

AUTOR

Carmen Marta Lazo

*Profesora de la Universidad Francisco
de Vitoria y de la Universidad
Complutense de Madrid*

cmartalazo@eresmas.com

ESTUDIO

RECIBIDO
20 de mayo de 2005

ACEPTADO
6 de julio de 2005

PÁGINAS
De la 19 a la 33

ISSN: 1885-365X

Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familia, escuela y medios de comunicación

Mediations agents and responsible for children's tv consumption

El niño elige como una actividad preferente en su tiempo de ocio ver la televisión, medio que interfiere de manera directa en su aprendizaje de la realidad. La mediación de los padres, de la escuela y de los propios medios de comunicación será esencial para alcanzar un elevado grado de interacción con los mensajes, al poder confrontar su significado. La responsabilidad de las cadenas de televisión empieza por proteger al menor frente a contenidos que puedan dañar su desarrollo y continúa en saber programar espacios de calidad destinados de forma específica a este importante sector de la audiencia.

A child, as preferred activity during his free time, chooses to watch television, a media that interferes directly in his learning of reality. Mediation of parents, school, and the media themselves, will be necessary to reach a high level of interaction with messages as they will confront their meaning. The responsibility of tv networks begins by protecting the minor towards possible harmful contents for his development, and continues by showing contents of quality aimed specifically at this important sector of audience.

Palabras clave: Audiencia infantil, Consumo televisivo, Recepción activa, Responsabilidad medios.

Key Words: Child Audience; Television Consumption; Active Reception; Responsibility of media

1. Ver la televisión: primera actividad de ocio

El medio televisivo es uno de los agentes principales de socialización para el niño, de lo que se deriva la influencia que tiene en su aprendizaje. A este aspecto en el plano cualitativo, se suma desde parámetros cuantitativos, la gran cantidad de tiempo que le destina durante sus horas de ocio.

Las cifras constatan la integración de este medio en la vida de los escolares. Entre los datos de TN Sofres del año 2002, observamos que los niños entre 7 y 12 años consumen una media aproximada de 150 minutos al día, la franja más vista coincide con la nocturna y entre las emisiones que más consumo presentan

La manera en que los niños ven la televisión plantea muchos interrogantes

ninguna es de carácter "infantil"¹.

La primera actividad de ocio que los niños realizan cuando llegan a su domicilio tras la salida del colegio es ver la televisión y ésta es su alternativa preferida dentro del hogar².

A esto se añade que un tercio de los menores cuenta con televisor en su habitación y su consumo es mayor que el de quienes no disponen de equipo propio.

La manera en que los niños ven la televisión o "cómo" la miran plantea también muchos interrogantes, partiendo de una escala de actitudes del niño respecto al medio.

Si bien el niño siempre actúa de manera activa ante los mensajes que la televisión le propone, no siempre se adentra de igual modo en el contenido. Dependiendo del grado de interacción que el niño establece con los mensajes, podemos establecer varios niveles con sus respectivas categorías. En el siguiente epígrafe, apuntamos cada una de ellas e integramos las distintas corrientes de investigación con las que estarían relacionadas.

2. Escala de niveles de actividad del niño frente a la televisión: Desarrollos teóricos

2.1. El niño como espectador

En este primer estadio, el niño se limita a establecer un simple proceso de visualización, al igual que puede contemplar un cuadro o una obra teatral sin llegar a examinar sus significados. Se queda en

la forma, sin plantearse los aspectos del contenido. Si nos basamos en el paralelismo entre "ver" y "mirar" podemos afirmar que no mira sino que sólo ve, sin captar su atención lo que está viendo. Sin embargo, aunque su nivel de actividad sea mínimo respecto a otros ejercicios en los que se implica en mayor medida, no es nulo. Por ello, no podemos hablar de pasividad en sentido absoluto.

Este primer nivel tiene sus antecedentes teóricos en los enfoques que conciben la audiencia como masa. Las aplicaciones experimentales se concretan en métodos relacionados con la psicología conductista que se centran en la aplicación de estímulos con sus consiguientes respuestas. Desde el momento en el que surgen estas respuestas, ya se puede argumentar que existe actividad. Entre los ejemplos teóricos que han seguido estos parámetros encontramos, el condicionamiento clásico analizado desde la Escuela Reflexológica rusa por Pavlov (1927); el conductismo en el contexto estadounidense investigado por Watson (1924) y Guthrie (1935); el conexionismo o condicionamiento instrumental de Thorndike (1913) y el condicionamiento operante de Skinner (1938).

2.2. El niño como receptor

En este segundo estrato, recibe los mensajes

que el emisor le propone pero continúa sin tener capacidad de interpretarlos con criterio o leerlos de manera crítica. El niño tan sólo elige ver la televisión frente a otras actividades que podría estar realizando,

pero no tiene "competencia televisiva" (Pérez Tornero, 1994) para argumentar lo que está viendo. Únicamente, sabe distinguir entre lo que le gusta ver y lo que no, manifiesta sus preferencias y responde con los monosíla-

Podemos afirmar que el niño no mira sino que sólo ve, sin captar su atención lo que está viendo

bos “sí”, “no”, “mucho”, “bastante”, “poco” o mediante la simple descripción de lo que mira.

Este estadio lo relacionamos con el modelo cibernético de Laswell (1948) que se centra en la unidireccionalidad del mensaje desde el emisor al receptor de manera lineal

Han sido y está representado en numerosas las el paradigma de los investigaciones efectos: “¿quién, dice relacionadas con la qué, a través de qué influencia del medio modelo parte de la televisivo en la prepotencia de un los niños emisor, el receptor permanece impotente.

En el campo de la recepción infantil, los primeros estudios se centraron precisamente en la corriente de los efectos y han sido numerosas las investigaciones relacionadas con la influencia del medio televisivo en los niños, la mayoría de ellas derivadas hacia el tema de las repercusiones que tiene el visionado de imágenes violentas (Bandura, Ross y Ross, 1963; Berkowitz, 1965; Feshback, 1963; Liebert y Baron, 1972; Horton, Lippincott y Drabman, 1977; Bandura, 1977; entre otros).

