

apuntes para un debate
sobre el impacto cognoscitivo
de la televisión

Guillermo Orozco Gómez*

No puede decirse que el papel de la televisión en el proceso educativo en general, y en particular su impacto cognoscitivo, sean preocupaciones recientes entre los investigadores en educación y comunicación. Por el contrario, la relación entre la mente y la televisión ha sido y es tema recurrente en la bibliografía sobre efectos de la televisión. Y no obstante, sorprende que después de casi tres décadas de investigar esos efectos nuestro conocimiento sobre ellos sea tan insuficiente. Algo sabemos de lo que los niños aprenden de algunos programas de televisión educativa, pero sabemos menos de lo que esos mismos niños aprenden de lo que no queremos que aprendan. Peor aún, casi nada sabemos de lo que aprenden los niños de la televisión no educativa, es decir, la televisión comercial, frente a cuya programación pasan la mayor parte del tiempo que dedican a la pantalla.¹

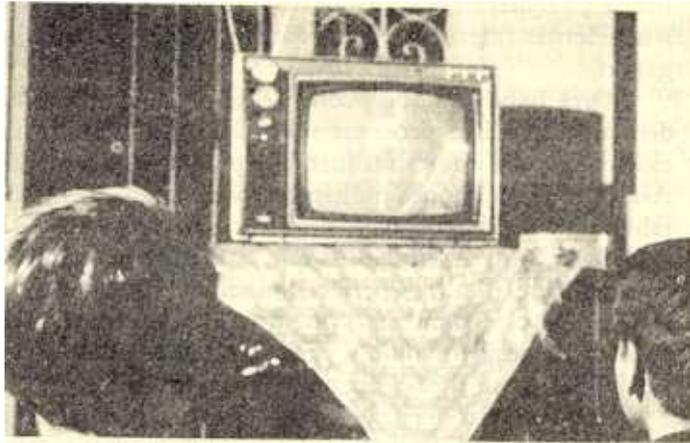
En el presente análisis se sustenta la tesis de que la falta de conocimiento sobre el impacto negativo, no deseado, de la televisión comercial no es un resultado gratuito sino una consecuencia de la forma como los investigadores han abordado convencionalmente el estudio de los efectos de la televisión y de las características del paradigma dominante que sustentan esos investigadores. En primer lugar, se ha enfatizado el estudio de los efectos positivos, es decir, el aprendizaje que incrementa las *habilidades* cognoscitivas de los televidentes. En segundo lugar, el acelerado desarrollo de la videotecnología en los años recientes ha reforzado este énfasis, desviando la atención de los investigadores hacia formas de canalizar esa tecnología a propósitos educativos. Esta preocupación ha disminuido el interés por explicar los efectos de la televisión. En otras palabras, la mayor parte de la investigación sobre el impacto cognoscitivo de la televisión se ha centrado en demostrar la utilidad *per se* de la videotecnología, en vez de explorar su impacto cognoscitivo.

Dos perspectivas de estudio

El énfasis sobre los efectos positivos de la televisión —en vez de los negativos— es resultado de la mentalidad *cientificista* predominante entre los investigadores del tema. Lee Thayer (1983) sugiere que para este tipo de mentalidad es *dogma de fe* que cualquier incremento del conocimiento corresponde a un decrecimiento de la ignorancia y, por tanto, que cualquier cosa que pueda ser conocida debe serlo, aunque su relevancia para la problemática global sea dudosa. La principal consecuencia de esta mentalidad ha sido que los investigadores han acumulado montañas de datos sobre los efectos cognoscitivos de la televisión, con escasa *relevancia explicativa*. Más aún, muchos de estos datos se han derivado de experimentos de laboratorio en que se proyecta un determinado programa a un grupo de niños y luego se les examina para medir el impacto causado. Independientemente de la validez experimental de este tipo de estudios, hay que recordar que la ciencia de laboratorio sólo explica y predice aquello que controla y determina completamente. La mentalidad *cientificista* ha dirigido su atención hacia los efectos controlables, esto es, los efectos buscados a través



