

La recepción de mensajes televisivos y otras pantallas en las distintas etapas del desarrollo evolutivo del niño y el adolescente

Carmen Marta Lazo¹ & José Antonio Gabelas Barroso²

O ecrã audiovisual, enquanto tratamento em paralelo de múltiplos estímulos, é consideravelmente diferente da leitura de um livro, já que este último envolve uma leitura sequencial. A exposição à televisão e a outros ecrãs aumenta a recepção de formas e conteúdos. Um “mosaico” formado por breves peças de informação, saturada de estímulos audiovisuais, sempre misturados e combinados num labirinto de formas e estímulos.

Torna-se muito difícil precisar se um espectador vê ou olha para a televisão, se está a prestar atenção ou a analisar as mensagens. Teríamos que nos colocar dentro do ecrã para sabê-lo e “vê-los a olhar”. A atenção condiciona a capacidade de compreensão do espectador, mas esta última também influencia a atenção. Se as crianças ou os jovens antecipam que não vão compreender um programa, param de lhe prestar atenção. As crianças mais novas precisam de estímulos visuais mais poderosos, de personagens fisicamente mais activos, de cores mais brilhantes e de sons menos harmoniosos.

1. Niños y adolescentes frente a las pantallas

“Quiénes son los jóvenes a los que nos dirigimos y con los que nos relacionamos?” (Gabelas, 2005)³. Con frecuencia, el discurso de la infancia y, en gran medida, la juventud, manifiesta dos caras: Por un lado, se les ve como una amenaza porque se les considera antisociales, delincuentes y contestatarios; porque son los que montan bronca los fines de semana, ensucian la calle con las litronas y provocan todo tipo de accidentes. Por otro lado, son concebidos como seres amenazados e indefensos, vulnerables y frágiles, necesitados de protección. Llueven investigacio-

1 Universidad San Jorge. Zaragoza, España. E-mail: cmarta@usj.es.

2 Universidad Oberta de Catalunya UOC, España. E-mail: jgabelas@uoc.edu.

3 Adaptado de la ponencia del autor “Televisión y adolescentes, una mítica y controvertida relación”, en el Congreso Hispanoluso “Televisión de calidad” celebrado en Huelva (España) del 25 al 27 de noviembre del 2005.

nes, informes, portadas y titulares que presentan noticias en los que se presentan a los jóvenes como víctimas de las drogas, la delincuencia y la calle.

Estamos ante dos visiones que conducen a una misma postura paternalista, en la que destaca el sentido de la protección y la imposición de normas y sanciones. En esta construcción social, la infancia y juventud son sectores excluidos (Buckingham, 2002)⁴, pues se les considera como “los que no son”, como los que no han “llegado” a adultos, porque no han madurado. Desde el control y la protección, no se les facilita demasiado crecer, porque todavía son niños y jóvenes “presociales”.

En este contexto, se contempla a los medios (grandes medios masivos y nuevas tecnologías) como un auténtico peligro. Televisión, videojuegos, internet se consideran sólo una amenaza. Por eso, proliferan códigos censuradores, como los V-Chip o bloqueadores de software. Se anuncia, por consiguiente, y en términos de Buckingham (2002), la muerte de la infancia (añadamos, en gran medida adolescencia), tildando a los medios como principales culpables (especialmente a la televisión).

Se niega el papel activo del espectador (sea niño, joven o adulto), sin tener en cuenta que cualquier consumo audiovisual es una negociación entre sujeto y pantalla, individuo y producto mediático; que produce una interacción con otros sujetos, bien en conversaciones, juegos o recreaciones, lo que origina un proceso no sólo cognitivo, también socializador de primer orden⁵. Se ignora que las pantallas son un escenario de relación importante, alrededor de las cuales se intercambian impresiones, y se recrea lo visto y/o jugado.

Pero para evitar estos peligros se anuncian medidas de control y protección. Nos encontramos ante una posición que arranca desde un determinismo tecnológico, que considera que el sujeto que percibe y recibe el mensaje mediático es un ser frágil, pasivo y aislado. **Frágil** porque no tiene defensas, ni estrategias de gestión con el mensaje recibido. **Pasivo** porque es incompetente, incapaz de responder e

4 El autor reclama en esta obra una mayor participación de los niños y jóvenes en la construcción de la sociedad, así como critica la posición proteccionista que adopta la sociedad adulta.