2.3. El niño como perceptor crítico

Una vez que el niño recibe el aprendizaje de “educación para los medios” cuenta con pautas para analizar la forma y el contenido de los mensajes. Entre otros aspectos, sabrá discernir entre realidad y ficción; dilucidar qué aspectos críticos albergan los contenidos televisivos; o extraer los valores y contravalores integrados en las imágenes.

Desde la perspectiva de la corriente crítica, se promueve el paso de un destinatario ingenuo ante los mensajes a un perceptor que cuenta con capacidad de elección de contenidos, que intenta comprender los lenguajes mediáticos y sabe interpretar de manera crítica los significa-

dos de los mensajes. Existen varios modelos de educación para los medios que parten precisamente de este enfoque: el de la “educación para la recepción” (Charles y Orozco, 1990), el de la lectura crítica (Masterman, 1994) o el “dialéctico-inductivo-popular” (Giroux, 1994).

Algunas teorías que supusieron la antecámara de los modelos de investigación basados en la audiencia como perceptores críticos y agentes activos fueron el empirismo de Lazarsfeld (1940); el estructural-funcionalismo (Merton, 1948; Wright, 1960); la Teoría Crítica fraguada en la Escuela de Francfort (Marcuse, 1936; Horkheimer, 1937; Adorno, 1964; Habermas, 1982); la lógica cultural avanzada (McLuhan, 1964) y el estructuralismo (Barthes, 1957).

En el ámbito de la psicología del aprendizaje, este tercer nivel se correspondería con las teorías cognitivas, que sostienen que las personas somos capaces de realizar elecciones libres en el proceso de aprendizaje. Entre los enfoques surgidos desde la línea de investigación cognitiva, encontramos: la Teoría biológico-cognitiva de Montessori (1912); la Teoría de la Gestalt (Köhler, 1925; Koffka, 1935; Lewin, 1936 y Wertheimer, 1959); el Modelo psicolingüista de Chomsky (1968); la Teoría de la formación del concepto y el aprendizaje verbal de Saltz (1971) y la Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1977).

2.4. El niño como perceptor participante

En este último estadio, el niño deja de ser un mero espectador y pasa por todos los estadios anteriores:

- mira la televisión, no se limita a verla como espectador.
- puede describir lo que mira como receptor.
- interpreta la forma y el contenido de

Las teorías cognitivas sostienen las personas somos capaces de realizar elecciones libres en el proceso de aprendizaje

los mensajes porque posee las habilidades necesarias como receptor crítico.

- establece comparaciones con lo que ya conoce, lo aplica a nuevas situaciones y actúa como receptor participante.

Este receptor participante, entendido como sujeto social,

El receptor participante, entendido como sujeto social, se reapropia de los significados para reinterpretarlos

se reapropia de los significados para llegar a reinterpretarlos, tras un proceso de intercambio de ideas en los distintos contextos en los que se relaciona. En estos contextos de significación (familia, escuela, grupo de pares

y medios de comunicación, entre otros) se produ-

cen una serie de mediaciones que unidas a la experiencia previa del niño le llevan a analizar, reflexionar y aplicar los significados, lo que le dota de un cierto grado de control y autonomía.

En relación con el ámbito de la comunicación, en este último nivel podemos señalar las siguientes teorías y líneas de estudio:

· La Teoría de los "efectos limitados" parte del estudio de la composición diferenciada de los públicos y de que los efectos del consumo de los medios sólo puede entenderse a partir de un proceso complejo de influencia personal de cada destinatario, dependiendo del contexto social donde se produzcan, cuyo eje central son las mediaciones sociales que caracterizan el consumo. Estas mediaciones son la base de las teorías contextualistas, entre ellas la Teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1979).

· La Teoría de los "Usos y gratificaciones" considera la audiencia como suma de individuos que son parte activa en el proceso de retroalimentación entre emisor y receptor, en el sentido de que el receptor "usa" la información y la interpreta según su contexto subjetivo de experiencias y motivaciones, en función de sus necesida-

des (Katz y Lazarsfeld, 1955).

· Los Estudios culturales se basan en las prácticas sociales como contexto de la relación con los medios, más allá del contenido, y en la heterogeneidad en la negociación y reconstrucción de los significados, debido a las distintas relaciones que en cada caso se producen. Esta corriente se origina con el modelo de "codificación/decodificación" de Stuart Hall (1973) y como investigadores de esta corriente destacan Morley (1996), Hobson (1990) y Lull (1990).

Los estudios realizados, atendiendo a la dimensión del niño como agente activo, tratan de investigar lo que aprenden los niños de la televisión y no los efectos que les produce. Un ejemplo es el llevado a cabo por Salomon (1979), según el cual, con la edad y la experiencia cambian los niveles de atención, comprensión y comportamiento de los niños, éstos entienden mejor el lenguaje del medio, tanto las convenciones como los contenidos televisivos.

Otras investigaciones dirigidas por Collins (1983) concluyen que la edad hace que los niños presten más atención a los aspectos formales, en el caso de los más pequeños, o a la información relativa al significado de los mensajes, conforme aumenta la edad.

A parecidas conclusiones llegan Hodge y Tripp (1988), quienes comprueban que la principal diferencia entre los niños mayores y los pequeños es la capacidad transformacional necesaria para llegar a la abstracción, la extrapolación o la crítica.

De este modo, el diferente periodo evolutivo en el que se encuentre el niño³ supone una de las variables que determina la manera de implicarse en el proceso comunicativo. A este condicio-

El período evolutivo en el que se encuentre el niño determina su implicación en el proceso comunicativo

nante, se añaden –como ya hemos señalado– los distintos contextos en los que interactúa como son la familia, la escuela o los mismos medios de comunicación, entre otros.

