

nen en los procesos de recepción, tratando de darles un peso específico de acuerdo a una conceptualización plausible y rigurosamente fundamentada. En algunos casos esta conceptualización proviene del conocimiento anterior a la investigación y su objetivo es explorar la pertinencia misma de la conceptualización en situaciones concretas con segmentos específicos de audiencia.

Algunos de los textos incluidos en este cuaderno son precisamente de este tipo. En particular, buscan construir una comprensión del proceso o de alguno de sus componentes a partir de teorizaciones más amplias de carácter sociológico y filosófico. Otros son propuestas de investigación que a partir de resultados empíricos apuntan hacia la construcción de un entendimiento más adecuado de las televidencias.

El estudio de la recepción es un campo en desarrollo, en rápida integración y sensible a propuestas de diversas disciplinas. La antropología cultural, la semiótica, la comunicación misma, la psicología y en particular el psicoanálisis, la sociología, la educación y la filosofía, están siendo proveedoras de preguntas y propuestas para abordar la televidencia. Si bien es creativo, el campo de estudios de la recepción es también conflictivo: hay vicios teóricos y epistemológicos, hay desencuentros disciplinares o yuxtaposiciones irresueltas.

La apuesta de los investigadores, cuyos trabajos aquí se someten a la consideración de los lectores, busca simplemente disminuir un poco la efervescencia alrededor de los procesos de recepción televisiva. La pretensión no es resolver los dilemas que existen, ni mucho menos construir un nuevo paradigma. En cambio, se proponen maneras de entender y explorar los procesos de recepción por considerar que los medios masivos de información, y en particular la televisión, están adquiriendo un nuevo protagonismo como referentes de la vida cotidiana y de los procesos políticos, sociales y culturales más amplios. Por la misma razón, los receptores y las audiencias, en tanto entes sociales colectivos, adquieren importancia especial como sujetos que exigen ser comprendidos como participantes de televidencias específicas.

Algunos de los textos son producto del trabajo de investigación dentro del Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales (PROICOM), otros son trabajos realizados por miembros del Posgrado en Comunicación; el resto fueron hechos con anterioridad al encuentro de los autores en esta Universidad.

Guillermo Orozco Gómez  
México, DF, mayo de 1994

## LA RECEPCIÓN TELEVISIVA DESDE EL MODELO DE EFECTOS DE LOS MEDIOS Un análisis epistemológico de sus premisas\*

•Guillermo Orozco Gómez\*\*

El estudio de la recepción de medios masivos de información y en particular de la televisión (TV) se ha realizado desde diversas tradiciones teórico-metodológicas, entre las cuales ha predominado la perspectiva de explorar sus efectos en la audiencia. Aunque actualmente para muchos investigadores de la comunicación la tradición de estudios de efectos es ya considerada anacrónica, sigue siendo una perspectiva popular; sobre todo entre educadores y padres de familia que buscan saber cómo los medios impactan y afectan a las generaciones jóvenes. También entre los investigadores que se han enfocado en los estudios de mercado y entre los planificadores deseosos de saber los resultados de campañas de comunicación esta perspectiva de los efectos sigue teniendo amplia aceptación.<sup>1</sup>

No obstante el interés generalizado en el impacto que tiene la TV en los distintos sectores de su audiencia, el denominado *Modelo de efectos* de los medios presenta varias inconsistencias epistemológicas que es importante hacer explícitas y analizar críticamente para avanzar en el conocimiento de lo que sucede con los televidentes frente a la TV y otros medios masivos de información.

Reconociendo la influencia de este modelo en distintas comunidades científicas, se propone como objeto de este análisis discutir las principales premisas epistemológicas que lo sustentan.

\*Una versión anterior fue publicada por la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVII, No. 3, CEE, México. Con la autorización del CEE se transcriben aquí algunos párrafos.

\*\*Doctor en Educación. Profesor Titular del Departamento de Comunicación y Coordinador del PROICOM, UIA, México.

tan. Para ello se recurre a un vasto cuerpo de estudios empíricos internacionales realizados bajo este modelo. Los estudios seleccionados tienen en común la preocupación por indagar específicamente acerca del impacto educativo de la TV en los niños.<sup>2</sup>

#### UN DEBATE NO RELALIZADO EN EL MODELO DE EFECTOS: EL MISMO CONCEPTO DE EFECTO EDUCATIVO DE LA TV

El efecto educativo de la TV puede diferenciarse según la intencionalidad educativa —o no— de la programación televisiva; no puede limitarse al efecto producido por ciertos programas instructivos o culturales, ni sólo a lo que en esta programación se propone para ser aprendido. En este sentido puede afirmarse que toda la TV educa, aunque no se lo proponga explícitamente. La diferencia, entonces, radica en que unos efectos son buscados mientras que otros no lo son. O más precisamente, no se derivan de la búsqueda de una meta concreta de aprendizaje<sup>3</sup> (Orozco, 1985a).

El problema mayor con los efectos educativos no buscados a través de una programación específica es la dificultad de establecer una relación entre ellos y las metas (no educativas) a las que contribuyen. Si con la programación instructiva se puede evaluar la meta de aprendizaje propuesta, además del método y plan para conseguirla, con la comercial convencional no se pueden determinar fácilmente las metas, ni mucho menos evaluarlas socialmente. Algunos de los efectos producidos a través de la programación no educativa no representan ningún riesgo para el desarrollo de los niños, pero no todo lo que ellos aprenden de la pantalla es bueno o relevante para su educación (Salomon, 1982; Orozco, 1987b).

De hecho, estudios críticos sobre el aprendizaje televisivo de los niños sugieren que los efectos educativos no buscados tienden a ser cuestionables en varios aspectos. En primer lugar, debido a la orientación fundamentalmente consumista de la TV comercial que permea no sólo el tipo de programación, sino la organización de los distintos elementos internos de un programa, tales como el ritmo, el tipo de encuadres, el discurso, etcétera (Mattelart, 1986). Sobre este punto se ha argumentado enfáticamente que incluso programas como Plaza Sésamo reproducen y propagan la estructura de los mensajes publicitarios abriendo expectativas en la audiencia que difícilmente llenan los progra-

mas instructivos de producción doméstica en otros países (Drummond y Paterson, 1986). En segundo lugar, estudios como los de Hornik (1978) en El Salvador, muestran cómo la teleaudiencia infantil mientras aprende algunas cosas positivas de la programación educativa, sufre al mismo tiempo un deterioro general de sus habilidades mentales, especialmente aquellas para la lectura y el razonamiento. Conjuntamente al deterioro cognoscitivo global, existe además evidencia empírica (Orozco, 1988) sobre todo aquello que aprenden los niños de la TV y que se contraponen a lo que se supone que debieran aprender en la escuela o a lo que ha sido socialmente determinado que aprendan por autoridades educativas o por la familia (Charles, 1987).

