

INCIDENCIA DE LOS DIBUJOS ANIMADOS DE TELEVISIÓN EN EL APRENDIZAJE SOCIOCOGNITIVO DE LOS NIÑOS/AS DE PRIMARIA

por M.^a Esther DEL MORAL PÉREZ

Universidad de Oviedo

I. Introducción

Los niños están sometidos a una gran cantidad de estímulos ocasionados en gran medida por el complejo entramado de realidades dentro del mundo tecnológico con el que interactúan. Sin embargo el niño seleccionará aquellos aspectos que le interesen para la elaboración de sus esquemas y para la activación de los procesos de identificación-proyección.

La educación supone una intervención exterior en los procesos de adquisición de conocimientos, con el fin de orientarlos y hacerlos más efectivos y eficientes. El proceso de asimilación, de abstracción conceptual y de captación de los fenómenos que nos circundan a través de la simbolización, exige todo un desarrollo de los procesos cognitivos de internalización de los instrumentos de la cultura en donde se hallan inmersos. Estos instrumentos culturales, entre los que cabe incluirse a la T.V., serán los que posibiliten a los niños y niñas desenvolverse dentro de su ámbito cultural y social.

Tradicionalmente, el proceso socializador se había relegado a ámbitos tales como la familia, la escuela y otras instituciones de carácter educativo. Sin embargo, la opinión pública desde hace ya algunos años ha empezado a concienciarse de la importancia de la influencia que ejercen los programas de T.V. en la adquisición de conocimientos, sobre todo en la etapa infantil; como prueba de ello

observamos la proliferación de programaciones con objetivos educativos en cadenas de televisión de los más variados países, por constatarse su capacidad de intervención, en mayor o menor medida, en la construcción de esquemas mentales de los niños y niñas de la «era tecnológica» en la que nos desenvolvemos. Por lo que el papel de la televisión en la educación infantil no debe ser menospreciado y tenido en poco.

La infancia, como presupuesto del que partimos, es el período de mayor intensidad en el desarrollo físico y mental de la personalidad humana. Durante estos primeros años, y bajo condiciones favorables de vida y de educación, tiene lugar un desarrollo intensivo de diversas capacidades prácticas, intelectuales y artísticas, y se inicia la formación de los aspectos morales y rasgos de carácter. El niño es un ser muy plástico y sensible, por lo que el proceso educativo, así como los distintos agentes que interactúan en su vida, tales como los modelos parentales, la televisión ... pueden influir mucho más efectiva y profundamente que en períodos posteriores.

Así pues la televisión, por constituirse en un importante elemento definido como agente de educación informal, no sólo debería enseñar al niño un determinado conjunto de conocimientos y habilidades, sino que debería desarrollar su capacidad para observar los objetos y fenómenos del mundo circundante, comparando y generalizando lo observado, explicitando sus aspectos esenciales y sacando conclusiones y superposiciones sobre la base de estas generalizaciones.

La televisión debería proporcionar nuevos métodos más efectivos de educación y partir de la dependencia que guardan los procesos cognitivos respecto a los contenidos, motivos, y medios de la actividad, en el transcurso de la cual el niño establece nuevas relaciones con el entorno y descubre nuevos aspectos, antes desconocidos para él, así como los resultados de los estudios en la formación de las operaciones intelectuales, etapa por etapa, sobre la base de acciones materiales externas con objetos. Los estudios más recientes han demostrado el importante rol que desempeña la organización de la orientación preliminar del niño hacia las propiedades esenciales e interdependencias características de la parte del mundo con la que el niño va a encontrarse a lo largo del proceso educativo.

La importancia que ha adquirido la televisión en la vida de los más pequeños, por la ingente cantidad de horas que pasan delante

de ella, ha hecho que se popularice la concepción de identificarla como un factor que ha contribuido a la aceleración artificial su desarrollo.

El medio en el que se desenvuelven los niños/as incide radicalmente en sus procesos de aprendizaje; todos los elementos que interactúan constituyen unidades ricas capaces de facilitar y estimular nuevos aprendizajes. El medio televisivo por tanto posee un potencial, como generador de estímulos que pueden ser aprovechables en el desarrollo del niño, y de hecho ejerce una gran influencia sobre las prácticas de socialización. Se erige en una variable ambiental propiciadora de una gran actividad constructiva si se sabe reorientar la gran avalancha de estímulos que suscita, tarea que deberá abordarse desde el entorno educativo, escolar y familiar fundamentalmente.

La apertura al mundo exterior provoca un aumento cuantitativo en la oferta de posibilidades de aprendizaje. Sin embargo, la desestructuración de los contenidos que se presentan a través de la T.V. puede ocasionar cierto bloqueo psicológico en los más pequeños, de ahí la necesidad de pautar esa información que llega de modo indiscriminado, y que provocaría el efecto contrario al que se persigue.

Desde el punto de vista de los modelos de interacción constructivista, se defiende la construcción filo y ontogenética del sujeto como un proceso de interacción equilibrada con el entorno a través de la acción y la interacción. Este flujo psicológico entre el interior del sujeto y su exterior (el entorno, los *mass media*...) explicará tanto las manifestaciones externas, más o menos efímeras (la conducta manifiesta), como las internas que alcanzan estabilidad (desarrollo).

Partiendo de la perspectiva sistémica desde la que abordamos nuestro análisis, cabe cuestionarse por la interacción de funciones que tienen lugar desde la televisión, en tanto medio de comunicación e información y en tanto ente con un potencial educativo considerable, que sin ser de modo sistemático e institucional, contribuye al desarrollo de los pueblos, entendiendo esto de modo genérico. Pero su influencia en el desarrollo de los niños depende tanto del entorno familiar y social de los receptores y su bagaje personal, como de la pertinencia de sus programas y de su calidad educativa y técnica.

Los programas televisivos penetran en la vida cotidiana de los receptores y ofrecen una visión de la realidad previamente seleccio-

nada; generalmente se adoptan las concepciones que poseen los poderes dominantes y desde los valores socialmente más admitidos. Se ofrece de este modo al receptor-niño una «realidad», provocando confusión en muchos casos entre los términos conceptuales de realidad y ficción, el «ser» con el «creer ser». Esta faceta de la televisión puede ser engañosa en la medida en que se trate de mensajes publicitarios, por ejemplo, dado que su discurso «mágico» responde al modo de representación publicitaria, y el adulto que lo escucha decodifica el mensaje y relativiza su contenido, mientras que el niño sin una formación adecuada lo asumirá acríticamente.

Sin embargo, la utilización de esos efectos fuera del contexto meramente publicitario conlleva un grave riesgo al presentar una realidad manipulada que puede confundir al espectador adulto, y más al infantil, que apenas posee un criterio que le ayude a discriminar correctamente lo que le llega a través de su experiencia sensitiva, ni se encuentra plenamente cualificado para diferenciar los mensajes reales de las abstracciones que lindan el campo de la ficción y la virtualidad.

La realidad se presenta, como afirma González Requena (1992), en ocasiones como algo confuso y desarticulado, carente de densidad semántica, de cohesión discursiva, se afirma que todo es mutación, en el vértigo de la aceleración que desprende.

El lenguaje audiovisual y sus elementos forman una parte esencial de la realidad cotidiana, pues fundamenta la interacción entre el sí-mismo con la alteridad de los demás actores sociales. Esta forma de lenguaje permite que la realidad cotidiana se imponga como una realidad ya construida previamente a la acción ejercida por un individuo.

