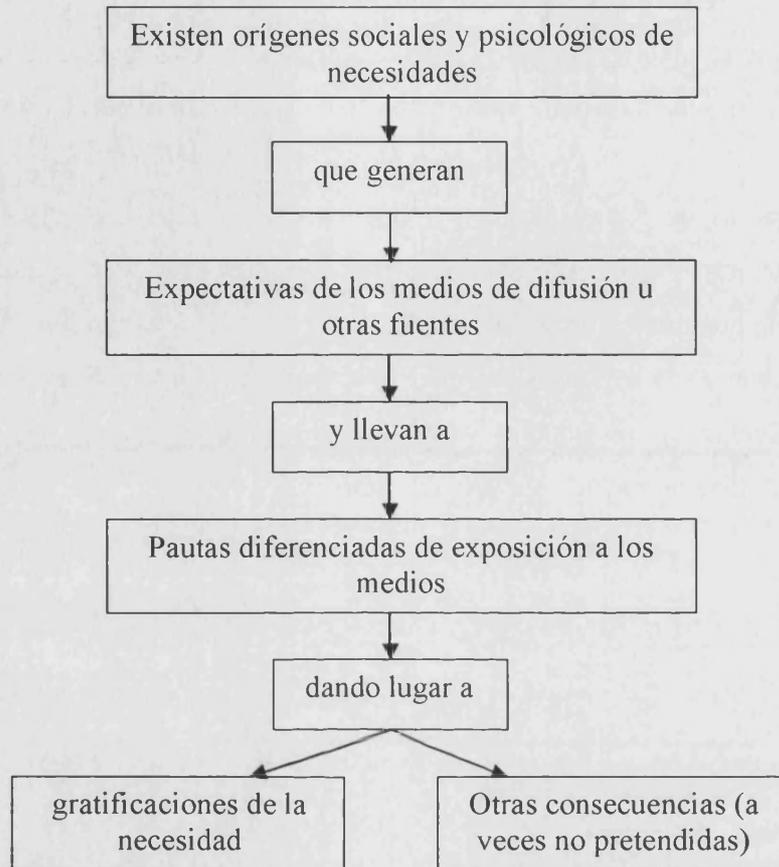
El paradigma de *Usos y Gratificaciones*, propiamente dicho, nace a partir de los trabajos de Katz, Blumer y Gurevitch (1974), poniendo así en tela de juicio los planteamientos teóricos que consideraban a la audiencia como un ente pasivo, para aportar una visión mediatizada de la influencia comunicativa que subraya el rol de las diferencias individuales al disminuir los efectos mediáticos directos. Es decir, se plantea desde aquí que algunas necesidades, combinadas con características personales de los sujetos y su entorno social, producen una determinada percepción de los problemas y de las soluciones a los mismos, tal y como afirma Rosengren (1974).

Sin duda, los planteamientos de la perspectiva de *Usos y Gratificaciones* centran su atención en el análisis de la interacción entre los medios y la audiencia (Rayburn, 1996), teniendo en cuenta las necesidades de los individuos, sus motivos para la comunicación, el entorno psicológico y social, la conducta comunicativa y las alternativas funcionales al uso de los medios. Así, los estudios de *usos y gratificaciones* tienen en común el planteamiento de que “las audiencias son activas, el uso mediático se dirige por un objetivo, la utilización mediática satisface una amplia gama de

gratificaciones y las gratificaciones corroboradas por la audiencia pueden deberse al contenido, a la práctica de exposición en sí misma o a la situación social en que se da” (Rosengren, Wenner y Palmgreen, 1985).

En este sentido, nos encontramos ante planteamientos que tratan de corroborar la evidencia de que el público efectúa su propia selección, elección y uso para gratificar sus necesidades, en vez de dejarse utilizar por los mass media (Katz, Gurevitch y Haas, 1973).

En palabras de Katz, Blumler y Gurevitch (1974:20), los objetivos de esta corriente se centran en buscar “(1) los orígenes sociales y psicológicos de (2) las necesidades que generan (3) expectativas de (4) los medios de comunicación o de otras fuente, que llevan a (5) diferentes patrones de exposición a los medios (o compromiso con otras actividades), resultando la (6) necesidad de gratificaciones y (7) otras consecuencias, quizá la mayoría sin proponérselo”.

Gráfico nº 3Objetivos de la teoría de usos y gratificaciones

Rubin (1996) resume estos planteamientos iniciales en tres objetivos principales:

- explicar cómo los individuos utilizan los medios para gratificar sus necesidades;
- entender los motivos que rigen la conducta mediática;
- identificar las funciones y consecuencias que se dan y que están vinculadas a las necesidades, motivos y comportamientos mediáticos.

Así, esta teoría asume que las personas podemos articular nuestros propios motivos para exponernos a los medios y a determinados contenidos.

En este sentido, a nivel metodológico, desde la perspectiva de *usos y gratificaciones* se ha tratado de analizar cuáles son los motivos por los que la audiencia

se expone a los medios e inferir así las gratificaciones que comporta la utilización de los medios.

El paradigma de *usos y gratificaciones* parte del punto de vista del consumidor<sup>36</sup> de los medios (en el caso que nos ocupa, la televisión), pues principalmente examina de qué forma se utilizan los medios y qué satisfacciones se esperan obtener de ellos por su actividad consumidora. Es decir, quienes apoyan estos planteamientos parten de la idea de que la audiencia es consciente de sus preferencias y es capaz de articular las razones que le llevan a adoptar determinadas pautas de recepción, partiendo de la experiencia previa con los medios.

Por otra parte, “se da también por supuesto que el uso de los medios es sólo un modo entre otros de satisfacer las necesidades que se experimentan en la vida diaria” (McQuail y Windahl, 1997).

### **II.2.2.1.- Evolución y principales aportaciones desde el paradigma de Usos y Gratificaciones**

Si bien las claves e ideas fundamentales del paradigma de *usos y gratificaciones* han estado a la base de cualquier trabajo desarrollado dentro de esta corriente, no podemos obviar cuál ha sido la evolución de dicho paradigma y cómo se han ido modificando ciertos planteamientos. Sin embargo, esto no quiere decir que la historia de la investigación de la audiencia pueda acotarse en etapas cerradas.

En este sentido, tal y como plantea Rubin (1996), inicialmente la investigación centrada en *usos y gratificaciones* trataba de buscar las razones por las que las personas consumían cierto tipo de contenido mediático.

Así, Herzog (1944) estableció tres tipos de “gratificación” en relación al seguimiento de las telenovelas radiofónicas de la época: descarga emocional, ensoñación y búsqueda de consejo. También Lazarsfeld (1940) estudió y describió los motivos de la audiencia para sentirse atraída por los programas de radio. Del mismo modo, Berelson (1949) preguntó a la gente por qué leía el periódico y agrupó las respuestas en cinco modalidades: búsqueda de información, de prestigio social, de escapismo, como elementos de utilidad para la vida diaria y como componente de un contexto social.

---

<sup>36</sup> Considera que es la persona, como ser activo, quien decide al respecto de la televisión, en función de sus propios intereses y necesidades.

Del mismo modo, los estudios se orientaron hacia el conocimiento del uso que hacía la audiencia de la televisión y de las gratificaciones que ésta les aportaba. En resumen, a partir de estos estudios, se apuntaba que “la televisión es, esencialmente, un medio de entretenimiento familiar; sobre la prensa se destacó que la utilización de ésta es de carácter informativo e individual y, por último, se destacó que el uso de la radio es más individual que el de la televisión y que ésta se suele emplear como compañía y modo de entretenimiento” (Huertas, 2002:106).

Sin embargo, “aquellos estudios iniciales carecían de la suficiente coherencia teórica, estando de hecho inspirados por las necesidades prácticas de los empresarios de radio y prensa” (Wimmer y Dominick, 1996: 368).

Sin duda, el auge de esta corriente comienza a producirse a partir de los años 50, centrándose los estudios en la relación de los niños con los medios, intentando investigar sobre el modo en que les influyen, junto con el contexto familiar, escolar y las amistades. Los avances de esta teoría llevaron, durante los años cincuenta y sesenta, a atender a las variables personales, sociológicas y psicológicas, que podrían ser explicativas de los distintos patrones de consumo y obtención de satisfacción. Así, varios autores (Schramm, Lyle y Parker, 1961) detectaron que los niños están condicionados en sus hábitos televisivos por su habilidad intelectual individual y el tipo de relación experimentado con sus padres y compañeros de clase o juegos, entre otros factores. Del mismo modo, se detectó que el factor racial era importante a la hora de predecir el uso de los medios por parte de los adolescentes (Gerson, 1966), al igual que la clase social como factor que predeterminaba el modo en que utilizaban la televisión como fuente informal de aprendizaje (Greenberg y Dominick, 1969).

Por otra parte, se plantea en estos años que la mayor parte del uso que se hace de los medios es con la finalidad de escapar de la realidad (Katz y Foulkes, 1962).

Así, en la década de los 60 se sucedieron una serie de investigaciones y teorizaciones de gran importancia, que demostraron la posibilidad de aplicar paradigmas funcionales al análisis de la conducta frente a los mass media. A título de ejemplo encontramos en esta línea la teoría de Stephenson (1967), quien aplicó el concepto de juego, situándolo a la base del uso que la mayoría de los individuos hacen de los medios.

Tal y como plantean Katz, Gurevitch y Haas (1973), a comienzos de los años 70 se da una importante renovación de los estudios empíricos y los investigadores trataban de estudiar la motivación de la audiencia, llegando a elaborar una serie de tipologías en

relación a la utilización de los medios para gratificar las necesidades, tanto psicológicas como sociales, de la audiencia.

En relación a lo anteriormente expuesto, Hartley (2000) subraya la importancia que tuvo la psicología en la aparición y evolución de estos estudios y análisis. La perspectiva psicológica guió esta corriente hacia el estudio del comportamiento observable a escala individual.

McQuail, Blumler y Brown (1972) construyeron una tipología que respondía a las gratificaciones obtenidas por la audiencia al consumir televisión, llegando a concluir que las personas se sienten motivadas hacia el consumo de televisión, principalmente, por:

- diversión
- relaciones personales
- identidad personal
- vigilancia.

Sin embargo, desde las aportaciones de otros autores se plantea que las posibilidades que ofrece el entorno ante las necesidades de las personas pueden resultar tanto satisfactorias como insatisfactorias (es lo que ellos denominan “grado de dependencia”) y es por ello que los sujetos pueden hacer uso de otras alternativas para complementar o sustituir el consumo de los medios. (Rosengren y Windahl, 1972). Del mismo modo, plantean que la necesidad de interacción e identificación puede dar lugar a cuatro tipos de vinculación con los medios: distanciamiento, interacción parasocial, identificación solitaria o captura. Igualmente, el grado de proximidad a la realidad que tenga el contenido de los medios (desde contenido ficticio no informativo hasta contenido informativo no ficticio) resulta ser una clave a la hora de analizar la necesidad de interacción de la audiencia con dichos medios.

Por otra parte, Katz, Gurevitch y Haas (1973) elaboraron una tipología relativa al uso de los medios por parte de la audiencia para satisfacer necesidades relevantes para sus vidas. Dicha tipología recogía:

- el refuerzo de la comprensión hacia uno mismo, de la comprensión de los amigos, de otras personas o de la sociedad en general;
- el refuerzo del estatus personal o del de la sociedad
- y el refuerzo del contacto con la familia, iguales, la sociedad o la cultura a la que pertenecían.

De entre estos avances científicos, cabe destacar también la aportación teórica rigurosa de Klapper (1974), quien distinguió entre los siguientes usos:

- Distracción / Entretenimiento
- Estímulo de la imaginación
- Interacción sustitutiva
- Descanso
- Base para la interacción social
- Aprendizaje para la vida

Por otro lado, no podemos olvidar la aportación que supuso para los *usos y gratificaciones* el paradigma que aportó Rosengren (1974). Desde dicha aportación se plantea que las necesidades de los individuos constituyen el punto de partida (haciendo referencia a la jerarquía de las necesidades humanas, de acuerdo con Maslow), pero para que éstas lleven a una acción relevante, tienen que ser percibidas como problemas, y tiene que percibirse alguna solución potencial. En su modelo afirma que la experiencia de las necesidades es moldeada o influida por aspectos de la estructura social (nivel de desarrollo, tipo de sistema político), y también por características individuales (por ejemplo, la personalidad, la posición social, la situación en el ciclo vital). Así, la percepción de los problemas y de las soluciones potenciales lleva a la formulación de los motivos para el uso de los medios o para otros tipos de conducta.

Por otra parte, cabe destacar la aportación realizada desde planteamientos que apuntan a que no es apropiado utilizar la misma teoría y el mismo modelo de *usos y gratificaciones* de la audiencia para todos los tipos de contenidos informativos o de usos de los mass media (McQuail, 1984). Dentro de la teoría de *usos y gratificaciones*, la principal corriente de investigación es esencialmente utilitarista, y supone una relación lógica entre los medios (uso de los medios) y los fines (gratificaciones). Además, puede ajustarse a muchos usos informativos de los medios, pero no parece que encaje con las circunstancias que con más frecuencia se dan en el uso recreativo e imaginativo de los medios. Es por esto que se ha llegado a plantear la necesidad de un modelo “culturalista”, pues se considera que la experiencia de los individuos con los medios es, sobre todo, cultural y hemos de prestar atención al contenido de tipo afectivo e imaginativo y, también, a los usos que siguen una pauta más “ritual” que instrumental. “El gusto cultural personal guía las preferencias y las elecciones sobre el contenido de los medios (por géneros, formatos o tipos de contenido concretos) y conduce a varios tipos de satisfacciones afectivas o emocionales” (McQuail y Windahl, 1997:164).

Por otra parte, se ha evidenciado desde esta perspectiva que algunos sujetos incluso ven programas que de verdad les disgustan sobremanera simplemente para tener algún tema de conversación y sentirse menos solos (Palmgreen, 1984). Esto también queda reflejado en la clasificación que realiza Winick (1988), quien habla de seis funciones de la televisión, enumerándolas según su importancia: 1) información; 2) relax y entretenimiento; 3) conversación; 4) motivos sociales; 5) estar al día; 6) compañía.

Como puede observarse, tanto las aportaciones teóricas como los resultados de las investigaciones relativos a los usos que se destacan, por parte de diferentes autores, hacen referencia al placer obtenido por los sujetos. De ahí el nombre de esta corriente, así como el hecho de que muchos investigadores la consideren la primera que habla de los medios como algo benigno (Langer, 2000). Incluso hay autores que afirman que los individuos que tienen sentimientos desagradables o poco placenteros, buscan escapar de los mismos mediante la televisión (Kubey, 1992).

Parece cierto, pues, que la televisión cubre unas necesidades de las personas y que hoy en día no se entiende la vida sin, al menos, una televisión. En este sentido, cabe destacar aquí la aportación de Winick (1988) mediante la realización de dos estudios. En ellos se les pagaba a las familias por no ver la televisión. Una vez finalizados, se demostró que las familias estudiadas no podían estar sin hacer uso de la televisión. Sin embargo, también fue interesante observar cómo las familias cambiaron sus conductas respecto al uso de los otros medios de comunicación, comprando más el periódico, recurriendo a la radio como fuente de entretenimiento. Del mismo modo, realizaron más actividades sociales (pasear, visitar amistades, etc).

En esta línea, contextualizando su estudio en un ámbito cultural concreto, Lull (1980) planteó los usos que se hacen de la televisión, pero ceñidos al ámbito familiar, llegando a afirmar que, en relación a la familia, la televisión:

- ofrece ayuda para la comunicación;
- sirve para fines de afiliación y alejamiento entre los miembros de la familia;
- favorece el aprendizaje social;
- es un instrumento para evidencia competencia/dominación en el ámbito familiar.

Por otra parte, en relación a los motivos y funciones mediáticas atribuidas, cabe destacar la consideración, por parte de algunos autores, de las gratificaciones como variables que influyen a priori en los efectos producidos por los medios (Rubin, 1985). Autores como Greenberg (1974) afirman que en los niños existe una predisposición a la

agresividad de modo que se van despertando ellos mismos los estímulos de excitación. Otros, como Rubin (1979) plantean que existe una correlación positiva entre ver televisión con una predisposición positiva hacia el aprendizaje, y la creencia de que el mundo de la televisión refleja el mundo real.

En definitiva, todos estos estudios caminaban hacia la sustitución de la perspectiva tradicional en la investigación de los efectos producidos por los medios, por una perspectiva funcionalista. Una diferencia entre los investigadores tradicionales de los efectos de los medios y los investigadores de la perspectiva de los *usos y gratificaciones*, consiste en que los primeros tienden a examinar la comunicación de masas desde la perspectiva del emisor, mientras que en el caso de los *usos y gratificaciones*, el punto de partida se centra en la audiencia (Windahl, 1981). Este mismo autor, junto a su colega Rosengren (Rosengren y Windahl, 1972:176) plantea la necesidad de llegar a una fusión, de reunificar ambas perspectivas y de “preguntarse qué efecto produce un uso determinado de los mass media o qué efecto una gratificación determinada obtenida a través de los media”.

En este sentido, un gran número de las investigaciones sobre la televisión se han centrado, principalmente, en los efectos de la misma y mucho menos en la atracción de o hacia la televisión. De hecho, existen estudios en los que se demuestra que la atracción hacia determinados programas incrementa las posibilidades de que éstos produzcan efectos en sus receptores (Conway y Rubin, 1991). Sin duda, se hace cada vez más evidente la necesidad de adoptar una postura ecléctica donde tengan cabida todos estos planteamientos.

Una aportación significativa por parte de Windahl (1981) ha sido el planteamiento del término “conefectos” del contenido de los medios, utilizado para designar las observaciones que “en parte derivan del propio contenido consumido (una perspectiva habitual en el estudio de los efectos) y en parte del modo de usar el contenido (la perspectiva típica de la escuela de los *usos y gratificaciones*)” (Wimmer y Dominick, 1996: 368). De este modo, se puede establecer una conexión entre el enfoque clásico y tradicional con esta otra línea más funcionalista, al tener en cuenta en la interpretación de los datos la relación entre los motivos que tiene y ofrece la audiencia, las satisfacciones que le aportan los medios y las consecuencias.

Podemos afirmar que la idea principal que ha guiado esta línea es que para definir algo lo mejor es utilizarlo. Klapper (1963:517) argumentó que la investigación de los medios “se centró demasiado a menudo y durante demasiado tiempo en la tarea

de determinar si algún efecto en particular se realizaba o no”. Este autor sugirió la necesidad de una expansión de la investigación de *usos y gratificaciones* coherente con la sugerencia de otros autores como Katz (1959).

Sin embargo, las contribuciones que se han ido realizando desde el paradigma de *Usos y Gratificaciones* no han estado exentas de críticas por parte de otros autores, aunque no podemos olvidar que la mayoría de dichas detracciones hacen referencia a los primeros estudios desarrollados desde esta perspectiva. Las principales críticas, tal y como plantea Rubin (1996), podrían sintetizarse en cinco:

- Para algunos autores (Carey y Kreiling, 1974; Elliot, 1974), las aportaciones desde los *usos y gratificaciones* son excesivamente individualistas, ya que se centran en el consumo por parte de los sujetos que integran la audiencia, dificultando así la explicación generalista más allá de la población estudiada. Si bien cabe aquí señalar que también ha sido valorado el hecho de indagar desde este paradigma en cómo los usos y efectos mediáticos afectan a personas distintas (Dader, 1992; Rubin, 1996).
- Por otra parte, hay autores que critican el hecho de que los estudios se han fragmentado y han dado como resultado una serie de tipologías separadas (Anderson y Meyer, 1975; Swanson, 1979).
- Por lo que se refiere a los términos utilizados desde este paradigma, algunos críticos (Anderson y Meyer, 1975; Blumler, 1979; Elliot, 1974; Dader, 1992) han señalado la falta de claridad sobre todo en los conceptos centrales como “necesidades”, “motivos”, “conducta”, “fondo social y psicológico” y “consecuencias”.
- En línea con la anterior crítica, hay autores que consideran que los estudiosos de los *usos y gratificaciones* acuerdan significados diferentes para conceptos como “motivos”, “usos”, “gratificaciones” y “alternativas funcionales” (Elliot, 1974; Swanson, 1977, 1979).
- Por último, han sido criticadas tanto la consideración de la audiencia activa como la utilización de datos de autoinforme (Elliot, 1974; Swanson, 1977, 1979), ya que en ocasiones la actividad ha sido tratada como variable y no como una descripción de la audiencia, al tiempo que la interpretación de los autoinformes ha estado, probablemente, poco cuidada.

En este sentido, es a partir de los años 70 cuando los investigadores han ido contribuyendo a explicar y mejorar aquellos aspectos por los que la teoría ha sido criticada. Así, Greenberg (1974) desarrolló una escala o instrumento de medición en un estudio efectuado con niños y adolescentes (entre 9 y 15 años) británicos. Con ello logró recoger los diferentes motivos que llevaban a la población estudiada al visionado de televisión. Así, halló que la edad era el elemento de correlación más importante de todos los motivos de visionado y, mediante análisis factorial clarificó siete motivaciones diferentes para ver televisión:

- Hábito: resulta habitual ver televisión
- Aprendizaje: en relación a cuestiones cotidianas y cercanas de la vida
- Compañía: para no sentirse solo
- Relajación: tranquilidad
- Activación: en relación, fundamentalmente, a las emociones
- Olvido: sobre todo de los problemas de la cotidianidad
- Pasa-tiempo: contra el aburrimiento.

Una réplica parcial a dicho trabajo efectuada en los EEUU identificó seis motivos que justifican por qué los niños y los adolescentes consumen televisión:

- aprendizaje
- hábito/pasatiempo
- compañía
- escape
- excitación y relajación (Rubin, 1979).

Este autor plantea que el ver habitualmente la televisión se relacionaba negativamente con el consumo de espacios informativos y probablemente también con la afinidad con la televisión y con las comedias. Por otra parte, el consumo con voluntad de aprendizaje se relacionaba positivamente con el realismo televisivo que se percibía. Por último, señala el autor de esta investigación que ver televisión en busca de excitación y compañía se relacionaba positivamente con el visionado de programas de acción / aventura y comedias, respectivamente.

Por otra parte, en los años 80, se realizó una investigación con universitarios para analizar los motivos que les empujaban a seguir las series de televisión (Rubin y Perse, 1987). Para ello se utilizó un cuestionario sobre las posibles razones de exposición y, utilizando el análisis factorial, se plantearon las siguientes dimensiones de motivación:

- Entretenimiento

- Relajación, evasión, escape
- Pasa-tiempo
- Valor y utilidad social
- Voyerismo
- Aprendizaje por observación

Cabe destacar respecto a este estudio que las motivaciones que los sujetos consideraron más importantes fueron: entretenimiento, relajación y pasa-tiempo. En contraposición, el valor social, el voyerismo y el aprendizaje vicario se mostraban como mucho menos importantes.

En línea con lo anteriormente expuesto, Palmgreen (1984) plantea, ante la evidencia de estar surgiendo una estructura teórica más compleja, la necesidad de un modelo que integre el análisis multivariable. Sin duda, el núcleo de dicho modelo lo constituye el concepto de búsqueda de satisfacciones por parte de la audiencia. Sin embargo, señala la importancia de las variables antecedentes que actúan sobre dicho concepto como la estructura de los medios, la tecnología que emplean, el entorno social, las características psicológicas de los usuarios, sus necesidades, valores y creencias.

Sin duda, este modelo cabe valorarlo como un paso adelante en la comprensión del proceso mediático, aunque se enriquecerá con aportaciones por parte de otros autores, con planteamientos diferentes aunque con la misma base.

Por otra parte, resulta muy significativa la aportación de Levy y Windahl (1984) sobre el presupuesto de lo que es una audiencia activa. Estos autores elaboraron una tipología de posibles actividades de la audiencia y formularon un modelo que asociaba la actividad a diferentes *usos y gratificaciones*, contribuyendo así a clarificar una de las ideas más importantes del enfoque de *usos y gratificaciones*.

Sin embargo, no podemos dejar de hacer referencia aquí al estudio de “lo afectivo” por parte de diferentes autores del paradigma de *usos y gratificaciones*, ya que en la evolución de dicho paradigma ha ido cobrando cada vez mayor importancia. En numerosas ocasiones se observa cómo las necesidades de interacción y emotividad no quedan cubiertas en la sociedad contemporánea y se buscan en el consumo televisivo.

Así, Rubin, Perse y Taylor (1988) plantean que los grandes consumidores de televisión manifiestan una amplia gama de estados emocionales y cognitivos provocados por la falta de autoestima.

Por otra parte, Maffesoli (1990) afirma que la racionalización social, determinada por papeles sociales rígidos, está perdiendo vigencia en beneficio de la

sociabilidad y la dominación empáticas. Las personas se agrupan por reconocerse empáticamente, por tener intereses en común, y esto también lo encuentra en los personajes mediáticos.

Ahora bien, merece aquí una mención concreta Calbo (1998), quien desde un planteamiento mucho más actual y de forma empírica abordó esta cuestión. En su trabajo siguió una metodología cualitativa, que más tarde le llevó a una serie de reflexiones teóricas que resultan de gran interés desde nuestro punto de vista. Él plantea que la relación con el medio viene condicionada por la posición que la persona ocupa en la sociedad y la propia naturaleza del espacio televisivo. Y todo ello bajo el prisma de que no se da una respuesta emocional a un estímulo, sino que ésta es más bien el resultado de una acción totalmente consciente.

Desde un planteamiento más actual, Pérez de Silva (2000) también afirma que la nueva televisión se convierte en sentimiento. Al permitir una personalización del producto audiovisual, se crea una experiencia de entretenimiento única para cada telespectador.

#### **II.2.2.2.- Aspectos metodológicos de la teoría de usos y gratificaciones**

Sin duda, la metodología adoptada en la realización de los estudios de *usos y gratificaciones* responde a los objetivos e ideas fundamentales de dicha perspectiva.

Algunos de los principales autores de esta corriente (Katz, Blumler y Gurevitch, 1974) explicaron cómo consideraban a las personas autoconscientes de su consumo mediático y capaces de exponer verbalmente los intereses y motivos por los que consumen los medios.

Así, durante los primeros años de vida de este paradigma, numerosos investigadores recurrían al autoinforme para obtener información al respecto de las necesidades, intereses, satisfacciones obtenidas por la audiencia. Los estudiosos del tema consideraban que las personas eran capaces de verbalizar y argumentar sus posturas. Sin embargo, posteriormente, algunos autores como Elliot (1974) han criticado el uso de estos métodos pues consideraban que lo verbalizado no siempre coincidía con lo percibido. Es decir, una cosa era lo que la audiencia decía y otra podía ser lo que realmente sentía.

Por otra parte, Wimmer y Dominick (1996: 369) afirman que “los especialistas en *usos y gratificaciones* han utilizado sobre todo el método de encuestas [...] Como

paso preliminar suelen organizarse grupos de discusión para preguntar oralmente o por escrito a los seleccionados que expresen de manera distendida las razones que les llevan a utilizar los medios”. Así, se trata de llevar a cabo un método que permita un análisis tanto cualitativo como cuantitativo, pues será a partir de la información obtenida de los propios encuestados como se confeccionará el cuestionario definitivo, con escalas del tipo Likert, para respuestas que serán susceptibles de análisis estadísticos.

En cuanto al método experimental, cabe destacar que no ha sido muy utilizado en los estudio de *usos y gratificaciones* y, cuando se ha empleado, normalmente los investigadores han recurrido al condicionamiento de ciertas motivaciones de la audiencia que participaba de la prueba, para poder cuantificar las diferencias en relación al consumo de medios (Bryant y Zillman, 1984; McLeod y Becker, 1981). Con ello los investigadores también demostraban cómo las diferentes situaciones cognitivas y afectivas influyen en el tipo de utilización que la audiencia realiza, tal y como ya planteaba el paradigma de *usos y gratificaciones*.

En definitiva, desde el punto de vista metodológico, se constata la importancia que la teoría de *usos y gratificaciones* ha tenido desde su nacimiento, pese a las críticas y modificaciones que ha ido sufriendo. Sobre todo, cabe destacar que supuso el asentamiento de una metodología empírica y analítica (Cuesta, 2000).

### II.2.2.3.- Actualidad y futuro del paradigma de Usos y Gratificaciones

Sin duda, los avances desde la investigación y las diversas aportaciones realizadas han hecho posible que hoy contemos con un paradigma de *usos y gratificaciones* más sistematizado, del que se tiene mucho más conocimiento (Palmgreen y Rayburn, 1979; Perse, 1986; Rubin, 1979, 1981, 1983). Así, se han desarrollado escalas de medición con análisis más estructurados.

A través de distintas contribuciones, se han ido trazando una serie de pautas marcadas por la perspectiva de *usos y gratificaciones* (Katz, Blumler y Gurevitch, 1974; Rubin, 1986). Sin embargo, Rubin (1986) plantea que aunque se ha dado un importante avance teórico, la perspectiva de *usos y gratificaciones* tiene por delante un largo camino que recorrer, de manera que se pueda disponer de un esquema interpretativo mucho más claro de la relación entre canales de comunicación interpersonal, de masas y de otras posibles influencias.

Desde planteamientos más actuales, la teoría de *usos y gratificaciones* ha continuado recibiendo críticas que, a su vez, han contribuido a mejorarla, a realizar investigaciones que superaran las carencias de que adolecía.

Langer (2000) considera que los estudios constituyen una demostración palpable de que los emisores satisfacen las necesidades del público, ofreciéndole aquello que desea. Se parte de la convicción de que lo que se ve es porque gusta, sin tener en cuenta las limitaciones que la propia oferta programática impone en el proceso de selección.

Por otra parte, Schroder (1999) critica, precisamente, que los *usos y gratificaciones* no tienen en cuenta el contenido mediático, lo que lleva al error de considerar que las necesidades son ajenas al contenido disponible.

Sin embargo, la crítica más destacada es la falta de visión sociológica. Hay autores que plantean que esta teoría ignora el contexto social de uso, analizando estados psíquicos, necesidades y procesos demasiado abstractos. En general, echan en falta que no se considere a los individuos como agentes colectivos integrantes de una estructura social (Elliot, 1974; Callejo, 1995; Schroder, 1999).

A título de ejemplo, cabe destacar aquí el principal estudio de esta corriente elaborado en España (Martín Serrano, 1982). En él se rechaza la visión individualista por la que esta teoría ha sido fuertemente criticada. El autor busca los factores psicológicos que influyen en el consumo, pero no establece a priori que los hábitos de uso sean un fiel reflejo de dichos condicionamientos. De este modo critica que los *usos y gratificaciones* se entiendan como una práctica autónoma, al margen de otros factores de carácter social.

Por otra parte, Swanson (1987) también plantea que la investigación de *usos y gratificaciones* se ha de centrar en aspectos que él considera de gran relevancia:

- el rol que desempeña la búsqueda de satisfacción a la hora de elegir unos medios u otros;
- la relación que existe entre la satisfacción y los marcos interpretativos con los que la audiencia valora el contenido que consume;
- la vinculación entre las satisfacciones y el contenido de los mensajes recibidos.

En el mismo orden de cosas, cabe destacar la elaboración de una propuesta de modelo teórico compacto sobre el impacto de la televisión (Van Evra, 1990). En él aparecen relacionados el uso del medio, el tiempo de consumo, la existencia o no de alternativas de información y la realidad que percibe la audiencia a través de la

televisión. En realidad el propósito de esta autora es subrayar las interacciones complejas que hemos de tener en cuenta para comprender el proceso de ver televisión.

Por otra parte, el sexo y la edad, en los estudios de *usos y gratificaciones*, se consideran variables que determinan la mayor parte de los aspectos relacionados con el consumo mediático. Vilches (1999) señala que éste es precisamente uno de sus mayores valores.

Respecto a las diferencias genéricas, hasta la década de los 90 se constataba que los hombres preferían los programas informativos frente a las mujeres que se sentían más atraídas por la ficción. Sin embargo, desde hace unos años, el consumo mediático femenino está cambiando, probablemente como consecuencia de la incorporación de la mujer al mundo laboral (Callejo, 1995).

Por lo que respecta a la edad, los primeros estudios se centraron mayoritariamente en la infancia. Sin embargo, en la actualidad, “están adquiriendo vigencia los análisis que comparan diferentes edades” (Huertas, 2002). Ejemplo de ello es la investigación de Peiser (1999), quien compara el uso de la televisión y de la prensa en Alemania, teniendo en cuenta la influencia del proceso de implantación de la televisión privada. En sus conclusiones afirma que los jóvenes, que han crecido con la televisión, leen menos diarios que las personas de más edad. Sin embargo, no aparecen diferencias en relación a la devoción por la televisión por parte de ambos grupos de edad.

Del mismo modo, los *usos y gratificaciones* se han enriquecido por las aportaciones de la teoría del valor esperado (expectancy-value) (Babrow, 1989). Este enfoque centra su atención, sobre todo, en las gratificaciones buscadas así como en las obtenidas. A partir de él, desde la teoría de *usos y gratificaciones* se plantea que la actitud de la audiencia respecto a la forma en que se comporta cada medio implica otro factor determinante a la hora de consumirlos. Al respecto, Palmgreen y Rayburn (1985) se replantean la teoría de los *usos y gratificaciones* relacionándola fundamentalmente con el incremento del valor de las satisfacciones obtenidas según se ajusten a las expectativas originales. El uso de los medios se explica por una combinación de la percepción de los beneficios ofrecidos por el medio y del valor diferencial de dichos beneficios percibidos.

En síntesis, tal y como plantea Rubin (2002), una visión actual de *usos y gratificaciones* se basa en cinco premisas:

- La conducta comunicativa, que incluye la selección y utilización de los medios, está dirigida hacia un objetivo, tiene una intención y una motivación. En general, los espectadores participan de forma relativamente activa cuando eligen un medio o contenido.
- Los espectadores toman la iniciativa de seleccionar y utilizar los vehículos de comunicación para satisfacer sus necesidades o deseos. La utilización de los medios puede ser una respuesta a las necesidades básicas, aunque también satisface intereses y deseo de obtener información para resolver dilemas.
- Como mediadores de la conducta de comunicación de la audiencia actúa un conjunto de factores sociales y psicológicos. Las predisposiciones, la interacción y el entorno moldean las expectativas que se tienen de los medios.
- Los medios compiten con otras formas de comunicación para seleccionar, atender y utilizar de manera gratificante las necesidades y deseos de los espectadores.
- Los seres humanos ejercen normalmente una mayor influencia sobre la relación mencionada que sobre los medios propiamente dichos, aunque no siempre sea así. La iniciativa personal ejerce una *mediación* tanto en los patrones como en las consecuencias del uso de los medios. Así, los medios pueden afectar tanto a las características individuales como a las estructuras sociales, políticas, culturales o económicas de la sociedad (Rosengren, 1974).

Por otra parte, otros dos presupuestos se han apuntado a esta perspectiva:

- A un nivel metodológico los individuos pueden articular sus propios motivos para comunicarse.
- Los juicios de valores sobre el significado cultural del contenido o el uso deberían suspenderse hasta que se comprendan perfectamente los motivos y las gratificaciones. (Katz y cols, 1974).

Sin duda, los principales elementos que constituyen los planteamientos de la teoría uso-gratificación incluyen las necesidades de los individuos y sus motivos para comunicarse, el entorno psicológico y social, los mass media, las alternativas funcionales al uso de los medios, la conducta comunicativa y las consecuencias de esta conducta. Es decir, no podemos infravalorar el papel que desempeña la actividad e iniciativa de la audiencia, ya que selecciona tanto los mass media como los mensajes entre las alternativas de que dispone y en función de sus expectativas.

En definitiva, se trata de favorecer e impulsar el desarrollo de la investigación para analizar la conexión de los motivos de exposición con las actitudes y comportamientos mediáticos concretos, tal y como planteamos en nuestro estudio.

Así, compilando las distintas aportaciones, seis son las direcciones en la investigación que se plantean (Rubin, 2002):

- Conexión entre los motivos de la audiencia en relación a los usos de los medios de comunicación y su asociación con actitudes y comportamientos en relación a dichos medios (Perse, 1986, 1990; Rubin, 1983, 1984, 1985; Rubin y Rubin, 1982). En esta línea, Lometti, Reeves y Bybee (1977) destacan distintas dimensiones en las gratificaciones obtenidas por el uso de los medios: vigilancia, entretenimiento, orientación afectiva, orientación comportamental.
- La comparación de motivos a través de mass media o de contenidos, comparando la eficacia de algunos medios en concreto para lograr los objetivos del propio espectador (Dobos, 1992; Ferguson, 1992; Lin, 1999; Ferguson y Perse, 2000). En este contexto, Cowles (1989) detectó que los medios interactivos eran percibidos como medios donde tenían más cabida las características personales que los no interactivos;
- Estudio exhaustivo de las circunstancias sociales y psicológicas del uso de los medios (estilos de vida, personalidad, soledad, aislamiento, entorno familiar, etc.) (Perse y Rubin, 1990);
- Análisis de conexiones entre las gratificaciones deseadas y las obtenidas al utilizar los medios o su contenido, es decir, se trata de averiguar cómo utilizando los medios las personas satisfacen (o no) sus motivos (Babrow, 1989; Wenner, 1982, 1986);
- Estudiar cómo los cambios de variables de fondo, motivos y exposición influyen en resultados como los efectos de la exposición o la motivación en las percepciones de los sujetos (relación, cultivo, involucración, interacción parasocial, satisfacción y conocimiento político) (Alexander, 1985; Garramone, 1984). En esta línea de investigación algunos estudiosos han observado que las experiencias con el crimen y la motivación por ver contenido violento por televisión han sido poco tenidas en cuenta en la investigación a la hora de estudiar la agresividad de los telespectadores (Haridakis, 2001);
- La sexta dirección aborda el método para realizar la medición y el análisis de la motivación que incluya fiabilidad y validez (Dobos y Dimmick, 1988; McDonald y Glynn, 1984).

Hoy podemos, incluso, hablar de la importancia de las investigaciones de *usos y gratificaciones*, de una recuperación de las mismas así como de una amplitud del espectro que abarcan sus planteamientos.

A título de ejemplo, podemos hablar de cómo esta línea de investigación hace referencia a la moral como elemento determinante de los *usos y gratificaciones*. Alasuutari (1999) destaca cómo las personas hacen referencia al consumo de informativos como si fuera un deber, mientras que intentan justificarse a la hora de hablar de su consumo de ficción televisada.

Por otra parte, en la sociedad actual se da una gran variedad de soportes al tiempo que se plantea la necesidad de establecer nuevos servicios a aportar por los medios. En relación a esto, Salvaggio (1986) afirma que, en la sociedad de la información, los individuos estarán más influidos por el modo de usar el sistema comunicativo que por el contenido en sí de los mensajes. Por lo que se refuerza la necesidad de atender no sólo a los efectos generados por los medios sino más bien a los usos que de ellos hace la audiencia.

Sin embargo, cabe destacar los esfuerzos por combinar la perspectiva de *usos y gratificaciones* con la de *efectos*, de modo que se enriquezca y amplíe el conocimiento del complejo mundo de los medios de comunicación de masas.

### ***II.2.3.- Hacia una nueva perspectiva de investigación en el paradigma de Usos y Efectos***

Tal y como ya apuntábamos con anterioridad, existen algunas propuestas para llevar a cabo una investigación que reúna *usos y gratificaciones y efectos* mediáticos (Rosengren y Windahl, 1972; Rubin y Windahl, 1986; Windahl, 1981). Incluso, podemos afirmar que la principal crítica realizada al paradigma de *Usos y Gratificaciones* ha sido la ausencia de atención a los efectos.

Precisamente, a través de los planteamientos de Usos y Efectos se han tratado de superar las limitaciones de que adolecía dicho paradigma.

No podemos olvidar que, a priori, existe una importante diferencia entre ambas perspectivas: la investigación de efectos está orientada, fundamentalmente, a la comunicación de masas desde la postura del comunicador, mientras que el investigador de *usos y gratificaciones* toma como punto de partida a la propia audiencia (Windahl,

1981). Aunque, por otra parte, cabe señalar como aspecto en común que ambas perspectivas tratan de explicar las consecuencias de la comunicación de masas.

Como aspectos diferenciadores a destacar de los *usos y gratificaciones* hay dos ideas básicas que subyacen a los planteamientos de este paradigma y que debemos tener presentes para poder comprender la complejidad de un enfoque que recoja usos y efectos. La primera, referida a la actividad de la audiencia; la segunda, dirigida al estudio de la dependencia que se genera en la misma respecto de los medios. Todo ello sin olvidar la gran importancia que encierran las características psicosociales de los sujetos con quienes se trabaja desde esta perspectiva.

Sin embargo, una evolución reciente de la teoría de *usos y gratificaciones* consiste en la integración de estas dos áreas: usos y efectos (Rubin, 2002). Esta nueva perspectiva (usos-efectos) pretende explicar los efectos producidos, no sólo a partir del nivel de exposición, sino teniendo en cuenta los factores que explican el consumo mediático (como los motivos de exposición). Desde estos planteamientos se postula que los efectos y la recepción mediática dependen de la interacción entre las características de los contenidos y las características de la audiencia.

### II.2.3.1.- Usos y Actividad de la audiencia

La actividad de la audiencia es el concepto central de los *usos y gratificaciones*. La actividad de la audiencia significa la utilidad, intencionalidad, selectividad e involucración de la audiencia con los mass media (Blumler, 1979). Actualmente, los investigadores de *usos y gratificaciones* suponen la existencia de una audiencia mediática con una actividad variable. Levy y Windahl (1984) identificaron tres períodos de actividad en un estudio efectuado con espectadores de la televisión sueca: antes del visionado, durante y después del visionado. Los investigadores concluyeron que los espectadores buscan de forma activa un contenido de noticias que les aporte información, mientras que la búsqueda de entretenimiento no se realiza de modo activo.

En otra investigación se hallaron resultados similares (Abelman, 1987; Perse, 1986, 1990; Perse y Rubin, 1988; Rubin, 1984; Rubin y Rubin, 1982). Estos investigadores han tratado los motivos como entidades interrelacionadas, no aisladas.

Desde otro punto de vista, se ha realizado una clara distinción entre la utilización mediática ritualizada y su utilización instrumental (Rubin, 1984), tratando de explicar la variedad y cantidad de tipos de uso en relación a los medios y las expectativas que se

tiene hacia ellos. El uso instrumental busca un contenido concreto en los medios por motivos de tipo informativo, es decir, es activo e intencional (responde a ideas de utilidad, intención, selectividad e involucración). Sin embargo, el uso ritualizado responde más a menudo a la búsqueda de un medio para consumir tiempo, para divertirse, sugiere utilidad pero es menos activo.

Por otra parte, cabe señalar aquí que el contexto social y el potencial de interacción determinan, en gran parte, la actividad. Elementos como la movilidad y la soledad son importantes: por ejemplo, la movilidad reducida y una mayor soledad, dan como resultado una orientación mediática ritualizada y una mayor dependencia de los mass media (Perse y Rubin, 1990). Junto a esto elementos, la afinidad y el realismo percibido son también determinantes. Es decir, las actitudes influyen en el significado.

Blumler (1979) argumentó que la actividad significa impermeabilización ante la influencia. En otras palabras, la actividad constituye un freno para los efectos mediáticos. La validez de esta conclusión es, sin embargo, cuestionable ya que en numerosas ocasiones la actividad también puede actuar como catalizador.

Sintetizando estas aportaciones, Windahl (1981) argumentó que el uso instrumental o ritualístico de un medio produce resultados diferentes.

### **II.2.3.2.- Los usos y la dependencia mediática**

La idea de dependencia mediática proviene del papel de las alternativas funcionales (Rosengren y Windahl, 1972). La dependencia de un medio es el resultado de motivos o estrategias para obtener gratificaciones y de alternativas funcionales restringidas. La dependencia es el resultado de un contexto ambiental que limita el uso de alternativas funcionales y produce un patrón de uso mediático. Así pues, la dependencia es un factor que interviene en la utilización de los mass media.

Miller y Reese efectuaron un estudio y hallaron que ciertos efectos políticos son más evidentes como resultado de la exposición a un medio en el que se confía. “La dependencia de un medio parece resaltar la oportunidad de que aquel medio surta los efectos anticipados” (1982: 245).

Por otra parte, Rubin y Rubin (1982) observaron una conexión negativa entre el propio grado de autoconfianza y la dependencia televisiva.

Las conexiones entre la dependencia y las alternativas funcionales han demostrado que los *usos y gratificaciones* crean una perspectiva capaz de condicionar la forma de la comunicación personal y mediatizada.

En la misma línea, cabe señalar que las necesidades interpersonales producen una variedad de usos que generan distintos resultados en las personas. Aquí Lull (1980) elaboró una tipología sobre el uso social de la televisión. Afirma, en este sentido, que se puede usar la televisión como recurso ambiental o como regulador del comportamiento. También se puede usar para facilitar la comunicación o para ser evitado, para el aprendizaje social o para la competencia o dominación.

En definitiva, para comprender las directrices de la elaboración de un modelo de usos y efectos, debemos tomar en consideración tanto las aportaciones desde la actividad como desde la dependencia.

Así, Rubin y Perse (1987) han propuesto la elaboración de un modelo de búsqueda de gratificaciones y de actividad de la audiencia. Según estos autores, el comportamiento se origina en las propias expectativas. Plantean que el proceso de usos y efectos se da en las “gratificaciones buscadas, a través de las actitudes y hasta llegar a la intención de conducta, exposición selectiva de media y mensaje, atención al contenido durante su consumo y participación en dicho contenido” (Rubin y Perse, 1987: 77).

Por otra parte, los modelos de expectativa-valor forman parte de la investigación de gratificaciones obtenidas y buscadas. En opinión de Palmgreen y Rayburn (1982), el comportamiento, la intención y la actitud son funciones de “expectación...evaluación” (1982: 562-563).

Por último, hemos de considerar la síntesis de usos y efectos propuesta desde el modelo de usos y dependencia (Rubin y Windahl, 1986) que se realiza al situar el consumo de la audiencia en el centro del sistema de dependencia. Según este modelo, la estructura social, el sistema mediático, las necesidades y motivos individuales, el uso mediático<sup>37</sup>, las alternativas funcionales y las consecuencias del comportamiento se conforman todos ellos por medio de otros componentes del sistema.

---

<sup>37</sup> Uso de los medios de comunicación.

### **II.2.3.3.- Intentos de aproximación entre la perspectiva de “efectos” y “usos y gratificaciones”**

Las nuevas formulaciones de orientación mediática y de actividad de la audiencia han dado como resultado un nuevo interés hacia la unificación de los efectos y las gratificaciones deseadas. Unificación que precisa de unas bases sólidas donde se reconozcan las aportaciones de una y otra perspectiva. Sin embargo, se necesita todavía efectuar un avance notable en lo que concierne a la especificidad pues, tal y como señalan Katz y otros (1974: 28) “no se ha dedicado casi ningún [...] esfuerzo empírico a conectar efectos y gratificaciones”.

En la misma línea, Blumler afirmaba que “carecemos de una perspectiva bien conformada sobre qué gratificaciones se buscan dentro de qué tipos de formato de contenido capaces de facilitar qué tipos de efectos” (1979: 16), si bien no podemos olvidar que sí se ha realizado algún avance al tomar en consideración los aspectos psicológicos y sociales, la motivación, el comportamiento, las actitudes y los resultados obtenidos.

En este sentido, Blumler planteó tres usos mediáticos primarios (cognitivo, diversión e identidad personal), al tiempo que propuso tres hipótesis sobre efectos mediáticos basados en estas tres gratificaciones. En primer lugar, la motivación cognitiva facilita la adquisición de información. En segundo lugar, la diversión o motivación de escape facilita percepciones a la audiencia sobre la precisión de las descripciones sociales en los medios de entretenimiento. En tercer lugar, la motivación de identidad personal promueve efecto de refuerzo.

La primera de estas hipótesis ha sido tomada en consideración por parte de algunos investigadores que han llegado a afirmar que la motivación cognitiva o instrumental conduce a la búsqueda de contenido informativo y a la participación cognitiva (Perse, 1990; Rubin, 1983, 1984; Rubin y Perse, 1987).

Por otra parte, la hipótesis referida a la diversión y a la aceptación de las descripciones de rol no lleva, necesariamente, a la vinculación con las actitudes y las experiencias en relación a los medios. Así, “hemos aprendido que la actitud y la experiencia afectan a las percepciones de la audiencia en mayor grado que la motivación ritualística” (Rubin, 1996: 574). En esta línea cabe destacar las aportaciones de algunos investigadores (Potter, 1986; Rubin et al., 1988; Weaver y Wakshlag, 1986;

Perse, 1986) que tratan de dar explicación a la importancia del contenido real percibido, las experiencias personales y la utilidad mediática.

Respecto a la tercera hipótesis planteada por Blumler (1979), se han llevado a cabo distintas investigaciones que han tratado de corroborar cómo los medios se constituyen en alternativas a la interacción personal de aquellos que están insatisfechos, son aprensivos e incluso para quienes carecen de movilidad (Amstrong y Rubin, 1989; Perse y Rubin, 1990).