3. Estudio de campo "Análisis de la recepción infantil". ¿Por qué y para qué ven los niños la televisión?: Respuestas y argumentos

La familia, la escuela o los mismos medios de comunicación son también condicionantes para el niño

Además de las consideraciones relativas a qué, cuándo, dónde o cuánto tiempo consumen televisión los niños, cabe resaltar otro tipo de aspectos no menos relevantes: por qué motivos la ven, en el sentido de cuáles son sus intereses; qué sugerencias o demandas plantean al medio; y para qué, con qué finalidad acceden a la pantalla de manera constante, son otros de los parámetros que nos revelan información más trascendente en cuanto a las razones por las que los niños acuden a este medio.

El estudio de campo llevado a cabo en la investigación "Análisis de la audiencia infantil: de receptores de la televisión a perceptores participantes" (Marta Lazo, 2005), tuvo como finalidad dar respuesta a las cuestiones cualitativas mencionadas, utilizando como metodología de análisis los grupos de discusión⁴ de carácter heterogéneo, con el fin de interrelacionar los perfiles de pertenencia. Un total de dieciséis grupos compusieron la muestra, distribuidos en tres variables: la edad (como variable independiente, repartida en dos estratos: niños de 7 a 9 años y niños de 10 a 12 años) y como variables dependientes: el tiempo diario de exposición durante los días lectivos, con dos niveles (ver más de dos horas diarias la televisión o verla menos de dos horas) y la mediación de los adultos, con otras dos categorías (dialogar,

de manera habitual, acerca de los contenidos vistos en televisión con los padres o no conversar con ellos al respecto).

Entre los objetivos generales que nos propusimos, destacan los siguientes:

- Examinar cómo son los hábitos de consumo televisivo de los sujetos de estudio y concluir qué actitudes, opiniones y propuestas tienen ante la televisión.

- Explicar cómo perciben algunos niños los mensajes audiovisuales en función de la variable edad (concreción en dos grupos: 7-9 y 10-12 años).

- Comparar las posibles diferencias en la percepción de los contenidos televisivos entre quienes dialogan de manera habitual con sus padres en lo relativo a lo visto en televisión y los que no suelen conversar con ellos al respecto.

- Contrastar las similitudes y distinciones que se producen entre los niños que consumen más de dos horas diarias de televisión y los que no llegan a esta cantidad.

- Analizar cómo nombran los valores y contravalores implícitos y explícitos en los mensajes televisivos.

Si bien en el resto de apartados de este artículo, abordaremos más conclusiones a las que llegamos en la citada investigación, ahora nos circunscribimos a las relacionadas con el primero de los objetivos. Las razones y finalidades por las que los niños ven televisión, junto con las propuestas de cambio que sugieren al medio son las que a continuación detallamos:

- Los motivos por los que los niños ven gran cantidad de tiempo al día la televisión son los siguientes: es una de sus actividades favoritas; tienen acceso a plataformas digitales; les sirve como medio para "no aburrirse", al no encontrar otras alternativas de ocio; no tienen ningún límite ya que les dejan ver todo lo que quieren para que estén entretenidos; o, simple-

La televisión es una de sus actividades favoritas

mente, porque aprovechan para compartir ese tiempo con sus padres.

- Las ventajas que tiene ver la televisión para los niños están relacionadas con las tradicionales funciones del medio: entrete-
ner, enseñar (con el consiguiente
aprender) e informar. En

*Las ventajas
que tiene ver
la televisión para
los niños están
relacionadas con
las funciones
tradicionales
del medio*

cuanto a los inconvenientes, apuntan: las consecuencias negativas que puede tener para la salud; la emisión de contenidos violentos o de terror; la publicidad (exceso, saturación) y las posibilidades de “engancharse”, en el sentido de viciarse.

- Los niños tienen iniciativa para plantear demandas al medio televisivo consistentes en la ampliación de la oferta de contenidos puramente infantiles o en la sustitución de los espacios que, en su opinión, les resultan menos adecuados o interesantes, como son los contenidos negativos (principalmente en los informativos), la publicidad y los programas del corazón. Sin embargo, el sentido que otorgan a poder participar en la televisión lo limitan a salir en pantalla y no consideran la posibilidad de poder intervenir en el medio como ciudadanos con derecho a ser oídos.

En este apartado, otras de las conclusiones muestran la importancia que los niños otorgan al hecho de compartir con sus progenitores o tutores el tiempo destinado al medio televisivo. Sin embargo, de sus respuestas evidenciamos que los padres no llegan a preocuparse por los gustos de sus hijos hasta el punto de no visionar con ellos los programas que más les motivan:

- El hecho de ver la televisión con los padres se valora como positivo, tanto por los niños que acostumbran a verla con ellos como para los que no. Entre las ventajas que apuntan, destacan: preguntar lo que no entienden con el fin de ayudarles a

resolver dudas; contrastar su opinión con otras y ampliar así el punto de vista de los temas que se plantean; contar con una orientación de los contenidos que pueden ver o no; o, simplemente, tener compañía durante el visionado⁵.

- Los niños afirman que suelen adecuarse, de forma más frecuente, a las preferencias televisivas de sus padres que éstos a los gustos de sus hijos. Cabe destacar que quienes no suelen dialogar con sus padres acerca de lo visto en televisión apuntan que sus progenitores llegan a “deshacerse” de ellos para ver los programas que les gustan, lo que podría suponer una forma de “consumo autoritario”.

4. El diálogo con los padres, primer referente de lo que los niños ven en la pantalla

El diálogo con los padres respecto a los contenidos vistos en televisión supone un importante referente para que los niños se replanteen los mensajes, los “lean” con otro tipo de criterio y adviertan qué finalidad pueden tener o qué posibles elementos negativos o “contravalores” pueden contener.

Esta práctica es muy beneficiosa para el aprendizaje de una lectura activa y participante de los mensajes. A través de comparaciones entre grupos de niños con un mismo perfil (similar edad y tiempo de exposición diaria al medio) que suelen conversar con sus padres acerca de los contenidos televisivos y niños que no acostumbra a realizar este ejercicio de forma habitual, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Los niños que acostumbran a intercambiar y contrastar sus opiniones con los padres alcanzan un mayor nivel de actividad en la interacción con el medio

*El diálogo
con los
padres es una
práctica muy
beneficiosa
para el
aprendizaje*

televisivo, incluso, superior al propio de su edad o desarrollo evolutivo.

