

01966⁴

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

2 ej.

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**CURSO DE EDUCACIÓN PARA LA RECEPCIÓN CRÍTICA
DE LOS MENSAJES TRANSMITIDOS A TRAVÉS DE LOS
MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

TESIS

**Para obtener el grado de
Maestra en Psicología Social**

PRESENTA:

Nancy López Villarreal

Dirigida por: Mtra. Olga Bustos Romero

México, D. F. 1998

263624

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Los anuncios, la música, las imágenes de radio - difusión y la televisión van, como una gota de agua permanente sobre una piedra, por dura que ésta sea, penetrando en los radioyentes y televidentes hasta conformarlos a su medida. Un doble instrumento educativo que todos tenemos en nuestros hogares, por pobres que ellos sean, que van creando, quizá sin darnos cuenta, un determinado tipo de hombre.

Leopoldo Zea

CURSO DE EDUCACIÓN PARA LA RECEPCIÓN CRÍTICA DE LOS MENSAJES TRANSMITIDOS POR LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ÍNDICE

	PÁGINA
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I. MEDIOS DE COMUNICACIÓN	10
1.1 Los medios de comunicación como agentes socializadores	11
1.1.1 Socialización	11
1.1.2 Instituciones socializadoras	13
1.1.3 Estereotipos	17
1.2 Los medios de comunicación como educadores	20
CAPÍTULO II. INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	24
2.1 Técnicas de investigación en los medios de comunicación	24
2.2 Mecanismos de influencia de los medios de comunicación	28
2.3 Televisión	32
2.3.1 Antecedentes de la televisión en México	34
2.3.2 Televisión y violencia	40

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PARA RECEPCIÓN CRÍTICA DE LOS MEDIOS	48
3.1 Educación para los medios en Europa	49
3.1.1 Alemania Federal	49
3.1.2 Inglaterra	50
3.1.3 Francia	51
3.1.4 Suiza	53
3.2 Educación para los medios en Australia	54
3.3 Educación para los medios en Estados Unidos	55
3.4 Educación para los medios en América Latina	57
3.4.1 Argentina	57
3.4.2 Brasil	58
3.4.3 Chile	59
3.4.4 Costa Rica	61
3.4.5 México	62
3.5 Seminarios Latinoamericanos de educación para los medios	66
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	69
4.1 Planteamiento del problema	69
4.1.2 Objetivos	70
4.1.3 Hipótesis	71
4.2 Método	72
4.2.1 Variables	72
4.2.2 Muestra	77
4.2.3 Diseño de investigación	78
4.2.4 Técnicas o instrumentos de evaluación	78
4.2.5 Procedimiento	79
CAPÍTULO V. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	83
5.1 Resultados	83
5.2 Discusión	85
5.3 Conclusiones	89
BIBLIOGRAFÍA	93
ANEXO	101

RESUMEN

Los medios de comunicación constituyen, en la actualidad, una de las instancias de socialización con mayor poder de influencia. A través de diversos mecanismos participan en la manipulación y enajenación de la sociedad, difundiendo la ideología de la clase dominante. A esto contribuyen, principalmente, dos cuestiones. Por un lado se encuentra un contacto con los medios de comunicación desde los primeros meses o años de vida, seguido por su presencia casi cotidiana, hasta llegar a la vejez, y, por otro, la falta de capacitación para formar personas críticas y activas frente a los diversos mensajes masivos, esto con el fin de que reelaboren la visión del mundo que se les presenta o, incluso, la resistan.

Partiendo de la necesidad de fomentar una conciencia crítica en los receptores de mensajes transmitidos por los medios masivos, donde se confronte el universo simbólico del sujeto, con la gama de valores difundidos por los medios, se diseñó un curso de Educación para la recepción crítica de los medios de comunicación. Para comprobar su efectividad se siguió el siguiente método de investigación: La muestra se conformó de 18 estudiantes y pasantes de la licenciatura en psicología. Nueve del grupo experimental, quienes fueron la totalidad de alumnos inscritos en el curso, y nueve del grupo control, mismos que se aparearon de una muestra de cuarenta. La variable fue la capacidad de análisis crítico en mensajes televisivos. El procedimiento consistió en dos fases: la fase I fue la aplicación del curso de *Educación para la recepción crítica de mensajes transmitidos a través de los medios masivos*, que se impartió sólo al grupo experimental, y la fase II, en la que se pidió a ambos grupos, por separado, que realizaran el análisis del programa de televisión "Mujer, casos de la vida real". Cuando se tuvieron los 18 reportes, se realizó un análisis de contenido para obtener frecuencias y, posteriormente, aplicar la prueba de Fisher. Los resultados indicaron que hubo diferencia significativa sólo en aquellas sub-categorías que denotan un análisis global televisivo como son: la transmisión de ideología, creencias y valores; el manejo de la información y la emotividad; los estereotipos que se utilizan y el tipo de análisis que se realiza. Las sub-categorías que no presentaron diferencia significativa fueron, principalmente, aquellas que se abocaron a los aspectos técnicos del medio, esto debido, quizá, a que el taller fue corto y no se profundizó en ello. Sin embargo, se concluye que el curso de *Educación para la recepción crítica de los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación*, constituye una herramienta básica en la capacitación para enfrentar la posible influencia y manipulación de los medios masivos.



INTRODUCCIÓN

En la actualidad los medios de comunicación ocupan un lugar preponderante en la vida de cualquier individuo. Su presencia constante y cotidiana, desde una temprana edad, es lo que ha llevado a ubicarlos como una de las instancias socializadoras con mayor influencia en estos tiempos.

Si bien es cierto que el origen familiar, étnico y socio-cultural de cada persona es esencial para ubicarla como sujeto en formación, que recibe información, conocimientos, patrones de conducta y experiencias de vida, de fuentes diversas que proporcionan distintos referentes, también lo es el hecho de que el consumo de los productos de la cultura de masas ha traspasado los momentos en los que una persona se encuentra ante determinados medios de comunicación, esto es, que la presencia de los medios electrónicos se prolonga en los distintos espacios de la vida diaria y de las formas de comunicación habituales. Frente a esto, Quiroz (1992) afirma que cuando los jóvenes tararean las canciones de moda, cuando los niños buscan las galletas que la publicidad ofrece y las comen en la calle invitándolas a sus amigos, cuando se lleva puesto el "Polo" con la inscripción conocida o se viste de la forma que se sugiere en determinado programa, ya no se está en ningún caso frente al aparato de televisión o de radio, se están mirando a la cara unos a otros, se están comunicando, más allá del medio electrónico, y agrega: "es en el cuerpo, en el rostro, en la manera de hablar, en lo que se come y se canta que la cultura de masas se expresa a cada instante" (Quiroz, 1992, pág. 304).



Es a través de la información transmitida y en base a la creación de modelos de vida "deseables", que los medios masivos pueden llegar a transformar los modos de percepción del auditorio y volverse parte de su experiencia y sus prácticas sociales.

Bustos (1989), al referirse a los medios de comunicación como instancias socializadoras, afirma que éstos se encargan de transmitir, reforzar y perpetuar ciertas pautas de comportamiento, valores, normas y expectativas, dirigidas al reforzamiento de roles establecidos socialmente.

Con el argumento anterior queda claro que los medios de comunicación no actúan de manera aislada sino que por el contrario, forman parte de un sistema social ya establecido, mismo que cuenta con normas de conducta culturalmente heredadas y adquiridas. Esta ideología transmitida por diversas instituciones o aparatos ideológicos del Estado (familia, escuela, religión), es internalizada de manera natural por los individuos y se manifiesta a través de ideas y comportamientos que carecen de cuestionamiento y poseen la función de reproducir la estructura social.

Siguiendo esta línea, Bustos (1986) afirma que los medios de comunicación asumen una función manipuladora en el sentido de crear una conciencia falsa, y agrega que en ellos se concilia lo superfluo con lo fundamental. Sin embargo, "...desde lo más banal hasta lo trascendental, contiene los principios y valores del grupo dominante" (Mattelart, 1980, pág. 62, citado por Bustos, op. cit.).

Si bien es cierto lo anterior, también lo es el hecho de que resulta relativamente frecuente buscar información destinada a conocer la influencia de los medios de comunicación en el consumo de la gente, en las relaciones sociales y en la conformación de estereotipos. Las críticas se orientan, generalmente, hacia el poder con que cuentan, el monopolio que conforman o hacia la concentración de la información en pocas manos. De esta manera, en la



mayoría de los casos, se plantean soluciones estructurales como sería: el cambio de dueños o la democratización de los medios.

Realmente se insiste muy poco en la difusión de técnicas de análisis entre la población y, de igual forma, es mínimo el interés en la capacitación de la gente para que pueda evaluar los mensajes, aceptarlos o rechazarlos. Ciertamente, no se trata de eliminar un medio, sino de desarrollar habilidades críticas, es decir, asumir una actitud activa frente a los medios, de manera que se esté en posibilidades de elegir uno u otro programa, así como discernir dentro de los programas elegidos los mensajes e imágenes estereotipadas o no estereotipadas, de forma tal que además de servir de entretenimiento, contribuya a enriquecernos como personas, más que fomentar y mantener estereotipos.

Partiendo de esta idea, en el presente trabajo se pretendió investigar la funcionalidad de un curso de Educación para los Medios, sustentado en la hipótesis de que es posible pasar de la calidad de receptores pasivos, que indiscriminadamente consumen lo que los medios de comunicación ofrecen, a receptores activos que desarrollan una capacidad crítica frente a ellos, a través de programas de educación para los medios y recepción crítica. Para tal efecto, se diseñó un curso de Educación para los Medios en el que se planteó un doble objetivo, por un lado, despertar el interés de los participantes por la estructura superficial y la estructura profunda de los mensajes, es decir, motivarlos a ejercitar su percepción en el análisis de lo que a simple vista parece evidente y, por el otro, desarrollar en ellos una actitud crítica, misma que supone adquirir la capacidad de percibir los mensajes ideológicos emitidos por los medios de comunicación, descubrir lo explícito y lo implícito, lo connotado y lo denotado, esto es, ir más allá, más adentro de lo que está a la vista en el mensaje y penetrar en sus estructuras ideológicas.

Para ello, se desarrolló un marco teórico en el que, dentro del primer capítulo se define a los medios de comunicación y se les circunscribe en su papel de agentes socializadores. Aquí, se enmarca al individuo, en primera instancia, como agente y objeto del proceso de



socialización mediante el cual las personas adoptan los códigos de conducta de su sociedad y logran el respeto a sus reglas (Perlman y Cozby, 1985). Posteriormente, se inserta a los medios como una de las instituciones socializadoras más importantes con que cuenta el Estado. Esto es, que los medios masivos, junto con la familia y la escuela, principalmente, tienen como función reforzar y mantener la ideología de la clase dominante, misma que conlleva a moldear a los individuos en diferentes roles estereotipados y cuyo objetivo es hacer prevalecer las expectativas e intereses que les convenga a quienes poseen el poder y el control político, económico, social y cultural.

Finalmente, en este capítulo se hace mención de los medios de comunicación como educadores informales que propician elementos de significación comunes para interactuar socialmente. El contenido de estos elementos de significación se circunscribe al modelo de funcionamiento de los diversos medios en México (Charles y Orozco, 1992).

En el capítulo II, se abordan, inicialmente, las diferentes técnicas que se utilizan para el estudio de los medios de comunicación. La finalidad de este apartado es, en primera instancia, dar un panorama general sobre los fundamentos de las diversas opiniones que se tienen del fenómeno "medios de comunicación", y en segunda, avalar la importancia del estudio cuantitativo dentro de los medios masivos, misma que respalda una parte esencial de la evaluación del curso Educación para la Recepción Crítica de los Mensajes transmitidos a través de los Medios de Comunicación, que se realizó; donde lo fundamental es percibir el interés de los participantes, su actitud participativa y el desarrollo de su capacidad creativa y expresiva.

Como segunda parte de este capítulo se describen algunos de los mecanismos de influencia de los medios, a través de los cuales se propicia la enajenación y manipulación del auditorio. Aquí se engloba a los medios de comunicación como transmisores de una comunicación autoritaria: autoritaria no en el sentido de que impongan sus mensajes por medio de métodos violentos o coercitivos, sino porque se restringe al máximo la participación crítica del



receptor y porque éste nada tiene que ver en la confección del mensaje. En el terreno de la comunicación se llama estructura autoritaria a “aquellos mensajes cuyos signos han sido combinados y seleccionados para llevar al perceptor a una sola interpretación: la que le interesa al emisor” (Prieto, 1991. Pág. 113).

Posteriormente, la televisión es destacada por ser el medio de comunicación masiva que cuenta con un mayor auditorio. Las estadísticas reflejan que entre el 90 y 95% de los hogares mexicanos tienen acceso a ella. Debido a este hecho, las investigaciones realizadas hasta el momento se inclinan, en mayor medida, a conocer y analizar los mecanismos de que se vale la televisión para transmitir ideología y a determinar los efectos que pueda causar. De esta forma, la televisión aparece como un fenómeno social capaz de instituir gustos y tendencias, de crear necesidades, esquemas de reacción y modalidades de apreciación, aptos para resultar, a breve plazo, determinantes para los fines de la evolución cultural.

En este apartado, se contextualiza históricamente la televisión mexicana para resaltar el interés y función mercantilista de la televisión comercial, vendedora de bienes simbólicos y materiales, a diferencia de la televisión cultural que, a pesar de *sobrevivir* con financiamientos precarios, no deja de luchar por obtener un mayor auditorio y difundir la cultura.

Para finalizar el capítulo, se mencionan algunos de los resultados obtenidos en diversas investigaciones cuya preocupación principal es conocer si realmente existe influencia de la televisión en la conducta del hombre. El reflejo de esta preocupación se aprecia al revisar el cúmulo de investigaciones realizadas al respecto, entre las que se pueden mencionar estudios cualitativos, cuantitativos, longitudinales y meta análisis; mismos que datan de finales de los años 50's hasta la actualidad. La mayoría de los resultados obtenidos por estos investigadores confirman una fuerte influencia de la televisión sobre los receptores; sin embargo, como se especifica dentro del capítulo, las conclusiones a que se llega son a partir de variables aisladas que no toman en cuenta el contexto social dentro del que se



circunscribe el individuo. Por ello, en el presente estudio se pretende concebir a los medios como reproductores y reflejo de las estructuras sociales y de la cultura imperante, entendiendo que el impacto que puedan tener en la formación de conductas no es de su exclusividad.

Bajo esta perspectiva, en el capítulo IV, "Educación para los Medios y Recepción Crítica", se mencionan algunos de los esfuerzos más trascendentales por crear y difundir programas educativos destinados a enfrentar la presencia creciente de los medios masivos de comunicación en la sociedad. Estos programas de educación para los medios presentan diferentes denominaciones*, marcos conceptuales, niveles de crítica y alcances de acción. Su historia se remonta al siglo XVII, en Alemania, donde las escuelas introdujeron la enseñanza de los medios en la época en que se publicaron los primeros periódicos (Wilke y Eschenauer, 1981, citado por Charles y Orozco, 1992). Sin embargo es a partir de la década de los sesentas cuando se han desarrollado, de manera más formal, en Europa, Estados Unidos, Australia y Canadá.

A través de la evolución y el desarrollo con que han contado estos programas de educación para los medios, a lo largo del continente Europeo y Americano, se han planteado diversas estrategias donde en Estados Unidos, por ejemplo, sobresalen las experiencias de asociaciones de padres y vecinos en busca de una *mejor televisión para los niños* y paralelamente una serie de esfuerzos y propuestas para una *alfabetización en los medios masivos de comunicación*. En cambio, en Francia y Suiza la tendencia predominante ha sido la *formación de telespectadores activos* y en los países latinoamericanos, a partir de la década de los setentas, la preparación para realizar una *lectura crítica de los medios masivos* (Charles y Orozco, 1992).

* Lectura Crítica, Educación para la Recepción Crítica, Pedagogía de Medios, Educación para la Recepción Activa, Educación para la Comunicación, Educación para la televisión, etc.



En México, los estudios de los procesos de recepción y educación para los medios datan de la segunda mitad de los 80's. Charles y Orozco son, quienes de manera más sistemática y a profundidad, se han abocado a este campo de estudio (véase Charles y Orozco, 1990; 1992; Orozco, 1992; 1994). En la elaboración de sus programas, retoman varias experiencias en otros países, sobre todo en América Latina, dando énfasis especial al modelo pedagógico y al modelo de comunicación, que tiene como base el diálogo, la participación y el compromiso de lograr la formación integral de la infancia.

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos realizados, existe un problema común a nivel internacional, que aún en la actualidad persiste: la falta de capacitación en los profesores, quienes fungen como un eslabón esencial en la enseñanza de la educación para los medios y su propagación, ya sea a través de la educación formal o informal.

Debido a este problema, es que resulta urgente que se capacite a profesores como personas críticas, analíticas y activas frente a los diversos mensajes de los medios de comunicación en que se hallan inmersos. Posteriormente, el papel de estos profesores capacitados será el de incorporar en su práctica docente cotidiana diversos objetivos para fomentar la capacidad crítica y creativa de los estudiantes frente a los medios de comunicación, partiendo del hecho de que el maestro es también un aprendiz, al igual que sus alumnos, y su papel es simplemente facilitar y guiar el aprendizaje.

Por lo anteriormente expuesto, se puede concluir que no es necesario perseguir el ideal utópico de erradicar el contenido ideológico imperante en los medios de comunicación. Lo que sí es imprescindible es crear conciencia de la influencia que pueden llegar a tener estos medios y dar elementos que impulsen o refuercen el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal y social, de tal forma que se propicie la crítica y selección de mensajes sustentados sobre las bases firmes que otorga el conocimiento.