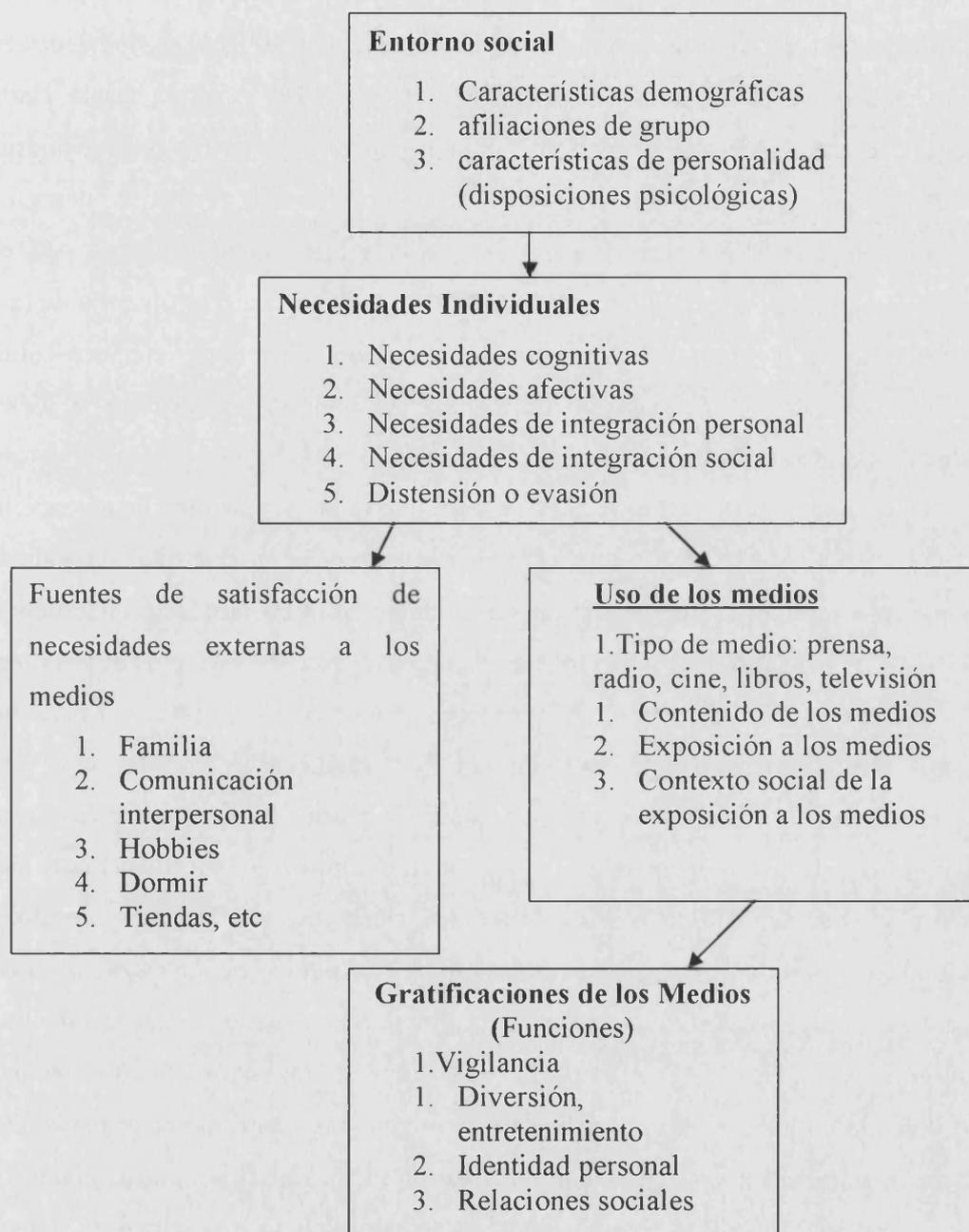
En un mismo orden de cosas, Windahl (1981) realizó una aportación muy significativa a la elaboración de una síntesis de usos y efectos. Sin embargo, él plantea que dicha síntesis no podrá llevarse a cabo si no se tiene en mente que: el comportamiento humano está orientado por las expectativas y percepciones en relación a los medios y, por otra parte, que la motivación surge a partir de los intereses impuestos por los agentes restrictivos externos. Del mismo modo, plantea este autor que no podemos olvidar la existencia de alternativas funcionales al consumo de medios, a la par que la influencia del contenido en los efectos mediáticos.

Por tanto, resulta muy significativo que los esfuerzos se hayan comenzado a dirigir hacia la observación de las conexiones teóricas existentes en los usos y efectos mediáticos. Las aportaciones de mayor actualidad hacen hincapié en la consideración no sólo de los niveles de exposición a los mass media sino también atendiendo a los múltiples aspectos que explican los usos de los medios, pues las explicaciones de una sola variable perturbaría la complejidad conceptual del proceso de efectos mediáticos (Jensen y Rosengren, 1997; Rubin, 1996, 2002). Para poder comprender el proceso mediático, los efectos generados, debemos tener presente la interacción que se da entre las características de los contenidos de los medios y las características de la audiencia.

Diversos autores plantean la conveniencia de profundizar no sólo en el análisis de los efectos, propiamente dichos, provocados por el consumo de los medios sino también en qué tipo de relación mantienen las personas con los medios en el contexto actual (Thompson, 1998). Este autor apunta la utilidad de saber qué hace la audiencia con los mensajes de los medios, cómo los comprenden y cómo los incorporan a su vida cotidiana, a su hacer cotidiano en interacción con otros factores influyentes.

En este sentido, estamos de acuerdo con Vilches (1999) cuando señala que no podemos olvidar otros aspectos contextuales, otras fuentes de satisfacción, agentes e instituciones que coadyuvan en la satisfacción de las necesidades de los sujetos, en el logro de su propio bienestar. Así, Vilches, L. (1999:47) propone un esquema que, a

nuestro juicio, puede orientarnos al respecto. De forma gráfica se corrobora la necesidad de tener presente la incidencia del resto de factores, tanto personales como sociales.

*Gráfico n° 4**Factores contextuales que influyen en la satisfacción de necesidades de los sujetos (Vilches, 1999)*

En definitiva, para el verdadero progreso del conocimiento, de la investigación sobre los medios se hace necesaria la consideración de las distintas aportaciones desde diversos enfoques (en nuestro caso, usos y efectos), pero esto no será posible si nos

quedamos en simples enfrentamientos entre estudiosos del tema por conseguir un dominio absoluto de la cuestión. Sin duda, “el conocimiento social ha progresado no por la simple observación, sino por las hipótesis/preguntas que se han planteado, así como por las diversas explicaciones que se han hecho de lo que sucede” (Huertas, 2002).

Por otra parte, tal y como ya señalábamos, se hace necesario tener en cuenta los distintos factores con que la audiencia interactúa en su vida cotidiana, como puede ser el contexto en que se desenvuelve y lo que ello implica. Tal y como señala Hartley (2000:31) “la televisión es demasiado grande como sistema textual, demasiado complicada en todas sus facetas de producción, programación y recepción, demasiado variada en tiempos y lugares como para ser estudiada como entidad única”. Así, este autor califica los análisis sobre los medios de comunicación como la filosofía de la era de la información, tratando así de fomentar la reflexión sobre cómo creamos cultura, conocimiento o sentido a través de los medios, al tiempo que destierra la idea de considerarlos como elementos externos de influencia.

No se trata pues de defender ni de desacreditar la televisión, sino de entenderla.

En palabras de Rubin (2002:541) “hemos aprendido mucho sobre la audiencia como variable activa [...] hemos visto la importancia de la comunicación interpersonal a la hora de entender los usos y efectos de los medios. Los usos y efectos de los medios sigue siendo un proceso complejo, que requiere mucha atención por nuestra parte tanto a los antecedentes, como a las mediaciones y las consecuencias”.

Desde nuestra perspectiva, se hace necesario partir de la actividad (en su más amplio sentido) de la audiencia para profundizar en el estudio de la influencia del medio televisivo y conocer así los efectos generados en la misma. En este sentido, *las aportaciones de nuestro trabajo se enmarcan en el contexto de la teoría de usos y gratificaciones, llegando más allá, al tratar de vincular cuestiones relativas a los usos a aquellas que hacen referencia a los efectos generados por los medios (usos y efectos)*.

Sin embargo, con ello no pretendemos negar las contribuciones realizadas a partir de otras perspectivas, antes bien al contrario. Tal y como venimos planteando, tomar en consideración diversas aportaciones teóricas ayuda a una mejora y mayor comprensión del fenómeno objeto de nuestro estudio, como es el caso de la perspectiva de la *mediación*.

## II.3.- APORTACIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA MEDIACIÓN

### II.3.1. *La perspectiva de la mediación en el contexto de los estudios culturales.*

En este apartado abordaremos, de forma global, los *Estudios Culturales*, realizando una descripción general de los planteamientos fundamentales de los mismos para centrarnos en la aportación desde la *perspectiva de la mediación* que realiza Orozco. Desde nuestro punto de vista, el enfoque que adopta este autor puede ayudarnos, desde otra perspectiva, a comprender mejor el proceso que tratamos de estudiar en esta Tesis Doctoral.

Tal y como plantea Curran (1990, 1998), si bien los *Estudios Culturales* se consideran a sí mismos ajenos a los enfoques anteriores sobre los *efectos* y los *usos y gratificaciones*, la verdad es que están influenciados y prefigurados claramente por ellos.

Podemos afirmar que la formación de esta vertiente, que nace y se desarrolla sobre todo en Inglaterra, se sitúa entre las décadas de 1950 y 1970 (Huertas, 2002). En realidad, el mayor impulso se dio a partir de 1964, con la creación del Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS), cuyo planteamiento fundamental responde a la idea de que la reflexión teórica es inseparable de la investigación práctica.

Los culturalistas parten de la convicción de que la comunicación mediática y la cultura están estrechamente relacionadas.

A partir de aquí, los *Estudios Culturales* toman en consideración las aportaciones realizadas desde diferentes disciplinas: semiótica, semiología, antropología (etnografía), filosofía, sociología y psicoanálisis, fundamentalmente. Así, desde este tipo de estudios se trata una gran variedad de temas con enorme flexibilidad en sus planteamientos. La desigualdad entre las clases sociales a la hora de dar sentido a su vida cotidiana, la cuestión del poder sobre las minorías étnicas, las diferencias de género y la democratización de la comunicación a través de los mass media en relación al poder que se le otorga al individuo en el proceso de interpretación han constituido los principales temas en que se ha profundizado desde los *Estudios Culturales* (Curran, Morley y Walkardine, 1998).

Del mismo modo, beben sobre todo de la antropología y la etnografía las cuestiones metodológicas que caracterizarán estos enfoques. Así, “las técnicas más

empleadas son las entrevistas, los relatos personales, la observación y los grupos de discusión, siendo el principal foco de estudio la familia, mientras que en lo que respecta a los mensajes, los análisis de contenido” (Huertas, 2002: 127).

Respecto al estudio de la relación entre la televisión y la comunicación en la familia, Morley y Silverstone (1993:182-183) señalan que “el hogar o la familia, como la unidad básica del consumo doméstico ofrece el contexto más apropiado para una investigación naturalista del consumo y la producción de significados televisivos y de otros tipos”. Los autores señalan que la televisión podrá beneficiar o perjudicar la vida en familia, pero siempre dependiendo de los estilos de vida de los telespectadores y de las circunstancias del consumo.

Por otra parte, cabe destacar que los estudios etnográficos estaban interesados, sobre todo, en los grupos sociales, adentrándose así en el campo de las diferencias genéricas y culturales (identidad cultural y nacional, raza y etnicidad) (Hartley, 2000). En esta misma línea, Parkin (1971) señala que las clases sociales se enmarcan en “sistemas de sentido” o marcos ideológicos. Esta idea ha sido aplicada por los *Estudios Culturales* al proceso de la recepción de la comunicación mediática.

Respecto al desarrollo de este tipo de estudios, Alasuutari (1999) señala que cabe distinguir tres etapas históricas:

- La primera generación, definida como la de los estudios sobre la recepción. Esta etapa comienza a principios de la década de 1970 y recibe una clara influencia de los estudios de *usos y gratificaciones*.
- La segunda generación aparece a principios de los años 80 del siglo pasado. Se realizan durante esta etapa numerosos estudios sobre género, sobre todo desde la mirada feminista (Geraghty, 1998). Del mismo modo, se realizan investigaciones sobre las funciones del medio en el entorno familiar así como en la vida cotidiana en general.
- Por último, este autor nos habla de la etapa constructivista, refiriéndose a la etapa actual. En ella los *Estudios Culturales* reciben numerosas críticas, si bien esto no es considerado por el autor como la clausura de los mismos sino como la clave de avance de esta perspectiva.

Los *Estudios Culturales* se pueden definir como un campo interdisciplinario capaz de responder a todo lo relacionado con la cultura, su formación, su extensión y su mantenimiento. Y es en este aspecto donde también reside la base de las principales

críticas. Los propios culturalistas han desarrollado una visión muy crítica de sus trabajos (Curran, 1998; Morley, 1996; Nightingale, 1999).

Sin embargo, pese a todas las críticas recibidas, no podemos olvidar que los *Estudios Culturales* han supuesto un notable avance en el conocimiento del proceso de recepción del medio televisivo. Estos trabajos han significado una nueva manera de observar la recepción televisiva y han favorecido la renovación de temáticas de estudio en relación a la misma. Es por ello que, sobre todo en Iberoamérica, ha proliferado el término “Estudios de Recepción” para referirse a este tipo de estudios (Curran, 1998). En ellos se refleja una notable preocupación por la educación, llegando a plantear la necesidad de aprovechar la televisión como herramienta didáctica y educativa, en su más amplio sentido.

### ***II.3.2.- Las aportaciones de Guillermo Orozco sobre la mediación televisiva en el marco de los estudios culturales***

A propósito de nuestros planteamientos en la realización de este trabajo, consideramos de gran relevancia las aportaciones de Orozco desde el contexto Iberoamericano arriba señalado. En este sentido, el presente apartado centra la atención sobre las principales contribuciones de dicho autor.

Cabe señalar que, si bien no podemos afirmar que lo planteado por este autor tenga cuerpo de teoría, estimamos conveniente recogerlo aquí por su contribución a cuestiones pedagógicas tan importantes como es la posible mediación / intervención de agentes externos en el visionado televisivo.

En el mismo orden de cosas, consideramos necesario, previamente, recoger aquí el trabajo de investigación realizado por Callejo (1995) ya que ofrece, desde la perspectiva de los *Estudios Culturales*, un conocimiento muy clarificador sobre la relación de los individuos con la televisión a principios de la década de 1990. De entre las conclusiones extraídas por este autor cabe destacar las siguientes:

- el estatus social determina la relación con el medio televisivo: las clases más populares se acercan al medio, mientras que las clases medias ejecutan estrategias centrípetas, pues emplean la televisión como fuente de conocimiento.
- las diferencias sociales influyen en la postura que la mujer-madre adopta frente al televisor: las mujeres con actividades profesionales

remuneradas ven en la televisión un medio que ayuda (entretiene a los niños) y les hace compañía, mientras que las mujeres de familias más populares se preocupan por los modelos sociales que transmite la televisión.

- existen, básicamente, dos estrategias en relación a la negociación del consumo familiar de televisión: democrática y autoritaria.

Desde nuestra perspectiva, tal y como ya anunciábamos, nos centraremos ahora en las aportaciones de Orozco para crear lo que él denomina una “educación crítica para la comunicación”, partiendo de aquellos aspectos que se constituyen en referentes mediacionales<sup>38</sup> para el estudio de la televisión.

Orozco (1996b) habla de la televisión como una agente de socialización y, por ende, educador. Mediante este soporte mediático se enseña y se puede aprender. De este modo, la televisión pasa a formar parte del proceso educativo que se origina en el contexto familiar, al tiempo que el autor considera que se ha de aprender a usarla.

En línea con lo anteriormente expuesto, cabe destacar la contribución de autores tan significativos como Martín - Barbero (1987) y García Canclini (1990) que, sin duda, ejercen una notable influencia en los planteamientos de este autor. Sin embargo, tal y como plantean Grimson y Varela (1999), en el diálogo entre ambos es donde encontramos las ideas más interesantes. A partir de sus postulados crece la importancia otorgada a la cultura popular así como la interrelación de ésta con el medio masivo.

Por lo que respecta al concepto de *mediación* (Martín - Barbero, 1987) en el cual más tarde ahondaremos así como al paradigma que de dicho concepto se desprende, recogemos aquí la definición que del mismo nos ofrece Leichter (1978:596) afirmando que la mediación son “aquellos procesos a través de los cuales la familia filtra las influencias educacionales (externas) [...] procesos por los cuales ella cierne, interpreta, critica, refuerza, complementa, contractúa, refracta y transforma esas influencias”.

Del mismo modo, el gran interés por la familia, unido a la preocupación por el proceso de aprendizaje en el hogar ha dado lugar a interesantes investigaciones (Renero, 1992; Barrios, 1993; García Canclini, 1993; Orozco, 1996a; Guadarrama, 1998), profundizando a través de ellas en múltiples temas (orden jerárquico en la familia y proceso de negociación en relación a la televisión, dieta mediática, espacio de consumo, influencia de la televisión en la relación familiar, el papel de la madre, etc.).

---

<sup>38</sup> Entendidos como aquellos que median entre la televisión y el telespectador.

Hemos optado por centrarnos en el esquema de las multimediaciones desarrollado por Orozco (1996a), pues este autor considera que es necesario llegar más allá de la interpretación de los hechos o explicación de los mismos mediante métodos científicos, ya que en el proceso de “televidencia” entran en juego diversos referentes que se constituyen en *mediación*.

Orozco (1996a:27) define la “televidencia” como “proceso complejo que conlleva múltiples interacciones de la audiencia con la televisión a distintos niveles y que es objeto también de múltiples mediaciones. Es un proceso largo que no está circunscrito al momento preciso de contacto directo entre televisión y audiencia”. De este múltiple proceso de intercambio al que se hace referencia, cabe destacar que puede no ser siempre consciente. A través de la televisión se da un intercambio simbólico (de significado), perceptivo (que depende de las habilidades comunicativas del receptor y de las reglas establecidas por el género televisivo), afectivo (sensaciones) y “agenciativo” (sólo se escucha, sólo se mira, o se ve y se escucha). Así, considera que la interacción de la audiencia con la televisión es una práctica social de comunicación, y como tal conlleva combinaciones específicas de mediaciones que dan lugar a resultados concretos.

Así, la recepción es considerada por Orozco (1994b) como un proceso múltiple y contradictorio, donde entran en juego una variedad de mediaciones determinadas, tanto por las relaciones sociales en las que está inmerso el sujeto, como por su posición social, cultural e histórica.

Por otro lado, se considera la televidencia como una circunstancia que no se da en un momento preciso. La duración del consumo mediático no empieza ni acaba con el encendido y apagado del televisor, pues la audiencia también existe de manera previa y posterior al encuentro mediático. A modo de ejemplo, podemos referirnos a las conversaciones que se mantienen (antes, durante o después) sobre el contenido televisivo.

Respecto a las mediaciones que se establecen en el proceso de “televidencia”, Orozco (1996a) nos habla de cuatro tipos a partir de la definición de medicación de Martín Barbero (1987): la instancia cultural desde la que la audiencia produce y se apropia del significado y del sentido en el proceso de comunicación. Así, se distinguen:

- *Mediación individual*: donde encontramos la mediación cognoscitiva (en función del desarrollo cognoscitivo y emotivo de los sujetos) y la de

referencia (determinada por el género, la etnia, la edad, la clase social, el origen o el lugar de residencia habitual).

- *Mediación situacional*: que responde a la idea de que el contexto de recepción influye en la televidencia (escuela, hogar, bar, lugar de trabajo, etc.)
- *Mediación institucional*: en cierto modo relacionada con la anterior, pero se vincula explícitamente con las normas o reglas que rigen el lugar de recepción.
- *Mediación tecnológica*: relativa a las estrategias de programación (horario, tipo de presentadores, espacios donde se desarrolla la acción, etc.) y el género televisivo, influyendo también en la televidencia.

Así, afirma el autor que el ser hombre o mujer, el género, constituye una mediación de referencia importante en la interacción con la televisión. Del mismo modo ocurre con otra serie de factores que, a continuación, se detallan y determinan, según el autor, las diferencias en cuanto a la relación con la televisión y la percepción de la misma.

Sin embargo, hemos de tener presente en todo este proceso que “la actuación del niño no es una simple acción o reacción mecánica a ciertos estímulos, sino una secuencia reflexiva de acciones” (Orozco, 1991b:42-43). De este modo, el aprendizaje social de los niños es discriminatorio y se produce en direcciones concretas.

Por lo que se refiere al contexto del visionado de la televisión, para Orozco (1996a: 41) “la familia es el grupo natural para ver la televisión [...] hay que trabajar para una educación para la televisión”. Esto mismo también ha sido postulado por otros autores que han sido referentes para Orozco (Van Evra, 1990; Morley, 1986). Junto a ésta, otra comunidad de apropiación, donde se lleva a cabo la interacción con la televisión, es la institución escolar. Como plantea Orozco (1996a:147) “el ambiente escolar, la actitud del maestro frente a la televisión, el clima pedagógico que impera en la clase, la organización escolar; todos son elementos que inciden en delimitar el tipo de intercambio que realizan los alumnos, tanto dentro del aula como en los espacios para el juego”.

En este sentido, estamos de acuerdo con Orozco (2001) en que, en relación a la televisión, las audiencias y la educación se han de asumir como realidades interrelacionadas, siendo todas ellas unas realidades susceptibles siempre de transformación en beneficio de las propias audiencias.

En realidad, el hecho de reconocer desde estos planteamientos que las audiencias son activas, no significa necesariamente que tengan una interacción provechosa con los medios, pues debemos tener en cuenta que las audiencias se han ido “haciendo” y acostumbrando a ser conformistas e incluso pasivas ante la televisión (1994a). En este sentido, Orozco plantea la necesidad de una reeducación de la audiencia en los términos que aquí planteamos.

Por lo que se refiere al proceso de investigación, el autor plantea que “el esfuerzo de entender, que es el que asume, aunque incluye una cierta interpretación de los acontecimientos por parte del investigador o por parte de los sujetos de la investigación o por ambos, difiere del esfuerzo meramente interpretativo en tanto que busca asociar distintos componentes tanto del evento en cuestión como del contexto en el que se realiza, a veces introduciendo o relacionando elementos que no aparecen interconectados o no están necesariamente vinculados al evento en sí” (Orozco, 1996a: 21).

Tal y como se puede ir vislumbrando a partir de las ideas hasta ahora planteadas, la perspectiva que se adopta adquiere en su totalidad tintes cualitativos, que van encaminados hacia la comprensión de los hechos desde una perspectiva amplia y diversa.

Por otra parte, en relación al proceso de *mediación*, afirma el autor que “la mediación se origina en varias fuentes: en la cultura, en la política, en la economía, en la clase social, en el género, en la edad, en la etnicidad, en los medios de información, en las condiciones situacionales y contextuales, en las instituciones y en los movimientos sociales” (Orozco, 1996a: 84). En este sentido, planteamos a continuación la incidencia que ejercen estos factores al respecto del proceso de ver la televisión:

Por una parte, el género incide en los gustos del receptor y el horario para ver tv hasta en la forma de apropiación de lo visto.

Del mismo modo, la etnia a la que la audiencia pertenece es otro referente que delimita ciertos énfasis en el desarrollo de destrezas y capacidades (Matabane, 1986).

Por otro lado, la edad es una referencia importante, sobre todo en los estadios de la niñez y la adolescencia, ya que son los que más ven tv y porque la edad pone límites específicos al tipo de interacción que se establece. La tv se convierte en referente constante de la interacción social de una audiencia adolescente (Dorr,1986; Brake,1985).

En la misma línea, el origen social o geográfico contribuye significativamente a conformar de cierta manera su interacción con la pantalla (Charles y Orozco, 1990).

A partir de dichas mediaciones, los telespectadores van construyendo, dando sentido a lo que ven, de modo que la producción de sentido de aquello a lo que diariamente se exponen en sus vidas, estará íntimamente relacionado con los propios factores de *mediación*. La producción de sentido<sup>39</sup> depende de la particular combinación de mediaciones en su proceso de recepción. En la producción de sentido existe lo que puede denominarse “comunidades de apropiación” del contenido televisivo. Estas comunidades pueden ser diferentes a las de “interpretación”, donde se define el sentido. Así, la producción de sentido que realiza la audiencia es siempre un interrogante abierta para la investigación. “Buena parte de los efectos benéficos o nocivos que genera un medio dependen, no del medio en sí, sino del contexto de recepción de los mensajes” (Peyrú, 1993), de ahí la importancia de los contextos con que el niño interactúa en el visionado televisivo por su incidencia en dicho proceso.

Por lo que se refiere al proceso de socialización, afirma el autor que cualquiera de las instituciones sociales, bajo ciertas condiciones, puede ser la predominante en la socialización de la audiencia (Orozco, 1991a). Así, hemos de tener presentes los diferentes tipos de comunidades de las que nos habla Orozco (1996a): la comunidad televidente, las comunidades de apropiación y las comunidades de re-apropiación. Todas ellas tienen en común la función de otorgar significación a la interacción televisión-audiencia, pero sólo la comunidad interpretativa, como combinación particular de las otras comunidades, es la que define el sentido de la interacción.

Desde estos planteamientos, el autor considera que es necesario tener presentes por lo menos tres premisas básicas que debieran orientar el análisis de la recepción televisiva:

- la recepción es interacción
- esa interacción está necesariamente mediada de múltiples maneras
- esa interacción no está circunscrita al momento de estar viendo la pantalla

Por otra parte, a la hora de plantear un estudio en relación a la incidencia de los medios de comunicación (y concretamente la televisión en este caso), el autor considera necesario tener presente que la posibilidad de obtener un conocimiento que permita

---

<sup>39</sup> Es la persona quien le da sentido a lo que vive, pero siempre partiendo de la influencia que ejercen los referentes mediacionales que el autor plantea.

imaginar alternativas debiera ser un criterio importante para decidir el tipo de análisis a realizar (Orozco, 1992a).

Se puede comenzar con las mediaciones de referencia (edad, sexo, clase social, origen, etnia o lugar de residencia) y buscar de qué manera se interrelacionan mutuamente o cuál es su peso específico dentro del proceso global. Esto permite entender mejor la televidencia de audiencias específicas, pero permite intervenir sólo de un modo indirecto.

Desde nuestra perspectiva, resulta esencial fijar nuestra atención, sobre todo, en la familia y la escuela en tanto “comunidades de apropiación” de la programación de la TV. Importa averiguar la manera en que distintos recursos de legitimación y condicionantes situacionales y contextuales se interrelacionan en el proceso de televidencia de la audiencia.

A este respecto, planteamos aquí una investigación llevada a cabo por este autor (Orozco, 1996a) a través de la cual se establecen diferentes “tipo de madres” en función de sus consideraciones acerca del papel de la televisión así como de la importancia de la educación de sus hijos.

El autor parte de la convicción de que la Familia es el grupo donde regularmente se ve televisión, siendo ésta una “Comunidad de apropiación” del mensaje televisivo, donde se ejerce una influencia, sobre todo por parte de la madre en gustos, preferencias, modos de apropiación.

Esta investigación fue llevada a cabo en México, realizando entrevistas a un total de 28 madres. Su principal objetivo fue la descripción comparativa entre familias de modo que se pueda entender mejor la *mediación* de la familia y la percepción de las propias madres del hecho televisivo. Así, no se busca establecer generalización pues se lleva a cabo en un tiempo, cultura y región específicas.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, y de la consideración del nivel educativo de las madres, se establecen siete audiencias diferentes de las que a continuación detallamos las características más destacables.

(Audiencia 1 = más nivel educativo; Audiencia 7 = menor nivel educativo)

- Audiencia 1: los programas son tan malos que no convencen y no creo que influyan.
- Audiencia 2: no todos los programas influyen igual. Hay que darles más opciones.

- Audiencia 3 y 4: la televisión no estimula a ejercitar la creatividad.
- Audiencia 5: cuando pones la televisión ya no quieren hacer nada más.
- Audiencia 6: ver tanta televisión no es bueno para su salud ni rendimiento escolar.
- Audiencia 7: la televisión es para disfrutarse y no debiera alejarnos a unos de otros.

Por otra parte, se especifican los componentes de la Teoría educativa materna:

- Metas educativas para los niños.
- Escolarización en educación infantil.
- Legitimidad de la escuela.
- Entretenimiento en la vida de los niños.
- Deber y responsabilidad del niño.
- Ser buen ciudadano (idea que tienen al respecto).
- Auto-percepción (ser buena madre).

Así, dentro de cada “audiencia” se detallan las cuestiones de interés para las madres en relación a sus hijos:

#### Audiencia 1:

- conservación del estatus socio-cultural (meta educativa)
- desarrollo de habilidades, destrezas intelectuales y psicomotrices
- actividades culturales diversas
- escuela indispensable aunque no mucha legitimidad (pacto entre profesores (como empleados) y padres)
- nuevas tecnologías: elementos que ayudan
- entretenimiento: muy importante “Aprender debe ser divertido”
- buen ciudadano: inteligente, experiencias positivas, idear, iniciativa, conocimiento
- buena madre: proporcionar alternativas para el desarrollo integral.

#### Audiencia 2:

- similares a la anterior aunque también diferentes
- recuperación del estatus de privilegio (disciplina y esfuerzo)
- aprender: fruto del esfuerzo (no tan divertido)
- programas técnicamente bien hecho (aceptados). No telenovelas

- entretenimiento: importante pero no en exceso
- buen ciudadano: ser responsable, valores nobles y altruistas
- importante: inglés y “buenas amistades”
- buena madre: asegurar que crezcan con ambiente adecuado.

### Audiencia 3:

- meta: desarrollo integral del niño (también aprendizaje afectivo y práctico, no sólo conocimientos)
- no mucha disciplina ni memorización (aprender en la vida no es igual a aprender en el aula)
- juegos, representaciones o simulaciones (muy productivo)
- involucrarse en el aprendizaje de sus hijos (escuela y hogar)
- televisión: posibilidad de información, programas bueno, y no tan bueno. No mucha legitimidad como fuente de noticias
- “hay que estar pendientes de lo que ven”
- preocupación: consumismo tv.

### Audiencia 4:

- meta: proporcionar herramientas para que desarrollen integralmente sus capacidades
- respetar a los niños en su desarrollo
- estimular creatividad y expresividad de los niños
- escuela: escenario plural (experimentar y ensayar ideas)
- padres han de estar involucrados (complementar)
- escuela seleccionada: método activo (inculcar inquietud por investigar)
- niños: escoger libremente manera de entretenerse y tiempo libre
- sobre televisión: lo importante es hacerles caer en la cuenta de lo que están viendo
- buen ciudadano: creativo, desenajenado, libre para pensar y hacer (mente inquisitiva y crítico).

### Audiencia 5:

- formar para que sean buenos padres de familia, responsables y accedan a un buen empleo

- escuela: buen medio para alcanzar la meta anteriormente señalada
- tener “una buena educación” es prioritario, el mejor legado
- entretenimiento: importante (restringido)
- consideran algunos programas de tv “no buenos”
- ser buen ciudadano: ser buen mexicano (trabajador, ayudar....)

#### Audiencia 6:

- escuela: mejor camino para el buen trabajo
- educación: valor
- confianza casi total en los maestros
- entretenimiento: debe ganarse, merecerse
- ver tv: cuando terminan sus responsabilidades
- ser buena madre: exigir a los hijos para que se formen derechos

#### Audiencia 7:

- educación: medio para salir de la pobreza
- escuela: obtención del certificado
- tv: fuente de aprendizaje y de información
- ser buen ciudadano: “ser un hombre de provecho”.

En definitiva, la teoría educativa de las madres está conformada por la filosofía pedagógica, las aspiraciones sociales así como la percepción de la televisión que ellas mismas poseen. La televisión es una fuente de influencia educativa, un referente cotidiano, y la mayor parte de las madres investigadas son conscientes de ello.

Por otra parte, incidiendo en la necesidad de educar a los telespectadores, Orozco (1992a:290) señala que el reto está en “vincular estrechamente la investigación de la recepción de medios con la educación de los receptores. Se trata de indagar primero la situación de los receptores frente a los medios, explorando las múltiples mediaciones de que son objeto en su compleja interacción con sus contenidos, para luego desentrañar las reglas de su articulación, explicitándolas sistemáticamente a grupos específicos de receptores, para finalmente diseñar conjuntamente estrategias de análisis e intervención que nos permitan crecer más autónomamente como sujetos comunicadores, articulando las mediaciones en forma alternativa”.

Podemos afirmar, por tanto, que desde sus planteamientos el autor trata de realizar una crítica constructiva de la televisión, lejos de adoptar posturas críticas apocalípticas o apologías simplistas. Se trata pues de interconectar todo aquello que comprende lo educativo, las “teleaudiencias” (como él denomina) y sus correspondientes procesos mediacionales, tanto a nivel macro como micro. (Orozco, 2001).

Por otro lado, los *estudios culturales*, y dentro de ellos los planteamientos relativos a la *mediación* esgrimidos por Orozco, han sido también objeto de *crítica*.

Desde estos estudios se plantea que el público es siempre activo, al tiempo que se afirma que las recepciones siempre están abiertas a su libre interpretación. De este modo, la atención se centra en los aspectos ambientales, en cuestiones de tipo cualitativo, lo que dificulta en numerosas ocasiones la evidencia empírica de los planteamientos.

Así, Huertas y França (2001) recogen estas críticas tras la realización de un estudio en que observaron cómo las opiniones de los adolescentes se veían mediatizadas por la presencia del observador, por opinar y expresar aquello que era lo correcto socialmente.

Por otra parte, Fuenzalida (1992) afirma que, si bien desde la teoría estos estudios muestran interés por la cultura popular, por la clase obrera, la mayoría de las investigaciones van encaminadas hacia el conocimiento de la vida cotidiana de la metrópolis.

Del mismo modo, el hecho de fundamentar su trabajo en técnicas cualitativas donde la subjetividad de la población estudiada está constantemente presente, es para algunos totalmente negativo pues se puede caer en un relativismo absoluto donde todo vale.

En definitiva, tal y como ocurre con el resto de teorías estudiadas, esta perspectiva también ha sido objeto de numerosas críticas. Sin embargo, consideramos de gran interés sus aportaciones pues complementan y amplían las posibilidades de estudio y comprensión de la influencia de la televisión, enriqueciendo así nuestro trabajo.

En este sentido, nuestra investigación empírica trata de aportar datos relevantes a interrogantes que resulta necesario clarificar. Para ello, partimos de los planteamientos de la teoría de *usos y gratificaciones* así como de los relativos a la *mediación*, atendiendo no sólo a cómo y para qué utilizan la televisión los niños y adolescentes de

la Comunidad Valenciana, sino también a cómo les gratifica y, por tanto, a los efectos que el medio televisivo genera para sus vidas. De igual modo, queremos conocer en qué medida el ver televisión con o sin los padres establece diferencias significativas en la población estudiada.

A modo de síntesis, en la tabla nº 1 recogemos los aspectos fundamentales de cada una de las teorías estudiadas en la primera parte de nuestro trabajo.

*Tabla nº 1*  
*Teorías relevantes sobre la influencia de la televisión*

	<b>TEORÍAS BASADAS EN LOS EFECTOS DE LA TELEVISIÓN</b>					<b>TEORÍAS BASADAS AUDIENCIA</b>		
<b>Descriptor es esenciales</b>	<i>Efecto priming</i>	<i>Aprendizaje Social</i>	Teoría del <i>Cultivo</i>	<i>Agenda-Setting</i>	<i>Espiral del silencio</i>	<u>Funcionalismo</u>	<i>Usos y gratificaciones</i>	<i>Mediación</i>
<b>Cronología</b>	Años 80	Años 70	Años 60	Años 60	Años 70	Años 40	Años 70	Años 90
<b>Autores principales</b>	Berkowitz y Rogers	Bandura	Gerbner	Lang y Lang McCombs y Shaw	Nöelle-Neumann	Lazarsfeld Berelson	Katz, Blumler	Orozco
<b>Conceptos fundamentales</b>	Neosociacionismo Conductismo Imprimación Memoria: redes	Aprendizaje vicario Modelado Atención Retención Reproducción Motivación	Incubado Aculturación Proceso gravitacional Tv: instrumento cultural	Canalización Función de aprendizaje Efectos significativo-semánticos Agenda-building	Persona interior Persona exterior Clima de opinión Percepción cuasi-estadística Percepción selectiva (no pura)	Necesidades Motivaciones Funciones mediáticas	Actividad audiencia Selección Motivación Necesidades Usos Gratificaciones	Referentes mediacionales Enseñanza y aprendizaje mediáticos Familia
<b>Planteamientos teóricos</b>	Presentación de estímulos fomenta conceptos relacionados. Efectos temporales Efectos directos Posibles efectos duraderos	Efectos a medio-largo plazo Modelado simbólico Actividades metacognitivas	Efectos a largo plazo Efectos indirectos Sistemas de mensajes reiterativos Modificación percepción	Efectos medio-largo plazo Los medios sugieren lo que hemos de pensar, saber y sentir	Asunción opiniones fuertes Evaluación del ambiente Miedo al aislamiento	Funciones desempeñadas por los medios Estudio necesidades audiencia	Necesidades y motivos determinan interacción con medios Factores influyentes	Educación crítica para la comunicación Multimediaciones televisivas Televidencia: no momento preciso
<b>Metodología</b>	Estudios de laboratorio Experimentos	Experimentos de laboratorio Observación directa	Análisis contenido Encuestas Investigación longitudinal	Encuesta Entrevista	Entrevista Encuesta	Entrevista Encuesta	Encuesta	Observación Encuesta
<b>Consideración de la Audiencia</b>	Pasiva Involuntariedad	No selectiva	No selectiva	Influenciable No crítica	“Selectiva” Influenciable	Activa	Activa- Selectiva Consciente	Reflexiva



# **SEGUNDA PARTE**



## *Capítulo III*

### **MARCO DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se aborda el diseño de nuestra investigación, que se desarrolla a partir de los planteamientos teóricos expuestos en la primera parte de nuestro trabajo.

A continuación vamos a detallar las cuestiones relativas a la formulación de las hipótesis, universo y representación muestral, instrumento de trabajo (elaboración y obtención del producto final), trabajo de campo y supervisión, así como tratamiento estadístico de los datos obtenidos.

#### **III. 1.- OBJETIVOS**

Pérez Juste (1990) alude a la definición del concepto “investigación”. Así, plantea que investigar es una actividad del entendimiento que busca un conocimiento más extenso de la realidad.

En este sentido, nuestro principal objetivo ha sido conocer en profundidad la realidad de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) en relación al consumo de televisión. Se trata de conocer el impacto del consumo televisivo en niños y adolescentes y el proceso, las claves, variables, etc. que explican el mismo.

En definitiva, nuestro trabajo responde a la necesidad de “saber” para “saber hacer”, llegando más allá del análisis descriptivo de la realidad, persiguiendo la mejora, optimización de la misma.

##### ***III.1.1.- Objetivos generales***

Los objetivos generales de esta Tesis Doctoral son:

1. Analizar los supuestos teóricos básicos en relación al proceso de socialización, así como las agencias y contextos que influyen en dicho proceso.
2. Analizar, desde diferentes perspectivas, los planteamientos teóricos básicos sobre la influencia de la televisión en el proceso de socialización de la infancia y

- la adolescencia, destacando las aportaciones del paradigma de Usos y Gratificaciones.
3. Conocer la realidad que viven los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) en relación al consumo de televisión.
  4. Profundizar en la explicación del consumo televisivo por parte de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años), partiendo de los planteamientos teóricos de la perspectiva de Usos y Gratificaciones.
  5. Analizar en qué medida influye, en los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años), el visionado televisivo con padres o sin ellos.
  6. Elaborar fundamentos pedagógicos para mejorar la realidad del consumo televisivo por parte de niños y adolescentes.

### ***III.1.2.- Objetivos específicos***

Los objetivos específicos en que se centra nuestro trabajo son:

1. Conocer el número de horas de consumo televisivo experimentado por los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años).
2. Conocer la frecuencia con que la población objeto de nuestro estudio realiza distintas actividades, entre ellas “ver televisión”.
3. Descubrir con quién suele llevar a cabo, la población encuestada, la actividad de ver la televisión.
4. Conocer las preferencias de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) por los distintos tipos de programas televisión así como por los atributos de los personajes.
5. Descubrir la estructura motivacional latente que responde al uso de la televisión por parte de la población estudiada.
6. Conocer cómo se siente la población objeto de nuestro estudio después de ver televisión.
7. Analizar las dimensiones relevantes (preferencias, estructura motivacional, gratificaciones obtenidas) que subyacen al consumo televisivo por parte de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años).
8. Conocer cuáles son las características que definen los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) que ven la televisión con sus padres, y

cuáles son las de los que la ven sin ellos, con el fin de conocer la significación de los mismos.

9. Ofrecer pautas y orientaciones pedagógicas que ayuden a mejorar la realidad estudiada.

En esta Tesis Doctoral, centramos nuestra atención en el análisis de las percepciones de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana. El estudio de lo que perciben y/ o aprenden los receptores de la comunicación, los usos que hacen del medio, así como los efectos que se generan nos permite conocer y describir las potencialidades de la televisión como instrumento de socialización de los más jóvenes, a través de sus respuestas frente a las comunicaciones que la televisión transmite.

### **III.2.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Nuestro trabajo tiene un carácter empírico, descriptivo y exploratorio.

En el ámbito de las ciencias sociales, en que se enmarca nuestro trabajo, el procedimiento más utilizado para poner a prueba las teorías es la “investigación controlada”, no experimental. Este procedimiento consiste en buscar situaciones diferentes en las que el fenómeno de estudio se manifiesta y en el examen de ciertos factores, para averiguar si las variaciones de estos factores se relacionan con diferencias en el fenómeno.

Así, encuadramos nuestra forma de contrastar hipótesis dentro del modelo que se denomina “investigación controlada” y que en palabras de Nagel (1978:414) consiste en determinar “si algún suceso, conjunto de sucesos o complejo de características está o no relacionado con la aparición de ciertos cambios o características sociales en una sociedad determinada”.

Entendemos por diseño (Buendía et al., 1997) un plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de datos relevantes en relación a los problemas y cuestiones planteadas. Esto implica tomar decisiones en cuanto a grupos evaluados, variables, así como las pruebas a utilizar para probar las hipótesis. De todo ello trataremos en los siguientes apartados.

Sin duda, para poder cubrir los objetivos de nuestra investigación debemos plantear adecuadamente las hipótesis y usar aquellas técnicas e instrumentos que nos permitan recoger la información necesaria al respecto del uso que los niños y

adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) hacen de la televisión. Se trata de poder llegar a constatar la influencia que el consumo de este medio ejerce en su proceso de socialización, llegando más allá de un análisis puramente descriptivo.

Desde el punto de vista teórico, nuestro trabajo se enmarca en la perspectiva de usos y gratificaciones ya que, en definitiva, tal y como afirman Casetti y Di Chio (1999:36), “los estudios de usos y gratificaciones constituyen la referencia principal de todas las metodologías de investigación sobre motivaciones y necesidades [...] del espectador (quien no sufre pasivamente la influencia de la televisión, sino que, por el contrario, la utiliza activamente para sus propios fines) [...] y el carácter central de la gratificación (lo que empuja al individuo a ver la televisión es, en primer lugar, la satisfacción de una serie de necesidades, más o menos conscientes, perseguida también de modo más o menos consciente)”.

### ***III.2.1.- Formulación de hipótesis***

Las hipótesis tratan de orientar la labor investigadora de forma razonada, es decir, tratan de dar razón a los hechos. Son las herramientas más poderosas para lograr conocimientos contrastados.

Cohen y Manion (1990), insisten en la necesidad de elaborar buenas hipótesis a la hora de realizar una investigación, pues de esto dependerá gran parte del desarrollo de la misma. Así, plantean unos criterios básicos para las buenas hipótesis:

- son declaraciones sobre las relaciones entre variables;
- las hipótesis acarrear implicaciones para probar las relaciones enunciadas;
- las hipótesis descubren compatibilidad con el conocimiento actual;
- se enuncian de la forma más económica posible.

Por otra parte, Bunge (1980) considera necesarios, a la par que suficientes, tres requisitos que han de cumplirse a la hora de formular hipótesis:

- la hipótesis tiene que estar bien formulada y ha de ser significativa;
- la hipótesis debe estar fundada en el conocimiento previo o compatible con el corpus científico;
- la hipótesis tiene que ser empíricamente contrastable.

En línea con lo anteriormente expuesto, cabe señalar que para la formulación de las hipótesis de nuestro trabajo hemos tenidos presentes las consideraciones y requisitos que, según distintos autores, se han de tomar en cuenta.

Así, con el objetivo de dar forma a nuestra investigación formulamos, en primer lugar, una hipótesis general y, posteriormente, siete hipótesis de segundo orden.

### **Hipótesis general**

El consumo televisivo ejerce un impacto socializador (efectos) en los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) por su uso y por las gratificaciones que aporta.

### **Hipótesis de segundo orden**

- 1) Consumir televisión es una actividad habitual, por delante de otras, para los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años).
- 2) La actividad de ver la televisión suele realizarse en familia.
- 3) La preferencia por programas de fuerte contenido sentimentalista se asocia a un mayor nivel de consumo televisivo.
- 4) La preferencia por personajes violentos se asocia con un mayor nivel de consumo televisivo.
- 5) Algunos motivos para ver la televisión predicen un mayor nivel de consumo televisivo por parte de la población estudiada.
- 6) Ver televisión aporta gratificaciones para la vida de la población estudiada. De modo que el nivel de consumo televisivo se asocia a sensaciones positivas que los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) experimentan tras el visionado.
- 7) El uso y las gratificaciones televisivas de niños y adolescentes son independientes de si se comparte o no el visionado con los padres.

### ***III.2.2.- Método e instrumentos***

La atención a la búsqueda de la información y puesta en marcha de los objetivos anteriormente señalados ha precisado de una metodología compleja que permita el análisis tanto cuantitativo como cualitativo (Greenwood, 1973) de los datos. A continuación se reseñan los componentes metodológicos de esta investigación cuantitativa y cualitativa.

#### **III.2.2.1.- Universo y representación muestral**

En la presente investigación se ha definido el *Universo* como la totalidad de la población escolarizada (8-16 años) de la Comunidad Valenciana. La población escolarizada de la Comunidad Valenciana en el seguimiento (8-16 años) es de 361.100 menores, partiendo como fuente de los datos proporcionados por la Conselleria d'Educació i Cultura.

##### Población y representación muestral

Cuando se trabaja, a través de la investigación empírica controlada, en la confirmación de hipótesis y planteamientos teóricos, los investigadores no suelen hacerlo con la totalidad de la población. Lo más habitual es la utilización de muestras representativas de la población estudiada, tal y como ocurre en nuestro caso.

Sin duda, se hace necesaria la estimación de la muestra con la que es conveniente trabajar, de modo que podamos, con datos estadísticamente significativos, generalizar pautas y aportar datos para la práctica educativa a partir de los resultados obtenidos. Esto no nos exime de la necesidad de trabajar con una muestra representativa con el suficiente nivel de confianza. Sólo de este modo los resultados podrán ser generalizables.

Con el fin de poder dar información con el nivel de error aceptable (menos del 2,5%), tanto a nivel de los resultados globales, como en función de cada una de las variables de segmentación de la muestra, se estimó conveniente trabajar con una muestra de 2000 individuos, lo que garantiza, a nivel global, un error máximo de  $\pm 2,25\%$  (inferior al  $\pm 2,5\%$ ), con un nivel de confianza del 95,5%.

El tipo de muestreo utilizado es el estratificado con afijación proporcional de extracción sucesiva (polietápico). La estratificación se realizó en función de:

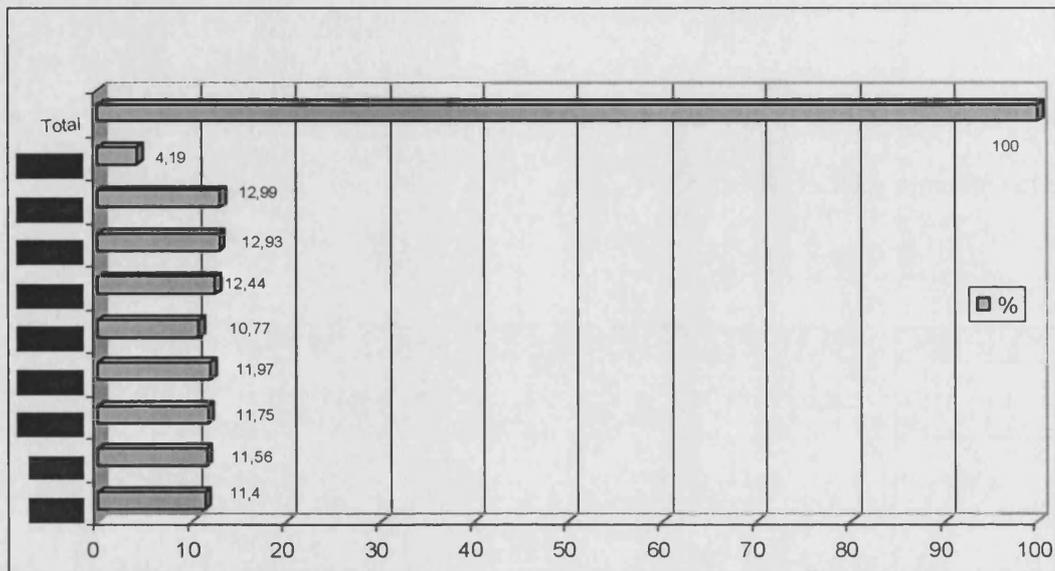
- tipo de colegio (público, privado, concertado);
- sexo de los escolares: niño / niña;
- edad de los escolares (8-16 años);
- comarcas y provincias de la Comunidad Valenciana.

*Tabla nº 2**Distribución muestral por edad de los escolares*

El reparto de la muestra por intervalos de edad (8-16 años) se ha distribuido de la siguiente forma.

<u>Edades</u>	<u>Población</u>	<u>% Población</u>	<u>Muestra</u>	<u>% Acumulado</u>	<u>Error Muestral</u>
8	41.164	11,40%	228	11,40	1,42
9	41.748	11,56%	231	22,96	1,43
10	42.423	11,75%	235	34,71	1,44
11	43.213	11,97%	239	46,68	1,45
12	38.875	10,77%	215	57,45	1,39
13	44.929	12,44%	249	69,89	1,48
14	46.700	12,93%	259	82,82	1,50
15	46.910	12,99%	260	95,81	1,50
16	15.138	4,19%	84	100,00	0,90
Total	361.100	100,0	2000		2,25

*Gráfico nº 5*  
*Distribución por edades*



El error muestral global es del 2,25. Si analizamos el error obtenido por la muestra de cada tramo de edad, observamos que oscila entre 0,90 y el 1,50. No existiendo diferencias significativas entre los niveles de error correspondientes a cada tramo de edad.

*Tabla nº 3**Distribución muestral por sexo*

La descripción de la población adolescente (8-16 años) en función del sexo se estructura de la siguiente forma:

<b>Sexo</b>	Población	Muestra	Distribución porcentual	Error Muestral
<i>Chicas</i>	183.490	1.016	50,81%	2,25
<i>Chicos</i>	177.610	984	49,19%	2,25
<i>Total</i>	361.100	2000	100%	2,25

*Gráfico nº 6**Distribución muestral por Comarcas y Provincias*

### **III.2.2.2. Análisis cualitativo y cuantitativo. Tipo de entrevistas y elaboración del instrumento de medida: Cuestionario.**

Tal y como ya planteábamos anteriormente, la realización de nuestro trabajo requirió un *análisis cualitativo* previo a la elaboración del instrumento de medida y a la obtención de los datos cuantitativos relativos a la población encuestada.

En un primer momento se desarrolló el trabajo de campo mediante la observación participante, como técnica etnográfica que nos permitió un conocimiento básico del contexto a estudiar imprescindible para la elaboración posterior del cuestionario. De este modo, podremos comprender mejor el ambiente socio-cultural, económico, humano en que se contextualiza nuestro trabajo.