*Licenciado en Ciencias de la Comunicación por el ITESO. Candidato al doctorado por la Universidad de Harvard.



mo si la calidad técnica fuera la variable más importante. Por ejemplo, cuando la autora se refiere a la reforma educativa de El Salvador, en la cual se emplearon intensivamente distintos medios de comunicación:

El ensayo de reforma educativa en El Salvador, en el que se usó la televisión, tuvo resultados variables dependiendo de la calidad de sus programas principalmente. No obstante la dificultad para medir la calidad artística, es importante no olvidar que la televisión es un arte al mismo tiempo que una tecnología. (p. 70).

El énfasis puesto en la calidad de los programas como variable determinante de su efecto se refuerza por la creencia de que los medios son instrumentos neutros que pueden usarse en un sentido o en otro. A este respecto Greenfield opina que "al igual que la televisión, los videojuegos en tanto medios son neutrales a los valores sociales" (p. 106). Además los medios son objeto de una separación entre sus propiedades técnicas intrínsecas y sus contenidos:

La televisión en cuanto modelo de conducta social puede funcionar en direcciones opuestas incluso, dependiendo del contenido de los programas. (p. 49).

La televisión es un medio tan poderoso que puede no sólo reforzar estereotipos existentes, sino que puede usarse para romper estereotipos sociales. (p. 39).

Con o sin intención social, el contenido violento de los videojuegos no es un elemento propio de ellos. Más aún, ni siquiera parece ser necesario para su popularidad. (p. 104).

Nada intrínseco a los videojuegos requiere un tema en lugar de otro. Los mismos aspectos formal-visuales pueden transmitirse en una variedad de temas. (p. 106).

La separación original de la tecnología y la cultura conduce entonces a otras separaciones: una entre usos reales y potenciales de la televisión, y otra entre el contenido y sus aspectos formal-visuales. Así, el impacto negativo se asigna al contenido y usos reales, mientras que el positivo lo es a los aspectos técnicos y su uso potencial. De esta forma se *limpia* a la televisión en cuanto medio, y lo mismo se hace con la computadora y los videojuegos, que se ven como herramientas asépticas y por tanto excelentes para utilizarse con fines educativos. Entendidos los diferentes medios sólo en su forma técnica, no puede haber interferencia entre ellos. No hay por qué pensar que la

televisión obstaculiza las habilidades para la lectura. Si esto pasara, como es el caso de hecho, en el paradigma dominante se explicaría así: "No es por causa de un conflicto intrínseco entre estos dos medios (la televisión y el libro) sino porque usualmente se ve la televisión sin cuidado y sin mucho esfuerzo" (Greenfield, p. 80).

Lo que hace posible comparar distintos medios electrónicos y consecuentemente ponerlos dentro de una misma secuencia es su abstracción de las condiciones sociales en las que se usan y de sus orígenes históricos. Una vez aislados de sus orígenes y condiciones de uso social es posible reunirlos en un mismo objeto de estudio. Un objeto que, como ya hemos mencionado, enfatiza sus características técnicas: "en el nivel más obvio, lo que las computadoras y la televisión tienen en común es una pantalla, un tubo de rayos catódicos". (p. 99).

La televisión, los videojuegos y la computadora se ponen así en una secuencia tecnológica, donde el progreso técnico intrínseco de cada uno es el motor de su desarrollo tecnológico. De esta manera, la televisión viene a añadir algo mejor y diferente al cine y a la radio (no obstante que frecuentemente se toma como similar al cine, lo cual sólo se entiende dentro de una perspectiva tecnoligizante); los videojuegos, por su parte, superan a la televisión y, finalmente, llegan las computadoras brindando nuevas posibilidades no sólo a los videojuegos sino a todos los demás medios. Para ilustrar la construcción de este peculiar objeto de estudio como un *continuum*, algunas afirmaciones de Greenfield resultan muy apropiadas:

Al más activo medio de expresión, la escritura, le faltaba el dinamismo visual. La televisión trajo ese dinamismo, aun cuando no pudiera ser afectado por el televidente. (p. 101).