· Los niños que suelen dialogar con sus padres en relación con los espacios que ven presentan juicios más razonados en la percepción de las imágenes y llegan a compararlas con

Los niños que no suelen conversar con sus padres llegan a confundir la interpretación del significado de las secuencias televisivas

situaciones de su vida diaria o a aplicarlas a nuevos contextos.

· Por el contrario, aquellos niños que no suelen conversar con sus padres y, por tanto, no cuentan con ese tipo de referencias se limitan, con mayor frecuencia, a exponer descripciones superficiales, aspectos parciales de la temática abordada o, incluso, confunden la interpretación del significado de las secuencias televisivas.

· El diálogo con los padres afecta en la comprensión del contenido esencial de los mensajes, dado que quienes están habituados a replantearse sus propios criterios perciben con mayor claridad los valores y “contravalores” que se asientan en las imágenes.

No obstante, a pesar de los beneficios constatados que aporta el diálogo con adultos acerca de los contenidos vistos en televisión, es una realidad que no todos los niños pueden acceder a esta práctica. De hecho, según datos de la parte cuantitativa de nuestra investigación, en la que encuestamos a un total de 440 niños, con el fin de seleccionar a los participantes en los grupos de discusión en función de las variables establecidas, advertimos que sólo un 53% de ellos suele conversar con sus padres al respecto.

5. La escuela, como segundo referente

Además de los padres, la escuela supone un destacado contexto referencial en el que se podrían enseñar a todos los niños

pautas para aprender a ver televisión de manera crítica y activa, mediante la adquisición de la “competencia mediática” requerida.

Sin embargo, en la actualidad, apreciamos carencias en este sentido. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, aunque contempla de manera indirecta los medios de comunicación, no hace alusión expresa a la “Educación en materia de comunicación” ni se plantea como un tema transversal con el peso que la realidad social exige. De momento, esta enseñanza queda restringida a algunos contenidos de las distintas áreas curriculares, que se fijan en el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

Desde el MEC (1993) se valoran los temas transversales como “cuestiones que reclaman en la época actual una atención prioritaria” y se establecen los siguientes: Educación moral y cívica; Educación para la paz; Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos; Educación para la salud/Educación sexual; Educación ambiental; Educación del consumidor; y Educación vial.

Los medios de comunicación y, en particular, la televisión no son un contenido menos “prioritario” que los anteriores y más teniendo en cuenta que para las nuevas generaciones se ha convertido en su “medio ambiente” (Ferrés, 1994: 29). Por ello, independientemente de la justificación de que cada vez es mayor el caudal de ámbitos de conocimiento que se exige a la educación, el sistema educativo no debería olvidar la enorme trascendencia que el medio ha adquirido en la sociedad actual, caracterizada por la preponderancia de la

El sistema educativo no debería olvidar la enorme trascendencia que el medio ha adquirido

cultura de la imagen.

La escuela, como una de las principales y más preparadas guías de construcción de conocimiento del alumno, debería afrontar la realidad mediática y tecnológica actual y enseñar “para la comunicación”.

Argumentos no faltan: “Simplemente porque es un medio importante de socialización, porque su nivel de implantación en la sociedad actual hace que no tenga competidor posible, porque esto la convierte potencialmente en un medio capaz de compensar ciertas desigualdades sociales, porque es transmisor de normas, valores y conceptos que compiten con las que suministran la familia y el sistema educativo, porque a pesar de las críticas de algunos intelectuales es un medio que da facilidades para acceder a determinados conocimientos, porque sirve de contraste permanente con la escuela, porque las horas de inversión de capital humano e intelectual que requiere le suponen un gran esfuerzo a la sociedad, porque ese esfuerzo es pagado de manera más o menos directa por todas las ciudadanas y ciudadanos, porque la escuela está perdiendo la batalla de la educación y necesita más apoyos que nunca, porque existen experiencias emblemáticas que demuestran las inmensas posibilidades del medio, porque la nueva televisión va a permitirnos llevar a la práctica un concepto de educación que implica identificar a este medio con otros servicios de valor añadido, incluyendo el acceso a Internet, etcétera” (García Matilla, 2003: 28).

Tradicionalmente, el uso de los medios en las aulas se ha restringido a servir como meros soportes o recursos didácticos complementarios a la enseñanza, desde la histórica pizarra, pasando por el retroproyector de transparencias o el vídeo hasta el uso de los multimedia actuales.

Esta “educación con los medios” supone el punto de partida de su aprovechamiento en la educación formal: “cómo recursos didácticos, cómo objeto de estudio o cómo agentes educativos” (Gutiérrez Martín, 1997: 95-108) o, lo que es lo mismo, en la triple vertiente en cuanto a “explotación didáctica de los medios”: “aprender con el medio; conocer e interpretar el medio y comunicarnos con el medio” (Aguaded, 1999: 150-156).

De esta forma, podemos separar la utilización del contenido, del estudio del contenido y de la actuación, como EMIRECs (Cloutier, 1975) -o emisores y receptores, al mismo tiempo-, en las diferentes partes del proceso comunicativo, atendiendo a las particularidades de cada uno de los parámetros mencionados.

Sin embargo, en un afán integrador, “aprender a ver la información no es sólo cuestión de saber seleccionar las noticias, contrastarlas y asimilar o rechazar el conocimiento que proporcionan de la realidad, que sería una actitud de espectador, sino exigir una presencia en los puntos de la toma de decisiones para convertirse en copartícipe de la producción social de la realidad. Es pasar de receptor a usuario activo con exigencias de calidad. Es una toma de conciencia del papel de ciudadano en los procesos sociales en los que unas veces se interviene como protagonista, otras como testigo y las más como destinatario” (Cebrián Herreros, 1995: 494).

La “Educación en materia de comunicación” debe proponerse, por tanto, desde esta triple dimensión, con el propósito de que este aprendizaje sea continuo a lo largo de la vida del educando y se convierta en una educación para la ciudadanía.