Es difícil determinar con precisión en qué grado son negativos los distintos efectos educativos en los niños, en parte por razones ideológicas. Lo que para ciertos sectores sociales no representa mayor problema, para otros puede resultar altamente perjudicial. Pero en parte también por razones metodológicas. La mayoría de los investigadores de los efectos de la programación televisiva encuentran que aquello que es observable empíricamente es además estadísticamente significativo.<sup>4</sup> Los efectos axiológicos, por lo general, no pueden medirse con precisión matemática y, por tanto, ser objeto de juicios exactos (Orozco, 1986c). Sobre este punto Hawkins y Pingree (1982) notan que la influencia de la TV, por ejemplo en la construcción mental de la realidad social, no ha podido ser bien documentada ya que "esta influencia tendería a reforzar el *statu quo*, algo que es muy difícil de medir con estadísticas que han sido designadas para evaluar diferencias, más que la ausencia de diferencias..." (p. 224). Así mismo, lo negativo o positivo en la consideración de los efectos de la TV implica un juicio de valor para el mismo investigador, lo cual dificulta aún más la evaluación de los efectos, debido a que la tradición positivista prohíbe al propio investigador mezclar sus valores o tomar posición para no "contaminar" el conocimiento generado (Rowland, 1985).

#### El interés principal de la investigación de efectos de la TV

En un contexto histórico determinado fuertemente por las prioridades económicas y tecnológicas, así como por la orientación pragmática de la comunidad científica, el estudio de los efectos de la TV en la audiencia se desarrolla con base en la observación empírica, generalmente de individuos abstraídos de sus caracte-

ísticas socioculturales, económicas y políticas (Cook *et al.*, 1982). Por ser la investigación de efectos altamente dependiente de los intereses económicos de los consorcios televisivos, la tendencia más sobresaliente en la mayoría de los estudios sobre la TV fue hacia la *efectividad* con que los patrocinadores lograban sus objetivos económicos en una determinada audiencia. Esto es, lo que tenía especial importancia era si una teleaudiencia —entendida como un agregado de potenciales consumidores individuales— estaba siendo persuadida en la dirección buscada por los patrocinadores de la TV. La pregunta por contestar en la mayoría de estos estudios era acerca del mensaje recibido por los televidentes. Se trataba de que el mensaje original —anuncio de un producto— llegara con la menor distorsión posible a la masa de consumidores potenciales.

Durante las más de tres décadas de investigación sobre los efectos de la TV, el interés original que motivó las primeras investigaciones sigue predominando. Las técnicas, y en general la metodología de investigación, se perfeccionaron, pero permanecieron al servicio de una peculiar práctica científica. El desarrollo de la cibernética reforzó la conceptualización dominante del proceso de comunicación como un proceso de transmisión de un mensaje a una audiencia.<sup>5</sup> El modelo cibernético de transmisión de información dio así una racionalidad científica a esa conceptualización del proceso comunicativo, a la vez que priorizó el polo de la transmisión, alejando aún más que antes el interés por preguntas acerca del papel del emisor y sus determinantes. Este modelo cibernético, además, permitió lo que críticos de la historia de la investigación de efectos han llamado el "matrimonio" entre las emergentes ciencias de la información y las teorías del aprendizaje (Rowland, 1983). Según Hall (1982), el *rationale* detrás del estudio de efectos de la TV era y sigue siendo: "¿Si la TV y otros medios de comunicación tienen efectos, estos pueden observarse empíricamente en términos de una influencia directa en la conducta de los individuos, manifiesta en cambios perceptibles" (p. 59).

*El análisis de los efectos cognoscitivos*... De lo anterior se puede concluir que, dada la concepción tecnicista de la TV y los demás medios de información —predominante entre los investigadores de efectos—, el interés en la investigación ha desembocado en la producción de más programas educativos en

los que pueden controlarse una serie de elementos técnicos propios del medio, en función de un objetivo de instrucción.<sup>6</sup> Esto, no obstante que para algunos investigadores la propuesta de realizar el potencial de la TV a través de programas educativos, ha sido y sigue siendo vista como una propuesta limitada. Sobre este punto, las consideraciones de Dorr (1974) manifiestan la contradicción subyacente en la orientación de la investigación sobre el impacto educativo de la TV y, especialmente, en el interés predominante de los investigadores por explorar las posibilidades de ésta para estimular procesos de enseñanza-aprendizaje. Para esta autora la TV entretiene e informa, y considera que es el papel que los dueños de la industria de la TV quieren que cumpla, pero además es el papel que también la sociedad quiere hacerle cumplir. Y luego justifica: "... el entretenimiento es necesario para que la industria de la TV atraiga a los televidentes. Sin embargo, mientras entretiene, la TV también ejerce un impacto en el desarrollo cognoscitivo, social y emocional de los televidentes. Por consiguiente, desde esta perspectiva de efectos, sería importante desenfatar el entretenimiento y enfatizar los aspectos instructivos para contribuir a un desarrollo más sano del niño" (véase Leifer *et al.*, 1974, p. 220). Los programas educativos, desgraciadamente, constituyen una minoría, y dadas las condiciones de financiamiento y propiedad de las televisoras, no ha sido ni es factible que aumenten considerablemente (Rowland, 1985). Así, la libertad para explorar el potencial educativo de la TV desde el emisor está bastante limitada.