5 Se pueden consultar dos estudios dispares en la geografía (España y Argentina) pero coincidentes en muchas de sus conclusiones. Uno de ellos el realizado por un equipo de investigadores de la UOC (Universitat Oberta de Catalunya), Adriana Gil, Joel Feliu, Isabel Rivero y Eva Patricia Gil, acerca de las “¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación?. Niños, jóvenes y cultura digital”. El otro, “Qué televisión quieren los niños”. Investigación comparativa internacional de Tatiana Merlo Flores de la Universidad Católica de Argentina, expuesto en “Luces y laberinto audiovisual. Primer Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación” celebrado en Huelva en octubre de 2003.

interactuar con el medio. **Aislado** porque el espectador o usuario de los medios y sus pantallas mira, pulsa, interactúa, juega o navega sólo y asépticamente, sin entornos, ni contextos.

Esta postura admite una doble lectura: Que los medios son agujas hipodérmicas (“me pinchan, luego duele”) lo que produce sus efectos: se lee menos, hay menos comunicación, existe más violencia, menos atención, porque se consumen determinados productos audiovisuales durante muchas horas. Que los sujetos (sean niños, jóvenes o menos jóvenes) son cintas vírgenes, sobre las que se graban los mensajes de modo automático, sin que exista ningún otro estímulo que provoque en ellos una reacción, salvo el que les llega desde la pantalla. Esta posición se encuentra amparada bajo la teoría de los efectos, que hacia los años cincuenta y sesenta tuvo un gran auge en la escuela conductista, avalada por numerosos experimentos norteamericanos, pero que hoy está superada por las teorías cognitivas y sociolingüísticas, así como las Teorías de los Estudios Culturales y de los Medios. En cuanto al segundo postulado, está comprobado que la influencia que un estímulo audiovisual puede realmente producir en el sujeto depende de un conjunto de factores y variables, de una compleja interacción y la correspondiente negociación entre “sujeto-pantalla(s)” y “sujetos-entre-sí”.

La alfabetización mediática entiende que el espectador es un ser social que tiene un contexto de recepción individual (con sus experiencias, conocimientos, alfabetización audiovisual y estrategias de negociación, expectativas y deseos) y social (cómo y con quién visiona, juega, disfruta, dialoga, navega y proyecta, evalúa y autoevalúa). Significa que el sujeto es un usuario que consume desde un contexto mediático que dispone a su vez de un contexto de producción, distribución y exhibición que condiciona cada uno de los estímulos audiovisuales que se lanzan y proyectan. El gran argumento que convoca a los jóvenes y la industria del entretenimiento explota con ingenio es la “popularidad”. En Estados Unidos, ya se hacen fiestas de cumpleaños que superan las celebraciones de comuniones que hacemos en España. Quart (2004) señala que: “en estas fiestas, 50.000 dólares no son más que una gota en el océano, apenas duran cinco horas ... incluso gente que tiene poco dinero ahorra para esas ceremonias” (pp. 87-90). Estas fiestas se ambientan con pósters que vinculan a los niños con estrellas del pop o del rock, colocando el rostro del niño de turno, que sustituye al del famoso. Los niños que celebran su cumpleaños se convierten por un día en únicos. Como ocurre con algunos programas de telerrealidad en los que los invitados “sienten la gloria de la fama” durante cinco minutos.

Las grandes marcas han entendido esto muy bien. Adolescentes y preadolescentes crecen en un mundo en el que *Nike* es más que una zapatilla y *Disney* más que una película. Son ciudades llenas de sueños, también *guettos* donde se habla, se viste, se come para formar parte de un colectivo; “hay que dejarse ver” para poder estar y ser del grupo. Lo otro es la exclusión, porque como dice un publicista “los niños se dan cuenta si alguno de sus compañeros de clase llevan las ‘zapatillas’ equivocadas”. La idea central de los adolescentes es la popularidad. Se encuentran inmersos en una racha ganadora buscando con ansiedad el caer bien, el gustar. En este sentido, Quart (2004) indica que son “demasiado viejos para ser niños, demasiado jóvenes para ser adolescentes. Demasiado viejos para aceptar una dependencia total de los padres, demasiado jóvenes para obtener un permiso de trabajo, los preadolescentes pueden crear una marca de más de cien millones de dólares” (pp. 87-90).