Aprender a ver la información es exigir una presencia en los puntos de la toma de decisiones para convertirse en copartícipe

6. Los medios de comunicación, también responsables de lo que los niños consumen

Los niños son un público que debe ser especialmente protegido por parte de los medios. Como agentes y referentes constantes de socialización para los menores

En el marco europeo existen varias leyes que protegen a los menores ante los medios son, junto con los padres y educadores, las principales instancias responsables de su aprendizaje. Esa responsabilidad queda, además, plasmada en la normativa existente dentro de los distintos ámbitos territoriales de actuación.

En el marco europeo, existen varias leyes que contemplan la protección de los menores ante los medios. Entre otras, destaca la Ley 25/1994 conocida como "Ley de Televisión sin fronteras"⁶ y el Libro Verde sobre la protección de los derechos de los menores y la dignidad humana en los nuevos servicios audiovisuales y de información (0621/96). Asimismo, el propio Parlamento Europeo pronuncia en el informe "Estudio sobre el control ejercido por los padres sobre los programas de televisión" (2000) que es "urgente que todos los operadores televisivos europeos establezcan un código de autorregulación en materia de protección de menores que contenga mecanismos de control social y cláusulas severas de sanción en caso de incumplimiento"⁷.

Dentro del contexto de nuestro país, la Ley 4/1980 del Estatuto de la Radio y la Televisión, en algunos apartados de los artículos 4 y 5 se hace referencia expresa a la protección de los menores. Entre otros aspectos, en el epígrafe 5º del artículo 4, consta que la actividad de los medios de comunicación social del Estado se inspirará, entre otros principios, en "la protección de la juventud y de la infancia". Y, en el apartado 1º del artículo 5, se es-

tablece que las programaciones de RTVE deberán, entre otras medidas, "promover el respeto de la dignidad humana y, especialmente, los derechos de los menores... y propiciar el acceso de todos a los distintos géneros de programación y a los eventos institucionales, sociales, culturales y deportivos, dirigiéndose a todos los segmentos de audiencia, edades y grupos sociales...".

Las cadenas privadas de televisión deben seguir idénticos parámetros dado que la Ley 10/1988, de Televisión Privada, recoge que la gestión indirecta (del servicio público esencial de la televisión) por parte de las Sociedades concesionarias se inspirará en los mismos principios de la Ley 4/1980.

De manera específica, la Ley General de Publicidad (34/1988) y la Ley General de Telecomunicaciones (32/2003) también albergan en sus textos compromisos en lo que a la protección de los menores se refiere en cada uno de los respectivos campos.

Asimismo, en el ámbito autonómico, la mayoría de las Comunidades cuentan con legislación relativa a la protección de la infancia, aunque no todas afrontan de igual modo este tema en relación con los medios de comunicación. Las leyes en las que se incorpora en mayor medida son las que conciernen a la Comunidad de Madrid, Castilla-León y Cataluña; mientras que en Cantabria, Aragón o Extremadura no se refleja de manera explícita.

No obstante, a pesar de la legislación existente en los diferentes contextos territoriales, en los últimos años, las cadenas de televisión han venido incumpliendo la normativa. Si bien en el año 1993, existió un propósito de autorregulación en este sentido, median-

A pesar de la legislación, las cadenas de televisión incumplen la normativa

te la firma de un Convenio⁸ en el que se postulaban una serie de estrategias en la programación de las cadenas relativas a la difusión de valores educativos y al control de los mensajes que pudieran resultar perjudiciales para los menores, la realidad es que durante la década siguiente se vulneró de manera constante.

Entre las premisas de actuación destaca el refuerzo de los horarios protegidos

De nuevo, en diciembre de 2004, vuelve a retomarse este compromiso por parte de Gobierno y los operadores de televisión de ámbito nacional (RTVE, Antena 3, Tele 5 y Canal Plus) mediante la firma del Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia⁹.

Entre las premisas de actuación que propone dicho acuerdo, destaca el refuerzo de los horarios protegidos. La Ley de Televisión sin Fronteras ya establecía que la franja entre las 6:00 y las 22:00 horas sería de especial protección para niños y jóvenes. Durante esta banda horaria, las cadenas de televisión no pueden emitir "programas ni escenas o mensajes de cualquier tipo que puedan perjudicar seriamente el desarrollo físico, mental o moral de los menores, ni programas que fomenten el odio, el desprecio o la discriminación por motivos de nacimiento, raza, sexo, religión, nacionalidad, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social" (artículo 17.1). A estas restricciones, se añaden las dos franjas de "protección reforzada" que recoge el nuevo código: de lunes a viernes, de 8:00 a 9:00 y de 17:00 a 20:00, y los fines de semana de 9:00 a 12:00 horas. En el horario protegido, no se permite la emisión de programas "no recomendados para menores de 18 años" y en las franjas de "protección reforzada" no pueden ofrecerse espacios clasificados como "no recomendados para mayores de 13 años"¹⁰.

Este Código parte, entre otros principios, de las limitaciones de "evitar los mensajes

o escenas de explícito contenido violento o sexual que carezcan de contenido educativo o informativo en los programas propios de la audiencia infantil, así como en sus cortes publicitarios"; "evitar la incitación a los niños a la imitación de comportamientos perjudiciales o peligrosos para la salud, especialmente: la incitación al consumo de cualquier tipo de droga y el culto a la extrema delgadez" y "evitar la utilización instrumental de los conflictos personales y familiares como espectáculo, creando desconcierto en los menores".

Además, se pretende cuidar a los menores mediante la instauración de las siguientes premisas de actuación: "fomentar el control parental, de modo que se facilite a los padres o tutores una selección crítica de los programas que ven los niños", "colaborar en una correcta y adecuada alfabetización de los niños, evitando el lenguaje indecente o insultante...", "asignar profesionales cualificados a los programas destinados al público infantil" y "sensibilizar con los problemas de la infancia a todos los profesionales relacionados con la preparación de la programación o de las emisiones, del modo que se considere oportuno por cada empresa televisiva"¹¹.