Los videojuegos, sin perder el elemento visual dinámico que tenía ya la televisión, tienen además las características de ser medios interactivos. Los videojuegos son los primeros medios que combinan el dinamismo visual con la activa participación del niño (pp. 100-101).

Los videojuegos han sido calificados como el 'matrimonio' entre la televisión y la computadora. (p. 99).

La computadora ha sido llamada la invención más sorprendente, debido a la combinación de tres elementos: dinamismo, interactividad y programabilidad. (p. 128).

En síntesis:

Televisión y cine añaden la característica de dinamismo visual. Sin embargo, no son medios ni interactivos ni programables. La computadora parte del dinamismo visual, pero añade estas dos últimas cualidades. (p. 129).

Los usos educativos

El discurso dominante sobre los efectos de la televisión supone que "el medio es el mensaje", y por tanto, que cada medio tiene efectos en la mente de las personas independientemente del contenido transmitido. Más aún, algunos como Greenfield consideran que "en términos de educación y socialización, las deficiencias de un medio se



compensan con los aspectos más sobresalientes de otro". (p. 26).

Con respecto al tipo de efectos cognoscitivos específicos que cada uno de los tres medios mencionados produce, el libro de Greenfield es rico en ejemplos. Es importante resaltar sobre este punto que las características o capacidades técnicas de cada medio son correlacionadas *directamente* con algún efecto cognoscitivo en particular. Por ejemplo, las tomas en la televisión que van de un detalle o primer plano a un plano general donde se ve el todo al que pertenece esa parte, se consideran un estímulo para mejorar la capacidad del niño para hacer inferencias. Asimismo, los movimientos de cámara en general se consideran estímulos para mejorar las habilidades de ubicación en los espacios. El movimiento en la televisión se relaciona con el aprendizaje en cuanto proceso general porque

...primero (el movimiento) atrae la atención del niño a la pantalla... segundo, porque los movimientos visuales en la pantalla ayudan a la memoria, haciendo más fácilmente recordable la información transmitida. (p. 26).

Los videojuegos contribuyen a mejorar las capacidades sensorio-motoras del niño, como la coordinación entre manos y ojos. A diferencia de la televisión, los videojuegos influyen en el ritmo con que deben hacerse algunos movimientos. Esto se debe a que los videojuegos son más complejos que la televisión, complejidad debida a que el tiempo es importante en la respuesta del jugador. Los videojuegos más modernos y complejos, es decir, los que son básicamente una computadora, pueden progra-

marse y requieren del jugador no sólo dominar el tiempo sino además inferir las reglas del juego mientras está jugando.

Otra habilidad que puede desarrollarse con los videojuegos es la de procesar simultáneamente información recibida de diferentes fuentes o puntos en la pantalla. Así, el hacer relaciones múltiples es otra habilidad ejercitable con los videojuegos. Una particularidad de estos videojuegos computarizados es que no requieren el dominio de una técnica o el perfeccionamiento de una habilidad de un solo golpe, sino por niveles o etapas. Así un jugador va desarrollando y practicando paulatinamente sus jugadas y su capacidad para el juego.

Todo esto sirve para ilustrar cómo el discurso dominante enfatiza el desarrollo de las *habilidades*. Esto es, los efectos esencialmente positivos de la televisión, los videojuegos y las computadoras, están en el *cómo hacer algo*. Explícitamente, Greenfield afirma: "en educación, nuestro interés es por los niveles de habilidades". (p. 62).