Se trata, como menciona Quiroz (1992) “de incentivar una mirada sin prejuicios, a través de la cual los individuos se sitúen como consumidores de la televisión, la radio o el cine, sin culpa de serlo, y conocer los gustos y preferencias espontáneos que se poseen, los vacíos que cubren, las necesidades que satisfacen, buscando entender a qué patrones culturales, sociales, de sexo o edad corresponden” (pág. 308).



CAPÍTULO I. MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los medios de comunicación constituyen una característica de la sociedad moderna, cuyo desarrollo ha sido paralelo al aumento de las dimensiones y la complejidad de la organización, las actividades sociales, el rápido cambio social, la innovación tecnológica y, principalmente, la progresiva disminución de las formas tradicionales de control y autoridad.

Janowitz (1985) (citado por Mc Quail, 1985) ha definido a los medios de comunicación como aquellos que comprenden las instituciones y técnicas mediante las cuales grupos especializados emplean recursos tecnológicos (prensa, radio, televisión, etc.) para difundir contenidos simbólicos a un grupo heterogéneo, numeroso y disperso. Por otro lado, Enrique Guinsberg (1993) matiza esta definición afirmando que sin temor a la exageración puede decirse que toda la realidad del hombre y de la sociedad hoy se encuentra, en diferentes grados, afectada por la presencia de unos medios de comunicación omniabarcativos y omnipresentes. Esto es, una serie de organizaciones profesionales de la información y su difusión que permean en su totalidad al complejo social, brindándole con sus particulares fines la explicación, e incluso, interpretación del entorno.

De acuerdo con esta última definición y para comprenderla más a fondo, es necesario situar a los medios de comunicación dentro del complejo entorno social del cual forman parte, ubicándolos como una de las instituciones socializadoras, cuya relevancia va desarrollándose en forma ascendente.



1.1 LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO AGENTES SOCIALIZANTES

A partir de los años treinta del presente siglo, frente a la presencia cada vez más visible de los medios de comunicación, las ciencias sociales empezaron a preocuparse por estudiar el papel que iban desarrollando como agentes de socialización. En un principio se pensó que los medios podían influir poderosamente y de un modo negativo en las audiencias. Más adelante, por la década de los ochentas se comenzó a vislumbrar a los medios como sólo una variable, dentro de las muchas que estaban influyendo en los receptores. Bajo esta perspectiva se empezó a concebir a los medios como reproductores y reflejo de las estructuras sociales y de la cultura imperante, entendiendo que el impacto que pudieran tener en la formación de conductas no era de su exclusividad.

1.1.1 SOCIALIZACIÓN

El hombre es, por naturaleza, un animal social y normalmente vive en una interacción íntima con otros seres humanos. Con frecuencia se ha hecho notar que el periodo relativamente largo de impotencia biológica del infante exige su dependencia prolongada de los adultos que lo cuidan, lo cual a su vez tiene mucho que ver con el nivel y naturaleza de organización social que el hombre ha desarrollado.

Conforme el niño va creciendo, su conducta se va moldeando como consecuencia de las interacciones sociales que se le van presentando, mismas que le muestran los patrones normativos de la sociedad particular en la que ha nacido. Al proceso mediante el cual el individuo adquiere las costumbres, valores, creencias, destrezas y otras características propias de su sociedad particular, comúnmente se le llama proceso de socialización.



Para Kaminsky (1981) (citado por Bustos, 1988) forman parte de la socialización todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Más precisamente, incluye todas las instancias a través de las cuales una persona se hace individuo. Ser individuo implica individualizar en una persona aquellas características generales que connotan una estructura social.

La socialización no es un proceso que termina con la niñez, más bien es un proceso desarrollado durante toda la vida, mediante el cual el individuo se convierte en un miembro de la sociedad, añadiendo o aprendiendo nuevos códigos de conducta, a medida que la sociedad, o el sitio del individuo en la sociedad, cambia a través del tiempo. De igual forma, se puede afirmar que la socialización no es un proceso lineal sino interactivo en el que el individuo participa, al mismo tiempo, como agente y objeto del proceso, a lo largo del desarrollo vital y en los distintos contextos en los que ocurre dicho fenómeno.

Existen varias teorías para explicar cómo se socializan los seres humanos. Sin embargo, por lo complejo del fenómeno no se puede decir que cualquiera de éstas, por sí misma, sea completa. No obstante, en un afán por resumir los argumentos que dan estas teorías, se puede afirmar que el niño aprende los modos del grupo no a través de un encuentro en abstracto con la cultura, sino por medios de personas, son ellas las que conocen y le transmiten las pautas de la sociedad. Para el niño, la conducta de los otros con toda probabilidad tiene una cierta constancia, organización y predicción. Las personas significativas, o primarias, definen su mundo y sirven como modelos para sus actividades y conducta. A través de sus interacciones con estas personas aprenden actividades, sentimientos, relaciones esperadas y pautas sociales que los ayudan a determinar su personalidad y se les propicia a fungir, de igual forma, como agentes socializadores.



1.1.2 INSTITUCIONES SOCIALIZADORAS

Hablando a nivel macrosocial se puede afirmar, siguiendo a Bustos (1988), que son las sociedades mismas quienes se encargan de generar en su propio seno las vías y los vehículos para efectuar la actividad socializadora. La socialización es un fenómeno emergente de la estructura social y cumple con los objetivos que ésta le asigna. En este sentido, se identifica la socialización con los procesos de ideologización de una sociedad. La ideología se manifiesta a través de un sistema de representaciones, imágenes y actitudes concretas, que tienden a procurar la cohesión social.

La ideología debe entenderse como una concepción del mundo que se manifiesta en la acción; esta concepción se va conformando en el desarrollo de la historia y resume la acción colectiva pasada, la cual ha dado lugar a nuestro modo de pensar (Gramsci, 1975). La ideología como concepción del mundo lleva a cabo una acción unificadora en los grupos sociales, influye sobre la conducta y dirige las motivaciones de los individuos.

Por lo anterior, se puede afirmar que el proceso de socialización es el mecanismo mediante el cual, a través de una serie de instancias, se reproducen, perpetúan y legitiman las condiciones materiales e ideológicas que permiten la preeminencia y sobrevivencia del sistema imperante, por encima de las necesidades de los individuos que integran la sociedad. Dentro de las diversas instituciones socializadoras, sobresalen por su importancia las siguientes:

1.- *Familia.* - La familia es el primero y quizá más importante agente de socialización; es la primera institución con la que cualquier ser humano tiene contacto y es en ella, donde se inicia la transmisión de valores y creencias que irán conformando actitudes y pautas de comportamiento. Sin embargo, en la actualidad ya no es todo lo totalizadora que fue en el pasado, debido a que muchos niños van a guarderías desde muy pequeños y a que antes de cumplir tres años ya tienen contacto frecuente con la televisión.



A pesar de ello, en el seno familiar es donde el niño comienza a desarrollar sus capacidades y destrezas cognitivas, afectivas y psicomotrices y va descubriendo el mundo desde muy pequeño, gracias a la interacción cotidiana con su madre y los demás miembros de la familia. Ahí también el niño aprende las primeras actitudes, valores, conductas y *guiones* que, de acuerdo con Leñero (1987), le sirven para interactuar en los *escenarios* sociales que se le van presentando.

Harry Stack (citado por Elkin, 1972) sugirió que las experiencias familiares tempranas son a menudo muy sutiles y que casi desde el nacimiento, la madre, por empatía, le comunica al niño *sentimientos* tales como amor, odio, confianza, ansiedad y miedo, los cuales tienen un efecto de largo alcance sobre la personalidad.

Uno de los mecanismos de socialización más utilizados por la familia es el de *recompensas* y castigos. A través de él, se le *guía* al niño para lograr la actitud que requiere la representación de su rol, o roles, y la aceptación del de los demás. En la familia es donde se forma la primera imagen de sí mismo y se observan los primeros modelos de conducta.

2.- **Escuela.**- Otro agente socializador lo comprende la escuela. Su importancia radica en el hecho de que en la actualidad, los niños comienzan a asistir a ella desde sus primeros meses o años de vida y permanecen ahí hasta la universidad. Es a partir del ingreso a esta institución, que se les empieza a *educar* siguiendo los lineamientos de una formación *institucionalizada*. Al respecto, Althusser (1980) afirma que en la escuela, se inculcan *saberes prácticos* tomados de la ideología dominante (historia, literatura, cálculo) o simplemente la ideología dominante en estado puro (educación cívica, filosofía, moral). La escuela es una institución que mantiene durante muchos años una audiencia obligatoria cinco días a la semana, un promedio de seis horas diarias y que abarca a casi todos los niños que conforman la sociedad.

Los mecanismos de socialización que utiliza la escuela están, naturalmente, recubiertos y disimulados mediante una representación de la escuela como institución desprovista de



ideología, con maestros respetuosos de los niños que les son confiados por los padres que les permiten acceder a la *libertad, moralidad y responsabilidad*, mediante el conocimiento.

La afirmación anterior no pretende responsabilizar al profesorado de la transmisión de ideología. Ellos forman sólo una parte del proceso de la socialización que se lleva a cabo dentro de la escuela. Los profesores ni siquiera sospechan, muchas veces, ni se cuestionan sobre el contenido del trabajo que el sistema les impone.

Siguiendo a Althusser (1980), también se puede mencionar que la escuela funciona como agente clasificador y filtrante, ya que por un lado sirve para reforzar los status existentes de los estudiantes y por otro, para estimular la movilidad ascendente. El refuerzo de los status también llega a través del trato diferenciado por los maestros y las autoridades escolares. Estas últimas motivan al niño dándole aprobación condicional. Por su parte, el alumno aprende las pautas del sistema de la sociedad total.

Kahn (1985) (citado por Escarti, 1988) afirma que los profesores, los libros de texto, la elección y el contenido de los cursos impartidos por la escuela, tienden, todos y cada uno de ellos, a reforzar y mantener valores y pautas de comportamiento impuestos por la ideología dominante. Esto es, que las instituciones docentes enseñan a comportarse socialmente a la par que imparten disciplinas académicas, formando a los jóvenes de modo que se adapten a las expectativas sociales.

Un ejemplo claro lo constituye el libro de texto gratuito en México, que después de varios estudios se ha demostrado que está matizado por elementos sexistas, destacando la superioridad masculina sobre la femenina. Al respecto Chanbaud (1975) (citado por Bustos, 1988) apunta que se pierde en mantener una inferioridad cultural para las mujeres, ya que no se cultiva la mitad de los cerebros de la humanidad. "Es una injusticia ciertamente, pero también es una pérdida humana incalculable para los dos sexos, para la sociedad y para el patrimonio cultural" (pág. 35).



3.- **Medios de Comunicación.**- A pesar de la importancia con que cuentan la familia y la escuela como instituciones socializadoras, Esteinou (1983) asegura que actualmente los medios de comunicación masiva han logrado imponerse incluso por encima de éstos, que hasta hace poco eran considerados como los principales aparatos ideológicos del estado. "Los aparatos de mayor potencial socializador para realizar y consolidar cotidianamente al bloque histórico dirigente, en función de las necesidades de existencia, reproducción y transformación que presenta el capital en sus diversas coyunturas de desarrollo, no son los aparatos ideológicos escolares, sino los medios dominantes de difusión masiva (cine y prensa) y muy en especial los medios electrónicos de transmisión colectiva (televisión, radio y nuevas tecnologías de comunicación)". (pág. 59-60).

Esta afirmación se sustenta en el hecho de que en la sociedad moderna el uso de los medios de comunicación se ha convertido en una parte indispensable de la vida cotidiana. Según un estudio del Instituto Nacional del Consumidor (INCO) (1982), los niños mexicanos pasan frente al televisor un promedio de 1 460 horas al año (4 horas diarias) en contraste con las 920 que permanecen en las aulas. Los datos que arrojó la investigación del INCO demostraron que estos niños conocen mejor los personajes y lemas de la televisión que las fechas y personajes históricos de México. Algunos investigadores sostienen que por el hecho de pasar largas horas frente al televisor, sustituyendo otro tipo de actividades, muchos niños empiezan a organizar su concepción del mundo, no a partir de sus propias experiencias en el juego y la interrelación social, sino a través de la mediación simbólica de la televisión (Erauskin, 1980).

Por lo anterior se puede afirmar que los medios de comunicación son un importante mediador cognoscitivo entre los acontecimientos y la representación de la realidad que forman los sujetos sociales. Ante esto, Orozco (1992) argumenta que los medios masivos, de manera sutil e invisible adquieren una gran relevancia en la forma en que el hombre constituye, juzga y percibe la realidad que le circunda, a la vez que proporciona elementos comunes de significación para interactuar socialmente.



Esto es, que los medios de comunicación masiva, como instancia socializadora, reflejan formas y normas de conducta que se interiorizan en las personas y reproducen la estructura social. Por ello, Mattelard (1980) sugiere que su análisis debe percibir el sistema de signos secundarios que llevan implícitos los mensajes emitidos; mensajes que se conciben, generalmente, como vehículos de imágenes indesmentibles e infalsificables.

1.1.3 ESTEREOTIPOS

Los estereotipos conforman un claro ejemplo del lenguaje simbólico utilizado por las diversas instancias socializadoras. Su función social es, según Musitu (1986) (citado por Escarti, 1988) la de contribuir a la creación y mantenimiento de ideología de grupo que explican y justifican una serie de acciones sociales, y ayudan a conservar y a crear diferenciaciones positivamente valorados de un grupo con respecto a otros grupos sociales.

Los estereotipos representan las creencias sociales más simplificadas y comúnmente aceptadas, además de servir como instrumentos en la conservación del sistema de valores de los individuos, e influir en la distribución de los roles sociales. Los estereotipos son algo más que un mecanismo para obtener y sistematizar el medio ambiente: tienen una influencia decisiva en la vida social y en las creencias.

El concepto de estereotipo fue creado por Walter Lippman en 1922 para definir la unidad de análisis de la opinión pública. Este autor considera que la representación del mundo y de las cosas se compone, en buena medida, de conocimientos indirectos que hemos extraído de otras fuentes que no son ni nuestra propia experiencia, ni la reflexión personal. Cada individuo se relaciona dentro de un círculo relativamente pequeño de personas, sólo vive algunos de los sucesos que tienen lugar, pero sus opiniones abarcan un ámbito mayor de las cosas que se pueden observar directamente. Los estereotipos, señala Lippman (1956) (citado por Escarti, 1988), sirven para orientarnos dentro del mundo social y son considerados como juicios, más o menos falsos, preconcebidos de modo irracional.



A nivel teórico, no hay un acuerdo unánime en torno al concepto de estereotipo; sin embargo, una definición apta para el presente trabajo es la que utiliza Escarti (1988) en la que se afirma que éstos constituyen una imagen mental muy simplificada (por lo general) de alguna categoría de personas, instituciones o acontecimientos que es compartida, en sus características esenciales, por gran número de personas. Los estereotipos van frecuentemente, aunque no necesariamente, acompañados de prejuicios, es decir, de una predisposición favorable o desfavorable hacia cualquier miembro de la categoría en cuestión.

Un ejemplo claro sobre este fenómeno lo constituyen los estereotipos de género. Los estereotipos sexuales reflejan las creencias populares sobre las actividades, roles y rasgos físicos que caracterizan y distinguen a los hombres de las mujeres. Debido a esto, el individuo desarrolla una red de asociaciones que enmarcan sus concepciones de la *masculinidad* y la *femineidad* para interpretar lo que es correcto para los varones y las mujeres. A medida que la estructura cognitiva se desarrolla, puede producir diversos tipos de información prejuiciosa. El prejuicio es tal, que la información se organiza y procesa sobre aspectos que sólo remotamente se encuentran asociados con el sexo biológico.

La transmisión de estereotipos sexuales, es decir, la adquisición del género, implica, según Izquierdo (1985) (citada por Bustos, 1992), el aprendizaje de ciertas normas que informan a la persona de lo obligado, lo prohibido y lo permitido. Esta transmisión de normas y prescripciones son parte de la socialización que se realiza a través de diversas instancias como son: la familia, la escuela y los medios de comunicación, entre otras. En la familia, por ejemplo, los niños incorporan conductas pertenecientes al padre y a la madre a través de la observación. El aprendizaje se realiza sin necesidad de un reforzamiento directo, porque los padres constituyen para ellos objetos idealizados a los que se desea imitar, y además tienen el control sobre el otorgamiento del amor y del reconocimiento como recompensa (Kessler y Mc Kenna, 1978) (citado por Bleichmar, 1985). En la escuela, como se mencionó anteriormente, se transmiten estereotipos de género por medio de las asignaturas impartidas, los libros de texto y el trato diferenciado entre niñas y niños por parte de los profesores.



En cuanto a la transmisión de estereotipos de género a través de los medios de comunicación, Bustos (1986) realizó un estudio sobre los papeles y estereotipos femeninos que se proyectan. En él se empieza afirmando que los medios masivos difunden una diversidad de mensajes acordes con una sociedad basada en la supremacía masculina, de tal forma que refuerzan y sirven para perpetuar estereotipos de género. Dentro de las *características femeninas* que se encontraron en los mensajes analizados se hallan: las labores y responsabilidades hogareñas *exclusivamente de las mujeres*; el calificativo de seres menos inteligentes e inferiores al hombre; intereses centrados en el arreglo personal; rasgos de personalidad como: dependencia afectiva en alto grado, bajos niveles de autoestima y escaso control emocional, además de abordar el conflicto amoroso sexual hombre - mujer como elemento casi exclusivo de la vida femenina.