En la actualidad, el niño está acostumbrado a una lectura no lineal o estructurada “en paralelo”, distinta a la secuencial que se ha venido dando tradicionalmente hasta la convivencia con los nuevos medios que posibilitan la captación simultánea de distintos contenidos y facilitan múltiples selecciones. Las nuevas generaciones son las más preparadas para “leer” o mirar varias informaciones a la vez, fruto de su contacto con las nuevas tecnologías multimedia y están acostumbradas a ver e interpretar las imágenes con gran celeridad. Sin embargo, los niños de este siglo XXI no han adquirido una educación audiovisual que les permita saber qué hay detrás de esas imágenes ni qué objetivos persigue, por ejemplo, un determinado tipo de plano, un contrapicado o un zoom (Marta Lazo, 2005).

2. Recepción de mensajes audiovisuales y multimedia y etapas evolutivas

McLuhan (1975) se pregunta qué implicaciones puede llegar a tener el bombardeo de información al que está expuesto el niño, quien adquiere una experiencia virtual centenares de veces mayor que sus antepasados, en los mismos periodos de sus correspondientes ciclos evolutivos. Su respuesta es que “cuando ingresa en la escuela, el niño-TV no siente sino una tremenda perplejidad. De repente, su conocimiento osmótico, pero extenso y casi adulto, del mundo es sumergido en el baño frío de un sistema de educación del siglo pasado. Ante su conocimiento generalista y simultáneo, aparece una metodología de estudios fragmentada, especializada, con temas titulados y clasificados por materias. Este choque supone, para el niño-TV, como caer de repente en la ciénaga de un gigantesco absurdo” (Sempere, 1975, p. 237).

Ferrés (1994, p. 29) retoma la expresión de McLuhan (1968): “El niño actual crece absurdo, porque vive en dos mundos (TV y escuela), y ninguno de los dos le ayuda a crecer”, para explicar la realidad en la que viven las nuevas generaciones para las que “los medios de masas se han convertido en su medio ambiente. Es a través de ellos como tienen acceso a la realidad. Nuestra visión del mundo, de la historia y del hombre está íntimamente ligada a la visión que imponen los medios de masas. La escuela, sin embargo, parece no darse por enterada. Los jóvenes abandonan las aulas sin la más mínima preparación para un uso racional de estos medios” (Ferrés, 1994, p. 20).

Resulta cuando menos incoherente que, a pesar de que la televisión sea uno de los principales agentes socializadores con los que cuenta el niño en su entorno cotidiano, la escuela no otorgue la importancia requerida a las formas de expresión ni a la lectura del significado de los contenidos de este medio, que es también una fuente de aprendizaje para sus alumnos.

Santiuste Bermejo (2001, p. 45) recopila todas las pautas necesarias para potenciar el pensamiento crítico desde el ámbito educativo y lo caracteriza como un pensamiento muy próximo al creativo y al reflexivo.

Las diferentes experiencias realizadas desde el ámbito de la “educación para la recepción” en varios países tienen en común, a juicio de Charles y Orozco (1990), el interés porque los receptores vean los medios de comunicación desde la distancia con el fin de llegar a ser más críticos y reflexivos, lo que deriva en ser independientes y creativos, adoptando de esta forma su papel activo en el proceso de la comunicación. Por tanto, conciben también la potenciación de la capacidad crítica como una característica interrelacionada con la creatividad, la autonomía y la acción.

Desde la perspectiva de la corriente crítica, se promueve el paso de un destinatario ingenuo ante los mensajes a un perceptor que tiene capacidad de elección de contenidos, intenta comprender los lenguajes mediáticos, sabe interpretar de manera crítica los significados de los mensajes y participa activamente en la realidad. De hecho, encontramos varios modelos de educación para los medios con este enfoque, como el de la “educación para la recepción” (Charles y Orozco, 1990), el de la “lectura crítica” (Masterman, 1994) o el “dialéctico-inductivo-popular” (Giroux, 1995).

Algunas teorías previas a los modelos de investigación de la audiencia como perceptores críticos y agentes activos fueron la corriente empírico-experimental, el estructural-funcionalismo, la teoría crítica, la lógica cultural avanzada y el estructuralismo.

El empirismo de Lazarsfeld (1940) supone un primer paso hacia la actividad y un alejamiento de la Teoría Hipodérmica. El empirismo se fundamenta en el receptor, quien elige en función de los efectos, limitando así la persuasión de los medios. Puesto que la exposición de los destinatarios es selectiva, ellos eligen “la información más afín a sus actitudes y tienden a evitar los mensajes que les resultan discordantes” determinando su percepción, ya que “la interpretación transforma y modela el significado del mensaje recibido, marcándolo con las actitudes y los valores del destinatario, a veces hasta el extremo de cambiar radicalmente el sentido del propio mensaje” (Wolf, 1987, pp. 40-42).