## EPISTEMOLOGÍA DEL MODELO DE EFECTOS

PRIMERA PREMISA: "LA INTENCIONALIDAD DEL INVESTIGADOR NO AFECTA EL CONOCIMIENTO GENERADO A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN"

Dentro de la investigación sobre los efectos educativos de la TV en los niños, los investigadores han asumido que sus preguntas y sus propósitos —ya se trate de producir un efecto deseado o evitar que la TV tenga ciertos efectos no deseables— no constituyen una diferencia importante en la investigación de los efectos. Esta premisa se relaciona con la idea generalizada de que el problema para conocer un objeto de estudio específico consiste sólo en la

selección adecuada del método; independientemente del objeto mismo y de la intencionalidad para abordarlo. (Slack y Allor, 1983). Esta idea implica la creencia de que la decisión sobre qué investigar es un asunto práctico en primer lugar y, en segundo, que depende de los motivos particulares de cada investigador. Dentro de esta racionalidad, entonces, se postula que es posible explicar la ocurrencia de cualquier efecto de la TV en la mente infantil, con observar sólo aquellos efectos que caen dentro del interés de estudio del investigador. En otras palabras, un investigador estaría en posibilidades de explicar la ocurrencia de cualquier tipo de efecto al estudiar sólo un tipo en particular, que en este caso sería un efecto buscado y por tanto deseable, generado a través de un solo tipo de programación: la educativa.

Esta premisa es insostenible por dos razones. La primera tiene que ver con el *interés relativo a la explicación* y la segunda con la *divergencia estructural* entre explicación y predicción en las ciencias sociales.

#### *La relatividad de la explicación*

La noción de *relatividad explicativa* (o *interés relativo a la explicación*) ha sido desarrollada recientemente por filósofos críticos del positivismo y aplicada a las ciencias sociales (Putnam, 1981). De acuerdo con esta noción, toda explicación hace necesariamente referencia a lo que se denomina un "espacio de contraste", que no es otra cosa que el conjunto de posibilidades alternativas para contestar una pregunta. Potencialmente cada pregunta tiene diferentes respuestas, pero sólo una corresponde al interés de la explicación. Un ejemplo clásico es el del cura y el ladrón. A la pregunta del cura: "¿por qué robas bancos?", el ladrón contesta: "porque ahí es donde está el dinero". Lo que realmente está diciendo el ladrón es que roba bancos en lugar de robar en otras partes. Sin embargo, el interés del cura no es ése, sino saber por qué el ladrón roba; independientemente de si lo hace en bancos o en iglesias. El aspecto problemático para el ladrón es saber dónde conviene robar y para el cura es saber por qué alguien puede robar. Evidentemente la respuesta no corresponde a la intención de la pregunta.

En el caso de la TV y sus efectos, la respuesta de los investigadores dentro de esta perspectiva al por qué se producen ciertos efectos cognoscitivos, hace referencia a una serie de elementos intrínsecos a la programación educativa y controlados por su

productor, dado que contesta al por qué se producen ciertos efectos buscados a través de un programa educativo. Esto es, se refiere a los efectos intencionados. La respuesta al por qué la TV es capaz de producir efectos, independientemente de si son o no buscados, queda pendiente. Si el interés de la pregunta es averiguar lo que posibilita que ocurran los efectos cognoscitivos de la TV, entonces habría que incluir todos los tipos de efectos y no sólo aquellos que individualmente interesan al investigador. Un tipo de respuesta global requeriría atender no sólo a los elementos inherentes a un programa educativo determinado, sino a elementos estructurales de la TV (y a elementos contextuales del televidente). El ejemplo del maestro calificando exámenes de sus alumnos ilustra este aspecto. Un maestro decide otorgar la calificación de 10 sólo al mejor examen y comparar el resto calificándolos decrecientemente. Al preguntarle al maestro por qué uno de sus estudiantes obtuvo 10 en su examen, él puede responder: "porque escribió el mejor examen", lo cual es técnicamente correcto. Sin embargo, la condición implícita de que sólo un examen podía ser acreedor del 10 queda fuera de la respuesta. Esto es, la condición estructural no es considerada.

Lo anterior, trasladado al campo de la investigación de los efectos de la TV, implica que, al considerar las condiciones estructurales en la propuesta al por qué la TV tiene efectos en los niños, sea necesario hacer referencia a *todo eso* que ha quedado supuesto, como el tipo de control de la TV, sus características de empresa, sus condicionantes políticos, etcétera. Elementos que no son considerados como problemáticos dentro de la investigación de efectos.

La importancia de tomar en cuenta los elementos estructurales en la explicación de los efectos de la TV no es sólo epistemológica, sino principalmente política. Los elementos estructurales permiten cuestionar el papel social de la TV, su definición económico-política, su control, etcétera. Cuestionar estos aspectos posibilitaría encontrar estrategias tendientes a impedir los efectos no deseables ni buscados, al plantear lo que sería necesario que ocurriera o dejara de ocurrir para que un determinado efecto de la TV en los niños no pasara.

#### *Divergencia entre explicación y predicción*

La segunda razón de que la premisa mencionada de la investigación convencional sobre efectos de la TV es cuestionable, radica en la *divergencia estructural* entre explicación y predicción. Como

se ha argumentado anteriormente, los condicionamientos económicos, políticos y tecnológicos del desarrollo de las ciencias sociales que enmarcaron la investigación sobre los efectos cognoscitivos de la TV, facilitaron una práctica científica orientada principalmente a la predicción y no a la explicación. Para la investigación administrativa, atinar con las predicciones científicas la ocurrencia de ciertos efectos fue una preocupación fundamental, principalmente porque su objetivo se centró en la exploración del potencial técnico de la TV, para usos educativos. No obstante la importancia de predecir los posibles efectos deseables en el desarrollo cognoscitivo de los niños, la predicción no implica necesariamente la explicación de por qué esos y otros efectos ocurren. La consecuente limitación de no explicar la ocurrencia de los efectos implica que no se cuenta con el conocimiento adecuado para poder prevenir aquellos efectos cognoscitivos indeseables. Sobre este punto, el ejemplo dado por Scheffler (1983) es ilustrativo. Siguiendo a este autor, una persona puede predecir que un cable de cobre va a conducir electricidad, basado en su conocimiento sobre el alto poder de conducción eléctrica del cobre. Se realiza un experimento y la predicción del efecto deseado—conducción eléctrica a través del cable de cobre utilizado—se comprueba. Sin embargo, y aunque la predicción fue cumplida, no existe información para contestar por qué sucedió así, lo que implicaría contestar por qué el cobre es capaz de conducir electricidad. Como el mismo Scheffler anota, ni siquiera la repetición de varios experimentos va a proveer esa información.