En los últimos años se ha producido una cantidad considerable de investigaciones al respecto, en las que la mayoría parece coincidir en que la forma estereotipada en que son proyectadas las imágenes y mensajes, contribuye a mantener y perpetuar los roles de género asignados a las mujeres, así como la valoración que se les da sobre todo por su cuerpo y otras características consideradas femeninas como ternura, pasividad, seducción, etc. Sin embargo, no debe perderse de vista que los medios de comunicación, como afirma Bustos (1992), no existen en el vacío, sino que se trata de sistemas sociales que operan de acuerdo con ciertos objetivos específicos, valores, estilos organizativos y posibilidades tecnológicas, además de que su contenido es y debe ser compatible con el conjunto del contexto sociocultural en que se manejan, a fin de que sea comprensible y deseable para un público suficientemente amplio como para que los medios consigan sus objetivos.



1.2 LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO EDUCADORES

Los medios de comunicación, a pesar de que se les concibe como instancias abocadas primordialmente a satisfacer la necesidad social de información y entretenimiento, son instituciones sociales que crean y difunden parámetros culturales con determinados tipos de valores, actitudes y conductas. En otras palabras, los medios de comunicación son instituciones que cuentan con una función educativa que influye en el ámbito ideológico y cultural de la sociedad.

La educación es un proceso continuo al cual está sujeto todo individuo a lo largo de su vida. Como afirma Charles (1987), la educación es resultado de la experiencia que adquieren los sujetos en la variedad de relaciones que establecen en todos los ámbitos de la vida social y que les provee elementos para comprender su realidad e interactuar en ella como individuos y, a la vez, partes de una colectividad.

Se podría decir que los medios de comunicación tienen injerencia en los tres tipos de educación que existen: educación formal, no formal e informal. La educación formal es el sistema educativo estructurado y sistemático que comprende desde preescolar hasta la universidad. Este tipo de educación cuenta con planes y programas de estudio reconocidos institucionalmente y su objetivo primordial es transmitir las herramientas necesarias para la adaptación a la vida social y laboral. En este punto, los medios de comunicación en México han contado con poco apoyo, ya que los programas como telesecundaria carecen de un sólido financiamiento y difusión que les permita lograr los objetivos que pretende alcanzar, dentro de los que se pueden mencionar: llegar a amplios sectores de la población, abatir costos e incrementar la calidad del proceso educativo. Sin embargo, esta opción no se deja de lado, ya que el 14 de diciembre de 1995 el presidente de la república, Ernesto Zedillo, inauguró la Red Satélite Edusat, con la puesta en operación de más de 10 mil 600 telesecundarias para atender a 700 mil alumnos. Esta red es un programa realizado



conjuntamente por la Secretaría de Comunicaciones y Transportes y la Secretaría de Educación Pública.

La educación no formal también posee una intencionalidad de enseñanza - aprendizaje que, aunque no responde a un proyecto formalizado, estandarizado y progresivo, por lo general, busca responder a necesidades sociales a través de la adquisición de destrezas y habilidades prácticas en beneficio de sus destinatarios. La incursión de los medios de comunicación en México, en este tipo de educación también es poca, principalmente porque los canales que se abocan a difundirla carecen de suficiente financiamiento; no obstante, en noviembre de 1997 el canal 22 recibió el Premio Cámara de parte de la UNESCO a la "La mejor televisión cultural del mundo". Esta distinción internacional se otorga cada tres años, lo que significa que la programación de dicha emisora, durante ese periodo de tiempo, fue excelente.

La educación informal se considera un proceso permanente en todo individuo, donde se incorporan conocimientos, habilidades, valores y conductas, aún cuando no se esté consiente de ello. Este tipo de educación ocurre de manera asistemática y sin intencionalidad educativa. Ahora bien, si se toma en cuenta que los medios de comunicación, en especial la televisión, conforman un elemento primordial en el tiempo libre de la sociedad actual, se puede augurar que la gran cantidad de información que se brinda a la población, independientemente de su intencionalidad de entretener y educar, difunde concepciones que implican una valoración ética y social sobre el mundo.

En este sentido, los medios de comunicación fungen como un mediador cognitivo entre los acontecimientos y la representación de la realidad que forman los sujetos sociales. El problema surge cuando se pretende desentrañar qué clase de significados, qué visión del mundo y qué propuesta cultural son las que dominan en los medios de comunicación en México. Según Cesares y Charles (1987) la comunicación social en México está caracterizada por cuatro rasgos: 1) predominio de criterio mercantil, 2) centralización, 3) concentración directiva y de control y, 4) dependencia del exterior en cuanto a modelo, formas de funcionamiento, tecnología e insumos.



De acuerdo con Cesares y Charles estos rasgos determinan, en buena medida, los modos de funcionamiento de los medios de comunicación, sus contenidos programáticos y de información, así como la visión del mundo y de la sociedad que transmiten. El predominio del criterio mercantil, es decir, el propósito de obtener los más altos índices de ganancia, aumentan la dependencia de los medios con respecto a los anuncios publicitarios como mecanismos de financiamiento. De esta manera, se elimina o subordina la tarea de servicio social de los medios y se busca, antes que nada, la ampliación del público a través del ofrecimiento de programas, información o lecturas fácilmente asimilables o sensacionalistas.

Estos autores argumentan que la mayor parte de los medios de comunicación reflejan el problema de centralización que se presenta en México. Los insumos, el material y el contenido dependen, en su mayoría, de lo que se produce en la capital del país, de modo que se hace circular una visión urbana y centralista en el resto del territorio nacional. Respecto a la concentración directiva y de control, afirman que ésta se encuentra en unas cuantas manos, lo que responde a patrones de concentración del poder económico y político, dando como resultado la exclusión de la mayoría de la población y de las organizaciones de la sociedad civil. Esto significa que los medios responden a los intereses y necesidades de unos cuantos, dejando de lado los intereses nacionales y los de los sectores mayoritarios de la población. De esta forma, se impone, sutilmente, la visión del mundo, de la sociedad y del hombre que profesan unos cuantos, y se confina con la marginalidad la visión de otros grupos y sectores sociales más numerosos.

Respecto a la dependencia mexicana del extranjero (en especial de Estados Unidos), mencionan que ésta siempre se encuentra presente en la elección del modelo de comunicación, en la necesidad de importar tecnología para la infraestructura de emisión y recepción de mensajes, en el contenido de la información y en la importación de otros productos propios de la tarea comunicativa (como películas, videos, series televisivas, noticias, historietas, grupos musicales). Todo esto impone una visión del mundo formada en



los centros de poder internacional, donde las diferencias y particularidades nacionales y culturales no tienen cabida.

Teniendo en cuenta los rasgos con que cuenta la televisión comercial en México y aplicándolos a los contenidos que maneja, es relativamente fácil percibir el tipo de educación informal que difunde. Al respecto Esteinou (1990) menciona que el Estado mexicano está profundamente extraviado en su proyecto cultural, pues ha permitido la construcción de un programa que, por medio de la televisión, está formando generaciones de hombres inútiles, ya que ha hecho creer que lo importante en la vida son los valores intrascendentes de frivolidad y consumo, y no de reconocimiento, autoestima y aceptación personal. De igual forma, agrega que a pesar de contar actualmente con sistemas de comunicación muy sofisticados, el mexicano se reconoce cada vez menos como parte de un país y como ser humano, pues se está perdiendo la identidad nacional. "La principal fuerza educativa que guía a nuestra sociedad ha sido desplazada del tradicional sistema educativo a la red de los medios de comunicación de masas. Por esto, hoy en día la verdadera dirección ideológica de nuestro país ya no se construye cotidianamente desde el aula, sino desde los canales colectivos de información y en particular desde el aparato televisivo" (pág. 23).

Si bien es cierto que para protegerse de la manipulación de un mensaje es necesario conocer los propósitos y características con que cuenta el emisor, también lo es el hecho de que la libertad de decisión se encuentra en mayor plenitud si se conocen, además, los mecanismos de que se vale este emisor para persuadirnos con su mensaje.



CAPÍTULO II. INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Antes de introducir lo que forman algunos de los mecanismos a través de los cuales se obtiene una mayor influencia por parte de los medios de comunicación, es necesario tener una visión rápida sobre los diferentes puntos de vista y técnicas con que se han realizado investigaciones sobre los mismos; esto con el fin de crear una idea alrededor del manejo de intereses y necesidades a los que responden estos estudios y sobre todo a la utilización de sus resultados.

2.1 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Las primeras investigaciones relacionadas con los medios de comunicación surgen principalmente como respuesta a una demanda de firmas comerciales publicitarias, donde se exigía a los directores publicitarios un conocimiento acabado de su público a fin de perfeccionar los métodos que les permitieran llegar al auditorio de manera más rápida y efectiva. Así pues, la perspectiva original consideró la investigación sobre los medios de comunicación desde el punto de vista de los estudios de mercado. Para el investigador, el objetivo consistía en determinar los efectos de tal o cual medio de comunicación social, sobre un determinado auditorio. A las exigencias del mercado competitivo, se añadió el interés de los militares y políticos, ansiosos de medir la eficacia de su propaganda.



Las técnicas de investigación utilizadas para conocer los efectos que producían los medios de comunicación, se vieron, naturalmente, condicionadas por el objeto de la investigación misma. La encuesta llegó a ser la herramienta principal para captar las variables registradas en la audiencia. Bajo esta perspectiva se midieron cambios en la atención, la información, el conocimiento o la comprensión, las opiniones, las actitudes, las creencias, las aptitudes y hasta los actos de los receptores.

Con respecto a este tipo de estudios se pueden mencionar las investigaciones *motivacionales*, mismas que se caracterizan, según Packard (1986), por estar abocadas a indagar los motivos que inducen a elegir. Este autor sostiene que los investigadores motivacionales al trabajar con símbolos manipuladores, hacen más efectiva la venta de ideas y artículos, resultado de exploraciones profundas y alarmantes que explican muchos de los hábitos y perversiones del auditorio. "Se trata sistemáticamente de descubrir muestras ocultas debilidades con la esperanza de influir de modo más eficaz en nuestro comportamiento; de descubrir cómo identificar y hacer llegar mensajes a personas que padecen gran ansiedad, vergüenza de su cuerpo, hostilidad, pasividad, etc." (pág. 11).

Por otra parte, el análisis de contenido se convirtió en el instrumento indispensable para proceder a una descripción *objetiva, sistemática y cuantitativa* del contenido manifiesto de las comunicaciones. Los objetivos de esta técnica son muy variados; sin embargo, Berelson (1964) enumera tres grandes áreas:

- ◆ Las características del contenido: (descripción de las tendencias, exposición de las técnicas de propaganda, descripción del estilo, exposición de la técnica de elaboración del *medios de comunicación, etc.*
- ◆ Las causas del contenido o tema referencial a los productos (identificación de las intenciones del emisor, determinación del estado psicológico de las personas y de los grupos, identificación de la existencia de propaganda etc.)



- ♦ Los efectos del contenido o asuntos referenciales al público (revelación de los focos de atención, delimitación de los esquemas culturales de los diversos grupos de población, etc.)

Paralelamente a estas indagaciones tendientes a determinar los efectos sobre la audiencia, se desarrolló el análisis de los medios de comunicación desde la perspectiva funcionalista, donde se les confiere a los medios de comunicación masiva la función, según Charles Wright (1963) de :

- ♦ Supervisión. Correspondiente a la actividad de recolectar y distribuir los datos informativos sobre sucesos acaecidos. De hecho, esta actividad cubre el campo de las noticias.
- ♦ Correlación social. Le concierne la interpretación de las informaciones y la prescripción de la manera de reaccionar: es el dominio editorial.
- ♦ Transmisión del patrimonio cultural. Realiza, por medio de la comunicación y de la información la transferencia de los valores y de las normas sociales de una generación a otra. Esta actividad cubre el área educativa.
- ♦ Entretenimiento. Es el campo de las diversiones.

Estas funciones se le otorgan a los medios de comunicación desprovistas de cualquier ideología, manipulación o manejo de intereses ocultos por parte de la clase en el poder.

El problema principal de las técnicas de investigación antes mencionadas es que solamente se estudia el contenido manifiesto de los medios de comunicación, detectable empíricamente y reductible estadísticamente. De esta forma, se eliminan los contenidos latentes, en los que se apoya la transmisión de ideología, por no ser cuantificables. Según Mattelard (1986), en este tipo de investigaciones, se dejan de lado los procesos de las intenciones, sólo se ven porcentajes que casi tienen solamente un valor descriptivo, y arguye, "su limitación se debe a que el analista, al reunir datos totalmente manifiestos, encuentra, después de grandes esfuerzos, lo que ya se presentía" (pág. 15), agregando que estos estudios se quedan en el estado de la descripción y no desembocan nunca en la explicación. Por otra parte, las



técnicas de investigación preocupadas por los efectos que causan los medios, se encuentran a un nivel en que, si bien es cierto que la encuesta entre el auditorio y el análisis del contenido manifiesto, proporcionan resultados satisfactorios, cuando se circunscriben a los objetos de la investigación de los estudios de mercado, en ningún caso pueden ser suficientes cuando se considera necesaria una aproximación crítico-ideológica del medio de comunicación de masas.

Bajo estos argumentos, surge una técnica de investigación cualitativa que se ocupa de analizar los signos latentes emitidos por los medios de comunicación, basándose en la desarticulación de signos secundarios que, a través del razonamiento, conlleva a estructurar un análisis ideológico que toma como principal herramienta el conocimiento del mundo desde una perspectiva social. Así, por ejemplo, los medios de comunicación en México se perciben como una institución que pertenece a la iniciativa privada en su mayoría y, por lo tanto, a la esfera de una ideología dominante, hecho que los determina a reflejar la *visión del mundo* que tiene esta clase y desea, conciente o inconscientemente, hacer aceptar como la única razonable, objetiva y universal.

Frente a la creciente preocupación sobre la influencia de los medios masivos en la sociedad y la clara imposibilidad de poder influir en la orientación y contenido de los mensajes que emite, surge una nueva técnica de investigación cuya tarea fundamental es explorar la relación que se establece entre los receptores y los mensajes de los medios. Bajo esta perspectiva se postula que es posible e imprescindible cambiar la actitud pasiva de ciertos receptores, que consumen todo lo que se les ofrece, a una actitud activa, esto es, crítica y analítica.

Un buen ejemplo lo constituye el Programa de Educación para la Recepción Activa de Televisión de Ceneca, que trabaja con el supuesto teórico de que los grupos sociales y culturales construyen activamente el significado de los mensajes que reciben, de acuerdo con sus propias percepciones y valoraciones de la realidad.



Dentro de este programa, Hermosilla (1987) elaboró 15 técnicas de exploración de la recepción televisiva que buscan descubrir las relaciones concretas de producción de significado que se establecen entre los distintos segmentos sociales y culturales y los mensajes televisivos. Sus estudios se basan principalmente en la exploración cualitativa con la que se pretende penetrar en los niveles más profundos de esa relación, intentando identificar opiniones, emociones, introyección de modelos, procesos de identificación, gustos y preferencias reales; además de los *por qué* de esos gustos y preferencias, demandas y rechazos.

Cabe aclarar que el haber presentado estas técnicas de estudio de manera cronológica no significa que en la actualidad alguna de ellas ya no se utilice. La diversidad de investigaciones sobre los medios de comunicación engloba una gran variedad de técnicas que responden a los objetivos de cada investigador.

2.2 MECANISMOS DE INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

Dentro de los mecanismos de influencia con que cuentan los medios de comunicación, existen seis principalmente: calificación del material que se presenta; redundancia en las ideas que se quieren transmitir; aculturación, esto se realiza por su característica de llegar a un auditorio heterogéneo; falta de retroalimentación, es decir, de respuesta; carencia de participación en cuanto al diseño de la programación y, la distorsión referencial, esto es, el manejo de la información.

En otras palabras, los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación requieren de una compleja organización formal que se encarga de realizar los productos que serán ofrecidos al receptor. Siguiendo a Daniel Prieto (1991), se puede afirmar, en primera instancia, que los mensajes ofrecidos al auditorio, se elaboran mediante una calificación del



contenido, esto es, que lo que se presenta, no sólo es presentado porque sí, sino que contienen una evaluación que funge como elemento clave para lograr la adhesión del receptor (esta calificación no siempre se hace a nivel consiente). Según este autor, existe una redundancia en la calificación de acciones, personajes y/o situaciones, mismas que se entrecruzan y se apoyan para enfatizar una sola versión de lo que se quiere decir.

Esta redundancia es de vital importancia si se toma en cuenta el hecho de que el público al que se dirigen los medios de comunicación es muy amplio, lo que lo caracteriza como heterogéneo. Según Wirth (1948), el auditorio está integrado por personas que viven en condiciones muy diferentes, en culturas muy variadas, que provienen de diversos estratos sociales, tienen distintas ocupaciones y, por tanto, poseen intereses, modos de vida y grados de prestigio, poder e influencia que difieren entre sí. Ante esta característica del receptor parecería imposible emitir contenidos comunes; sin embargo, los medios de comunicación se inclinan hacia la estandarización de mensajes, lo que conlleva a la aculturación de individuos y pueblos que llegan a alienarse con modelos totalmente ajenos a su idiosincrasia. Según Mc Quail (1979), actualmente es posible percibir una notable uniformidad en casi todo el mundo además de que muchos contenidos específicos encuentran una aceptación universal, a pesar de las diferencias culturales, siendo posible, en parte, explicar este fenómeno por el imperialismo cultural de occidente y la dependencia con respecto a la tecnología de países avanzados.