Uno de los epígrafes se destina específicamente a "Los menores como telespectadores de los informativos" y, entre otros aspectos, se recoge que se evitarán las imágenes violentas, de tratos vejatorios o sexo que no sean "necesarias para la comprensión de la noticia", así como las "secuencias particularmente crudas o brutales".

Se pretende cuidar a los menores mediante la instauración de una serie de premisas de actuación

En cuanto a la señalización de los programas, se contempla que se aplicará la modalidad vigente¹² y se añade también para los espacios de promoción de esos programas. Además, se evitará

la promoción de los programas calificados para mayores de edad en las franjas de protección reforzada.

Con el fin de vigilar que todas las pautas de control establecidas en este Convenio se cumplan por parte de las cadenas de televisión, trabajan dos organismos: el Comité de Autorregulación,

Las entidades de vigilancia de la programación sirven para canalizar todos los incumplimientos que canaliza las dudas de los operadores de televisión y las quejas de los espectadores, y la Comisión Mixta de Seguimiento, que vela por el correcto cumplimiento del Código¹³.

Estas entidades de vigilancia de la programación televisiva sirven para canalizar todos aquellos incumplimientos respecto a los parámetros acordados, es decir, para ver que se emite en detrimento del menor. Sin embargo, queda pendiente la apuesta por una programación infantil de calidad, es decir, qué tipo de espacios serían beneficiosos para los niños.

El compromiso de los medios de comunicación respecto al sector infantil de la audiencia es tan mayúsculo que desde los comunicadores hasta los programadores y directivos de las cadenas de televisión deberían de considerar que de la siembra de hoy depende la sociedad del futuro próximo. Como uno de los segmentos poblacionales destinatarios de la televisión, las cadenas también deberían responder a sus intereses, con la emisión de programas específicos para niños. Desde hace más de una década, “se aprecia un gran vacío en lo referente a grandes obras televisivas infantiles que traten de crear opinión, conciencia crítica, estimulación de la capacidad de reflexión, ...” (Vega Martín-Lunas, 2002). En este sentido, en el nuevo Código sólo se incluye el “Compromiso de las televisiones públicas” de emitir en las franjas de protección reforzada, en al menos de uno de sus canales, “una pro-

gramación específicamente infantil o bien, alternativamente, educativa, cultural, informativa o deportiva y, en todo caso, clasificada para todos los públicos”¹⁴.

Con motivo del debate generado respecto a los contenidos infantiles, los ejecutivos de las principales cadenas privadas, Telecinco y Antena 3, defendieron su decisión de “no hacer programación infantil”¹⁵. El Director de Programas, Ficción y Cine español de Antena 3, Francisco Díaz Ujados, concretó que “somos fieles al control de contenidos y hacemos televisión para adultos”, mientras que el Director de Contenidos de Telecinco planteaba que “no estamos de acuerdo con que algunos nos digan lo que tenemos que hacer, porque esa es la libertad editorial de cada medio”¹⁶. De este modo, justificaban su opción de no focalizar sus ofertas hacia los intereses concretos de la infancia, no destinando un mayor peso a contenidos para niños.

Esta elección sería cuanto menos cuestionable teniendo en consideración las premisas que debe seguir el “servicio público esencial” recogidas en la ya citada Ley 4/1980, en cuanto a la finalidad de “propiciar el acceso de todos a los distintos géneros de programación..., dirigiéndose a todos los segmentos de audiencia, edades y grupos sociales...”.

Con una programación genérica dirigida a todos los públicos, no se da respuesta específica a cada uno de los distintos grupos sociales. La rentabilidad económica prevalece sobre la esencia del interés social que debe cumplir la programación televisiva.

Sin embargo, atendiendo a la responsabilidad de los medios en la educación de los niños, las cadenas de televisión deben considerar que por sus características psi-

Con una programación genérica dirigida a todos los públicos no se da respuesta a los distintos grupos sociales

coevolutivas se trata de un público especial. Deberían, pues, replantearse su decisión de hacer sólo televisión para adultos, además de tener en cuenta cuáles son las preferencias reales de los niños. Estos tienen iniciativa para sugerir propuestas y cambios en la programación actual, pero no encuentran cauces posibles de participación. En este sentido, el acceso al medio debería ser otra de las pautas de una televisión de servicio público para un sector que es diferente y tiene, al igual que el resto de los sectores de población o todavía con mayores fundamentos, derecho a ser oído porque “aunque los niños no tengan voto, sí tienen voz”.

La televisión es una fuente caudalosa de transmisión de valores

7. Conclusiones

- La televisión es una fuente caudalosa de transmisión de valores, tanto en sentido positivo como en su polo opuesto, los cuales denominamos “contravalores”. Las defensas, apoyos o controles que los niños tengan a la hora de recibirlos serán de extraordinaria ayuda para comprenderlos y saber interpretarlos.

- Los distintos agentes socializadores que suponen “comunidades de apropiación del contenido televisivo” (Orozco, 1996: 41): familia, escuela y medios de comunicación deben actuar de manera conjunta para optimizar las prácticas televisivas del niño y para que su aprendizaje en los “modos de ver” sea integral.

- En primer lugar, los padres tendrán que asumir plena conciencia de la importancia de su educación en el plano mediático, ofreciendo parámetros válidos para un consumo responsable de televisión. Entre otras pautas, será esencial que sepan dosificar el tiempo que los niños le destinan diariamente; que ofrezcan otras alternativas en el disfrute del tiempo libre;

que seleccionen junto con sus hijos previamente los programas que van a ver; que se interesen por los espacios que más atraen a los niños y los vean con ellos; que les pregunten los motivos por los que les gustan; que observen si sus hijos entienden el contenido de los mensajes y les expliquen aquello que no entiendan; que contextualicen aspectos parciales que no queden bien plasmados en las imágenes; y que potencien la valoración crítica de los contenidos vistos.