Como afirman Casetti y Di Chio (1999: 38), las técnicas etnográficas “se concentran, en primer lugar, en las características fenomenológicas del hecho de ver la televisión, para permitir sucesivamente un trabajo de sistematización e interpretación de su lógica subyacente”.

Sin duda, para la buena realización de nuestro trabajo incluye el cumplimiento de determinadas condiciones como:

- Necesidad de una interacción no ofensiva con la población objeto de nuestro estudio. Se ha de favorecer un ambiente cómodo, relajado, donde los informantes se sientan tranquilos de poder expresarse en libertad.
- Estrategias y tácticas de campo a utilizar. Es decir, se trata del modo de obtener “la información recogida por el investigador de los sujetos de investigación” (Buendía et al., 1997).
- Registro de los datos obtenidos del trabajo de campo en forma de notas escritas.

Se observaron interacciones y situaciones naturales y espontáneas entre los sujetos, así como con el observador participante. Esto nos permitió obtener información, notas de campo, que contribuyeron a la construcción posterior del instrumento de medida así como al planteamiento de las hipótesis.

Sin duda, uno de los momentos cruciales en la investigación cualitativa es la entrada en contacto directo con la realidad a estudiar, con la población objeto de nuestro estudio. En nuestro caso, desde el primer momento, la acogida fue muy buena tanto por

parte de los profesores y los alumnos como del resto del personal de la comunidad educativa.

Es importante que los investigadores traten de cultivar vínculos estrechos con una o dos personas que sean referentes para la población objeto de nuestro estudio, conocedoras de la realidad a estudiar. En nuestro caso fueron el director/a y el/la profesor/a tutor/a. El/La primero/a fue, en la mayoría de los casos, la primera persona del centro con quien establecimos contacto; el/la segundo/a, suele ser quien pasaba más horas con los chavales y participan con ellos en actividades muy diversas que permiten conocerles mejor, si cabe.

La última fase de la observación participante se centra en el registro de las notas que hemos ido recogiendo a lo largo del trabajo de campo. En estas anotaciones se reflejan, además de descripciones, emociones expresadas por la población objeto de nuestro estudio, interpretaciones, etc.

Tras analizar las notas de campo registradas a través de la observación participante y el diálogo con los niños y adolescentes pudimos determinar los aspectos que conformaban la realidad a estudiar (los programas más vistos, la importancia y frecuencia del consumo de televisión por parte de los escolares de la Comunidad Valenciana unido a las preferencias y motivos que les mueven a hacerlo, así como lo que esta actividad les aporta). A partir de toda esta información se llevó a cabo la elaboración del correspondiente cuestionario.

#### *Elaboración del instrumento de medida*

Tal y como plantean Buendía et al. (1997), la utilización de la técnica de encuesta presenta ventajas en relación a las situaciones que a continuación se señalan:

- cuando se pretende generalizar los resultados a una población definida;
- cuando no es posible acceder a la observación directa del fenómeno a estudiar por circunstancias contextuales o problemas económicos;
- es la metodología más apropiada para la recogida de opiniones, creencias o actitudes;
- es una metodología fundamental en los estudios sociales cuando el propósito es descriptivo y se necesitan muestras grandes para el estudio de algún aspecto de la población.

Estas consideraciones nos llevaron a la utilización del cuestionario como instrumento de medida en nuestra investigación.

Se utilizó un cuestionario estructurado, elaborado por Petra M<sup>a</sup> Pérez Alonso-Geta y Paz Cánovas Leonhardt, para llevar a cabo la investigación mencionada, en el que incluimos las cuestiones relativas a nuestra investigación.

En la elaboración del cuestionario, se partió de la información obtenida en la fase cualitativa previa (etnográfica) relativa a actividades, opiniones, actitudes, valores, motivaciones, sentimientos y cogniciones de los escolares. Es decir, el estudio cualitativo se utilizó como una fase de carácter exploratorio previo, cuyo objetivo básico era establecer cuáles son las áreas y tópicos más relevantes a estudiar con respecto a la televisión en la posterior fase cuantitativa (a partir de la visión del público diana del estudio), así como el lenguaje más adecuado y los ítems más discriminantes para implementar el cuestionario. De este modo se definió la primera versión del cuestionario.

Así, la estructuración de los correspondientes ítems ha obedecido a los siguientes criterios:

a) Modelos de preguntas:

- Preguntas de identificación del sujeto encuestado (edad, sexo, población y provincia, tipo de centro, nivel educativo, profesión de los padres, etc.).
- Preguntas de contenido

b) Formulación de los ítems:

Se han formulado de manera que logren la colaboración del encuestado, sin que induzcan a confusión. Se trata de cuestiones formuladas coherentemente, utilizando un lenguaje adaptado a las características de la población encuestada y organizadas en torno a núcleos temáticos claros.

c) Tipos de respuesta:

En el cuestionario se incluyen preguntas de respuesta cerrada donde se pide elegir al encuestado entre una (o varias) de las alternativas presentadas.

Para validar esta primera versión del cuestionario, se sometieron a prueba los distintos ítems o proposiciones entre un grupo de profesores y escolares, eliminándose los ítems repetitivos o que no se ajustaban adecuadamente a la realidad a medir.

Como paso previo a la elaboración del cuestionario definitivo, se realizó una *prueba piloto* del 5% del total de encuestas de la muestra en cuatro colegios representativos de la ciudad de Valencia, con el fin de detectar:

- su adecuación a los objetivos del estudio
- la duración
- la actitud del entrevistado ante el tema y ante el cuestionario
- la comprensión de preguntas
- la coherencia del cuestionario y de sus filtros
- la facilidad de cumplimentación
- y la consistencia de las respuestas.

Una vez obtenido y analizado el informe de calidad de la prueba piloto, se procedió a la redacción del cuestionario definitivo.

Finalmente, por lo que respecta al estudio cuantitativo, se llevó a cabo en las aulas correspondientes de los colegios públicos, privados y concertados de las distintas comarcas.

Sin duda, la utilización de cuestionarios para la realización de nuestro trabajo responde a la necesidad de operar con la población estudiada dentro del mismo universo simbólico, obteniendo así información de utilidad para nuestro objeto de estudio.

### **III.2.2.3. Trabajo de campo y supervisión**

#### Trabajo de campo

El trabajo de campo de la fase cualitativa ocupó una semana. El de la fase cuantitativa se llevó definitivamente a cabo en cuatro semanas, durante el mes de mayo de acuerdo con el siguiente cronograma de trabajo.

Tabla nº 4  
Cronograma de Trabajo

Semanas /Tareas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Trabajo de campo (cualitativo)	X												
Prueba Piloto					X								
Estruct. Def. Cuestionario						X							
Trabajo de Campo (Cuantitativo)							X	X	X	X	X		
Supervisión												X	
Codificación													X

### Supervisión

Se revisaron el 100% de los cuestionarios y se anularon aquellos con un 20% o más de respuestas en el ítem n.s/n.c. o inconsistentes en las preguntas claves.

Se finalizó el proceso tras comprobar que se había completado el número previsto de entrevistas en el diseño de la muestra. La muestra definitiva del estudio esta formada por 2.002 entrevistas.

En este trabajo de campo y supervisión intervinieron 1 jefe de campo, 3 jefes de zona, 1 profesor-tutor por cada clase, 6 supervisores y 4 codificadores.

### **III.2.2.4. Tratamiento estadístico de los datos**

El tratamiento estadístico de los datos ha sido llevado a cabo por la empresa ODEC.

Dado el carácter *descriptivo, explicativo y exploratorio* del estudio, se han utilizado diversas técnicas. Desde el procesamiento de la información con indicadores estadísticos clásicos (media, porcentajes, etc.) a modelos matemáticos complejos, que han ayudado a poner de manifiesto las relaciones existentes entre las variables que

influyen en la realidad estudiada. De este modo, podremos conocer en mayor profundidad la realidad que se pretende mejorar.

Así, en un primer nivel de análisis nos adentraremos en la realidad del consumo televisivo vivida por los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años), mediante la utilización de porcentajes.

Por otro lado, utilizamos el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, así como el análisis de regresión múltiple (utilizando el nivel de consumo como variable dependiente). El objetivo es identificar dimensiones relevantes que subyacen al consumo televisivo. De este modo podemos agrupar las variables en factores, mediante los cuales se puede describir el fenómeno estudiado de forma simplificada (Bisquerra, 1998). El análisis factorial es una técnica que sirve para analizar las asociaciones lineales entre las variables (Ferrán, 2001).

Profundizando más en nuestro trabajo, el análisis de regresión múltiple nos ofrece una medida del grado de asociación entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes (Ferrán, 2001). En nuestro trabajo, a partir de este tipo de análisis hemos podido descubrir en qué medida el nivel de consumo televisivo se asocia o no a las preferencias por género y por las características de los personajes, a los motivos, así como al modo en que sienten los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) después de ver televisión.

Por otra parte, aplicamos el Test T de Student (a un nivel de significatividad de 90 ó 95%), diferenciando entre aquellos niños y adolescentes que ven la televisión con sus padres y los que no. De este modo, a partir de los datos obtenidos, podemos establecer el perfil de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana que comparten la actividad de ver la televisión con sus progenitores.



## Capítulo IV

### ANÁLISIS DE RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA DE USOS Y GRATIFICACIONES

El *consumo televisivo*, junto a otras variables como la edad y el sexo que tradicionalmente se han venido estudiando, ha sido y es considerado, desde diferentes planteamientos, un aspecto clave que incide en el proceso de socialización y el desarrollo personal de niños y adolescentes. Dicho consumo influye, y en ocasiones determina, tanto en aspectos meramente descriptivos de los estilos de vida de niños y adolescentes, como en sus preferencias, valores, convicciones, etc., más profundas.

Habitualmente, desde la investigación de audiencias, se estudia el consumo televisivo. Sin embargo, se suele analizar, en general, cuánto y qué se ve, no los factores que pueden ayudar a explicar el nivel de consumo.

Tal y como venimos afirmando, en esta Tesis Doctoral planteamos la posibilidad y necesidad de unir la perspectiva de *usos* y la de *efectos* así como la importancia de la *mediación* familiar en el visionado televisivo, pues para conocer y mejorar la realidad se hace necesario ahondar, no sólo en los contenidos televisivos y su importancia, sino en la interacción de estos con las características de la población objeto de nuestro estudio.

La televisión, tal y como afirman Gerbner et al. (1996), es el principal contador de historias, un medio que llega a la práctica totalidad de la población y que, lejos de resultar inocuo, ejerce una importante influencia sobre la audiencia.

Del mismo modo, consideramos necesario aquí cuestionar que la audiencia incorpore las historias de este medio tal cual se emiten y que el comportamiento de la misma sea homogéneo. La actividad de la audiencia es una evidencia corroborada por la perspectiva de Usos y Gratificaciones, así como por otros estudios de recepción.

En este sentido, con nuestro trabajo hemos querido arrojar luz sobre una realidad cada vez más evidente e influyente en la socialización de nuestros niños y adolescentes, partiendo de la convicción de que las audiencias se enfrentan de manera activa a los contenidos televisivos (Rubin, 1984). Se trata, pues, de profundizar en la explicación del

consumo televisivo, complementando aquellos estudios que nos hablan de lo que hace la televisión con las personas.

Tanto los planteamientos teóricos sobre usos y gratificaciones como los estudios empíricos realizados desde esta perspectiva, han sido el punto de partida de nuestro trabajo, siempre orientado más allá de una simple descripción del fenómeno objeto de estudio. Además de los trabajos clásicos ya expuestos en la parte teórica, hemos revisado otros de entre los que consideramos destacables los de Himmelweit et al. (1980); Abelman, Atkin y Rand (1997); Vicent y Basil (1997); Torres y Ruiz (1998); Igartúa et al. (2000b).

Desde nuestro punto de vista, para poder explicar cómo se consume televisión, cómo la audiencia se relaciona con este medio y decodifica los mensajes emitidos, no sólo hemos de tener presentes el número de horas que niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana pasan ante el televisor. Antes bien, se trata de llegar más lejos, tomando para ello en consideración las variables predictoras del consumo televisivo, vinculadas a éste, como son:

- “Preferencias por tipos de programas”
- “Preferencias por atributos o características de los personajes”
- “Motivos para hacer uso de la televisión”
- “Cómo se sienten después de ver la televisión”.

De este modo, no sólo podremos llegar a conocer las dimensiones que están a la base de las preferencias expresadas por la población objeto de nuestro estudio, sino que, al mismo tiempo, profundizaremos en la estructura motivacional latente en relación al consumo televisivo y descubriremos qué supone, qué aporta realmente la televisión a las vidas de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana. Junto a esto, conoceremos en qué medida ver televisión con los padres o sin ellos establece diferencias entre la población estudiada en relación a las variables predictoras arriba señaladas.

Sin duda, las preferencias, motivos y experiencias a posteriori de la audiencia provienen tanto de un ejercicio de su inteligencia como de sus sentimientos. Cuando los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana eligen las características de sus personajes están poniendo de manifiesto sus ideas, intereses, esperanzas e incluso problemas. Cuando valoran un programa, se están valorando a sí mismos; cuando nos

dicen qué buscan en la televisión nos están transmitiendo necesidades a satisfacer; cuando nos dicen cómo se sienten después de ver televisión, nos están dando pistas sobre lo que este medio les aporta. Del mismo modo, cuando la población estudiada se posiciona de diferente forma (en relación a las preferencias, motivos y sentimientos post-visionado) en función de si hacen un uso del medio compartido con sus padres o no, nos indican la importancia y necesidad de una buena intervención-mediación parental entre la audiencia y el medio.

Tal y como ya planteábamos anteriormente, la población objeto de nuestro estudio es mucho más vulnerable ante la influencia de la televisión, ya que infancia y adolescencia constituyen periodos críticos en la construcción y desarrollo psicosocial, en la formación de su identidad. Es por esto que hemos querido conocer, respecto a estos segmentos de población, cómo utilizan y se relacionan con la televisión

Para ello, no sólo analizaremos los datos descriptivos obtenidos sino que profundizaremos en un nivel mucho más complejo de análisis (análisis factorial, regresión múltiple, Test de significatividad T de Student), ya detallado en el capítulo III de nuestro trabajo.

#### **IV.1.- DESCRIPTORES ESENCIALES EN RELACIÓN AL CONSUMO TELEVISIVO**

Elaborar, en una primera aproximación, una radiografía general del consumo televisivo por parte de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana, nos aporta información que nos ayuda a la comprensión de la realidad estudiada.

Para ello, en un primer nivel de análisis, recogemos aquellos datos que describen cuántas horas de televisión ven al día (tanto entre semana como cuando no hay clase), qué importancia tiene la televisión en relación a otras actividades y con quién ven la televisión.

A continuación se detallan y analizan los datos obtenidos al respecto.

***IV.1.1.- Consumo televisivo (en horas) por parte de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana.***

En la siguiente tabla hemos querido analizar los datos que se refieren a la actividad concreta de “consumir la televisión”, diferenciando entre días de colegio y cuando no hay clase.

*Tabla nº 5*

*¿Cuánto tiempo dedicas diariamente a ver la televisión los días de colegio? ¿y cuando no hay clase?(%)*

	Días de colegio	Cuando no hay clase
Menos de 1 hora	26.1	7.5
De 1 a 2 horas	41.2	25.3
De 3 a 4 horas	24.8	39.4
5 horas o más	7.1	25.9
Ns / Nc	0.7	1.9

En la anterior tabla, podemos observar que los niños y adolescentes realizan un uso considerable de la televisión, tanto en días de colegio como en días festivos.

Los resultados indican que el consumo de televisión aumenta de forma considerable cuando no hay clase (el 39.4 % ve la televisión de 3 a 4 horas, en contraposición a un 24.8% que le dedican este tiempo en días de clase; el 25.9 % dedica a la televisión 5 horas o más los días libres, frente al 7.1% que la ve los días de colegio). Los porcentajes disminuyen, aunque siguen siendo sustanciales, cuando hacen referencia a los días que hay clase.

En línea con lo planteado por Pérez Capitán (1999), se hace evidente el protagonismo actual alcanzado por la televisión.

Desde nuestra perspectiva, resulta preocupante que casi un 25% de la población encuestada (24.8%) dedique de 3 a 4 horas a la televisión, aún en el caso de haber

colegio. Sin duda, estos niños y adolescentes dejan de realizar otro tipo de actividades (juego, lectura, etc., mucho más enriquecedoras) a favor del consumo televisivo, estando constantemente expuestos a los modelos, estereotipos, actitudes, comportamientos, valores y disvalores que el medio les ofrece.

Resulta curioso que tan solo un 26.1% dedique, diariamente, a ver televisión menos de una hora. Este porcentaje aún disminuye más si nos referimos a los días festivos (7.5%).

En realidad, los datos ponen de manifiesto un hecho conocido: la TV como medio de comunicación y distracción es algo cotidiano en la vida del niño por la gran cantidad de tiempo que consumen diariamente y la cantidad de días de exposición. Es éste un tiempo para ver y escuchar; un tiempo donde los modelos de socialización y pautas de acción se le presentan de forma cómoda y atractiva.

#### ***IV.1.2. Frecuencia con que la población estudiada realiza diferentes actividades***

En la misma línea, les hemos preguntado a los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana respecto a la frecuencia con que realizan diferentes actividades (entre ellas, “ver TV”).

Los datos obtenidos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla nº 6

*Frecuencia con que los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) realizan distintas actividades los días de colegio y cuando no hay clase (%)*

Actividades que realizan	Todos los días		Casi todos los días		Uno o dos días (a la semana)		Nunca		Ns / Nc	
	Días de colegio	No hay clase	Días de colegio	No hay clase	Días de colegio	No hay clase	Días de colegio	No hay clase	Días de colegio	No hay clase
Ver la televisión	55.1	61.9	25.5	18.4	8.2	5.2	2.4	1.8	8.8	12.6
<b>Conectarme a Internet</b>	5.1	9.9	8.1	9.9	21.4	20.4	55.5	48.9	9.9	11.0
Jugar con vídeo-consolas	7.8	17.3	15.8	21.6	34.8	28.5	36.7	26.8	4.9	5.8
Jugar con amigos, hermanos, primos...compañía	40.2	50.7	30.5	28.0	20.9	13.7	6.2	4.4	2.2	3.2
Jugar solo	8.0	9.1	12.1	12.7	26.2	21.4	48.3	49.3	5.4	7.6
Hacer los deberes / estudiar	59.4	23.7	28.7	31.8	7.9	25.2	2.1	12.7	1.9	6.6
Hacer deporte	29.4	31.2	30.2	27.6	31.2	23.0	5.5	10.6	3.6	7.7
Leer por entretenimiento	15.3	15.7	22.9	22.7	36.4	30.3	22.9	26.7	2.5	4.6

En un primer nivel de análisis, atendiendo a la categoría “todos los días”, podemos observar la relevancia de algunas de las actividades que ocupan el tiempo libre del que disponen niños y adolescentes en días de colegio.

En líneas generales, las actividades que presentan significación diariamente son “hacer los deberes / estudiar” (59.4 %) y “ver la televisión” (55.1 %). Después aparece otra actividad que hace referencia al juego compartido “jugar con amigos, hermanos, primos... compañía” (40.2 %). Sin duda, el grupo de iguales es un elemento importantísimo en el espacio vital de niños y adolescentes, dentro del cual lleva a cabo

su propio proceso de desarrollo y socialización. En general, tal y como plantea Shapiro (1997), la socialización se ve positivamente incrementada por las interacciones con sus amigos, pues es en ellas donde los más pequeños pueden compartir con sus iguales las emociones, pensamientos, deseos, etc., que van experimentando. No hay que olvidar que, hace pocas décadas, el juego era una actividad diaria y ocupaba la mayor parte del tiempo de ocio.

Por lo que respecta a los resultados obtenidos en cuanto a las actividades realizadas cuando no hay colegio, cabe señalar que presentan escasas variaciones respecto a los ya comentados. Lógicamente, se produce un descenso en la frecuencia diaria de “hacer los deberes / estudiar” (23 %) en relación a los días de colegio. Por el contrario, se incrementa el porcentaje respecto a “ver la televisión” (61.9 %) y “jugar con amigos, hermanos, primos... compañía” (50.7 %).

Del mismo modo, y siguiendo las directrices que marcábamos al principio de este apartado, queremos conocer la realidad de nuestro escolares en relación al hecho de compartir o no con otras personas el tiempo que pasan ante el televisor.

#### ***IV.1.3. Con quién/ es ven la televisión***

Desde nuestra perspectiva, la necesidad de contacto humano, de “estar con los otros”, resulta irremplazable e indispensable para el desarrollo personal y social. Cuestión fundamental cuando hacemos referencias a periodos evolutivos como la infancia y la adolescencia.

La población estudiada nos ofrece los datos que se muestran a continuación.

*Tabla nº 7**Con quién / es comparten la experiencia de ver televisión (%)*

Quién / Quiénes	Total
Solo	49.7
Con amigos /as	17.8
Con tus padres	62.6
Con tus hermanos	46.9
Con tus abuelos	21.8
Con tus primos /as	13.9
Ns / Nc	1.1

En líneas generales, esta actividad se realiza en el hogar, en compañía de los “padres” (62.6 %). Le sigue “solo” (49.7 %) y con hermanos (46.9 %). Las investigaciones realizadas por Charles y Orozco (1990) acerca de este tema, indican que en las familias, donde entre padres y niños / adolescentes existía intercambio de ideas y comentarios de los programas, los hijos veían menos televisión y eran más selectivos en las programaciones. Por el contrario, en las familias donde no se realizaban comentarios sobre los programas televisivos se veía más televisión y se interaccionaba menos con otros medios.

Desde nuestra perspectiva, consumir televisión no tiene por qué ser totalmente negativo siempre que alguien nos ayude a saber ver. Indudablemente, un niño necesita más aún de esta intervención pedagógica por parte de su primer entorno.

Sin duda, pese a haber sufrido modificaciones incluso estructurales, la familia continúa desempeñando un rol fundamental en la educación de los más pequeños (Bronfenbrenner, 1970; Leichter et al., 1985), también en lo que se refiere al medio televisivo con que convive a diario.

Por otro lado, resulta preocupante que un 49.7% de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana afirmen ver la televisión solos. Este es un dato que nos debe hacer reflexionar sobre si nuestros niños y adolescentes gozan, en nuestra sociedad, de

unas relaciones familiares y humanas completas y de calidad. Tal vez estemos confiando demasiadas funciones a los medios de comunicación.

## **IV.2.- DIMENSIONES SUBYACENTES AL CONSUMO TELEVISIVO**

Tras una primera aproximación descriptiva, pasamos ahora a profundizar, mediante análisis estadísticos complejos, en las preferencias y motivos que mueven a nuestros niños y adolescentes para consumir televisión, así como lo que dicho medio aporta a sus vidas.

En primer lugar, analizaremos qué tipo de programa prefieren ver por televisión los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana así como los atributos o características que prefieren de los personajes que aparecen en dicho medio. Más adelante, profundizaremos en la estructura motivacional latente en el consumo televisivo. Y, por último, veremos cómo se siente la población estudiada tras consumir televisión.

En todos los casos, los datos se han sometido a un análisis factorial de componentes principales (con rotación varimax), así como a un análisis de regresión múltiple, con el fin de determinar si las variables estudiadas se asocian, o no, al nivel de consumo televisivo.

Los datos obtenidos al respecto se muestran a continuación.

### ***IV.2.1.- Preferencias por tipos de programas***

En este apartado analizaremos las preferencias por tipos de programas de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana.

Los datos nos muestran, en una primera aproximación descriptiva, cómo la población encuestada afirma preferir unos contenidos televisivos a otros. De este modo, mediante los porcentajes obtenidos, podemos establecer una tendencia general de la jerarquía de los tipos de programas preferidos.

*Tabla n° 8*  
*Tipos de programas y grado de apreciación*  
*(Porcentajes)*

<i>Tipos de programas que prefieren</i>	<i>Porcentaje</i>
Series sobre la vida real	36,4
Humor	35,8
Películas de acción	34,8
Misterio/Terror	29,7
Deporte	27,2
Concursos	24,7
Ciencia ficción	20,1
Programas con escenas sexuales	19,8
Los que tienen varias cosas	17,3
Documentos de la naturaleza	15,9
De aventuras y viajes	15,9
Los programas infantiles	14,5
Las Novelas	7,5
Telediarios/Noticias	4,5
Programas/Noticias de cotilleo	4,4

En un primer bloque (compuesto por tres tipos de programas televisivos) encontramos aquellos contenidos televisivos que, sobre todo, implican de forma activa al televidente. Destacan sobre el resto, en el primer lugar de la jerarquía, las “series sobre la vida real” (36.4%), aquellas con las que niños y adolescentes pueden identificarse más fácilmente pues responden a una realidad cercana. Se trata de programas que invitan al aprendizaje para la vida, al aprendizaje instrumental, ya que aquello que ven por televisión, sin dejar de ser un programa diseñado previamente y no una situación real improvisada, parece pertenecer al plano de la realidad, de modo que incluso les podría ocurrir a ellos. Tanto los escenarios que se muestran como los personajes son “reales”. Dentro del mismo bloque, encontramos los programas de “Humor” (35.8%), lo cual nos indica que tanto a niños como a adolescentes les gusta disfrutar viendo la televisión, les gusta ver programas divertidos que les hagan reír antes que otro tipo de programas. A este tipo de contenido televisivo le siguen las “películas de acción” (34.8%), corroborando así la preferencia por aquellos programas que implican activamente a la población estudiada, que no los deja indiferentes durante el visionado.

En un segundo bloque (formado por cinco tipos de programas diferentes), encontramos los contenidos de “misterio/terror” (29.7%), “deporte” (27.2%),

“concursos” (24.7%), “ciencia ficción” (20.1%) y los “programas con escenas sexuales” (19.8%). Tal y como puede apreciarse, se trata de programas cuyos contenidos invitan a la distracción, al placer, a pasar el tiempo frente al televisor como actividad de ocio y tiempo libre. Sin embargo, esto no significa que alguno de ellos no posibilite la implicación de los sujetos (como es el caso de los concursos). Pese a todo, se trata de programas en que uno busca más “dejarse llevar” por el devenir de las acciones que implicarse activamente.

En un tercer bloque (con cuatro tipos de programas) encontramos “los que tienen varias cosas” (17.3%), “documentos de la naturaleza” (15.9%), “de aventuras y viajes” (15.9%) y los “programas infantiles” (14.5%). Se trata pues de programas cuyo contenido es diverso al tiempo que, en relación a otros programas ya señalados, se fundamenta en valores mucho más positivos para el aprendizaje de los niños y adolescentes. Sin embargo, la valoración obtenida para estos programas es considerablemente más baja respecto al total. Resulta curioso que los programas menos valorados en este bloque sean los infantiles, posiblemente por la edad de los encuestados (8-16 años) y por sus características evolutivas. Los niños de esta edad y los adolescentes prefieren más a menudo conocer qué ofrece y cómo es el mundo adulto que el infantil.

En un cuarto y último bloque (compuesto por tres tipos de programas) se ubican “las novelas” (7.5%), “Telediarios/noticias” (4.5%) y “programas/noticias de cotilleo” (4.4%). Se trata de programas que podríamos decir son más habituales en personas adultas que en niños y adolescentes. Por las puntuaciones obtenidas se entiende que son poco valorados por los encuestados, aportan poco a sus vidas pues no satisfacen sus deseos a la hora de ver televisión.

En sentido global, tras el análisis de los porcentajes obtenidos, cabe destacar cómo en primer lugar se sitúan los “programas sobre la vida real” (36.4%), aquellos de los que niños y adolescentes pueden aprender algo para sus vidas, en contraposición a los “programas de cotilleo” (4.4%) que son los menos valorados por la población estudiada.

A un nivel de estadísticos complejos, al conjunto de los anteriores tipos de programas se les aplicó un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax para descubrir y profundizar en la posible interacción entre variables. Su descripción en forma de “factores” pone de manifiesto cómo se agrupan los programas que, en conjunto, prefieren los niños y adolescentes entrevistados. De este modo

podemos penetrar más en la realidad y conocer mejor lo que se encuentra latente tras las preferencias mostradas.

*Tabla nº 9*

*Saturación de los ítems y porcentajes de varianza de preferencias por tipos de programas*

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Ciencia ficción	0,662						
Películas de acción	0,524						
Humor	0,0172						
Series que sobre la vida real		0,402					
Misterio/ Terror		0,212					
Los programas infantiles			0,741				
Deporte				0,111			
Documentos de la naturaleza				0,682			
Telediaros/ Noticias				0,635			
Concursos					0,828		
Los que tienen varias cosas						0,182	
Programas con escenas sexuales						0,25	
De aventuras y viajes						0,289	
Las Novelas							0,7
Programas/Noticias de cotilleo							0,479
<b>% Varianza</b>	11,221	9,246	8,141	7,419	7,331	6,83	6,80
<b>% Acumulado</b>	11,221	20,467	28,608	36,027	43,358	6,803	56,99

Tal y como se observa en la tabla nº 9, sometidos a análisis los datos, se obtienen siete factores principales que explican el 56.99% de la varianza. A continuación pasamos a detallar cada uno de estos factores.

Factor 1: Diversión y entretenimiento*Tabla nº 10**Nominación del factor 1**Varianza explicada, ítems, descripción y saturación*

<i>Diversión y entretenimiento</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 11.22</i>
	<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>
	Ciencia ficción	0,662
	Películas de acción	0,524
	Humor	0,0172

El primer factor hace referencia a programas de ficción y películas de acción, así como al humor, expresados en tres ítems con saturación positiva. Se trata de tres tipos de programas que aluden al entretenimiento y la diversión que aportan a la audiencia.

Sin duda, tanto los programas de ciencia ficción como las películas de acción y los programas de humor, generan en la audiencia respuestas de tipo emocional ante los sucesos que se le van presentando. Así, un ingrediente de la respuesta emocional es el humor, que supone una ruptura de la cotidianidad mediante situaciones incongruentes a través de las cuales se alivia la tensión. Es notable que los más jóvenes entran a menudo muy rápido en el juego del humor, a pesar de no tener una preparación especial.

Determinados mecanismos de tipo psicológico como la transferencia se ponen en marcha ante este tipo de programas, de modo que no es extraño observar cómo la audiencia pasa de identificarse con determinados personajes a proyectar sobre ellos ciertos sentimientos (Ferrés, 1994). Así, los espectáculos de humor lo ejemplifican a la perfección: a menudo se pasa de reír con (cómicos cuya astucia compartimos) a reír de (cómicos de cuyas humillaciones nos burlamos). Del mismo modo, el telespectador puede pasar de sentirse parte de la trama de ficción y/o acción a enjuiciar las respuestas y actuaciones de los personajes mediáticos. Sintiendo así amor, odio, deseo, compasión... hacia ellos.

Sin duda, los espacios destinados a la “ciencia ficción” y las “películas de acción” invitan también a la audiencia a implicarse emocionalmente en aquello que ocurre, pues los contenidos que se abordan a través de este tipo de programas se desarrollan en escenarios poco habituales, a la vez que atractivos, en las vidas de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana. Resulta significativo que el telespectador de un filme de ficción y/o acción se implique en la historia, no pueda dejar de sufrir con los personajes, etc., incluso cuando se trata de proyecciones que no tienen la menor calidad filmica. A través de este tipo de programas, se estimula la fantasía, la evasión de la cotidianidad (Yarce, 1993) pues se trata de situaciones poco o nada habituales para ellos.

Así, en las películas de ciencia ficción, el paso del mundo real al creado por la ficción es impulsado por la fantasía. La audiencia entra en contacto con un mundo totalmente desconocido, ajeno a su cotidianidad, diferente. Entrar en contacto con una realidad lejana implica la necesidad de atención por parte de los telespectadores pero también supone diversión para quienes, a través de la televisión, pueden entrar a formar parte de lo extraordinario. Además, los personajes suelen comportarse como cualquier ser humano lo haría, adoptan actitudes que resultan familiares a la audiencia, por lo que aumenta su potencial de mimetismo.

Por otro lado, en los filmes de acción los acontecimientos que se van sucediendo cobran tal fuerza y rapidez que, fácilmente, la audiencia entra a formar parte de aquello que ocurre en la pequeña pantalla, pudiendo quedar absortos ante imágenes tan impactantes. Además, este tipo de proyecciones suelen desarrollarse en escenarios mucho más reales que las películas de ciencia ficción, si bien el comportamiento de algunos de sus protagonistas no siempre es viable ni deseable para nuestras vidas.

En definitiva, tanto en las películas de acción como en las de ciencia ficción (igual que ocurre en relatos narrativos de este tipo), se colocan suficientes elementos desconocidos, “anormales”, extraños como para crear atracción. La imagen, a diferencia de la lectura, tiene una fuerza de representación tal que precisa de pocos mediadores evocadores que ayuden a imaginar. Del mismo modo, se dotan de los suficientes elementos humanos, psicológicos, históricos y sociológicos conocidos, para que el contacto y la interacción audiencia-medio se establezca. Una suma de referentes orientan, abriendo la posibilidad de interactuar (Held, 1987).

Factor 2: Realidad y Misterio*Tabla nº 11**Nominación del factor 2**Varianza explicada, ítems, descripción y saturación*

<i>Realidad y misterio</i>	<i>Porcentaje de varianza explicada: 9,24</i>	
<i>Descripción del ítem</i>		<i>Saturación</i>
Series sobre la vida real		0,402
Misterio/Terror		0,212

Este factor, que ocupa el segundo lugar en porcentaje de varianza explicada, está empíricamente definido por dos ítems de saturación positiva. En concreto, estos ítems hacen referencia a aquellos programas o series que tratan sobre la vida real, por una parte, y aquellos cuyo principal contenido es el misterio/terror.

La experiencia en la pantalla de este tipo de programas se vive a través de la respuesta emocional así como del aprendizaje de emociones, pues tanto las situaciones cotidianas como las que despiertan miedo en la audiencia suscitan emociones (en ocasiones familiares y otras no tanto) en los sujetos.

Evidentemente, las respuestas emocionales están en función del argumento, del hilo narrativo; de ahí que muchas historias estén concebidas para el miedo, para dejar siempre pendiente un episodio de resolución futuro. La implicación del espectador se asegura a través de esta tensión nunca terminada. Con el crecimiento, el miedo se hace más realista y se tiene ante situaciones que pueden ocurrir en la vida diaria, como agresiones personales, posibilidad de accidentes, etc. En términos generales, podemos decir que la evolución en la respuesta al miedo va desde lo más inmediato y perceptivo, lo más saliente, en niños pequeños, a imaginaciones más abstractas, peligros más indefinidos, pero posibles, en los mayores.

En la misma línea, situaciones televisivas basadas en la vida real recogen numerosos episodios ya vividos por la audiencia al tiempo que otros todavía lejanos, desconocidos pero que suscitan, igualmente, el interés por saber, la emoción de conocer cómo serán resueltos, etc.

Factor 3: Programas infantilesTabla nº 12Nominación del factor 3Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Programas infantiles</i>	<i>Descripción del ítem</i>	<i>Porcentaje de varianza explicada: 8.14</i>	<i>Saturación</i>
Programas infantiles			0,741

Los programas infantiles forman este tercer factor, con una saturación de 0.741. Resulta interesante observar cómo pese a ser uno de los tipos de programas que no ocupaban puestos prioritarios en el ranking de porcentajes arriba detallado, hay un grupo de sujetos que se muestran definidos por la tendencia hacia este tipo de programas.

De entre la población estudiada, sin duda, existe un grupo de individuos que buscan en la televisión programas cercanos a sus vivencias como niños, o tal vez programas que les hagan revivir momentos ya experimentados.

Los programas infantiles suelen desarrollarse en un ambiente cálido y acogedor, un ambiente alegre, vivo. Habitualmente, combinan la aparición de personas con “no humanos” que, sin embargo, aparecen dotados de características plenamente humanas y se comportan como tal. Por todos es sabido que, para los más pequeños y los no tan pequeños, resulta atractivo cualquier ser aparentemente “no humano” pero que actúa como cualquier persona: siente, expresa, vive, etc.

Por otro lado, entre los mecanismos para incrementar la participación emotiva de la audiencia infantil y juvenil hemos de citar la adecuada dosificación de lo conocido-previsible y lo desconocido-imprevisible. El juego dialéctico entre la repetición y la novedad satisface, por una parte, la necesidad de seguridad y, por otra, la necesidad de sorpresa. Tal vez por esto, los grandes programadores infantiles, cuando conciben nuevos programas buscan ideas que parezcan innovadoras pero que no lo son en absoluto (Rico, 1992).

Desde nuestra perspectiva, actualmente, el programa infantil más destacable sería “Los Lunis”, tanto por los niveles de audiencia y el seguimiento que tiene como por las cuestiones pedagógicas que trata de abordar.

#### Factor 4: Informativos (generalistas y temáticos) y Deporte

*Tabla nº 13*

#### *Nominación del factor 4*

#### *Varianza explicada, ítems, descripción y saturación*

<i>Informativos (generalistas y temáticos) y Deporte</i>	<i>Porcentaje de varianza explicada: 7.41</i>
<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>
Deporte	0,111
Documentos de la naturaleza	0,682
Telediarios/Noticias	0,635

Este cuarto factor aparece definido por tres ítems de saturación positiva: “deporte” (0.11) “documentos de la naturaleza” (con una saturación de 0.68) y “telediarios/noticias” (0.63).

Si bien cada ítem responde a una temática claramente diferente, existe entre ellos un nexo importante como es la búsqueda de información por parte de la audiencia. En los programas de deporte (así como en los telediarios, donde también hay una sección destinada a dicha temática) se ofrece a la audiencia información de encuentros próximos y pasados, resultados, incidencias, etc. Del mismo modo, en los documentales de naturaleza el telespectador encuentra imágenes y palabras que le dicen cómo se comporta la naturaleza, qué ocurre si..., etc., es decir, obtiene información al respecto. Igualmente, los telediarios/noticias, como su propio nombre indica, son espacios televisivos destinados a ofrecer a la audiencia información sobre los sucesos de mayor actualidad y relevancia socio-política. Cabe señalar al respecto lo positivo de introducir a la infancia y la adolescencia en la discriminación de informaciones sesgadas, orientadas hacia determinados propósitos. Por todos es sabido que la fiabilidad de la información está en función de la transparencia del medio que la ofrece, algo que no siempre se da.

En ocasiones parece incluso como si los personajes sobre los que se informa fueran presentados por los periodistas como carnaza, como blanco para un linchamiento mental por parte de los espectadores (Ferrés, 1994). Las transferencias emotivas se producen también en los programas informativos.

Por otro lado, los informativos (sobre todo los telediarios) mantienen siempre una estructura similar, donde se combina lo novedoso y lo habitual, lo previsible y lo imprevisible. De este modo, se funciona siempre con los mismos parámetros y la estructura básica inalterable ofrece la garantía de que, a pesar de las tragedias y amenazas sobre las que se ofrece información, todo está bajo control.

Sin duda, los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana que se sitúan en este factor muestran una clara preferencia por aquellos programas que, entre otras cosas, les ofrecen *información* acorde a sus intereses.

#### Factor 5: Concursos

*Tabla nº 14*

*Nominación del factor 5*

*Varianza explicada, ítems, descripción y saturación*

<i>Concursos</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 7.33</i>
	<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>
<i>Concursos</i>		0,82

El quinto factor de la escala, en orden de explicación de varianza, está configurado por un solo ítem de saturación positiva.

Tal y como puede observarse en la tabla, el ítem hace referencia a los concursos, siendo estos un tipo de programas que, en numerosas ocasiones, invitan a los telespectadores a participar de la dinámica seguida en cada emisión. De hecho, la gran mayoría de concursos ofrecen la posibilidad de participar desde casa (y cada vez más con el nuevo modelo de televisión). De este modo, niños y adolescentes se sienten parte de lo que a través de la pantalla se les muestra, se sienten incluso protagonistas de lo que acontece.

Se trata de una participación “falseada” (Asensio, 1991), pues de ser auténtica implicaría que ésta se diera en procesos completos, no sólo en algún que otro plano en un plató. Sin embargo, jóvenes y no tan jóvenes llegan a “engancharse” a espacios televisivos de este tipo y los viven como si de ellos también dependiese el desenlace.

En este sentido, el éxito de los concursos y de los juegos en la televisión (como ocurre con el resto de espacios televisivos) se explica, entre otras cosas, por las implicaciones emotivas que generan como consecuencia de su carácter simbólico.

Los concursos tienen, como la propia vida, un carácter fronterizo, paradójico e incluso contradictorio, siempre a caballo entre la razón y la sin razón, entre la lógica y la imaginación, entre el azar y la habilidad, entre la capacidad y la suerte, entre la libertad y la regla, entre el triunfo y el fracaso, entre el esfuerzo y el destino. La audiencia los vive, de manera inconsciente, como expresión metafórica de la propia vida.

Por otra parte, en este tipo de programas los concursantes son seleccionados cuidadosamente en función de diversos criterios. Se tienen en cuenta sus habilidades o conocimientos, pero también su apasionamiento y su tolerancia a la humillación (Ferrés, 1994). Cabe entonces la posibilidad de que la población objeto de nuestro estudio se identifique con el vencedor pero también podría proyectar sobre los concursantes sentimientos de sadismo y burla.

#### Factor 6: Cajón de sastre

#### Tabla nº 15

#### Nominación del factor 6

#### Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Cajón de sastre</i>	<i>Porcentaje de varianza explicada: 6.83</i>	
<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>	
Los que tienen varias cosas		0,182
Programas con escenas sexuales		0,25
De aventuras y viajes		0,289

El sexto factor aparece definido por tres ítems de saturación positiva. Si bien, aparentemente, cada ítem hace referencia a una temática diferente, son mayores las semejanzas entre ellos que las diferencias.

El placer del espectáculo que ofrecen los programas que están compuestos por varios espacios así como los de escenas sexuales proviene, en parte, del hecho de que

permite a la audiencia vivir una experiencia más estimulante que las que le ofrece la vida cotidiana, concediéndole participar incluso de manera vicaria en situaciones extraordinarias (Ferrés, 1994). Igualmente, los programas cuya temática central son los viajes y aventuras también pretenden ofrecer al telespectador la oportunidad de mirar hacia otro lado, de salir de lo habitual, de conocer mundo.

Por lo que respecta a los programas en que aparecen escenas sexuales, cabe señalar que el sexo es un elemento de éxito seguro, que puede combinarse con el humor en algunos tipos de programas o producirse de forma exageradamente expresiva en otros (Torres, Conde y Ruiz, 1999).

Desde nuestra perspectiva, resulta preocupante que cada vez más niños y adolescentes tengan como primera fuente de información sexual la televisión. Esto supone algo más que la simple educación sexual que reciben niños y adolescentes en sus aulas o en sus familias y para muchos es una auténtica escuela de expresividad y comportamiento sexual. Cabe hacer la siguiente reflexión: el tiempo que la televisión tiene para contar un relato es necesariamente breve. La técnica cinematográfica comprime el tiempo para dotar al espectador de la sensación de realidad, sin tener que vivir la duración natural del suceso. Es, por tanto, un tiempo virtual donde, desde el conocimiento hasta la relación sexual íntima, pueden pasar apenas unos segundos y donde las pautas de comportamientos que pueden transmitirse son de una aceleración que está por encima de cualquier sensibilidad deseable.

La programación desordenada, de “cajón de sastre”, donde todo vale, permite programar escenas de sexo expresivo, donde la emoción sexual de los protagonistas se ve y se oye en, prácticamente, cualquier hora de audiencia infantojuvenil.

#### Factor 7: Televisión sentimentalista

##### Tabla nº 16

##### Nominación del factor 7

##### Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Televisión sentimentalista</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 6.80</i>
<i>Descripción del ítem</i>		<i>Saturación</i>
Las Novelas		0,7
Programas/Noticias de cotilleo		0,479

El séptimo y último factor lo configuran dos ítems de saturación positiva. Ambos definen a este grupo como aquel que muestra una especial preferencia hacia los programas que tratan aspectos de la “prensa rosa”, programas del corazón, entrevistas donde se indaga en la vida íntima de las personas (sobre todo famosas) y telenovelas.

A través de este tipo de programas la trasgresión se produce desde el punto de vista de la satisfacción de una especie de curiosidad malsana, de una necesidad morbosa de introducirse en la vida de los demás (Ferrés, 1994). La cámara sustituye los ojos de la audiencia en la exploración impúdica de unos dramas y conflictos privados a los que no se tiene acceso en la vida cotidiana.

Existe pues, vinculado a estos programas, un tipo de aprendizaje poco deseable, que consiste en la adaptación al medio en sí. Se trata de un hábito de contemplación de la vida social y emocional de los demás, en lugar de vivir la propia.

#### **IV.2.1.1.- Consumo televisivo y preferencias por tipos de programas**

Una vez identificadas las dimensiones subyacentes a las preferencias en relación a los contenidos y géneros televisivos, pasamos a comprobar en qué medida estos factores se asocian o no con el nivel de consumo televisivo.

Para ello recurrimos a una técnica estadística de tipo multivariado denominada análisis de regresión múltiple. De este modo podemos comprobar cómo una serie de variables predictoras se asocian linealmente a una variable como el nivel de consumo televisivo. Así, en nuestro caso utilizamos el análisis de regresión múltiple para poder corroborar nuestra tercera hipótesis de segundo orden (*“La preferencia por programas de fuerte contenido emocional se asocia a un mayor nivel de consumo televisivo”*), averiguando qué tipos de preferencias por programas televisivos se asocian a un mayor consumo, para evaluar en qué medida las preferencias hacia los distintos contenidos televisivos explicaban el nivel de consumo de televisión.

Tabla nº 17

*Consumo televisivo y preferencias por tipos de programas*

Modelo		Coeficientes(a)			t	Sig.
		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error tip.	Beta		
1	(Constante)	5,05	0,057		88,916	0
	Diversión y entretenimiento	-5,16E-02	0,057	-0,02	-0,907	0,364
	Realidad y misterio	-0,107	0,057	-0,042	-1,891	0,059
	Programas infantiles	-9,64E-02	0,057	-0,038	-1,697	0,09
	Informativos y Deporte	-0,33	0,057	-0,129	-5,813	0
	Concursos	-0,177	0,057	-0,069	-3,12	0,002
	Cajón de sastre	4,72E-02	0,057	0,018	0,831	0,406
	TV Sentimentalista	0,22	0,057	0,086	3,866	0

a Variable dependiente: CONSUMO TOTAL

Analizando los coeficientes beta, se observó que el nivel de consumo de televisión se asociaba a una mayor preferencia por la televisión sentimentalista. También se asociaba, aunque negativamente en este caso, a una menor preferencia por el deporte y los informativos (generalistas y específicos) así como a los concursos.

Por otro lado, aunque con datos menos significativos, cabe señalar que tanto los programas infantiles como los de realidad/ misterio se asocian, negativamente, al nivel de consumo de televisión.

#### *IV.2.2.- Preferencias por los atributos o características de los personajes que aparecen por televisión*

Indagando más, si cabe, en las preferencias indicadas por niños y adolescentes a la hora de situarse frente al televisor, hemos querido preguntarles acerca de lo que suponen para ellos, para sus vidas, los personajes que aparecen en la pantalla así como los atributos que les caracterizan.

A través del medio televisivo, la audiencia entra en contacto con personajes de lo más dispar, por lo que a atributos o características definitorias se refiere. Así, un amplio abanico de posibilidades recoge al personaje “simpático”, al “agresivo y

violento”, al “guapo y atractivo”, al “bueno y solidario con los demás”, al “rico”, y un largo etcétera del que, cada día, somos testigos.

En este sentido, hemos querido saber qué características o atributos de los poseídos por los personajes televisivos, resultan preferentes para la población estudiada. Se trata de averiguar qué “les mueve”, qué les atrae, para bien o para mal, de quienes protagonizan las diversas situaciones emitidas por televisión.

En un primer nivel de análisis, a partir de los porcentajes obtenidos, hemos agrupado los datos en positivo según acuerdos (“muy de acuerdo” y “de acuerdo”). De este modo, realizamos un primer acercamiento a las preferencias por los atributos de los personajes televisivos expresadas por la población encuestada.

*Tabla nº 18*

*Preferencia por atributos o características de los personajes (Porcentajes)*

<i>Preferencias por atributos de los personajes que aparecen por televisión</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Me gustaría ser tan guapo, atractivo como ellos	31.6	26.5	26.1	6.9	8.8
Me gustaría ser tan fuerte como ellos	27.6	23.3	28.5	11	9.4
Me gustaría ser tan simpático como ellos	37.7	29	20	5.6	6.5
Me gustaría tener armas como ellos para pelear	14.5	7.4	15.4	15.8	45.9
Me gustaría ser tan conocido y popular como ellos	29.6	22.1	25.5	11.2	10.7
Me gustaría ser tan atrevido y valiente para arriesgar como ellos	31.6	27.1	22.6	9	8.6
Me gustaría ser como alguno de ellos: desinteresado para ayudar a los demás, solidario	26.8	29.1	22.7	8.3	12.3
Me gustaría que me temieran y respetaran como a ellos	19.5	17.3	26.4	16.3	19.9
Me gustaría tener sus habilidades para pelear	24.8	16.3	21	13.9	23.2
No me gustaría ser como ellos	12.4	9.6	31.5	15.8	30

Tal y como se muestra en la tabla nº 18, a nivel global, lo más valorado por los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (uniendo los acuerdos) resulta ser la simpatía de los personajes (“me gustaría ser tan simpático como ellos” con un 66.7%). Le siguen, con porcentajes muy cercanos entre sí, las proposiciones “me gustaría ser tan atrevido y valiente para arriesgar como ellos” (58.7%) y “me gustaría ser tan guapo, atractivo como ellos” (58.1%). Así, los datos nos muestran cómo la población estudiada valora, por encima de otras cuestiones, atributos de los personajes que también son valorados socialmente. En el mundo en que les ha tocado vivir, tanto el riesgo como la belleza física son valores que van en aumento. Es habitual ver por televisión cómo los personajes se entregan, se arriesgan por una causa concreta. Del mismo modo, la belleza física, el atractivo, la imagen resultan ser altamente valorados en los programas televisivos. En ocasiones ocurre que incluso se anteponen a otros valores propios de lo más profundo del ser humano y, como no podría ser de otra manera, así lo percibe, vive y experimenta la audiencia.

Por otra parte, resulta muy positivo que, más de la mitad de la población encuestada, considere importante y valore que los personajes muestren buenos sentimientos hacia los demás, que ayuden de forma altruista al que lo necesita (“me gustaría ser como alguno de ellos: desinteresado para ayudar a los demás, solidario”, 55.9%). Sin duda, esta afirmación responde a la necesidad de los otros para el bienestar humano, a la implicación en la vida colectiva de la que todos y cada uno formamos parte. Es obvio que los medios de comunicación (en nuestro caso la televisión) pueden contribuir a ello, dando presencia e importancia a estas cuestiones. Tristemente, esto no suele suceder así.