La influencia en conjuntos sociales tan grandes y heterogéneos a nivel internacional, es lo que ha llevado a algunos investigadores a definir este fenómeno como imperialismo cultural que, según Beltrán y Fox (1981), denota un proceso social por el cual una nación impone sobre otros países su conjunto de creencias, valores, conocimientos y normas de comportamiento, así como se estilo general de vida. Cabe recalcar el hecho de que para estandarizar los contenidos de los mensajes es necesario redundar en exceso los significados que busca propiciar una información y sólo ésa. "La redundancia consiste en una acentuación de lo ya evidente para no dejar escapatoria al receptor y darle sólo una oportunidad de interpretación" (Prieto, 1991) (pág. 113). El factor de redundancia es



esencial en este tipo de comunicación, ya que su ausencia puede hacer que el auditorio *mal interprete* lo dicho o lo haga de una manera no prevista por el emisor.

Otro mecanismo utilizado por los medios de comunicación para la aceptación acrítica de los mensajes transmitidos, lo conforma la falta de retroalimentación. El no contar con una retroalimentación convierte todo mensaje en monólogo, lo que implica una asimilación e introyección pasiva por parte del receptor que carece de la oportunidad de refutar lo que se le informa. La retroalimentación es básica en todo proceso de comunicación, lo que significa que la relación entre emisor y receptor se actualiza, se hace real; a diferencia de la información que es: dar forma a ciertos datos sobre la realidad y transmitirla de una manera unilateral a través de canales que técnicamente, al menos en la situación actual, no permiten retorno.

Al respecto D'Arcy (1981) asevera: "La utilización de los medios de comunicación social, tales como la prensa, el cine, la radio y la televisión, durante más de 50 años, nos ha condicionado, tanto a nivel nacional como internacional, para un sólo tipo de circulación de la información que nos parece normal y el único posible: la circulación vertical - unidireccional, de arriba hacia abajo, por unos pocos para todos. Esto no es comunicación"*

El auditorio de los medios de comunicación, además de carecer de la posibilidad de retroalimentación es restringido al máximo en su participación crítica porque, entre otras cosas, no tiene nada que ver en la confección del mensaje y mucho menos en su desenlace. Se le niega cualquier posibilidad de reflexión porque todo el contenido está elaborado de antemano, él no tiene que esforzarse en planear posibles soluciones o en pensar qué final sería mejor; éste hecho contribuye a inhibir y adormecer la imaginación del público. Aquí no cabe el misterio ni la búsqueda por parte del receptor ante algo que le podría proponer el

* Al respecto existe una gran polémica por la nominación "medios de comunicación" ya que como señala Acosta (1982) y Cassigoli (citado por Mattelart, 1977), comunicación implica diálogo, intercambio y los medios de masas hablan pero no admiten respuesta (con excepción de los programas en vivo). O bien, como menciona Prieto (1980) y Rascón (1984), se trata de una comunicación autoritaria, vertical y monóloga, debido a que al receptor se le priva en ese momento de manifestar su inconformidad al transmisor o cuestionar el mensaje (cita elaborada por Bustos, 1988).



mensaje: una invitación a la crítica, al desciframiento lento y meditado. El mensaje se entrega acabado de acuerdo a como el emisor lo considera más adecuado.

Los mensajes transmitidos por los medios de comunicación también cuentan con la característica de la distorsión referencial. La distorsión referencial funge como un mecanismo reductor de la realidad en el que va implícita la ideología dominante. Cumple esta función explicando la realidad por medio de los mismos principios que sirven de cimientos al sistema. Aquí no se oculta la realidad del fenómeno, no se niegan las cosas, sino que desaparece el sentido indicativo de una realidad social que dicho fenómeno podría tener, asignando a ese hecho una explicación que oculta las contradicciones del sistema. Se priva a estos fenómenos de su sentido histórico y se les integra a la *naturaleza de las cosas*.

Por ejemplo, se presenta un fenómeno social: los niños de la calle, se le da una explicación coherente desde el punto de vista de la clase que detenta los medios de comunicación, se le da un rostro conocido y conocible, en una palabra, se banaliza la información. El público al recibir el fenómeno *niños de la calle* explicado con los instrumentos del sistema (los medios de comunicación), lo encontrará *natural* y no tratará de interpretarlo como fenómeno que pone a descubierto las crisis que afectan a las estructuras de la sociedad existente y la coloca en tela de juicio. Así, los niños de la calle, vaciados de su contenido real histórico-social, quedan asimilados a una corriente poética o a un grupo de infantes descuidados por sus padres. En este sentido, la distorsión referencial domestica la realidad y la anexa en provecho de una pseudo-realidad: la realidad impuesta por la ideología de un sistema dominante. Según Mattelard (1986), esta pseudo-realidad, se internaliza en cada individuo, es decir, que penetra sus costumbres, sus gustos, sus reflejos, independientemente del estrato social del que forma parte, adquiere status de universal y es promovido al rango de orden natural.

Otro ejemplo claro de la distorsión referencial lo constituyen los noticieros televisivos en donde la información se parcializa, se fragmenta y mutila, además de que se reinterpreta y califica para evitar cualquier interpretación que no sea la que se quiere dar. "Ocultar lo



elemental y dar lo superfluo, trivializa el proceso que cuenta con una importancia real para la sociedad y cortar lo esencial para un verdadero entendimiento, son otras de las formas de proceder a la distorsión referencial” (Prieto, 1991) (pág. 89).

2.3 TELEVISIÓN

De todos los medios de comunicación, la televisión es el que se desarrolla más tardíamente y el que, paradójicamente, tiene mayor influencia en la actualidad. Se le ha llamado desde *ventana al mundo* hasta *caja idiota*. Los críticos sociales la consideran como el medio más eficiente de penetración de conciencias. Fátima Fernández (1978) afirma que además de *acortar el círculo del capital*, la televisión es el instrumento ideológico más penetrante con que cuenta la sociedad de masas.

El contenido de los mensajes transmitidos por la televisión se pueden considerar como representativos de la mayoría de aquellos exhibidos por la totalidad de los medios masivos. De igual forma, se puede decir que los mecanismos de influencia y penetración utilizados son semejantes, excluyendo sólo aquellas características inherentes a un medio de comunicación en especial.

Dentro de las características de la televisión se puede mencionar en primera instancia, su presencia permanente en la mayoría de los hogares mexicanos; este medio, junto con la radio, cuenta con la cualidad de ser *sumamente accesible*. A cualquier hora del día y aún cuando se hagan otras actividades a la par, la televisión y la radio se pueden estar escuchando y, en algunas ocasiones, viendo.

Según Umberto Eco (1975), cuando uno se sienta *exclusivamente* a ver televisión, existe un particular tipo de recepción en la intimidad, que adopta el aspecto de una entrega pasiva, en forma de hipnosis, tesis apoyada por otros autores como Mary Winn (1979). De acuerdo



con estos investigadores, es este tipo de reacción pasiva, el espectador se encuentra relajado y carente de cualquier estado de ánimo polémico, hecho que lo lleva a aceptar sin reservas lo que se le ofrece.

Cabe señalar, a diferencia de lo anterior, que dentro de los estudios de la recepción crítica de los medios, se coloca a las audiencias como entes activos, como sujetos sociales capaces de crear y recrear, de dar significado y resignificar las informaciones y mensajes recibidos. Bajo este argumento, la preocupación central de la recepción de medios, ya no se enfoca hacia los efectos, sino hacia la identificación de relaciones entre la audiencia y el medio (Hermosilla, 1987).

Respecto a la información visual, Eco (1975) afirma que ésta disminuye la vigilancia del espectador, forzándolo a una participación intuitiva y emotiva. Para reafirmar su comentario, Eco cita a Cohen Séat, quien explica que la comunicación de una palabra pone en actividad todo un campo semántico que corresponde al conjunto de las diversas acepciones del término (con las connotaciones afectivas que cada aceptación comporta) y el proceso de comprensión exacta se verifica porque, a la luz del contexto, se localiza la aceptación deseada excluyendo las demás. La imagen, en cambio, es concreta y no general como el término lingüístico, comunica todo el complejo de emociones y significados a ella conexos, obliga a captar instantáneamente un todo indiviso de significados y de sentimientos, sin que sea posible discernir ni aislar significados.

Además, a través de las imágenes es posible manejar la pseudorrealidad que se mencionó anteriormente, ya que el presentar escenarios físicos reales impide percibir connotaciones manejadas por el emisor por medio de las tomas, la iluminación, la edición, etc. Este pseudorrealismo imbuje la vida empírica de un sentido falso donde el espectador tiene dificultad en reconocer el doble significado, es decir, los estereotipos que se le presentan, de tal forma que, como dice Adorno (1979), "nada suena tan falso como cuando la televisión hace hablar y actuar a la gente tal como realmente habla y actúa" (pág. 8).



Estas características con que cuenta la televisión, a través de las cuales se puede llegar a persuadir al auditorio, aunadas con los mecanismos de influencia de los medios de comunicación en general, han sido tema de debate durante décadas. El grado de influencia de los medios, objeto de numerosas investigaciones, se ve reflejado en los diversos estudios al respecto; sin embargo, antes de pasar a reportar los resultados obtenidos, es vital adentrarse un poco en la historia de la televisión en México, esto con el objetivo de ubicar el manejo de intereses, principalmente, económicos, que se encuentran involucrados en el contenido de la programación que ofrecen.

2.3.1 ANTECEDENTES DE LA TELEVISIÓN EN MÉXICO

La historia de la televisión en México se remonta a 1935, año en que empiezan los experimentos de transmisión a cargo del Ing. Guillermo González Camarena. Sus primeros clientes fueron Goodrich Euzkadi y Omega y casi toda su programación era comprada por Grand Advertising, hecho que muestra cómo desde el nacimiento del medio de comunicación considerado como el más poderoso, con mayor audiencia e influencia, se encuentra ya relacionado con el extranjero. Para el año de 1954, las tres estaciones televisivas existentes (XHFTV- canal 4, XEWTV- canal 2 y XHGC- canal 5) forman el primer gran monopolio que controla la teledifusión en México: Telesistema Mexicano, bajo la dirección de Emilio Azcárraga, asociado con la familia O'Farril y González Camarena, pero dominado por lazos ocultos y visibles del capital norteamericano y la oligarquía nacional (Bernal, 1985).

Este monopolio de la televisión nacional es sostenido alrededor de 17 años por influencias poderosas, entre las que se destaca la de un presidente de la república (Bernal, 1985), hasta el año de 1968, en que las presiones de otros grupos de poder (y un poco la opinión pública) logran la apertura, bajo el nombre de Televisión Independiente de México, de la XHDFTV- canal 13 y de la XHTMTV- canal 8 (grupo Monterrey). La competencia duró apenas cinco años, pues el 8 de enero de 1973 desaparecen Telesistema Mexicano y Televisión Independiente de México para dar paso, mediante la *fusión* (con excepción del canal 13), a



la construcción del más grande monopolio en materia de comunicación auditiva, primero, y de comunicación social en general, posteriormente. La dirección del consorcio quedó a cargo de las familias Azcárraga - O'Farril - Alemán. La nueva empresa operaría bajo la denominación de Televisa.

En la actualidad, Televisa es accionista de la Red Univisión que abarca 17 países de América Latina y el Caribe, incluyendo al público de habla hispana de Estados Unidos; cuenta con programas que se transmiten a nivel internacional como Eco, que se difunde en 48 países extranjeros. El 20 de junio de 1995 compró el 49% de acciones de Cablevisión; en diciembre de 1996 se asoció con Inglaterra, Estados Unidos y Brasil para formar Sky: Entertainment Service que es un equipo de televisión directo al hogar vía satélite y maneja 112 canales de video a nivel internacional; además es propietaria de emisoras de radio, revistas, salas teatrales; incursiona en el campo cinematográfico y el football; entre otras cosas.

El 2 de marzo de 1969 inicia su transmisión el canal 11 del Instituto Politécnico Nacional, que se ha dedicado principalmente a transmitir programas culturales y de divulgación tecnológica y científica, deportes y eventos oficiales. Este canal televisivo se caracterizó por no admitir anuncios (sólo mensajes de interés social); además de que siempre contó con escasísimos recursos financieros y técnicos, hecho que lo llevó a vender algunas de sus emisoras locales a particulares, mismas que funcionaban sin continuidad y cada vez con mayor precariedad.

Estas limitaciones presupuestales y, en consecuencia, la escasez de equipo técnico en buenas condiciones, provocaron que, en 1995, el canal replanteara la transmisión en vivo de uno de los acontecimientos que lo hacían lucir más: el Festival Cervantino. Sin embargo, ese mismo año la directora del canal, Alejandra Lajous, mencionó que la emisora produjo programas de calidad y alcanzó una madurez organizativa, técnica y en infraestructura. Según un estudio de la IBOPE (difundido en el *Financiero*, el 20 de octubre de 1996), el canal cultural logró una audiencia de 6% en 1995, contra 1% en 1991. Para finales de 1996 el XEIPN canal 11 contó con el 40% de producción propia y amplió su señal a Morelos y Tijuana.



Respecto del canal 13, éste pasa a ser propiedad del Estado en 1972, operando bajo la tutela de la *Dirección General de Radio, Televisión y Cinematografía*. Según Sandoval (1983), el Estado adquiere el canal con el fin de dar difusión nacionalista y ser una opción frente a Televisa. Para 1993, esta emisora se privatiza y es Salinas Pliego quien compra los activos y derechos de transmisión de la televisora (aunada con el canal 7), denominándola *Televisión Azteca*. Sin embargo, y a pesar de algunos intentos de renovación y esfuerzo por constituir una alternativa frente al monopolio de comunicación en México, las convicciones del señor Pliego no van más lejos que las de los dueños de Televisa. Esta afirmación se basa en un comentario que hizo en junio de 1994 al explicar que en sus canales de televisión las noticias y más aún la reflexión importaban poco porque, según él: "México es un país que siente, que no piensa" (Trejo, 1997).

La televisora de Ricardo Salinas Pliego se metió de lleno a la competencia utilizando instrumentos y estrategias similares a las de Televisa, lo cual le permitió incrementar sus ventas y su audiencia. En la disputa, TV Azteca logró penetrar en rubros antes impensables como las telenovelas, donde su contrincante parecía moverse a sus anchas.

Otra parte de la programación de la televisora del propietario de Elektra se dedicó a difundir producciones propias que se enfocaban primordialmente a hechos de violencia. A la manera de los más sensacionalistas programas de Estados Unidos, las reconstrucciones de asaltos, asesinatos, notas sobre accidentes, comenzaron a invadir los canales de Televisión Azteca. Televisa no se quedó atrás y realizó sus propias producciones al respecto. Según Olmos (1997) en total, las dos empresas llegaron a dedicar 24 horas a la semana a este tipo de programas.

Tal despliegue provocó que, en agosto de 1996, el Presidente de la República hiciera un inusual llamado a ambas televisoras para que se "autorregulen y supriman los programas de nota roja y violencia que inundan los horarios estelares de la televisión". A ese llamado presidencial se sumó, en noviembre del mismo año, un grupo de senadores, quienes



lamentaron que las televisoras hicieran a través de sus programas "apología de la violencia". Pero todo ello de poco valió, ya que simplemente se hicieron algunos ajustes pero no se varió en las estrategias a seguir, porque a juicio de estas empresas, eso es lo que se vende, y parece que tienen razón.

Como estos ejemplos se podrían mencionar más: programas sobre "chismes" de los artistas, en los que no tiene cabida el respeto por la privacidad; manejo de noticiarios, que frecuentemente caen en el amarillismo y el espectáculo; selección de programas extranjeros, con ideologías importadas, banales e intrascendentes, etc. Con esto queda claro que la disputa entre los empresarios de Televisión Azteca y Televisa se basa únicamente en obtener un mayor auditorio y su criterio no va más allá del mercantilismo, pasando por encima de cualquier interés que no sea su propio beneficio.

El canal 22 fue inaugurado el 15 de abril de 1982 con la idea de que difundiera su programación en el Distrito Federal y sus alrededores. Los antecedentes de esta emisora se encuentran en la Televisión Cultural de México, que pasó a ser Televisión Rural de México y luego Televisión de la República Mexicana. En junio de 1993, y a consecuencia de la venta de Televisión Azteca, un grupo de intelectuales y artistas solicitaron al Estado una renovación de la televisora con el fin de contar con un espacio abierto en el cual se difundiera cultura. Sin embargo, la emisora, al igual que canal 11, cuenta con recursos técnicos y financieros muy escasos, lo que impide darle mayor difusión y, por supuesto, entrar en la competencia.

No obstante, las vicisitudes de canal 22 por hacer una televisión entretenida y competitiva en momentos de crisis económicas, estimularon a sus directivos a poner en práctica una serie de acciones para abaratar costos, apoyar a los creadores y dar paso a producciones nacionales propias. Su presupuesto en 1996 ascendió a 72 millones de pesos, lo que le permitió ampliar su cobertura en el terreno nacional. Según cifras del IBOPE (difundido en Reforma el 15 de enero de 1997), canal 22 hasta junio de 1996 tenía 3.4% de rating y su señal llegaba a 294 poblaciones del país. En el terreno de contenidos, la oferta de canal 22, a pesar de ser



limitada financieramente, se destacó por la difusión de algunas series extranjeras, por la transmisión en vivo de conciertos realizados en Bellas Artes y por su selección de cine de arte.

Finalmente, el canal 40, que se transmite en la banda de UHF, inició sus operaciones en junio de 1995. La oferta de esta emisora es básicamente informativa, por ello firmaron un acuerdo con la cadena Telenoticias. Esta emisora transmite bloques noticiosos, debates, reportajes y documentales, todo el día. Javier Moreno Valle, presidente de CNI, corporación que opera la emisora, señaló que canal 40 pretende consolidar una televisión especializada en información que respete la inteligencia del auditorio (Trejo, 1997).