- Desde el sistema escolar, debería reconsiderarse la necesidad de incorporar en el currículo un tema transversal relativo a la “Educación para la comunicación”, mediante el cual el niño pueda adquirir la “competencia televisiva” requerida para llegar a ser crítico y autónomo en sus adquisiciones de lo que el medio le propone. Mediante la inserción de esta materia, el educando aprendería los distintos elementos imprescindibles para un buen uso del medio, en los planos de la interpretación del contenido o aspectos formales; del contenido y de la finalidad de los mensajes. Además se podría incorporar la perspectiva de los posibles usos como creador de mensajes, teniendo en consideración las posibilidades que dejan abiertas las nuevas tecnologías en relación con los modos de operar de manera interactiva.

- La responsabilidad de las cadenas de televisión ante el ciudadano en global y, los menores en particular, debería fundamentarse en la atribución del “servicio público esencial”, como uno de los principales ejes respecto al cual se deben guiar los programadores de las distintas televisiones, tanto de las pertenecientes a entidades públicas como las de operadores privados. Además de

Desde el sistema escolar, debería reconsiderarse la necesidad de incorporar en el currículo la “Educación para la comunicación”

la función de servir como entretenimiento que está prevaleciendo en la actualidad, deberían considerar en mayor medida la finalidad informativa y formativa, atendiendo a los intereses de la audiencia. De hecho, los propios niños demandan más programas educativos y manifiestan, de forma abierta, que una de las utilidades que para ellos tiene ver la televisión es la de aprender¹⁷. La formación no tiene porque entenderse sólo en el plano conceptual de enseñanza de contenidos puramente didácticos, sino que se amplía a la transmisión de valores, con el fin de potenciar en los niños aspectos como la solidaridad, la justicia, el pluralismo, el respeto mutuo, la defensa del medio ambiente o la igualdad de género, entre otros

El niño debe encontrar mecanismos de autocontrol atendiendo a las pautas de los agentes mediadores que hemos contemplado

muchos.

- El propio niño deberá intentar encontrar mecanismos de autocontrol, atendiendo a las pautas que le ofrezcan los distintos agentes mediadores que hemos contemplado, tanto en el plano cuantitativo, en lo concerniente a tiempo de exposición al medio y horarios en los que se ve; como en el cualitativo, llegando a cuestionarse de manera crítica los significantes, significados y fines de los mensajes. En definitiva, sabiendo "leer" las imágenes y filtrando aquellos contenidos que le resulten poco apropiados para su nivel de desarrollo, los cuales compartirá con el resto de agentes para que le doten de referentes al respecto, hasta llegar a ser plenamente autónomo en su interrelación con el medio.■

Notas al pie

¹En la consideración del target o público objetivo de las cincuenta emisiones más vistas por los niños en el 2002, todas ellas se corresponden con espacios clasificados de manera genérica como "familiares", pero ninguno responde al perfil concreto de programas "infantiles". Entre otros títulos, encontramos el Festival de Eurovisión, partidos de la final del Mundial de Fútbol, el programa "Operación Triunfo", las series "Los Simpson" y "Ana y los siete" o el programa humorístico "Cruz y raya.com".

²Según pudimos constatar en la investigación "Análisis de la audiencia infantil: de receptores de la televisión a perceptores participantes" (Marta Lazo, 2005). La muestra con la que contamos, en el apartado del análisis cuantitativo, fue de 440 escolares entre 7 y 12 años. Si bien no resulta representativa del total de la población con el mismo tramo de edad, nos sirve para analizar tendencias.

³La teoría del desarrollo cognitivo articulada por Piaget (1977) distingue cuatro grandes periodos en el desarrollo de la lógica infantil: el sensorio-motor (desde el nacimiento hasta el año y medio o dos años), el preoperatorio (de los 2 a los 7-8 años), el de las operaciones concretas (entre 7 y 12 años) y el de las operaciones formales (desde los 11-12 años hasta aproximadamente los 18).

⁴Cada uno de los grupos de discusión se distribuyó en un total de cuatro componentes (en total 64 niños en 16 grupos). Por las características de los sujetos de estudio decidimos no ajustarnos a los estándares de grupos abordados con adultos, cuyo número suele oscilar entre 5 y 10 participantes (Ibáñez, 1979; Stewart & Shamdasani, 1990; Krueger, 1991; Vallés, 1997), con objeto de adecuarnos a los niveles de atención de los niños y con el fin de que tuvieran más opciones de participar durante las sesiones.

⁵Es significativo que esta última ventaja se planteara únicamente en los grupos compuestos por niños que no suelen dialogar con sus padres respecto a los contenidos televisivos.

⁶Mediante esta ley se incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 89/552/CEE, sobre "La coordinación de disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva". Concretamente, el capítulo IV (artículos 16 y 17) se destinan a la protección de

los menores frente a la publicidad y frente a la programación televisiva.

⁷Este informe sobre la comunicación de la Comisión fue publicado el 19 de septiembre de 2000.

⁸Este Convenio sobre principios para la autorregulación de las cadenas de televisión en relación con determinados contenidos de su programación referidos a la protección de la infancia y juventud, fue formulado y firmado por el Ministerio de Educación y Ciencia, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y las cadenas de televisión.

⁹Este código entró en vigor de manera plena el 9 de marzo de 2005, tras un periodo de transición de tres meses a contar desde su firma el 9 de diciembre de 2004.

¹⁰Según consta en el Capítulo IV destinado a la "Clasificación, señalización y emisión de programas televisivos".

¹¹Estos principios se establecen en el segundo epígrafe del Código bajo el título: "Menores y programación televisiva en horario protegido (6:00 a 22:00 horas)".

¹²En concreto, la estipulada en el Convenio por el que se establece un sistema uniforme de señalización de la clasificación de los programas de televisión en función de su grado de idoneidad para los menores, suscrito el 21 de octubre de 1999.

¹³El Comité de Autorregulación está integrado por las cadenas firmantes del Código, productoras de contenidos televisivos y periodistas. La Comisión Mixta de Seguimiento está compuesta por una representación paritaria de miembros del Comité y de organizaciones representativas de la sociedad civil relacionadas con el objeto de este Código (asociaciones de padres, educadores, de juventud e infancia y consumidores y usuarios).

¹⁴En el apartado VII del Código.