El modelo anterior sirvió de punto de partida para la teoría sociológica del estructural-funcionalismo cuyos principales impulsores fueron Merton (1948) y Wright (1960). Estos autores (cf. Wolf, 1987, p. 70) plantean como método de análisis la entrevista focalizada, de manera abierta y no directiva para el estudio de la relación entre los medios de comunicación y la sociedad, entendida como un organismo cuyas distintas partes desempeñan funciones de integración y de mantenimiento del sistema. Su equilibrio y estabilidad se realizan a través de las relaciones funcionales que los individuos y los subsistemas activan en su conjunto. De este modo, se trata de investigar el funcionamiento de la estructura social a través de la interrelación entre sus componentes.

Desde otra óptica distinta, surge la Teoría crítica fraguada en el Institut für Sozialforschung von Frankfurt, conocido como la Escuela de Francfort, cuyos máximos representantes fueron Marcuse (1936), Horkheimer (1937), Adorno (1964, 1969, 1973) y Habermas (1982)⁶. Esta teoría, para la descripción del surgimiento de la sociedad de masas, parte de conceptos fruto del materialismo dialéctico como los de “la fabricación pseudocultural”, “la alienación consumista del sujeto revolucionario” o “el universo unidireccional y los dictados”. Es la primera que, en la década de los cuarenta, se plantea la necesidad de enseñar a leer a la gente ante la “industria cultural” que se está generando, puesto que el individuo ya no decide de manera autónoma, sino que se adhiere acríticamente a los valores impuestos.

Un paso más en el desarrollo de las teorías de la comunicación lo constituyó la lógica cultural avanzada, impulsada por McLuhan a partir de los acelerados cambios sociales vividos en la década de los sesenta, fruto de la denominada “Era electrónica”. McLuhan introduce en su libro *Understanding media* (1964), el conocido aforismo “el medio es el mensaje”, considerando que hasta ese momento se había

⁶ Citados en Wolf, M. (1987). La investigación de la comunicación de masas. Barcelona: Paidós.

puesto toda la atención en el análisis del contenido y ninguna en el medio. Para el teórico canadiense, el impacto tecnológico influye notoriamente en la forma de vida del hombre y, más allá de los contenidos que se transmiten por las ondas, lo más importante son las interacciones sociales que se establecen a través de los medios electrónicos, llevándole a concebir un mundo de comunicaciones sin límites físicos ni fronteras espaciales, para el que acuña el concepto “*Aldea Global*” (McLuhan, 1995).

Desde la perspectiva contraria, el estructuralismo basa sus estudios en el dominio del código y en el análisis, no sólo de las significaciones manifiestas del mensaje, sino también de las latentes. Según este modelo, las enseñanzas no son tales como nos las presentan. En relación con el estudio semiológico del texto televisivo, Barthes (1988) insta para que éste sea analizado como un conjunto de significados desde los planos denotativo y connotativo.

En un diferente acercamiento, desde la psicología del aprendizaje, el estadio del perceptor crítico podría corresponderse con las teorías cognitivas, en cuanto se refieren a la capacidad individual del sujeto para realizar elecciones libres en todo proceso de aprendizaje, basado en ideas. Desde esta perspectiva, la conducta se analiza como conjunto de unidades coherentes, tales como habilidades o propósitos, y no en función de los hábitos o contracciones musculares contempladas por las corrientes conductistas.

Entre los enfoques que han surgido desde la línea de investigación cognitiva (Swenson, 1984), hallamos los siguientes:

- La teoría de la *Gestalt*, desarrollada por Köhler (1925), Koffka (1935), Lewin (1936) y Wertheimer (1959). Esta teoría concibe la percepción como un proceso activo, que genera unidades cognitivas y que es experimentado por cada persona en función de su grado de actividad. La *Gestalt* enfatiza en la totalidad de la estructura poniendo de manifiesto que la percepción es algo más que la suma de estímulos ambientales y que se debe analizar también el interior del organismo. En consecuencia, la mayor parte de los estudios llevados a cabo por esta corriente fueron realizados con personas, no con animales, como era tradicional en el sendero de la investigación conductista.
- La teoría biológico-cognitiva de Montessori (1912), basada en la premisa de que es necesario entrenar las actitudes sensoriales como requisito previo al aprendizaje, partiendo de un estudio integral del niño, que comprenda su dieta alimenticia, así como un régimen psicomotriz de ejercicio adecuado para lograr un completo