La conclusión del ejemplo anterior es que ni siquiera una predicción exitosa y repetible proporciona una información explicativa sobre el efecto previsto. Esta conclusión, aplicada a la investigación de efectos en la TV, significa que la producción de un determinado efecto buscado no conlleva su explicación, ni siquiera multiplicando la producción del efecto. Por ejemplo, la elaboración de un programa educativo, del tipo Plaza Sésamo implica la combinación adecuada de elementos técnicos, discursivos, audiovisuales, etcétera. Cada uno de estos elementos contribuye a la consecución de un efecto deseado específico, de la misma manera que un maestro utiliza y combina una serie de elementos para lograr un determinado aprendizaje en sus alumnos. Lo que implica una predicción atinada con respecto al aprendizaje deseado con un determinado programa, es que los diferentes elementos estuvieron bien combinados y consiguieron el obje-

tivo. Sin embargo, esto no es una explicación, sino sólo la "provisión de razones" por las cuales un efecto debió haber ocurrido. Por lo tanto, aludir a una serie de razones por las cuales un determinado efecto ocurrió no es lo mismo, filosóficamente hablando, que explicar su ocurrencia. Dar razones implica *sustanciar* la ocurrencia de un efecto, pero no explicarla (Scheffler, 1983).

El énfasis en la predicción dentro del estudio de la TV y sus efectos, sólo se entiende considerando el gran interés por realizar el supuesto potencial de la TV. Sin embargo, las predicciones son resultados limitados en el entendimiento de la ocurrencia de los efectos. Y su limitación se deriva también de que se basan en los elementos que existen para que un determinado efecto se produzca. Pero, ¿qué pasa cuando un efecto es producido por la ausencia de ciertos elementos? Más aún, ¿qué pasa cuando un cierto efecto de la TV es producido sin poder controlar los elementos intervinientes en su producción, como es el caso de la programación no educativa, donde no se puede discernir, a partir de los efectos que se producen en las mentes de los niños, todos los elementos y sus combinaciones que permitieron que esos efectos se produjeran?

SEGUNDA PREMISA: "ES POSIBLE ENTENDER LOS EFECTOS DE LA TV SIN CONSIDERAR SUS ORIGENES, DESARROLLO Y DETERMINANTES SOCIALES"

En la investigación convencional sobre los efectos de la TV se ha partido del supuesto de que es posible estudiar su influencia educativa atendiendo sólo a sus características técnicas. Esto es, considerando a la TV sólo como un medio y no como una institución social. Entre los investigadores administrativos ha cobrado auge la idea de que los efectos específicos de la TV se deben básicamente a sus características videotecnológicas. Esto tiene sus orígenes en la ya famosa frase "el medio es el mensaje", del filósofo canadiense M. McLuhan (Collins, 1983). Los seguidores de esta corriente de pensamiento implícitamente asumen que la forma en que la TV se ha incrustado y desarrollado en la sociedad es la única posible, lo cual ha sido denominado por pensadores críticos como *determinismo tecnológico* (Williams, 1983). El determinismo tecnológico en el caso de la TV significa entender que su desarrollo obedeció a una especie de necesidad histórica, en vez de ser un resultado de características técnicas y culturales, y de intereses económicos y políticos específicos.



Esta segunda premisa no es sostenible debido a que la idea del determinismo tecnológico es una falacia, y porque incluso los elementos técnicos de la TV en cuanto medio no están exentos de una determinación cultural y social.

#### *La falacia del determinismo tecnológico*

Seguendo a R. Williams (1983), el determinismo tecnológico encierra un supuesto fundamental falso: que una nueva tecnología emerge como consecuencia del puro desarrollo técnico. Este supuesto es falso porque implica considerar que un proceso tecnológico se alimenta así mismo y se sostiene sólo por su relevancia técnica intrínseca, sin ser influido por aspectos económicos y políticos. Como ya se ha mencionado anteriormente, una tecnología llega a ser tal, o a consolidarse, no por sus características inherentes sino porque se hace redituable económica o políticamente en un momento determinado. La prueba de esto es que muchos descubrimientos técnicos, aparentemente importantes, nunca salen al mercado o no se desarrollan (por una serie de razones externas a los aspectos meramente técnicos). De la misma manera, una misma tecnología puede desembocar en distintas aplicaciones y sólo unas serán explotadas. Del mismo descubrimiento técnico pueden resultar tecnologías distintas, como la radio-telefonía y la radio-televisión (Quester, 1984). La TV misma pudo haber sido desarrollada de manera distinta, y usada y controlada socialmente también de otra manera. La existencia de diversas alternativas al control de la industria televisiva en países occidentales, como Inglaterra y Alemania, son sólo dos posibilidades muy diferentes al caso mexicano.<sup>7</sup> En suma, el momento de una nueva tecnología es siempre un momento de elección entre distintas posibilidades, utilizando diferentes criterios.

La conclusión más importante para el análisis que nos ocupa es que la TV no ha seguido un desarrollo "natural", sino que ha sido producto de decisiones e intereses que pueden cuestionarse, pero también investigarse, ya que confieren características especiales al tipo de insumo en la producción de efectos en los niños.

#### *Las determinaciones culturales del contenido y las formas de la TV*

Así como no es posible separar los condicionamientos sociales, políticos y económicos que definen a la TV en una forma específica, tampoco es posible separar su contenido y aspectos formales