En otro orden de cosas, cabe destacar que un 51.7% de la población objeto de nuestro estudio, muestra una clara preferencia por la fama y popularidad (“me gustaría ser tan conocido y popular como ellos”). Sin duda, los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana quieren ser importantes, populares, igual que sus personajes favoritos. La valoración positiva por parte de los demás refuerza la seguridad en uno mismo, sobre todo en estas edades tan complejas desde el punto de vista evolutivo.

Por lo que respecta a las proposiciones siguientes (“me gustaría ser tan fuerte como ellos”, 50.9%; “me gustaría tener sus habilidades para pelear”, 41.1% y “me gustaría que me temieran y respetaran como a ellos”, 36.8%), cabe destacar que todas ellas hacen referencia al uso de la fuerza, e incluso de la violencia, por parte de los personajes televisivos. Los porcentajes alcanzados por estas tres proposiciones son,

desde nuestra perspectiva, excesivamente altos (sobre todo en las dos primeras), lo que indica que una parte importante de la población encuestada manifiesta sentir predilección por aquellos personajes que logran lo que desean y se hacen respetar mediante el uso de la fuerza física y el temor.

Resulta interesante que ante la proposición “no me gustaría ser como ellos” muestre acuerdo un porcentaje mucho más bajo de la población objeto de nuestro estudio (22%). Sin duda, la gran mayoría preferiría parecerse a los personajes que aparecen por televisión antes que no ser como ellos. Esto nos ha de llevar a pensar, de nuevo, en la gran capacidad de este medio para influir en sus vidas, en sus preferencias, pautas de acción, etc.

En la última posición de la tabla encontramos la afirmación “me gustaría tener armas como ellos para pelear” (21.9%). Pese a tratarse de un porcentaje menor en relación al resto de proposiciones de esta tabla, consideramos muy negativo que más del 20% de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana se posicionen a favor de actitudes y comportamientos bélicos.

Tras analizar los estadísticos descriptivos arriba indicados, pasamos a un nivel mucho más complejo de análisis. De nuevo, la realización de un análisis factorial de componente principales (con rotación varimax) nos va a permitir conocer más y mejor la realidad estudiada. Una realidad que tratamos no sólo de conocer sino también de mejorar, desde nuestros planteamientos pedagógicos.

Como resultado del análisis factorial de componentes principales, tal y como se puede observar en la tabla nº 19, se han extraído tres factores que explican el 62.69% de la varianza.

Tabla nº 19

*Saturación de los ítems y porcentaje de varianza de preferencias por atributos o características de los personajes*

<i>Preferencias por atributos de los personajes</i>	<i>Componente</i>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Me gustaría tener armas como ellos para pelear	0,85		
Me gustaría tener sus habilidades para pelear	0,842		
Me gustaría que me temieran y respetaran como a ellos	0,67		
Me gustaría ser tan fuerte como ellos	0,648		
Me gustaría ser tan simpático como ellos		0,702	
No me gustaría ser como ellos		-0,682	
Me gustaría ser tan guapo, atractivo como ellos		0,674	
Me gustaría ser tan conocido y popular como ellos		0,595	
Me gustaría ser tan atrevido y valiente para arriesgar como ellos		0,495	
Me gustaría ser como alguno de ellos, desinteresado para ayudar a los demás, solitario			0,905
<b>% Varianza</b>	40,99	12,60	9,09
<b>% Acumulado</b>	40,99	53,60	62,69

Tal y como se observa por los datos obtenidos, los niños y adolescentes encuestados se sitúan respecto a lo que resulta preferible para ellos, de un modo claramente diferenciado.

En este sentido, a continuación pasaremos a explicar en detalle cada uno de estos tres factores, diferentes entre sí a la par que de gran interés para nuestro trabajo por la información que proporcionan.

Factor 1: Violencia.Tabla n° 20Nominación del factor 1Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Violencia</i>	<i>Porcentaje de varianza explicada: 40,99</i>	
<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>	
Me gustaría tener armas como ellos para pelear	0,85	
Me gustaría tener sus habilidades para pelear	0,842	
Me gustaría que me temieran y respetaran como a ellos	0,67	
Me gustaría ser tan fuerte como ellos	0,648	

El primer factor obtenido aparece definido, empíricamente, por cuatro ítems de saturación positiva, todos ellos relativos a diversas manifestaciones de la violencia.

Tal y como ha quedado explicado al analizar los datos descriptivos de consumo televisivo, niños y adolescentes ocupan un tiempo considerable de su quehacer cotidiano en ver la televisión. Si a esto sumamos que la violencia, tanto física como verbal, está presente en gran parte de la programación a la que se ven expuestos, no es de extrañar que el resultado sea una tendencia a la influencia negativa de dichos contenidos sobre sus creencias, actitudes y comportamientos. Se hace necesario, pues, reflexionar acerca de la importancia e influencia de la violencia de la televisión en el desarrollo social e intelectual de la población estudiada.

Tal y como queda reflejado en la tabla n° 20, las razones vinculadas a este primer factor se relacionan con la posesión de objetos bélicos, habilidades para poner en práctica la violencia, así como con la capacidad para causar temor y respeto a los demás y la fuerza física.

A partir de estos datos, podemos afirmar que en este factor se ubicarían aquellos sujetos que se sienten motivados, que muestran una clara preferencia, por las acciones que realizan los personajes que, mediante el uso de la violencia (sea física, verbal o psicológica) logran aquello que desean.

No pretendemos aquí establecer una relación lineal entre la violencia que aparece en pantalla con la ejecutada por los propios televidentes. Sin embargo, sí consideramos necesario detener nuestra atención ante la evidencia de que la violencia en televisión deja una cierta huella y un impacto en las actitudes y percepciones de gran parte de la audiencia. La violencia exhibida por los personajes de televisión se

constituye, incluso, en un aspecto preferente a la hora de valorar las características de los personajes.

Tal y como plantea García Galera (2000), no se trata únicamente de evidenciar cuánta violencia aparece por televisión sino, sobre todo, de indagar qué características presenta dicha violencia, para poder así comprender mejor el porqué de su influencia. Así, se trata de una *violencia gráfica* (la audiencia llega a habituarse a las escenas de violencia y esto incluso conlleva una falta de atención, por lo que los productores y guionistas cada vez más buscan imágenes de violencia cercanas a la realidad social, contribuyendo así a atraer la atención del telespectador); es una *violencia divertida* (sobre todo en las series destinadas al público infantil y juvenil, lo que nos alerta del peligro de que la perciban como verdadera diversión y que la trasladen con mayor frecuencia a sus relaciones sociales); *la violencia se justifica* (habitualmente, la violencia del héroe está justificada porque se utiliza con fines positivos: altruistas, solidarios, con el propósito de ayudar a alguien, etc. De este modo, se invita a hacer uso de la violencia ante los problemas que puedan surgir); *la violencia se recompensa* (el premio suele manifestarse en forma de éxito, admiración por parte de los demás, prestigio, etc., lo cual resulta verdaderamente atrayente, en especial para niños y jóvenes, quienes en su proceso de desarrollo físico, intelectual y social sueñan con conseguir recompensas personales).

En este sentido, nuestros datos apuntan hacia la dirección ya marcada por anteriores estudiosos del tema. Jeffres (1986) afirma que la televisión refuerza la creencia de que la agresión es un método apropiado y aceptado para solucionar los problemas, para lograr determinados propósitos. Es un método efectivo, empleado por quienes logran resolver hazañas importantes, de gran calado social.

En la misma línea, estamos de acuerdo con Harris (1994) cuando plantea, desde la *Teoría del Reforzamiento*, que la televisión, en lugar de reforzar conductas o tendencias a comportarse de cierta forma, puede reforzar ciertos valores sobre el uso de la violencia (por ejemplo, numerosos personajes, con frecuencia, utilizan la violencia para resolver problemas interpersonales). Junto a esto, cabe señalar que la conducta violenta puede ser reforzada por el propio contexto de la historia televisiva. Es decir, tiene más posibilidades de ser imitada que el acto violento que es castigado o no reforzado en la historia.

En este sentido, resulta preocupante que, en línea con los datos obtenidos, se refuercen los valores e ideas de que la conducta violenta es una forma de tratar los conflictos de

manera real y moralmente aceptable, convirtiéndose en un valor que puede llegar a formar parte de la percepción de la realidad de la audiencia.

La *Teoría del modelaje*, que parte de los planteamientos básicos de Bandura (tal y como ha quedado explicado en la primera parte de este trabajo), postula al respecto que hay conductas que se aprenden y reafirman a partir de lo que se ve por televisión. Ver violencia a través de la pequeña pantalla puede desinhibir la conducta de niños y adolescentes, por lo que no debemos olvidar que:

- La voluntad de imitar, de parecerse, al personaje que hace uso de la violencia aumentará si se trata de un modelo atractivo, respetado, de reconocido prestigio.
- Si actuar de forma violenta recompensa al personaje que actúa de este modo, el uso de la violencia se verá justificado o reforzado en el contexto en que sucede (Bandura, 1965).
- La influencia provocada por la violencia de la televisión es muy superior entre quienes perciben la violencia como real que entre los que la perciben como irreal (Van der Voort, 1986)
- El estado emocional o psicológico de la audiencia, por la razón que sea, influye en el empleo de la violencia (Zillman, 1991).
- Los pensamientos de la audiencia, tras ser testigos de episodios violentos emitidos en televisión, pueden centrarse en el sufrimiento de la víctima, en el triunfo de la persona que ha actuado de forma violenta, en la relación de la violencia con la propia experiencia, etc. (Tamborini et al., 1990). En nuestro caso, parece que existe una tendencia no tanto a ponerse en el lugar de la víctima sino del que logra lo que pretende mediante el uso de la violencia, incluso que los demás le respeten y le teman.

Sin duda, la televisión, para un determinado segmento de la población, constituye un factor que incita a trasladar a la vida real los rasgos más hostiles y violentos del carácter personal de cada uno.

Junto a esto, no podemos olvidar que los programas y personajes que muestran un mayor realismo o están más cercanos al espectador pueden tener un mayor impacto que las menos realistas (García Galera, 2000), debido a la existencia de una relación más cercana con las propias experiencias del receptor. Así, un niño puede ver a través de la pantalla numerosas situaciones similares o idénticas a las que encuentra a diario en

su vida cotidiana; situaciones, tanto agradables como conflictivas y problemáticas, que tendrá que afrontar y resolver.

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que, según los datos obtenidos, parece que se da más una tendencia al efecto de *desensibilización o habituamiento* a la violencia (cierta costumbre, inmunidad ante el sufrimiento de las víctimas) que al de *sensibilización* (alta sensibilidad ante determinadas circunstancias en las que se incluye la violencia). Así, la audiencia está cada vez más acostumbrada a ver violencia por televisión que, frecuentemente, aparece unida a efectos positivos para quienes la ejecutan. Incluso, la industria televisiva progresivamente incrementa la realidad de dicha violencia de modo que el receptor preste atención a este tipo de contenidos. De hecho, si se observan los programas de televisión de contenido violento de los últimos años, se descubre cómo la violencia proyectada en la pequeña pantalla se ha caracterizado, fundamentalmente, por ser cada vez más gráfica y más intensa.

La habituación, en términos generales, supone una pérdida de la capacidad de reacción, de la capacidad de sorpresa, producto de la adaptación del sistema nervioso a los estímulos que se están produciendo en el exterior.

En línea con los resultados obtenidos en nuestro trabajo, Linz y sus colaboradores (1984), a través de diferentes estudios, descubrieron que quienes habían estado expuestos a imágenes de violencia, posteriormente, percibían en menor medida y restaban importancia a los contenidos televisivos relativos a situaciones de hostilidad y degradación del ser humano.

En contraposición a estos argumentos, otros autores han planteado que la violencia exhibida por televisión ejerce sobre niños y adolescentes una influencia catártica, cuyo fundamento es opuesto a la teoría del aprendizaje social ya referida. Según esta creencia, ver violencia por televisión es “terapéutico”, reduce la violencia real en el niño, que se desahoga por la experiencia vicaria que le proporciona el medio. La agresividad natural es canalizada por la observación de modelos violentos con los que se produce una identificación o empatía. Esta interpretación carece de evidencia empírica y se opone al sentido común, pues de ser así la violencia urbana hace tiempo que debería haber dejado su lugar a una convivencia pacífica (Torres Lana y Conde Miranda, 1994).

Desde nuestro punto de vista, la evidencia empírica que muestra la predilección por atributos violentos resulta preocupante, ya que corrobora cómo determinados modelos violentos, que se muestran habitualmente por televisión, se acompañan de

fuerzas connotaciones de valor social, contribuyendo así a influir no sólo en las percepciones sino también en las preferencias de niños y adolescentes. Por otra parte, se puede constatar cómo la violencia entre niños y adolescentes es cada vez un hecho más frecuente a la par que preocupante desde el punto de vista pedagógico.

## Factor 2: Popularidad-Notoriedad

### Tabla nº 21

#### Nominación del factor 2

#### Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Popularidad-Notoriedad</i>	<i>Porcentaje de varianza explicada: 12.60</i>
<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>
Me gustaría ser tan simpático como ellos	0,702
No me gustaría ser como ellos	-0,682
Me gustaría ser tan guapo, atractivo como ellos	0,674
Me gustaría ser tan conocido y popular como ellos	0,595
Me gustaría ser tan atrevido y valiente para arriesgar como ellos	0,495

El segundo factor obtenido aparece definido por cuatro ítems de saturación positiva y uno de saturación negativa (“No me gustaría ser como ellos”).

Tal y como se puede observar en la tabla nº 21, todos los ítems hacen referencia a características, atributos que redundan en la valoración positiva de los personajes que los poseen. Atributos que, por otro lado, en nuestra sociedad, son considerados de gran importancia para lograr ser alguien relevante, popular.

Así, en este factor se agrupan cuatro ítems de saturación positiva que aluden a valores sociales como la simpatía, el atractivo físico, ser conocido, el valor para enfrentarse e incluso arriesgar en diferentes situaciones para lograr los objetivos que uno se ha propuesto.

En el mundo en que nos ha tocado vivir, un mundo postmoderno, el espacio cotidiano se fundamenta, básicamente, en la prevalencia de la imagen personal, en el culto al cuerpo, el individualismo, la competitividad y el éxito (Cánovas, 2002). Así,

aquella persona que responda a las exigencias de la sociedad en que le ha tocado vivir, probablemente, será popular, tal y como desean nuestros niños y adolescentes.

La televisión tiende a potenciar un mundo de apariencias, el *look* (Ferrés, 1994). Lo que cuenta es la imagen, la capacidad de seducción. Los prototipos del triunfo social son, entre otros, las mujeres hermosas, los artistas y cantantes, los ejecutivos jóvenes y guapos, etc. Triunfa el *parecer* sobre el *ser*. Este culto a la imagen, a la apariencia, se pone de manifiesto también en el fetichismo de las marcas, del que los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana no están exentos.

Desde nuestra perspectiva, no podemos quedar impasibles ante los potenciales peligros que estas apreciaciones encierran. Peligros como la falta de valoración de uno mismo, de sus propios valores, dando excesiva importancia al cumplimiento de los cánones que la sociedad nos va marcando y que quedan claramente reflejados en los personajes televisivos.

Para niños y adolescentes, “los demás” son de vital importancia en la construcción y desarrollo de su autoestima, en la validación de la propia imagen, haciendo uso para ello de lo que podríamos denominar el “espejo social”: aquello que, desde la sociedad en que les ha tocado vivir, es percibido como valioso. Su sentimiento de valor personal, su confianza en sí mismo es percibida, habitualmente, en la mirada de los otros (Tessier, 2000). Y, en numerosas ocasiones, la búsqueda de la propia popularidad les lleva a la firme convicción de que para lograrla es necesario ser como los demás, como aquellos que se muestran como seres de alto valor social.

En este sentido, debemos prestar especial atención a cómo, en determinados momentos, las modas que se imponen invitan al malestar de niños y adolescentes si no responden a los modelos propuestos. Así, en la sociedad actual, la belleza física, el atractivo son de vital importancia para lograr el éxito y la popularidad y, en numerosas ocasiones, la televisión nos ofrece modelos contrapuestos donde los más valorados son los más agraciados físicamente, en detrimento de los que no lo son. De este modo, la audiencia está expuesta constantemente a mensajes del tipo: “si no tienes un cuerpo así no tendrás éxito”, “con este cuerpo conseguirás todo lo que deseas”, incluso, “ser inteligente no es tan importante como ser guapo y estar bueno”. El receptor no ve semejanza con el personaje que aparece por televisión y que goza de determinadas características y, por esa misma razón, quiere ser como es él: un personaje de prestigio social, atractivo físico, etc., deseable (García Galera, 2000). De hecho, esto se puede observar en que los receptores tienden a imitar las apariencias físicas y

comportamientos de los personajes que admiran. Adoptan las conductas de los personajes con mayor éxito en la sociedad o ambiente en el que viven.

Sin duda, a través de la televisión se ofrecen modelos que fortalecen el ideal del “yo social”, de lo que debemos ser se ofrecen ideas potenciales que, de cumplirlas, nos ayudarán a ser socialmente agradables, socialmente queridos (Rassial, 1996).

Por otra parte, muchos dibujos animados y series infantiles-juveniles, aparentemente neutrales, transmiten valores y comportamientos que aluden a la necesidad de arriesgar hasta el límite para obtener un fin. Los personajes, al actuar de determinada manera, sugieren qué comportamientos sociales logran el éxito y cuáles fracasan y asocian a las acciones de éxito ciertos riesgos de la forma más natural. Evidentemente, niños y adolescentes se encontrarán con situaciones vitales que requieran de su esfuerzo y constancia para poder resolverlas, pero entre esto y el riesgo (tal cual se suele mostrar a través de la pequeña pantalla) hay una distancia importante de la que, habitualmente, no son conscientes. De este modo, tal y como muestran nuestros datos, parece que asumen que para ser popular y estar bien considerado socialmente hay que ser valiente y arriesgado, en el más estricto sentido.

Tal y como plantea Quintana (1998), cada uno de nosotros vamos configurando la idea de éxito por la interpretación que hacemos de las expectativas familiares, el entorno social inmediato, nuestra propia personalidad y, cómo no, los medios de comunicación. Así, la presión social que se expresa a través de la televisión condiciona, sin lugar a dudas, los objetivos que cada uno fija para su vida así como la manera de intentar satisfacerlos. En realidad, el deseo de popularidad, de éxito expresado por la población estudiada, alude a una necesidad básica de sentirse poderosos: poder decidir, poseer, escoger...

Es por ello que, nuestra labor educativa, ha de estar encaminada hacia el descubrimiento de la individualidad, del valor personal e intransferible que niños y adolescentes (sin excepción) poseen. Se trata, pues, de ayudarles a conocerse, a quererse y valorarse por quiénes y cómo son. Con ello no pretendemos afirmar que debemos cerrar los ojos ante la realidad social que nos toca vivir, antes bien al contrario. Se trata de aprender a gestionarla en pro de una formación humana integral y de calidad.

En definitiva, se trata de formar alumnos autónomos, autosuficientes, seguros de sí mismos (Alcántara, 2001), capaces de tomar decisiones y de aceptarse a sí mismos, es decir, que se sientan a gusto consigo mismos y encuentren su propia identidad, pese a la dificultad que esto entraña al vivir en una sociedad, en permanente mutación, donde los

medios de comunicación (sobre todo la televisión) tratan de homogeneizar nuestras percepciones e intereses a través de los modelos que transmite.

El ítem de saturación negativa que también define este segundo factor, coherentemente con lo anterior, corresponde a aquellos sujetos que no desearían ser como los personajes que aparecen por televisión. De este modo, nos encontramos ante una doble negación que reafirma lo anteriormente expuesto, corrobora el deseo de niños y adolescentes de parecerse a aquellos personajes que la pequeña pantalla muestra como valiosos socialmente.

### Factor 3: Solidaridad

#### *Tabla nº 22*

#### *Nominación del factor 3*

#### *Varianza explicada, ítems, descripción y saturación*

<i>Solidaridad</i>	<i>Descripción del ítem</i>	<i>Porcentaje de varianza explicada: 9.09</i>	<i>Saturación</i>
	Me gustaría ser como alguno de ellos, desinteresado para ayudar a los demás, solidario		0,905

El tercer y último factor obtenido tras el análisis factorial de componentes principales hace referencia al valor de la solidaridad.

Este factor queda definido por un solo ítem de saturación positiva, donde niños y adolescentes afirman sentir preferencia hacia aquellos personajes que prestan ayuda desinteresada a los demás, que son altruistas, solidarios. Parece ser que encuentran en ellos a los individuos que a ellos les gustaría ser, participando de conceptos relativos a valores como generosidad, altruismo, gratuidad, voluntariado...

En este sentido, cabe señalar aquí la importancia de los valores para la educación y el desarrollo de niños y adolescentes. Los valores entrañan la idea de aquello que es preferible, deseable para un individuo, un grupo o una cultura.

Sin duda, este tercer factor hace referencia a la necesidad de los otros (en el mejor sentido de la expresión) para nuestras vidas, al hecho de que el ser humano existe en la medida en que entra a formar parte de las relaciones con otros individuos (Buber,

1979). Y es, precisamente, en este contexto donde la solidaridad desempeña un papel fundamental, pues a partir de ella reconocemos y valoramos al ser humano.

Actualmente, resulta inquietante que hayamos convertido en algo normal la búsqueda de nuestras diferencias más que de todo lo que nos une. Con ello aparecen la discriminación, los estereotipos, los conflictos que, frecuentemente, derivan en situaciones violentas (Escámez, 1994).

La solidaridad es un valor preferible en cualquier etapa de la vida, más aún si cabe en la infancia y adolescencia, etapas durante las que se conforma la personalidad de los sujetos. Dicho valor debería constituir una respuesta natural del ser humano ante la injusticia y los problemas que nos rodean.

Tal y como afirma Cánovas (2002) la solidaridad, así como la ayuda desinteresada a los demás, son cuestiones claves que caracterizan al hombre como ser relacional, que tiene necesidad del contacto humano solidario para poder desarrollarse de forma positiva.

Sin duda, los niños y adolescentes que se agrupan en este tercer factor se sienten atraídos, en mayor medida, por aquellos personajes que muestran buenos sentimientos en relación de los demás, que ayudan al resto de forma desinteresada. Se trata de sujetos para quienes resulta de gran importancia potenciar las relaciones que unen a los miembros de una sociedad (con ánimo de lograr un mayor entendimiento), al tiempo que se muestran predispuestos a potenciar a los más débiles, a los que más necesitan de ayuda.

Desde nuestra perspectiva, la televisión podría contribuir a fomentar estos y otros valores necesarios para la vida en común, huyendo del tan habitual espectáculo sentimentalista que ofrece. Se trata de contribuir a hacer efectiva la mejora de las condiciones de vida de los necesitados (Muñoz, 1998).

Tanto la conducta prosocial solidaria como la altruista, a la que con este factor hacemos referencia, redundan en el bienestar propio y de los demás (Etxebarria, 1999). Se trata de acciones que se realizan con la intención de beneficiar a los demás, sin buscar ningún tipo de provecho personal, con motivación de carácter desinteresado.

La sociedad en que nos ha tocado vivir necesita, cada vez más, de personas comprometidas con estas convicciones que, en buena medida, pueden potenciarse a través del ejercicio del voluntariado desde edades bien tempranas (Ortega et al., 1996). No se trata, únicamente, de invitar a los niños a que pertenezcan a esta o aquella asociación, sino de educarles en la voluntariedad desde los primeros momentos de sus

vidas. De este modo, nuestros niños y adolescentes podrán comprender cómo la solución de los problemas individuales y colectivos pasa por el esfuerzo de cada una de las personas que conforman la sociedad, por el compromiso de todos (Escámez y Gil, 2001).

La complejidad del mundo actual, la magnitud de sus necesidades y la dificultad de abordarlas con total éxito requiere de acciones solidarias, altruistas y responsables de las que todos y cada uno de los ciudadanos seamos parte activa. No basta con decirle al niño que hay que ayudar a los demás, hay que “predicar con el ejemplo”, pues la conducta de los niños parece verse influida en mayor medida por la conducta de los modelos que por sus exhortaciones (Bryan y Walbek, 1970).

#### IV.2.2.1.- Consumo televisivo y preferencias por características de personajes

Una vez identificadas las dimensiones subyacentes a las preferencias por las características o atributos que definen a los personajes televisivos, hemos querido comprobar en qué medida los factores obtenidos se vinculan o no con el nivel de consumo televisivo experimentado por los niños y adolescentes que componen la población estudiada.

Para ello, hemos recurrido a una técnica estadística compleja, de tipo multivariado, denominada análisis de regresión múltiple. De este modo, podemos comprobar empíricamente (utilizando los coeficientes beta) cómo una serie de variables predictoras se asocian linealmente al nivel de consumo, por parte de la población estudiada. Se trata de ver en qué medida dichas variables explican, en mayor o menor grado, el fenómeno estudiado.

*Tabla nº 23*  
*Consumo televisivo y preferencias por características de personajes*

Modelo		Coeficientes(a)			t	Sig.
		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	5,094	0,059		86,386	0
	Violencia	0,284	0,059	0,111	4,817	0
	Popularidad-Notoriedad	0,195	0,059	0,076	3,298	0,001
	Solidaridad	-3,51E-02	0,059	-0,014	-0,594	0,552

a Variable dependiente: CONSUMO TOTAL

Tal y como se observa en la tabla nº 23, analizando los coeficientes beta, se observa que el nivel de consumo de televisión se asocia a una mayor preferencia por los personajes de actitudes agresivas, violentas, que causan temor e incluso miedo en los demás. Es decir, las preferencias por este tipo de atributos parecen predecir un mayor consumo de televisión, tal vez porque a través de este medio obtienen justamente aquello que les satisface.

La violencia es una forma negativa de convivencia. A través de la conducta violenta se niega al otro, conduciendo a su destrucción y sometimiento. Tal y como señalábamos anteriormente, a nivel social, nos encontramos ante un peligro que es su naturalización, perpetuar la violencia como forma única para resolver conflictos, frente al diálogo como alternativa posible y deseable.

La televisión ofrece numerosas y variadas situaciones donde los personajes hacen uso de la violencia e incluso alardean de ello. Sin duda, un mayor consumo televisivo implica mayor oportunidad de presenciar, aprender de este tipo de situaciones.

Los datos nos muestran cómo el consumo de televisión aparece, en mayor medida, vinculado a la preferencia, al gusto por la violencia en sus diversas manifestaciones. Así, nuestra aportación está en línea de lo planteado por otros autores. Como afirman Singer y Singer (1986) los niños que más televisión ven, aprenden que el dominio del entorno es posible a través de la fuerza física y es más probable que desarrollen conductas agresivas.

Del mismo modo, también se da una clara vinculación entre el nivel de consumo televisivo y la preferencia por aquellos personajes caracterizados por una mayor popularidad.

Mientras niños y adolescentes consumen televisión, están expuestos a continuos mensajes (directos o indirectos) que resaltan la importancia de ser líder, de que los demás nos quieran y valoren. Esto no sería preocupante de no ser porque dicho valor se otorga, habitualmente, en función del cumplimiento de unas pautas sociales muy concretas que no siempre dejan paso a la singularidad de cada persona.

Sin embargo, el hecho de preferir los personajes que ayudan a los demás, que son solidarios y altruistas, se asocia a un menor consumo televisivo. Probablemente, los niños y adolescentes que muestran una clara preferencia hacia este tipo de personajes encuentran poca o nula respuesta satisfactoria en lo que la televisión les ofrece, pues en muchas ocasiones suele presentarse la violencia como acción eficaz.

*IV.2.3.- Motivos para ver la televisión*

Mediante la aplicación del cuestionario utilizado para nuestro estudio, también se le preguntó a la población encuestada en relación a los motivos por los que ocupaban su tiempo en ver la televisión.

Respecto a los motivos argüidos, realizamos una primera aproximación a partir de los estadísticos descriptivos obtenidos (porcentajes), de modo que se hace evidente cómo unos motivos resultan ser más importantes que los demás para los niños y adolescentes entrevistados.

*Tabla nº 24**Motivos para usar la televisión (Porcentajes)*

<i>Motivos por los que ven TV</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Me imagino dentro de la historia	27,3	31,2	25,4	9,2	6,4
Me hacen pasar un buen rato	47,1	41,1	7,8	1,3	1,4
Me hacen comprenderme mejor	26,6	33,8	28,9	6,8	3,1
Veó cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo	25,1	40,5	20,6	8,2	5,1
Me hacen pensar/descubrir otras cosas	28,1	42,7	20,2	6,2	2,1
Me siento acompañado	21	24,9	29,8	15	7,6
Me sirve para aprender cómo comportarme en algunas situaciones	28,8	37,8	21	7,7	3,7
Me hacen olvidar cosas desagradables	30,4	34,4	20,1	8,6	5,8
Me hacen pensar en los demás/cómo se sienten/sufren	24,8	35,7	23,9	9	5,9
Me provoca sensaciones y sentimientos intensos	33,8	35,7	18,4	7	4,6
Me siento relajado/sin tensión	23,4	30,5	31,7	7,8	5,8

Si agrupamos los datos en términos globales por acuerdos, uniendo las categorías “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, observamos cómo algunos motivos encabezan, frente a otros, las puntuaciones obtenidas.

*Tabla nº 25*

*Ranking de motivos para usar la televisión (categorías “muy de acuerdo” y “de acuerdo”)*

<i>Motivos por los que ven TV</i>	<i>Unión de acuerdos “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”</i>
Me hacen pasar un buen rato	88,2
Me hacen pensar/descubrir otras cosas	70,8
Me provoca sensaciones y sentimientos intensos	69,5
Me sirve para aprender cómo comportarme en algunas situaciones	66,6
Veó cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo	65,6
Me hacen olvidar cosas desagradables	64,8
Me hacen pensar en los demás/cómo se sienten/sufren	60,5
Me hacen comprenderme mejor	60,4
Me imagino dentro de la historia	58,5
Me siento relajado/sin tensión	53,9
Me siento acompañado	45,9

Atendiendo a este criterio, la proposición “me hacen pasar un buen rato” (88.2%) ocupa el primer puesto, seguida de “me hacen pensar, descubrir otras cosas” (70.8%) y “me provoca sensaciones, sentimientos intensos” (69.5%). Sin duda, la población encuestada afirma ver la televisión, entre otras cosas, porque este medio contribuye a su bienestar, les hace pasarlo bien, ocupan su tiempo de forma agradable. Se trata de un tiempo activo, un tiempo donde afirman sentirse motivados hacia nuevos descubrimientos. Sin duda, cuando niños y adolescentes se sitúan ante la pequeña pantalla, experimentan sensaciones, tienen sentimientos respecto a aquello que se les ofrece, por lo que no se trata de una actividad inconsciente e involuntaria sino, antes bien, de un fenómeno que implica activamente e invita a la audiencia a pensar, sentir, descubrir, etc.

Por otra parte, los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana afirman ver televisión por motivos vinculados al aprendizaje para sus vidas. Así, encontramos que un 66.6% de la población encuestada afirma que este medio le sirve “para aprender cómo comportarse en algunas situaciones” y un 65.6% afirma “veo cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo”. El medio televisivo ofrece situaciones, problemáticas, relaciones, etc. que se desarrollan desde una perspectiva concreta, con un objetivo claro: dar fuerza al guión. Los personajes muestran a la audiencia cómo resolver ciertos problemas, cómo hemos de comportarnos en el día a día, en ocasiones concretas. Y, a través de ellos, niños y adolescentes descubren y aprenden cómo ser y qué hacer. Además, el hecho de estar atravesando por problemas y situaciones semejantes, incrementa la posibilidad de que nuestra población fije su atención en los modelos televisivos que se les presentan. Es por ello que, desde nuestro punto de vista, consideramos necesario atender a las pautas de comportamiento, a las estrategias resolutorias, así como a los valores y actitudes que los protagonistas del medio transmiten, ya que no siempre resultan adecuados para el buen aprendizaje de los más pequeños.

En otro orden de cosas, el siguiente motivo que aparece está vinculado a la evasión, a la capacidad de la televisión para hacerles olvidar aquello que les preocupa y les resulta desagradable. Así, un 64.8% afirma que ver televisión les “hace olvidar cosas desagradables”. De modo que, niños y adolescentes, afirman usar la televisión para escapar de lo cotidiano, olvidarse de sus problemas, de aquello que no resulta de su agrado. Sin duda, ante esta proposición hemos de plantear nuestra reflexión desde dos puntos de vista complementarios. Por una parte, consiguen olvidar por un momento sus preocupaciones gracias al medio televisivo; pero, por otra, cabe el peligro de que estos niños y adolescentes se habitúen a conectarse a la pequeña pantalla cuando hay algo que les preocupa, en vez de afrontar sus problemas y aprender a resolverlos.

La televisión, tal y como afirma la población encuestada, contribuye no sólo a la comprensión de lo que a uno mismo le ocurre sino también a empatizar con los demás. Así, la proposición “me hace pensar en los demás, cómo se sienten, sufren...”, con un 60.5%, responde a la capacidad del medio para hacer que los telespectadores se pongan en el lugar del otro por un momento, para que imaginen aquello que los personajes están experimentando y sintiendo. Del mismo modo, un 60.4% de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana afirman que los programas que ven por televisión les “hacen comprenderse mejor”, tal vez porque los contenidos televisivos les ofrecen situaciones

familiares, habituales en sus propias vidas. Los personajes protagonizan acciones similares, e incluso idénticas, a las experimentadas por los más jóvenes. De este modo, desde fuera, resulta mucho más fácil entender cómo y por qué suceden las cosas.

En la misma línea, la proposición “me imagino dentro de la historia” (58.5%), redonda en la implicación de la población estudiada en las historias mediáticas. Aquello que la televisión transmite invita a la audiencia a sentirse parte, a situarse dentro de esa dinámica.

Por último, resulta interesante que las proposiciones “me siento relajado, sin tensión” (53.9%) y “me siento acompañado” (45.9%), aunque todavía con porcentajes altos, ocupen los últimos puestos de los datos obtenidos respecto a los motivos por los que los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana ven televisión.

Por lo que respecta a la capacidad del medio para eliminar tensiones, algo más de la mitad de la población encuestada (53.9%) muestra acuerdo al respecto, por lo que se entiende que la televisión, en determinadas ocasiones, contribuye a que la audiencia “desconecte” de la realidad, se relaje. Si bien esto no ocurre con demasiada frecuencia sobre todo porque, cada día más, los programas requieren de la atención e incluso participación de la audiencia.

Por otra parte, tal y como muestran los datos, parece evidente que la televisión no goza de la capacidad de hacer sentir acompañado al telespectador, no logra eliminar totalmente el sentimiento de soledad. Ante esta evidencia estadística, nos preocupan principalmente dos cuestiones: por un lado, la necesidad de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana de recurrir al medio televisivo para sentirse acompañados, y en consecuencia la evidente soledad que experimentan en su día a día; por otro, lo insustituible del contacto humano para el desarrollo personal y social de los más pequeños. Urge modificar una realidad cada vez más cotidiana: la gran cantidad de tiempo que nuestros niños y jóvenes pasan solos, sin interactuar con los demás, sin intercambiar experiencias reales directas, sin disfrutar del contacto humano.

A un nivel estadístico mucho más complejo, realizamos también en este caso un análisis factorial de componentes principales, con rotación varimax, en relación a los motivos por los que niños y adolescentes se exponían a la televisión.

Sometidos a análisis los datos, se extrajeron 4 factores (Tabla nº 26) que, de forma conjunta, explicaban el 58.74% de la varianza.

Tabla n° 26

Saturación de los ítems y porcentaje de varianza de motivos para usar la televisión

	Componente			
	1	2	3	4
Veo cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo	0,701			
Me hacen comprenderme mejor	0,687			
Me hacen pensar/descubrir otras cosas	0,659			
Me sirve para aprender como comportarme en algunas situaciones	0,634			
Me siento relajado/sin tensión		0,754		
Me hacen pasar un buen rato		0,634		
Me hacen olvidar cosas desagradables		0,553		
Me provoca sensaciones y sentimientos intensos			0,732	
Me hacen pensar en los demás /como se sienten/sufren			0,697	
Me imagino dentro de la historia				0,845
Me siento acompañado				0,519
<b>% Varianza</b>	33,25	9,25	8,56	7,66
<b>% Acumulado</b>	33,25	42,51	51,07	58,74

Obtenidos los 4 factores arriba señalados, pasamos a la descripción y explicación detallada de cada uno de ellos.

Factor 1: Aprendizaje social para la vida

Tabla n° 27

Nominación del factor 1Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<u>Aprendizaje social para la vida</u>	<u>Porcentaje de varianza explicada: 33.25</u>
<u>Descripción del ítem</u>	<u>Saturación</u>
Veo cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo	0,701
Me hacen comprenderme mejor	0,687
Me hacen pensar/descubrir otras cosas	0,659
Me sirve para aprender cómo comportarme en algunas situaciones	0,634

Este factor, que ocupa el primer lugar en porcentaje de la varianza explicada, está empíricamente definido por cuatro ítems, todos ellos de saturación positiva y relativos al aprendizaje social para la vida que, potencialmente, posibilita el medio televisivo.

Los niños y adolescentes que forman la población estudiada consideran que la televisión les sirve para obtener modelos de referencia a la hora de solucionar problemas que ellos mismos tienen en su vida diaria. Sin duda, esta resulta ser una cuestión de gran relevancia desde el punto de vista pedagógico, pues no debemos mostrarnos indiferentes ante los modelos ofrecidos en la televisión, ya que constituyen un punto de partida significativo a la hora de afrontar los problemas vitales.

A través de los contenidos ofrecidos por la televisión, niños y adolescentes reciben numerosas informaciones sobre hechos sociales, problemas individuales, aspectos concretos de la realidad social, al tiempo que las obtienen ellos mismos actuando dentro del mundo social (Delval y Padilla, 1999). Así, va elaborando explicaciones sobre cómo y por qué suceden las cosas de una determinada manera.

En la misma línea, el segundo ítem de saturación positiva que define este primer factor alude a la posibilidad que ofrece la televisión de ayudar a comprender mejor lo que les ocurre. A través de la televisión, niños y adolescentes descubren cómo otros experimentan situaciones vividas por ellos mismos, de modo que esto les permite comprender mejor lo que les está pasando.

Los procesos de identificación que se ponen en marcha desempeñan una labor fundamental en el desarrollo, personal y social, de niños y adolescentes. Así, los modelos televisivos muestran situaciones, comportamientos, que recuerdan la propia experiencia. Y, la cercanía y realismo de los acontecimientos televisivos contribuye a percibir similitud que, a su vez, es la base de la identificación con los personajes (Austin, Roberts y Nass, 1990).

Identificarse uno con otro es llegar a tener las mismas creencias, los mismos propósitos y deseos que él. Desde un punto de vista social, la identificación es la concordancia de la acción y el pensamiento de un individuo con los de un modelo, siendo el componente emocional el que, principalmente, conduce desde la imitación a la identificación. Así, una disposición afectiva, emocional, favorable al modelo va unida a la sobrevaloración de las características del modelo (Torres, Conde y Ruiz, 1999).

En este sentido, la televisión hace uso de un mecanismo muy sugerente que es el de los protagonistas-niños/adolescentes, que se convierten en modelos de imitación, por

similitud, de miles de telespectadores. Estos personajes suelen tener, como casi todos los que presenta, una excelente presencia física, un grado de atractivo personal y social elevado.

Ante esto, no podemos olvidar que la pantalla no es un fiel reflejo de la realidad, un documental exacto de lo que ocurre alrededor. Más bien la televisión hace una recreación de la realidad, cuando no una auténtica construcción de la misma. Este sesgo con que se presenta la realidad afecta especialmente a aquellos que tienen menos capacidad para contrar la información: los más pequeños.

Por otra parte, los dos últimos ítems que definen este primer factor aluden a cómo la televisión les ofrece la posibilidad de aprender qué ocurre en el mundo y conocerlo, llegar más allá de su propia cotidianidad. Este medio contribuye a satisfacer la curiosidad de niños y adolescentes por lo que ocurre a su alrededor. Junto a esto, consideran que la televisión también les enseña aquello que es correcto y lo que no, les enseña cosas que pueden servirles ahora o en el futuro, incluso cosas que no han experimentado aún.

Normas, valores, informaciones y explicaciones son algunos de los elementos que componen los modelos o representaciones que el niño va elaborando sobre el mundo social, a lo que la televisión contribuye. Las normas y valores que prescriben lo que se debe hacer o no ante determinadas situaciones son constituyentes del contenido mediático al que se exponen a diario. Desde la pequeña pantalla, se les anima o se les reprime para que se comporten de acuerdo a lo que se considera adecuado. Sin embargo, las explicaciones sobre por qué son así las cosas, sobre cómo funcionan los sistemas sociales, apenas si se muestran.

La televisión se constituye en fuente de autoridad para la población objeto de estudio, una fuente de normatividad en el sentido de que, si lo hacen en televisión, es lógico que se haga, debe ser así. Ante esto, si bien es cierto que este medio contribuye a aumentar la experiencia que podrían tener en su vida cotidiana niños y adolescentes, no es menos cierto que se encuentran expuestos al aprendizaje de situaciones emocionales negativas (modelos de conducta antisocial, resolución de conflictos a través de la violencia, etc.).

Factor 2: Entretenimiento y Evasión*Tabla nº 28**Nominación del factor 2**Varianza explicada, ítems, descripción y saturación*

<i>Entretenimiento y evasión</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 9.25</i>
<i>Descripción del ítem</i>		<i>Saturación</i>
Me siento relajado/sin tensión		0,754
Me hacen pasar un buen rato		0,634
Me hacen olvidar cosas desagradables		0,553

El segundo factor, obtenido tras la aplicación del análisis estadístico arriba descrito, aparece definido por tres ítems de saturación positiva.

Tal y como aparece reflejado en la tabla nº 28, este factor alude, en su conjunto, a la posibilidad que ofrece el medio televisivo para evadirse de la realidad, e incluso olvidar aquello que, si bien forma parte de sus vidas, no resulta agradable.

Los niños y adolescentes estudiados afirman ver televisión porque les ayuda a relajarse, a estar tranquilos, incluso a “no pensar”. Este medio les hace “pasar un buen rato”, alejarse de las preocupaciones diarias, entretenerse y divertirse. Incluso, otorgan a la televisión el mérito de “hacer olvidar cosas desagradables”. La televisión les ayuda a aparcar por un tiempo sus preocupaciones, a animarse cuando se sienten mal.

Para poder comprender mejor, si cabe, que algunos de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana utilicen la televisión para relajarse, pasar un buen rato u olvidar cosas desagradables, debemos hacer notar cómo este medio exime a la audiencia de toda responsabilidad ante aquello que ofrece la pantalla (Ferrés, 1994). Los telespectadores pueden sentirse tranquilos pues, entre ellos y lo que ocurre en la televisión (sean catástrofes o sucesos divertidos), las cámaras y periodistas actúan como mediadores. Además, son tantos y tan diversos los sucesos sobre los que se recibe información que sobrepasan cualquier posibilidad de intervención personal, por lo que se produce un mecanismo de inmunización, de defensa.

De este modo, la sensación de tranquilidad, la riqueza de las imágenes emitidas por televisión, el modo en que capta la atención de la audiencia, etc., conduce a olvidar el cansancio producido por las actividades cotidianas, dejando de lado por un tiempo las preocupaciones. Actúa como calmante, relajante de las tensiones diarias.

En la misma línea, tal y como afirma Rico (1994), la inmediatez y facilidad que supone tener el televisor en casa facilita la evasión de actividades, deberes y obligaciones a los niños. La omisión de deberes y obligaciones por parte de los niños parece estar justificada si están haciendo otra cosa que también se supone útil, pues en la infancia lo placentero es considerado como bien incuestionable, y esto mismo es aplicable al uso del televisor.

La televisión ocupa, habitualmente, el lugar central en la vida familiar e incluso en el diseño del hogar. Es punto de referencia obligado en la organización de la vida, también del ocio y la diversión. Incluso es el refugio en los momentos de frustración, tristeza, angustia, aburrimiento... Es la medicina para muchos males. De este modo, los más pequeños crecen familiarizados con el medio televisivo así como con las atribuciones que los mayores realizan al mismo.

En ocasiones, para los adultos, resulta más cómodo dejar a los más pequeños en manos de la televisión que afrontar la responsabilidad del trato directo con ellos, y hacerse cargo integral de su diversión y descanso como parte de su formación para la vida (Yarce, 1993).

Sin duda, en numerosas familias el hecho de que niños y adolescentes se expongan al televisor es considerado como algo habitual y lógico, desde el punto de vista del entretenimiento que aporta a sus vidas. Así lo consideran también ellos mismos: ver televisión, tal y como muestran nuestros datos, constituye una actividad placentera y relajante para la población estudiada.

No cabe negar que la televisión es un contexto de desarrollo que, en ocasiones, incluso actúa como niñera, calmando a los niños y fijando su atención. Las familias confían a este medio, desde nuestra perspectiva, demasiadas empresas educativas aunque, con total seguridad, no es este el propósito con que consienten que sus hijos vean la televisión.

Factor 3: Desarrollo emocionalTabla nº 29Nominación del factor 3Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Desarrollo emocional</i>	<i>Porcentaje de varianza explicada:8.56</i>	
<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>	
Me provoca sensaciones y sentimientos intensos		0,732
Me hacen pensar en los demás /como se sienten/sufren		0,697

Este tercer factor queda definido por dos ítems de saturación positiva, ambos referidos a cómo la televisión despierta lo afectivo (sentimientos, emociones, etc.), antes que lo cognitivo, en la población estudiada.

Tal y como recoge este factor, la televisión despierta, para este grupo, emociones intensas, al tiempo que les invita a empatizar con aquello que les ocurre a otros.

A través de la televisión aprenden cómo son otras personas, qué les ocurre, cómo se sienten. Pero, ante lo que el medio les ofrece, no quedan indiferentes sino que afirman experimentar fuertes sentimientos y emociones al respecto. Lo cual contribuye a una implicación mucho más activa por su parte. La implicación emocional invita a niños y adolescentes a eliminar la incredulidad y “entrar” dentro de la trama, vivir las emociones de otros como si fueran las propias.

La pequeña pantalla alude más a los sentimientos que a la inteligencia, a lo instintivo antes que a lo reflexivo. Si a esto unimos que es más fácil leer imágenes que letra impresa, comprenderemos mejor la influencia que este medio ejerce sobre niños y adolescentes. Así, por ejemplo, si un niño lee un libro en que un personaje es maltratado, se imaginará los hechos sólo hasta donde permita su madurez; mientras que si el personaje es maltratado en una imagen las escenas le llegarán íntegras y no siempre corresponderá con su desarrollo psicológico (Rico, 1994).

La televisión privilegia la percepción sobre la abstracción, lo sensitivo sobre lo conceptual, tendiendo así a provocar respuestas de carácter emotivo más que de carácter racional (Ferrés, 1994). Sin duda, las respuestas que solicita la televisión a la audiencia priman lo intuitivo y lo emocional.

Por otra parte, las emociones que la televisión genera están directamente relacionadas con el grado de realismo de los sucesos emitidos y, por ende, con el grado de implicación de la audiencia. Así, lo que se toma como real suscita emociones, y lo que no impresiona como verdadero e inevitable, si las suscita, lo hace de manera mucho más débil (Frijda, 1995). Si los telespectadores “creen” aquello que la televisión ofrece, pronto emanarán de ellos numerosas emociones que reforzarán el vínculo con lo que acontece en el medio.

Qué duda cabe que, tradicionalmente, numerosas tradiciones, ritos, mitos necesarios para la coherencia social han sido transmitidos mediante relatos, donde también se da una fuerte presencia de emociones. Pero, entre los relatos tradicionales y las modernas pantallas, existen claras diferencias:

- La televisión tiene más capacidad de impacto porque utiliza el poder evocador de la imagen y el sonido conjuntamente;
- Ofrece una mayor representación de situaciones emocionales distantes del ámbito personal y familiar de niños y adolescentes, aparecen múltiples modelos de las mismas o distintas edades;
- El medio televisivo reproduce acontecimientos sociales de gran impacto emocional que, en numerosas ocasiones, son contados por quienes los sufren;
- Habitualmente, se transmiten reacciones emocionales reales, “en directo”, que se están produciendo en el mismo momento y dan mayor credibilidad, si cabe, a lo sucedido (Torres, Conde y Ruiz, 1999).

La televisión produce respuestas empáticas, experiencias emocionales vicarias observadas en otras personas. Así, la experiencia emocional vicaria es el elemento específico más característico de la empatía (López, 1994).

Sin dramatizaciones ni prejuicios, no podemos negar que la televisión influye en el desarrollo personal y social de las generaciones que se crían con ella y, una parte de esa influencia, tiene que ver con el aprendizaje de emociones y afectos a través de los modelos que se les ofrecen.

Como venimos viendo, la capacidad de sentir emociones es un elemento de enganche a la televisión de gran importancia. El recuerdo de otros acontecimientos emotivos, la puesta en acción del mundo simbólico y emocional de la población estudiada contribuye a que se produzca la complicidad con la historia, que hace “sentir” como los protagonistas.

#### Factor 4: Compañía e Integración social

##### Tabla nº 30

##### Nominación del factor 4

##### Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Compañía e Integración social</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 7.66</i>
<i>Descripción del ítem</i>		<i>Saturación</i>
Me imagino dentro de la historia		0,845
Me siento acompañado		0,519

El cuarto factor queda definido por dos ítems de saturación positiva, que aluden a “sentirse parte”, a la implicación activa en aquello que ocurre por televisión, así como a la compañía que obtienen mediante el uso de este medio. Niños y adolescentes afirma sentirse parte de lo que ocurre, y esto les ayuda a no sentirse solos.

Nos referimos aquí, pues, a la ocupación de un tiempo en que los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana “viven” la realidad televisiva como la suya propia, como aquel escenario del que se sienten parte, alejándose así del sentimiento de soledad.

El medio televisivo actúa como compañero de juegos y crecimiento (Torres, Conde y Ruiz, 1999) para nuestros niños y adolescentes. Desde edades muy tempranas, muestran una gran capacidad para atender, entender y adaptarse al medio televisivo. Pasan gran parte de su tiempo “pegados” a la pequeña pantalla, buscando en ella la compañía de que no gozan en esos momentos, participando de lo que ocurre.

Por otra parte, la compañía también influye en la respuesta emocional de la audiencia. Es decir, la compañía es importante porque puede favorecer o no tanto el contagio emocional como la comprensión de aquello que se experimenta.