Con la ayuda de la imitación en la actividad colectiva, guiada por el lenguaje de los medios, el niño puede desarrollar mucho más de lo que podría con sólo su capacidad de comprensión de modo independiente. La diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente, define el área de desarrollo potencial del niño. Lo que el niño es capaz de hacer con ayuda de los adultos, o de los «medios» puede considerarse dentro de la zona de su desarrollo potencial.

El aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño lleva al desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos de desarrollo, y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje.

El proceso de aprendizaje es una fuente de desarrollo que activa numerosas estrategias que no podrían desarrollarse por sí mismas.

De todo ello se desprende que el aprendizaje propiciado a través de los *media* puede orientar y estimular procesos internos de desarrollo.

Cualquier teoría de la comunicación parte de la idea de que la atracción que ejerce la T.V. se basa en la construcción formal y en las técnicas narrativas de la imagen y el sonido. Estos presupuestos suponen un actividad sensomotriz de los estímulos verbales y visuales y de unas habilidades perceptivas y cognitivas en los sujetos.

La combinación de formas perceptivas relevantes tales como cambios veloces, movimientos acelerados, efectos audiovisuales de gran intensidad, permiten mantener la atención. Las formas predominan sobre los contenidos, ésta es precisamente una de las diferencias destacables entre los programas dirigidos al público infantil con objeto de captar su atención, mientras que el especial énfasis que se hace de los contenidos a través de los documentos que responden a la categoría de educativos, es la razón fundamental por la que éstos últimos no son tan mayoritariamente aceptados como los primeros.

Los medios ocupan un importante lugar como agentes de socialización debido al tipo de vida que lleva el niño de las sociedades occidentales.

Los medios tienden a unificar a la joven generación dado que se ven afectados por las mismas informaciones impregnadas por los mismos valores. Las imágenes que difunden son del dominio público y crean un lenguaje común entre los niños/as. Además, crean un mundo paralelo al real y proporcionan un mundo de imágenes en el que es posible realizar los deseos a través de personajes interpuestos (teoría de la catarsis).

El niño no elige conscientemente las representaciones y valores que le impregnan en esta práctica de ocio. Más que poseer las imágenes, éstas le poseen a él a través de la impregnación sensorial y afectiva que ejercen.

Los medios de comunicación de masas para niños forman una superestructura con fines formativos e informativos que al mismo tiempo vehicula una representación del mundo (supeditada a las necesidades del mercado y a las concepciones sobre la infancia) y

un didactismo más o menos aparente.

El rol que la televisión desempeña en el *proceso de socialización* de los niños y niñas es trascendental, puesto que son flexibles, se adaptan a las estructuras, temas y contenidos simbólicos de los programas de televisión, y por otro lado, generan un rechazo hacia el medio al percibir que su propia problemática irrumpe desde la televisión en su espacio cotidiano. Es decir, los contenidos de la televisión suplantando sus propios procesos de elaboración mental. Para ciertos investigadores, la televisión satisface en parte sus necesidades de integración y ayuda, y para otros, al anular la actividad, puede entorpecer el desarrollo. Lo que sí se hace preciso puntualizar es que en ningún caso puede suponerse que la televisión es un único e incuestionable elemento socializador de la infancia.

Sólo desde esta matización se puede entender que los contenidos, formas y cualidades de los programas de la televisión producen en los niños comprendidos entre las edades de siete a doce años, un efecto continuado, cuantitativo y cualitativo, en las emociones, conocimientos y significados simbólicos, así como en la capacidad de interacción con la realidad. En cualquiera de los casos no se puede generalizar, ya que estos efectos dependerán de variables muy diversas como el contexto socio-económico y familiar en el que se hallen incardinados estos niños, así como de las relaciones interpersonales, emocionales y comunicativas que mantengan en su familia, y por último del resultado del contraste entre la capacidad y experiencia del niño receptor y la oferta de programación.

Constatado el potencial educativo de la televisión. Surgen, por tanto, interrogantes sobre el contenido de los programas, el enfoque de los mismos, y, en definitiva, la adecuación de los programas infantiles a las estructuras mentales de los niños de hoy y a esta sociedad en trepidante evolución.

¿Cuál es el «paisaje» representado por los programas infantiles de televisión? ¿Ofrecen estos programas, y en especial los dibujos animados, por ser los programas estrellas de los niños y niñas, información, elementos simbólicos, etc., que hagan posible que el público infantil tome conciencia de la importancia de determinados valores/contravalores?

Hoy más que nunca gravitan sobre nuestra sociedad problemas tales como la xenofobia, la violencia descarnada, todo tipo de discriminación por razón de sexo, ideología, creencias... El consumis-

mo desaforado invade las sociedades y acrecienta más y más las diferencias entre unos pueblos y otros, la férrea competitividad media en cualquiera de las relaciones humanas convirtiendo al hombre en «un lobo para el hombre», donde el único valor que se prioriza es el dinero.

Los valores de respeto, solidaridad y bien común se han tornado en la búsqueda de valores economicistas que olvidan al otro o únicamente lo utilizan como peldaño. La naturaleza es un objeto más de consumo, olvidándose que ésta no tiene repuesto y que su deterioro es irreparable... Así podríamos seguir enunciando cada una de las lacras de la sociedad en la que estamos inmersos, y tras constatar que los programas de televisión no son ajenos a estos temas y valores, desde la consideración de la televisión como servicio público, sí debemos exigir que sus programas reflejen los problemas actuales relacionados con todo lo que hemos enunciado y se pongan en marcha mecanismos que en cierta modo palien, o al menos se cuestionen alternativas viables de posibles soluciones, mostrando modelos positivos que eclipsen la barbarie de las representaciones de una realidad que se deleita en lo espúreo y aberrante de la vida.

Con todo esto no se pretende generar un mundo aparente y engañoso a la vista inocente de los niños y niñas que inician su andadura por esta sociedad que, en ningún, caso es comparable con el mundo de fantasías de «Alicia en el País de las Maravillas», pero que por otro lado, el adoptar posturas hiperrealistas de mostrar crudamente los oscuros agujeros sociales puede inducir a una actitud de impotencia que incapacite para salir de ese engranaje, o a la frustración ante la presentación de este cuadro donde predominan más las sombras que las luces.

¿Se presentan los elementos necesarios para que los receptores construyan esquemas mentales que les permitan interactuar con las condiciones ambientales de su mundo futuro? A todo esto se intentará responder desde esta lectura crítica que permitirá analizar distintas series de animación que han destacado dentro de la programación infantil de las cadenas de televisión, tanto públicas como privadas.

Nuestro discurso no pretende ser apocalíptico frente al medio televisivo, —adoptando la terminología un tanto denostada de Eco—, puesto que culpar a la televisión es una coartada fácil para ocultar nuestros males sociales (Halloran, 1988).

II. Series animadas e impacto en el aprendizaje

Parece que existe un cierto consenso entre los investigadores de las distintas tendencias en puntualizar que:

«a) Los niños ven más televisión que los adultos y la ven desde el principio de su vida consciente.

b) Los niños consumen televisión en un época de formación física, desarrollo mental y creación de hábitos y actitudes» (Alonso y otros, 1981, 20).