desarrollo intelectual y social. La doctora Montessori comprueba que los métodos de enseñanza para adultos no son apropiados para los niños, ya que sus sistemas nerviosos son todavía inmaduros, y defiende por tanto una educación infantil en ambientes escolares que permitan todas las manifestaciones de la conducta de forma libre y natural. Su procedimiento consistía en crear escuelas donde los niños fueran educados en un espacio de libertad, en el cual pudieran realizar las actividades que ellos eligieran en cada momento, siendo el docente un guía hacia su independencia y automotivación. Según esta teoría, el aprendizaje no requiere refuerzos externos, sino que se caracteriza por la adquisición discontinua de ideas y la comprensión sintética. Este modelo tuvo bastante éxito en Estados Unidos y se extendió a otros países. En la actualidad, continúa siendo un método utilizado en algunos centros, principalmente preescolares.

Tras varias décadas desde la formulación inicial de las teorías expuestas, fueron desarrollados nuevos modelos asentados en el enfoque cognitivo (Swenson, 1984):

- Teoría de la formación del concepto y el aprendizaje verbal (Saltz, 1971). Define los conceptos como conjuntos asociados de atributos que contienen cualidades comunes. Mientras los modelos tradicionales se basaban en el aprendizaje de conceptos a través de la eliminación de ejemplos no válidos, la propuesta de Saltz, por el contrario, consiste en que el niño parta de un concepto simple basado en un solo atributo, y vaya añadiendo otras nuevas propiedades, lo que se conoce como “modelo de crecimiento del concepto”. Así, se desarrolla el aprendizaje verbal, mediante la suma de conceptos adquiridos a través de la experiencia.
- El modelo psicolingüista de Chomsky (1968) expone que la competencia en el lenguaje se configura mediante la existencia de una estructura de mecanismos innatos, en interacción con los factores ambientales, determinando la suma de ambos lo que se aprende y cómo se expresa. Este teórico se centra más en los significados que en sus vehículos de transferencia o formas en que los seres humanos se comunican.

La teoría del desarrollo cognitivo, cuyo principal representante es el psicólogo suizo Jean Piaget (1977), coincide con la de Montessori en que la función del medio radica en nutrir al cerebro infantil en desarrollo y esa experiencia es activa para el niño. Asimismo, considera que el niño además de aprender por sus experiencias físicas con el ambiente, adquiere conocimiento a través de las interacciones sociales. Piaget establece tres procesos que intervienen en el aprendizaje: la *equilibración*, por la que un niño cambia su mecanismo de una etapa de madurez a otra; la

asimilación, basada en la incorporación de los nuevos conocimientos al aprendizaje ya existente; y la *acomodación*, relativa a la adaptación al medio, cambiando algunas categorías del pensamiento para llegar al equilibrio en el desarrollo intelectual asignado a la etapa de madurez en la que se encuentre el niño.

Algunos autores han advertido las limitaciones que los niños con menor edad y consiguiente desarrollo evolutivo tienen para comprender formas y contenidos televisivos. Noble (1975) indicó que los niños en edad preescolar tienen dificultades para entender que los programas de televisión no son reales y que los personajes son actores. Wartella y otros (1990) recuerdan que la capacidad de distinción entre los programas y la publicidad no comienza hasta los 4 años. Costley y Brucks (1992) compararon el grado de conocimiento del producto anunciado en situaciones de publicidad engañosa, en distintos grupos de edad, y dedujeron que ésta era un factor importante en el hallazgo de diferencias en la comprensión de esos anuncios.

De este modo, los diferentes períodos evolutivos del niño determinarán las maneras de implicarse o vincularse en el proceso comunicativo. La teoría del desarrollo cognitivo articulada por Piaget (1977, pp. 19-107) distingue cuatro grandes períodos en el desarrollo de la lógica infantil:

- 1) En el periodo sensorio-motor, desde el nacimiento hasta el año y medio o dos años, anterior al lenguaje, aún no existen operaciones y las formas de transmitir información son acciones de carácter reflejo, por ejemplo, el llanto o la succión.
- 2) En el periodo preoperatorio, de los 2 a los 7-8 años, empieza el pensamiento ligado al lenguaje, la imitación diferida, el juego de ficción o simbólico adquiere mucha importancia y la relación con los iguales, aprender a conocerlos y a interpretar sus estados psicológicos. A pesar de que las acciones se interiorizan y representan en formas simbólicas, todavía no comienzan a ejecutar operaciones mentales de tipo lógico.
- 3) En el periodo de las operaciones concretas, de 7-8 hasta los 11-12 años de edad⁷, se inicia el desarrollo de la capacidad lógica, aunque las operaciones realizadas no respondan a abstracciones verbales, sino que están más relacionadas con acciones materializadas sobre objetos. Los juegos simbólicos son sustituidos por los de reglas, los niños deberán comprenderlas y practicarlas, lo que supone una primera aproximación a la vida en democracia. Además, una de las necesida-

⁷ Las edades intermedias en estos tramos varían en función de las circunstancias particulares -familiares y escolares, entre otras- de cada niño.

des prioritarias es la comunicación y participación activa en el entorno familiar y escolar.