La televisión está siempre disponible, ofrece su compañía a todas las horas del día y de la noche (Ferrés, 1994). Sin duda, podemos afirmar por los datos obtenidos que, incluso los más pequeños de la casa, ven en ella mucho más que un simple artilugio electrónico que forma parte del mobiliario del hogar.

Ante esta evidencia empírica, cabe destacar que resulta preocupante el hecho de que la población estudiada afirme que trata de paliar sus sentimientos de soledad haciendo uso del medio televisivo. ¿Pasan nuestros niños y adolescentes demasiado tiempo solos?, ¿dónde quedan el contacto humano y la convivencia con los demás?.

El contacto permanente con sus semejantes (sean adultos o iguales) se hace necesario, permanentemente (Yarce, 1993). Cuando existe sustitución del diálogo familiar por la televisión, cuando se prescinde del disfrute junto a los otros refugiándose en la televisión, existen peligros que acechan el buen desarrollo humano de los más jóvenes.

#### **IV.2.3.1.- Consumo televisivo y motivos para usar la televisión**

Una vez identificada la estructura motivacional que está a la base del consumo de televisión, una cuestión de gran importancia era comprobar en qué medida dichos factores se vinculaban o no con el nivel de consumo televisivo.

Para ello recurrimos, nuevamente, a una técnica estadística compleja denominada análisis de regresión múltiple. Así, mediante la aplicación de esta técnica podemos descubrir qué motivos se asocian, en mayor medida, al nivel de consumo de televisión y cuáles en menor medida.

Tabla nº 31

*Consumo televisivo y motivos para usar la televisión*

Modelo		Coeficientes(a)			t	Sig.
		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	5,05	0,059		85,403	0
	Aprendizaje social para la vida	2,71E-02	0,059	0,011	0,459	0,647
	Entretenimiento y Evasión	0,26	0,059	0,101	4,393	0
	Desarrollo Emocional	0,116	0,059	0,045	1,964	0,05
	Compañía e Integración social	3,78E-02	0,059	0,015	0,638	0,523

a Variable dependiente: CONSUMO TOTAL

Tal y como se aprecia en la tabla nº 31, analizando los coeficientes beta, se detectó que los motivos para ver televisión que predecían un mayor consumo televisivo, eran el entretenimiento-evasión y el desarrollo emocional.

De este modo, podemos afirmar que aquellos niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana a quienes les mueve usar la televisión para escapar de la cotidianidad, para evadirse así como para experimentar nuevas y fuertes emociones son quienes más la consumen.

#### *IV.2.4.- Cómo se sienten los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana después de ver la televisión*

Continuando con nuestras aportaciones a los planteamientos de la teoría de usos y gratificaciones, hemos querido conocer cómo se sienten nuestros niños y adolescentes después de ver la televisión. De este modo, llegamos mucho más lejos, pues podemos saber, empíricamente, qué sensaciones, sentimientos, etc., provoca el hecho de ver televisión en la población objeto de nuestro estudio.

En un primer nivel de análisis, mediante estadísticos simples (porcentajes), podemos llegar a elaborar una radiografía global de aquello que les ocurre tras ver televisión.

*Tabla nº 32**¿Cómo se sienten después de ver la televisión? (porcentajes)*

<i>¿Cómo te sientes después de ver la televisión?</i>	Porcentajes
Me siento alegre	77.7
Siento curiosidad y ganas de saber más	70.4
A veces me cuesta dormir por la noche	48.6
Me recuerdan y expresan mis propias vivencias	47.2
Me cuesta mucho ponerme a estudiar	44.7
Me dan ganas de imitar a los personajes	40.7
Siento deseos de tener productos relacionados con ellos	37.4
Me comparo con los personajes que aparecen	33
Pienso que debería ser distinto a como soy, que otra gente tiene más suerte que yo	31.6
Me siento como si me hubiera quedado sin fuerzas, sin ganas de hacer otras cosas	22.2
Me siento desilusionado porque vuelvo a una realidad que no me gusta	22.1
Siento rechazo a la comida para poder estar tan delgado como alguno de los personajes	16.2

Tal y como se observa en la tabla nº 32, elaborando un ranking de los porcentajes obtenidos, podemos afirmar que los datos apuntan, globalmente, hacia un sentimiento de satisfacción, alegría y curiosidad por parte de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana después de hacer uso del medio televisivo. Así, a la proposición “me siento alegre” (77.7%) le sigue, con una puntuación bastante cercana, “siento curiosidad y ganas de saber más” (70.4%). De este modo, descubrimos cómo la televisión no sólo les proporciona bienestar momentáneo sino que provoca en ellos el deseo de seguir descubriendo, de saber más de lo que el medio les oferta.

Por otra parte, con porcentajes cercanos a la mitad de la población estudiada, aparecen otras proposiciones relativas al grado de implicación de la audiencia en lo que ocurre en el medio. Así, un 48.6% de la población objeto de nuestro estudio afirma: “a veces me cuesta dormir por la noche”, lo cual nos resulta preocupante pues parece que la televisión contribuye en este caso a algo tan negativo como provocar disfunciones en el ritmo de sueño de los más jóvenes. Del mismo modo, la proposición “me recuerdan y expresan mis propias vivencias” (47.2%) refuerza nuestros planteamientos de cómo la televisión transmite (no ingenuamente) contenidos vinculados a sus vidas, contenidos

que les resultan familiares, cercanos. Siendo esto así, el proceso de identificación y “enganche” al medio se pone en marcha con mucha más facilidad, si cabe. Probablemente, es por esto mismo que la proposición “me cuesta mucho ponerme a estudiar” (44.7%) se sitúa junto a las anteriores. Sin duda, pasar de una actividad placentera, motivadora, emocionante, etc., que no requiere apenas esfuerzo intelectual a otra cuya ejecución implica atender, esforzarse, poner a trabajar la mente, no resulta fácil ni atractivo para los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana.

Tal y como venimos planteando a lo largo de nuestro trabajo, la televisión ofrece, constantemente, modelos que sirven de referencia para niños y adolescentes. Modelos cuyas características resultan ser muy atractivas, sobre todo por las connotaciones sociales positivas a las que suelen ir asociados. Así, un 40.7% de la población estudiada afirma: “me dan ganas de imitar a los personajes”, corroborando así nuestros planteamientos.

En línea con lo anteriormente expuesto, las proposiciones “siento deseos de tener productos relacionados con ellos” y “me comparo con los personajes que aparecen” (con un 37.4% y 33%, respectivamente), dan cuenta de algo que les ocurre a los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana tras estar expuestos a los modelos que la televisión les transmite. El deseo de imitar, parecerse a los personajes que aparecen por televisión les empuja a querer ser y tener como ellos, llegando a comparar la realidad vivida con la televisiva. Seguidamente, aparece la proposición “pienso que debería ser distinto a como soy, que otra gente tiene más suerte que yo” (31.6%), lo cual, desde nuestra perspectiva, resulta preocupante pues nos da cuenta de un sentimiento de insatisfacción personal, de no estar bien con uno mismo, de desear ser como no se es.

Las tres últimas posiciones de nuestra tabla las ocupan tres afirmaciones que bien merecen nuestra atención y ocupación. Con porcentajes prácticamente idénticos, aparecen las proposiciones “me siento como si me hubiera quedado sin fuerzas, sin ganas de hacer otras cosas” (22.2%) y “me siento desilusionado porque vuelvo a una realidad que no me gusta” (22.1%). De este modo, vemos cómo la población estudiada no sólo experimenta sentimientos de apatía tras hacer uso del medio televisivo sino que, además, llegan a afirmar que su realidad les desagrada, les desilusiona. En última instancia, encontramos la proposición “siento rechazo a la comida para poder estar tan delgado como alguno de los personajes” (16.2%). Cabe señalar que, si bien el porcentaje de esta última afirmación no es excesivamente alto (cuantitativamente),

desde nuestra perspectiva, es preocupante que parte de la población estudiada esté dispuesta a “dejar de comer” con tal de parecerse a los personajes que aparecen por televisión. La buena alimentación es un elemento básico para el óptimo desarrollo de niños y adolescentes. Justamente, es a estas edades cuando más necesitan de unas buenas pautas alimenticias que contribuyan a su bienestar. Sin embargo, desde el medio televisivo, en numerosas ocasiones, se ofrecen estereotipos de belleza física que no responden a la realidad de la mayoría de la población, mucho menos a la de los más jóvenes. Por esto, nos parece totalmente negativo que algunos niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana estén dispuestos a sacrificar su salud por parecerse a los modelos televisivos.

A un nivel mucho más complejo de análisis, y con el propósito de descubrir y profundizar en la interacción de las distintas variables que conformaban la realidad estudiada, se realizó nuevamente un análisis factorial que pone de manifiesto cómo se sienten niños y adolescentes después de ver la televisión.

Tabla n° 33

*Saturación de los ítems y porcentaje de varianza de cómo se sienten después de ver la televisión*

	Componente			
	1	2	3	4
Me dan ganas de imitar a los personajes	0,725			
Siento deseos de tener productos relacionados con ellos	0,655			
Me comparo con los personajes que aparecen	0,532			
A veces me cuesta dormir por la noche	0,491			
Me siento desilusionado porque vuelvo a una realidad que no me gusta		0,678		
Pienso que debería ser distinto a como soy, que otra gente tiene mas suerte que yo		0,593		
Siento rechazo a la comida para poder estar tan delgado/a como algunos personajes		0,404		
Me siento alegre		-0,329		
Siento curiosidad y ganas de saber más			0,636	
Me recuerdan y expresan mis propias vivencias			0,58	
Me siento como si me hubiera quedado sin fuerzas, sin ganas de hacer otras cosas				0,698
Me cuesta mucho ponerme a estudiar				0,686
<b>% Varianza</b>	17,91	11,52	8,76	8,58
<b>% Acumulado</b>	17,91	29,43	38,19	46,78

El análisis factorial de componente principales (con rotación varimax) dio como resultado la extracción de cuatro factores que explican el 46.78% de la varianza, tal y como queda reflejado en la tabla n° 33.

Factor 1: Identificación social- Aprendizaje vicario*Tabla nº 34**Nominación del factor 1**Varianza explicada, ítems, descripción y saturación*

<i>Identificación social-Aprendizaje vicario</i>	<i>Porcentaje de varianza explicada: 17.91</i>
<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>
Me dan ganas de imitar a los personajes	0,725
Siento deseos de tener productos relacionados con ellos	0,655
Me comparo con los personajes que aparecen	0,532
A veces me cuesta dormir por la noche	0,491

El primer factor obtenido aparece definido por cuatro ítems de saturación positiva que a continuación analizamos desde el punto de vista pedagógico.

Cabe destacar que, todos los ítems, hacen referencia al deseo de niños y adolescentes de parecerse a los personajes que aparecen por televisión, comparándose con ellos, deseando tener sus mismos productos, e incluso, llegando a no conciliar el sueño porque sus pensamientos están ocupados en aquello que acaban de ver por televisión.

El medio televisivo basa, en gran parte, su poder como instrumento de socialización en su capacidad para la creación y potenciación de referentes, de estereotipos sociales (Ferrés, 1994). Sin duda, se trata de simplificaciones (podríamos decir, mentiras) de la realidad social que llegan a la audiencia de forma atractiva y sugerente.

Sin duda, la televisión ofrece a niños y adolescentes importantes modelos de identificación. Modelos que, por observación e imitación, pueden generar aprendizaje (Bandura, 1996). Además, si estos modelos se nos muestran como eficaces, exitosos en el contexto a que pertenecemos, las probabilidades de éxito aumentan. Los modelos de la televisión se les presentan a la población estudiada como ideales (Yacer, 1993). No es de extrañar que los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana quieran vestir como ellos, tener sus productos, parecerse a ellos. A través de la reiteración de estos personajes simplificados, los más jóvenes terminan aceptándolos y descartando otras referencias mucho más realistas que forman parte de su ambiente más cercano.

El problema radica, sobre todo, en que el acceso a estas experiencias vicarias o mediatizadas es, con frecuencia, en detrimento de las experiencias directas. El consumo televisivo implica la exposición e interacción con personajes mediáticos, “no reales”. Si bien es cierto que la población encuestada vive experiencias, experimenta emociones a través de la pequeña pantalla, normalmente, lo hace en ausencia de contacto humano, cuestión ésta fundamental para su crecimiento personal y social.

En la misma línea, el deseo de tener productos relacionados con los personajes así como de parecerse a ellos refuerzan nuestros planteamientos respecto al uso y la influencia de la televisión.

La televisión incita al consumo. Así, los niños y adolescentes encuestados afirman querer ser como los modelos que se les muestran valiosos socialmente, tratan de convertirse en ellos y desean tener productos suyos, relacionados con ellos. Son modelos deseables y, precisamente esto, les hace sumamente atractivos, constituyéndose en ideales, prototipos estéticos y sociales al tiempo que de consumo. De este modo, es más que probable que contribuyan a la fijación de comportamientos consumistas en la audiencia.

Podemos afirmar, de este modo, que la televisión está a la vanguardia del consumismo (a la par que del hedonismo o la filosofía del placer) que prima en nuestra sociedad. Este medio acostumbra y somete a las personas (sobre todo a los más pequeños) a proceder de un modo muy concreto, deseando tener todo aquello que, aparentemente, hace que los personajes mediáticos sean felices.

Desde nuestra perspectiva, ante esta evidencia empírica, debemos contribuir al consumo responsable por parte de los más jóvenes. De nuevo, la familia tiene un papel fundamental como núcleo de aprendizaje de patrones de consumo adecuados, ante la influencia de otros contextos socializadores como la televisión (Berenguer, 2002).

Por otra parte, este factor también aparece definido por un ítem con saturación positiva que hace referencia a los mecanismos psicológicos de identificación y proyección que los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana ponen en marcha ante el hecho televisivo (“me comparo con lo personajes que aparecen”, con un 0,53). Al compararse con los referente mediáticos asumen, emotivamente, el punto de vista de un personaje, considerándolo un reflejo de su propia situación vital o de sus sueños e ideales. Sin embargo, la proyección se produce cuando la audiencia vierte una serie de sentimientos propios sobre algunos personajes (Ferrés, 1994). De un modo u otro, nuestra principal preocupación al respecto radica en los posibles agravios comparativos

que pueden surgir, pues lo habitual es tomar como punto de partida la realidad que se vive deseando alcanzar la “realidad televisiva”.

Sin duda, nos preocupa también el hecho de que este factor se defina, lógicamente, por la dificultad que experimentan los niños y adolescentes para dormir por la noche, después de haber visto televisión. Los ritmos de sueño son esenciales para el bienestar físico y psicológico de la población objeto de nuestro estudio, de modo que la alteración de los mismo puede generar dificultades para afrontar el día a día. Lo que intentan los niños y adolescentes que se sitúan en este factor es alcanzar lo que son y tienen los personajes. Esta presión autoimpuesta les genera estados de ansiedad que bien pueden llevarles a experimentar dificultades para conciliar el sueño.

No podemos olvidar, ante esta evidencia empírica, la importancia y necesidad del establecimiento de normas en la familia así como del diálogo y orientación respecto a lo que aparece por televisión. Junto a esto, se trata de desarrollar el juicio crítico de nuestros niños y adolescentes. Ayudarles a aprender a ver la televisión se hace imprescindible.

#### Factor 2: Desencanto y rechazo de la realidad

##### *Tabla nº 35*

##### *Nominación del factor 2*

##### *Varianza explicada, ítems, descripción y saturación*

<i>Desencanto y rechazo a la realidad</i>	<i>Porcentaje de varianza explicada: 11.52</i>
<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>
Me siento desilusionado porque vuelvo a una realidad que no me gusta	0,678
Pienso que debería ser distinto a como soy, que otra gente tiene mas suerte que yo	0,593
Siento rechazo a la comida para poder estar tan delgado/a como algunos personajes	0,404
Me siento alegre	-0,329

El factor que ocupa el segundo lugar en porcentaje de la varianza explicada, está empíricamente definido por tres ítems de saturación positiva y uno de saturación negativa.

Desde nuestro punto de vista, resulta preocupante que este factor se caracterice por recoger afirmaciones relativas al sentimiento de rechazo y decepción hacia uno mismo, hacia la realidad que vive, a favor de aquella que se le ofrece a través de los medios. Los planteamientos actuales de la teoría de usos y gratificaciones prestan especial atención al enfoque denominado *expectancy-values*, que diferencia entre gratificaciones buscadas y obtenidas de los medios (Igartúa, 2000a; McQuail y Windahl, 1997; Jensen y Rosengren, 1997; Palmgreen y Rayburn, 1982, 1985).

La población objeto de nuestro estudio se encuentra en un segmento de edad en que ya son capaces de evaluarse con independencia del personaje al que admiran. Pueden reconocer no parecerse aunque les gustaría, y esta evaluación puede resultar dolorosa (Torres, Conde y Ruiz, 1999), tal y como muestran nuestros datos.

Cabe hablar entonces aquí del sentimiento de frustración que la televisión puede despertar en los más jóvenes. Tal y como afirma Quintana (1998), cuando una necesidad se satisface o se logra un objetivo, el ser humano siente una sensación de bienestar, de plenitud, felicidad [...]; pero, si se produce la situación contraria, surge la decepción, un sentimiento de fracaso [...]. Tanto un estado como el otro se definen a partir de coordenadas subjetivas, de aquello que se cree que debería ser, de aquello que se piensa que sería deseable. De este modo, la televisión ofrece unos referentes muy concretos, definidos en función de lo que se quiere transmitir. Cuando los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana afirman sentir desencanto por volver a la realidad, están experimentando una frustración, probablemente, generada por la imposibilidad de alcanzar los modelos propuestos.

Las frustraciones se pueden producir cuando se advierte que en la vida las cosas son bien diferentes a lo que sucede en la pequeña pantalla. Sobre todo cuando, en televisión, parece sencillo llegar a ser como los modelos que nos propone. Nuestra labor es entonces ayudarles y orientarles en la asunción de los propios límites como parte del conocimiento y crecimiento personal.

Por los datos obtenidos podemos afirmar que, con frecuencia, la reproducción mediática de la realidad resulta más gratificante que la propia realidad. Bajo la apariencia de objetividad y realismo, la televisión nos muestra diversas situaciones que distan de lo que habitualmente se vive. La televisión no sólo autentifica la realidad sino que también llega a generarla: la realidad, y por ende también la población más joven, se esfuerza por parecerse a la imagen. Así, si en sus inicios la reacción ante este medio fue la fascinación porque se parecía a la realidad, porque la reproducía a la perfección,

hoy se exige cada vez más a la realidad que se parezca a la televisión. La televisión responde a todas las expectativas. La realidad, en cambio, resulta a veces decepcionante (tal y como muestran nuestros datos). Ante esto, no habría peligro si la audiencia la supiera leer como un discurso más o menos falseado. El problema radica en que la viva desde el mito de la objetividad (Ferrés, 1994).

En la misma línea, el gran interés por la apariencia física personal lleva a nuestros niños y adolescentes a realzar el atractivo de los personajes de forma desmesurada. Afirman, incluso, que sienten rechazo hacia la comida, lo que nos alerta de la posibilidad de derivar en comportamientos peligrosos para adaptarse a los “cuerpos perfectos” (dietas exageradas, anorexia) o actividades de riesgo, frecuentes en estas edades.

La anorexia (restricción de voluntaria de la alimentación) es el trastorno del comportamiento alimentario que con más frecuencia aparece en la adolescencia. Junto a él, la bulimia (ingestión episódica masiva de alimentos seguida de vómitos y uso abusivo de laxantes) constituye otra expresión de una obsesión psicológica por el peso (Gascón, 2002). Sin duda, en ambos casos se pone en peligro la salud (e incluso, en ocasiones, la vida) de quienes la/s padecen, ya que no se percibe el consiguiente adelgazamiento con preocupación sino con deseo de persistencia.

En este sentido, determinados programas de televisión ofertan tácita o explícitamente factores de riesgo para la salud o modelos que atentan contra una adecuada calidad de vida (Feria, 2002).

Tal y como muestran nuestros datos, existe una evidencia empírica al respecto que resulta preocupante. El ítem que alude al rechazo a la comida, por parte de algunos niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana, nos alerta de la necesidad de una buena educación para su salud, atendiendo a las influencias del medio televisivo. Tal y como plantean Olivares et al. (2003), es relevante formar hábitos alimentarios saludables en los niños, estilos de vida relacionados con una alimentación apropiada.

Por otro lado, resulta curioso que el ítem “me siento alegre” sature negativamente, pues debemos entender con ello que ver la televisión no es siempre algo gratificante y satisfactorio para los telespectadores.

Factor 3: Curiosidad y deseo de saber*Tabla nº 36**Nominación del factor 3**Varianza explicada, ítems, descripción y saturación*

<i>Curiosidad y deseo de saber</i>	<i>Porcentaje de varianza explicada: 8.76</i>
<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>
Siento curiosidad y ganas de saber más	0,636
Me recuerdan y expresan mis propias vivencias	0,58

El tercer factor queda definido por dos ítems de saturación positiva.

En este factor se ubican aquellos sujetos en quienes la televisión despierta la curiosidad respecto al medio, las ganas de saber más cosas que ocurren en el mundo de la televisión (en ocasiones reflejo del mundo real). La narrativa audiovisual potencia el sentido de inmediatez al tiempo que tiende a incrementar el sentido de la impaciencia, de querer ver más (Ferrés, 1994). Si a esto sumamos la hiperestimulación sensorial a la que se ve sometida la audiencia, entenderemos mejor que los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana deseen satisfacer sus deseos de saber más: la gratificación instantánea, no retardada.

Niños y adolescentes son personas curiosas. Sobre todo los más pequeños, viven intensamente periodos en los cuales muchas cosas son nuevas, interesantes y atractivas. Precisamente, por esta apertura al mundo que les rodea resultan ser tan influenciables (Yarce, 1993), guiando sus conductas por modelos de los que copia gustos, inclinaciones, comportamientos, etc. Desde la televisión se ofrece a niños y adolescentes secuencias llenas de aspectos llamativos, novedosos, que atraen y mantienen su atención. En el seno de la familia se introduce una nueva fuente de modelos para imitar, muchas veces ajenos y lejanos a lo habitual en el propio hogar.

Por otra parte, estos sujetos afirman sentirse cercanos a aquello que ocurre en televisión. Se identifican, fácilmente, con aquello que les ofrece el medio pues, entre otras cosas, para esto está pensado. A través de la televisión obtienen una gratificación

psíquica, proveniente de los procesos de identificación, de la posibilidad de elaborar y resolver los propios conflictos a partir de aquello que nos muestra el medio.

#### Factor 4: Vacío, desmotivación

##### Tabla nº 37

##### Nominación del factor 4

##### Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Vacío, desmotivación</i>	<i>Porcentaje de varianza explicada: 8.58</i>	
<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>	
Me siento como si me hubiera quedado sin fuerzas, sin ganas de hacer otras cosas		0,698
Me cuesta mucho ponerme a estudiar		0,686

El cuarto factor obtenido se define por dos ítems de saturación positiva. Ambos ítems hacen referencia a la sensación de vacío que siente la población estudiada tras ver la televisión.

Por los datos obtenidos, parece que existe una tendencia a sentir dificultad para concentrarse en otras cosas tan importantes como “ponerse a estudiar”. Tal y como afirma Greenfield (1985) las cualidades atribuibles al medio televisivo (poco racional, intuitivo, emocional, etc.) “han dado lugar a creer que la televisión ocasiona un estilo impulsivo de pensamiento, en lugar de un estilo reflexivo, así como una falta de persistencia en tareas intelectuales”. Nuestros datos también apuntan en la dirección señalada por este autor.

Por otra parte, cabe destacar que la televisión ofrece una serie de alicientes a la audiencia, marcando así una clara diferencia con la vida real. El movimiento es uno de los grandes alicientes de la televisión como recurso para la captación de la atención y como elemento gratificador para mantenerla. Y cuando hablamos de movimiento nos referimos tanto al movimiento de los elementos dentro del encuadre como al movimiento de la cámara o al que proviene del cambio de planos a través del montaje (Ferrés, 1994). En ocasiones ocurre que, tras poner en juego gran parte (si no toda) de su energía y empeño en seguir este “movimiento”, los telespectadores experimentan a

posteriori sentimientos de desánimo, dejadez, etc., ante actividades cotidianas como el hecho de ponerse a estudiar.

Sin duda, en el espectáculo audiovisual el placer se incrementa porque la intensa participación psíquica y afectiva se produce sin necesidad de compromisos ni riesgos, cuestiones bien diferentes cuando hablamos de la vida real. La audiencia puede participar de manera vicaria en situaciones conflictivas, sufrir pérdida, obtener beneficios, superar obstáculos y disfrutar de un final feliz sin realizar el más mínimo esfuerzo ni correr ningún riesgo. Es por ello que no nos resulta extraño que la población encuestada afirme tener dificultad para, después de ver la televisión, ponerse a trabajar, esforzarse.

#### IV.2.4.1.- Consumo televisivo y sentimientos que experimentan “a posteriori”

Una vez obtenidos y analizados los cuatro factores arriba explicados, pasamos a realizar un análisis de regresión múltiple aplicado a estos datos, de modo que podamos llegar a contrastar, empíricamente, hasta qué punto las sensaciones que experimenta la población estudiada tras ver la televisión se asocian con el nivel de consumo televisivo.

*Tabla n° 38*

*Consumo televisivo y sentimientos que experimentan “a posteriori”*

Modelo		Coeficientes(a)			t	Sig.
		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	5,058	0,058		86,852	0
	Identificación social-Aprendizaje vicario	0,132	0,058	0,052	2,267	0,024
	Desencanto y Rechazo de la realidad	0,187	0,058	0,073	3,215	0,001
	Curiosidad y Deseo de saber	0,203	0,058	0,079	3,488	0
	Vació y desmotivación	0,198	0,058	0,077	3,396	0,001

a Variable dependiente: CONSUMO TOTAL

Tal y como se observa en la tabla n° 38, analizando los coeficientes beta, se comprueba cómo el nivel de consumo de televisión se asocia, en mayor medida, al deseo de saber más, a la curiosidad por conocer cómo continúan desarrollándose las

historias y sucesos televisivos. Junto a este factor, también el desencanto y la desmotivación post-televisiva que sienten, se vinculan con un mayor nivel de consumo televisivo.

Desde nuestra perspectiva, se entiende por los datos obtenidos que el grado de dependencia (“enganche”) televisivo influye, indiscutiblemente, en las vidas de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana. Aquello que experimentan viendo la televisión les empuja a querer seguir viéndola para poder descubrir cómo se desenvuelven las historias mediáticas, les invita a seguir consumiendo.

Por otra parte, nos resulta muy preocupante a la par que clarificador, que un mayor consumo televisivo se asocie también a un mayor sentimiento de frustración y vacío tras el visionado. Tal vez este segmento de la población estudiada busca y encuentra refugio en este medio, tal vez resulta mucho más cómodo consumir el tiempo sin demasiado esfuerzo, tal vez nadie les ha ayudado a conocer y ver su realidad de otro modo.

En resumen, el consumo televisivo, el uso que los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana hacen del medio televisivo, produce gratificaciones para sus vidas, aunque esto no siempre es así. Tal y como muestran nuestros datos, la población estudiada afirma experimentar sensaciones totalmente negativas (como el vacío y la desmotivación) tras el visionado televisivo, por lo que no podemos decir que ver la televisión resulte siempre una actividad gratificante para quienes la usan.

#### **IV.3.- CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN EL CONSUMO TELEVISIVO DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA EN FUNCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES**

Profundizando en la realidad objeto de nuestro estudio y atendiendo a los planteamientos ya esgrimidos sobre la importancia de la familia como agencia educadora, hemos querido conocer cuáles son las características que definen el consumo de televisión por parte de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana, en función de que compartan o no dicho consumo con sus padres, de modo que podamos llegar a descubrir si existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en cuanto a preferencias por personajes y programas, motivos por los que usan la televisión, etc. Para ello, tal y como hemos visto en el capítulo tercero, utilizamos el Test T de Student, a partir del cual podemos obtener las características de consumo

televisivo que definen a los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años).

*Tabla nº 39*

*Características que definen el consumo de televisión con padres*

	<b>Con padres</b>
<b>Preferencias por tipos de programas</b>	Telediarios/Noticias
<b>Preferencias por atributos/características de los personajes</b>	Me gustaría poco tener las metralletas, pistolas de algunos personajes
	Me gustan mucho y en sentido global los personajes que son fieles a sus parejas
	En sentido global, les gustan los personajes femeninos que luchan por lo que creen justo
	De acuerdo en que “me gustaría ser tan conocido y popular como ellos”
	En desacuerdo “me gustaría tener sus habilidades para pelear”
	En desacuerdo “no me gustaría ser como ellos”
<b>Motivos por los que ven la televisión</b>	En sentido global, les hace pasar un buen rato
	De acuerdo en que veo cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo
	Muy en desacuerdo respecto a “me hacen olvidar cosas desagradables”
	En sentido global, les hace pensar en los demás, cómo sienten, sufren
	En sentido global, les provoca sensaciones y sentimientos intensos
<b>Después de ver televisión</b>	No me siento como si me hubiera quedado sin fuerzas, sin ganas de hacer otras cosas
	No me siento desilusionado porque vuelvo a una realidad que no me gusta

Tal y como se puede observar, los niños y adolescentes que ven la televisión con sus padres se caracterizan por preferir programas a través de los que obtienen información de actualidad, noticias, etc., de un formato específico.

Por lo que respecta a las preferencias por los atributos y características de los personajes, cabe destacar que este grupo de niños y adolescentes se caracteriza por no preferir atributos violentos de los personajes (se muestran en desacuerdo ante la proposición “me gustaría tener sus habilidades para pelear”; en la proposición “me

gustaría tener las metralletas, pistolas de algunos personajes” destaca significativamente la categoría “poco”). Contrariamente, muestran una clara preferencia por valores socio-morales como la fidelidad, justicia, igualdad entre sexos (en sentido global y en la categoría “mucho” afirman “me gustan los personajes que son fieles a su pareja”; en sentido global, afirman “me gustan los personajes femeninos que luchan por lo que creen justo”).

En este sentido, los niños y adolescentes que hacen un uso compartido con sus padres de la televisión afirman sentir deseos de parecerse a algunos de los personajes que aparecen por televisión, de ser tan popular y conocido como ellos (se muestran “de acuerdo” ante la proposición “me gustaría ser tan conocido y popular como ellos”; “en desacuerdo” ante “no me gustaría ser como ellos”). Los datos muestran cómo este segmento de población se identifica con algunos personajes y muestran una clara preferencia por los atributos de popularidad que les caracterizan.

Por lo que respecta a los motivos por los que hacen uso de la televisión, este segmento de la población se caracteriza por la distracción, por disfrutar con el visionado televisivo, pasar un buen rato (En sentido global, afirman “me hace pasar un buen rato”).

Del mismo modo, los niños y adolescentes que ven la televisión con sus padres se caracterizan por experimentar fuertes emociones ante lo que se les ofrece (En sentido global, afirman “me provoca sensaciones y sentimientos intensos”), no se mantienen indiferentes ante lo que sucede sino que reaccionan emocionalmente como si les sucediera a ellos mismos. Así, los datos muestran cómo estos jóvenes *empatizan* con lo que sucede en la pequeña pantalla, con los personajes y lo que les sucede (En sentido global, “me hace pensar en los demás, cómo sienten, sufren”). Incluso, tal y como se observa en la anterior tabla, este segmento de población se identifica y aprende de aquello que aparece por televisión y que se asemeja a situaciones que viven en su día a día (se muestran “de acuerdo” ante la proposición “veo cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo”).

Sin embargo, no utilizan la televisión para librarse de problemas (miedos, complejos, etc.) que ellos mismos tienen. Quizás no tengan estos problemas o utilicen otros cauces, pues parece que existe una tendencia hacia un mayor grado de independencia y autonomía con respecto al consumo de televisión.

En otro orden de cosas, cabe desatacar los datos significativos obtenidos respecto a cómo se siente este grupo de niños y adolescentes después de ver la

televisión. Tal y como se observa en la tabla anterior, se trata de un grupo que no experimenta sentimientos negativos tras el visionado televisivo. Así, se muestran en desacuerdo respecto a afirmaciones que aluden a la desmotivación e indiferencia e incluso a la desilusión y el desencanto respecto a la realidad que les ha tocado vivir (se muestran en desacuerdo con las proposiciones “me siento como si me hubiera quedado sin fuerzas, sin ganas de hacer otras cosas”, “me siento desilusionado porque vuelvo a una realidad que no me gusta”).

Tras analizar las características de los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana que comparten con sus padres el uso de la televisión, hemos querido conocer también aquellas que corresponden al segmento de población que hace uso de la televisión en ausencia de las figuras paternas.

Las características obtenidas se reflejan en la siguiente tabla.

*Tabla nº 40*

*Características que definen el consumo de televisión sin padres*

	<b>Sin padres</b>
<b>Preferencias por tipos de programas</b>	Las tele-novelas
<b>Preferencias por atributos/características de los personajes</b>	(En la categoría mucho) me parecen listos los personajes que saben engañar a otros para salirse con la suya
	No les gusta nada que los personajes femeninos luchen por lo que creen justo
<b>Motivos por los que ven la televisión</b>	En sentido global, se imaginan dentro de la historia
	Muy en desacuerdo respecto a que les haga pasar un buen rato
	Indiferentes ante veo cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo
	Indiferentes ante “me hace pensar en los demás, cómo sienten, sufren”
	Muy en desacuerdo respecto a “me provoca sensaciones y sentimientos intensos”
<b>Después de ver televisión</b>	Me siento como si me hubiera quedado sin fuerzas, sin ganas de hacer otras cosas
	Me siento desilusionado porque vuelvo a una realidad que no me gusta

Tal y como se observa en la tabla nº 40, los niños y adolescentes que hacen un uso de la televisión no compartido con sus padres se caracterizan, entre otras cosas, por preferir las tele-novelas entre la diversidad de programas que se les ofertan. Sin duda, se trata de espacios televisivos donde el argumento suele estar basado en relaciones muy personales de los protagonistas, buscando enganchar al telespectador y mostrando modelos de comportamiento adulto, pensados para dar fuerza al guión, que no siempre son adecuados.

Por lo que respecta a los *atributos o características* de los personajes, este grupo de niños y adolescentes que ven la televisión sin sus padres presenta características tan significativas como la preferencia hacia personajes que utilizan como instrumento de acción eficaz el engaño y la mentira; personajes que son capaces de cualquier cosa con tal de lograr lo que desean (se posicionan en la categoría “mucho” ante la proposición “me parecen listos los personajes que saben engañar a otros para salirse con la suya”). Junto a esto, resulta preocupante que muestren rechazo hacia la igualdad entre sexos, la lucha de las mujeres por aquello que es justo (se muestran en desacuerdo con la proposición “me gusta que los personajes femeninos luchen por lo que creen justo”).

Por otra parte, en relación a *los motivos* por los que se usa la televisión, los niños y adolescentes que ven la televisión sin sus padres se manifiestan muy en desacuerdo ante la afirmación “me hacen pasar un buen rato”. Probablemente, este segmento de la población se sitúa frente al televisor porque no tiene otra cosa que hacer ni con quién compartir este tiempo. Sin embargo, tal y como nos muestran los datos, esto no implica que se sientan bien con ellos mismos, antes bien al contrario. El uso de este medio audiovisual ocupa su tiempo, les invita a ser partícipes de una realidad que no es la suya pero que les “engancha” (En sentido global, “me imagino dentro de la historia”). Eso sí, sin ninguna mediación, sin ningún adulto que pueda orientarles ni acompañarles en el camino. Así, pese a sentirse parte de la historia televisiva, resulta curioso que no se identifiquen con los problemas por los que pasan los personajes y la solución que les dan a los mismos (se muestran “indiferentes” ante “veo cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo”).

Sin duda, podemos afirmar que este segmento de población muestra mayor dificultad para poder experimentar sentimientos, emociones, etc., propias pero también de los demás. Los datos nos muestran, significativamente, una mayor dificultad para empatizar con los demás que en el caso de aquellos que veían la televisión en compañía de sus padres (Indiferentes ante “me hace pensar en los demás, cómo sienten, sufren”).

Incluso, los niños y adolescentes que ven la televisión sin sus padres se muestran muy en desacuerdo respecto a “me provoca sensaciones y sentimientos intensos”. Ante esto, puede entenderse que existe una tendencia a mantenerse impasibles ante aquello que ocurre, no se conmueven ante imágenes que aparecen aunque muestren los sentimientos y emociones de los demás. Probablemente, necesitan modelos de referencia, mediaciones, que poder valorar los modelos que ofrece la televisión.

Por último, cabe señalar y reflexionar sobre cómo se sienten *después de ver la televisión* los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana que ven la televisión sin sus padres. Así, podemos afirmar, con diferencias estadísticamente significativas, que este segmento de población experimenta sentimientos de vacío, indiferencia e incluso desmotivación tras el visionado televisivo (En sentido global, “me siento como si me hubiera quedado sin fuerzas, sin ganas de hacer otras cosas”; En sentido global, “me siento desilusionado porque vuelvo a una realidad que no me gusta”). Así, las sensaciones que experimentan “a posteriori” corroboran los datos obtenidos respecto a los motivos por los que este segmento de población utiliza la televisión, en contraposición a lo que les ocurre a quienes comparten este tiempo con sus padres.

De este modo, aunque no hemos estudiado en nuestro trabajo el contenido real de la mediación que los padres han llevado a cabo mientras ven la televisión con sus hijos, sí podemos afirmar que, por los datos recogidos, parece que se ha producido una “mediación” por los *efectos* que la variable de participación de los padres ha introducido en las características que definen el consumo de televisión entre los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana.

Sin duda, esta mediación, por los datos recogidos estadísticamente significativos, se define positivamente por cuanto parece favorecer, por ejemplo, la empatía que está a la base del *comportamiento prosocial y moral*.



## **TERCERA PARTE**



## *Capítulo V*

### CONCLUSIONES FINALES

En este capítulo expondremos las conclusiones finales de nuestra investigación, a partir de la contrastación de las hipótesis planteadas en el capítulo III.

A partir de los datos analizados en las tablas anteriores, cabe establecer una serie de conclusiones en las que queden claramente sintetizados aquellos aspectos que se han podido ir descubriendo a partir de la realización de nuestra investigación.

Para ello, contrastaremos todas las hipótesis planteadas en nuestro trabajo, partiendo de las de menor nivel hasta llegar a la hipótesis general.

#### **V.1.- CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS**

Para contrastar nuestras hipótesis de trabajo, diferenciaremos tres niveles de análisis a los que han sido sometidos los datos obtenidos.

##### ***V.1.1.- Contrastación de Hipótesis: Primer nivel de análisis***

En un primer nivel de análisis, las hipótesis formuladas y sometidas a contrastación son la 1 y la 2, hipótesis denominadas de segundo orden.

##### **Hipótesis 1**

*Consumir televisión es una actividad habitual, por delante de otras, para los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años).*

Sin duda, los resultados y conclusiones que aportamos corroboran la hipótesis planteada.

Prácticamente, un 25% de la población encuestada afirma ver la televisión de 3 a 4 horas diariamente, aumentando el porcentaje a un 39.4% si nos referimos a los fines de semana.

Por otro lado, si bien el porcentaje de encuestados que ve la televisión más de 5 horas a diario es considerablemente bajo (7.1%), el fin de semana las cifras aumentan notablemente hasta llegar a un 25.9%.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos podemos decir que la televisión es importante en la vida de la población objeto de nuestro estudio. Dedican a ella una parte importante de su tiempo, tanto a diario como los fines de semana, lo cual resulta revelador desde nuestra perspectiva. El tiempo libre y de ocio, es una excelente oportunidad para compartirlo con los demás, sobre todo cuando durante la semana a menudo resulta complicado.

En cuanto a las actividades que realizan diariamente los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años), en líneas generales, “hacer los deberes / estudiar” (59.4%) junto a “ver la televisión” (55.1%) resultan ser las más significativas, con porcentajes muy cercanos. Podemos afirmar que, después de realizar las tareas escolares, la población objeto de nuestro estudio ocupa su tiempo consumiendo televisión. Resulta curioso que, por debajo de las ya señaladas, se sitúen otras actividades tan importantes para su desarrollo personal y social como “jugar con amigos, hermanos, primos... compañía” (40.2%), “hacer deporte” (29.4%) y “leer por entretenimiento” (15.3%).

Por otra parte, los días en que no han de acudir al colegio, las actividades realizadas presentan escasas variaciones. Sin embargo, es “ver la televisión” la actividad que alcanza el mayor protagonismo (61.9%), seguida de “jugar con amigos, hermanos, primos... compañía” (50.7%).

En definitiva, podemos concluir que, **después de cumplir con sus obligaciones escolares, la actividad más realizada por la población objeto de nuestro estudio es “ver la televisión”, que se convierte en una actividad cotidiana para niños y adolescentes.**

## **Hipótesis 2**

*La actividad de ver la televisión suele realizarse en familia*

Por los resultados obtenidos en nuestra investigación, podemos afirmar que **la televisión se ve, mayoritariamente, en familia** (“con tus padres”, 62.6%). Sin embargo, no siempre ocurre del mismo modo, pues prácticamente un 50% de la población encuestada afirma ver la televisión solos (49.7%), además de hacerlo con otras personas. Esto puede ser debido a que no haya nadie más, en esos momentos, en casa; pero también puede ocurrir que, pese a estar los padres en el hogar, se encuentren ocupados realizando otras tareas y no compartan el visionado televisivo con los menores.

Por otro lado, la proposición “con tus hermanos” alcanza un porcentaje menor (46.9%) respecto a los anteriores, lo cual indica que o bien son hijos únicos o la diferencia de edad, en ocasiones, no favorece que esta actividad sea compartida.

Si no nos preocupamos de abordar la televisión de manera diferente a como habitualmente se hace, es fácil que los pequeños de la casa asuman que se trata de una actividad individual antes que compartida. Se hace necesario, por tanto, “estar con” los más pequeños y compartir la actividad de ver televisión como muchas otras de modo que podamos intervenir educativamente en este proceso.

En definitiva, se corrobora nuestra hipótesis de que “ver televisión” suele ser una actividad que se realiza, mayoritariamente, en familia.

### ***V.1.2.- Contrastación de Hipótesis: Segundo nivel de análisis***

En este nivel de análisis las hipótesis formuladas y sometidas a contrastación son hipótesis denominadas de segundo orden, que han precisado de análisis estadísticos mucho más complejos para su contrastación (análisis factorial y análisis de regresión múltiple). Nos referimos a las hipótesis 3, 4, 5, 6 y 7.

#### **Hipótesis 3**

*La preferencia por programas de fuerte contenido sentimentalista se asocia a un mayor nivel de consumo televisivo*

Tras realizar el análisis factorial y análisis de regresión múltiple con todas las proposiciones de nuestro cuestionario relativas a las preferencias por programas televisivos, se confirma la hipótesis anterior.

Aquellas proposiciones que ponen de manifiesto una clara **preferencia por conocer los aspectos íntimos de la vida de los demás** (Factor nº 7: Televisión sentimentalista) se asocian, significativamente, al nivel de **consumo televisivo** (Sig.= 0; Beta = 0.08).

Los datos nos muestran cómo otros factores (factor nº 4: deporte e informativos; factor nº 5: concursos; factor nº 2: realidad y misterio; factor nº 3: programas infantiles), pese a ser significativos, se asocian negativamente al nivel de consumo televisivo.

#### **Hipótesis 4**

*La preferencia por personajes violentos se asocia con un mayor nivel de consumo televisivo*

Por los datos obtenidos podemos afirmar que se corrobora nuestra cuarta hipótesis.

Cargado de connotaciones bélicas, violentas, aparece un primer factor en que se ubican aquellos escolares que muestran especial predilección por los personajes que hacen uso de las agresiones, las armas, etc., en las relaciones con los demás.

Así, **la preferencia por personajes violentos se asocia, claramente, con el nivel de consumo de televisión** (Sig. = 0; Beta = 0.11). Junto a este factor, aunque de forma menos significativa, el segundo factor (que define a un grupo de encuestados que prefieren a los personajes atractivos, populares, famosos) también se asocia a un mayor consumo televisivo.

Sin embargo, el tercer y último factor en que se agrupan los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) que muestran una clara preferencia por aquellos personajes que se comportan de forma solidaria y altruista con los demás, se asocia a un menor consumo de televisión.

### **Hipótesis 5**

*Algunos motivos para ver la televisión predicen un mayor nivel de consumo televisivo por parte de la población estudiada.*

Con proposiciones relativas al aprendizaje social para la vida, aparece un primer factor definiendo a un grupo de escolares cuyos motivos para ver la televisión responden al deseo de lograr dicho aprendizaje.

Un segundo factor se corresponde con el perfil de aquellos sujetos que ven la televisión para distraerse, relajarse, entretenerse.

En tercer lugar aparece un factor en que se ubican aquellos escolares que, haciendo uso de la televisión, experimentan fuertes emociones (tanto propias como ajenas).

En el cuarto y último factor, nos encontramos a los encuestados que ven la televisión para no sentirse solos.

Por los datos obtenidos podemos afirmar que se corrobora nuestra quinta hipótesis. En este sentido, el **nivel de consumo televisivo** se asocia, por una parte, a la **búsqueda de entretenimiento y evasión** (Factor nº 2: Sig. = 0; Beta = 0.10); por otra, al **desarrollo emocional** (Factor nº 3: Sig. = 0.05; Beta = 0.04).

### **Hipótesis 6**

*El nivel de consumo televisivo se asocia a sensaciones positivas que los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) experimentan tras el consumo masivo, lo que sirve como gratificación.*

Realizado tanto el análisis factorial como el análisis de regresión múltiple con todas las proposiciones de nuestro cuestionario relativas a las consecuencias de hacer un mayor consumo de televisión, podemos afirmar que nuestra sexta hipótesis de segundo orden no queda corroborada, ya que **en ocasiones se sienten desmotivados, vacíos después de ver la televisión**, tal y como queda reflejado en los datos obtenidos.

En el primer factor encontramos a aquellos escolares que, tras ver la televisión, sienten deseos de parecerse a los personajes, de tener sus productos e imitarles.

En un segundo factor se sitúa un grupo de sujetos encuestados que afirman sentir desencanto e incluso rechazo hacia sí mismos después de ver la televisión.

En el tercer factor quedan definidos aquellos escolares que, después de ver la televisión, experimentan curiosidad, deseo de saber más, y se sienten identificados con lo que aparece en el medio televisivo.

En un cuarto y último factor se ubican aquellos encuestados que, después de ver la televisión, se sienten vacíos, sin ganas de hacer otras cosas.

Tal y como ya planteábamos, nuestra sexta hipótesis no queda corroborada. Los datos nos muestran cómo el nivel de consumo se asocia a la curiosidad, al deseo de saber (Factor nº 3: Sig. = 0; Beta = 0.07). Sin embargo, también se asocia, de modo significativo, al desencanto y rechazo hacia uno mismo (Factor nº 2: Sig. = 0.001; Beta = 0.07) así como al vacío e indiferencia posteriores al visionado televisivo (Factor nº 4: Sig. = 0.001; Beta = 0.07).

### Hipótesis 7

*El uso que se hace de la televisión y las gratificaciones que obtienen son independientes de si la ven con padres o sin ellos.*

Aplicada la prueba de significatividad (Test T de Student) y obtenido el perfil de los sujetos que ven la televisión con sus padres y el de los que la ven solos, podemos afirmar que no se corrobora nuestra séptima hipótesis.

Los datos nos muestran diferencias, estadísticamente significativas, entre los niños y adolescentes que ven la televisión con sus padres y los que la ven solos.

**Quienes hacen un uso compartido con sus padres prefieren los programas informativos, mientras que los que la ven solos prefieren las tele-novelas.**

Por otro lado, los niños y adolescentes que ven la televisión con sus padres se preocupan por aquello que sucede a su alrededor, pero también por lo que sucede a los personajes, muestran empatía y se ponen en su lugar. Sin embargo, **quienes ven la televisión sin sus padres experimentan indiferencia ante lo que les ocurre a los personajes** aunque se “enganchen” a la historia. Además, muestran predilección por aquellos personajes en que se encarna la mentira, el engaño e incluso el egoísmo.

En relación a cómo se sienten después de ver la televisión, cabe destacar que **mientras que el grupo que ve la televisión con sus padres tiende a no experimentar**

**vacío, indiferencia o desmotivación personal tras el visionado televisivo**, quienes no comparten el visionado televisivo con su familia parece ser que sí se sienten vacíos, desmotivados, etc.

### *V.1.3.- Contrastación de Hipótesis: Hipótesis General*

#### **Hipótesis general**

*La televisión ejerce un impacto socializador en los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) por su uso y por las gratificaciones que aporta.*

Al proponer esta hipótesis general de trabajo, nos planteábamos que “consumir televisión” era una actividad cotidiana para los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana, que contribuye al proceso de socialización de la población estudiada. Actividad mediante la cual acceden a diversos contenidos encarnados en los personajes que aparecen por televisión así como en las tramas que protagonizan.

Del mismo modo, considerábamos que el visionado televisivo es, claramente, selectivo por parte de la población objeto de nuestro estudio, que la audiencia es activa ante el medio. Igualmente, partíamos de la convicción de que la cantidad de horas que pasan ante el televisor está vinculada tanto a las preferencias y motivos para ver televisión como a las consecuencias que dicha actividad les reporta.

Así, a lo largo de estas páginas hemos podido contrastar las diferentes hipótesis planteadas y podemos concluir que:

- **Consumir televisión es una actividad habitual para los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana que, en líneas generales, se realiza en el hogar, en compañía de los padres, en detrimento de otras actividades de ocio a las que dedican menos tiempo.**

De este modo, la televisión se constituye en contexto socializador de gran relevancia para la población objeto de nuestro estudio, pues resulta muy significativo que a partir de dichos datos se nos muestre cómo la televisión en gran medida está configurando sus propias vidas, sobre todo en lo relativo a tiempo de ocio, experiencias y aprendizajes.

Tal y como plantea Pérez Capitán (1999), a partir de los datos obtenidos podemos afirmar que los niños pasan muchas horas viendo exclusivamente el mundo irreal que les presenta la televisión y los tiempos de ocio se reducen, habitualmente, a estar sentados frente al televisor. Todo ello resta horas de posible relación tanto con la familia como con el grupo de iguales, privando al niño de todo lo positivo que encierran este tipo de interacciones.

En este sentido, tal y como ya planteábamos teóricamente, una prolongada exposición a los contenidos televisivos enseña a sus receptores el mundo, próximo y lejano, e indica el comportamiento que se considera adecuado en el mismo (Heath y Bryant, 1992). Así, un alto y habitual consumo televisivo contribuye a la socialización de la población estudiada en unos parámetros concretos.