Concebir la educación sólo como un proceso de desarrollo de habilidades (mentales, visuales, manuales, etc.), resulta una forma muy pobre y criticable de considerar el aprendizaje. El proceso educativo ciertamente incluye la adquisición y mejoramiento de habilidades, pero también de conceptos y principalmente, de *creencias y valores*. Hablar de la educación como un simple desarrollo de habilidades es un gran reduccionismo conceptual. Scheffler (1983), por ejemplo, distingue tres elementos en el proceso cognoscitivo: habilidades, conceptos y creencias. Las habilidades implican el saber hacer, los conceptos conllevan el saber qué y las creencias implican creer en aquello que se sabe o hace. Saber hacer, entonces, implica aprender un procedimiento. Saber algo implica aprender una información, y creer algo implica otorgar un elemento de verdad a lo que se sabe. Creer no implica un procedimiento sino una proposición. En otras palabras, mientras que es posible decir "yo sé cómo hacer algo", no se puede decir "yo creo cómo hacer algo". Por ejemplo, yo puedo leer un libro y una vez que lo leí, decir que conozco su contenido, lo cual necesariamente implica que sé leer. Un analfabeto obviamente no puede leer. Esto es, el conocer un libro implica saber leer. Pero, y esto es lo crucial, saber leer y conocer lo leído, no implican necesariamente creer en lo que se leyó, o que el contenido del libro sea verdadero. La condición de verdad en el conocimiento humano no resulta de la habilidad de llegar a un determinado conocimiento. La verdad no es una característica mecánica ni intrínseca del conocimiento sino el resultado de un proceso complejo de relaciones de conocimientos, intenciones, percepciones y significados. Estos, los significados, no están dados en el conocimiento mismo, ni están presentes en nuestras mentes (Putnam, 1982), sino que se construyen en el acercamiento a la realidad mediante procesos múltiples y dialécticos.

El poder de la significación

Algunos estudios recientes sobre los efectos de la televisión sugieren que precisamente una de sus características

más sobresalientes es presentar sus mensajes como creíbles (Noble, 1983), es decir, como verdaderos. Esta posibilidad, que por cierto no existe en otros medios, o al menos es mucho más reducida, se origina en la característica de la televisión de reflejar *aparentemente* la realidad. Y se subraya aparentemente porque en el proceso de reflejar la realidad, la televisión la dota de un determinado valor, —la connota— desde su selección hasta su estructuración en un mensaje concreto.³ No obstante, este proceso de encodificación o significación realizado por la fuente, rara vez se toma en cuenta dentro del paradigma dominante. El énfasis sobre la calidad de la programación en lugar de sobre sus aspectos ideológicos, permite a los investigadores convencionales despreciar este proceso de significación llevado a cabo por quienes controlan los mensajes transmitidos por la televisión y los demás medios. Sobre esto, White (1983) escribe:

La codificación es el proceso por el cual los medios de comunicación dan significado a los eventos —especialmente a aquellos que son problemáticos para el *status quo*— situándolos dentro del repertorio de interpretaciones coherentes con el paradigma dominante. Los codificadores no necesariamente alteran los eventos, sino que simplemente velan su ideología con la máscara de una pseudoideología profesionalizante que postula neutralidad, objetividad e imparcialidad en la selección y reportaje de esos eventos, como si estas características fueran propias de los eventos mismos. Hay que recordar que incluso los debates presentados (para mostrar objetividad) tienen lugar siempre dentro de ciertos límites de disidencia y crítica. (p. 292).

Se podría decir mucho más sobre la determinación de los mensajes. Precisamente este proceso de significación de los mensajes por la fuente, conjuntamente con el de decodificación o nueva significación que los televidentes dan a los mensajes previamente codificados, constituye el objeto de estudio prioritario desde una perspectiva crítica (alternativa) al paradigma dominante de los efectos de la televisión en particular, y de los demás medios de comunicación en general.