¹⁵Esta opción fue puesta de manifiesto en la presentación, el 16 de noviembre de 2004, del estudio realizado a partir de los datos de TN Sofres referentes al periodo del 1 al 20 de octubre de 2004.

¹⁶El contenido de sus discursos se reflejó en los diarios nacionales el 17 de noviembre. Estas citas fueron recogidas en la sección de Comunicación de "El Mundo", pág. 61.

¹⁷Esta es una de las conclusiones a las que llegamos en la investigación en la que nos hemos basado en el presente artículo.

Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familia, escuela y medios de comunicación

Pilar Giménez

15 páginas
(de la 19 a la 33)

Bibliografía

- AA. VV. (Dirección Agustín García Matilla) (1996): La televisión educativa en España. Informe Marco, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- AGUADED, J. I. (1999): Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva, Barcelona, Paidós.
- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A (Dirección) (1995): Televisión, Currículum y Familia, Madrid, MEC.
- CALLEJO, J. (1995): La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias, Madrid, CIS, Siglo Veintiuno de España Editores.
- CEBRIÁN HERREROS, M. (1995): Información audiovisual: Concepto, Técnica, Expresión y Aplicaciones, Madrid, Síntesis.
- CLOUTIER, J. (1975): L'ère d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media, Montreal, Les Presses de L'Université de Montreal.
- CHARLES, M. y OROZCO, G. (Coordinación) (1990): Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios, México, Trillas.
- ESPINOSA, M^a A. y OCHAÍTA, E. (2002): "¿Quién es el niño?" en RIVERA, M. J.; WALZER, A. y GARCÍA MATILLA, A. (Dirección y coordinación) (2002): Libro interactivo Educación para la Comunicación, Televisión y Multimedia, Madrid, Master de Televisión Educativa de la UCM y Corporación Multimedia.
- FERRÉS, J. (1994): Vídeo y educación, Barcelona, Paidós.
- FERRÉS, J. (2000): Educar en una cultura del espectáculo, Barcelona, Paidós.
- FLORENZANO URZUA, R. y MOLINA VALDIVIESO, J. (Coordinación) (1999): Televisión y niños, Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria y Televisión Nacional de Chile.
- GARCÍA MATILLA, A. (2003): Una televisión para la educación. La utopía posible, Barcelona, Gedisa.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (1997): Educación multimedia y nuevas tecnologías, Madrid, Ediciones de la Torre.
- HODGE, B. y TRIPP, D. (1988): Los niños y la televisión, Barcelona, Planeta.
- MARTA LAZO, C. (2005): La televisión en la mirada de los niños, Madrid, Fragua.
- MARTA LAZO, C. (2005): Análisis de la audiencia infantil: de receptores de la televisión a perceptores participantes, Madrid, Servicio de Publicaciones UCM.
- MARTA LAZO, C. y DE ÁNGEL GARCÍA, N. (1997): "Análisis empírico sobre la decodificación del mensaje televisivo, según el proceso evolutivo en niños de clase media de 4 a 7 años" en Actas del I Congreso Internacional de Formación y Medios. Segovia,

Universidad de Valladolid, pp. 327-333.

MASTERMAN, L. (1994): La enseñanza de los medios de comunicación, Madrid, Ediciones de la Torre.

MEC (1993): Temas transversales y desarrollo curricular, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

OROZCO, G. (1996): Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo. Madrid, Ediciones de la Torre.

PÉREZ ORNIA, J.R. y NÚÑEZ LADEVÉZE, L. (2003): "Programación infantil en la televisión española: Inadecuada relación entre oferta y demanda", en TELOS, número 54, pp. 103-113.

PÉREZ TORNERO, J. M. (1994): El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio, Barcelona, Paidós.

PIAGET, J. (1977): Seis estudios de psicología, Barcelona, Seix Barral.

SERRANO, J. F. (2003): ¿Medios de comunicación?. Guía para padres y educadores, Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao.

SWENSON, L. C. (1984): Teorías del aprendizaje. Perspectivas tradicionales y desarrollos contemporáneos, Buenos Aires, Editorial Paidós.

VEGA MARTÍN-LUNAS, A. (2002): "El aprendizaje observacional y la televisión" en RIVERA, M. J.; WALZER, A. y GARCÍA MATILLA, A. (dirección y coordinación) (2002): Libro interactivo Educación para la Comunicación, Televisión y Multimedia. Master de Televisión Educativa de la UCM y Corporación Multimedia, Madrid.

WOLF, M. (1987): La investigación de la comunicación de masas, Barcelona, Paidós.

FUENTES LEGISLACIÓN

Libro Verde sobre la protección de los derechos de los menores y la dignidad humana en los nuevos servicios audiovisuales y de información (0621/96). (Comisión Europea, el 16 de octubre de 1996).

Ley 4/1980, de 10 de enero, de Estatuto de la Radio y la Televisión. (BOE, 12 de enero de 1980).

Ley 10/1988, de Televisión Privada. (BOE, 5 de mayo de 1988).

Ley 34/1988, de 11 de noviembre, Ley General de Publicidad. (BOE, 15 de noviembre de 1988).

Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE. (BOE, 4 de octubre de 1990).

Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. (BOE, 26 de junio de 1991).

Ley 25/1994, de 12 de julio, de Televisión sin fronteras, por la que se incorpora al Ordenamiento Jurídico Español la Directiva 89/552/CEE, sobre la coordinación de disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. (BOE, 13 de julio de 1994).

Ley 32/2003, de 3 de noviembre, General de Telecomunicaciones. (BOE, 4 de noviembre de 2003).

Convenio sobre principios para la autorregulación de las cadenas de televisión en relación con determinados contenidos de su programación referidos a la protección de la infancia y juventud, formulado por el Ministerio de Educación y Ciencia, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y las cadenas de televisión. 26 de marzo de 1993. (www.cnice.mecd.es/tv_mav/tvedu/convenio/texto.htm).

OTROS:

Base de datos de T. N. Sofres

Diarios "El País", "El Mundo", "ABC" (17 de noviembre 2004).