Del mismo modo, en línea con lo planteado por Meyrowitz (1985), podemos afirmar que, a través del visionado televisivo, los niños son socializados dentro de las reglas de los adultos a una edad más temprana de lo que era habitual hace años.

- **La población objeto de nuestro estudio se muestra activa y selectiva ante el visionado televisivo, pudiendo distinguir grupos de población en función de las preferencias por géneros y atributos de los personajes, de los motivos para ver televisión y de aquello que experimentan tras el visionado.**

Nuestros datos corroboran los planteamientos realizados desde la perspectiva de *usos y gratificaciones* sobre la actividad de la audiencia. Desde esta teoría se nos presentan a unos receptores que actúan en función de sus necesidades, motivaciones e intereses, pues el uso de los medios les aporta unas gratificaciones (Cuesta, 2000), al igual que ocurre en nuestro caso.

En este sentido, para poder definir mejor la influencia televisiva hemos de conocer no sólo el número de horas que pasan ante la pequeña pantalla sino, como en nuestro caso, lo que les mueve a hacerlo y lo que les aporta para la vida, obteniendo así un conocimiento mucho más profundo de la realidad estudiada. Se trata de saber qué es lo que la audiencia hace con los medios (Klapper, 1963), tal y como a través de nuestro estudio hemos hecho.

Los datos obtenidos en nuestra investigación al respecto coinciden, en parte, con los planteamientos de McQuail, Blumler y Brown (1972); Katz, Gurevitch y Haas

(1973); Klapper (1974); Greenberg (1974); Palmgreen (1984); Winick (1988); Himmelweit et al. (1980); Abelman, Atkin y Rand (1997); Vicent y Basil (1997); Torres y Ruiz (1998); Igartúa et al. (2000b).

- **El nivel de consumo televisivo de la población objeto de nuestro estudio se asocia a preferencias concretas por tipos de programas y atributos de los personajes, a ciertos motivos para ver la televisión así como a determinadas consecuencias del visionado televisivo.**

Nuestros datos apoyan los planteamientos ya esgrimidos en la primera parte de nuestro trabajo, pues las mediciones de exposición televisiva realizadas demuestran que un visionado televisivo muy intenso se asocia a determinadas concepciones y creencias sobre la realidad del espectador (Hawkins y Pingree, 1982).

Así, la preferencia por personajes violentos se asocia, claramente, con el nivel de consumo de televisión. De igual modo ocurre con la predilección por los personajes más populares.

Por otro lado, nuestros datos nos muestran que el nivel de consumo televisivo se asocia a la preferencia por los géneros televisivos sentimentalistas. Mientras que, en línea con las aportaciones de Greenberg (1974), podemos afirmar que un alto nivel de consumo se relaciona negativamente con la preferencia por espacios informativos.

Por lo que se refiere a los motivos por los que se usa la televisión, los datos nos muestran que el nivel de consumo televisivo se asocia a la búsqueda de entretenimiento y relajación pero también al deseo de experimentar fuertes emociones. Nuestros datos coinciden con los planteamientos de Rubin, Perse y Taylor (1988), cuando afirman que los grandes consumidores de televisión manifiestan la búsqueda de una amplia gama de estados emocionales. En numerosas ocasiones se observa cómo las necesidades de interacción y emotividad no quedan cubiertas en la sociedad contemporánea y se buscan en el consumo televisivo.

En este sentido, nos encontramos ante planteamientos que tratan de corroborar la evidencia de que el público efectúa su propia selección, elección y uso para gratificar sus necesidades, en vez de dejarse utilizar por los media (Katz, Gurevitch y Haas, 1973).

Sin embargo, cabe señalar que nuestros datos nos muestran que la audiencia no siempre obtiene consecuencias positivas tras la exposición al medio televisivo. Si bien la televisión logra satisfacer algunas de las necesidades de los sujetos encuestados, en ocasiones contribuye al desasosiego e infelicidad provocados por las diferencias que detectan entre lo que la televisión les dice que debería ser y lo que realmente es su vida.

Por los datos obtenidos podemos afirmar que el nivel de consumo televisivo se asocia, claramente, al deseo de saber más pero también al vacío posterior, a la insatisfacción y a la frustración con uno mismo y con las circunstancias que le ha tocado vivir.

Así, los resultados obtenidos en nuestra investigación aluden a la necesidad de tener presentes las posibles diferencias entre las gratificaciones buscadas y las obtenidas. Es lo que, desde la teoría de *usos y gratificaciones* se ha denominado *expectancy-value* (Palmgreen y Rayburn, 1985; Babrow, 1989). La televisión no siempre aporta aspectos positivos a la audiencia, pues el uso de los medios se explica por una combinación de la percepción de los beneficios ofrecidos por el medio y del valor diferencial de dichos beneficios percibidos.

Del mismo modo, desde nuestra perspectiva, se hace necesario adoptar una visión ecléctica donde tengan cabida tanto los usos que se hace de los medios como los efectos generados por los mismos (Rubin, 2002).

En este sentido, para conocer la influencia que la televisión ejerce sobre la población objeto de nuestro estudio, ha sido necesario tomar en consideración no sólo las horas que niños y adolescentes pasan ante el televisor, sino el contenido de visionado realmente llevado a cabo y preferido así como lo que dicho medio aporta a sus vidas. Sin duda, tal y como se afirma desde la *teoría del aprendizaje social*, las construcciones televisivas conforman las concepciones y creencias del telespectador sobre la realidad social (Hawkins y Pingree, 1982), influyendo los estereotipos de los modelos simbólicos ofrecidos en la percepción e imagen de la cultura (Buerkel-Rothfuss y Mayes, 1981).

En definitiva, a través de nuestro trabajo hemos querido explicar los efectos producidos, no sólo a partir del nivel de exposición, sino teniendo en cuenta los factores que explican el consumo mediático (como las preferencias, los motivos de exposición y las consecuencias de dicha exposición). Podemos afirmar, finalmente, que los efectos y la recepción mediática dependen de la interacción entre las características de los contenidos y las características de la audiencia.

- **Ver televisión con padres parece ser que favorece competencias básicas tan relevantes como la empatía para el desarrollo del comportamiento prosocial.**

Los datos obtenidos a partir de la realización de nuestro trabajo refuerzan los planteamientos ya expuestos en la primera parte de esta Tesis.

Sin duda, la familia constituye el núcleo esencial a partir del cual el sujeto va construyendo su personalidad, su Yo individual pero también su Yo social. Los padres ejercen, sin duda, una influencia notable en las actitudes y comportamientos socio-morales de sus hijos, en cómo perciben el mundo y cómo consideran que han de actuar ante él.

En este sentido, conocer y comprender el impacto ejercido por la televisión sobre nuestros niños y adolescentes precisa de nuestra atención ante la influencia que la variable de participación de los padres ejerce sobre la población estudiada.

Tal y como afirma Fuenzalida (1984), no podemos hablar de una relación bilateral entre el niño y la televisión, sino que hemos de tener en cuenta que ésta es una actividad mediada, donde los padres constituyen el núcleo de unión entre el ser humano y el medio audiovisual. Sin duda, los padres ejercen una gran influencia en este proceso, más de la que incluso en ocasiones imaginan.

En un mismo orden de cosas, para Orozco (1996a) la educación para la televisión ha de ser trabajada desde la familia, pues constituye el grupo natural para utilizar este medio y ofrece múltiples posibilidades ante ese proceso complejo de “televidencia” que conlleva múltiples interacciones.

Nuestros datos evidencian la importancia de la “mediación” familiar, pues nos muestran características diferenciadoras entre aquellos que comparten el visionado televisivo con sus padres y quienes no lo hacen.

Ante esto, la familia, como núcleo de desarrollo principal para el sujeto, se constituye en protagonista ante la responsabilidad del desarrollo emocional del sujeto como base para su crecimiento personal y social.



## *Capítulo VI*

### **REFLEXIONES Y ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE NUESTRA INVESTIGACIÓN**

Analizados los datos obtenidos en nuestro trabajo y habiendo extraído las conclusiones oportunas a partir de los mismos, consideramos necesario establecer una serie de reflexiones y orientaciones pedagógicas que contribuyan a la optimización de la realidad estudiada. Se trata no sólo de analizar cómo la televisión ha entrado a formar parte de la cotidianidad de los más pequeños, sino también de orientar, desde el punto de vista pedagógico, sobre las actuaciones que tanto la familia como la escuela pueden llevar a cabo para “enseñar a ver” la televisión.

Desde los primeros años, los niños entran en contacto con múltiples elementos que forman parte de los contextos en que viven. Entre estos elementos, la televisión se constituye en algo tan cotidiano, algo tan habitual, que va calando en sus vidas casi sin darse cuenta, tal y como muestran nuestros datos.

Sin duda, en nuestro estudio hacemos referencia a una etapa muy crítica y fundamental para el desarrollo del intelecto y la socialización que vive el ser humano entre los 8 y los 16 años. Es así que no podemos obviar o trivializar la influencia que ejerce la TV en los primeros años de vida de las personas, por mucho que pueda y deba, cuestionarse el efecto real de la TV en los niños. Por ello, la ineludible responsabilidad que corresponde a los directores de los programas infantiles y, por extensión, a las cadenas de TV, es compartida con padres y educadores que han de ayudar a los niños a elegir las emisiones televisivas con el criterio más racional y adaptado a su nivel de madurez y desarrollo.

Junto a esto, la realidad televisiva que hoy nos toca vivir ofrece múltiples posibilidades, cada vez más, de elección por parte de los telespectadores, en línea con nuestros planteamientos sobre la actividad selectiva de la audiencia. Así, la nueva televisión digital terrestre (TDT) se caracteriza, precisamente, por esto: la audiencia decide qué, cuándo y cómo ver.

En este sentido, no podemos hacer caso omiso a los potenciales peligros que todo esto conlleva si no prestamos especial atención a todo lo que el mundo de la televisión ofrece e implica para la educación, para la formación del ser humano.

Así pues, no se trata de decir “no” a la televisión (entre otras cosas porque cada día está más presente en la vida de los ciudadanos), ni de considerarla nuestra peor enemiga. Antes bien, se trata de formar, de educar para saber elegir. Se trata de ayudar a nuestros niños y adolescentes a “darse cuenta”, a ser conscientes de que el mundo de la televisión no es inocuo, a construir un juicio crítico autónomo fundamentado en aquellos valores que les ayudarán a crecer como personas. En definitiva, se trata de “aprender a ver” y “aprender a elegir”, porque no todos los programas son adecuados.

Nuestros datos muestran cómo la televisión es protagonista en las familias de la Comunidad Valenciana, aunque un 49.7% la vean solos. Así, casi un 40% le dedica de 3 a 4 horas en sus días libres y casi un 30% 5 horas o más; además, ocupa el primer lugar entre las actividades de ocio. Junto a esto, el nivel de consumo televisivo se encuentra vinculado a preferencias, motivos y consecuencias concretas de ver la televisión.

Podemos afirmar que la preferencia por programas sentimentalistas así como por atributos violentos y populares de los personajes se asocia a un mayor nivel de consumo. Del mismo modo, el nivel de consumo televisivo está vinculado a la búsqueda de entretenimiento y evasión así como al desarrollo emocional.

Sin embargo, después de ver la televisión, los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) no siempre experimentan sensaciones positivas. Así, los datos nos dicen que un mayor nivel de consumo televisivo se asocia a un sentimiento de curiosidad y deseo de saber más después de ver la televisión, pero también al vacío-desmotivación y el desencanto-rechazo de la realidad.

Por otro lado, cabe señalar al respecto que existen diferencias entre aquellos niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana que hacen un uso televisivo compartido con sus padres y los que la usan sin ellos. Así, parece que quienes ven la televisión con sus padres tienden a mostrar una mayor competencia emocional que los que la ven solos, a no experimentar frustración o desencanto tras el visionado, mostrando preferencia por programas de tipo informativo, nunca por atributos violentos de los personajes. Sin embargo, el perfil del segmento de población que ve la televisión sin sus padres parece ofrecer características bien diferentes. Así, se trata de niños y adolescentes que muestran preferencia por atributos que, desde nuestra perspectiva, constituyen disvalores de tipo socio-moral: la mentira, el engaño, el egoísmo,

desigualdad de género. Además, son sujetos que parecen experimentar indiferencia ante el sufrimiento de los demás así como ante las soluciones que dan a determinados problemas. Se “enganchan” a la historia, se “meten” en la pequeña pantalla pero no empatizan con lo que sucede a los personajes. Junto a esto, resulta muy significativo que este segmento de la población muestre preferencia por un tipo de programas basados en el más puro sentimentalismo, programas que ponen el acento en los sentimientos de los personajes llegando a convertirlos en triviales. Pese a todo, cabe destacar que los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana que ven la televisión sin sus padres parece que son más proclives a experimentar sentimientos de frustración, rechazo a uno mismo y a su realidad, desmotivación, etc., tras el visionado televisivo. Se sienten mal por volver a la realidad que les ha tocado vivir.

Sin duda, podemos afirmar que ver televisión con padres contribuye, en mayor medida, al desarrollo moral de los más jóvenes, favoreciendo competencias básicas tan relevantes como la empatía. El uso compartido con los padres que se hace de la televisión es más proclive a la empatía.

Ante todas estas cuestiones, desde la Pedagogía, no podemos permanecer impasibles, tal y como venimos planteando. Antes bien, urge trabajar en pro de una educación para el visionado televisivo.

Del mismo modo, cabe señalar que si bien esta tarea debe ser reflexionada y asesorada por profesionales de la educación, está en manos de todos y cada uno de los miembros de nuestra sociedad: en los programadores, políticos, escuela, familia, etc. Es una ardua pero realizable tarea si se aborda desde la más pura interdisciplinariedad, contribuyendo así a que la televisión sea un complemento de la educación socioafectiva de niños y adolescentes.

Sin duda, el mundo en que nos ha tocado vivir necesita de unos profesionales de la educación totalmente comprometidos con la misma. Profesionales que crean en el potencial educativo del ser humano y que en consecuencia actúen; profesionales que trabajen no sólo por conocer la realidad sino, sobre todo, por mejorarla; Educadores profesionales.

Sin embargo, tal y como venimos afirmando, contribuir de modo positivo a la educación y desarrollo de los individuos, supone necesariamente la co-implicación de las diferentes agencias educativas. Es por eso que consideramos una premisa fundamental para la consecución de nuestro máximo objetivo: la formación, tanto de padres como de profesionales implicados en la educación de niños y adolescentes.

En nuestro trabajo, por todas las razones ya argumentadas en la parte teórica, hemos querido orientar nuestras propuestas de mejora, centrando nuestra atención en el primer contexto con que interactúa, en que se educa un niño: la familia. Un esfuerzo educativo dentro del conjunto de valores que se defiendan en el seno de la misma se hace necesario, pues nuestros datos evidencian la influencia que ejercen sobre la educación de los más jóvenes.

Desde nuestra perspectiva, la información-formación temprana sobre el medio (su lenguaje y sus efectos) y el uso conjunto del mismo constituyen nuestras mejores herramientas. Junto a esta estrategia preventiva, se hace indispensable también la limitación del tiempo de exposición a la televisión, vídeos, consola u ordenadores, de modo que aseguremos otras actividades.

En ocasiones ocurre que llegamos tarde para las actuaciones preventivas, pues la adicción y fidelización a la pequeña pantalla ya se ha establecido en las vidas de los más pequeños. Ante esta evidencia, no podemos mantenernos indiferentes sino intervenir pedagógicamente en la línea que a continuación se detalla:

- Es habitual que los más pequeños se emocionen con el medio televisivo, puesto que como hemos visto el componente emocional es fundamental en relación a dicho medio. Y la manifestación de dichas emociones dependerá, sobre todo, del estilo educativo y sentimental de la familia. Si desde este contexto favorecemos la expresión natural de emociones y sentimientos, podremos ir comentando los efectos del medio, alejándonos del control exigente o de la dependencia del drama televisivo. Mediante la compañía y la palabra contribuimos a desdramatizar y ubicar los acontecimientos en su punto justo;
- Para entender las influencias del medio hemos de tener presentes las circunstancias personales, expresivas, de contenido, de situación y de afinidad con los personajes. Todas están influidas por la cultura y el estilo educativo familiar, muchas veces de forma implícita. Es por ello que consideramos necesaria la implicación activa del contexto familiar, pues si se renuncia a influir se estará concediendo al medio mayor protagonismo en el desarrollo de niños y adolescentes. Los padres deben controlar la televisión que ven sus hijos, la selección de los programas y el visionado en común de los mismos para hacer emerger, en los comentarios educativos de los padres, el espíritu crítico de los hijos. Esto les permitirá distinguir entre la fantasía de la televisión y la exigente realidad de cada día;

- Los padres, necesariamente, han de ser conscientes de la fuerza que, como modelos a imitar por sus hijos, pueden ejercer en el proceso educativo de los mismos. De hecho, las buenas relaciones afectivas entre observador (hijos) y modelo (padres) favorecerán la probabilidad de que se produzca dicha imitación. Así, en relación al aprendizaje para el uso de la televisión y la convivencia con dicho medio, los padres tienen un papel fundamental, siendo indispensable que razonen y justifiquen sus acciones así como que muestren a los más pequeños, de forma continua y coherente, el comportamiento a seguir;
- Los padres deben ser mediadores en el proceso de crecimiento de sus hijos, dentro del que hemos de considerar la influencia ejercida por parte de la televisión. Así, los padres que no son ejemplo de coherencia en el consumo televisivo, poco pueden exigir a sus hijos. En ocasiones, resulta muy cómodo tener al niño enganchado al televisor, no molesta, está quieto, no sale caro su entretenimiento. Es la niñera que permite a los padres hacer otras cosas. Pero, probablemente, estos padres no son conscientes de la realidad del visionado televisivo, probablemente desconocen que incluso, a veces, sienten desmotivación y rechazo a la realidad después de ver la televisión;
- Desde la educación familiar se hace necesario contrarrestar la influencia de los modelos violentos a través de la educación emocional. La familia es el primer contexto en que el niño toma contacto con las emociones y le es posible expresarlas. Es por ello que debemos atender desde el primer momento, con sumo empeño, al desarrollo de esta dimensión (junto a la cognitiva y la conductual) del ser humano como premisa de toda educación integral;
- El poder de atracción de los modelos televisivos es un reflejo del énfasis de la cultura en determinados atributos (por ejemplo, belleza física), que puede contribuir a la minusvaloración de las personas del entorno cotidiano. Ante esto, desde la familia hemos de ayudar a niños y adolescentes a caer en la cuenta de los trucos que se emplean para realzar, e incluso disfrazar, la belleza en el medio;
- Los contenidos y actitudes violentas que, habitualmente, ofrece la televisión han de ser trabajados desde los primeros años. Resulta eficaz la ridiculización de “héroes” y “heroínas” violentos, con actitudes discriminadoras, etc., poniendo el énfasis en aquellos personajes que hacen uso de la razón y el afecto en la resolución de conflictos;

- La televisión no sólo produce respuestas emocionales sino que también es una fuente de aprendizaje de las relaciones sociales y afectivas. En ocasiones se plantean situaciones nuevas y/o precoces para niños y adolescentes cuya resolución, frecuentemente, responde a culturas o grupos sociales distintos, cuyos valores pueden ir en paralelo o en contra de los familiares. De nuevo, el visionado conjunto de contenidos significativos (en la familia pero también en la escuela) contribuirá al desarrollo personal y social de la población estudiada;
- El tiempo de ocio debe ser un tiempo para compartir, para crecer y experimentar junto a los demás. En este sentido, planificar este y otros tiempos juntos, promover actividades enriquecedoras para el conjunto de la familia, favorecerá no sólo el desarrollo de los más pequeños sino también de los vínculos y la unión familiar. Ocupar el tiempo libre “pegados” al televisor, incomunicados, dificultará estos logros;
- Si bien la televisión suele ocupar un lugar importante en la vida familiar, debemos enseñar a los más pequeños a saber prescindir de ella, apagándola cuando no nos ofrezca nada de interés, pues hemos visto que un mayor consumo televisivo se asocia, entre otras cuestiones, a la preferencia por personajes violentos y programas sentimentalistas, así como al sentimiento posterior de vacío-desmotivación y desencanto rechazo a la realidad;
- Sin duda, resulta totalmente negativo utilizar el visionado televisivo como premio o castigo a las conductas de los hijos. Si lo hacemos, en realidad estaremos reforzando el valor y la dependencia de la televisión;

En definitiva, se trata de favorecer el desarrollo personal y social de nuestros niños y adolescentes, tratando de orientarles, de ayudarles a crecer en un contexto social positivo que les ofrezca numerosas oportunidades de realización personal. Sin embargo, todo esto no será posible sin el compromiso de todas y cada una de las agencias implicadas en esta tarea.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABELMAN, R. (1987) Religious television uses and gratifications, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 31, 293-307.
- ABELMAN, R.; ATKIN, D. y RAND, M. (1997) What viewers watch when they watch TV: affiliation change as case study, *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 41, 360-379.
- ABERCROMBIE, N. y LONGHURST, B. (1998) *Audiences*. Londres, Sage.
- AGUADED, J. I. (1995) Experiencias e investigaciones sobre la televisión en las aulas, en SANCHO, J. M. y MILLÁN, L. M. (Comp.). *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Sevilla, MCEP, (167-180).
- AGUADED, J. I. (1999) *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, Paidós.
- ALASUUTARI, P. (1999) Introduction. Three Phases of Reception Studies, en ALASUUTARI, P. (Comp.). *Rethinking the media audience*. Londres, Sage, 1-21.
- ALBERO ANDRÉS, M. (1996) Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil, *Comunicar*, 6, 129 – 139.
- ALCÁNTARA, J. A. (2001) *Educar la autoestima*. Barcelona, CEAC.
- ALEXANDER, A. (1985) Adolescents' soap opera Beijing and relational perceptions, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 29, 295-308.
- ALLPORT, F. H. (1937) Towards a science of public opinion, *Public Opinion Quarterly*, 1, 7-23.
- ALONSO, M. y otros (1992) *Imagen y expresión, Optativas*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995) *Teleniños públicos/ Teleniños privados*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- AMSTRONG, C. B. y RUBIN, A. M. (1989) Talk radio as interpersonal communication, *Journal of Communication*, 39(2), 84-94.
- ANDER – EGG, E. (1980) *Técnicas de investigación social*. Bogotá, El Cid.
- ANDERSON, C. A. (1983) Imagination and expectation: The effect of imagining behavioral scripts on personal intentions, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 293-305.

- ANDERSON, J. A. y MEYER, T. P. (1975) Functionalism and the mass media, *Journal of Broadcasting*, 19, 11-22.
- ANDISON, F. (1977) TV violence and viewer aggression: A cumulation of study results 1956-1976, *Public Opinion Quarterly*, 41, 314-331.
- ASENSIO, A. (1991) Recorridos pedagógicos con entorno, *Infancia y Sociedad*, 8, 65-84.
- AUSTIN MILLÁN, T. R. (2000) *Fundamentos sociales y culturales de la educación*. Chile, Editorial Universidad Arturo Prat.
- AUSTIN, E. W. , ROBERTS, D. F. y NASS, C. I. (1990) Influences of family communication on children's television-interpretation processes. Special Issue: meaning intrapersonal and interpersonal models of family communication, *Communication Research*, 17, 545-564.
- BABROW, A. S. (1989) An expectancy-value analysis of the student soap opera audience, *Communication Research*, 16, 155-178.
- BALL-ROKEACH, S. J. (1972) The legitimation of violence, en J. F. SHORT, J y M. E. WOLFANG (Ed.). *Collective violence*. Chicago, Aldine-Atherton, 100-111.
- BALL-ROKEACH, S. y DEFLEUR, M. (1976) A dependency model of mass media effects, *Communication Research*, 3, 3-21.
- BANDURA, A. (1965) Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses, *Journal of personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- BANDURA, A. (1971) *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago, Aldine-Atherton Press.
- BANDURA, A. (1977) *Social Learning theory*. NJ, Englewood Cliffs.
- BANDURA, A. (1982) The psychology of chance encounters and life paths, *American Psychologist*, 37, 747-755.
- BANDURA, A. (1983) Psychological Mechanisms of Aggression, en GEEN, R., DONNERSTEIN, E. (eds). *Aggression. Theoretical and Empirical Reviews*. New York, Academic Press, 11-40.
- BANDURA, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ, Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1989) Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems, en PERVIN, L. A. (ed.). *Goal concepts in personality and social psychology*. NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 19-85.

- BADURA, A. (1990) Mechanisms of moral disengagement, en REICH, W. (ed.). *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, states of mind*. Cambridge, Cambridge University Press, 162-191.
- BANDURA, A. (1991) Social cognitive theory of moral thought and action, en KURTINES, W. M. y GERWIRTZ, J. L. (ed.). *Handbook of moral behavior and development*. NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 45-103.
- BANDURA, A. (1994) Social Cognition Theory of Mass Communication, en BRYANT, J., ZILLMAN, D. (eds.). *Media Effects*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 89-126.
- BANDURA, A. (1996) Teoría Social de la comunicación de masas, en BRYANT, J. y ZILLMAN, D. (eds.). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós Comunicación, 89-126.
- BANDURA, A. (1997) Behavioral Theory and the Models of Man, en NOTTERMAN, J. (ed.). *The Evolution of Psychology. Fifty Years of the American Psychologist*. Washington, American Psychological Association, 154-172.
- BANDURA, A., UNDERWOOD, B., y FROMSON, M. E. (1975) Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims, *Journal of Research in Personality*, 9, 253-269.
- BARKER, CH. (2003) *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona, Paidós.
- BARTHELMES, J. (1990) ¿Por qué miras? Relación de los media y las familias, *Infancia y Sociedad*, 3, 50 – 63.
- BARRIOS, L. (1992) Televisión, comunicación y aprendizaje en el contexto de la familia, en OROZCO, G. (comp.). *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*. México, Universidad Iberoamericana - Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 55-74.
- BARRIOS, L. (1993) *Familia y televisión*. Caracas, Monte Ávila Editores.
- BECKER, L (1982) The Mass media and Citizen Assessment of Issue Importance: A Reflection on Agenda-Setting Research, en WHITNEY, Ch. y WARTELLA, E. (ed.). *Mass Communication Review Yearbook, Volume 3*. Beverly Hills, CA. Sage, 521-536.
- BECKER, L. B. y MCLEOD, J. M. (1976) Political Consequences of Agenda-Setting, *Mass Communication Review* 3(2), 8-15.

- BEHR, R. y IYENGAR, S. (1985) Television News, Real-World Cues, and Changes in the Public Agenda, *Public Opinion Quarterly*, 49, 38-57.
- BERELSON, B. (1949) What missing the newspaper means, en LAZARSELD, P. F. y STANTON, F. N. (ed.). *Communications research 1948-1949*. Nueva York, Harper, 111-128.
- BERENQUER, G. (2002) Adolescencia y consumo familiar, en PÉREZ ALONSO-GETA, P. M. y CÁNOVAS LEONHARDT, P. (ed.). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13 –18 años)*. Madrid, Fundación S.M., 41-52.
- BERGER, P. y BERGER, B. (1979) *Sociology : A biographical approach*. London, Penguin Books.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1984) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu,.
- BERKOWITZ, L. (1970) Aggressive humors as a stimulus to aggressive responses, *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 710-717.
- BERKOWITZ, L. (1973) Words and symbols as stimuli to aggressive responses, en KNUTSON, J. (ed.). *Control of aggression: Implications from basic research*. Chicago, Aldine-Atherton, 113-143.
- BERKOWITZ, L. (1984) Some effects of thoughts on anti- and prosocial influences of media events: A cognitive-neoassociation analysis, *Psychological Review*, 81, 165-176.
- BERKOWITZ, L. (1990) On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis, *American Psychologist*, 45, 494-503.
- BERKOWITZ, L. y MACAULAY, J. (1971) The contagion of criminal violence, *Sociometry*, 34, 238-260.
- BERKOWITZ, L. y ROGERS, K.H. (1986) A priming effect analysis of media influences, en BRYANT, J. y ZILLMAN, D. (ed.). *Perspectives on media effects*. NJ, Lawrence Erlbaum, 57-81.
- BERKOWITZ, D. y ADAMS, D. B. (1990) Information subsidy and agenda building in local TV news, *Journalism Quarterly*, 67, 723-731.
- BISQUERRA, R. y otros (1998) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.
- BLANCO, A. (1996) *Televisión de culto*. Barcelona, Ediciones Glénat.

- BLUMER, H. (1948) Public opinion and public opinion polling, *American Sociological Review*, 13, 542-554.
- BLUMLER, J. G. (1979) The role of theory in uses and gratifications studies, *Communication Research*, 6, 9-36.
- BLUMLER, J. G. y KATZ, E. (1974) *The uses of Mass Communications: Current perspectives on gratifications research*. Beverly Hills, Sage.
- BOURDIEU, P. (1990) *In other words: essays towards a reflexive sociology*. Cambridge, Polity Press.
- BOURDIEU, P. (1996) *Sobre la televisión*. Barcelona, Llibres a l'abast - Edicions 62.
- BRAKE, M. (1985) *Comparative Youth Culture: The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and Canada*. Boston, Routledge y Kegan Paul.
- BRONFENBRENNER, U. (1970) Who lives in Sesame Street?, *Psychology Today*, 4(5), 18-20.
- BRYAN, J. H. y WALBEK, N. (1970) Preaching and practicing self-sacrifice: children's action and reactions, *Child development*, 41, 329-353.
- BRYANT, J. y ZILLMAN, D. (1984) Using televisión to alleviate boredom and stress, *Journal of Broadcasting*, 28(1), 1-20.
- BRYANT, J. y ZILLMAN, D. (1996) *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- BRYANT, J. y ZILLMAN, D. (2002) *Media effects: advances in theory and research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- BUBER, M. (1979) *¿Qué es el hombre?*. México, FCE.
- BUCKINGHAM, D. (2002) *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid, Ediciones Morata.
- BUENDÍA, L., COLÁS, M<sup>a</sup>. P. y HERNÁNDEZ, F. (1997) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw Hill.
- BUERKEL-ROTHFUSS, N. L., y MAYES, S. (1981) Soap opera viewing: The cultivation effect, *Journal of Communication*, 31, 108-115.
- BUNGE, M. (1980) *Epistemología*. Barcelona, Ariel.
- BUSHMAN, B., Y GEEN, R. (1990) Role of cognitive-emotional mediators and individual differences in the effects of media violence on aggression, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 156-163.

- CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (1995): La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas, *Revista de Educación*, 306, 87- 125.
- CALBO, S. (1998) *Réception télévisuelle et affectivité. Une étude ethnographique sur la réception de programmes sériels*. París, L'Harmattan.
- CALLEJO, J. (1995) *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CÁNOVAS, P. (2002) Valores en la familia española, en PÉREZ ALONSO-GETA, P. M. y CÁNOVAS LEONHARDT, P. *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13 -18 años)*. Madrid, Fundación S.M., 139-164.
- CAREY, J. W. y KREILING, A. L. (1974) Popular culture and uses and gratifications: Notes toward an accommodation, en BLUMLER, J. G. y KATZ, E. (Ed.) *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Beverly Hills, CA, Sage, 225-248.
- CASAS, F. (1998) *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona, Paidós.
- CASSETTI, F. y DI CHIO, F. (1999) *Análisis de la televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Barcelona, Paidós.
- CASTILLEJO, J. L., VÁZQUEZ, G., COLOM, A. J. y SARRAMONA, J. (1994) *Teoría de la educación*. Madrid, Taurus Universitaria.
- CERVO, A.L y BERVIAN, P.A. (1979) *Metodología Científica*. Bogotá, McGraw Hill.
- CHAFFEE, S. H. (1982) Mass media and interpersonal channels: Competitive, convergent or complementary?, en G. GUMPERT y R. CATHCART (ed.) *Inter/Media: Interpersonal communication in a media world*. Nueva York, Oxford University Press, 57-77.
- CHARLES, M y OROZCO, G. (1990) *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los Medios*. México, Trillas.
- CHOZA, J. (1988) *Manual de antropología filosófica*. Madrid, Ediciones Rialp.
- COHEN, B. C. (1963) *The press, the public and foreign policy*. Princeton, Princeton University Press.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COLLINS, A. y LOFTUS, E. (1975) A spreading-activation theory of semantic memory, *Psychological Review*, 82, 407-428.

- CONDY, J. (1989) *The psychology of television*. Hillsdales, NJ, Lawrence Erlbaum.
- CONWAY, J. C. y RUBIN, A. M. (1991) Psychological predictors of television viewing motivation, *Communication Research*, 18, 443-464.
- COWAN, P., FIELD, D., HANSON, D., SKOLNICK, A. and SWANSON, G. (1993) *Family, Self and Society: Towards a New Agenda for Family Research*. London, Lawrence Earlbaum Associates..
- COWLES, D. L. (1989) Consumer perceptions of interactive media, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 33, 83-89.
- CUESTA, U. (2000) *Psicología social de la comunicación*. Madrid, Cátedra.
- CURRAN, J. (1990) The revision in mass communication research, *European Journal of Communication*, 5(2), 135-164.
- CURRAN, J. (1998) El nuevo revisionismo en los estudios de comunicación: una revaluación, en CURRAN, J., MORLEY, D. y WALKERDINE, V. (Comp.) *Estudios culturales y comunicación*. Barcelona, Paidós, 383-416.
- CURRAN, J., MORLEY, D. y WALKERDINE, V. (1998) *Estudios culturales y comunicación*. Barcelona, Paidós.
- CUSHMAN, P. (1990) Why the self is empty: toward a historically situated psychology, *American Psychologist*, 45, 599-611.
- DADER, J. L. (1992) *El periodista en el espacio público*. Madrid, Tecnos.
- DE BOFARULL, I. (1998a) Cómo enseñar a ver la televisión en cada edad, *Comunicación y Pedagogía*, 154, 83 – 95.
- DE BOFARULL, I. (1998b) La televisión contra la lectura, *Comunicación y Pedagogía*, 149, 85 – 89.
- DE BOFARULL, I. (1999) La tarea de la familia ante la televisión, *Comunicación y Pedagogía*, 157, 61 – 67.
- DE BOFARULL, I. (2005) *Ocio y tiempo libre: un reto para la familia*. Navarra, Eunsa.
- DEFLEUR, M. L. (1964) Occupational roles as portrayed on television, *Public Opinion Quarterly*, 28, 57-74.
- DEFLEUR, M. L. (1967) The relative contribution of television as a learning source for children's occupational knowledge, *American Sociological Review*, 32, 777-789.
- DEFLEUR, M. L. (1970) *Theories of Mass Communication*. Nueva York, David McKay.

- DEL MORAL, E. (1998) Discusiones acerca de la influencia de la representación de la violencia en la televisión, *Comunicación y Pedagogía*, 152, 138 – 145.
- DELVAL, J. y PADILLA, M. L. (1999) El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad, en LÓPEZ, F.; ETXEBARRIA, I.; FUENTES, M<sup>a</sup>. J.; ORTIZ, M<sup>a</sup>. J. (Coord.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, Pirámide, 125-150.
- DÍAZ SÁNCHEZ, F. A. (1999) *Usos educativos de las nuevas tecnologías*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- DOBOS, J. (1992) Gratification models of satisfaction and choice of communication channels in organizations, *Communication Research*, 19, 29-51.
- DOBOS, J. y DIMMICK, J. (1988) Factor analysis and gratification constructs, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 32, 335-350.
- DOMINICK y J. FLETCHER (eds.) (1985) *Broadcasting research methods*. Boston, Allyn y Bacon.
- DONSBACH, W. y STEVENSON, R. L. (1986) Herausforderungen, probleme und empirische evidenzen de theorie der schweigespiale, *Publizistik*, 31, 7-34.
- DOOR, A. (1986) *Television and children; a special medium for a special audience*. Berverly Hills, Sage Publications.
- DURKHEIM, E. (1976) *La educación como socialización*. Salamanca, Sígueme.
- ELÍAS, N. (1990) *La società degli individui*. Bologna, Il Mulino.
- ELLIOT, P. (1974) Uses and gratifications research: A critique and a sociological alternative, en BLUMLER, J. G. y KATZ, E. (Ed.) *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*, Beverly Hills, CA, Sage, 249-268.
- ELZO, J y Otros (1994) *Jóvenes españoles 94*. Madrid, S.M.
- ESCÁMEZ, J. (1994) La tolerancia entre culturas como procedimiento para la paz, *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 6, 23-36.
- ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia, Nau Llibres.
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001) *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, Paidós.
- ESPARZA, J. J. (2001) *Informe sobre la televisión. El invento maligno*. Salamanca, Criterio Libros.

- ETXEARRIA, I. (1999) Desarrollo del altruismo y la agresión, en LÓPEZ, F., ETXEARRIA, I., FUENTES, M<sup>a</sup>. J. y ORTIZ, M<sup>a</sup>. J. (Coord.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, Pirámide, 211-230.
- FERGUSON, D. A. (1992) Channel repertoire in the presence of remote control devices, VCRs, and cable television, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 36, 83-91.
- FERGUSON, D. A. y PERSE, E. M. (2000) The world wide web as a functional alternative to television, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44, 155-174.
- FERIA, A. (2002) Salud y medios de comunicación, en <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/63.pdf>
- FERNÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1981) *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona, CEAC.
- FERRÁN, M. (2001) *Análisis estadístico. SPSS para windows*. Madrid, McGraw-Hill.
- FERRÉS, J. (1994) *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- FERRÉS, J. (1996) *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, Paidós.
- FERRÉS, J. (1998) La televisión en tiempos de cambio, *Comunicación y Pedagogía*, 151, 142 – 146.
- FISHER, B. A. (1978) *Perspectives on human communication*. Nueva York, Macmillan.
- FRIJDA, N. H. (1995) Las leyes de la emoción, en AVIA, M<sup>a</sup>. D. y SÁNCHEZ, M<sup>a</sup>. L. *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid, Pirámide, 55-72.
- FROUFE, M. (1997) *El inconsciente cognitivo. La cara oculta de la mente*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- FUENZALIDA, V. (1984) *TV-padres-hijos*. Santiago de Chile, CENECA (Paulinas).
- FUENZALIDA, V. (1992) ¿Qué ven los campesinos chilenos en la telenovela? Del reconocimiento a la reivindicación del televidente, en OROZCO, G. (Comp.) *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*. México, Universidad Iberoamericana, 131-162.
- GADAMER, H. G. y VOGLER, P. (1975) *Nueva antropología*. Barcelona, Omega.

- GARBARINO, J., DUBROW, N., KOSTELNY, K. y PARDO, C. (1992) *Children in Danger: Coping with the Consequences of Community Violence*. San Francisco, Jossey-Bass.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990) *Culturas híbridas*. México, Grijalbo.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1993) *El consumo cultural en México*. México, Conaculta.
- GARCÍA GALERA, M. C. (2000) *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona, Gedisa.
- GARRAMONE, G. M. (1984) Audience motivation effect: more evidence, *Communication Research*, 11, 79-96.
- GASCÓN, H. (2002) Desarrollo biológico y conductas problemáticas de la adolescencia, en PÉREZ ALONSO-GETA, P. M. y CÁNOVAS LEONHARDT, P. *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13 –18 años)*. Madrid, Fundación S.M., 85-112.
- GERAGTHY, Ch. (1998) Feminismo y consumo mediático, en CURRAN, J., MORLEY, D. y WALKERDINE, V. (Comp.) *Estudios culturales y comunicación*. Barcelona, Paidós, 455-479.
- GERBNER, G. y GROSS, L. (1980) The violent face of television and its lessons, en PALMER, E. L. y DORR, A. (Eds.) *Children and the Faces of Television: teaching, violence, selling*. New York, Academic Press, 149-162.
- GERBNER, G., GROSS, L., JACKSON-BEECK, M., JEFFRIES-FOX, S., y SIGNORIELLI, N. (1978) Cultural indicators: Violence profile, *Journal of Communication*, 28, 176-207.
- GERBNER, G., GROSS, L., MORGAN, M., SIGNORIELLI, N. y JACKSON-BEECK, M. (1979) The demonstration of power: violence profile nº 10, *Journal of Communication*, 29 (3) 177-196.
- GERBNER, G., GROSS, L., MORGAN, M. y SIGNORIELLI, N. (1994) Growing up with television: The Cultivation Perspective, en BRYANT, J. y ZILLMAN, D. (Eds.) *Media Effects. Advances in theory and research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 17-41.
- GERBNER, G., MORGAN, M. y SIGNORIELLI, N. (1996) Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación, en BRYANT, J. y ZILLMAN, D. (1996) *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós Comunicación, 35-66.

- GERSON, W. (1966) Mass media socialization behavior: Negro-white differences, *Social Forces*, 45, 40-50.
- GIDDENS, A. (1995) *Sociología*. Madrid, Alianza.
- GILBERG, S., EYAL, Ch., McCOMBS, M. y NICHOLAS, D. (1980) The State of the Union Address and the Press Agenda, *Journalism Quarterly*, 57, 584-588.
- GORANSON, R. E. (1970) Media violence and aggressive behavior. A review of experimental research, en L. BERKOWITZ (ed.) *Advances in experimental social psychology*. Nueva York, Academic Press, 1-31.
- GREENBERG, B. S. (1974) Gratifications of television viewing and their correlates for British Children, en J. G. BLUMLER y E. KATZ (ed.) *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Beverly Hills, Sage, 71-92.
- GREENBERG, B., y DOMINICK, J. (1969) Racial and social class differences in teenager's use of television, *Journal of Broadcasting*, 13, 331-344.
- GREENFIELD, P. M. (1985) *El niño y los medios de comunicación*. Madrid, Morata.
- GREENWOOD, E. (1973) *Metodología de la investigación social*. Buenos Aires, Paidós.
- GRIMSON, A. y VARELA, M. (1999) *Audiencias, cultura y poder. Estudios sobre televisión*. Buenos Aires, Eudeba.
- GROSS, K. y MORGAN, M. (1985) Television and enculturation, en DOMINICK, J. and FLETCHER, J. *Broadcasting Research Methods*. Boston, Allyn & Bacon, 221-234.
- GUADARRAMA, L. A. (1998) *Dinámica familiar y televisión. Un estudio sistemático*. México, Universidad Autónoma.
- GUEVARA NIEBLA, G. (1996) Televisión y escuela: urgencia de un reacomodo, *Educación 2001*, 11, 5.
- HALMOS, P. (1969) *The Sociology of Mass Media Communicators*. Keele, University of Keele.
- HALLORAN, J. (1974) *Los efectos de la televisión*. Madrid, Editorial Nacional.
- HARIDAKIS, P. M. (2001) The role of motivation in policy considerations addressing television violence, *Dissertation Abstracts International*, A61/07, 2505.
- HARTLEY, J. (2000) *Los usos de la televisión*. Barcelona, Paidós.

- HARRIS, R. J. (1994) *A cognitive Psychology of Mass Communication*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- HAWKINS, R. P., y PINGREE, S. (1982) Television's influence on social reality, en PEARL, D., BOUTHILET, L. y LAZAR, J. (Ed.) *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties*. Rockville, National Institute of Mental Health, 224-247.
- HEATH, R. L. y BRYANT, J. (1992) *Human communication theory and research: concepts, contexts and challenges*. NJ, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- HELD, J. (1987) *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona, Paidós.
- HERNÁNDEZ LÓPEZ, J.R. (1996) El espejo electrónico, *Comunicar*, 7, 48 – 53.
- HERZOG, H. (1944) What do we really know about daytime serial listeners?, en LAZARFELD, P. F. y STANTON, F. N. (Ed.) *Radio research 1942-1943*. Nueva Cork, Duell, 3-33.
- HIMMELWEIT, H. T.; SWIFT, B. y JAEGER, M. E. (1980) The audience as critic: a conceptual analysis of television entertainment, en TANNENBAUM, P. H. (Ed.) *The entertainment functions of television*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 67-106.
- HIRSCH, P. (1980) The “scary world” of the nonviewer and other anomalies, *Communication Research*, 7, 403-456.
- HOFFMANN, L., PARÍS, S. y MAY, E. (1995) *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid, Mc. Graw – Hill.
- HORTON, D. y WOHL, R. R. (1956) Mass communication and parasocial interaction, *Psychiatry*, 19, 215-229.
- HOVLAND, C. (1954) Effects of the Mass Media of Communication, en LINDZEY, G. (Ed.) *Handbook of Social Psychology*, 2. Addison-Wesley, Reading, 1062-1103.
- HUERTAS, A. (2002) *La audiencia investigada*. Barcelona, Gedisa.
- HUERTAS, A. y FRANÇA, M. E (2001) El espectador adolescentes. Una aproximación a cómo contribuye la televisión en la construcción del yo, *ZER*, 11, 309-328.
- HUESMANN, L. (1982) Television and aggressive behaviour, en PEARL, D., BOUTHILET, L. and LAZAR, J. (Ed.) *Television and behavior: Ten years of*

*scientific progress and implications for the eighties*. Washington, Government Printing Office, 126-137.

HUESMAN, L. R., LAGERSPETZ, K. y ERON, L. D. (1984) Intervening variables in the TV violence-aggression relation: evidence from two countries, *Developmental Psychology*, 20, 746-775.

HUGHES, M. (1980) The fruits of cultivation analysis: A re-examination of television in fear of victimization, alienation and approval of violence, *Public Opinion Quarterly*, 44, 287-302.

IGARTÚA, J. J., DE DIEGO, M. J., MENA, J. C., JORDÁN, I., GARCÍA, M., SANTOS, S., MARTÍN, M. y GARCÍA, L. C. (2000a) Patrones y Estilos de consumo de TV en la población infanto-juvenil escolarizada, en LEDO, M. y KROHLING, M. (Ed.) *Comunicación Audiovisual: Investigación e formación universitarias (II Coloquio Brasil- Estado Español de Ciencias da Comunicación)*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

IGARTÚA, J. J., MUÑIZ, C., ELENA, N. y ELENA, A. (2000b) *Televisión, adolescencia y mundo social*. Salamanca, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.

IYENGAR, S. y KINDER, D. R. (1987) *News that Matters: Television and American Opinion*. Chicago, University of Chicago.

JEFFRES, L. W. (1986) *Mass Media process and effects*. New York, Waveland Press.

JENSEN, K. (1987) Qualitative Audience Research. Towards an Integrative Approach to Reception, *Critical Studies in Mass Communication*, 4.

JENSEN, K. B. y ROSENGREN, K. E. (1997) Cinco tradiciones en busca del público, en D. DAYAN (Comp.) *En busca del público. Recepción, televisión y medios*. Barcelona, Gedisa, 335-370.

JO, E. y BERKOWITZ, L. (1996) Análisis del efecto priming sobre la influencia de los media: una puesta al día, en BRYANT, J.; ZILLMAN, D. (Ed.) *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós Comunicación, 67-88.

KATZ, E. (1959) Mass communication research and the study of popular culture, *Studies in Public Communication*, 2, 1-6.

KATZ, E. y FOULKES, D. (1962) On the use of mass media as "escape", *Public Opinion Quarterly*, 26, 377-388.

- KATZ, E., GUREVITCH, M. y HAAS, H. (1973) On the use of the mass media for important things, *American Sociological Review*, 38, 164-181.
- KATZ, E., BLUMLER, J. G. y GUREVITCH, M. (1974) Utilization of mass communication by the individual, en J. G. BLUMLER y E. KATZ (Ed.) *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Beverly Hills, Sage, 19-32.
- KEPPLINGER, H. M. (1983) Visual bases in television campaign coverage, en WARTELLA, E.; WHITNEY, D. Ch. y WINDAHL, S. (Ed.) *Mass Communication Review Yearbook*, 3. Beverly Hills, Sage, 391-405.
- KLAPPER, J. T. (1960): *The effects of mass communications*. Nueva York, Free Press.
- KLAPPER, J. T. (1963) Mass Communication research: an old road resurveyed, *Public Opinion Quarterly*, 27, 515-527.
- KLAPPER, J. T. (1974) *Efectos de las comunicaciones de masas*. Madrid, Aguilar.
- KRIPPENDORF, K. (1980) *Content Analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, Sage.
- KUBEY, R. (1992) A critique of no sense of place and the homogeneization theory of Joshua Meyrowitz, *Communication Theory*, 2, 259-271.
- LANDMAN, J., y MANIS, M. (1983) Social cognition: Some historical and theoretical perspectives, en BERKOWITZ, L. (Ed.) *Advances in experimental social psychology*. Nueva York, Academic Press, 49-125).
- LANG, K. y LANG, G. (1966) The mass media and voting, en BERELSON, B. y JANOWITZ, M. (Ed.) *Reader in public opinion and communication*. New York, Free Press, 455-472.
- LANG, G. y LANG, K. (1981) Watergate: An exploration of the Agenda-Building Process, en WILHOIT, G. C. y DE BOCK, H. (Ed.) *Mass Communication Review Yearbook*, Vol. 2. Beverly Hills, CA, Sage, 447-465.
- LANG, G. y LANG, K. (1984) *Politics and television re-viewed*. Beverly Hills, Sage Publications.
- LANG, A. et al. (1993) The effects of related and unrelated curts on television viewer's attention, processing capacity and memory, *Communication Research*, 20, 4-29.

- LANGER, J. (2000) *La televisión sensacionalista. El periodismo popular y las "otras noticias"*. Barcelona, Paidós.
- LARSON, C. U. (1986) *Persuasión*. Belmont, CA, Wadsworth.
- LASSWELL, H. D. (1948) The structure and function of communication in society, en BRYSON, L. (ed.) *The communication of ideas*. Nueva York, Harper, 37-51.
- LAZARFELD, P. F. (1940) *Radio and the printed page*. Nueva York, Duell, Sloan y Pearce.
- LAZARFELD, P. F. y MERTON, R. K. (1948) Mass communication, popular taste and organized social action, en BRYSON, L. (ed) *The communication of ideas*. Nueva York, Harper, 95-118.
- LAZARFELD, P. F. y STANTON, F. N. (1944) *Radio research 1942-1943*. Nueva York, Duell.
- LAZARFELD, P., BERELSON, B. y GAUDET, H. (1944) *The people's choice*. New York, Columbia University Press.
- LEBRERO, M<sup>a</sup>. P., MONTOYA, J. F. y QUINTANA, J. M<sup>a</sup> (2003) *Pedagogía Social*. Madrid, UNED.
- LEICHTER, H. (1978) Families and Communities as Educators, *Teachers College Record*, 79, 4.
- LEICHTER, H. y otros (1985) Family Contexts of Television, *Educational Communication and Technology Journal*, 33, 26-44.
- LEVINE, D. (1973) *Conflict and Political Change in Venezuela*. Princeton, Princeton University Press.
- LEVINE, M. (1997) *La violencia en los medios de comunicación: cómo afecta al desarrollo de los niños y adolescentes*. Bogotá, Norma.
- LEVY, M. R. Y WINDAHL, S. (1984) Audience activity and gratifications: A conceptual clarification and exploration, *Communication Research*, 11, 51-78.
- LIN, C. A. (1999) Online-service adoption likelihood, *Journal of Advertising Research*, 39(2), 79-89.
- LINZ, D., DONNERSTEIN, D. y PENROD, S. (1984) The effects of multiple exposure to film violence against women, *Journal of Communication*, 34, 130-147.
- LIPPMANN, W. (1922) *Public opinion*. New York, Macmillan.
- LLOPIS, J. A. y BALLESTER, M. R. (2001) *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia, Tirant Lo Blanch.