Se han generado todo tipo de teorías psicobiologistas teñidas de cierta cautela, que exponen cómo el desarrollo del hemisferio cerebral derecho, a cuyo cargo corre la memoria visual y el pensamiento espacial, en detrimento del desarrollo del hemisferio izquierdo encargado del pensamiento lógico-verbal y la memoria verbal, es un efecto directo de la mayor estimulación del primero, como consecuencia de permanecer escuchando varias horas seguidas la T.V., recibiendo imágenes.

Sin embargo, otras posturas subrayan que en el niño antes de la formación de su inteligencia, lo que tiene lugar es una actividad senso-motora, de reacción del sujeto a los estímulos externos, en una de cuyas fases aparece ya la actividad intelectual. Se concibe a la televisión como una fuente de estímulos que se integran en el proceso de formación de la inteligencia como otros tantos que provienen vía audiovisual. El mecanismo por el que se llega a formar la inteligencia a través de una serie repetida de experiencias externas es, según Piaget, la asimilación por la que «toda relación nueva estará integrada en un esquematismo o en una estructura anterior: entonces hay que considerar la actividad organizadora del sujeto tan importante como las relaciones inherentes a los estímulos exteriores, porque el sujeto no se hace sensible a estos, sino en la medida en que son asimilables a las estructuras ya construidas, que modificarán o enriquecerán en función de las nuevas asimilaciones» (Piaget, 1969, 17).

Desde este postulado, Piaget rebate a los asociacionistas la teoría de que cada estímulo genera una respuesta de por sí, conforme a la fórmula E-R, sin la intervención del sujeto. Con el mecanismo de la asimilación tiene lugar una respuesta a un estímulo que está mediatizada por la conducta del sujeto, el cual elabora en su interior una respuesta que es diferente de la que habría dado otro sujeto en la misma situación de estímulo, precisamente porque ha intervenido en ella la experiencia en otros estí-

mulos conexos o anteriores.

Si bien en los primeros años el niño recibe los mensajes televisivos de forma acrítica y pasiva, esto va reduciéndose conforme va madurando la inteligencia y va interviniendo más en los procesos de percepción.

La memoria y las estructuras simbólicas aparecen también en procesos paralelos y simultáneamente a los de la inteligencia, de modo que el niño, a partir de los dos años, es capaz de recordar las imágenes que ha visto con anterioridad.

II.1. El aprendizaje mediático

El niño que antes de ser escolarizado ha visto televisión se encuentra dotado de un fondo de experiencias importante, además tiene una primera e inmediata consecuencia de socialización política en los roles que el niño vaya a desempeñar en un futuro.

De esta forma los conocimientos del niño obedecen no sólo una experiencia propia, sino a la aprendida de la pantalla. Esto favorecerá la imitación, en detrimento de la creatividad. Así pues, podemos afirmar con Alonso (1981, 30) que «la creatividad, la imaginación y el hallazgo de nuevos y particulares entretenimientos, no puede ponerse en marcha si no es saltando por encima de esa postura mucho más cercana y nada problemática que es la televisual».

Los niños/as a través de los dibujos animados, concretamente, perciben gran cantidad de mensajes, unos más conscientes que otros. En ocasiones perciben con una atención marginal que puede llegar a convertirse en una atención principal o focal. La continua fluctuación de determinados estímulos perceptivos puede provocar un reclamo continuo de la atención del espectador infantil, logrando que no decline su atención a costa de un mayor incremento de los gritos, sonidos estridentes, imágenes con una alta saturación de colorido y un movimiento vertiginoso de planos que se superponen uno tras otro. Podemos asegurar que aquí no tiene lugar el fenómeno de «privación sensorial», es decir, no predomina el discurso monótono, sino que precisamente, y si cabe, su monotonía se encuentra en el continuo asalto a los sentidos.

Otro factor importante que contribuye a mantener alerta su atención es el de *la intensidad* de los estímulos audiovisuales. Los mensajes se articulan de tal modo que pueden identificarse claramente, en general, se presentan reforzados por imágenes impactantes y totalmente elocuentes; el colorido posee un gran poder de captación.

El contraste diferente con el que aparecen representados los personajes buenos de los malvados influye drásticamente en la percepción que los espectadores infantiles tienen de los mismos, y en buena medida ofrecen parámetros sociales, actitudinales, ideológicos, que pueden llegar a determinar su comportamiento.

Según los postulados brunerianos, la percepción consiste en confrontar una estimulación actual con las huellas que permanecen en cada uno dejadas por las experiencias previas, a lo que los cognitivistas han denominado «esquemas perceptivos».

Así pues los «esquemas perceptivos» de cada cual actuarán diferencialmente en los sujetos en base a esas experiencias previas, permitiendo tantas percepciones como receptores. Sin embargo la industria de la animación japonesa ha puesto las bases, ha adoptado unos esquemas prototipos que son reiterados una y otra vez uniformando las percepciones del público infantil, acostumbrado ya a una estética de ojos grandes y gestos desproporcionados.

Desde el punto de vista psicológico, se debe subrayar que el fenómeno de la percepción viene dado por la suma de muchos mensajes sensoriales que se presentan estructurados en patrones complejos, que llegan a constituir los cimientos del conocimiento que un individuo adquiere sobre el mundo que le rodea. Además, un elemento determinante en la percepción es la atención selectiva del individuo en función de su interés y sus experiencias personales.

La percepción de la realidad transmitida a través de los distintas series de animación se limita a dos sentidos: el visual y el auditivo, quedando reducida de este modo la tridimensionalidad de la realidad a una superficie bidimensional, que en cualquier caso ha exigido un aprendizaje de codificación y decodificación de signos verbales, icónicos y audiovisuales.

Esas realidades/mensajes que reflejan aparecen, en primer lugar como percepciones e inmediatamente como ideas a las que se asocia un significado.

II.2. Percepción, comprensión y memoria

A pesar de que toda imagen encarna un modo de ver, la *percepción* o apreciación de una imagen depende también del modo propio de ver, es decir, de las diferencias individuales de cada sujeto y de su percepción selectiva que criba todo aquello en función de sus experiencias previas, de sus intereses y habilidad para relacionar los distintos elementos existentes en la realidad social y los repre-

sentados.

Llegados a este punto, y después de haber corroborado en qué medida la televisión ejerce su influencia en el aprendizaje, vamos a centrarnos más en el impacto que las series de animación —objeto de nuestro estudio— tienen en el público infantil. Así pues, analizaremos cómo algunos de los recursos cinematográficos van a suscitar unos efectos muy determinados con respecto a la asimilación de lo que se transmite.

El dibujo animado permite visualizar más verbos activos involucrados en las historias que se narran, dado que el comportamiento visible de los personajes no pasa inadvertido para los niños, como así lo muestran algunas investigaciones (Krasny-Brown, 1990) en donde a un grupo de niños de entre seis y diez años se les sometió al visionado de un cuento popular en animación. Dichos niños dieron cuenta de un mayor número de acciones ejecutadas por los personajes al resumir la historia que otro grupo de niños a los que se les presentó el libro con ilustraciones del mismo cuento.