A través de este rápido recorrido por la historia de la televisión en México, se puede ver claramente que los canales con mayor audiencia y poder económico son de propiedad privada, hecho que no ha impedido la injerencia del gobierno en el rumbo de dicho medio. Con respecto a Televisa, Vicente (1994) menciona que entre este consorcio televisivo y el Estado se ha tejido una red de estrechas relaciones que reflejan una mutua dependencia casi de igual a igual, dada la importancia que ambas instituciones tienen en la sociedad mexicana, y agrega "Esa particular relación Estado-Televisa de alguna manera ha marcado la línea ideológica de dicha empresa que se refleja en el perfil de su programación" (pág. 38).

En materia de manejos ocultos y relaciones con el gobierno, Televisión Azteca no se queda atrás. En junio de 1996 un periodista de The Miami Herald, Andrés Oppenheimer, publicó por primera vez evidencias sobre las ligas financieras entre Ricardo Salinas Pliego y Raúl Salinas de Gortari. En un principio, el dueño de TV Azteca externó su negativa tajante a la noticia, pero la posterior aceptación de ese vínculo con el hermano del ex-presidente de la República, provocó que se desatara una guerra publicitaria entre su empresa y Televisa (ocupando gran parte del tiempo de los noticiarios en difundir sus posiciones). Otro punto que se ventiló a través del periodista Ricardo Rocha de Televisa fue la dudosa privatización de los canales 7 y 13, al cumplirse el plazo establecido de la Contaduría Mayor de Hacienda del Congreso y no haberse dado a conocer el informe al respecto.



Sin profundizar en materia política, queda claro que la relación TV comercial - gobierno se basa en un intercambio de beneficios mutuos, en donde la primera se convierte en fiel reproductora del discurso oficial (des-informando con sus noticiarios, diseñando programas masivos sin ningún contenido intelectual o de reflexión, creando estrellas de televisión a seguir, etc.). A cambio de la obtención de importantes exenciones fiscales, a las que se suma el hecho de estar regulados por una obsoleta Ley de Medios de Comunicación que data de 1917.

Respecto a esta ley, se puede decir que después de muchas décadas de promesas, discursos, esperas, aperturas, anuncios y modificaciones menores por parte de los órganos de rectoría del país para actualizar y renovar el Sistema de Comunicación Colectiva en México, el Presidente de la Gran Comisión de la Cámara de Diputados, Juan José Osorio Palacios, en conferencia de prensa ofrecida el 26 de marzo de 1997 comento: "Definitivamente, en la actual Legislatura de la Cámara de Diputados, no se efectuará ninguna reforma legal en materia de comunicación social y particularmente en lo que respecta al derecho a la información, pues ha resultado difícil plantearla de tal manera que no se coarte la libertad de expresión".

El hecho de que exista una legislación en los medios electrónicos que establezca restricciones que, gracias a autoridades del gobierno, dejan de cumplirse, propicia el que se mantenga una forzada pero constatable relación de intercambio de beneficios. Por ejemplo: la Ley Federal de Radio y Televisión prohíbe la transmisión de anuncios comerciales de bebidas alcohólicas antes de la 10 de la noche, pero a todas las estaciones les conviene no cumplir con esa disposición y así lo hacen, gracias a una autorización de la Dirección de Radio, Televisión y Cinematografía de la Secretaría de Gobernación; pero a cambio de ello, no pueden *negarle* favores y servicios políticos al gobierno.



2.3.2 TELEVISIÓN Y VIOLENCIA

Uno de los debates más largos, complejos, controvertidos y politizados que protagoniza la investigación en comunicación de masas lo constituye el tema de televisión y violencia. Debido a este hecho, existe una gran cantidad de investigaciones sobre la influencia que tienen los mensajes con contenido violento, transmitidos por televisión. La convergencia de este cúmulo de estudios, que van desde los no experimentales hasta los experimentales, hace fuertes los hallazgos (Huston, 1992) que se reflejan en una correlación positiva entre espectadores de mensajes violentos y conducta agresiva.

Entre las primeras investigaciones se encuentran las de Alberto Bandura en los años sesentas. Este investigador, junto con sus colaboradores, concluyó, después de diversas experimentos de laboratorio, que la violencia en la televisión afecta a los niños receptores, reduciendo en ellos las inhibiciones frente a la violencia y enseñando a cómo ser más agresivos. Tesis que, para 1978, se apoya en su teoría sobre el aprendizaje vicario, en donde se argumenta que los niños aprenden la agresión así como otras conductas, y que la exposición a modelos violentos produce dos tipos de información: la información técnica de cómo hacerlo, que hace al observador más confiado en sus habilidades para realizar exitosamente un acto violento y la información sobre las consecuencias de la agresión, acerca de las recompensas y castigos al agredir en forma específica y en un tipo dado de situación. De igual forma, Bandura especifica que una conducta puede ser adquirida o ser parte del repertorio de conductas del observador, si el observador pone atención en ella, la comprende y la recuerda. En este punto, es importante hacer hincapié en que la teoría del aprendizaje vicario no sólo se aplica a los medios de comunicación. La familia, como se mencionó en el primer capítulo, constituye un elemento esencial en la formación de cualquier individuo y es ahí donde, en numerosas ocasiones, se llega a convivir por primera vez con modelos violentos que pasan a ser parte de la realidad del niño, mismos que pueden ser reforzados, o no, por la televisión.

Dentro de los resultados en los experimentos de campo se obtuvieron hallazgos similares. Como ejemplo se puede citar a Steur y Applefield (1971) y a Ellis y Sekyra (1972), quienes



comprobaron que los niños expuestos a caricaturas violentas mostraban mayor agresividad que quienes veían caricaturas no violentas. Frente a este argumento Greenberg (1986), afirma que la mayoría de los experimentos concluyen que existe mayor tendencia a comportarse de modo agresivo respecto a otras personas o en relación con objetos después de observar contenidos violentos, que después de estar expuestos a contenidos no violentos.

Siguiendo este método de estudio, Drabman y Hanratty (1976) encontraron que los adolescentes que veían más televisión violenta tardaban mayor tiempo en buscar la asistencia de un adulto cuando se enfrentaban a algún conflicto, por lo que concluyeron que el ver este tipo de mensajes desensibiliza a los receptores. Además de esta desensibilización, la televisión violenta incrementa la tolerancia hacia la agresión. Una sugerencia de esta posibilidad fue ofrecida en diversos estudios sobre la imitación, en los cuales, niños que habían visto un modelo agresivo no sólo participaban en mayor agresión imitativa, sino también en conductas violentas diferentes a las desplegadas por el modelo. Concluyéndose así que uno de los efectos de la conducta agresiva del modelo es desinhibir o reducir las restricciones sociales contra la conducta agresiva (Wheeler y Caggiula, 1966) (citados por Perlman y Cosby, 1985).

En cuanto a estudios longitudinales es conveniente mencionar el trabajo de Leonard Eron por ser el más extenso hasta el momento. Eron inicia su investigación en el año de 1962 con estudiantes de tercer año de primaria; para 1972 hace su primer reporte, junto con Huesmann, Lefkowitz y Walders, en el que se afirma que el tiempo que pasaron estos niños de tercer año viendo televisión violenta estuvo relacionado con su agresión, según padres y allegados, la década subsiguiente; lo que los llevó a concluir que los hábitos tempranos de ver televisión se relacionan en mayor medida con su agresividad una década después que su agresividad en el tercer año escolar. 22 años más tarde, en 1984, estos mismos investigadores (Eron, Huesman, Lefkowitz y Walders, 1984) realizaron otro reporte donde se menciona que la agresión correlacionó con crímenes más serios en la edad adulta. De igual forma se afirma que la frecuente exposición a mensajes violentos en televisión, a la edad de ocho años, predice agresividad y conducta antisocial a los treinta. Eron y colaboradores



concluyeron que el ver televisión violenta conlleva a la agresión, misma que puede persistir en el tiempo y resultar una forma típica de resolver problemas.

En otro estudio, Cline, Croft y Courier (1974), clasificaron a muchos jóvenes sobre la base de si pasaban mucho tiempo (más de 25 horas a la semana) o poco tiempo (menos de 4 horas a la semana) viendo televisión. Aquellos con grandes hábitos de ver televisión tuvieron menos respuestas galvánicas de la piel asociadas con la ansiedad cuando fueron expuestos a un film de 14 minutos sobre un combate sangriento de boxeo, que otros muchachos.

En septiembre de 1996, la Media Awareness Network, comenzó a difundir en Estados Unidos su Estudio Nacional Mediascope sobre Violencia en Televisión (NTVS), resultado de un proyecto de tres años, considerado como la investigación más seria sobre el contexto en el cual aparece la violencia en ese medio. Fueron seleccionados al azar 23 canales de cable, cuya programación fue revisada en un lapso de 20 semanas. De allí se conformó una muestra de dos mil 693 programas en la televisión por cable, que ocuparon un total de dos mil 500 horas de transmisión.

Los autores de esta indagación encontraron que los espectadores de estos programas: aprenden a comportarse de manera violenta; comienzan a ser más insensibles a la violencia, y tienden a ser más temerosos de ser atacados. En estos programas, los perpetradores de delitos quedaban impunes en 73% de todas las escenas violentas; en 47% de los hechos de violencia no se apreciaba perjuicio para las víctimas y en 58% no se mostraba dolor. Sólo 16% de todos los programas indicaban el efecto negativo a largo plazo de la violencia tanto psicológica como financiera y emocionalmente. En 25% de los hechos de violencia se encontró la presencia de armas de fuego y sólo 4% de los programas violentos enfatizó el tema de la antiviolencia.

De igual forma, en una encuesta informal que realizó TV Guide (1977), de 288 prisioneros convictos, 9 de cada 10 admitieron que viendo programas de crímenes habían aprendido nuevos trucos criminales, y 4 de cada 10 dijeron que habían intentado crímenes específicos



vistos en la televisión. Frente a esto, Navarro (1996) retoma el argumento del profesor Brandon Carterwall, de la Escuela de Salud de Washington, quien asegura que si no hubiera televisión, hoy habría 10 mil asesinatos, 70 mil violaciones y 700 mil asaltos callejeros menos al año en Estados Unidos.

Ante este hecho es importante considerar los hallazgos de George Gerbner (1995) quien encontró que en los programas estadounidenses, diariamente ocurren 5 asesinatos por hora, en promedio, en horario estelar; que sólo en los programas de entretenimiento las muertes son dos por noche, y que en las caricaturas hay entre 20 y 25 accidentes violentos cada hora. En 1992, la Asociación Americana de Psicología concluyó: "Para cuando un niño haya terminado su escuela elemental (primaria) habrá visto por lo menos 8 mil asesinatos y más de 100 mil actos violentos. Dependiendo del tiempo que pase frente al televisor, puede llegar a ver hasta más de 200 mil actos violentos antes de que llegue a ser adolescente (Huston y Col., 1992).

Estos datos cuentan con mayor relevancia al considerar que el 85% de la programación que se transmite en México provienen de los Estados Unidos, dentro de la cual el 56% es de carácter violento (Abad, 1997). Por este hecho, los resultados que obtuvieron las Organizaciones Coordinadoras para Mejorar los Medios de Comunicación (1997) son muy similares. Esta Organizaciones encontraron que un niño mexicano, en promedio, ha sido expuesto a 8 mil asesinatos y 100 mil acciones violentas en la televisión, al momento de terminar su educación primaria.

La exposición a imágenes y mensajes televisivos empieza, en muchas ocasiones, con el nacimiento de los niños. Investigaciones realizadas en Estados Unidos reportan que padres de familia afirman que usan la televisión para calmar a sus hijos (Huston y Col., 1992) y a los 6 meses de edad, muchos bebés están ocupados viendo televisión (Hollenberck, 1979). En promedio, los niños preescolares de 2 a 5 años ven televisión aproximadamente 28 horas a la semana, mientras que los escolares de 6 a 11 años la ven 24 horas (Nielsen, 1990). Además, gran cantidad de infantes crecen en hogares donde la televisión está prendida 7



horas en promedio por día (Nielsen, 1990) por lo que para cuando se gradúe un adolescente de preparatoria habrá pasado más tiempo viendo televisión que en cualquier otra actividad, excepto dormir (American Pediatric Association, 1990).

Conjuntamente, los indicadores de divulgación, esto es, los ratings que realizan las emisoras televisivas, muestran que los programas con alto grado de contenido violento son los que disfrutan de mayor popularidad, y son los niños quienes eligen ver los programas que divierten (sinónimo, en diversas ocasiones, de *violencia, agresión y ridiculización de grupos marginales*), más que los que educan; sumando a esto que, habiendo tanta violencia en la televisión es muy difícil para un televidente evitar la programación que no incluya este tipo de contenido.

La investigación practicada con niños de edad preescolar (Greenberg, 1986), ha demostrado que los infantes aprenden en forma clara los contenidos violentos que observan, pero pocas veces pueden identificar los motivos y las consecuencias de estos actos. Sólo tras haber avanzado considerablemente en la escuela primaria, los motivos y las consecuencias se integran a el aprendizaje sobre la violencia en la televisión. Al respecto, numerosos estudios han encontrado que el percibir la violencia televisiva como real está asociado con el incremento de agresividad (Atkin, 1983; Feshback, 1976; Huesmann y Eron, 1986; Greenberg y Reeves, 1976) y Sawin, 1981).

La violencia se presenta como método muy eficaz para la resolución de problemas interpersonales en las horas de mayor auditorio y en los dibujos animados, El televidente que comúnmente observa violencia en los medios de comunicación tiene más probabilidades de optar por una solución agresiva y de igual forma aprueba más su uso.

Sin embargo, no todos los investigadores llegan a los mismos resultados: Freedman (1984, 1986, 1988) y Mc Guire (1986) concluyeron que los efectos negativos de la televisión no se dan necesariamente. Los estudios empíricos de Freedman (1984) demuestran que la agresividad es consistentemente pequeña, con poca evidencia de que el ver televisión cause



el que la gente sea más agresiva en la vida real. De igual forma, Mc Guire (1986) afirma que los efectos negativos son muy pocos, por lo que se deben cuestionar los estudios que aseguran lo contrario.

Frente a estas afirmaciones es necesario tomar en cuenta que la socialización es un fenómeno sumamente complejo, por lo que resulta imposible responsabilizar a un sólo factor de un problema tan complejo como lo es la violencia. Por ejemplo, en 1993, a raíz de una célebre petición suscrita por un millón 300 mil ciudadanos para que fuera expedida una legislación capaz de restringir la violencia en los medios, la Casa de los Comunes en Canadá, formó una comisión para estudiar el caso. Después de hacer indagaciones propias y de escuchar opiniones en audiencias parlamentarias, ese grupo de trabajo concluyó: "El comité recibió las recomendaciones de los expertos acerca de que la violencia televisiva ocasiona tendencias agresivas y comportamientos antisociales en los individuos. El comité comparte las conclusiones de los científicos sociales de que las causas de la violencia son muchas, complejas y en ocasiones interdependientes. No obstante, la evidencia científica sobre los efectos de la violencia en la televisión, según se nos dijo, es desigual y muy a menudo no concluyente, es débil y contradictoria. Enfrentados a la difícil tarea de determinar a cuál evidencia creer, tenemos que asumir la prudente perspectiva de que la violencia en televisión es uno de los muchos factores de riesgo que pueden contribuir a las tendencias agresivas y el comportamiento antisocial. Hemos encontrado claramente que la violencia desplegada en la televisión refleja y moldea actitudes sociales insalubres. El alcance de sus efectos y la naturaleza precisa de la relación causal entre la violencia vista en la televisión perpetrada en las vidas cotidianas de los canadienses, no son claros y requieren de futuros estudios. Simplemente legislar, generalmente en contra de toda la violencia en la televisión, podría ser un acercamiento draconiano para enfrentar lo que sólo es una pequeña parte de un problema mucho mayor: el de la penetrante violencia en nuestra sociedad" (citado por Trejo, 1997).

El cúmulo de investigaciones realizadas al respecto, con resultados diversos, se encuentran, de cierta manera, reflejados y analizados en cuatro meta-análisis cuyo principal objetivo fue encontrar la dirección y magnitud de la media y los efectos estimados. El primero de ellos



fue realizado por Andison (1977) quien integró estudios empíricos publicados entre 1956 y 1976, calculando la correlación entre las condiciones de los espectadores (violencia-neutral) y la agresividad. Adison clasificó la conducta agresiva en cinco categorías, que van desde débil-negativo hasta fuerte-positivo, basándose en el tamaño reportado de los coeficientes de correlación, significancia estadística o porcentajes positivos. Pocos de los resultados fueron débil-negativo y ninguno débil-moderado o débil-fuerte, mientras un número significativo se encontró en las categorías fuerte-positivas.

Posteriormente, Hearold (1986) utilizó 230 estudios correlacionales y experimentales que implicaron a más de 100 mil personas. Estas investigaciones se realizaron de 1979 a 1986. En ellas se examinó la relación entre la exposición a estímulos antisociales presentados en televisión y la conducta agresiva. Los efectos encontrados indicaron altos niveles de agresión entre la exposición a la violencia y la representación de conducta antisocial. La definición conceptual de conducta antisocial de Hearold fue muy extensa; incluyó pasividad, estereotipos, reducción en la interacción familiar, percepción del mundo como más peligroso de lo que realmente es, uso de drogas, juego con juguetes agresivos y conducta violenta, entre otros.

También Wood (1991) realizó un meta-análisis con 23 estudios experimentales evaluando los efectos de la media de la violencia en agresión interpersonal entre niños y adolescentes. Wood encontró que la media de la violencia aumenta en los espectadores por los mensajes agresivos de la televisión.