- LOMETTI, G.; REEVES, B. and BYBEE, C. R. (1977) Investigating the assumptions of uses and gratifications research, *Communication Research*, 4, 321-338.
- LÓPEZ, F. (1994) *Para comprender la conducta altruista*. Navarra, Verbo Divino.
- LUCAS, A., GARCÍA, C. y RUIZ, J. A. (1999) *Sociología de la Comunicación*. Madrid, Trotta.
- LULL, J. (1980) Family communication patterns and the social uses of television, *Communication Research*, 7, 319-334.
- LULL, J. (1990) *Incide Family Beijing. Ethnographic Research on Television's Audiences*. London, Routledge.
- MAFFESOLI, M. (1990) *El tiempo de las tribus*. Barcelona, Icaria.
- MARTÍN BARBERO, J. (1987) *De los medios a las mediaciones*. México, Gustavo Gili.
- MARTÍN SERRANO, M. (1982) *El uso de la comunicación social por los españoles*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MARTÍN SERRANO, M. (1990) La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños, *Infancia y sociedad*, 3, 5 – 18.
- MARTÍNEZ ALBERTOS, R. (1978) *La noticia y los comunicados públicos*. Madrid, Pirámide.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, E. y PERALTA FERREIRA, I. (1996) La educación para el consumo crítico de la televisión en la familia, *Comunicar*, 7, 60 – 68.
- MATABANE, P. S. (1986) Subcultural Experience and Television Viewing, en *Second "International TV Studies Conference"*. London, Sage.
- McCOMBS, M. E. (1982) The Agenda-Setting Approach, en NIMMO, D. y SANDERS, K. (Ed.) *Handbook of Political Communication*. Beverly Hills, CA, Sage, 40-121.
- McCOMBS, M. (1994) News Influence on our pictures of the World, en BRYANT, J. y ZILLMAN, D. (Eds.) *Media Effects. Advances in theory and research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1-16.
- McCOMBS, M. E. y SHAW, D. L. (1972) The agenda-setting function of mass media, *Public Opinion Quarterly*, 36, 176-187.
- McCOMBS, M. E. y SHAW, D. L. (1976) Structuring the "Unseen Environment", *Journal of Communication*, primavera, 18-22.

- McCOMBS, M. E. y SHAW, D. L. (1993) The evolution of agenda-setting research: twenty-five years in the market place of ideas, *Journal of Communication*, 43, 58-67.
- McCOMBS, M. E., SHAW, D. L. y WEAVER, D. (1997) *Communication and Democracy: Exploring the Intellectual Frontiers in Agenda-Setting Theory*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- McDONAL, D. G. and GLYNN, C. J. (1984) The stability of media gratifications, *Journalism Quarterly*, 61, 542-549.
- McKUEEN, M. y COOMBS, S. L. (1991) *More than News: Media Power in Public Affairs*. Beverly Hills, CA, Sage.
- McLEOD, J. y BECKER, L. (1981) The uses and gratifications approach, en NIMMO, D. y SANDERS, K. (Ed.) *Handbook of political communication*. Beverly Hills, CA, Sage, 67-99.
- McLEOD, J. M., BECKER, L. B. y BYRNES, J. E. (1974) Another Look at the Agenda-Setting Function of the Press, *Communication Research* 1, 2, 131-166.
- McLUHAN, M. (1996) *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona, Paidós.
- McQUAIL, D. (1979) The influence and effects of mass media, en CURRAN, J. GUREVITCH, M. y WOOLACOTT, J. (Eds.) *Mass Communication and Society*. London, Sage, 120-145.
- McQUAIL, D. (1983) *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona, Paidós.
- McQUAIL, D. (1984) With the benefit of insight: reflections on uses and gratifications research, *Critical Studies in Mass Communication*, 1 (2), 177-193.
- McQUAIL, D. (1987) *Mass Communication Theory: an introduction*. London, Sage.
- McQUAIL, D. y WINDAHL, S. (1997) *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*. Navarra, EUNSA.
- McQUAIL, D., BLUMLER, J. G. y BROWN, J. R. (1972) The television audience: A revised perspective, en D. McQUAIL (ed) *Sociology of mass communications*. Penguin, Middlesex, 135-165.
- MEDIAN, C. (2000) La televisión y su influencia en los niños, en <http://www.intec.edu.do/-cdp/docs/Television.htm>
- MEDINA RUBIO, R. (1992) *Teoría de la educación*. Madrid, UNED.

- MEICHENBAUM, D. (1984) Teaching thinking: A cognitive-behavioral perspective, en R. GLASER, S. CHIPMAN y J. SEGAL (ed) *Research and Open Questions. Thinking and learning skills*. NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 407-426.
- MELGAR, I. (1996) El impacto educativo de la televisión, *Educación 2001*, 11, 6 – 16.
- MÈLICH, J. C. (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, Paidós.
- MENDELSON, H. (1963) Socio-psychological perspectives on the mass media and public anxiety, *Journalism Quarterly*, 40, 511-516.
- MERTON, R. K. (1964) *Mass persuasion*. New York, Harper.
- MEYER, T. P. (1972) Effects of viewing justified and unjustified real film violence on aggressive behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 21-29.
- MEYROWITZ, J. (1985) *No sense of place: the impact of electronic media on social behaviour*. New York, OUP.
- MILGRAM, S. (1974) *Obedience to authority: An experimental view*. Nueva Cork, Harper y Row,
- MILLER, M. M. y REESE, S. D. (1982) Media dependency as interaction: Effects of exposure and reliance on political activity and efficacy, *Communication Research*, 9, 227-248.
- MORALES, J. F. y HUICI, C. (2003) *Psicología Social*. Madrid, McGraw-Hill.
- MORDUCHOWICZ, R. (2001) *A mí la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós.
- MORGAN, M., SHANAHAN, J. y HARRIS, C. (1990) VCRs and the effects of television: New diversity or more of the same?, en DOBROW, J. (Ed.) *Social and cultural aspects of VCR use*. NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 107-123.
- MORLEY, D. (1986) *The Nationale Audience*. Londres, British Film Institute.
- MORLEY, D. (1996) *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MORLEY, D. (1998) Populismo, revisionismo y los “nuevos” estudios de audiencia, en CURRAN, J.; MORALEY, D. y WALKERDINE, V. (Comp.) *Estudios culturales y comunicación*. Barcelona, Paidós, 417-438.
- MORLEY, D. y SILVERSTONE, R. (1993) Comunicación y contexto: la perspectiva etnográfica en los sondeos de opinión, en JENSEN, K. B. y

- JANKOWSKI, N. W. (Ed.) *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona, Bosch, 181-196.
- MOSCOVICI, S. (1991) Silent majorities and loud minorities, en ANDERSON, J. (Ed.) *Communication Yearbook*, 14. Newbury Park, Sage, 298-308.
- MUNNÉ, F. (1974) *Grupos, masas y sociedades*. Barcelona, Editorial Hispano Europea.
- MUÑOZ, B. (1989) *Cultura y comunicación. Introducción a las teorías contemporáneas*. Barcelona, Barcanova.
- MUÑOZ, J. (1998) *La bolsa de los valores. Materiales para una ética ciudadana*. Barcelona, Ariel.
- MUSITU, G., ROMÁN, J. M<sup>a</sup> y GRACIA, E. (1988) *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona, Labor, S.A..
- MUSITU, G. y CAVA, M. J. (2001) *La familia y la educación*. Barcelona, Octaedro.
- MUSSEN, P. H., CONGER, J. J., y KAGAN, J. (1974) *Child development and personality*. Nueva York, Harper and Row.
- NAGEL, E. (1978) *La estructura de la ciencia: problemas de la lógica de la investigación científica*. Buenos Aires. Paidós.
- NIGHTINGALE, V. (1999) *El estudio de las audiencias. El impacto de lo real*. Barcelona, Paidós.
- NOËLLE-NEUMANN, E. (1973) Return to the concept of powerful mass media, *Studies of broadcasting*, 9, 68-105.
- NOËLLE-NEUMANN, E. (1974) The spiral of silence: a theory of public opinion, *Journal of Communication*, 24, 43-51.
- NOËLLE-NEUMANN, E. (1976) Public opinion and the classical tradition, *Public Opinion Quarterly*, 43, 143-156.
- NOËLLE-NEUMANN, E. (1977) Turbulences in the climate of opinion: methodological applications of the spiral of silence theory, *Public Opinion Quarterly*, 44, 142-158.
- NOËLLE-NEUMANN, E. (1978) El doble clima de opinión: la influencia de la televisión en una campaña electoral, *Revista española de investigaciones sociológicas*, 4, 67-101.

- NOËLLE-NEUMANN, E. (1980) L'influence des mass media, *Etudes de Radio-télévision*, 26, 121-165.
- NOËLLE-NEUMANN, E. (1989) Advances in Spiral of Silence Research, *Communication Review*, 10, 3-34.
- NOËLLE-NEUMAN, E. (1991) The theory of public opinion: the concept of the spiral of silence, en ANDERSON, J. (Ed.) *Communication Yearbook*, 14. Newbury Park, Sage, 256-287.
- NOËLLE-NEUMAN, N. (1995) *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Barcelona, Paidós.
- O'KEEFE, G. J. y REID-NASH, K. (1987) Crime news and real worl blues, *Communication Research*, 14, 147-163.
- OLIVARES, S., YANEZ, R. y DIAZ, N. (2003) Publicidad de alimentos y conductas alimentarias en escolares de 5° a 8° básico, *Revista Chilena de Nutrición.*, 30, 1, 36-42.
- OROZCO, G. (1991a) *La mediación en juego: TV, cultura y audiencias*, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 1.
- OROZCO, G. (1991b) *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio*. México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de comunicación y prácticas sociales 2.
- OROZCO, G. (1992a) La investigación de la Recepción y la educación para los medios: hacia una articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso educativo, en CENECA (Comp.) *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano*, Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO.
- OROZCO, G. (1992b) *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*. México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 4.
- OROZCO, G. (1994a) *Al rescate de los medios. Desafío democrático para los comunicadores*. México, Universidad Iberoamericana.
- OROZCO, G. (1994b) *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*. México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas sociales, 6.
- OROZCO, G. (1996a) *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. México, Ediciones de la Torre.

- OROZCO, G. (1996b) El rescate televisivo: un desafío cultural de la audiencia, en OROZCO, G. (Comp.) *Miradas latinoamericanas a la televisión*. México, Universidad de Guadalajara, 233-249.
- OROZCO, G. (1997) Medios, audiencias y mediaciones, *Comunicar*, 8, 25-30.
- OROZCO, G. (2001) *Televisión, audiencias y educación*. Argentina, Prometeo Libros.
- ORTEGA ORTEGA, G. (1997): Niños y televisión, en <http://noticias.eluniversal.com/1997/02/13/3592.shtml>
- ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996) *Valores y educación*. Barcelona, Ariel.
- ORTELLS, J. y TUDELA, P. (1992) Lateralización cerebral y reconocimiento de estímulos verbales, *Revista de Psicología general y aplicada*, 45, 375-383.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. (1995) *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Psicología.
- PALMGREEN, P. (1984) Uses and gratifications: A theoretical perspective, *Communication Yearbook*, 8, 20-55.
- PALMGREEN, P. y RAYBURN, J. D. (1979) Uses and gratifications and exposure to public television: A discrepancy approach, *Communication Research*, 6, 155-179.
- PALMGREEN, P. y RAYBURN, J. D. (1982) Gratifications sought and media exposure: An expectancy value model, *Communication Research*, 9, 561-580.
- PALMGREEN, P. y RAYBURN, J. D. (1985) An expectancy-value approach to media gratifications, en ROSENGREN, K. E., PLAMGREEN, P. y WENNER, L. (Ed.) *Media Gratification Research*. Beverly Hills, CA, Sage, 61-73.
- PARKIN, F. (1971) *Class Inequality and Political Order*. Londres, Paladin.
- PATTERSON, T. y McCLURE, R. (1976) *The unseeing eye*. New York, G. P. Putnam's.
- PEARLIN, L. I. (1959) Social and personal stress and escape television viewing, *Public Opinion Quarterly*, 23, 255-259.
- PEISER, W. (1999) The television generation's relation to the mass media in Germany: accounting for the impact of private television, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(3), 364-385.
- PÉREZ ALONSO – GETA, P. M<sup>a</sup> (1994) Tiempo de ocio y televisión en la infancia y la adolescencia, en AA.VV. *Televisión. Niños y jóvenes*. Valencia, RTVV.

- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup>. (2005) La reducción de la infancia, *Le Monde Diplomatique*, 111.
- PÉREZ ALONSO – GETA, P y CANOVAS, P. (1996) *Valores y pautas de crianza familiar (el niño de 0 a 6 años)*. Madrid, Fundación S.M.
- PÉREZ ALONSO – GETA, P y CANOVAS, P. (2002) *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13 –18 años)*. Madrid, Fundación S.M.
- PÉREZ CAPITÁN, M. J. (1999) Controla el televisor. No te dejes dominar! ,*Comunicación y Pedagogía*, 160, 92 – 94.
- PÉREZ DE SILVA, J. (2000) *La televisión ha muerto. La nueva producción audiovisual en la era de Internet: la tercera revolución industrial*. Barcelona, Gedisa.
- PÉREZ JUSTE, R. (1990) *Estadística descriptiva*. Madrid, UNED.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (1994) *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Barcelona, Paidós.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (1996) ¿Qué es consumir medios de comunicación? Claves para su comprensión, *Comunicar*, 7, 15 – 18.
- PERSE, E. M. (1986) Soap opera viewing patterns of college students and cultivation, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 30, 175-193.
- PERSE, E. M. (1990) Involvement with local television news: Cognitive and emotional dimensions, *Human Communication Research*, 16, 556-581.
- PERSE, E. M. y RUBIN, A. M. (1988) Audience activity and satisfaction with favourite television soap opera, *Journalism Quarterly*, 65, 368-375.
- PERSE, E. M. y RUBIN, A. M. (1990) Chronic loneliness and television use, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 34, 37-53.
- PETRUS, A. (1998) *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel.
- PEYRÚ, G. (1993) *Papá, ¿puedo ver la tele?* Buenos Aires, Paidós.
- POSTMAN, N. (1982) *The disappearance of childhood*. New Cork, Delacorte Press.
- POSTMAN, N. (1990) *La desaparició de la infantesa*, Barcelona, Eumo.
- POPPER, K. y CONDRY, J. (1998) *La televisión es mala maestra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- POTTER, W. J. (1986) Perceived reality and the cultivation hypothesis, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 30, 159-174.
- POTTER, W. J. (1988) Perceived Reality in Television Effects Research, *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 32, 23-41.

- POTTER, W. J. (1991) The linearity assumption in cultivation research, *Human Communication Research*, 17, 562-583.
- PROTESS, D. L. y McCOMBS, M. E. (1991) *Agenda-Setting: Readings on Media, Public Opinion and Policy Making*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- PULIDO SAN ROMÁN, A. (1976) *Estadística y técnicas de investigación social*. Madrid, Ediciones Pirámide S.A.
- QUINTANA, J. (1998) El éxito, en MUÑOZ, J. (Coord.) *La bolsa de los valores. Materiales para una ética ciudadana*. Barcelona, Ariel, 293-302.
- RASSIAL, J. J. (1996) *Le pasaje adolescent*. París, Erès.
- RAYBURN, J. D. (1996) Uses and gratifications, en M. B. SALWEN y D. W. STACKS (Eds.) *An integrated approach to communication theory and research*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 145-163.
- REESE, S. D. (1991) Setting the media's agenda: a power balance perspective, en ANDERSON, J. (Ed.) *Communication Yearbook*, 14. Nerbury Park, CA, Sage Publications, 309-340.
- RENERO, M. (1992) La mediación familiar en la construcción de la audiencia. Prácticas de control materno en la recepción "tele-víica" infantil, en OROZCO, G. (Comp.) *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*. México, Universidad Iberoamericana, 33-54.
- RICO OLIVER, L. (1992) *La TV fábrica de mentiras*. Madrid, Espasa-Calpe.
- RICO OLIVER, L. (1994) *El buen telespectador*. Madrid, Espasa-Calpe.
- RICO OLIVER, L. (1995) La familia y la escuela en la educación para la imagen, *Comunicar*, 4, 15 – 18.
- RICO OLIVER, L. (1996) Consumir Imágenes, *Comunicar*, 7, 19 – 21.
- RITZER, G. (1996) *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid, McGraw-Hill.
- ROCHER, G. (1985) *Introducción a la sociología general*. Barcelona, Herder.
- RODRIGO, M<sup>a</sup>. J. (1994) *Contexto y desarrollo social*. Madrid, Síntesis.
- ROGERS, E. M. y DEARING, J. W. (1988) Agenda-setting research: where it has been, where it is going, en ANDERSON, J. A. *Mass Communication Review Yearbook*, 11. Newbury Park, Sage, 555-594.
- ROSENGREN, K. E. (1974) Uses and gratifications: A paradigm outlined, en BLUMLER, J. G. y KATZ, E. (ed) *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Beverly Hills, Sage, 269-286.

- ROSENGREN, K. E. (1992) The structural invariance of change: comparative studies of media use, en BLUMLER et al. (Eds.) *Comparatively Speaking: communication and culture across space and time*. Newbury Park, CA, Sage, 140-178).
- ROSENGREN, K. E. y WINDAHL, S. (1972) Mass media consumption as a functional alternative, en D. McQUAIL (ed) *Sociology of mass communications*. Middlesex, Penguin, 166-194.
- ROSENGREN, K. E., PALMGREEN, P. y WENNER, L. y (1985) Uses and gratifications research: The past ten years, en ROSENGREN, K., WENNER, L. y PALMGREEN, P. (Ed.) *Media gratifications research: Current perspectives* Beverly Hills, CA, Sage, 11-37.
- ROSENGREN, K. E., WENNER, L y PLAMGREEN, P. (1985) *Media Gratification Research*. Beverly Hills, CA, Sage.
- ROSENTHAL, T. L. y ZIMMERMAN, B. J. (1978) *Social learning and cognition*. Nueva York, Academic Press.
- RUBIN, A. M. (1979) Television use by children and adolescents, *Human Communication Research*, 5, 109-210.
- RUBIN, A. M. (1981) An examination of television viewing motivations, *Communication Research*, 8, 141-165.
- RUBIN, A. M. (1983) Television uses and gratifications: The interactions of viewing patterns and motivations, *Journal of Broadcasting*, 27, 37-51.
- RUBIN, A. M. (1984) Ritualized and instrumental television viewing, *Journal of Communication*, 34(3), 67-77.
- RUBIN, A. M. (1985) Uses of daytime television soap opera by college students, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 29, 241-258.
- RUBIN, A. M. (1986) Uses, gratifications and media effects research, en J. BRYANT y D. ZILLMAN (eds) *Perspectives on media effects*. NJ., Lawrence Erlbaum, 281-301).
- RUBIN, A. M. (1996) Usos y efectos de los media: una perspectiva uso-gratificación, en BRYANT, J.; ZILLMAN, D.(comp) *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós Comunicación, 555-582.
- RUBIN, A. M. (2002) The uses-and-gratifications perspectiva of media effects, en BRYANT, J.; ZILLMAN, D.(Ed.) *Media effects. Advances in theory and research*. NJ., Lawrence Erlbaum Associates, 525-548.

- RUBIN, A. M. y PERSE, E. M. (1987) Audience activity and televisión news gratifications, *Communication Research*, 14, 58-84.
- RUBIN, A. M., PERSE, E. M., y TAYLOR, D. S. (1988) A methodological examination of cultivat, *Communication Research*, 15, 107-136.
- RUBIN, A. M. y RUBIN, R. B. (1982) Contextual age and televisión use, *Human Communication Research*, 8, 228-244.
- RUBIN, A. M. y WINDAHL, S. (1986) The uses and dependency model of mass communication, *Critical Studies in Mass Communication*, 3, 184-199.
- RUDDOCK, A. (2001) *Understanding Audiences. Theory and Method*. Londres, Sage.
- RUIZ VARGAS, J. M<sup>a</sup> (1994) *Psicología de la memoria*. Madrid, Alianza.
- RUSCIANO, F. L. y FISKE-RUSCIANO, R. (1990) Towards a notion of world opinion, *International Journal of Public Opinion Research*, 2, 4, 305-322.
- SALVAGGIO, J. (1986) Setting the parameters for information society research, en BRYANT, J. y ZILLMAN, D. (Comps.) *Perspectives on media effects*. Hillsdale, Erlbaum, 325-342.
- SÁNCHEZ – BRAVO, A. (1985) *Nuevo tratado de estructura de la información*. Madrid, Universidad Complutense.
- SANDER, E. (1990) Los medios de comunicación en la vida cotidiana de la familia. Relación generacional y cultura juvenil, *Infancia y sociedad*, 3, 19 – 29.
- SANTA MARÍA, H. (1998) La televisión como medio de comunicación, *Comunicación y Pedagogía*, 153, 71 – 75.
- SARTORI, G. (1998) *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.
- SCHAFFER, H. R. (1979): *El desarrollo de la sociabilidad*. Madrid, Síntesis.
- SCHRAMM, W., LYLE, J., y PARKER, E. (1961) *Television in the lives of our children*. Stanford, Stanford University Press.
- SCHRODER, K. C. (1999) The best of both Worlds? Media audience Research between Rival Paradigms, en ALASUUTARI (Comp.) *Rethinking the media audience*. (pp. 38-68). Londres, Sage Publications.
- SHAPIRO, L. E. (1997) *La inteligencia emocional de los niños*, Bilbao, Grupo Zeta.
- SHAW, E. F. (1979) Agenda-setting and mass communication theory, *Gazette*, XXV, 2, 96-105.
- SHAW, D. L. y McCOMBS, M. (1977) *The Emergence of American Political Issues: The Agenda-Setting Function of the Press*. MN. West, St. Paul.

- SIEGEL, A. (1958) The influence of violence in the mass media upon children's role expectations, *Child Development*, 29, 35-36.
- SIGNORIELLI, N. (1986) Selective television viewing: A limited possibility, *Journal of Communication*, 36, 64-75.
- SIGNORIELLI, N. y MORGAN, M. (1990) *Cultivation Analysis: New directions in Media Effects Research*, Newbury Park, CA, Sage.
- SINGHAL, A. y ROGERS, E. M. (1989) Pro-social television for development in India, en RICE, R. E. y ATKIN, C. K. (ed.) *Public communication campaigns*. Newbury Park, Sage, 331-350.
- SINGER, J. y SINGER, D. (1986) Family Experiences and Television Viewing as Predictors of Children's Imagination. Restlessness and Aggression, *Journal of Social Issues*, 42(3), 107-124.
- SMITH, K. A. (1987) Newspaper Coverage and Public Concern About Community Issues, *Journalism Monographs* 101:1-32.
- STEPHENSON, W. (1967) *The play theory of mass communication*, Chicago, University of Chicago Press.
- SWANSON, D. L. (1977) The uses and misuses of uses and gratifications, *Human Communication Research*, 3, 214-221.
- SWANSON, D. L. (1979) Political communication research and the uses and gratifications model: A critique, *Communication Research*, 6, 37-53.
- SWANSON, D. L. (1987) Gratification seeking, media exposure, and audience interpretations: Some directions for research, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 31, 237-254.
- SNYDER, M. (1980) Seek, and ye shall find: Testing hypotheses about other people, en HIGGINGS, E. T., HERMAN, C. P. y ZANNA, M. P. (ed.) *Social cognition: The Ontario Symposium on Personality and Social Psychology*, 1. NJ., Lawrence Erlbaum Associates, 105-130.
- TAMBORINI, R.; STIFF, J. y HEIDEL, C. (1990) Reacting to graphic horror: a model of empathy and emotional behavior, *Communication Research*, 17, 616-640.
- TANNENBAUM, P., y ZILLMAN, D. (1975) Emotional arousal in the facilitation of agresión through communication, en BERKOWITZ (ed.) *Advances in experimental social psychology*, 8. New York, Academic Press, 149-182.
- TAYLOR, D. G. (1982) Pluralistic ignorance and the spiral of silence, *Public Opinion Quarterly*, 46, 311-355.

- TEDESCO, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Aluda/Anaya.
- TESSIER, G. (2000) *Comprender a los adolescentes*. Barcelona, Octaedro.
- TEJEDOR, C. (1990) *Introducción a la filosofía*. Madrid, S.M.
- THOMPSON, J. B. (1998) *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.
- TIPTON, L., HANEY, R. y BASEHEART, J. (1975) Media agenda setting in city and state election campaigns, *Journalism Quarterly*, 52, 15-22.
- TOMLINSON, J. (1991) *Cultural Imperialism*. Londres, Pinter Press.
- TORRES LANA, E. y CONDE MIRANDA, M. E. (1994) Medios audiovisuales y desarrollo social, en RODRIGO, M. J. (Ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid, Síntesis, 223-268.
- TORRES, E. y RUIZ, C. (1998) Hábitos de ver la televisión, conocimiento del medio e identificación social en niños de Tenerife, *Comunicación y Cultura*, 4, 23-36.
- TORRES, E., CONDE, E. y RUIZ, C. (1999) La influencia de las pantallas en el desarrollo socioafectivo, en LÓPEZ, F., ETXEBARRIA, I., FUENTES, M<sup>a</sup>. J. y ORTIZ, M<sup>a</sup>. J. (Coord.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, Pirámide, 285-301.
- TUCHMAN, G. (1988) Mass Media Institutions, en SMELSER (comp.) *Handbook of Sociology*. Newbury Park, Sage, 601-626.
- TUCHMAN, G., DANIELS, A. K. y BENET, J. (1978) *Hearth and Home: images of women in mass media*. Nueva York, Oxford University Press.
- TURK, J. V. (1986) Information Subsidies and Media Content: A Study of Public Relations Influence on the News, *Journalism Monographs* 100:1-29.
- TURK, J. V. y FRANKLIN, B. (1987) Information subsidies: Agenda setting traditions, *Public Relations Review*, 13, 29-41.
- URRA, J., CLEMENTE, M., VIDAL, M. A. (2000) *Televisión: impacto en la infancia*. Madrid, Siglo XXI.
- VALBUENA DE LA FUENTE, F. (1997) *Teoría general de la información*. Madrid, Noesis.
- VAN DER VOORT, T. H. A. (1986) *Televisión violence: a child's eye view*. Netherlands, Elsevier Science Publishers.
- VANDER ZANDEN, J. W. (1990) *Manual de Psicología Social*. Barcelona, Paidós.

- VAN EVRA, J. (1990) *Television and child development*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- VASTA, R., HAITH, M. y MILLAR, S. (1996) *Psicología Infantil*. Barcelona, Ariel Psicología.
- VELTEN, E. (1968) A laboratory task for the induction of mood states, *Behavior Research and Therapy*, 6, 473-482.
- VICENT, R. C. y BASIL, M. D. (1997) Collage students' news gratifications, media use and current events knowledge, *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 41, 380-392.
- VILCHES, L. (1999) *La televisión: los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- WANTA, W. (1991) Presidential approval ratings as a variable in the agenda-building process, *Journalism Quarterly*, 68, 672-679.
- WANTA, W., STEPHENSON, M. A., TURK, J. V. y McCOMBS, M. E. (1989) How president's State of Union talk influenced news media agendas, *Journalism Quarterly*, 66, 537-541.
- WEAVER, D. H. (1984) Media Agenda-Setting and Public Opinion: Is There a Link, en BOSTROM, R. N. y WESTLEY, B. H. (Ed.) *Communication Yearbook 8*. Newbury Park, CA, Sage, 680-691.
- WEAVER, D. H. y ELLIOT, S. N. (1985) Who Sets the Agenda for the Media?. A Study of Local Agenda-Building, *Journalism Quarterly* (62)1: 87-94.
- WEAVER, J. y WAKSHLAG, J. (1986) Perceived vulnerability to crime, criminal victimization experience, and television viewing, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 30, 141-158.
- WEAVER, D. H.; GRABER, D. A.; McCOMBS, M. y EYAL, Ch. H. (1981). *Media Agenda-Setting In a Presidential Election: Issues, Images and Interest*. New York, Praeger.
- WENNER, L. A. (1982) Gratifications sought and obtained in program dependency: A study of network evening news programs and 60 minutes, *Communication Research*, 9, 539-560.
- WENNER, L. A. (1986) Model specification and theoretical development in gratifications sought and obtained research: A comparison of discrepancy and transactional approaches, *Communication Monographs*, 53, 160-179.

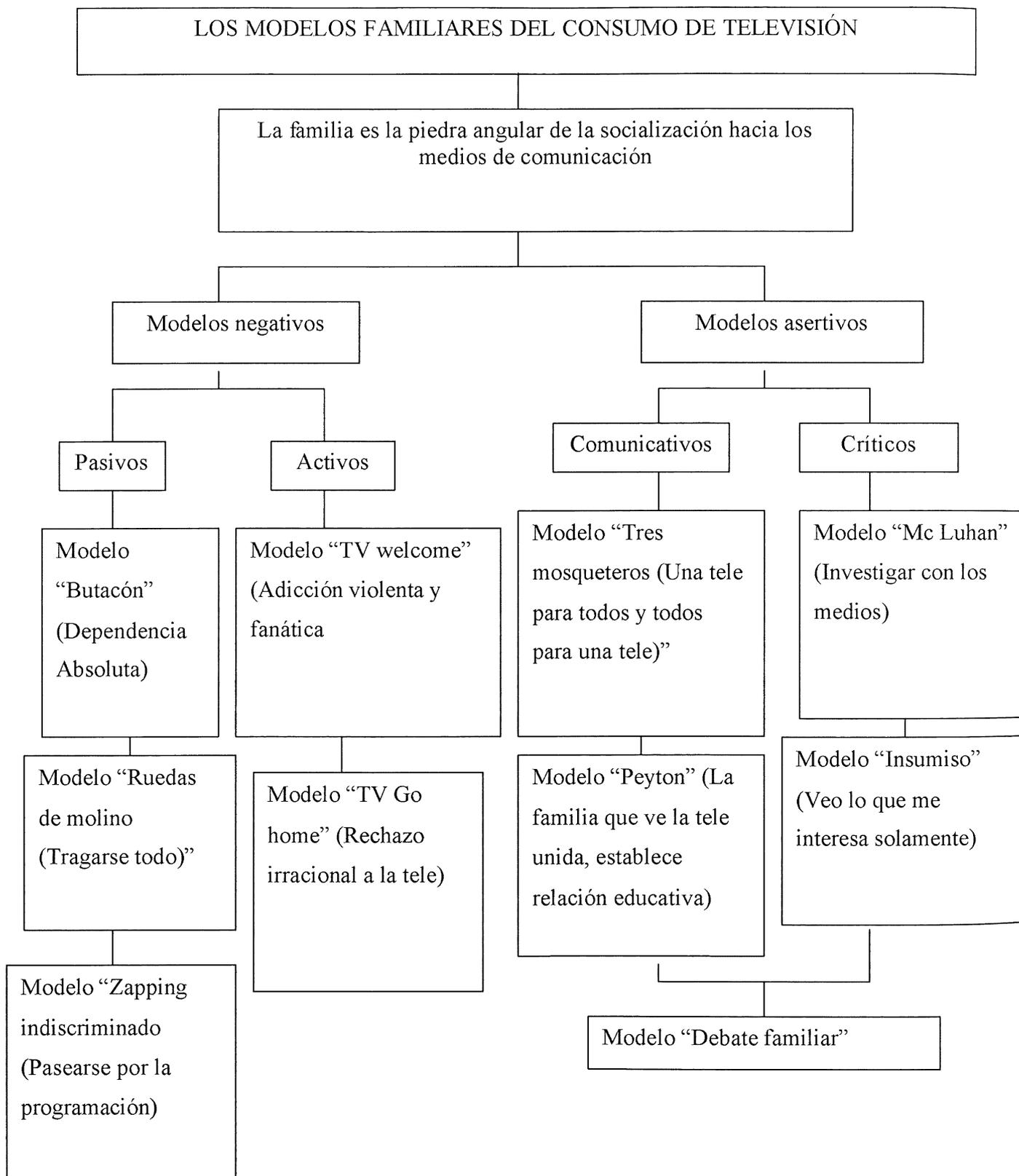
- WIMMER, R. y DOMINICK, J. (1996): *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona, Bosch.
- WINDAHL, S. (1981) Uses and gratifications at the crossroads, en G. WILHOIT y DEBOCK (eds.) *Mass communication review yearbook*. Beverly Hills, Sage Publications, 174-185.
- WINICK, C. (1988) The functions of TV: life without the Big Box, en OSKAMP, S., *Television as a social issue*. Newbury Park, CA, Sage, 217-237.
- WOBER, M. y GUNTER, B. (1988) *Televisión and social control*. Avebury, Aldershot.
- WOLF, M. (1987) *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona, Paidós.
- WOLF, M. (1994) *Los efectos sociales de los media*. Barcelona, Paidós.
- WOOD, W., WONG, F. Y. y CHACHERE, G. (1991) Effects of media violence in viewer's aggression in unconstrained social interaction, *Psychological Bulletin*, 109, 371-383.
- WRIGHT, C. R. (1960) Functional analysis and mass communication, *Public Opinion Quarterly*, 24, 605-620.
- YARCE, J. (1993) *Televisión y Familia*. Madrid, Ediciones Palabra.
- ZILLMANN, D. (1983) Arousal and Aggression, en GEEN, R. y DONNERSTEIN, E. (Eds) *Agression. Theoretical and Methodological Issues*. New York, Academic Press, 75-101.
- ZILLMAN, D. (1991) Television viewing and physiological arousal, en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Ed.) *Responding to the screen: reception and reaction processes*. Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 103-134.
- ZILLMANN, D., y BRYANT, J. (1979) Strength and duration of the effect of violence and erotic communication of subsequent aggressive behavior, *Communication Research*, 1, 286-306.
- ZILLMAN, D. y BRYANT, J. (1982) Pornography, Sexual Callousness, and the Trivialization of Rape, *Journal of Communication*, 32: 10 21.



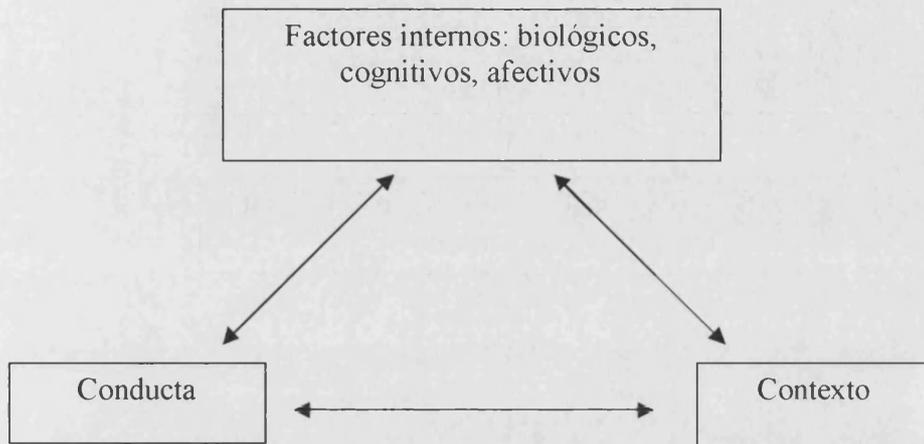
# **Anexo 1: Gráficos**

*Gráfico 1*

*Modelos familiares de consumo de televisión (Martínez y Peralta, 1996)*

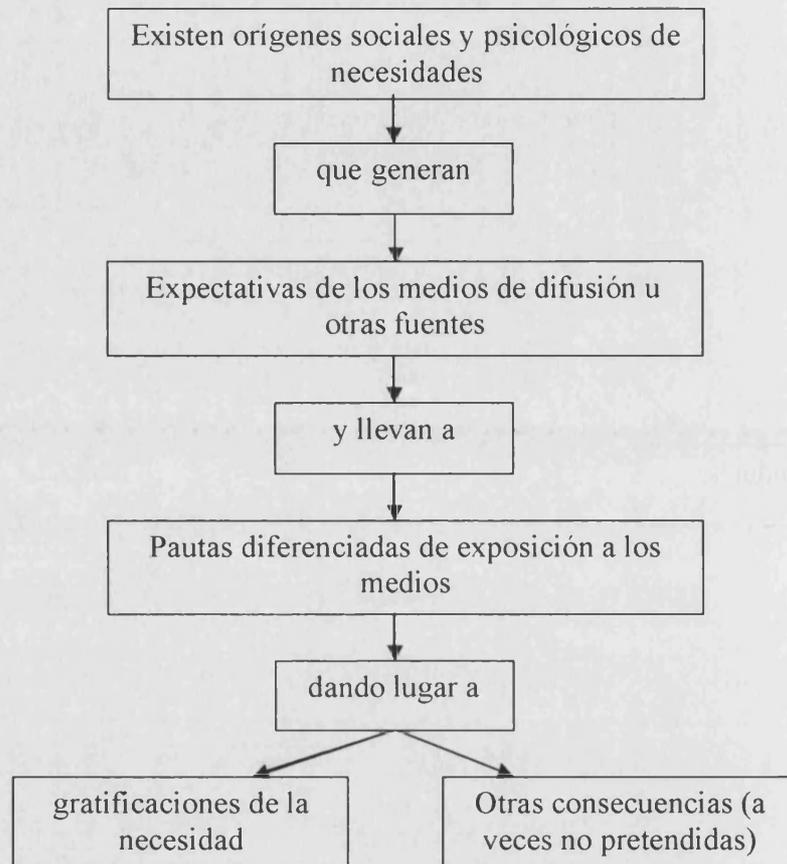


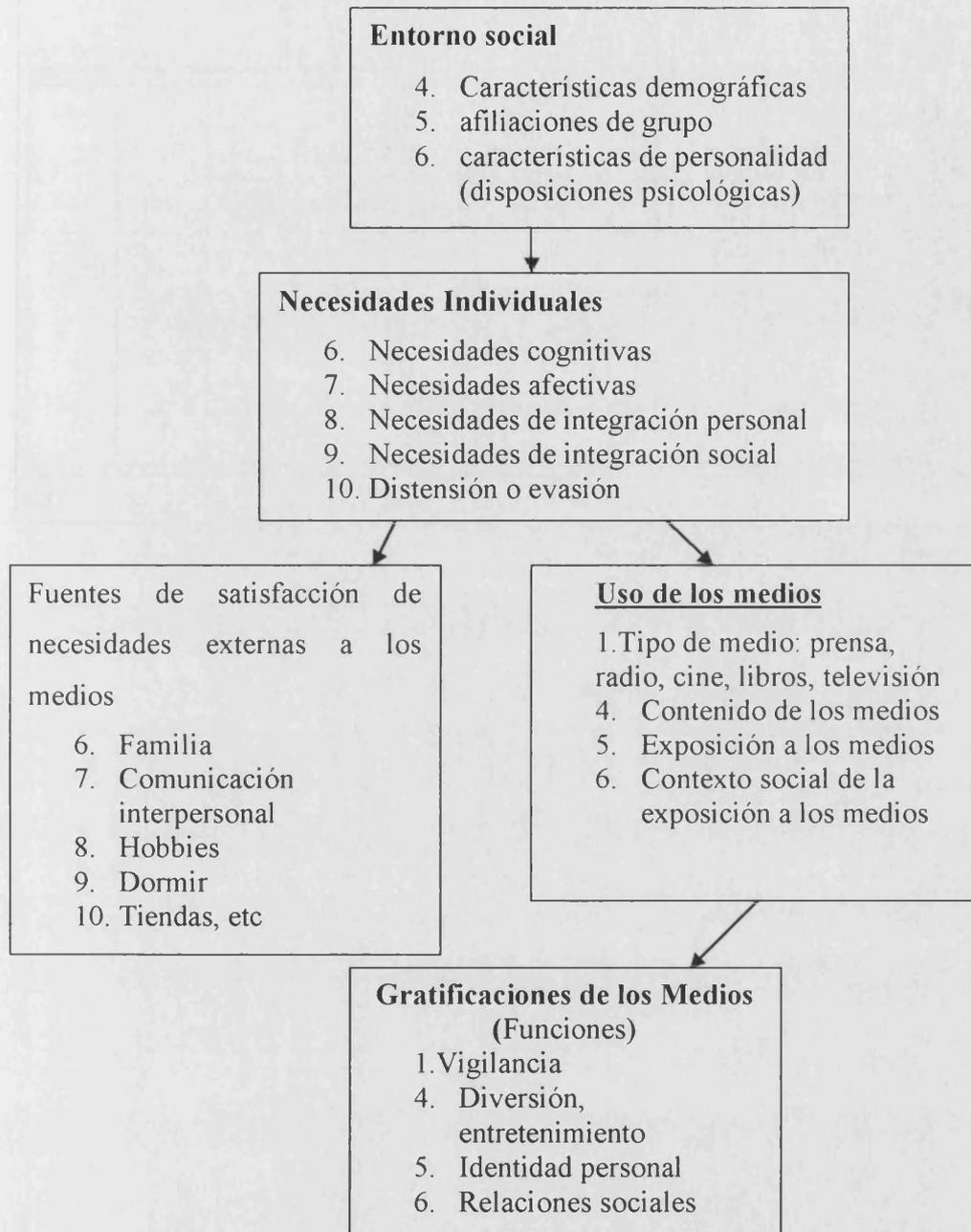
*Gráfico n° 2*  
*Función psicosocial*



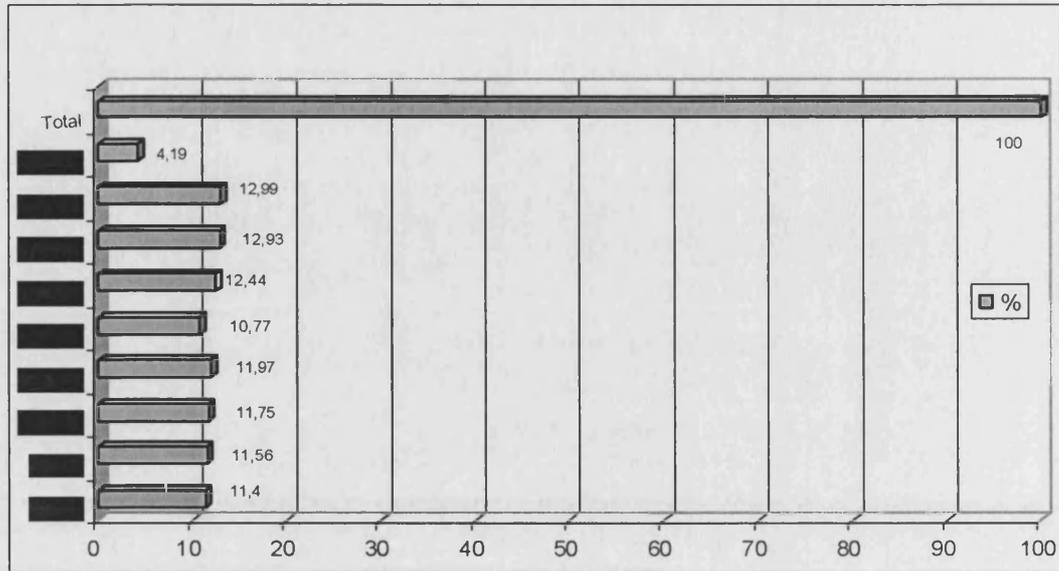
*Gráfico nº 3*

*Objetivos de la teoría de usos y gratificaciones*



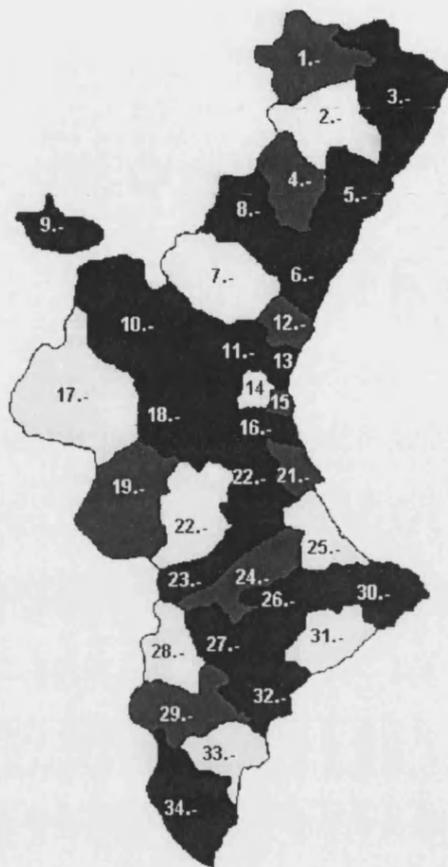
*Gráfico nº 4**Factores contextuales que influyen en la satisfacción de necesidades de los sujetos (Vilches, 1999)*

*Gráfico nº 5*  
*Distribución por edades*



*Gráfico n° 6*

*Distribución muestral por Comarcas y Provincias*



- 01.- Els Ports
- 02.- L'Alt Maestrat
- 03.- El Baix Maestrat
- 04.- L'Alcalaten
- 05.- La Plana Alta
- 06.- La Plana Baixa
- 07.- Alt Palancia
- 08.- Alt Millars
- 09.- El Racó de Ademuz
- 10.- Los Serranos
- 11.- El Camp del Turia
- 12.- El Camp de Morvedre
- 13.- L'Horta Nort
- 14.- L'Horta Oest
- 15.- València
- 16.- L'Horta Sud
- 17.- La Plana Utiel - Requena
- 18.- La Foya de Buñol
- 19.- La Vall d'Aiora o de Cofrentes
- 20.- La Ribera Alta
- 21.- La Ribera Baixa
- 22.- La Canal de Navarrés
- 23.- La Costera
- 24.- La Vall de Albaida
- 25.- La Xafor
- 26.- El Comptat
- 27.- L'Alcoia
- 28.- Alt Vinalopo
- 29.- Vinalopo Mitja
- 30.- La Marina Alta
- 31.- La Marina Baixa
- 32.- L'Alacant
- 33.- Baix Vinalopo
- 34.- Baix Segura - La Vega Baixa



## **Anexo 2: Tablas**

*Tabla nº 1*  
*Teorías relevantes sobre la influencia de la televisión*

	<b>TEORÍAS BASADAS EN LOS EFECTOS DE LA TELEVISIÓN</b>					<b>TEORÍAS BASADAS AUDIENCIA</b>		
<b>Descriptor es esenciales</b>	<i>Efecto priming</i>	<i>Aprendizaje Social</i>	<i>Teoría del Cultivo</i>	<i>Agenda-Setting</i>	<i>Espiral del silencio</i>	<i>Funcionalismo</i>	<i>Usos y gratificaciones</i>	<i>Mediación</i>
<b>Cronología</b>	Años 80	Años 70	Años 60	Años 60	Años 70	Años 40	Años 70	Años 90
<b>Autores principales</b>	Berkowitz y Rogers	Bandura	Gerbner	Lang y Lang McCombs y Shaw	Nöelle-Neumann	Lazarsfeld Berelson	Katz, Blumler	Orozco
<b>Conceptos fundamentales</b>	Neoasociacionismo Conductismo Imprimación Memoria: redes	Aprendizaje vicario Modelado Atención Retención Reproducción Motivación	Incubado Aculturación Proceso gravitacional Tv: instrumento cultural	Canalización Función de aprendizaje Efectos significativo-semánticos Agenda-building	Persona interior Persona exterior Clima de opinión Percepción cuasi-estadística Percepción selectiva (no pura)	Necesidades Motivaciones Funciones mediáticas	Actividad audiencia Selección Motivación Necesidades Usos Gratificaciones	Referentes mediacionales Enseñanza y aprendizaje mediáticos Familia
<b>Planteamientos teóricos</b>	Presentación de estímulos fomenta conceptos relacionados. Efectos temporales Efectos directos Posibles efectos duraderos	Efectos a medio-largo plazo Modelado simbólico Actividades metacognitivas	Efectos a largo plazo Efectos indirectos Sistemas de mensajes reiterativos Modificación percepción	Efectos medio-largo plazo Los medios sugieren lo que hemos de pensar, saber y sentir	Asunción opiniones fuertes Evaluación del ambiente Miedo al aislamiento	Funciones desempeñadas por los medios Estudio necesidades audiencia	Necesidades y motivos determinan interacción con medios Factores influyentes	Educación crítica para la comunicación Multimediaciones televisivas Televidencia: no momento preciso
<b>Metodología</b>	Estudios de laboratorio Experimentos	Experimentos de laboratorio Observación directa	Análisis contenido Encuestas Investigación longitudinal	Encuesta Entrevista	Entrevista Encuesta	Entrevista Encuesta	Encuesta	Observación Encuesta
<b>Consideración de la Audiencia</b>	Pasiva Involuntariedad	No selectiva	No selectiva	Influenciable No crítica	“Selectiva” Influenciable	Activa	Activa- Selectiva Consciente	Reflexiva

*Tabla nº 2**Distribución muestral por edad de los escolares*

<u>Edades</u>	<u>Población</u>	<u>%</u> <u>Población</u>	<u>Muestra</u>	<u>%</u> <u>Acumulado</u>	<u>Error</u> <u>Muestral</u>
8	41.164	11,40%	228	11,40	1,42
9	41.748	11,56%	231	22,96	1,43
10	42.423	11,75%	235	34,71	1,44
11	43.213	11,97%	239	46,68	1,45
12	38.875	10,77%	215	57,45	1,39
13	44.929	12,44%	249	69,89	1,48
14	46.700	12,93%	259	82,82	1,50
15	46.910	12,99%	260	95,81	1,50
16	15.138	4,19%	84	100,00	0,90
Total	361.100	100,0	2000		2,25

*Tabla n° 3**Distribución muestral por sexo*

<u>Sexo</u>	Población	Muestra	Distribución porcentual	Error Muestral
<i>Chicas</i>	183.490	1.016	50,81%	2,25
<i>Chicos</i>	177.610	984	49,19%	2,25
<i>Total</i>	361.100	2000	100%	2,25

*Tabla n° 4**Cronograma de Trabajo*

Semanas /Tareas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Trabajo de campo (cualitativo)	X												
Prueba Piloto					X								
Estruct. Def. Cuestionario						X							
Trabajo de Campo (Cuantitativo)							X	X	X	X	X		
Supervisión												X	
Codificación													X