de las determinaciones culturales. Hacerlo sería arbitrario. En el caso de la determinación cultural del contenido de la programación comercial e incluso educativa de la TV, no es tan difícil de entender; todo contenido basado en un discurso es susceptible de influencias culturales específicas. Sin embargo, no sólo el contenido sino las formas o aspectos formales de la TV, tales como los movimientos de cámara, los tipos de encuadre, los efectos sonoros y visuales, el color, las luces, la brillantez, etcétera, son también susceptibles de influencia cultural. La razón es que todos estos elementos no son meramente técnicos, sino que son parte del lenguaje televisivo. Contienen un código concreto y todos los códigos, por definición, no son naturales, sino creados y organizados. Sobre este punto, las observaciones de Hall (1982) son pertinentes. De acuerdo con este investigador, la *encodificación* es un proceso por el cual distintos elementos y, finalmente el discurso, son significados. La significación, por definición, es producida y no natural (Hall, 1977). Otros autores como White (1983) sostienen también que el mismo "profesionalismo" de los técnicos es en sí una ideología de la cual emana una determinación específica a la producción de programas. Esto es, lo que se ha aceptado como profesionalidad de los medios de información tampoco es una forma natural de realizar un trabajo específico, sino una forma construida que conlleva una serie de connotaciones culturales y políticas adecuadas para un cierto sistema de ideas y valores. La aparente neutralidad en la presentación de las noticias, que no obstante permite enfatizar *neutralmente* aspectos ideológicos en la cobertura de conflictos sociales simplemente distribuyendo la presentación de los eventos en distintos tiempos, no es más que otro ejemplo de la "profesionalidad" aceptada por una comunidad social en un determinado momento histórico (Glasgow Media Group, 1976, 1980). En suma, la cultura ejerce una influencia tanto en los contenidos programáticos específicos, como en la organización y reglas de sus diversos elementos.

#### TERCERA PREMISA: "EL IMPACTO EDUCATIVO DE LA TV ES FUNDAMENTALMENTE EN HABILIDADES MENTALES"

La creencia original de que *el medio es el mensaje*, no sólo facilitó que investigadores acrílicos de la TV y sus efectos pensaran que era posible entender éstos sin considerar las características y condicionantes concretos de la TV como institución social, sino

que además ha propiciado la creencia de que la mayoría de los efectos de la TV se manifiestan en habilidades mentales y en todo caso en la cantidad de información o conocimiento, pero no en los juicios, los valores y las significaciones. Esto es, no en el ámbito de las creencias.

El supuesto implícito en la mayoría de los estudios convencionales de que el efecto educativo de la TV es principalmente en capacidades mentales, ha estado asociado a una concepción educativa particular, para la cual lo importante es sólo el desarrollo de capacidades y destrezas y en todo caso el aumento de información, pero no los aspectos formativos. De esta manera, en la investigación administrativa no sólo se ha reducido la concepción de la TV a sus meros aspectos técnicos, sino también su efecto a ciertos ámbitos cognoscitivos.

Esta premisa, al igual que las anteriores, es insostenible. La primera razón es que concebir a la educación como el mero desarrollo de habilidades y destrezas mentales es una forma muy estrecha de entender, no sólo a la educación, sino sobre todo, al proceso de enseñanza-aprendizaje. La otra razón que invalida la premisa es que precisamente una de las características propias de la TV, en cuanto medio técnico, es su capacidad de presentar información "como si fuera cierta", lo cual incide directamente en el ámbito ideológico de los televidentes y no en el desarrollo de sus habilidades mentales (Noble, 1983).

#### Los ámbitos cognoscitivos afectados por la TV

El proceso de aprendizaje es mucho más amplio que el de enseñanza, pues va más allá de cualquier actividad educativa. El aprendizaje no está limitado ni a la enseñanza, ni a la misma educación, en cuanto actividad formal. La educación, a su vez, tampoco está limitada como actividad al puro desarrollo de habilidades mentales, tales como la capacidad de abstracción, de deducción, de síntesis. Es también una actividad socializadora. Esto es, formativa. ¿Qué tanto es socialización y qué tanto desarrollo de habilidades y destrezas?, es un tema para debatir que rebasa el alcance del presente análisis. Pero sí es importante enfatizar que la discusión acerca del papel de la educación en el desarrollo del niño, y en general de la sociedad, es una vieja discusión que aún sigue en proceso. Nos importa diferenciar los distintos ámbitos cognoscitivos sujetos de desarrollo e influencia y, consiguientemente, de educación.

Según filósofos de la educación (Scheffler, 1983; Reid, 1986) es posible distinguir por lo menos tres ámbitos cognoscitivos: habilidades, conocimiento y creencias. Las habilidades implican un saber práctico o *saber hacer*. El conocimiento implica un saber más conceptual, un *saber qué*. Y las creencias fundamentalmente significan *creer* en algo, que puede ser independiente de *saber* acerca de ese algo o de *saberlo hacer*. Estos ámbitos o dominios cognoscitivos conllevan distintos procesos mentales: El *saber cómo* implica el desarrollo de ciertas destrezas, el *saber qué* supone el aumento de información y conceptos, y el *creer* en algo supone una consideración y evaluación del sujeto cognoscente. Esta consideración a su vez supone un criterio de verdad: se cree aquello que se considera verdadero o cierto, y esto no requiere que, aún considerado cierto, realmente lo sea, u objetivamente lo sea. Por ejemplo, leer un libro implica haber desarrollado la habilidad mental de la lectura, o conocer un vocabulario mínimo, pero no requiere creer en aquello que se ha leído, ni mucho menos que la información contenida en el libro sea verdadera. Entonces, tener la capacidad y vocabulario suficientes para apreciar el libro no requiere creer en él, lo cual indica que la verdad —necesaria para creer en algo— no se consigue a través de las habilidades. Pero leer un libro tampoco significa que lo que está en el libro sea cierto; lo cual indica que tampoco la verdad es intrínseca a la información.

De lo anterior, lo más relevante para el caso de la TV y sus efectos en el niño es que la verdad no va a ser encontrada en el proceso mecánico de ver la TV, ni en el contenido mismo de aquello que se ve.<sup>8</sup> La relación entre un programa y un televidente no es sólo de procesamiento de información. Esta relación implica una decisión del televidente de considerar como verdadero aquello que ve y consiguientemente de creerlo. Por esta condición ningún impacto de la TV es mecánico o automático debido sólo a una mera exposición de sus programas, sino que implica más bien una *conquista* por parte del emisor sobre el receptor para convencerle de la veracidad de los mensajes transmitidos y hacerle creer en ellos.

#### El poder de la TV para hacer sus mensajes creíbles

La característica más distintiva de la TV en comparación con otros medios visuales es quizá su capacidad de presentar sus mensajes como creíbles. Esta característica, que es en realidad un poder de la TV en cuanto medio técnico de comunicación, se deriva de

varios elementos. Uno de ellos es la producción de las noticias. Las noticias son "producidas" no en el sentido de que son inventadas, sino en cuanto que son narradas. Así una encodificación específica se desarrolla y, dado que ninguna narración es natural; no es posible garantizar su neutralidad o pureza ideológicas (Woollacot, 1982).