Entre algunas de las conclusiones a las que se han llegado caben destacarse las referidas al factor *memoria*, donde parece ponerse de manifiesto que las acciones que se ven en los dibujos animados se recuerdan mejor que las que son narradas. Este sesgo en el aprendizaje se mantiene también en las secuencias de hechos, y así, se afirma que los niños preescolares recuerdan con más precisión el orden de los episodios de una historia cuando el contenido se presenta visualmente que cuando éste se narra de modo oral. Esto nos lleva a cuestionarnos el motivo por el que los niños tienden a recordar mejor una acción filmada. A pesar de que los sucesos de una historia filmada pueden presentar una mayor dificultad en su retención, por lo que implica el significado conjunto del dibujo y del sonido, la sucesión vertiginosa de los hechos que se narran ..., otros rasgos lo compensan.

Las situaciones que se representan audiovisualmente contribuyen a reforzar el mensaje verbal. Los niños recuerdan los contenidos importantes de las series de animación cuando los personajes actúan y hablan, más que cuando los personajes se limitan a hablar. Recuerdan incluso lo que no aparece en los diálogos; eso es debido a la mayor atención prestada, los movimientos visibles atrapan la mirada. La acción, al ir acompañada de efectos sonoros y música, atrae mucho más la atención. Pero si la imagen y la banda sonora son incompatibles, no diegéticos, si el anclaje no es perfecto, la imagen ofrece menor consistencia a la atribución del significado, de ahí la intención de numerosas series de penetrar

ambos elementos si se busca realmente una finalidad educativa-didáctica.

Existe una estructura mental estable que organiza la información transmitida por la historia y que proporciona una conexión lógica a las distintas partes de la narración, aunque los contenidos semánticos de estas historias sean diferentes.

Resulta interesante preguntarnos por cómo influye en el conocimiento que el individuo posee en su comprensión de las historias y qué relación existe entre la estructuración que el televidente otorga a esa información que se le proporciona.

La memoria es un proceso activo de reconstrucción, que implica el conjunto del sistema cognitivo del individuo. La memoria es constructiva, producto de la interacción entre la información de que dispone el individuo y sus procesos cognitivos.

El recuerdo estaría determinado por la interacción de los esquemas disponibles del sujeto y la información recibida, modificándose los esquemas en función de los intereses y disposiciones del individuo al recibir una nueva información. Estos esquemas tienden a ser estables en el tiempo y son compartidos por la mayoría de los sujetos pertenecientes a una misma cultura, lo que explica las similitudes encontradas en las transformaciones que los sujetos realizan en el recuerdo de las narraciones audiovisuales. Sin embargo hay que tener presente las diferencias individuales en los intereses y las actitudes, lo que explicará las variaciones en el recuerdo entre los sujetos, así como la asimilación que hacen de las mismas.

En la medida que se ha reavivado el interés por el significado y el procesamiento conceptual de la información, han sido recuperados los postulados de Bartlett (1932), especialmente la noción de «esquema» y la consideración de la memoria en tanto proceso constructivo que puede explicar las adaptaciones y modificaciones que individualmente o de modo conjunto se generalizan.

Desde la corriente de la psicología cognitivista se entiende que las personas organizan su conocimiento de la realidad introduciendo la noción de «frame» (marco) (Minsky, 1975), aunque quizás la más difundida sea la noción acuñada por Schank (1975) de «script» (guión). De este modo se explica que las historias narradas audiovisualmente en animación y su representación en la memoria son entendidas en tanto secuencias de acciones o sucesos, que para poder comprender hace falta poseer unos conocimientos previos. Se sostiene la idea de que existe una correspondencia entre las

reglas y categorías de la narración y los esquemas de conocimiento que utiliza el sujeto para su comprensión y asimilación. Por lo que se ve la necesidad de analizar los esquemas que componen las historias y en qué medida afectan a la asimilación y recuerdo de las mismas; la familiaridad con los contenidos que se narran, los intereses y perspectivas individuales de cada sujeto y el influjo del contexto en la interpretación de la temáticas de los dibujos animados.

La *comprensión* del texto audiovisual se contempla como el proceso de construcción de una imagen representativa de la narración utilizando la estructura prototípica almacenada en la memoria.

II.3. Estructura interna de los dibujos animados

La narración audiovisual de los dibujos animados tienen un determinado tipo de estructura interna, al igual que los cuentos, pueden ser descritas en términos de una red jerárquica de categorías y de relaciones lógicas que se dan entre estas categorías, y a su vez esta red tiene su correspondencia con el modo en que los sujetos organizan la información que les llega.

Generalmente, dentro de la estructura de la narración cabe distinguirse como categorías básicas: la introducción, el episodio, el suceso, la reacción, la respuesta interna, la respuesta abierta, la ejecución, la aplicación, la preacción y la consecuencia.

La *introducción* es la presentación de los personajes principales y su contexto. No tiene un papel integrador dentro del episodio, puede ser suprimido y ser éstos introducidos a lo largo de la historia como habitualmente sucede.

El *episodio* está compuesto de un *suceso* y una *reacción*; entre el suceso y la reacción se establece una relación semántica en la que el primero inicia a la segunda. La reacción está constituida a su vez por dos partes: la respuesta interna y la respuesta abierta.

La *respuesta interna* expresa deseos y emociones de los personajes que intervienen, que son los que originan la respuesta abierta.

Las *ejecuciones*, que se encuentran relacionadas entre sí por una sucesión temporal. La estructura interna de la ejecución se compone de un plan y una *aplicación* de dicho plan, motivada por la anterior. La aplicación se compone, a su vez, de tres partes: *preacciones, acción y consecuencia*.

Para Rumelhart (1980), la comprensión y el recuerdo o asimilación de este tipo de historias, estaría en función de los esquemas con los que cuenta el sujeto. El proceso de comprensión se podría identificar al proceso de selección y verificación de los esquemas conceptuales que permiten que lo narrado de modo audiovisual sea conocido.

Las reglas que se refieren a los posibles cambios en el orden de las categorías están formuladas vagamente. La más importante es que cuando una categoría se expresa alterando el orden canónico, se exige una explicación de las conexiones causales y temporales entre las categorías adyacentes.

El *episodio* consiste en un suceso inicial más una respuesta. Y el *suceso inicial*, que es el que inicia el episodio, puede consistir en un acontecimiento natural, en acciones por parte de los personajes o en vivencias internas de éstos. El suceso da lugar a una respuesta que consiste en una respuesta interna por una parte y a la secuencia del plan por otra.

La respuesta interna refleja el estado psicológico de uno o varios de los personajes tras el suceso. Esta respuesta puede ser de índole afectivo, en la expresión de deseos, intenciones o en conocimiento de los personajes. Puede venir expresada de forma explícita o no.

La respuesta motiva la elaboración de un plan, que a su vez puede constar de un plan interno y de su aplicación.

La ejecución consiste en una acción o acciones que llevan directamente a la solución o aportan los prerequisites necesarios para alcanzarla.

Dentro de la solución se puede distinguir la consecuencia directa y la reacción. La consecuencia directa puede expresar el logro o no logro de la meta, o cualquier cambio provocado por la ejecución del plan. Puede consistir en acontecimientos naturales, acciones o estados finales.

La *consecuencia* inicia la reacción, y ésta es la categoría final de la estructura del episodio. Expresa lo que los personajes sienten o piensan sobre el logro de su meta o cómo ese logro afecta a otros personajes. Las reacciones pueden ser respuestas afectivas, conocimientos o acciones.