- 4) El periodo de las operaciones formales o de la “lógica de proposiciones”, desde los 11-12 años hasta aproximadamente los 18, es en el que aparece gradualmente el razonamiento hipotético-deductivo, con capacidad de abstracción aplicable a cualquier contenido y situación. Junto con el aumento de las capacidades cognitivas, esta etapa está determinada por los cambios biológicos y por el desencadenante hormonal de las relaciones sexuales. La autonomía se hace necesaria, para adaptarse de forma progresiva a la vida adulta, en principio desde una posición crítica y de ruptura que conlleva un desplazamiento de los ámbitos escolar y familiar, para otorgar más relevancia al grupo de iguales. Será, precisamente, junto con sus amigos con quienes compartan su tiempo libre, dejando de lado los juegos infantiles para encontrar lugares de diversión o práctica de deportes, entre otras opciones.

Como variante a la distribución que hace Piaget, Mantovani (1980, pp. 53-54), partiendo del análisis del niño como “espectador” de obras teatrales, distingue tres etapas en el desarrollo infantil: en la primera, que según este autor, transcurre entre los 2 y 5 años, sus percepciones son inmediatas y fragmentadas, y están relacionadas con lo afectivo y con el comportamiento motor. Los elementos que más le influyen son los sonidos, los colores y las formas en movimiento. En la segunda etapa, entre los 5 y 9 años, el niño va afianzando su facultad de observación y, aunque su capacidad de análisis aún es débil, corrige o suplanta con su imaginación las concepciones recibidas de forma incompleta. Finalmente, entre los 9 y 12 años, forma una conciencia moral autónoma, comienza a sacar conclusiones y a desarrollar su espíritu crítico y la facultad de comparación. Por otra parte, es remarcable la concepción que hace este autor del elemento *participativo* dentro de la “poética del teatro para niños”, relacionada con “imponer al espectador una creación elaborada y cerrada y sí con la idea de proponerle una creación artística en la que el niño pueda contribuir con su influencia” (Mantovani, 1980, p. 33). De este modo, considera necesario inducirles a participar en todas las edades para que se sientan co-protagonistas y utilicen el teatro como un juego más, interesante reflexión que puede adaptarse al medio televisivo.

Más allá de la distribución por grupos de edad atendiendo al desarrollo del niño, Vygotski (1979, p. 124) critica la teoría de Piaget por no atender al aprendizaje como un proceso que activa las características evolutivas y, por tanto, por suponer que los procesos de desarrollo son independientes del aprendizaje: “En investigaciones

experimentales acerca del desarrollo del pensamiento en los niños de edad escolar, se ha partido de la suposición de que procesos tales como la deducción y la comprensión, la evolución de nociones acerca del mundo, la interpretación de la causalidad física y el dominio de formas lógicas de pensamiento y lógica abstracta se producen por sí solos, sin influencia alguna del aprendizaje escolar". Este teórico de origen ruso concibe la aportación de otras personas en la realización de determinadas tareas como un indicativo del nivel de desarrollo mental, al estar directamente relacionado con el aprendizaje de ciertas funciones que están madurando y que en un futuro próximo se desarrollarán de forma completa porque el niño las interioriza hasta convertirlas en parte de su proceso evolutivo. Llega, así, a la concepción de "zona de desarrollo próximo", entendiendo como tal "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotski, 1979, p. 133). El desarrollo dependerá, pues, de los procesos previos de aprendizaje, que tienen lugar cuando el niño entra en interacción con personas de su entorno y, por supuesto, en la etapa escolar, con los integrantes del ámbito de la educación formal. Según el autor, "una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. (...) El proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en zona de desarrollo próximo" (Vygotski, 1979, p. 139).