Finalmente, en 1994, Haejunk Paik y George Comstock, realizaron un meta-análisis de 217 investigaciones sobre televisión violenta y actitud agresiva, el cual abarcó del año de 1957 a 1990. Las características de las investigaciones que formaron parte del estudio fueron:

- 1.- Que tuvieran información sobre la relación entre televisión agresiva y conducta antisocial.
- 2.- que contaran con medidas claras de evaluación entre televisión agresiva y conducta antisocial.



- 3.- que su análisis fuera original y con datos empíricos.
- 4.- que tuviera los datos suficientes para llevar a cabo el análisis y, finalmente,
- 5.- seleccionaron sólo un estudio sobre un mismo tema aún cuando tuviera diferente origen.

Los resultados de este meta-análisis reportan que en la última década se ha fortalecido la evidencia de que la televisión violenta incrementa la agresividad y la conducta antisocial, por lo que se concluye que realmente sí existe una correlación positiva entre los mensajes violentos transmitidos por la televisión y la conducta violenta.

Es importante enfatizar que el conocimiento y los hallazgos obtenidos en gran parte de las investigaciones en psicología social, carecen de una contextualización, elemento esencial para alcanzar a comprender con mayor claridad la conducta humana. El aumento de la violencia a que aluden los estudios antes mencionados, no parte sólo de la violencia presentada en los medios. Las crisis ideológicas y los graves problemas económicos y sociales que se viven en estos momentos, también contribuyen a la generación o reforzamiento de dicha conducta. Frente a esto Pablo Fernández (1994) afirma que la vida o los fenómenos que se presentan en la realidad humana, hay que estudiarlos en bloque no en trocitos de sobreespecialización. El que los conocimientos carezcan de contexto conlleva a obtener un conocimiento a medias, esto es, que lo que se estudia no necesariamente se debe al fenómeno analizado. "La vida, cuando no es una abstracción, está hecha de calles, automóviles, edificios, ropa, libros, puertas, ventanas, adornos, estéticas, fríos, climas, palabras, fotografías, marchas, música, sonrisa, etc., que por separado siguen siendo calles, etc., pero todos juntos y en concierto y en conflicto, constituyen un modo de pensar y una forma de sentir. Una atmósfera, un medio ambiente, un estado de ánimo: éste es el espíritu de la colectividad" (Fernández, 1994, pág. 9). Y ésta debe ser la manera de estudiar los fenómenos que involucran al ser humano.



CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

Hoy en día ya son muchas las evidencias que la investigación sistemática ha arrojado acerca de que los medios de difusión efectivamente tienen diversas consecuencias y efectos de índole psicológica, ideológica y cultural, o bien de naturaleza política y económica, sobre los individuos, grupos, clases y otras colectividades; pero también hoy en día se sabe que los medios y sus mensajes no son omnipotentes, que sus influencias son mediadas por una gran cantidad de variables, factores, instituciones, situaciones, disposiciones, etc. de índole individual y colectiva. El proceso de la recepción es sumamente complejo y a pesar de que las pruebas demuestran que sí existen influencias y consecuencias, muchas de ellas preocupantes, de igual forma se conoce el hecho de que en la actualidad se cuentan con recursos efectivos para evitar este tipo de enajenación y manipulación no deseada.

La preocupación por esta influencia no deseada de los medios de comunicación se ha manifestado de diferentes formas; generando con ello un interés por crear soluciones supeditadas, en buena medida, al lugar y el momento histórico concreto de quienes las buscan, así como a las teorías sociales que se encuentran en boga, y sin dejar de tomar en cuenta la intervención de los medios en la cultura y el desarrollo político, económico y social del país donde surge.

Una de las soluciones encontradas que sobresale por su eficacia, la conforma la educación para los medios, que nace en Alemania y, posteriormente, toma un auge internacional. A pesar de que no existe coincidencia en la manera de concebir este tipo de educación y que la forma de entenderla y abordarla ha sido múltiple. Charles y Orozco (1990) afirman que la



finalidad de todas estas experiencias se puede englobar en la preocupación por hacer que los sujetos receptores, individuales y colectivos, tomen distancia de los medios de comunicación y sus mensajes, de tal manera que se les permita ser más reflexivos y críticos, a la vez que independientes y creativos, esto es, que se les impulse a recobrar y asumir su papel activo en el proceso de la comunicación.

3.1 EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS EN EUROPA*

Es en Europa donde surgen las primeras propuestas de una educación para los medios y, aún cuando no en todos los países de esta región se da un desarrollo paralelo, en general se ha contado con recursos e infraestructura indispensable que reditúan en el logro de una trayectoria considerable al grado de que el esfuerzo actual se enfoca ya hacia la institucionalización de este tipo de educación.

3.1.1 ALEMANIA FEDERAL

Los orígenes de la educación para los medios en Alemania Federal se remontan al siglo XVII, época en que se publican los primeros periódicos. Esta práctica se realizaba con el fin de beneficiar el desarrollo de aptitudes en el lenguaje y proporcionar información básica sobre asuntos de actualidad y geografía en el estudiantado. Posteriormente, en el año de 1911, se propuso en las escuelas el estudio del cine para poder distinguir entre lo estéticamente valioso y lo trivial. A partir de ese momento, y hasta la fecha, la educación para los medios ha evolucionado considerablemente, incorporado los contenidos de la radio y la televisión a sus objetivos educativos.

* La información del presente capítulo se basa principalmente en los libros: Educación para los Medios: Una propuesta integral para maestros, padres y niños y Educación para la Recepción: Hacia una lectura crítica de los medios, ambos elaborados por Charles y Orozco. Consultar bibliografía.



Fue en la década de los sesentas cuando los profesores alemanes reconocieron que los medios de comunicación servían no sólo como herramientas didácticas, sino que el análisis de sus contenidos y orientación ideológica fungían como elemento importante en la formación de sus discípulos. Este reconocimiento motivó la elaboración de planes de estudio en ciencias políticas y sociales, donde uno de los objetivos es que los alumnos se capaciten en el análisis de los mensajes de los medios, como parte de su formación y especialmente del desarrollo de su conciencia político-social (Pungente, 1990).

Actualmente, la educación para los medios pretende vincular el análisis de la sociedad industrial contemporánea y sus problemas característicos, con la formación de una conciencia ecológica en los estudiantes. Además, su perspectiva en este tipo de educación es considerarla como parte de un esfuerzo mayor por relacionar las necesidades sociales contemporáneas con la formación de los estudiantes. El esfuerzo más significativo al respecto se realiza en la escuela e involucra todos los niveles educativos (Charles y Orozco, 1992).

A pesar de que es dentro de la institución educativa donde se ha puesto mayor énfasis en la educación para los medios, en 1984 se creó un proyecto para el Instituto Alemán de Investigación dirigido a profesores e instituciones científicas y sociales. Durante cuatro años se trabajó en este programa, del que surgieron cuatro libros de texto que se habían puesto a prueba, revisado y publicado. Desafortunadamente el proyecto se suspendió por falta de financiamiento y aun cuando el gobierno autorizó el uso del nuevo plan de estudios, no se han establecido las disposiciones para la capacitación ni los apoyos didácticos. No obstante, una serie de proyectos nuevos y recientes ofrecen una renovada esperanza para la educación de los medios en Alemania.

3.1.2 INGLATERRA

En Inglaterra, la educación para los medios todavía se considera un tema políticamente delicado, y los distintos sectores no se ponen de acuerdo sobre su estatus en el sistema



educativo (Lozano, 1990). Su origen se remonta a veinte años atrás, aproximadamente y el principal problema consiste en si debe o no introducirse o institucionalizarse en la educación formal.

Los primeros esfuerzos de la educación para los medios en Inglaterra se enfocan hacia la inoculación de los estudiantes, asegurando que había que enseñarlos a ver, oír y leer críticamente y a distinguir entre lo bueno y lo malo. Esto desde una perspectiva que consideraba a los medios de comunicación como contaminantes ideológicos en la sociedad.

En la actualidad se mantiene la búsqueda de un enfoque crítico pero, además, se refuerza una autonomía crítica en los receptores para que, de esta forma, formulen su propia opinión sobre los mensajes, tomando como punto de partida la experiencia del propio individuo frente a los medios y no los contenidos del mensaje en sí. Para ellos, los medios de comunicación se ven como instituciones culturales que producen y distribuyen significados para el acontecer social; por lo que el objetivo es mostrar esa *no transparencia* de los medios así como los mecanismos a través de los cuales construyen sus significaciones y propuestas. También se da atención prioritaria al análisis de los condicionamientos políticos y económicos de los medios en tanto industrias culturales.

A expensas del debate contemporáneo que se libra en Inglaterra por incluir la educación para los medios como disciplina de estudio en el sistema escolarizado, han surgido iniciativas para involucrar a sectores amplios de la sociedad. En 1986, la Sociedad para la Educación en Cine y TV organizó un congreso en Birmingham, donde se hacen sugerencias para la formación de niños y jóvenes como receptores críticos de los medios de comunicación, para su adiestramiento en lenguajes y técnicas específicas (Pungente, 1990).

3.1.3 FRANCIA

La educación para los medios se inicia en Francia alrededor de los años sesentas y su objetivo principal es aprovechar el potencial creciente de los medios de comunicación,



especialmente de los audiovisuales. Paulatinamente ha ido incorporándolos como objetos de estudio en sí mismos y no sólo como instrumentos pedagógicos (Valdéz, 1990). En este país, se abordan los medios desde la perspectiva de un lenguaje total, esto es, que nos comunicamos a través de diversos canales como el verbal, el auditivo y el visual. Esta técnica de aprendizaje se propone, a través de varias etapas, ayudar a entender el lenguaje audiovisual y estar en posibilidad de utilizarlo para comunicar las propias ideas.

En la actualidad, los proyectos que se basan en la técnica del lenguaje total se están poniendo en práctica en más de 200 escuelas primarias y más de 100 secundarias. Asimismo, este método se está utilizando en otros países europeos, latinoamericanos, del Cercano Oriente y de África.

Uno de los objetivos primordiales en la educación para los medios, en Francia, lo constituye el formar receptores críticos. Con este objetivo en 1979 comenzó un proyecto muy ambicioso denominado "Joven Telespectador Activo", mismo que se concluyó en 1983. Este proyecto se sustentó en una filosofía educativa que concibe que el aprendizaje no sólo se lleva a cabo en la escuela, sino en múltiples situaciones. Con esto se pretendía validar el aprendizaje que los niños obtenían fuera de las aulas y llevar a la escuela un cúmulo de información y de imágenes que permitieran enriquecer el desarrollo educativo general de los alumnos (Valdéz, 1990).

Para la realización de este proyecto se partió de la comprensión del fenómeno comunicativo como un proceso que se realiza en un contexto específico por el que es condicionado. Debido a esto, se buscó entender no sólo los mensajes en sí, sino la relación de ellos con el entorno y la percepción que de ellos tenían los niños. Esta iniciativa contó con un fuerte apoyo por parte del gobierno, lo que permitió aglutinar a un gran número de personas y contar con bastante material didáctico.

En 1982, un grupo de investigadores, entre los que se puede mencionar a Rolan Barthes y Christian Metz, logró incluir formalmente un proyecto educativo en el sistema escolarizado.



Este proyecto se denomina "Introducción a la comunicación y los medios" y sus objetivos centrales son: crear y desarrollar la capacidad en los niños para enfrentar el fenómeno de la comunicación en la sociedad, en especial el fenómeno de la comunicación masiva, y lograr que la comunicación entre maestro y alumno en el aula también sea objeto de estudio sistemático (Pungente, 1990).

3.1.4 SUIZA

En la Suiza francesa se inició en 1976 un programa de educación para los medios con emisiones en la radio y la televisión. El objetivo general fue sensibilizar a la audiencia para *escuchar* y *ver* los medios de comunicación con la intención de que disfrutaran más los mensajes con una perspectiva global de apreciación artística. Existe material preparado por los emisores para que el público profundice y amplíe su información sobre los lenguajes y formas específicas de la radio, el cine y la televisión, y pueda seguir mejor los programas (Valdéz, 1990). En algunas ciudades, éstos se usan como material de estudio en la escuela, lo que ha permitido la sensibilización de maestros sobre la problemática de los medios y su análisis.

En la Suiza alemana la educación para los medios tiene una historia más antigua. Desde 1965 se han desarrollado diferentes proyectos. Al principio, el esfuerzo se centró en educación cinematográfica, pero posteriormente fue incluyendo objetivos de formación para la lectura crítica de mensajes televisivos.

Para 1979, las autoridades educativas elaboraron el proyecto pedagógico multimedia, que fue incorporado en las escuelas básica y media-básica. El objetivo central era preparar a los alumnos para ser mejores comunicadores, fomentando no solamente destrezas comunicativas, sino mensajes cotidianos de los medios de comunicación. Es a partir de 1982 que se retoma este proyecto y surge una estrategia para sensibilizar a las familias, que consiste en una serie de televisión que abordaba la recepción televisiva familiar (Valdéz, 1990).



3.2 EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS EN AUSTRALIA

Actualmente, la educación para los medios en Australia cuenta con auge sostenido, al grado que se ha llegado a sostener que este país es quien va a la vanguardia en la materia, debido a que existen programas y cursos en todo el sistema educativo y la mayoría de los profesores están convencidos de la importancia de esto (Mc Mahon y Quin, 1990). Este tipo de educación se introdujo en Australia como consecuencia de que un grupo de profesores diseñaron cursos opcionales para los alumnos de educación básica. Paulatinamente el interés por estos cursos fue creciendo, hasta que el ministro de educación los formalizó en todo el país.

No obstante que puede observarse variación en los propósitos generales de la educación para medios en las ciudades, la mayoría buscan desarrollar en los estudiantes una capacidad crítica que les permita *distanciarse* de los mensajes de los medios de comunicación.

Dentro de los puntos que se tratan en los diversos cursos se pueden mencionar los siguientes: estudio de las formas y lenguajes de los medios; estudio de las audiencias, especialmente el análisis de los procesos de recepción de mensajes y la forma en que distintos sectores de audiencias relacionan los contenidos de los medios con sus propias experiencias y, por último, el estudio de los mensajes mismos donde se incluye, además del análisis de contenido, diferentes mecanismos y estrategias usadas para construir significados.

Quizá el aspecto más innovador de la educación para los medios en las escuelas australianas sean los análisis sobre las mediaciones. Esta línea de estudio se sustenta en una comprensión de los medios de comunicación como mediaciones entre el receptor y la realidad. Aquí se argumenta que la mediación tiene una dimensión física y social, donde la mediación física demanda un estudio de la influencia de la forma de un medio en el contenido, mientras que la dimensión social requiere el estudio del contexto social, los valores y creencias de aquellos



que producen los mensajes y los públicos. Se ocupa de las formas en que estos elementos afectan las decisiones sobre el contenido. Estos argumentos se basan en la idea de que el proceso de mediación elimina la posibilidad de una posición neutral u objetiva.

El objetivo de los cursos con este enfoque es principalmente mostrar a los estudiantes cómo ninguno de los medios transmite meramente la realidad, sino que crea una representación de ella (Charles y Orozco, 1992). El éxito de esta enseñanza se evalúa a partir de la capacidad de los estudiantes para analizar y detectar las diferencias entre las propuestas de significado de los medios de comunicación y su propia cultura.

3.3 EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS EN ESTADOS UNIDOS

El auge de la educación para los medios en Estados Unidos se dio en la década pasada y parte principalmente del descontento social hacia la violencia transmitida en la programación televisiva.

La preocupación por el impacto de la televisión en los niños ha provocado en este país una gran variedad de respuestas sociales, algunas encaminadas a presionar por cambios en la programación comercial, otras a pugnar por una regulación estatal mayor de los medios, y en particular de las cadenas de televisión, otras más por informar a padres de familia y profesores acerca de efectos no deseados de los medios. Se han constituido asociaciones de profesionales y ciudadanos, así como de maestros, para analizar la programación de los medios de comunicación; se han formado comisiones en varios estados para presentar en la cámara de diputados propuestas de ley con el objeto de ganar un control social mayor de las emisiones de los medios, y se han elaborado diferentes manuales y guías para distintos sectores sociales, con la intención de difundir información para que los padres intervengan en la relación que los niños entablen con los diversos medios de comunicación (Orozco, 1986).



Por lo tanto, una parte sustancial del esfuerzo de la educación para los medios se ha dirigido a desarrollar en los niños y jóvenes una serie de destrezas de recepción que les permitan ser más críticos ante los mensajes de los medios. Las destrezas de recepción consisten en una serie de habilidades cognoscitivas y psicomotrices que van desde la asimilación crítica, hasta la utilización adecuada de mensajes en los procesos comunicativos (Singer y Singer, 1981). Muchas de estas destrezas se conocen como lectura crítica y pensamiento crítico y engloban las habilidades para identificar y entender los propios motivos y propósitos por lo que los receptores se exponen a diferentes mensajes y medios de comunicación, así como las estrategias que capacitan para entender mejor los significados e intenciones de los mensajes y los diversos lenguajes y formas empleados en su conformación (Anderson, 1981).

Para que los maestros cuenten con material de estímulo en destrezas y recepción se han elaborado diferentes proyectos. Entre ellos se puede mencionar el elaborado por la asociación Acción para la Televisión de los Niños (Action for Children's TV) que tiene como objetivo principal mostrar que los niños no están condenados a ser víctimas de la televisión comercial y que los padres y los maestros tienen una función importante que jugar al respecto. Para ello se ofrece información acerca de la organización de la televisión en la sociedad estadounidense, sus elementos determinantes y sus tipos de programación, además de una serie de recomendaciones basadas en resultados de investigaciones y posibles acciones que padres y maestros pueden llevar a cabo en el hogar y en la escuela.