Sin embargo, después de analizar numerosos capítulos de distintas series de animación, no se han observado todas y cada una de estas categorías enunciadas. Pueden ser omitidas algunas de

ellas porque se suponen o porque los recursos de imagen y sonido pueden facilitar su presentación detallada por resultar obvios algunos detalles que serían imprescindibles en una narración escrita tal como un cuento. Pero las constantes vitales que caracterizan a un episodio, tal y como se ha definido aquí, son la existencia de, al menos, tres tipos de información: indicar el motivo del protagonista a través del suceso o de una respuesta interna; especificar el plan de conducta del protagonista, bien mediante un plan interno o bien por la ejecución del mismo, y expresar algún tipo de solución por medios de la categoría consecuencia. Si no se dan, al menos, estas tres condiciones, la secuencia comportamental no se considera un episodio completo.

II.4. Elementos vicarios en la comprensión

Para la comprensión y coherencia de un episodio, tal como se ha definido anteriormente, se exige cierta estructuración del discurso audiovisual.

Asumiendo un modelo para la explicación de la comprensión de las historias se observan dos niveles fundamentales en la comprensión del discurso: el nivel de microestructura y el nivel de macroestructura. El primero incluye la transformación inicial del texto en una representación conceptual o proposicional y la ordenación de las proposiciones en una estructura coherente que se denomina el texto base.

Apoyándonos en el modelo de Kintsch (1977) sobre la comprensión y el recuerdo de historias y cuentos por los niños vamos a extrapolar sus teorías adaptándolas a la comprensión del discurso de los dibujos animados. Así pues, pretendemos explicar cómo el espectador infantil va representándose en su memoria a corto plazo cada proposición y va relacionándola con las proposiciones ya almacenadas con anterioridad. El proceso se detiene si el número de proposiciones que deben ser mantenidas en la memoria inmediata, para dar coherencia a lo que se narra audiovisualmente o a parte del texto que lo constituye, supera la capacidad de la memoria. Si no se llega a producir esta sobresaturación, el espectador infantil construye una estructura que puede representarse como una red, en la que cada nodo es una proposición simple y cada vínculo entre nodos significa la coherencia entre dos proposiciones.

Este proceso está sometido a posibles variaciones, sucediendo que un simple retículo no puede originarse porque no existe ninguna proposición coherente en la memoria a corto plazo. Es entonces cuando se inicia un proceso de búsqueda en la memoria a largo

plazo hasta encontrar la proposición adecuada que se reinstala en la memoria a corto plazo para conectarla con las proposiciones ya presentes. Pero puede suceder que este proceso no tenga lugar porque la coherencia entre una y otra es escasa, lo que exige añadir proposiciones adicionales conectivas entre ambas. O pudiera ocurrir que en esa búsqueda a través de la memoria no sea capaz de descubrir una proposición coherente, lo cual obliga a un proceso inferencial que ocasiona mayores dificultades en el procesamiento. De acuerdo con el modelo adoptado, el lector comprende un mensaje audiovisual, en el caso de los dibujos animados, cuando construye, elemento a elemento, una representación integrada del mismo.

Además de los procesos de comprensión de la microestructura del discurso audiovisual, realizados proposición a proposición, el espectador va construyendo simultáneamente el resumen o argumento de la narración: es el nivel macroestructural, de naturaleza más global y que caracteriza el discurso en su conjunto (Van Dijk, 1977, 1980). El procesamiento de la información en este nivel conduce a la elaboración de macroproposiciones a partir de las microproposiciones del texto base. Sin embargo estas macroproposiciones no necesitan estar expresadas explícitamente audiovisualmente, por lo que es preciso incorporar un conjunto de reglas que transformen la secuencia de proposiciones en otra a un nivel distinto.

Este tipo de transformación semántica es realizada mediante macrooperadores bajo el control de un «esquema».

Las microproposiciones pueden ser consideradas relevantes o no, en función de este esquema específico que el sujeto utiliza. Las relevantes las adapta como macroproposiciones, directamente o mediante un proceso de construcción y generalización realizado por medio de los macrooperadores. Las microproposiciones irrelevantes para este esquema se suprimen, y de este modo, el argumento o resumen de lo que se narra es representado por una lista ordenada y coherente de macroproposiciones.

El modelo asume que la comprensión del discurso está siempre controlada por un esquema, que representa las metas, las expectativas del espectador y determina la aplicación de los macrooperadores y, por tanto, la selección de los elementos que constituyen el resumen o argumento. Los esquemas son las estructuras generales del conocimiento que abstraen las convenciones o principios mantenidos por una cultura concreta al construir determinados tipos

de discurso, como una historia, una explicación, etc... El concepto de esquema ocupa de esta forma un papel central en la explicación de la comprensión y la asimilación de las diversas historias.

Este conocimiento implícito que los niños van adquiriendo acerca de cómo las historias están construidas constituye el «esquema de la historia». Y Kintsch (1977) ha recopilado las principales expectativas que en la cultura occidental se tienen sobre cómo las historias están organizadas:

- La historia debe contar con un personaje principal o protagonista: el héroe.
- Los acontecimientos que se narran poseen una relación temporal y causal.
- Una secuencia de episodios constituyen una historia.
- La exposición proporciona un marco estable para permitir todo tipo de relaciones.

La obtención del resumen de la historia (el macroprocesamiento) no se limita a la clasificación de la información en estas categorías. Los autores del modelo que hemos adoptado distinguen dos procesos simultáneos y altamente integrados.

En un primer momento tiene lugar la aplicación del esquema. El niño, ante la serie de dibujos animados, reconoce que dicho texto se trata realmente de un discurso audiovisual y va clasificando la información en las distintas categorías antes mencionadas. Este reconocimiento y clasificación en una u otra categoría se realiza tras una base probabilística y es posible por una serie de indicadores presentes en la narración visual. Estos indicadores son de carácter muy variado y abarcan desde los formales y lingüísticos como el ritmo de la narración, la presentación de los planos y las secuencias, la división de los mensajes temporalmente, los «macroconectores» como pueden ser los fundidos que equivalen a los «pero», «sin embargo» de los cuentos, hasta los que se refieren a los protagonistas, las discontinuidades en el tiempo y el propio contenido de la historia.

En segundo lugar se procede a derivar una etiqueta proposicional para cada categoría, lo que se produce mediante la aplicación de macrooperadores a la lista de proposiciones del texto base. Esta etiqueta es una macroproposición junto con las categorías de la historia, habitualmente se denomina argumento y que se corresponde con dicha macroestructura.

Estos autores hacen una diferenciación entre dos tipos de es-

quema: los que se refieren específicamente a la estructura del discurso narrado y los principios generales del conocimiento humano que son requisitos imprescindibles para interpretar las acciones que se van sucediendo. Dado que la gran mayoría de las historias se centran en acciones humanas, el conocimiento más relevante es el relacionado con los principios y reglas de la acción humana. Por todo esto los niños pueden comprender las relaciones causales, por ejemplo, de un suceso de guerra, no por su conocimiento específico de las historias sino porque pueden organizarlo sobre la base de un «script de guerra», que es una parte de su conocimiento general sobre las acciones. La comprensión de las narraciones audiovisuales, como pueden ser los dibujos animados, implica poseer unos esquemas específicos de la historia y esquemas de conocimiento sobre las secuencias temporales y causales de las acciones, así como un mínimo de conocimiento de la gramática audiovisual a la que el niño está sometido y que ha ido adquiriendo por inmersión.