Bruner (1989) también considera la educación como un factor clave en el desarrollo infantil, puesto que entiende que "la acción sobre los demás no se organiza a partir de presiones internas sino de determinantes externos mediatizados por el adulto" (cf. Linaza, 1989, p. 27). En este aspecto, como indica Linaza (*ibidem*), se contraponen a las tesis de Piaget, en las que "se ha acentuado el surgimiento de la representación a partir de la interiorización de los actos sensorio-motores, y ha dado lugar a una separación máxima entre la función comunicativa y la función semiótica. Para Bruner las técnicas de representación, de las que forma parte el lenguaje, son objetos materiales de los que el niño debe apropiarse antes de que puedan constituirse en medios de acción o de expresión".

La disyuntiva entre la correspondencia o diferencia de la edad biológica del niño con su grado de desarrollo es un tema de gran interés en el ámbito de la psicología evolutiva. En este contexto, como expone Wallon (1984, pp. 171-172), para algunos autores existe continuidad o sucesión en el desarrollo psíquico, por lo que hay coincidencia exacta entre el nivel de evolución y la edad del niño, es decir, "la

sucesión de las edades es la de los progresos”, mientras que, desde una perspectiva antagónica, otros autores sostienen que “los sistemas de la vida psíquica no son simplemente capas que se superponen unas a otras mediante la combinación de elementos gradualmente organizados, pues hay momentos de la evolución psíquica en que las condiciones son tales que hacen posible un nuevo tipo de hechos, en este sentido las edades del niño no se corresponden con las de la infancia”.

Tras un detallado análisis de las distintas aportaciones que en este sector de la psicología han llevado a cabo diversos estudiosos e investigadores, Wallon concluye que el desarrollo infantil es fruto de la conjunción de ambos considerandos, el momento de madurez biológica y los condicionantes del medio: “esas revoluciones de edad en edad no son improvisadas por cada individuo, son la razón misma de la infancia, que tiende a la realización del adulto. Las incitaciones del medio son indispensables para que se manifiesten y cuanto más se eleve el nivel de la función, tanto más sufrirá sus determinaciones. (...) El organismo debe llevar a esta función a su madurez para que el medio la despierte. Así, el momento de las grandes mutaciones psicológicas está marcado en el niño por el desarrollo de las etapas biológicas” (1984, p. 172).

En cuanto al desarrollo de los modelos del aprendizaje cognitivo, que consideran al alumno como un sujeto activo, encontramos, por una parte, el *aprendizaje significativo*, según el cual, al alumno se le presenta el contenido total de lo que va a aprender y éste relaciona los nuevos aprendizajes con los previamente adquiridos, parte de su propia experiencia o estructura de conocimiento existente, para interiorizar el nuevo material adquirido en su memoria y poder recuperarlo en el futuro; y, por otra, el *aprendizaje por descubrimiento*, en el que el contenido principal del aprendizaje no se facilita a priori, sino que el alumno debe descubrirlo, antes de incorporarlo a su estructura cognoscitiva, por lo que, de manera inductiva, ensaya soluciones a los problemas que se le plantean (Ausubel, Novak y Hanesian, 1990, pp. 34-35).

Las mencionadas variantes podrían relacionarse con el modelo educativo “endógeno” que propone Freire (1969), al poner el “énfasis en el proceso” y centrarse en la persona. Este modelo surge en Latinoamérica como propuesta para una “pedagogía del oprimido”, pero puede trasladarse al resto del mundo, dada la importancia que tiene la participación activa del sujeto, más allá del proceso de aprendizaje, en una sociedad democrática. Esa forma de hacer partícipes a los educandos y, por extensión, a los ciudadanos es esencial para llegar a la autonomía o a la “*autogestión*” porque, como señala Kaplún (1998, pp. 47-57), “sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando

y problematizándose se llega al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha”.

3. Conclusiones

- Así como se estudia el fenómeno de las inteligencias múltiples⁸, tenemos adentrarnos en las “atenciones múltiples” y simultáneas. El niño y el adolescente, hijos de la cultura audiovisual aprenden en fragmentos de atención más cortos e intensos, lo que obliga a la escuela a un replanteamiento de su tradicional sistema de enseñanza, y por tanto, de sus procesos de aprendizaje.
- Las narraciones audiovisuales, lineales o no, frecuentemente fragmentarias en su exposición narrativa, están llenas de intensidad sensorial, es una constante apelación a los sentidos. Requieren una atención intensa, exigen un presente continuo –desentrañado de un pasado y abocado a un incierto futuro-, y propician una gratificación.
- Los niños y adolescentes del siglo XXI están ocupados en los modelos que ofrecen e imponen las pantallas, porque –en gran medida- los padres se desocupan de ellos.
- El consumo audiovisual y multimedia que se atrinchera en la superficie de los sentidos, que reclama la emoción desde un impacto sin freno, precisa una reflexión. La palabra es uno de los puentes principales para convertir el impacto emocional en reflexión, la acción agresiva del estímulo audiovisual y multimedia en recepción crítica.
- El hecho de que el niño o adolescente sepa interaccionar con los mensajes que le proporcionan las pantallas de manera autónoma y con criterio dependerá no sólo de su edad o etapa evolutiva en la que se encuentre, si no principalmente del grado de alfabetización audiovisual que posea, así como de las mediaciones que reciba de su entorno grupal, familiar y escolar.