Otro elemento a través del cual la TV aumenta su poder de convencimiento es su capacidad para poner al televidente frente a los acontecimientos en el mismo momento en que están sucediendo. Esta característica de inmediatez hace que los televidentes puedan ser participantes "indirectos" de esos acontecimientos. En relación con esta capacidad, la TV también puede poner al espectador frente a hechos y situaciones, al igual que información, sobre los cuales el televidente no tenía ninguna noción o conocimiento anterior (Hall, 1980). Así, al ser expuesto por primera vez a un determinado contenido, el televidente tiene menos elementos de juicio para apreciar su veracidad. Otro elemento muy característico de la TV, y que en cierta forma agrupa las características anteriores, es que su discurso parece no serlo, en el sentido de que puede aparentemente sólo reproducir lo que está sucediendo en la realidad. Cuando la cámara de la TV hace participantes indirectos a sus televidentes de un acontecimiento social, por ejemplo, al mostrar lo que en "realidad" está sucediendo, es difícil advertir las sutilezas de la encodificación de aquella transmisión documental. Sin embargo, como enfáticamente lo sostiene Hall (1982), la combinación de elementos auditivos y visuales, los efectos especiales del sonido, luz y textura, etcétera, requieren una alta destreza para la encodificación. En este sentido, este autor afirma que sólo en aquellos acontecimientos que son de por sí conflictivos, es donde podrían ser más perceptibles esos arreglos audiovisuales sutiles, regularmente imperceptibles en la transmisión de acontecimientos no problemáticos.

Otro elemento importante que contribuye a que la TV tenga un alto poder para hacer creíbles sus mensajes, y por tanto influir en el ámbito cognoscitivo de las creencias, es un alto grado de *representacionalismo*. La *representacionalidad* depende de las características técnicas de duplicación y, por tanto, de conferir *verosimilitud* a la reproducción de acontecimientos (Gumpert y Cathcart, 1983). Lo interesante es que esta capacidad de representacionalismo distintiva de la TV puede ser aumentada según las intenciones del emisor. Como ya se mencionó, la ausencia de una meta

educativa o de aprendizaje específico en la programación comercial de la TV no implica la ausencia de otras metas o que esa programación no responda a otra intencionalidad. Existe una, determinada por las condiciones sociopolíticas de la TV en una sociedad, que precisamente se manifiesta a través del uso de todos los recursos técnicos de la TV, con el objeto de aumentar el grado de representacionalismo en una dirección particular. La exploración sistemática de la incidencia de la intencionalidad del emisor en la producción de los programas regulares de la TV, ha quedado fuera de la investigación de la TV, orientada por el enfoque de efectos.

Recapitulando, las tres premisas analizadas anteriormente han propiciado un doble reduccionismo en el estudio sobre los efectos cognoscitivos de la TV. En primer lugar, la separación original entre el interés de los investigadores y la conceptualización de su objeto de estudio, ha provocado posteriores separaciones: a) entre la TV como un instrumento técnico manipulable al antojo de los productores y la TV como una institución social, determinada históricamente en una forma concreta, y b) entre sus efectos en ciertos ámbitos cognoscitivos. La TV en la investigación de efectos ha quedado reducida al conjunto de sus características técnicas, y sus efectos, por tanto, a sólo aquellos en las habilidades mentales de los televidentes. En segundo lugar, las premisas anteriores han facilitado exonerar a la TV de la responsabilidad en la producción de efectos cognoscitivos no deseados en el proceso educativo de los niños. Cuando aquellos se han constatado, se tiende a culpar a la propia víctima o al mal uso que la sociedad en su conjunto hace de la TV. La causa, entonces, es puesta en la sociedad y no en la TV y sus patrocinadores. La consecuencia mayor ha sido la falta de comprensión de las razones por las cuales la TV ejerce un impacto educativo y, por consiguiente, la falta de alternativas para impedir aquel impacto que se considere negativo.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Los métodos usados en la investigación sobre los efectos de la TV han variado mucho. De las primeras investigaciones sobre las preferencias televisivas de la audiencia, se ha pasado a los experimentos de laboratorio (en los que a un grupo de niños seleccionados de acuerdo con ciertas características importantes definidas por el investigador se les muestra un programa de TV, y al término de la proyección se evalúan los efectos producidos en esa audiencia) y luego a los llamados "experimentos en la vida real", donde se incorporan algunas características situacionales de los grupos participantes



en el experimento (Slaby, y Quarfoth, 1980). Un conjunto de metodologías enfatiza la exploración de la relación entre ciertas peculiaridades técnicas de la TV en tanto medio de comunicación y sus efectos directos en la audiencia (Bates, 1981). Otros métodos buscan entablar la relación entre "las formas" de la TV y la producción de ciertos efectos en el aprendizaje de la audiencia (Meyer, 1983). Recientemente se ha enfatizado la observación de los niños cuando están viendo TV, con el objeto de relacionar sus movimientos físicos con distintos elementos visuales y auditivos transmitidos en la pantalla (Desmond, et al., 1985). Otra serie de métodos se han desarrollado para estudiar el procesamiento informativo de la audiencia (Collins, 1983), así como la atención y la comprensión de los niños a los determinados programas y estímulos visual-auditivos de la programación (Bryant y Anderson, 1984). No obstante el impresionante desarrollo de técnicas y métodos de investigación, el interés fundamental no se ha modificado, continuando enfocado en la producción de ciertos efectos deseables para el desarrollo educativo de los niños.

<sup>2</sup> Para una discusión detallada de los elementos racionales y emocionales en el aprendizaje se recomienda el trabajo de Fuenzalida (1984).

<sup>3</sup> Sobre lo que los niños aprenden de la programación educativa y no educativa se recomienda la revisión hecha por Hawkins y Pingree (1982). Aquí se incluyen datos sobre distintos tipos de aprendizaje: actitudes conductas, ideas, valores, emociones. Otras revisiones importantes son las de Cullingford (1985) y, en México, Medina (1986).