NOTAS

1. Es claro que no sólo la televisión educativa instruye, sino que los niños aprenden también de programas que no fueron pensados para enseñar (Slaby y Quarfoth, 1980). Más aún, un estudio reciente en México demuestra que los adolescentes aprenden más de la televisión comercial que de los programas educativos transmitidos como parte de su enseñanza secundaria (Montoya y Rebeil, 1982).
2. Distintos autores han sugerido diversas categorizaciones para las perspectivas críticas. Slack y Allor (1983) sugieren que los enfoques críticos se diferencian según la fuente teórica de la que surgen y distinguen las provenientes de la economía política, de la Escuela de Frankfurt, de la sociología marxista, de la teoría de la dependencia y de los estudios culturales. S. Hall (1983) propone dividir el paradigma crítico emergente en: perspectivas estructuralistas, culturalistas y estudios políticos. Heller (1982) señala que la división podría ser: semiótica, retórica, estética y estudios culturales.
3. Sobre este punto se recomienda el artículo "Encoding and Decoding" de Stuart Hall, director del Centro de Estudios Culturales de la Universidad de Birmingham, Inglaterra. Este artículo, publicado originalmente en 1979, critica algunos conceptos de la semiología tradicional, inspirada esencialmente en la escuela francesa, en la que se consideraba, siguiendo a Barthes, que hay un grado cero o neutro del lenguaje. En contraposición, Hall argumenta que tanto las connotaciones, como especialmente las denotaciones, están cargadas ideológicamente. El artículo está incluido en Hall *et al.* *Culture, media, language*.

BIBLIOGRAFIA

- CURRAN, J. *et al.* "The study of the media: theoretical approaches" en GUREVITCH, M. *et al.* *Culture, society and the media*. New York: Methuen, 1982.
- GARDNER, Howard. *Art, mind and brain: a cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books, 1982.
- HALL, Stuart. "Cultural studies: two paradigms", *Media, Culture and Society* No. 2, 1980.
- HALL, Stuart. "The rediscovery of 'ideology': return of the repressed in media studies". En GUREVITCH, M. *et al.* *Culture, society and the media*, New York: Methuen, 1982.
- HELLER, Mary Ann. "The contribution of critical scholarship to television research". En DERVIN, B. *et al.* *Progress in Communication science*. Vol. III. New Jersey: Ablex, 1982.
- MATTELART, Armand. "Technology, culture and communication: research and policy priorities in France". *Journal of Communication Special Issue "Ferment in the Field"*, 33:3, 1983.
- MATTELART, A. y PIEMME, J.-M. *La televisión alternativa*. Barcelona: Anagrama, 1981.
- MELODY, W. y MANSSELL, R. "The debate over critical vs administrative research". *Journal of Communication Special Issue "Ferment in the Field"*, 33:3, 1983.
- MONTOYA, A. y REBEIL, M.A. *El impacto educativo de la televisión comercial en los estudiantes del Sistema Nacional de Telesecundaria*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1982.
- NOBLE, Grant. "Social learning from every day television". En HOWE, J. ed. *Learning from television: psychological and educational research*. New York: Academic Press, 1983.
- PUTNAM, Hilary. *Reason, truth and history*. Cambridge University Press, 1982.
- QUESTER, George. "Coping with transborder penetration: the politics of television". *Journal of Policy Analysis and Management*. 3:4, 1984.
- SCHEFFLER, Israel. *Conditions of knowledge. An introduction to epistemology and education*. Chicago University Press, 1983.
- SINGER y SINGER. "Learning how to be intelligent consumers of television". En HOWE, J. ed. *Learning from television: psychological and educational research*. New York: Academic Press, 1983.
- SLABY, R. y QUARFOTH, G. "Effects of television on the developing child". En CAMP, B.W. ed. *Advances in behavioral pediatrics*, Vol. I, 1980.
- SLACK, J. y ALLOR, M. "The political and epistemological constituents of critical communication research". *Journal of Communication Special Issue "Ferment in the Field"*. 33:3, 1983.
- THAYER, Lee. "On doing research and explaining things". *Journal of Communication Special Issue "Ferment in the Field"*. 33:3, 1983.
- WHITE, Robert A. "Mass communication and culture. Transition to a new paradigm". *Journal of Communication Special Issue "Ferment in the Field"*. 33:3, 1983.
- WILLIAMS, Raymond. *The Year 2000: a radical look at the future and what we can do to change it*. New York: Pantheon Books, 1983.