4. Bibliografía

- Ausubel D. P., Novak J. D. & Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barthes, R. (1988). *Mitologías*. México: Siglo XXI.

⁸ Concepto desarrollado por Howard Gardner (1943) psicólogo norteamericano y profesor universitario en la Universidad de Harvard. En 1983 presentó su teoría en el libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.

- Buckingham, D. (2002). *Creer en la era de los medios electrónicos*. Barcelona: Ediciones Morata, Col. Pedagogía Educación Crítica.
- Charles, M. & Orozco, G. (1990). *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México: Trillas.
- Costley, C.L. & Brucks, M. (1992). Selective Recall and Information Use in Consumer Preferences. *Journal of Consumer Research*, 18, 464-473.
- Ferrés, J. (1994). *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gabelas, J. A. (2005). Televisión y adolescentes, una mítica y controvertida relación. *Comunicar*, 25, 137-146.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y Resistencia en Educación*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Linaza, J. L. (1989). *Jerome Bruner: Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lazarsfeld, P. F. (1940). Panels Studies. *Public Opinion Quarterly*, 4, 122-128.
- Mantovani, A. (1980). *El teatro: un juego más*. Granada: Nuestra cultura, Serie Pedagogía de cero a seis.
- Marta Lazo, C. (2005). *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid: Fragua Comunicación.
- Masterman, L. (1994). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media. The extensions of man*. New York: McGraw-Hill.
- McLuhan, M. (1995). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Noble, G. (1975). *Children in front of the small screen*. Beverly Hills: Sage.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Quart, A. (2004). *Marcados. La explotación comercial de los adolescentes*. Barcelona: Ediciones Debate.
- Santiuste Bermejo, V. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Pro-Logos Educación.
- Sempere, P. (1975). *La galaxia McLuhan*. Valencia: Fernando Torres Editor.
- Swenson, L. C. (1984). *Teorías del aprendizaje. Perspectivas tradicionales y desarrollos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.
- Wartella, E. & otros. (1990). Television and beyond: children's video media in one community. *Communication Research*, 32, 45-64.
- Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

Résumé

L'écran Av, en tant que traitement en parallèle de multiples stimulations est substantiellement différent à la lecture d'un livre. Lire un livre implique une lecture ordonnée. L'exposition à la télévision et autres écrans augmente la réceptivité de formes et de contenus. Une "mosaïque" formée de petits fragments d'information, saturée de stimulations audiovisuelles toujours mêlées et combinées dans un labyrinthe de formes.

C'est très compliqué préciser si un spectateur voit ou regarde la télévision, s'il est en train d'écouter ou d'analyser les messages. On devrait se situer dans l'écran pour le savoir et "les voir regarder". Prêter attention conditionne la capacité de compréhension du spectateur, mais celle-ci touche aussi l'attention. Si un enfant ou un adolescent anticipe qu'il ne va pas comprendre le programme, son attention abandonne. Les plus petits ont besoin de stimulations visuelles plus remarquables avec une plus grande activité physique des personnages, plus de coloris et des sons moins harmoniques.

Abstract

An audiovisual screen, when viewed as a parallel approach to processing multiple stimuli, is considerably different from reading a book as the latter involves sequential reading. Exposure to television and other screens increases the reception of form and content; a mosaic made up of brief informative items, replete with audiovisual stimuli, always mixed and combined in a labyrinth of different forms and stimuli.

It is difficult to ascertain whether a spectator looks at or watches television, whether they pay attention to the messages or analyse them. We would have to place ourselves inside the screen to discover this and "look at them watching". Attention conditions a spectator's capacity for understanding; however, understanding also affects attention. If children or young people think they are not going to understand the programme, they stop paying attention. Very young children need more powerful visual stimuli, physically active characters, brighter colours and fewer harmonious sounds.