<sup>4</sup> Sobre este punto se recomienda consultar trabajos críticos sobre el enfoque de investigación de efectos de la TV. Clark y Angert (1984) enfocan su crítica en la ausencia de un modelo global del proceso comunicativo en la investigación de efectos. Halloran (1980) y Hür (1984) enfatizan la influencia negativa del positivismo en las ciencias sociales durante este siglo. Melody y Mansell (1983) muestran el carácter acrítico de la mayoría de la investigación sobre efectos de la TV y en general de los demás medios masivos de información. Thayer (1983) resalta la mentalidad cientificista en la mayoría de los estudios sobre la investigación de efectos. De acuerdo con esta mentalidad —dice Thayer— se asumió que cualquier avance del conocimiento constituía un decrecimiento de la ignorancia y, por tanto, lo que podía ser conocido debía serlo sin atender a su relevancia para la comprensión cabal de una determinada problemática. Por su parte, Hamelink (1983) dirige su crítica al carácter empirista de la mayoría de estudios y al carácter también conductista, de su orientación. No obstante las diferencias en énfasis, todas las críticas coinciden en la importancia de cuestionar las premisas epistemológicas de la investigación sobre efectos de la TV. Una crítica sobre el método conductista en la investigación de efectos puede verse en Orozco (1986c).

<sup>5</sup> Más que contribuir al entendimiento del proceso comunicativo en un contexto social, el modelo cibernético facilitó dejar a un lado al emisor al privilegiar el proceso de comunicación y en especial el de transmisión de un mensaje. De acuerdo con el modelo cibernético existe un mensaje que es transmitido de una fuente a un receptor y éste emite una respuesta que vuelve a la fuente. Sin embargo, las características del mensaje de la fuente y del receptor no son sujetos de cuestionamiento.

<sup>6</sup> En la investigación de efectos de corte administrativo se ha asumido que hay una continuidad técnica intrínseca a las distintas tecnologías de información. Así, Greenfield (1984), una de las exponentes de esta corriente, sostiene que la TV trajo una serie de posibilidades de rapidez y representación que superaron las posibilidades del cine. De igual manera los videojuegos y la computadora agregaron la posibilidad de interactuar con la pantalla. Esta perspectiva que asume una especie de *continuum* técnico entre las distintas tecnologías audiovisuales tiene sus raíces en la idea de que *el medio es el mensaje* y además participa de una visión idealista y ahistórica del desarrollo de las tecnologías de información.

<sup>7</sup> Sobre este punto se recomienda ver el análisis sobre la introducción de la TV en México presentado en Arredondo y Sánchez, 1986, y Orozco, 1985b.

<sup>8</sup> De aquí la importancia de analizar en la investigación los diversos elementos tanto contextuales como culturales y sociales que intervienen en la definición, emisión y recepción de los mensajes de la TV. Cada parte del proceso confiere elementos específicos a la comunicación y éstos deberán ser sistemáticamente considerados para una adecuada comprensión de lo que pasa entre la TV y los procesos cognoscitivos de la audiencia.

## BIBLIOGRAFIA

- Arredondo, P. y E. Sánchez,  
1986 *Medios de Comunicación, Poder y Democracia en México*, Universidad de Guadalajara, México.
- Bates, A. W.,  
1981 "Some Unique Educational Characteristics of TV and Some Implications for Teaching and Learning", en *Journal of Educational Television and Other Media*, 7:3, pp. 79-86.
- Clark, Francis E. y Jay F. Angert,  
1984 "Is There a Light at the End of the Tunnel Vision?", en *Instructional Innovator*, 29:2, pp. 10-14.
- Collins, A.,  
1983 *Interpretation and Interference in Children's Television Viewing*, Bryant and Anderson, eds., 125-147.
- Cullingford, C.,  
1985 *Children and Television*, St. Martin Press, New York.
- Charles, C. M.,  
1987 "La Escuela y los medios de comunicación social: la relatividad del proceso hegemónico", en *Perfiles Educativos*, No. 34, México, pp. 41-49.
- Durkheim, E.,  
1982 *The Rules of Sociological Method*, The Free Press, New York.
- Fuenzalida, V.,  
1984 *Televisión: padres-hijos*, CENCA-Ediciones Paulinas, Chile.
- Glasgow University Media Group,  
1976 *The Bad News*, Routledge and Kegan Paul, Boston.  
1980 *More Bad News*, Routledge and Kegan Paul, Boston.

- González, C., Pablo,  
1981 *The Fallacy of Social Science Research*, Pergamon Press, New York.
- Greenfield, Patricia Marks,  
1984 *Mind and Media: The Effects of Television, Video Games, and Computers*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Gumpert, Gary y R. Cathcart,  
1983 "Media Stereotyping: Images of the Foreigner", en *Communications*, No. 9, W. Germany, pp. 103-111.
- Gurevitch, Michael; Tony Bennet; James Curran y Janet Woollacott, eds., en  
1982 *Culture, Society and the Media*, Methuen, New York.
- Hall, Stuart,  
1977 "Culture, the Media and the Ideological Effect", J. Curran; M. Gurevitch y J. Woollacott, eds., en *Mass Communication and Society*, Edward Arnold and Open University Press, London, pp. 315-348.  
1980 "Cultural Studies: Two Paradigms", en *Media, Culture and Society*, No. 2, pp. 57-72.  
1982 "The Rediscovery of 'Ideology': Return of the Repressed in Media Studies", en *Gurevitch et al.*, pp. 56-90.
- Halloran, James D.,  
1980 "The context of Mass Communication Research", *Documento No. 78*, series: International Commission for the Study of Communication Problems, UNESCO.
- Hamelink, C. G.,  
1983 "Emancipation or Domestication: Toward a Utopian Science of Communication", en *Journal of Communication*, 33: 3, pp. 74-79.
- Hawkins, R. P. y S. Pingree,  
1982 "Television's Influence on Social Reality", en *NIMH, Television and Behavior*, Vol. 2, Technical Reviews, pp. 224-247.
- Hornik, Robert C.,  
1978 "Television Access and the Slowing of Cognitive Growth", en *American Educational Research Journal*, 15: 1, pp. 1-15.
- Hur, K. K.,  
1984 "International Mass Communication Research: A Critical Review of Theory and Methods" en *Communication Yearbook*, No. 6, ICA, Texas, pp. 531-554.
- Leifer, Aimee Dorri; Neal J. Gordon y Sherryl Brown Graves,  
1974 "Children's Television: More than Mere Entertainment", en *Harvard Educational Review*, 44:2, pp. 213-245.
- Liebert, Robert M.; J. N. Sprafkin y E. S. Davidson,  
1982 *The Early Window: Effects of Television on Children and Youth*, Pergamon Press, New York.