Los niños pequeños recuerdan los sucesos de la historia y sus conexiones en función de su interés personal y de su perspectiva egocéntrica, sin establecer el orden temporal real y las relaciones de causa-efecto. No está presente la habilidad de reconstruir las series igualmente bien en ambas direcciones, ni la habilidad de anticipar que el orden permanecerá idéntico si se producen transformaciones irrelevantes. Hay una ausencia de la flexible reversibilidad del pensamiento operatorio, según Piaget. Hasta el período del verdadero pensamiento operatorio el niño no va a poder seguir el curso de los sucesos de forma eficiente en ambas direcciones, utilizando una lógica operacional completa.

Poulsen, Kintsch y Premack (1979) llevaron a cabo una investigación en la que constataron que los niños de cuatro años cuando se les presenta los dibujos en orden normal, dan descripciones mejores, más en consonancia con lo que el dibujo representa, organizando su exposición y recuerdo en forma de historia. Si las historias se les presentaban desordenadas sus respuestas eran más primarias e irrelevantes, ya que ante la falta de significado de los dibujos, simplemente los nombraban o no respondían.

Por el contrario los niños de seis años, ante las historias desordenadas desarrollaban una estrategia mucho más activa, intentaban elaborar una secuencia lógica.

Estos investigadores concluyen con la afirmación de que se produce un cambio evolutivo importante entre estas dos edades en lo referente al «esfuerzo por extraer el significado», lo que indica que los más mayores han adquirido un esquema más integrado y

eficaz que los más pequeños.

A medida que van creciendo los niños de seis a siete años, adquieren un esquema de la historias que les conduce a reorganizar de manera automática cualquier secuencia de sucesos para que se ajusten a su propias expectativas sobre la organización temporal-causal que deben tener las narraciones en formato audiovisual.

Los mayores son más conscientes de la significación causal de la información intencional e incluyen este género de información más sistemáticamente al reactualizar la historia que han visto.

«La conciencia de una acción —afirma Piaget— comienza con la conciencia de sus resultados, y no es hasta más tarde que la descentralización o comparación conduce al niño a volver hacia la acción misma» (Piaget, 1945, 48).

Los niños al principio adquieren un esquema básico de las historias a través del cual organizan la información que se les presenta. Este esquema es rígido en un primer momento, y se activa ante historias breves y muy estructuradas. Progresivamente, el niño va adquiriendo un esquema más flexible y elaborado, debido a que sus operaciones cognitivas le permiten reorganizar y transformar la información y aplicar la estrategia más adecuada, para dar coherencia a historias desordenadas, establecer un orden lógico-temporal, de causas-efectos, y los sucesos inversos, gracias al dominio de la reversibilidad operatoria.

Diversos experimentos (Chiesi, Spilich y Voss, 1979) demostraron la importancia del *conocimiento previo* sobre un tema determinado, y que el grado de conocimiento de los sujetos sobre un tema concreto puede influir en las estrategias que se desarrollan para atender de forma selectiva, organizar y controlar la información. Estas serán las razones que nos servirán para exponer la necesidad de un conocimiento del lenguaje audiovisual para poder entender cómo se desarrolla la acción, y a través de qué recursos se sirve para desenvolver la acción que se narra.

Las situaciones familiares permiten al sujeto conocer y predecir con mayor facilidad el contenido y desarrollo del argumento de la historia, pudiendo también realizar inferencias y conectar las diferentes partes de que consta, lo que podría ser hecho del mismo modo ante contenidos alejados de su actual conocimiento y experiencia.

II.5. El efecto del contexto sobre el significado de las narraciones

au- diovisuales

El contexto proporciona un marco interpretativo para la comprensión de las narraciones, clarificándose las partes más ambiguas en función del conocimiento preexistente. Una mayor comprensión y asimilación tienen lugar cuando se aporta un contexto que facilita la comprensión.

Ocupa un lugar destacado el análisis de las diferentes clases de conocimiento social que los niños de distintas edades deben poseer para la comprensión de la historias. Otras investigaciones intentan dar explicación a cómo los niños pueden inferir y utilizar la información a partir de las categorías planteadas por el discurso de la historia narrada para realizar juicios morales (Nezworski, Stein y Trabasso, 1979), así como el desarrollo de la comprensión del niño de la relación entre las motivaciones de los personajes y las consecuencias de sus acciones (Bruce, 1980; Grueneich y Trabasso, 1981; Bisanz y Voss, 1981).

Este análisis, expuesto brevemente acerca de la comprensión de las historias en los niños, permite comprender mejor sus habilidades cognitivas ante materiales complejos y significativos. Extrapolando dichas conclusiones a un contexto audiovisual, se pone de relieve la importancia de fomentar la adquisición del esquema del discurso que incorpora las imágenes y el sonido a través de experiencias variadas con capítulos de distintas series de dibujos animados de diversos contenidos y niveles de complejidad.

La animación ofrece aún más posibilidades de simplificación o exageración de los personajes por la contribución ofrecida por la imagen. Los rasgos expresivos, más sutiles en una figura animada, pueden tener un valor emocional para el espectador que implique una mayor comprensión de determinados elementos.

Los espectadores de menor edad se apoyan en el contenido visual de las imágenes en movimiento para entender a los personajes de una historia. También se ha constatado cómo niños sometidos a narraciones audiovisuales frente a los que las reciben verbalmente, basan sus inferencias en la apariencia física de los personajes y en su comportamiento.

La apreciación de cualidades personales como la edad, la fuerza y el atractivo de cada uno contribuye a perfilar de modo superficial a los personajes de cualquier historia. Los niños de menor edad reconocen las emociones de los personajes a partir de sus expresiones faciales.

Ya a los seis años, discriminan perfectamente los sentimientos de alegría, tristeza, enfado y temor. Los espectadores de menor edad, que interpretan los sentimientos de un personaje, tienden a basarse en las emociones abiertamente manifiestas (en la expresión facial, en los gestos o en las posturas) y a dejar de lado el resto de los elementos. En cierto sentido, las películas capitalizan la tendencia del niño a quedarse con las emociones que le sugieren las expresiones faciales. Así un primer plano o un gesto recogido en un primer plano detalle suele constituir una evidencia suficientemente convincente.

Estos jóvenes espectadores, a medida que adquieren una mayor madurez, aprenden a inferir los sentimientos de los personajes a partir de múltiples claves, incluida la manifestación externa de las emociones, sus posibles motivaciones y la situación en la que se localizan contextualmente. El ambiente afectivo de la narración audiovisual es potenciado por las voces, la música, los efectos y recursos audiovisuales. También hemos de tener presente que a medida que los niños/as se hallen implicados en la cultura de la imagen, y conozcan la gramática audiovisual, lograrán empatizar más fácilmente con los personajes y las historias presentadas a través de las series de animación.

En el diseño de las series de dibujos animados se hace uso de los esquemas de representación cognitiva denominados «script» —a los que ya se ha hecho alusión—; dichos esquemas apelan a la memoria interpretativa como ya se ha especificado, y precisan de una estructura básica que facilite el recuerdo.

El formato que utilizan a través de los esquemas básicos pretende la integración de diversos elementos y el aprendizaje de estructuras prototípicas que sirvan de soporte de conceptos y mensajes similares.

Los «script» que actúan a modo de guiones que deben ser completados, facilitan la transmisión de mensajes obviándose los procesos intermedios.

A través de los dibujos animados, actualmente se potencian los mecanismos más básicos de la atención que cualquier animal posee, con objeto de mantener al público cautivo. Estos cursores primarios son el movimiento y el ruido. Dichos recursos tan elementales y básicos buscan captar la atención de los niños/as utilizando estrategias de orden publicitario, se apela a recursos no tanto de orden racional sino emocional.