En la década de los 80's se desarrolló un proyecto basado en investigaciones acerca de la forma en que los niños aprenden de la televisión. Para ello se considera que la recepción televisiva no sólo es un proceso con características propias sino que envuelve distintos elementos que deben ser problematizados. Por ejemplo: los gustos, motivos y razones para ver cierta programación, la cantidad de tiempo invertido diariamente en la televisión, la forma de interactuar con el medio, la importancia que los contenidos y personajes de la televisión tiene en otras actividades de los niños, la función de los padres ante la televisión que ven sus hijos, sus formas de mediación y en general de comunicación con sus hijos, el



tiempo que los maestros dedican a discutir programas de televisión en clase, y la atención que le dan como medio informativo y fuente de aprendizaje de los alumnos. También se provee de material para analizar los aspectos técnicos específicos de la televisión, así como los contenidos de sus mensajes. Sin embargo, como afirma Orozco (1992), ahora la preocupación principal para los estadounidenses no la conforma la televisión, sino la micro computadora y los video-juegos.

3.4 EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS EN AMÉRICA LATINA

La educación para los medios surge en América Latina en la década de los 70's. Los proyectos realizados en esta región buscaron, en un principio, retomar y adecuar ciertos programas provenientes de los países desarrollados, sin embargo, la mayoría se vieron en la necesidad de crear sus propios objetivos y metodologías, ya que era indispensable tomar en cuenta la problemática de la región y de los grupos y sectores específicos hacia los que se dirigían sus proyectos. Los diferentes programas de educación para los medios en Latinoamérica presentan niveles, objetivos y destinatarios diversos, aunque existen elementos que los aglutinan y diferencian de los programas de otros países, sobre todo europeos, que, mayoritariamente, ponen énfasis en la incorporación a los sistemas de educación formal.

3.4.1 ARGENTINA

En este país sobresale el proyecto de educación para los medios del Centro de Estudios sobre Medios, Educación y Comunicación, mismo que pretende generar procesos para la formación de un actor social con capacidad de demanda y de presión sobre la emisión televisiva y la comunicación social en general. Entre sus objetivos específicos están el conocer el tipo de relación que establecen diferentes sectores sociales y grupos organizados



con la televisión; así como el de emplear una metodología para formar receptores críticos y activos frente a los medios de comunicación, en especial frente a la televisión.

El proyecto tiene como destinatarios a personas que pertenecen a grupos organizados, como serían maestros y padres de familias; sin embargo, no se cuenta con programas específicos dirigidos a estos actores sociales (Watson y Bulacio, 1986).

3.4.2 BRASIL

A fines de la década de los 70's, se inició un proyecto de lectura crítica de la comunicación dirigido por la Unión Cristiana Brasileira de Comunicación Social; su enfoque era moralista y con métodos tradicionales, pero paulatinamente adquiere una nueva visión que se centra en la denuncia del sistema de comunicación utilizando metodologías activas y participativas.

Recientemente el programa se comprometió con los sectores marginados de la sociedad. Su objetivo general es reafirmar la conciencia de clase de los sectores populares a través de una estrategia que toma como punto de partida el modo en que las personas perciben subjetivamente los programas y materiales de los medios de comunicación con el fin de formar conciencia acerca de los propios valores y contraponerlos a los propuestos por la clase dominante en los diversos medios de comunicación.

Entre los objetivos particulares del proyecto se encuentran: Comprender los mecanismos de producción y significación de los mensajes; lograr el autoanálisis a partir de las propuestas ofrecidas por los medios y que, generalmente, son consumidas sin mayor atención; motivar al sistema educativo para introducir en sus programas la preocupación por la comunicación social; cuestionar al propio sistema educativo cuando presenta una comunicación vertical y autoritaria y, fortalecer una conciencia crítica, libre, creativa, no manipulada y capaz de producir una cultura liberadora. Los destinatarios principales son la escuela, a través de sus maestros, las comunidades de base, a través de los agentes pastorales y, las organizaciones sociales, a través de sus líderes (Charles, 1990).



3.4.3 CHILE

Chile es quizá el país latinoamericano que mayor auge tiene en cuanto educación para los medios, debido principalmente al gran número de programas realizados y a los logros con que cuenta. En primera instancia se puede mencionar el curso "Aprender a Ver" que se lleva a cabo en el Colegio La Maisonnete. Su objetivo general es favorecer el desarrollo integral de la personalidad de las alumnas, enseñándoles a mirar crítica y selectivamente los programas televisivos (Charles y Orozco, 1992).

El programa de la fundación educacional Roberto Bellarmino, busca crear las condiciones para que sus alumnos puedan desarrollar progresivamente una actitud crítica frente al fenómeno televisivo y pretende despertar la conciencia crítica ante los medios de comunicación a través del estudio de su estructura, lenguajes, técnicas e ideologías, además de analizar las relaciones de comunicación existentes en las iglesias cristiana y ayudar a que las clases populares superen el sentido común a través del constante análisis. También persigue transformar al receptor en el sujeto principal del proceso de comunicación y poner a los medios al servicio de la comunidad.

Otro programa es el de recepción crítica del Servicio para la Pastoral de Comunicación de las Ediciones Paulinas, también ligado a la iglesia. Su objetivo general es el desarrollo de la pastoral de la comunicación, que comprende todo trabajo encaminado a integrar y agilizar la actividad pastoral a través de los recursos de comunicación. Sus acciones se centran en promover una visión crítica del sistema de comunicación, tanto entre los miembros de su iglesia, como en la sociedad civil, y cuentan con proyectos para diferentes tipos de destinatarios.

En el taller de cine para niños "Capilla Espíritu Santo de lo Hermida" del área de comunicación de la Conferencia Episcopal de Chile, se pretende formar a niños marginados



como espectadores activos, propositivos e imaginativos y que se valoren como agentes culturales.

Finalmente se mencionarán los programas del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (Ceneca) que constituyen uno de los esfuerzos más sistemáticos y diversificados de educación para la comunicación en América Latina. La experiencia Ceneca, cuenta con diversos proyectos para la recepción activa, que corresponden a diferentes destinatarios. Para esta agrupación ser receptor activo implica:

- ◆ Ser crítico ante la televisión, es decir, entre los contenidos que ofrece, ser capaz de distinguir aquellos que concuerdan con los propios valores y aquellos que producen rechazo.
- ◆ Ser capaces de definir los propios intereses y necesidades de comunicación y confrontarlos con lo que la televisión ofrece.
- ◆ Ser capaces de demandar activamente una orientación de la televisión adecuada a los intereses y necesidades de los distintos sectores sociales.

A pesar de la diversidad con que cuentan estos programas, debido a su especialización en cuanto al destinatario, llevan una doble estrategia que busca afectar los dos polos del proceso de comunicación: emisor y receptor. Para el receptor se parte del supuesto de que los individuos construyen activamente el sentido de la comunicación, por lo tanto, se pretende ampliar y fortalecer esa elaboración activa de los mensajes televisivos, de tal forma que el sujeto adquiera la capacidad de criticar, derogar o reforzar las proposiciones de sentido de la televisión. En cuanto a la emisión, se busca que los diversos grupos y sectores de la sociedad civil asuman responsabilidad en la programación de la televisión, de tal modo que ésta sirva para satisfacer sus necesidades e intereses.

Los programas del Ceneca pretenden superar la denuncia de la alienación y se dirigen también a valorar las propias experiencias culturales de los diversos grupos sociales; por



medio de ello, los destinatarios adquieren la capacidad de enjuiciar a la televisión y demandarla activamente.

Dentro de los objetivos específicos de los programas están:

- ◆ Formar televidentes selectivos y discriminadores, capaces de tomar distancia ideológica y axiológica ante las emisiones.
- ◆ Estimular la creatividad, la comprensión crítica de la realidad y la valoración de la solidaridad y de la participación social.
- ◆ Estimular el aprecio y el desarrollo de los valores culturales propios.
- ◆ Buscar modelos de organización que permitan el acceso a la producción cultural propia.
- ◆ Lograr la participación en el establecimiento de las políticas culturales de la televisión

Los destinatarios de estos programas son la escuela y organizaciones sociales y buscan adecuarse a los intereses y necesidades específicas de cada grupo, ya que se considera fundamental que exista coherencia entre los objetivos de los programas de educación para la televisión y los de las diversas instituciones destinatarias (Fuenzalida, 1986; Hermosilla, 1986; Hermosilla y Fuenzalida, 1987).

3.4.4 COSTA RICA

Los programas del Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación, de educación del telespectador, se enfocan, principalmente, a los estudios semiológicos, en el supuesto de que a través de una educación semiótica se proporcionan instrumentos que defienden a las personas contra la masificación y domesticación.

Entre sus proyectos tienen uno dirigido a la familia, que pretende capacitar para la crítica de los mensajes televisivos. Se instauró como respuesta a inquietudes de los padres acerca de la relación de sus hijos con la televisión. El programa parte de la creencia de que la televisión modifica las relaciones familiares a través de su influencia sobre los niños, así como de la



distribución del tiempo familiar y la actitud de la familia con lo real y lo real-representado. Con este proyecto, se trata de implementar a nivel familiar un método de análisis crítico de programas televisivos, considerando que el problema no está en la televisión en sí, sino en las relaciones familiares que desencadena y provoca; de aquí la importancia de la capacitación crítica en la misma familia (Zamora, 1986).

3.4.5 MÉXICO

En México, los programas de educación para los medios son relativamente pocos y de la más variada índole. Algunos de ellos ya desaparecieron y otros están en proceso de formación. Los diversos esfuerzos en este tipo de educación son aislados, con objetivos, metodología y destinatarios diferentes. Aún no se han conjuntado los trabajos, ni creado una red nacional que pueda servir como foro de discusión en alusión al tema, sobre todo para evitar duplicidad de esfuerzos, o bien para constituir un espacio donde exponer los logros y fracasos en la materia.

Dentro de los proyectos realizados en el país se encuentra "Mejor Televisión para Niños A.C.". Esta fue una asociación civil que estuvo conformada por personas preocupadas por la mala calidad de la televisión infantil y los efectos de ésta sobre la educación de los niños. Su objetivo general fue concientizar a los padres de familia y a los maestros sobre la necesidad de crear una programación adecuada y de usar la televisión en forma positiva, es decir, como instrumento de comunicación interpersonal en la familia y como tema en el aula.

Otro proyecto lo constituyen los "Talleres de Metodología en la Lectura Crítica" del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario. Estos talleres son parte de otros programas de capacitación y formación de educadores populares, de tal forma que la lectura crítica se ubica en la dimensión comunitaria y en el campo específico de la comunicación popular. El objetivo general es lograr que los participantes aprendan a leer críticamente los mensajes de los medios de comunicación, a través de un método ágil (basado principalmente en Mario Kaplún, 1982) y participativo, útil en la obtención de los elementos necesarios para



decodificar tales mensajes. Estos talleres están dirigidos a líderes, promotores populares y dirigentes de organizaciones sociales, con el fin de que se transformen en multiplicadores de la experiencia y adquieran más elementos para el trabajo y la consolidación grupal (Orozco, 1990).

El programa de "Televidentes Alerta, A.C." surge de un coloquio sobre la televisión y el niño realizado en el año de 1986 en la ciudad de Morelia, Michoacán. Los participantes del coloquio estuvieron conformados por más de trescientas personas, entre amas de casa, educadores, productores de televisión, investigadores de la comunicación, especialistas en infancia y, en general, por un grupo heterogéneo preocupado por el impacto de ese medio de comunicación entre la niñez. Este encuentro constituye un intento de organización civil frente a la programación de la televisión, con la finalidad de incidir en la producción de mejores programas de televisión para niños y estimular la recepción crítica de esos mensajes.

"La Televisión y los Niños" es otro programa para la educación de los medios creado por el Consejo Nacional de Población y consiste en una guía para maestros, padres de familia y niños, para que, como telespectadores, logren asumir una actitud activa y crítica frente a la televisión, en lugar de estar expuestos pasivamente ante sus mensajes.

Este manual busca ofrecer sugerencias para que los niños y jóvenes aprendan a ver televisión de manera activa, de tal forma que les dé la oportunidad de estimular su curiosidad y creatividad. Entre sus objetivos está: convertir a la televisión en un aliado de las instituciones educativas principales, que son la familia y la escuela; convertir a este medio de comunicación en agente educativo y en una valiosa fuente de información; comprender el funcionamiento de la televisión como una instancia comercial, y generar un método personal y familiar para ver televisión de manera crítica y educativa.

Esta guía o folleto no está incorporado a ningún curso o programa, ya que se pretende que los padres y maestros, en forma individual, con la ayuda del material, afecten la recepción de programas televisivos en niños y jóvenes (Alcocer y Molina, 1980).



El genio de la botella es un libro que sirve, de igual forma, como una guía para maestros y padres de familia. La autora parte de la idea de que el niño es un ser activo que a través del juego resignifica los mensajes que recibe de la televisión. Se pretende que los formadores y educadores logren orientar las formas de expresión infantiles, tales como el juego, el dibujo, el chiste, el relato, hacia los mensajes de la televisión. Esta orientación se realiza con el propósito de que el niño observe y tome distancia frente a falsas necesidades y valores ajenos a él que se transmiten a través de este medios de comunicación (Corona, 1984).

El libro Educación para la recepción: Hacia una lectura crítica de los medios, fue publicado en 1990 y consiste en un compendio de experiencias y proyectos de educación para los medios alrededor del mundo. Su objetivo es mostrar una gama de distintas experiencias, sus presupuestos y matices con la intención de ofrecer a los lectores un panorama sobre la situación que se vive en cuanto a este tipo de educación (Charles y Orozco, 1990).

Ayudado en los resultados de sus investigaciones, Orozco (1993) sostiene que la recepción de la televisión se define como un proceso de consumo cultural, objeto de múltiples mediaciones, en el que la audiencia de la televisión produce sentido a partir de su encuentro con la programación. El concepto de mediaciones lo retomó por primera vez en Latinoamérica José Martín Barbero (1987) (citado por Bustos, 1995) en su libro "De los Medios a las Mediaciones". En el que se entiende por mediación la instancia cultural desde donde el público de los medios produce y se apropia del significado y del sentido del proceso comunicativo.

Orozco (1993) agrega que este concepto se debe entender como un proceso estructurante que configura y reconfigura tanto la interacción de los miembros de la audiencia con los medios, como la creación por parte de ellos del sentido de esa interacción. Así, la mediación se manifiesta por medio de acciones y del discurso, originándose en varias fuentes: en la cultura, en la política, en la economía, en la clase social, en el sexo, en la edad, en la



etnicidad, en los medios, en las condiciones situacionales y contextuales, en las instituciones socializadoras y en los movimientos sociales. También se origina en la mente del sujeto, en sus emociones y en sus experiencias. Cada una de estas instancias es fuente de mediaciones y puede mediar otras fuentes.

Finalmente, en 1997 surge una asociación denominada "En los medios: a favor de lo mejor". Esta asociación está conformada por varias agrupaciones civiles entre las que se encuentran: representantes de los medios de comunicación, anunciantes, autoridades (educativas y legislativas), investigadores y público en general; quienes, después de recolectar más de 4 millones de firmas y reunir a más de 2 mil asociaciones de todo tipo, se propusieron enfrentarse al daño que está causando el avance de la violencia, el desorden sexual y el menosprecio de los valores fundamentales de la familia.

Dentro de sus propuestas están:

- ◆ Propiciar que los padres de familia y los educadores desarrollen una conciencia crítica en los receptores para que sean capaces de juzgar y seleccionar lo que ven, oyen y leen.
- ◆ Diseñar sistemas de clasificación de películas, programas, canciones y publicaciones para que los receptores puedan seleccionar libre y responsablemente.
- ◆ Fomentar la producción y el reconocimiento de los mejores contenidos en los medios de comunicación.
- ◆ Apoyar el desarrollo de la ética profesional en las escuelas de comunicación y la investigación de los efectos de los medios en la conducta de los receptores.
- ◆ Fomentar la investigación de los efectos de los medios de comunicación en las conductas de los receptores.
- ◆ Promover entre los medios, los anunciantes y los publicistas, los códigos de ética, su cumplimiento y la autorregulación.
- ◆ Destacar la responsabilidad de los anunciantes en el contenido de sus anuncios.
- ◆ Crear instancias de interlocución (tipo ombudsman) en los medios para garantizar que los receptores sean escuchados y tomados en cuenta.



- ♦ Pugnar porque se conozcan y se cumplan las leyes vigentes sobre los medios de comunicación.

Sin embargo, dentro de esta campaña se mezcla el asunto de la violencia con criterios moralistas, emergentes de una clase dominante, que a los directivos de tales grupos les parecen pertinentes (Meyer, 1997). Además de que en todo momento se contó con la colaboración de la cúpula eclesiástica, con lo que adquieren una definición ideológica todavía más parcial y conservadora (Guarneros, 1997).

3.5 SEMINARIOS LATINOAMERICANOS SOBRE EDUCACIÓN PARA LA TELEVISIÓN.

Con el fin de unificar esfuerzos, confrontar experiencias y buscar una discusión colectiva que propicie un mayor avance y una madurez sólida en los programas de educación para la educación, se han realizado, hasta el momento, tres seminarios latinoamericanos de educación para la televisión.

El primer seminario se llevó a cabo en la ciudad de Chile en el año de 1985 y su organización estuvo a cargo del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística. El objetivo fundamental de esta reunión se enfocó hacia la superación del aislamiento en el que estaban diversas experiencias en la materia y hacia el hecho de evitar la duplicación de esfuerzos (Fuenzalida, 1986). Como resultado del encuentro se publicó el libro "Educación para la comunicación televisiva" que es una reflexión sobre la evolución contextual y los cambios en la concepción de la relación entre comunicación y educación, la historia de las diversas experiencias, los campos sociales que abarcan y sus metodologías.