- Medina, J.,  
1986 "Panorámica de la investigación sobre los efectos de los contenidos no didácticos de los medios de comunicación social en México", en *Medios de Comunicación, Hegemonía y Proyectos de Desarrollo*, AMIC, TICOM, México.
- Melody, William y Robin E. Mensell,  
1983 "The Debate over Critical vs. Administrative Research", en *Journal of Communication*, Special Issue "Ferment in the Field", 33:3, pp. 103-116.
- Montoya Martín del Campo, Alberto y María A. Rebeil,  
1982 "El impacto educativo de la televisión comercial en los estudiantes del Sistema Nacional de Telesecundaria, México", Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), México.
- Montoya Martín del Campo, Alberto,  
1981 "Los determinantes de la información en la sociedad mexicana", *Condiciones históricas de la comunicación social*, Presidencia de la República, México, pp. 81-160.
- Orozco, Guillermo,  
1985a "Research on Cognitive Effects of TV; Towards a Negativist Approach", trabajo presentado en la XXXVI Conferencia de la Asociación Internacional de Comunicación, Hawaii, EUA.  
1985b "Apuntes para un debate sobre el impacto cognoscitivo de la televisión", en *Renglones*, 1: 3, ITESO, México pp. 7-13.  
1986a "Computadoras y educación escolar; una vinculación inevitable", presentado en el IV Encuentro Nacional de CONEICC, México, León, Gto., pp. 19-21.  
1986b "Counteracting Sex Role Stereotyping with TV: Some Suggestions for Research", presentado en la VI Conferencia Internacional sobre Cultura y Comunicación, Temple University, Philadelphia, Octubre 9-11.  
1986c "El estudio de los efectos educativos de la TV en los niños; algunos límites de la investigación tradicional", presentado en la Primera Conferencia Nacional sobre TV y niños, México.  
1987a "Research on Cognitive Effects of TV, An Epistemological Discussion", en *Television and its Audience: International Research Perspectives*, Drummond y Paterson, Eds., British Film Institute, London.  
1987b *Televisión y Producción de Significados: tres ensayos*, Cuadernos del CEIC, Universidad de Guadalajara, México.
- Putnam, Hilary, Reason,  
1981 *Truth and History*, Cambridge University Press.
- Quester, H. George,  
1984 "Coping with Transborder Penetration: the Politics of Television", en *Journal of Policy Analysis and Management*, 3: 4, pp. 532-543.

- Rowland, Willard D.,  
1983. *The political of TV Violence*, Sage Publications, Beverly Hills.
1985. "Continuing Dilemmas in Media Reform and Democratization: The Special Problem of Liberal Visions for Changing Television", Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la ICA, Hawaii.
- Rowland, W. D. y B. Watkins,  
1984. *Interpreting Television: Current Research Perspectives*, Sage Publications, Beverly Hills.
- Salomon, Gavriel,  
1982. "Television and Reading: The Role of Mental Effort Investment", Ponencia presentada en la Conferencia Nacional de Políticas sobre niños y TV, Simon Fraser University, Vancouver, Canadá.
- Sánchez, E.,  
1986. *El niño jalisciense y la publicidad televisiva (O' Dime qué comes y te dire qué canal ves)*, Universidad de Guadalajara, México (en prensa).
- Scheffler, Israel,  
1983. *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, Chicago University Press, Chicago.
- Slaby, Ronald y Gary R. Quarfoth,  
1980. "Effects of Television on the Developing Child", in B. W. Camp. ed., *Advances in Behavioral Pediatrics*, Vol. I, pp. 225-266.
- Slack, D. Jennifer y Martin Allor,  
1983. "The Political and Epistemological Constituents of Critical Communication Research", en *Journal of Communication*, 33:3, pp. 208-218.
- Thayer, Lee,  
1983. "On Doing Research and Explaining Things", en *Journal of Communication*, 33: 3, pp. 80-92.
- White, A. Robert,  
1983. "Mass Communication and Culture: Transition to a new Paradogm", en *Journal of Communication*, 33: 3, pp. 279-301.
- Williams, Raymond,  
1983. *The Year 2000: A radical look at the future and what we can do to change it*, Pantheon Books, New York.
- Reid, L. A.,  
1986. *Ways of Understanding and Education*, London, Heinemann Educational Books, University of London, Institute of Education.
- Woollacott, Janet,  
1982. "Messages and Meanings", en Gurevitch et al., pp. 91-112.

## II

### UN SALTO NO DADO:

### DE LAS MEDIACIONES AL SENTIDO

• Claudia Herrán Monedero\*

La preocupación por los procesos de recepción es ya habitual en el campo de la comunicación. Para confirmar esto basta recordar las investigaciones sobre efectos, la indagación sobre los usos y gratificaciones de los medios, los estudios literarios y la corriente culturalista inglesa (Jensen y Rosengreen, 1990).

Dentro de esta tipología, autores como James Lull, K. B. Jensen y Guillermo Orozco se ubican en un quinto grupo denominado *Análisis integral de la recepción*. Esta tendencia se presenta como una ruptura epistemológica contra los estudios de efectos y como un intento por integrar, y superar en ciertos aspectos, los enfoques de esas otras teorías de la recepción. De ahí que resulte importante realizar una revisión crítica de las ideas centrales que sustentan el enfoque integral, para determinar cuáles son realmente sus avances y cuáles las limitaciones a las que se enfrenta.

Sin embargo, una crítica de esta embergadura rebasaría la intención de este artículo, ya que los objetivos buscados son más modestos. En primer lugar, no se estudiarán todos los autores del enfoque integral de la recepción, sino que solamente se analizarán algunos de los ensayos del mexicano Guillermo Orozco.

La elección de Orozco obedece, fundamentalmente, al hecho de que es uno de los investigadores latinoamericanos que más se ha preocupado por indagar, especialmente en los niños, y en trabajar una propuesta educativa concreta con respecto a la TV.

Esta reflexión comenzará con retomar lo que Orozco mismo define como los presupuestos teóricos y epistemológicos de

\*Alumna Investigadora Residente del Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales (PROICOM). Maestría en Comunicación, UIA.