Desde la perspectiva vygostkiana puede decirse que no se trans-

miten «saberes» en las series animadas, sino «maneras de saber» que inciden radicalmente en el desarrollo cognitivo de los niños/as.

Los problemas que se señalan desde el ámbito educativo no sólo hacen referencia a los contenidos, sino a los valores, a la moral directiva, a la orientación personal, a la capacidad de representación de futuro.

Debemos cuestionarnos por el margen de autonomía en las decisiones que permiten dichas producciones a estos sujetos que se encuentran en un momento crítico de su desarrollo.

Entre los elementos de confusión que se pueden presentar con el uso de la imagen en el aprendizaje del niño mencionamos las traslaciones espacio-temporales como las confusiones más frecuentes entre los espectadores infantiles. Debido a que al hacerse un registro selectivo de acontecimientos de una historia con el fin de no aburrir, se elimina la información reiterativa o aquellos aspectos que pueden obviarse, constituyendo un continuo e ininterrumpido discurso. Esta ilusión de una secuencia ininterrumpida surte algún efecto en la percepción infantil del tiempo.

Después de ver un capítulo de una serie de dibujos animados, estudiantes de entre 9 y 13 años fueron preguntados por las estimaciones temporales de algunos sucesos narrados y se comprobó que sus aproximaciones con respecto a la duración de una determinada acción desarrollada por los personajes estaban totalmente alejadas de la realidad. El razonamiento de los niños explica en parte estas diferencias perceptivas; así pues, los espectadores confunden la duración de los acontecimientos ficticios según el tiempo real. De algún modo, la presentación de los hechos audiovisualmente, neutraliza el dominio de las nociones espacio-temporales que los niños más mayores han conseguido ya en su desarrollo. Al enjuiciar la duración de una historia en la pantalla, muchos niños de diez años se fijan únicamente en el movimiento filmado, y cometen errores de estimación típicos de los niños de menor edad. Se diría que sucumben a la ilusión que las imágenes en movimiento sugieren de una acción ininterrumpida en el tiempo y el espacio.

Con respecto a las pausas que, en ocasiones, soportan nuestros jóvenes espectadores durante las programaciones a ellos dedicadas especialmente, cabe afirmarse que si la visión de una historia en la pantalla comprime el argumento para el público infantil, la inclusión de materiales extraños al discurso les hace perder el hilo de la historia. Así se ha constatado que los más pequeños tienen más dificultades para relacionar las motivaciones de un personaje determinado, sus acciones y las consecuencias relevantes, cuando

dichos elementos se distancian por los cortes publicitarios. Del mismo modo, se ha constatado que al eliminar esas interrupciones, el espectador de menor edad comprende mejor la relación entre acontecimientos y las reacciones de los personajes. Las interrupciones a causa de la publicidad no son del todo irreparables, debido a que los niños captan los dramas complejos en forma bastante más fragmentaria que los adultos, independientemente del medio utilizado, y hacen menos inferencias sobre las relaciones posibles entre los acontecimientos que configuran la historia.

Esta cuestión nos induce a pensar que una mayor o menor comprensión de las imágenes animadas depende de múltiples factores, desde la diversidad técnica con la que se presenten éstas, bien con un ritmo sintético, o analítico del documento visual; hasta las habilidades personales generales de pensamiento y conocimiento del mundo, etc...

Lo que diferencia el aprendizaje infantil a partir de las imágenes en movimiento, en oposición a otros medios, es la relativa facilidad con la que el niño alcanza un cierto nivel de comprensión, motivo este último por el que se han hecho todo tipo de intentos por introducir en las aulas materiales audiovisuales con finalidades educativas, de transmisión de conceptos y contenidos curriculares, aunque todavía no se han llegado a calificar los resultados de estas experiencias de óptimos, por la complejidad de variables que interactúan en el aprendizaje, y sería una reducción muy simplista medir el resultado del aprendizaje en función de los recursos empleados.

Aunque, por otro lado, no debe ser un factor desdeñado a la hora de abordar determinados contenidos conceptuales (Link y Cherow-O'Leary, 1990).

III. Efectos cognitivos y afectivos

De modo sintético intentamos enumerar algunos de los posibles efectos cognitivos y afectivos de las series de dibujos animados en el público infantil.

III.1. Efectos cognitivos

Por efecto cognitivo adoptamos lo que entiende Saperas (1987), como un conjunto de consecuencias que sobre los conocimientos, públicamente compartidos por una sociedad, se deduce la acción mediadora de los «mass media».

Las últimas corrientes de la investigación sobre los efectos de los medios de comunicación de masas, han dejado a un lado las tesis que los tachaban de medios alienantes, masificantes y homogeneizantes de los valores sociales y culturales (Escuela de Frankfurt), para concebirlos como medios que forman nuestra percepción del entorno.

Aquí nos referiremos a la T.V. y al efecto que causa en la percepción de los niños; dicho efecto en la formación de la percepción del ambiente en conjunción con otros elementos que interactúan en el entramado social en el que se integra el niño. Destacaremos tres tipos de efectos cognitivos:

1. Determinación de las formas de orientación de la atención pública.
2. Distribución social de los conocimientos según los diversos sectores socio-económicos, culturales o profesionales.
3. Construcción de la realidad social a partir de las noticias o mensajes transmitidos. Se constituye en una ventana al mundo.

Las acciones habitualizadas poseen un carácter significativo para el individuo, aunque los significados llegan a consolidarse como rutinas del depósito general del conocimiento (Berger y Luckmann, 1979).

Hemos venido señalando el papel que puede tener la televisión, y en concreto los dibujos animados, en tanto conformadores de conceptos y actitudes.

En esta última década los niños/as han formado nuevas actitudes respecto a problemas ambientales, asignación de roles a cada sexo, actitudes adoptadas en el juego, tolerancia a la agresividad televisada ...

Esas nuevas actitudes se forman de continuo, a medida que diversos modelos son presentados de modo habitual en los seriales animados. Éstos no son monolíticos en su influencia sobre estas actitudes. Los procesos de selección individuales, juegan sin duda un papel en el proceso de formación de actitudes.

Otro efecto cognitivo, que se produce en esta sociedad dependiente de los que nos transmiten los medios, es la expansión en los sistemas de creencias. Pueden organizarse en categorías, que comprenden valores sociales, familiares, políticos, religiosos etc..., y reflejan las zonas principales en la actividad social de una persona.

Esas creencias pueden ser incorporadas a las opiniones existentes, a las actitudes y a los valores sobre la actividad recreativa, el trabajo, la religión, la familia... Por medio de la continua vigilancia del cambiante mundo social y físico en el que nos hallamos inmersos, y de la presentación de aspectos del mismo, los medios amplían las categorías de creencias de su público y sus sistemas de creencias.

Si esto es así, desde una óptica educativa tenemos que cuestionarnos por el tipo de categorías que se están llegando a implantar, y si esa ampliación del sistema de creencias se encuentra acorde con el tipo de objetivos educativos que se pretenden.

Existe diversidad de opiniones con respecto al poder de los medios para cambiar los principios que rigen las conductas de los individuos. La teoría del «*Limited Effects*» se fundamenta en la consideración del efecto con reforzamiento de actitudes previas, dando lugar a una exposición, atención y memorización selectiva por parte de los receptores.