Tabla nº 5

*¿Cuánto tiempo dedicas diariamente a ver la televisión los días de colegio? ¿y cuando no hay clase? (%)*

	Días de colegio	Cuando no hay clase
Menos de 1 hora	26.1	7.5
De 1 a 2 horas	41.2	25.3
De 3 a 4 horas	24.8	39.4
5 horas o más	7.1	25.9
Ns / Nc	0.7	1.9

Tabla nº 6

*Frecuencia con que los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana (8-16 años) realizan distintas actividades los días de colegio y cuando no hay clase (%)*

Actividades que realizan	Todos los días		Casi todos los días		Uno o dos días (a la semana)		Nunca		Ns / Nc	
	Días de colegio	No hay clase	Días de colegio	No hay clase	Días de colegio	No hay clase	Días de colegio	No hay clase	Días de colegio	No hay clase
Ver la televisión	55.1	61.9	25.5	18.4	8.2	5.2	2.4	1.8	8.8	12.6
<b><i>Conectarme a Internet</i></b>	5.1	9.9	8.1	9.9	21.4	20.4	55.5	48.9	9.9	11.0
Jugar con vídeo-consolas	7.8	17.3	15.8	21.6	34.8	28.5	36.7	26.8	4.9	5.8
Jugar con amigos, hermanos, primos...compañía	40.2	50.7	30.5	28.0	20.9	13.7	6.2	4.4	2.2	3.2
Jugar solo	8.0	9.1	12.1	12.7	26.2	21.4	48.3	49.3	5.4	7.6
Hacer los deberes / estudiar	59.4	23.7	28.7	31.8	7.9	25.2	2.1	12.7	1.9	6.6
Hacer deporte	29.4	31.2	30.2	27.6	31.2	23.0	5.5	10.6	3.6	7.7
Leer por entretenimiento	15.3	15.7	22.9	22.7	36.4	30.3	22.9	26.7	2.5	4.6

*Tabla nº 7**Con quién / es comparten la experiencia de ver televisión (%)*

Quién / Quiénes	Total
Solo	49.7
Con amigos /as	17.8
Con tus padres	62.6
Con tus hermanos	46.9
Con tus abuelos	21.8
Con tus primos /as	13.9
Ns / Nc	1.1

*Tabla nº 8**Tipos de programas y grado de apreciación**(Porcentajes)*

<i>Tipos de programas que prefieren</i>	<i>Porcentaje</i>
Series sobre la vida real	36,4
Humor	35,8
Películas de acción	34,8
Misterio/Terror	29,7
Deporte	27,2
Concursos	24,7
Ciencia ficción	20,1
Programas con escenas sexuales	19,8
Los que tienen varias cosas	17,3
Documentos de la naturaleza	15,9
De aventuras y viajes	15,9
Los programas infantiles	14,5
Las Novelas	7,5
Telediarios/Noticias	4,5
Programas/Noticias de cotilleo	4,4

Tabla nº 9

*Saturación de los ítems y porcentajes de varianza de preferencias por tipos de programas*

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Ciencia ficción	0,662						
Películas de acción	0,524						
Humor	0,0172						
Series que sobre la vida real		0,402					
Misterio/ Terror		0,212					
Los programas infantiles			0,741				
Deporte				0,111			
Documentos de la naturaleza				0,682			
Telediarios/ Noticias				0,635			
Concursos					0,828		
Los que tienen varias cosas						0,182	
Programas con escenas sexuales						0,25	
De aventuras y viajes						0,289	
Las Novelas							0,7
Programas/Noticias de cotilleo							0,479
<b>% Varianza</b>	11,221	9,246	8,141	7,419	7,331	6,83	6,80
<b>% Acumulado</b>	11,221	20,467	28,608	36,027	43,358	6,803	56,99

Tabla nº 10

*Nominación del factor 1*

*Varianza explicada, ítems, descripción y saturación*

<i>Diversión y entretenimiento</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 11.22</i>
<i>Descripción del ítem</i>		<i>Saturación</i>
Ciencia ficción		0,662
Películas de acción		0,524
Humor		0,0172

Tabla nº 11Nominación del factor 2Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Realidad y misterio</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 9.24</i>
	<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>
	Series sobre la vida real	0,402
	Misterio/Terror	0,212

Tabla nº 12Nominación del factor 3Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Programas infantiles</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 8.14</i>
	<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>
	Programas infantiles	0,741

Tabla nº 13Nominación del factor 4Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Informativos (generalistas y temáticos) y Deporte</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 7.41</i>
	<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>
	Deporte	0,111
	Documentos de la naturaleza	0,682
	Telediarios/Noticias	0,635

Tabla nº 14Nominación del factor 5Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Concursos</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 7.33</i>
	<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>
<i>Concursos</i>		0,82

Tabla nº 15Nominación del factor 6Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Cajón de sastre</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 6.83</i>
	<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>
	Los que tienen varias cosas	0,182
	Programas con escenas sexuales	0,25
	De aventuras y viajes	0,289

Tabla nº 16Nominación del factor 7Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Televisión sentimentalista</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 6.80</i>
	<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>
	Las Novelas	0,7
	Programas/Noticias de cotilleo	0,479

*Tabla nº 17*  
*Consumo televisivo y preferencias por tipos de programas*

Modelo		Coeficientes(a)			t	Sig.
		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	5,05	0,057		88,916	0
	Diversión y entretenimiento	-5,16E-02	0,057	-0,02	-0,907	0,364
	Realidad y misterio	-0,107	0,057	-0,042	-1,891	0,059
	Programas infantiles	-9,64E-02	0,057	-0,038	-1,697	0,09
	Informativos y Deporte	-0,33	0,057	-0,129	-5,813	0
	Concursos	-0,177	0,057	-0,069	-3,12	0,002
	Cajón de sastre	4,72E-02	0,057	0,018	0,831	0,406
	TV Sentimentalista	0,22	0,057	0,086	3,866	0

a Variable dependiente: CONSUMO TOTAL

*Tabla nº 18**Preferencia por atributos o características de los personajes (Porcentajes)*

<i>Preferencias por atributos de los personajes que aparecen por televisión</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Me gustaría ser tan guapo, atractivo como ellos	31.6	26.5	26.1	6.9	8.8
Me gustaría ser tan fuerte como ellos	27.6	23.3	28.5	11	9.4
Me gustaría ser tan simpático como ellos	37.7	29	20	5.6	6.5
Me gustaría tener armas como ellos para pelear	14.5	7.4	15.4	15.8	45.9
Me gustaría ser tan conocido y popular como ellos	29.6	22.1	25.5	11.2	10.7
Me gustaría ser tan atrevido y valiente para arriesgar como ellos	31.6	27.1	22.6	9	8.6
Me gustaría ser como alguno de ellos: desinteresado para ayudar a los demás, solidario	26.8	29.1	22.7	8.3	12.3
Me gustaría que me temieran y respetaran como a ellos	19.5	17.3	26.4	16.3	19.9
Me gustaría tener sus habilidades para pelear	24.8	16.3	21	13.9	23.2
No me gustaría ser como ellos	12.4	9.6	31.5	15.8	30

Tabla n° 19

*Saturación de los ítems y porcentaje de varianza de preferencias por atributos o características de los personajes*

<i>Preferencias por atributos de los personajes</i>	<i>Componente</i>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Me gustaría tener armas como ellos para pelear	0,85		
Me gustaría tener sus habilidades para pelear	0,842		
Me gustaría que me temieran y respetaran como a ellos	0,67		
Me gustaría ser tan fuerte como ellos	0,648		
Me gustaría ser tan simpático como ellos		0,702	
No me gustaría ser como ellos		-0,682	
Me gustaría ser tan guapo, atractivo como ellos		0,674	
Me gustaría ser tan conocido y popular como ellos		0,595	
Me gustaría ser tan atrevido y valiente para arriesgar como ellos		0,495	
Me gustaría ser como alguno de ellos, desinteresado para ayudar a los demás, solitario			0,905
<b>% Varianza</b>	40,99	12,60	9,09
<b>% Acumulado</b>	40,99	53,60	62,69

Tabla n° 20

*Nominación del factor 1*

*Varianza explicada, ítems, descripción y saturación*

<i>Violencia</i>	<i>Porcentaje de varianza explicada: 40.99</i>	
<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>	
Me gustaría tener armas como ellos para pelear		0,85
Me gustaría tener sus habilidades para pelear		0,842
Me gustaría que me temieran y respetaran como a ellos		0,67
Me gustaría ser tan fuerte como ellos		0,648

Tabla nº 21Nominación del factor 2Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Popularidad-Notoriedad</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 12.60</i>
<i>Descripción del ítem</i>		<i>Saturación</i>
Me gustaría ser tan simpático como ellos		0,702
No me gustaría ser como ellos		-0,682
Me gustaría ser tan guapo, atractivo como ellos		0,674
Me gustaría ser tan conocido y popular como ellos		0,595
Me gustaría ser tan atrevido y valiente para arriesgar como ellos		0,495

Tabla nº 22Nominación del factor 3Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Solidaridad</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 9.09</i>
<i>Descripción del ítem</i>		<i>Saturación</i>
Me gustaría ser como alguno de ellos, desinteresado para ayudar a los demás, solidario		0,905

*Tabla nº 23*  
*Consumo televisivo y preferencias por características de personajes*

Modelo		Coeficientes(a)			t	Sig.
		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	5,094	0,059		86,386	0
	Violencia	0,284	0,059	0,111	4,817	0
	Popularidad-Notoriedad	0,195	0,059	0,076	3,298	0,001
	Solidaridad	-3,51E-02	0,059	-0,014	-0,594	0,552

a Variable dependiente: CONSUMO TOTAL

*Tabla nº 24**Motivos para usar la televisión (Porcentajes)*

<i>Motivos por los que ven TV</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Me imagino dentro de la historia	27,3	31,2	25,4	9,2	6,4
Me hacen pasar un buen rato	47,1	41,1	7,8	1,3	1,4
Me hacen comprenderme mejor	26,6	33,8	28,9	6,8	3,1
Veo cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo	25,1	40,5	20,6	8,2	5,1
Me hacen pensar/descubrir otras cosas	28,1	42,7	20,2	6,2	2,1
Me siento acompañado	21	24,9	29,8	15	7,6
Me sirve para aprender cómo comportarme en algunas situaciones	28,8	37,8	21	7,7	3,7
Me hacen olvidar cosas desagradables	30,4	34,4	20,1	8,6	5,8
Me hacen pensar en los demás/cómo se sienten/sufren	24,8	35,7	23,9	9	5,9
Me provoca sensaciones y sentimientos intensos	33,8	35,7	18,4	7	4,6
Me siento relajado/sin tensión	23,4	30,5	31,7	7,8	5,8

*Tabla nº 25*

*Ranking de motivos para usar la televisión (categorías “muy de acuerdo” y “de acuerdo”)*

<i>Motivos por los que ven TV</i>	<i>Unión de acuerdos “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”</i>
Me hacen pasar un buen rato	88,2
Me hacen pensar/descubrir otras cosas	70,8
Me provoca sensaciones y sentimientos intensos	69,5
Me sirve para aprender cómo comportarme en algunas situaciones	66,6
Veo cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo	65,6
Me hacen olvidar cosas desagradables	64,8
Me hacen pensar en los demás/cómo se sienten/sufren	60,5
Me hacen comprenderme mejor	60,4
Me imagino dentro de la historia	58,5
Me siento relajado/sin tensión	53,9
Me siento acompañado	45,9

Tabla nº 26

Saturación de los ítems y porcentaje de varianza de motivos para usar la televisión

	Componente			
	1	2	3	4
Veo cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo	0,701			
Me hacen comprenderme mejor	0,687			
Me hacen pensar/descubrir otras cosas	0,659			
Me sirve para aprender como comportarme en algunas situaciones	0,634			
Me siento relajado/sin tensión		0,754		
Me hacen pasar un buen rato		0,634		
Me hacen olvidar cosas desagradables		0,553		
Me provoca sensaciones y sentimientos intensos			0,732	
Me hacen pensar en los demás /como se sienten/sufren			0,697	
Me imagino dentro de la historia				0,845
Me siento acompañado				0,519
<b>% Varianza</b>	33,25	9,25	8,56	7,66
<b>% Acumulado</b>	33,25	42,51	51,07	58,74

Tabla nº 27

Nominación del factor 1Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<u>Aprendizaje social para la vida</u>		<u>Porcentaje de varianza explicada: 33,25</u>
<u>Descripción del ítem</u>		<u>Saturación</u>
Veo cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo		0,701
Me hacen comprenderme mejor		0,687
Me hacen pensar/descubrir otras cosas		0,659
Me sirve para aprender cómo comportarme en algunas situaciones		0,634

Tabla n° 28Nominación del factor 2Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Entretenimiento y evasión</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 9.25</i>
<i>Descripción del ítem</i>		<i>Saturación</i>
Me siento relajado/sin tensión		0,754
Me hacen pasar un buen rato		0,634
Me hacen olvidar cosas desagradables		0,553

Tabla n° 29Nominación del factor 3Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Desarrollo emocional</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 8.56</i>
<i>Descripción del ítem</i>		<i>Saturación</i>
Me provoca sensaciones y sentimientos intensos		0,732
Me hacen pensar en los demás /como se sienten/sufren		0,697

Tabla n° 30Nominación del factor 4Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<i>Compañía e Integración social</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 7.66</i>
<i>Descripción del ítem</i>		<i>Saturación</i>
Me imagino dentro de la historia		0,845
Me siento acompañado		0,519

Tabla n° 31

Consumo televisivo y motivos para usar la televisión

Modelo		Coeficientes(a)			t	Sig.
		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error tip.	Beta		
1	(Constante)	5,05	0,059		85,403	0
	Aprendizaje social para la vida	2,71E-02	0,059	0,011	0,459	0,647
	Entretenimiento y Evasión	0,26	0,059	0,101	4,393	0
	Desarrollo Emocional	0,116	0,059	0,045	1,964	0,05
	Compañía e Integración social	3,78E-02	0,059	0,015	0,638	0,523

a Variable dependiente: CONSUMO TOTAL

Tabla n° 32

¿Cómo se sienten después de ver la televisión? (porcentajes)

<i>¿Cómo te sientes después de ver la televisión?</i>	Porcentajes
Me siento alegre	77.7
Siento curiosidad y ganas de saber más	70.4
A veces me cuesta dormir por la noche	48.6
Me recuerdan y expresan mis propias vivencias	47.2
Me cuesta mucho ponerme a estudiar	44.7
Me dan ganas de imitar a los personajes	40.7
Siento deseos de tener productos relacionados con ellos	37.4
Me comparo con los personajes que aparecen	33
Pienso que debería ser distinto a como soy, que otra gente tiene más suerte que yo	31.6
Me siento como si me hubiera quedado sin fuerzas, sin ganas de hacer otras cosas	22.2
Me siento desilusionado porque vuelvo a una realidad que no me gusta	22.1
Siento rechazo a la comida para poder estar tan delgado como alguno de los personajes	16.2

Tabla n° 33

Saturación de los ítems y porcentaje de varianza de cómo se sienten después de ver la televisión

	Componente			
	1	2	3	4
Me dan ganas de imitar a los personajes	0,725			
Siento deseos de tener productos relacionados con ellos	0,655			
Me comparo con los personajes que aparecen	0,532			
A veces me cuesta dormir por la noche	0,491			
Me siento desilusionado porque vuelvo a una realidad que no me gusta		0,678		
Pienso que debería ser distinto a como soy, que otra gente tiene mas suerte que yo		0,593		
Siento rechazo a la comida para poder estar tan delgado/a como algunos personajes		0,404		
Me siento alegre		-0,329		
Siento curiosidad y ganas de saber más			0,636	
Me recuerdan y expresan mis propias vivencias			0,58	
Me siento como si me hubiera quedado sin fuerzas, sin ganas de hacer otras cosas				0,698
Me cuesta mucho ponerme a estudiar				0,686
<b>% Varianza</b>	17,91	11,52	8,76	8,58
<b>% Acumulado</b>	17,91	29,43	38,19	46,78

Tabla n° 34

Nominación del factor 1

Varianza explicada, ítems, descripción y saturación

<u>Identificación social-Aprendizaje vicario</u>	<u>Porcentaje de varianza explicada: 17.91</u>
<u>Descripción del ítem</u>	<u>Saturación</u>
Me dan ganas de imitar a los personajes	0,725
Siento deseos de tener productos relacionados con ellos	0,655
Me comparo con los personajes que aparecen	0,532
A veces me cuesta dormir por la noche	0,491

*Tabla n° 35**Nominación del factor 2**Varianza explicada, ítems, descripción y saturación*

<i>Desencanto y rechazo a la realidad</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 11.52</i>
<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>	
Me siento desilusionado porque vuelvo a una realidad que no me gusta	0,678	
Pienso que debería ser distinto a como soy, que otra gente tiene mas suerte que yo	0,593	
Siento rechazo a la comida para poder estar tan delgado/a como algunos personajes	0,404	
Me siento alegre	-0,329	

*Tabla n° 36**Nominación del factor 3**Varianza explicada, ítems, descripción y saturación*

<i>Curiosidad y deseo de saber</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 8.76</i>
<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>	
Siento curiosidad y ganas de saber más	0,636	
Me recuerdan y expresan mis propias vivencias	0,58	

*Tabla n° 37**Nominación del factor 4**Varianza explicada, ítems, descripción y saturación*

<i>Vacío, desmotivación</i>		<i>Porcentaje de varianza explicada: 8.58</i>
<i>Descripción del ítem</i>	<i>Saturación</i>	
Me siento como si me hubiera quedado sin fuerzas, sin ganas de hacer otras cosas	0,698	
Me cuesta mucho ponerme a estudiar	0,686	

Tabla n° 38

*Consumo televisivo y sentimientos que experimentan "a posteriori"*

## Coeficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	5,058	0,058		86,852	0
	Identificación social-Aprendizaje vicario	0,132	0,058	0,052	2,267	0,024
	Desencanto y Rechazo de la realidad	0,187	0,058	0,073	3,215	0,001
	Curiosidad y Deseo de saber	0,203	0,058	0,079	3,488	0
	Vació y desmotivación	0,198	0,058	0,077	3,396	0,001

a Variable dependiente: CONSUMO TOTAL

Tabla nº 39

Características que definen el consumo de televisión con padres

	<b>Con padres</b>
<b>Preferencias por tipos de programas</b>	Telediarios/Noticias
<b>Preferencias por atributos/características de los personajes</b>	Me gustaría poco tener las metralletas, pistolas de algunos personajes
	Me gustan mucho y en sentido global los personajes que son fieles a sus parejas
	En sentido global, les gustan los personajes femeninos que luchan por lo que creen justo
	De acuerdo en que “me gustaría ser tan conocido y popular como ellos”
	En desacuerdo “me gustaría tener sus habilidades para pelear”
	En desacuerdo “no me gustaría ser como ellos”
<b>Motivos por los que ven la televisión</b>	En sentido global, les hace pasar un buen rato
	De acuerdo en que veo cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo
	Muy en desacuerdo respecto a “me hacen olvidar cosas desagradables”
	En sentido global, les hace pensar en los demás, cómo sienten, sufren
	En sentido global, les provoca sensaciones y sentimientos intensos
<b>Después de ver televisión</b>	No me siento como si me hubiera quedado sin fuerzas, sin ganas de hacer otras cosas
	No me siento desilusionado porque vuelvo a una realidad que no me gusta

*Tabla nº 40**Características que definen el consumo de televisión sin padres*

	<b>Sin padres</b>
<b>Preferencias por tipos de programas</b>	Las tele-novelas
<b>Preferencias por atributos/características de los personajes</b>	(En la categoría mucho) me parecen listos los personajes que saben engañar a otros para salirse con la suya
	No les gusta nada que los personajes femeninos luchen por lo que creen justo
<b>Motivos por los que ven la televisión</b>	En sentido global, se imaginan dentro de la historia
	Muy en desacuerdo respecto a que les haga pasar un buen rato
	Indiferentes ante veo cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo
	Indiferentes ante “me hace pensar en los demás, cómo sienten, sufren”
	Muy en desacuerdo respecto a “me provoca sensaciones y sentimientos intensos”
<b>Después de ver televisión</b>	Me siento como si me hubiera quedado sin fuerzas, sin ganas de hacer otras cosas
	Me siento desilusionado porque vuelvo a una realidad que no me gusta

## **Anexo 3: Instrumento de Medida (Cuestionario)**





INSTITUT de CREATIVITAT i  
INNOVACIONS EDUCATIVES

AVDA. BLASCO IBAÑEZ, 32-1ª  
46010 VALENCIA  
Teléf.: 963864132

**ESTUDIO PARA DETERMINAR  
LA INFLUENCIA DE LOS  
CONTENIDOS DE LA  
TELEVISIÓN EN LOS NIÑOS  
(8-16 años)**

Fecha: 2002

CUESTIONARIO:      
FICHA 1(5) (1) (2) (3) (4)

El presente cuestionario va a servir para ayudarnos a conocer tus preferencias, gustos y opiniones sobre la Televisión y otros temas de interés, etc. Y poder mejorar así la comprensión entre todos, padres, profesores, familiares, amigos, etc.

**Redondea o marca con una cruz la respuesta seleccionada**

Como veréis, vuestra opinión es muy importante y debéis rellenar el cuestionario con mucho cuidado siguiendo las instrucciones que os indique vuestro profesor /a y preguntarle si algo no lo entendéis.

**EDAD** ¿cuántos años tienes?

6-7)

**SEXO**

Niño 1(8)  
Niña 2

**COLEGIO**

Público 1(9)  
Concertado 2  
Privado 3

**ESTUDIOS** -----(10)

Segundo ciclo 3º(11)  
4º  
Tercer ciclo 5º  
6º  
Secundaria obligatoria 1º(12)  
(ESO) 2º  
3º  
4º

NOMBRE DEL COLEGIO: \_\_\_\_\_ POBLACIÓN: \_\_\_\_\_

CÓDIGO CENTRO: \_\_\_\_\_ (13-20) CÓDIGO POSTAL: \_\_\_\_\_ (21-25)

PROVINCIA \_\_\_\_\_

PROFESIÓN	PADRE	MADRE
- Profesional liberal (médico, abogado, etc.)	1(26)	1(28)
- Empleado /a de comercio administrativo /a, funcionario /a sin carrera	2	2
- Propietario agrícola, con asalariados /as	3	3
- Obrero /a de Industria, Agricultura o servicios (camarero, etc)	4	4
- Funcionario /a con carrera (profesor, militar, etc.)	5	5
- Empleado de hogar, asistenta	6	6
- Pequeño /a empresario /a, comerciante, autónomo /a	7	7
- Parado /a, Jubilado /a, trabajador /a en pequeñas temporadas	8	8
- Mando intermedio (capataz, encargado /a, Jefe de taller, etc.)	9	9
- Director /a ejecutivo /a	0	0
- Propietario /a agrícola sin asalariados /as y miembros de cooperativas	X	X
- Ama de casa	V	V

- Otros	1(27)	1(29)
---------	-------	-------

P.7.- ¿Cuánto dinero semanal sueles manejar tú (paga, pequeños gastos, etc.)?

Menos de 3 euros (500 ptas.)	1(30)
Entre 3 y 6 euros (500 - 1000 ptas.)	2
Entre 6 y 12 euros (1000 - 2000 ptas.)	3
Más de 18 euros (3000 ptas.)	4
Me dan cuando necesito (no tengo paga)	5

P.8.- ¿De qué equipamiento dispones?

De TV en mi dormitorio	1(31)
De dormitorio propio	2
De ordenador conectado a Internet	3
Videoconsolas portátiles o no	4

P.9.- De las siguientes actividades ¿con qué frecuencias realizas casa una de ellas los días de colegio, ¿Y con qué frecuencia las realizas cuando no hay clase?

	LOS DÍAS DE COLEGIO				CUANDO NO HAY CLASE			
	Todos los días	Casi todos los días	Uno o dos días (a la semana)	Nunca	Todos los días	Casi todos los días	Uno o dos días (a la semana)	Nunca
Ver la Televisión	1 (32)	1 (33)	1 (34)	1 (35)	1 (36)	1 (37)	1 (38)	1 (39)
Conectarme con Internet	2	2	2	2	2	2	2	2
Jugar con videoconsolas (portátiles o no)	3	3	3	3	3	3	3	3
Jugar con amigos / hermanos / primos...compañía	4	4	4	4	4	4	4	4
Jugar solo	5	5	5	5	5	5	5	5
Hacer los deberes / estudiar	6	6	6	6	6	6	6	6
Hacer deporte	7	7	7	7	7	7	7	7
Leer por entretenimiento	8	8	8	8	8	8	8	8

P.10.- Algunas personas mayores ven mucho la TV y otras no. Y tu, ¿cuánto tiempo sueles ver la TV diariamente?

	Menos de 1h	Entre 1 y 2 h	De 3 a 4 h	5 horas o más
Los días de colegio	1	2	3	4(40)
Cuando no hay clase	1	2	3	4(41)

P.11.- ¿Sueles en general hablar en valenciano?

	SI	NO
- en casa	1	2(42)
- en el colegio	1	2(43)
- con los amigos	1	2(44)

P.12.- ¿En qué lengua prefieres ver la TV?

Valenciano	1(45)
Castellano	2

P. 13.- De estos programas y series de TV (léelo dos veces) señala los tres que más te gustan y los tres con los que más aprendes (cosas nuevas, qué hacer, qué decir, etc)

	Disfrutas	Aprendes
Ana y los siete	1(46)	1(50)
Club Megatrix	2	2
Sabrina	3	3
Los 40 principales	4	4
Babalá club	5	5
Cuando seas mía	6	6
La Fuerza del deseo	7	7
Gente	8	8
Betty la fea	9	9
Sabor a ti	0	0
El diario de Patricia	X	X
Pasapalabra	V	V
Tela Marinera	1(47)	1(51)
Punt de mira	2	2
Pokémon	3	3
Corazón Corazón	4	4
Saber y Ganar	5	5
Compañeros	6	6
La niñera	7	7
Cuéntame	8	8
Tómbola	9	9
Policías	0	0
Día a día	X	X
Cruz y Raya.com	V	V
Desesperado Club social	1(48)	1(52)
Hora Punta	2	2
CQC	3	3
Club Disney	4	4
Los Simpson	5	5
South Park	6	6
Nada es para siempre	7	7
Gran Hermano	8	8
Operación Triunfo	9	9
Dragon Ball	0	0
Tom y Jerry	X	X
Primo Skeetes	V	V
Carita de Angel	1(49)	1(53)

P.14.- Cuando juegas o ves la TV, ¿cómo sueles hacerlo? (señala lo que proceda)

	TV(54)	VIDEOJUEGOS(55)	OTROS TIPOS DE JUEGO(56)
- Solo	1	1	1
- Con Amigos / as	2	2	2
- Con tus padres	3	3	3
- Con tus hermanos / as	4	4	4
- Con tus abuelos	5	5	5
- Con tus primos / as	6	6	6

P.15.- Con respecto a la TV, videojuegos, tragaperras, etc ¿qué piensas que pasa normalmente?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Si la TV está encendida, no puedo dejar de verla aunque quiera	5	4	3	2	1(57)
Creo que dedico demasiado tiempo a ver la TV	5	4	3	2	1(58)
Creo que dedico demasiado tiempo a los videojuegos	5	4	3	2	1(59)
Cuando veo mucho la TV siento remordimiento, porque estoy perdiendo el tiempo	5	4	3	2	1(60)
La violencia que emplean los personajes, es un medio para conseguir lo que quieren	5	4	3	2	1(61)
No puedo dejar de jugar a juegos de azar, tragaperras, etc.,	5	4	3	2	1(62)
El horario de la TV en mi casa, lo imponen mis padres	5	4	3	2	1(63)
Al poco de empezar a verla me siento relajado, tranquilo	5	4	3	2	1(64)

P.16.- Otros niños nos han dicho con qué frecuencia suelen llevar a cabo distintos juegos, comportamientos o actividades ¿y tu? Nos gustaría saberlo

	Siempre	Con bastante frecuencia	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Intentar separar a los que están peleando	5	4	3	2	1(65)
Actividades violentas de estrategia, deportivas, etc	5	4	3	2	1(66)
Meterte en la pelea, si pelea tu mejor amigo	5	4	3	2	1(67)
Cuando hay pelea llamar a compañeros y amigos para que participen también	5	4	3	2	1(68)
Ser amables con los que son diferentes a ti (raza, manera de pensar, de vestir, etc.)	5	4	3	2	1(69)
Jugar a juegos en los que para ganar se utiliza la violencia	5	4	3	2	1(70)

P.17.- ¿A la hora de elegir un programa, serie, etc. qué te importa más?

	Muy importante	Bastante importante	Ni mucho, ni poco	Poco importante	Nada importante
El personaje principal, el protagonista,	5	4	3	2	1(71)
La historia, el argumento	5	4	3	2	1(72)
Que sea rápida, dinámica	5	4	3	2	1(73)
Que pueda acceder por internet (jugar o ver)	5	4	3	2	1(74)
El colorido	5	4	3	2	1(75)
A tener ropa, accesorios o artículos como los personajes que están de moda en la TV	5	4	3	2	1(76)
El aspecto físico, que sean guapos, atractivos	5	4	3	2	1(77)
Las expresiones divertidas que utilizan	5	4	3	2	1(78)
Que los personajes muestren buenos sentimientos	5	4	3	2	1(79)
Que los personajes sean ricos	5	4	3	2	1(80)
					F2(5)
Que sean fuertes y consigan lo que quieren	5	4	3	2	1(6)
La música	5	4	3	2	1(7)

P.18.- ¿Qué imágenes te gusta o no ver por TV, o en los videojuegos, etc.?

SÍ NO

Chicos/as que se sienten solos	1	2(8)
Que los chicos jueguen con las chicas, hagan aventuras juntos, etc	1	2(9)
Personas que pasan por situaciones catastróficas (hambres, riadas, terremotos)	1	2(10)
Escenas de violencia, donde aparecen personas a las que se les hace daño	1	2(11)
Personajes que se preocupan por problemas del medio ambiente (contaminación, deforestación, etc.)	1	2(12)
Chicas que hacen papeles duros o de poder (policías, jefes...)	1	2(13)
Peleas entre rivales para conseguir un fin	1	2(14)
Niños que juegan con muñecas o juegos de niñas	1	2(15)
Personajes que cuando se ponen nerviosos se hacen daño a sí mismos	1	2(16)
Personajes que se preocupen por los demás sin obtener nada a cambio	1	2(17)
Chicas o chicos que estén buenas o buenos	1	2(18)

<i>P.19.- Otros niños nos han dicho su opinión acerca de los relatos de las series, películas, etc de TV. Nos gustaría saber ahora que piensas tú.</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Me imagino dentro de la historia	5	4	3	2	1(19)
Me hacen pasar un buen rato, paso el tiempo de forma entretenida	5	4	3	2	1(20)
Me hacen comprenderme mejor, aprender cosas de mi mismo	5	4	3	2	1(21)
Veó cómo otros solucionan problemas que yo mismo tengo	5	4	3	2	1(22)
Me hacen pensar, descubrir otras cosas	5	4	3	2	1(23)
Me siento acompañado	5	4	3	2	1(24)
Me sirve para aprender cómo comportarme en algunas situaciones	5	4	3	2	1(25)
Me hacen olvidar cosas desagradables (que me preocupan, entristecen)	5	4	3	2	1(26)
Me hacen pensar en los demás, cómo se sienten, sufren, etc	5	4	3	2	1(27)
Me provocan sensaciones y sentimientos intensos (alegría, tristeza, miedo...)	5	4	3	2	1(28)
Me siento relajado, sin tensiones	5	4	3	2	1(29)

*P.20.- De estos tipos de programas (léelo dos veces), señala los tres que más te gustan*

Los programas infantiles	(30)1
Concursos	2
Las series que reproducen situaciones de la vida real (clase, familia, con los amigos, etc.)	3
Películas de acción	4
Ciencia ficción	5
Programas en los que aparecen escenas sexuales	6
Documentos de la naturaleza, la vida salvaje, etc	7
De aventuras y viajes	8
Programas y noticias de cotilleo (Corazón-Corazón, Tómbola, etc.)	9
Telediarios, noticias en general	0
Humor	X
Deporte	V
Misterio, terror	(31)1
Los que tienen varias cosas (música, atracciones, ballet, etc)	2
Las novelas	3

*P.21.- Por ver los Programas que me gustan soy capaz de...*

Discutir, enfadarme si no me dejan verlos	(32)1
No salir con los amigos	2
No hacer los deberes, aunque tenga peor nota	3
No irme a dormir, aunque tenga sueño	4
Mentir, decir que he acabado ya los deberes o que no tengo	5

P. 22. Nos gustaría saber con qué frecuencia llevas a cabo las siguientes actividades o acciones

	Siempre	Muchas veces	Ni muchas ni pocas	Muy pocas veces	Nunca
Aguantarme y hacer lo que dicen otros, si son más fuertes que yo	5	4	3	2	1(33)
Mentir, si se que así puedo evitar que me riñan o castiguen	5	4	3	2	1(34)
Respetar las señales de tráfico	5	4	3	2	1(35)
Intentar aclarar por medio del diálogo malos entendidos, antes que pelear	5	4	3	2	1(36)
Hablar mal de otras personas cuando no están presentes, si se lo merecen	5	4	3	2	1(37)
Suelo enfadarme cuando las cosas no salen como quiero	5	4	3	2	1(38)
Siento celos, sufro cuando veo que mis amigos prefieren a otros que a mi para salir, hablar, etc.	5	4	3	2	1(39)
Intentar defender mis opiniones	5	4	3	2	1(40)
Respetar las opiniones de los demás	5	4	3	2	1(41)
Tratar de imponer lo que yo pienso a los demás	5	4	3	2	1(42)

P.23.- ¿Qué te ocurre normalmente cuando ves las series, anuncios, etc.? (señala con una cruz)

	Series y películas	Anuncios
Lo entiendo bien con claridad	1(43)	1(44)
Aunque no me guste, sigo viéndolo	2	2
Me hago una idea por las imágenes, pero no lo entiendo bien	3	3
Las expresiones y palabras son, en general, como yo las utilizo	4	4
Me parece bien y bueno todo lo que aparece	5	5
Enseguida captan mi atención	6	6

P.24.- Otros nos han dicho algunas cosas que piensan acerca de las situaciones que aparecen en relatos películas, series, etc. Nos gustaría saber tu opinión.	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
Me gustaría tener los "puños poderosos" de algunos personajes	5	4	3	2	1(45)
Me gustaría ser como los personajes que cumplen las normas	5	4	3	2	1(46)
Me gustaría tener las metralletas, pistolas, etc. de algunos personajes	5	4	3	2	1(47)
Me gustan los personajes de algunas series que son desordenados (no hacen la cama, tiran papeles al suelo, etc.)	5	4	3	2	1(48)
Me gusta que los personajes sean fieles a sus parejas	5	4	3	2	1(49)
Me gustan los personajes que tienen ideas propias y las defienden	5	4	3	2	1(50)
Me parecen listos los personajes que saben engañar a otros para salirse con la suya	5	4	3	2	1(51)
Me gustan que los personajes femeninos luchen por lo que creen justo (igualdad, tareas de casa, trabajo, etc.)	5	4	3	2	1(52)
Me gusta que los personajes no sean blandos, que sean firmes y sepan imponerse sobre los demás, para hacer lo que ellos quieren.	5	4	3	2	1(53)
Me gusta que los personajes femeninos o masculinos salgan "ligeritos" de ropa	5	4	3	2	1(54)

P.25.- ¿En qué medida te gustaría tener o ser como los protagonistas de tus programas favoritos?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Me gustaría ser tan guapo, atractivo como ellos	5	4	3	2	1(55)
Me gustaría ser tan fuerte como ellos	5	4	3	2	1(56)
Me gustaría ser tan simpático como ellos	5	4	3	2	1(57)
Me gustaría tener armas como ellos para pelear	5	4	3	2	1(58)
Me gustaría ser tan conocido y popular como ellos	5	4	3	2	1(59)
Me gustaría ser tan atrevido y valiente para poder arriesgarme como ellos	5	4	3	2	1(60)
Me gustaría ser como algunos de ellos, desinteresados para ayudar a los demás, solidario	5	4	3	2	1(61)
Me gustaría que me temieran y respetaran como a ellos	5	4	3	2	1(62)
Me gustaría tener sus habilidades para pelear (fuerza, destreza...)	5	4	3	2	1(63)
No me gustaría ser como ellos	5	4	3	2	1(64)

P.26.- Me gusta llevar o tener la ropa o artículos de los personajes de moda (TV, revistas, series, etc.)  
Elige tres.

- Porque me gusta demostrar que estoy al día	1(65)
- Porque lo tienen mis amigos	2
- Porque me gusta usarlos	3
- Porque creo que gustaré más a los demás	4
- Porque me ayudan a tener mejor imagen de mi, gustarme más	5
- Porque me hace sentir más seguro e importante	6

P.27.- Dinos cómo te gustaría ser

Tal como soy yo mismo	1(66)
Como mi hermano/a mayor, primo/a o tío/a	2
Como soy pero con más cualidades (bueno, divertido, simpático, etc)	3
Como mi padre	4
Como mi madre	5
Como mi abuelo /a o algún otro miembro de la familia	6
Como tu profesor o profesora	8
Como el protagonista de tu serie o película favorita	9
Como algún miembro de tu pandilla	0
Como algún compañero /a de clase	X
Como algún deportista famoso	V
A veces como algún animal (perro, gato)	1(67)
Como el personaje de algún libro	2
Como el personaje de algún video-juego	4
Como soy pero, más fuerte	5
Como soy, pero más delgado	6

<i>P.28.- ¿Qué piensas de las historias que ves en TV?</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Es verdad, aunque ocurra en otras épocas o lugares	5	4	3	2	1(68)
Es mentira, no pasan en la realidad, son historias para entretenernos	5	4	3	2	1(69)
No es real pero podría pasarme a mi	5	4	3	2	1(70)

*P.29.- ¿Cómo te sientes después de ver la TV?*

- Me dan ganas de imitar a los personajes	SI 1 <input type="checkbox"/>	NO 2 <input type="checkbox"/>	(71)
- Me siento como si me hubiera quedado sin fuerzas, sin ganas de hacer otras cosas (jugar, leer, hacer deporte, etc)	SI 1 <input type="checkbox"/>	NO 2 <input type="checkbox"/>	(72)
- Siento curiosidad y ganas de saber más, me pregunto el por qué de las cosas	SI 1 <input type="checkbox"/>	NO 2 <input type="checkbox"/>	(73)
-Me comparo con los personajes que aparecen	SI 1 <input type="checkbox"/>	NO 2 <input type="checkbox"/>	(74)
- Siento rechazo hacia la comida para intentar estar tan delgado /a como algunos de los personajes	SI 1 <input type="checkbox"/>	NO 2 <input type="checkbox"/>	(75)
- Me recuerdan y expresan mis propias vivencias	SI 1 <input type="checkbox"/>	NO 2 <input type="checkbox"/>	(76)
- Siento deseos de tener productos relacionados con ellos, que ellos tienen, comen, etc.	SI 1 <input type="checkbox"/>	NO 2 <input type="checkbox"/>	(77)
- Me siento alegre	SI 1 <input type="checkbox"/>	NO 2 <input type="checkbox"/>	(78)
- Me siento desilusionado porque después vuelvo a una realidad que no me gusta	SI 1 <input type="checkbox"/>	NO 2 <input type="checkbox"/>	(79)
- Pienso que debería ser distinto de cómo soy, que otra gente tiene más suerte que yo	SI 1 <input type="checkbox"/>	NO 2 <input type="checkbox"/>	(80)
-A veces me cuesta dormirme por la noche	F3(5)		SI 1 <input type="checkbox"/> NO 2 <input type="checkbox"/> (6)
- Me cuesta mucho ponerme a estudiar	SI 1 <input type="checkbox"/>	NO 2 <input type="checkbox"/>	(7)

<i>P.30.- ¿Qué importancia tiene para ti?</i>	Mucho	Bastante	Indiferente	Poco	Nada
Dejar tus libros, juegos y cosas aunque te los estropeen	5	4	3	2	1(8)
Leer para conocer cosas	5	4	3	2	1(9)
Tener los libros y videojuegos de moda en casa	5	4	3	2	1(10)
Esforzarme para conseguir mis propósitos, las cosas	5	4	3	2	1(11)
Ir a la mía sin pensar en los demás	5	4	3	2	1(12)
Estudiar para aprobar	5	4	3	2	1(13)
Mantener mis cosas en perfecto estado	5	4	3	2	1(14)
Rezar a tu Dios	5	4	3	2	1(15)
Realizar conductas respetuosas con el medio ambiente (traerme a casa los desperdicios, respetar las plantas, etc)	5	4	3	2	1(16)
Saber reconocer mis fallos y disculparme	5	4	3	2	1(17)
Saber esperar, porque no todo se consigue de inmediato	5	4	3	2	1(18)
Controlar tus sentimientos y emociones (rabia por perder en algún juego, alegría por aprobar algún examen que otros suspenden) porque es mejor.	5	4	3	2	1(19)
Hacer amigos, procurar ser amigo de todos para tener menos problemas, aunque no esté de acuerdo con ellos, ni me gusten mucho	5	4	3	2	1(20)

<i>P.31.- Di si estas de acuerdo o no con las siguientes frases</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Las personas que intentan pensar las cosas antes de hacerlas consiguen más que aquellas que actúan sin pararse a pensar	5	4	3	2	1(21)
Es bueno escuchar a los demás	5	4	3	2	1(22)
Si te esfuerzas es fácil sacar buenas notas	5	4	3	2	1(23)
En general, me siento feliz	5	4	3	2	1(24)
Hay que ser constante en las tareas, estudios, trabajo, etc, hasta conseguir la meta	5	4	3	2	1(25)
El dinero es lo más importante del mundo	5	4	3	2	1(26)

<i>P.32.- Nos gustaría saber con que frecuencia llevas a cabo las siguientes actividades o acciones.</i>	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
Ayudar a algún amigo en los estudios aunque pierda mi tiempo (solidaridad)	5	4	3	2	1(27)
Intentar reflexionar sobre la causa de algún problema que me preocupa, para intentar solucionarlo	5	4	3	2	1(28)
Formar grupo en el recreo, la clase con niños diferentes (raza, religión, forma de pensar, etc.)	5	4	3	2	1(29)
Ser obediente (hacer lo que dicen mis padres y profesores) porque así, están contentos conmigo	5	4	3	2	1(30)
Hacer trampas en el juego, cuando sé que no me van a pillar	5	4	3	2	1(31)
Alabar o agradecer a los amigos algo, cuando se lo merecen	5	4	3	2	1(32)
Traerme a casa alguna cosa poco importante que no es mía (material escolar, dinero, tebeos, etc.) si sé que nadie se entera	5	4	3	2	1(33)

*P.33.-De las siguientes características (léelo dos veces) señala por orden las tres que más te gusten de tus programas o anuncios favoritos*

	SERIES	ANUNCIOS
- La música porque todo el mundo la canta	1(34)	1(36)
- Las historias son divertidas	2	2
- Me gusta imaginarme dentro de la historia	3	3
- Me gusta porque se desarrolla en clase, casa, etc	4	4
- Puedo hablar de él con otros chicos/as	5	5
- Les gusta a mis compañeros, amigos	6	6
- Los personajes llevan ropa, accesorios, etc., bonitos	7	7
- Puedo aprender cómo tratar a mis amigos, compañeros	8	8
- Veo lo que les pasa a otros chicos/as	9	9
- Puedo pertenecer a un club	0	0
- Me gustan porque veo escenas sexuales que me interesan	X	X
- Me ayudan a saber cómo comportarme en la vida	V	V
- Me enseñan las cosas nuevas que hay	1(35)	1(37)

<i>P.34.- Nos gustaría saber con que frecuencia llevas a cabo las siguientes actividades o acciones.</i>	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
Tener paciencia, aguantarte con los que tardan más en hacer las cosas (correr, tareas, dibujar) aunque perjudique al grupo	5	4	3	2	1(38)
Decir la verdad aunque se enfade un amigo	5	4	3	2	1(39)
Cuando has hecho algo malo, te sientes mal aunque no te pillen	5	4	3	2	1(40)
Cuando has cogido algo que no es tuyo te da vergüenza aunque sólo lo sepa tu	5	4	3	2	1(41)
Mantienes buenas relaciones con los otros para que te consideren "legal", bueno	5	4	3	2	1(42)
Sueles defender a alguien cuando se le trata injustamente	5	4	3	2	1(43)
Dejar tus apuntes, libretas, etc., para que algún compañero o amigo vaya mejor en los estudios	5	4	3	2	1(44)
Ayudar en las tareas de casa	5	4	3	2	1(45)

<i>P.35.- Nos gustaría que nos dijeras que piensas de algunas afirmaciones y situaciones que aparecen en la vida, las series de TV, ...</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Entre amigos es inevitable las peleas	5	4	3	2	1(46)
Las diferencias de raza y países, religiones, etc. no deben separar a las personas	5	4	3	2	1(47)
Me gustan los relatos de cuentos, series, libros, etc., donde los niños pueden hacer todo lo que quieren porque no tienen padres, no va a la escuela, etc.	5	4	3	2	1(48)
Es mejor que te digan lo que puedes hacer o no, para no equivocarte	5	4	3	2	1(49)
La confianza fortalece la relación (amigos, pareja, etc)	5	4	3	2	1(50)
Me gusta comprar muchas cosas, aunque no las utilice	5	4	3	2	1(51)
Hay que pelear con alguien si hace falta, para resolver un conflicto	5	4	3	2	1(52)
En la familia suele haber conflictos, broncas, tortazos.	5	4	3	2	1(53)

<i>P.36.- Ahora nos gustaría que nos dieras tu opinión sobre algunas afirmaciones y situaciones que aparecen en las series de TV y libros.</i>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Los personajes que pueden comprar cuanto quieren son más felices	5	4	3	2	1(54)
En mi familia cada uno va a la suya	5	4	3	2	1(55)
Discutir y pelearse es lo normal en una pareja	5	4	3	2	1(56)
Con la familia, amigos, compañeros, etc., hoy por tí, mañana por mí (das y recibes)	5	4	3	2	1(57)
Cuesta aguantar a los que tenemos cerca, pero son diferentes a nosotros en la manera de pensar, vestir, comportarse.	5	4	3	2	1(58)

P.37.- Cuando en la TV hay escenas violentas ¿qué te suele pasar? (elige 3)

Me crea tensión, nerviosismo, pero me gusta	1(59)
Me preocupa por lo que pasa pero sigo viéndolo	2
Me resulta muy desagradable, no me gustan	3
A veces suelo entristecerme e incluso llorar pero sigo viéndolo	4
Cierro los ojos hasta que pase la situación	5
No puedo dejar de mirar, aunque no me guste	6
Tengo miedo e incluso después de que haya terminado el programa	7
Me dan ganas de imitar su forma de hacer	8
Apago la TV o cambio de canal	9
No vuelvo a ver la serie nunca más	0
Como no es real no me preocupa, es sólo una fantasía, una ficción	X
Me gusta mucho, me divierte	V
Aprendo cosas y las utilizo contra otros para defenderme	1(60)
Me parece normal, son cosas que pasan en la vida	2
Me da igual, porque no me pasa a mi, estoy a salvo	3
Que me gusta mucho el miedo	4

P. 38. ¿Con qué frecuencia sueles llevar a cabo estas conductas?

	Siempre	Con mucha frecuencia	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
- Pelear si hace falta para resolver un conflicto	5	4	3	2	1(61)
- Cuidar y respetar el medio (las plantas, traerme los desperdicios a casa o echarlos a la papelera cuando vas de excursión)	5	4	3	2	1(62)
- Pegar cuando se lo merecen	5	4	3	2	1(63)
- Ver algún programa de TV que te prohíben o es para mayores	5	4	3	2	1(64)
- Insultar cuando te enfadas con alguien	5	4	3	2	1(65)
- Tomar cerveza, algo de alcohol cuando sales con tus amigos, en fiestas, etc	5	4	3	2	1(66)

P.39.- Ahora nos gustaría que nos dieras tu opinión sobre algunas afirmaciones y situaciones que aparecen en las series de TV y libros.	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Si alguien me trata injustamente sé defenderme sin recurrir a la violencia	5	4	3	2	1(67)
Hago cosas que no me gustan o digo cosas que no pienso para agradar a mis amigos	5	4	3	2	1(68)
Los mayores no entienden a los niños /jóvenes	5	4	3	2	1(69)
Cualquier persona merece respeto, aunque no sea como yo (raza, religión, etc.)	5	4	3	2	1(70)
Cuando se cumplen las normas (casa, colegio, grupo) todos salen ganando	5	4	3	2	1(71)
Cuando los niños o personajes femeninos son maltratados es porque se lo buscan	5	4	3	2	1(72)
Es deber de todo ayudar a quienes lo necesitan (pasan hambre, están solos, etc)	5	4	3	2	1(73)
Querer a alguien no tiene por qué suponer comprometerse	5	4	3	2	1(74)

AHORA MIRA ATENTAMENTE Y CONTESTA

40.- ¿Con quién de estos niños/as y personajes realizarías alguna de estas actividades?

1



2



3



4



5



6



7



8



- Te gustaría tener la amistad de	1	2	3	4	5	6	7	8(75)
- Te irías de excursión con	1	2	3	4	5	6	7	8(76)
- Invitarías al cine a	1	2	3	4	5	6	7	8(77)
- Estudiarías los exámenes con	1	2	3	4	5	6	7	8(78)
- Compartirías la tienda de campaña con	1	2	3	4	5	6	7	8(79)
- Te gustaría pelearte con	1	2	3	4	5	6	7	8(80)
								F4(5)
- Te gustaría llevarle a tu casa a	1	2	3	4	5	6	7	8(6)

P.41.- De estos personajes de los videojuegos, series de TV, etc.¿ cómo los consideras?



**Mario**



**Sonic**



**Crash  
Bandicoot**



**Lara  
Croft**



**Pikachu**

- ESTIMULANTE	7)1	9)1	11)1	13)1	15)1
-INTELIGENTE	2	2	2	2	2
- SIMPATICO	3	3	3	3	3
- GUAPO, BONITO, BIEN DIBUJADO	4	4	4	4	4
- ATREVIDO, OSADO	5	5	5	5	5
- NORMALES, HACEN COSAS NORMALES	6	6	6	6	6
- FUERTE	7	7	7	7	7
- IRREAL	8	8	8	8	8
- UN HÉROE	9	9	9	9	9
- CARIÑOSO	0	0	0	0	0
- VIOLENTO	X	X	X	X	X
- SENSIBLE	V	V	V	V	V
- ME GUSTA MUCHO	8)1	10)1	12)1	14)1	16)1