Los mínimos efectos tienen lugar mediante un mecanismo natural de exposición y percepción selectiva, que simultáneamente implica un proceso de memorización también selectiva. Aunque no siempre los sujetos ejercen la protección de la percepción selectiva, de manera natural o como defensa psicológica permanente.

Existen casos en los que la amenaza, la tensión, el miedo, la incapacidad para distinguir entre mensajes concordantes o discordantes, resulta muy débil o inexistente, por lo que la percepción selectiva no es posible. La existencia de una jerarquía de valores puede suprimir la percepción selectiva.

La fascinación de las imágenes que envuelven los mensajes, su espectacularidad y su capacidad de diversión, junto con las características emocionales y de personalización de la información, logran reducir considerablemente la capacidad de selección.

Las historias de las series animadas actúan ofreciendo opiniones concordantes en los diversos temas de actualidad tratados (deporte, el papel de la mujer...), dando coherencia a su visión de la realidad, estereotipándola y haciendo concordar esta visión del ambiente con sus opiniones.

El efecto cognitivo final, que falta considerar es el impacto de los dibujos animados sobre los valores. Los definimos como creencias básicas de cada cual respecto a «estados finales y deseables de la existencia» (la solidaridad, la libertad, la igualdad...).

Estos valores, si bien no son alterados de forma radical por los medios, éstos sin embargo pueden desempeñar un papel importante en los conflictos intrapersonales ante la disyunción de modelos presentados.

Otro efecto cognitivo es el nivel de dependencia de lo que se transmite. El examen de los papeles esenciales que han desempeñado los medios en los períodos de modernización sugiere que tienen claramente un papel en la reconstrucción de la realidad social. Pueden provocar una extensa ambigüedad y ésta se hace especialmente aguda durante el período que abarca desde la superación psicológica de costumbres, valores y opiniones tradicionales adquiridas en su ámbito familiar, hasta la adopción de versiones más modernas o superadoras de esquemas precarios carentes de una fundamentación más racional.

Fijación de agenda, es otro factor cognitivo. Al seleccionar la programación que deciden ver, ciertamente algunos sujetos fijan sus agendas con relación a su antecedente singular, por su previa socialización, su experiencia y la estructura de su personalidad.

La similitudes de los sujetos superan sus diferencias individuales, en el caso de los estudiantes del nivel educativo de Educación Primaria, las franjas horarias de la programación específica infantil estratifican, y establecen ya una fijación de agenda en tanto proceso interactivo. Y por tanto se homogeneizan sus gustos e intereses, debido a la concreción de los contenidos de información que les llegan.

III.2. Efectos afectivos

Procesos afectivos son aquéllos a los que de modo habitual nos referimos según varias categorías de sentimientos y de emociones. Los diversos sentimientos: temor, odio, amor, diversión ...

El impacto de los mensajes de los medios sobre los sentimientos de un público y sobre sus respuestas emocionales es uno de los tipos de efectos menos explorados, por la dificultad que entraña

su estudio fuera del contexto de laboratorio, y porque las diferencias individuales de cada sujeto van a matizar los posibles efectos.

La exposición prolongada de un contenido violento en los medios puede ocasionar el efecto de aturdimiento o desensibilización. Estos efectos pueden promover la insensibilidad o la carencia de un deseo por ayudar a otros cuando se presencian incidentes violentos en la vida real.

Algunos datos sugieren que el nivel de excitación fisiológica provocado por las descripciones de la violencia llega a declinar con el paso del tiempo.

Miedo, ansiedad generada por un estado de continua alerta e inseguridad, o bien, en el otro extremo, ocasional obsesión de utilizar armas de fuego contra una multitud, tal es el fenómeno criminal y patológico que se ha producido con cierta frecuencia en EE.UU. que ha recibido una designación propia «trigger-happiness» traducido como «la felicidad en el gatillo». Todas son circunstancias que dependen del nivel de propensión de cada sujeto espectador y de su tolerancia o implicación en lo que es representado.

En los niños puede aparecer el miedo y la ansiedad ante lo desconocido por creerlo hostil, u ocasionar arranques de ira o frustración ante determinadas situaciones incontroladas.

Pueden darse cambios en la moral social (Defleur y Ball-Rokeach, 1982). La sensación de un bienestar colectivo de ficción puede crear una imagen no ajustada a la problemática de fondo. Esa relajación de las exigencias morales, la decadencia de unas normas específicas que dirijan las relaciones sociales y su incidencia en la conducta, serían aspectos a desarrollar al abordar las distintas teorías relativas a la representación de la violencia, donde se haría un mayor hincapié en los dibujos animados en tanto modelos de comportamiento.

La influencia que ejercen los dibujos animados en los niños/as no es únicamente cognitiva sino directiva; se han llegado a calificar de diseños socio-morales adaptados a formatos comunicativos en lenguaje audiovisual, hasta tal punto que, en ocasiones, se provoca el fenómeno de «aniquilación semántica», es decir, que si determinados elementos no aparecen en T.V. o en sus series animadas favoritas, llegan a concluir que no existen en la realidad no representada. Así, por ejemplo un colectivo que no aparezca en T.V. desaparece, tomándose el medio televisivo como referente discriminatorio, además de constituirse en un estado de conciencia/autori-

dad, sustituyendo al que tradicionalmente mantenía el papel hegemónico la familia, escuela ...

A continuación se intenta explicar gráficamente (Figura I.1) la interdependencia que tiene lugar entre la sociedad, los medios de comunicación, y en especial la TV, y los espectadores. En donde se establecen las distintas corrientes y el proceso de feed-back como una característica de la permeabilidad que tiene lugar entre estos elementos.

En la Figura I.2 se reflejan los efectos que los medios de masas provocan en los individuos. Dichos efectos encuentran una doble proyección, una en la sociedad, sobre todo en lo relativo a la configuración de los sistemas sociales y la cultura; y la otra a nivel individual. También se presentan a los medios en dos dimensiones, en tanto entes dotados de poderes como el de la información, entre otros. Y en tanto transmisores de unos mensajes concretos.

Dirección de la autora: M.^a Esther del Moral Pérez, Departamento de CC. de la Educación. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Oviedo, c/ Aniceto Sela s/n, 33005 Oviedo.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 11.XII.1995

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M. y OTROS (1981) *Los teleniños* (Barcelona, Laia).
- BARTLETT, F.C. (1932) *Remembering. A study in experimental and social psychology* (Cambridge, Cambridge University Press).
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1979) *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires, Amorrortu Editores).
- BRUCE, B. (1980) Plans and social actions, en SPIRO, R.J. ; BRUCE, B.C. y BREWER, W.F. (eds.) *Theoretical issues in Reading Comprehension Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education* (Hillsdale, N. J. LEA).
- CHIESI, H.L.; SPILICH, G.J. y VOSS, J.F. (1979) Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain Knowledge, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, pp. 257-274.
- DEFLEUR, M.L. y BALL-ROKEACH, S. (1982) *Teorías de la comunicación de masas* (Barcelona, Paidós Comunicación).
- GONZÁLEZ-REQUENA, J. (1992) El dispositivo televisivo. Comunicación presentada en el *Encuentro Hispano-Francés de investigación Nuevas tendencias de comunicación audiovisual y publicitaria*, noviembre 1992 (Madrid, Universidad Complutense).