Un punto sobresaliente dentro de la diversidad de proyectos e investigaciones que se presentaron lo constituye el hecho de que se ha pasado de enfoques moralistas y



denunciadores a aproximaciones fenomenológicas y culturales que buscan generar acciones transformadoras (Fuenzalida, 1987).

El **segundo seminario** de educación para la televisión fue organizado por la Unión Cristiana Brasileira de Comunicación y se realizó en Curitiba, Brasil, en julio de 1986. El objetivo principal de este encuentro persiguió profundizar en el conocimiento de las metodologías y marcos teóricos de los diversos programas de la región; se analizaron los logros y las limitaciones; se sistematizaron las experiencias y se encontraron puntos comunes, tanto teóricos como metodológicos (Documento de Curitiba, 1986).

En agosto de 1988, se realizó el **tercer seminario** de educación para la televisión en Buenos Aires. Su organización estuvo a cargo del Centro de Estudios sobre Medios, Educación y Comunicación y su objetivo primordial se enfocó a penetrar en el conocimiento del fenómeno de la recepción televisiva y a analizar sus implicaciones, todo esto con el fin de lograr una formación crítica adecuada.

En este seminario se reveló la necesidad de orientar las acciones de educación para la recepción hacia la transformación de las actuales relaciones sociales, debiendo contribuir a liberar la expresión, a clarificar el sentido de las propuestas de cambio y a construir nuevos significados que enriquezcan y conformen la utopía social aún en germen que los orienta (Documento de Buenos Aires, 1988).

En abril de 1995 se realizó el **Primer Simposio Latinoamericano de Investigación sobre Género y Medios Masivos de Comunicación**, en la ciudad de México. El evento fue organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de la coordinación de Psicología Social y Ecología, contando además con la participación de la Coordinación de Formación en Servicio de la Facultad de Psicología y del Programa Universitario de Estudios de Género de la Coordinación de Humanidades. Los temas principales que se abordaron durante el evento fueron: "Género, cultura, vida cotidiana y



medios masivos de comunicación”; “Género, recepción y educación para los medios” y, “Género y comunicación alternativa”.

Los programas de educación para la comunicación dentro de América Latina cuentan ya con un largo camino recorrido. Conjuntamente se han llegado a formular acercamientos teóricos, objetivos y metodologías indispensables para la aplicación o el desarrollo de cualquier taller o curso en la materia, por lo mismo, es indispensable seguir adelante para obtener mayores beneficios y lograr una educación para los medios apegada a las necesidades actuales y concretas de Latinoamérica.

Debido a la importancia con que cuenta la educación para los medios en la formación de individuos críticos y activos, y retomando el cúmulo de experiencias, reflexión y análisis sobre la materia, se diseñó un curso que pretendió poner en práctica algunos de los conocimientos obtenidos, adaptándolos a las necesidades específicas del grupo con el que se trabajó. A continuación se presenta la metodología utilizada en dicho taller.



CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Partiendo del hecho de que los medios de comunicación, en especial la televisión, se han convertido en una de las instancias más importantes en el proceso de socialización, tanto por su amplio espectro y cobertura, como por su consumo e impacto desde los primeros años de vida (Bustos, 1986), en el presente estudio se planteó la necesidad de elaborar un curso de Educación para los Medios, y su posterior evaluación, con el propósito de comprobar su funcionalidad en cuanto a la formación de personas críticas ante mensajes emitidos por los medios masivos de comunicación.

Para este curso, el sujeto receptor de mensajes se concibe como un ser histórico, inserto en un grupo social, que posee una visión del mundo particular y que es capaz de construir *su* cultura a partir de la totalidad de *su* vida.

Por ello, la formación crítica abarca la comprensión del proceso de producción de mensajes y signos; la confrontación entre el universo simbólico del individuo y la gama de valores transmitidos por los diversos medios de comunicación y, finalmente, la capacidad de distinguir entre los contenidos que ofrecen los medios y aquellos que están de acuerdo con los valores de un grupo social específico.



Dentro del curso se analizan mensajes tanto de la radio, la prensa, el cine y la televisión, con el objeto de conocer las características que los hacen poseer diferentes lenguajes. Sin embargo, la evaluación se enfoca sólo a la televisión, medio al que se le da mayor énfasis durante el curso, porque además de contar con un gran auditorio, maneja un lenguaje icónico-verbal, hecho que colabora a enriquecer la simbología que utiliza y, principalmente porque tiene las características necesarias para representar los elementos de manipulación de que se valen los medios de comunicación en general.

Es importante destacar que el conocimiento de recursos de interpretación de mensajes es útil no sólo para una toma de conciencia, sino también para la elaboración de los mismos. Todos, en determinado momento, fungimos como emisores y el conocimiento de interpretación nos ayuda a no cometer errores como serían: la creación de historietas educativas rígidas, elaboradas con un desconocimiento de las reglas elementales de caracterización de personajes y situaciones; carteles repletos de información que nadie se detiene a leer; clases o conferencias tediosas que carecen de elementos didácticos básicos para la motivación; conversaciones mal interpretadas o con falta de claridad, etc. Por ello, siguiendo a Prieto (1993), podemos afirmar que la capacidad de análisis proporciona recursos para la elaboración de mensajes.

4.1.2 OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES

- ◆ Sensibilizar a los participantes sobre la importancia de la educación para los medios y la recepción crítica, partiendo de los posibles efectos alienantes, masificadores y manipuladores con que cuentan los medios de comunicación masiva.
- ◆ Capacitar a los participantes en el análisis crítico de los mensajes difundidos por los medios masivos, en especial la televisión, tanto en su contenido como en su forma; habilitarlos para una reflexión autocrítica de los mensajes que ellos mismos emiten y



motivarlos a fungir como sujetos activos y multiplicadores de los conocimientos obtenidos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ◆ Sensibilizar a los participantes respecto a la importancia de ser y formar receptores críticos y activos, desmistificando el poder omnipotente de los medios de comunicación y desentrañando su contenido ideológico.

- ◆ Ubicar a los participantes como sujetos sociales, resultado de un proceso de socialización complejo y múltiple, capaces de dignificar sus propios valores culturales y de género, contraponiéndolos a los propuestos por la clase dominante en los diversos medios de comunicación.

- ◆ Desarrollar en los participantes la capacidad de ser selectivos y discriminadores, capaces de tomar distancia ideológica y axiológica de los mensajes que reciben a través de los medios de comunicación.

4.1.3 HIPÓTESIS

HIPÓTESIS CONCEPTUAL

Es posible pasar de la calidad de receptores pasivos, que indiscriminadamente consumen lo que los medios de comunicación ofrecen, a receptores activos que desarrollan una capacidad crítica frente a ellos, a través de programas de educación para los medios y recepción crítica (Edwards, Cortés y Hermosilla, 1986).

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

El grupo experimental, formado por sujetos que participaron en un curso de educación para la recepción crítica de los medios, presenta mayor capacidad de análisis crítico frente a los



mensajes televisivos que el grupo control, formado por sujetos que no toman parte en dicho curso.

4.2 MÉTODO

4.2.1 VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE

Curso de educación para la recepción crítica de los medios.

VARIABLE DEPENDIENTE

Capacidad de análisis crítico en mensajes televisivo.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES

Variable independiente. El *Curso de educación para la recepción crítica de los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación los medios* consiste en fomentar la capacidad de decodificación y resignificación de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación, tomando en cuenta la propia experiencia del grupo, como sujetos sociales colectivos, en calidad de receptores de los mismos.

Variable dependiente. La *capacidad de análisis* supone una previa reflexión y una toma de posición sobre la incidencia real de los medios en el condicionamiento de las conductas sociales. Es una disciplina intelectual que no acepta los diversos mensajes de forma acrítica y pasiva, sino que, a través de la reflexión y el entendimiento, los cuestiona y les da una interpretación individual, basada en el análisis del significado latente de los mensajes, en este caso, televisivos.

**DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES**

Variable independiente. El curso consta de cinco sesiones que incluyen: clases impartidas por el coordinador; lecturas realizadas por todo el grupo; análisis de programas de televisión, películas y artículos periodísticos, y discusiones grupales (la descripción completa del curso se presenta en el anexo).

Variable dependiente. Puntajes obtenidos de las frecuencias de categorías que implican un análisis de contenido de un programa de televisión.

Las categorías utilizadas para el análisis de contenido fueron las siguientes:

CATEGORIAS	SUB - CATEGORÍAS
Lenguaje icónico	Tomas Actuación Vestuario Música Ambientación Expresión corporal
Lenguaje verbal	Significante Significado
Medios de comunicación como instancias socializadoras	Ideología Creencias Valores
Mecanismos de influencia de los medios de comunicación	Calificación Redundancia No participación Retroalimentación Distorsión referencial Intereses del emisor
Estereotipos	Estereotipos de personajes Estereotipos de circunstancias Estereotipos de lugares o escenarios
Percepción del programa como realidad	Real No real
Análisis del programa	Descripción Análisis Opinión
Mención del receptor	Si se menciona No se menciona



Categorías:

1.- Lenguaje icónico - verbal.

1.1- Lenguaje icónico.- Es el lenguaje de la imagen. Forma parte del lenguaje no verbal que es aquel a través del cual se transmiten significados sin la intervención del lenguaje verbal.

Este tipo de lenguajes están ligados a la cultura, misma que se adquiere a través del proceso de socialización.

1.1.2- Tomas.- Delimitación de la imagen que ubica el lugar donde sucede la acción y/o a los personajes, con respecto a los demás objetos. La toma da a los elementos icónicos una significación selectiva.

1.1.3- Actuación.- Papel que desarrollan los actores para representar un personaje. A través de ella se puede lograr, o no, la identificación con los personajes o la credibilidad del acontecimiento presentado.

1.1.4- Vestuario.- Conjunto de trajes o vestidos utilizados por los actores para representar su papel, mismos que transmiten significado para ubicar e interpretar la escena que se desarrolla.

1.1.5- Música.- Lenguaje utilizado por los medios de comunicación para ubicar al espectador con respecto a la narración. Su significado se encuentra, principalmente, en el aspecto emotivo.

1.1.6- Ambientación.- Compendio de valores naturales, sociales y culturales existentes en un lugar y un momento determinado que influyen en la vida material y psicológica del receptor.

1.1.7- Expresión corporal.- La expresión corporal incluye gestos y otros movimientos corporales como la expresión facial, el movimiento de ojos, la postura, etc., mismos que comunican significados sin utilizar el lenguaje verbal.

1.2- Lenguaje verbal.- El lenguaje verbal es aquel mediante el cual uno se comunica a través de un código de palabras sonoras.

1.2.1- Significante.- Comprende la materialidad del signo, lo que se aparece a los sentidos. Aquí, se hace alusión al vocabulario que manejan los actores, mismos que deben ir acorde con el personaje representado.



1.2.2- Significado.- Es la imagen mental que se produce o se evoca a partir de la presencia del significado. Aquí se incluye la tonalidad y el acento del lenguaje verbal.

2.- Medios de comunicación como instituciones socializadoras.- Los medios de comunicación son instituciones a través de las cuales se reproducen, perpetúan y legitiman las condiciones materiales e ideológicas que permiten la presencia y sobrevivencia del sistema social imperante.

2.1- Ideología.- Sistema de ideas y representaciones que los individuos sociales tienen respecto de su posición y sus relaciones con la estructura social, ligado a lo que es su percepción del mundo y que funciona al mismo tiempo como medio de pensamiento común y referencia para el grupo (y/o clase) social. En esta sub-categoría se incluye la transmisión y/o refuerzo de valores y creencias que son consideradas como parte de la ideología.

2.2- Creencias.- Son ideas transmitidas a través de los diferentes aparatos ideológicos del Estado, que se catalogan como reales e incuestionables.

2.3- Valores.- También forman parte de la ideología dominante, por lo cuentan con las mismas características, es decir, son pensamientos comunes que conforman la realidad del individuo.

3.- Mecanismos de influencia de los medios de comunicación.- Son los mecanismos a través de los cuales los medios de comunicación logran una mayor influencia en el auditorio.

3.1- Calificación.- Los mensajes ofrecidos al auditorio se elaboran mediante una calificación o clasificación del contenido, esto es, que contienen una evaluación previa que funge como elemento para lograr la adhesión del receptor, donde se le transmite determinado tipo de ideología.

3.2- Redundancia.- Redundancia es la repetición y/o acentuación de una idea o mensajes que se transmiten a través de acciones, personajes y/o situaciones.

3.3- No participación.- Engloba lo que es la carencia de elementos que motivan a la crítica, la reflexión o diseño del mensaje por parte del receptor.



- 3.4- Retroalimentación.-** Es la oportunidad que proporciona un canal para que el receptor responda inmediatamente y en forma de influir sobre la fuente del mensaje en una transmisión de comunicación.
- 3.5- Distorsión referencial.-** La distorsión referencial funge como un mecanismo reductor de la realidad en el que va implícita la ideología dominante, esto es, que se oculta gran parte de la información que se da en la explicación de los acontecimientos privándolos de su sentido histórico-social para integrarlos al fenómeno de la cotidianeidad simplificada.
- 3.6- Intereses del emisor.-** Aquí se engloban los intereses mercantiles del emisor, mismos que conllevan a ofrecer al público una versión de los acontecimientos totalmente estereotipada. Se menciona: falta de opciones, reforzamiento de creencias, nulo interés de servicio social, venta de ideas estereotipadas y rechazo al cambio, entre otras.
- 3.7- Pseudorrealidad.-** Consiste en la combinación de objetos, escenarios o personajes reales con no reales, que conllevan a la interpretación del mensaje como real. Por ejemplo: la presentación de escenarios físicos reales impide percibir connotaciones manejadas por el emisor a través de las tomas, la iluminación, la edición, la música, etc.
- 4.- Estereotipos.-** Los estereotipos conforman una imagen mental muy simplificada, por lo general, de alguna categoría de personas, instituciones, ambientes o circunstancias que es compartida, en sus características esenciales, por gran número de personas.
- 4.1-Estereotipos de personajes.-** Son aquellas características simplificadas con que se caracteriza determinado tipo de individuos, dependiendo de su sexo, edad, raza, clase social, etc.
- 4.2- Estereotipos de circunstancias.-** Esto es cuando, de igual forma, se tiene una idea infundada sobre un determinado tipo de circunstancia, por ejemplo, todas las mujeres que se embarazan sin casarse sufren mucho; la mujer debe aguantar el maltrato del hombre porque necesita de él.
- 4.3- Estereotipos de lugares o escenarios.-** Son aquellos lugares que nos comunican una idea simplificada de lo que realmente significa, por ejemplo: la playa está connotada de diversión, relajo, juego, bebida; el salón de belleza de superficialidad, chismorreio, vanidad, etc.



5.- Percepción del programa como realidad.-

5.1- **Real.**- Percepción del programa como un hecho real en su totalidad.

5.2- **No real.**- Percepción del programa como un conjunto de mecanismos que pretenden emitir una idea y difundirla, sin mostrar las intenciones del emisor.

6.- Análisis del programa.-

6.1.- **Descripción.**- Narrar un hecho sin que intervenga la opinión o el análisis.

6.2.- **Análisis.**- El análisis supone una reflexión y toma de posición sobre la real incidencia de los medios de comunicación en el comportamiento de las conductas sociales.

6.3.- **Opinión.**- Juicio acerca de una persona o acontecimiento, que carece de elementos de análisis con los que se cuestiona el grado de realidad sobre lo que se opina.

7.- **Mención del receptor.**- Si se cuestiona hacia quién va dirigido y con qué intenciones.

4.2.2 MUESTRA

Para el grupo experimental se trabajó con nueve sujetos cuyas edades oscilaron entre 21 y 26 años, solteros. Seis fueron del sexo femenino y tres del masculino. Siete de ellos estudiaban la carrera de psicología y dos, la de ciencias de la comunicación. Del total de participantes, cuatro ya habían tenido contacto con algún tipo de análisis de mensajes y cinco no.

El grupo control también se conformó por nueve sujetos, seis mujeres y tres hombres, cuyas edades se encontraron entre los 20 y 24 años, solteros, estudiantes de psicología. Tres participantes mencionaron tener contacto con análisis de mensajes y seis no.



MUESTREO

Para el grupo experimental se evaluó a la totalidad de los alumnos que se inscribieron al curso. En el caso del grupo control, se le pidió a una profesora de psicología que permitiera, durante su clase, solicitar a los alumnos que hicieran un análisis sobre un programa de televisión. Este grupo estaba compuesto por 40 alumnos, mismos que realizaron el reporte. Para igualar el número de sujetos y contar con características similares, se aparearon los grupos. Esto es, se seleccionaron los reportes de los alumnos que presentaran características similares a los del grupo experimental, y de estos, se escogieron, aleatoriamente, nueve.

4.2.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En la presente investigación se utilizó un diseño cuasi-experimental de Grupo Control - Grupo Experimental. La razón de su uso se debe a que este diseño permite observar si existen diferencias en cuanto a la capacidad de análisis crítico, entre el grupo que participa en el curso de educación para la recepción crítica de los medios y el que no participa.

Diseño: Grupo Control - Grupo Experimental

Grupo experimental	curso	evaluación
Grupo control		evaluación

4.2.4 TÉCNICAS O INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

La técnica de evaluación que se utilizó para registrar la recepción crítica de los medios, consistió en el análisis de contenido, con base en las categorías antes mencionadas, de los reportes sobre un programa de televisión. Estos reportes fueron presentados de manera individual por parte de los sujetos, tanto del grupo experimental como del grupo control.



4.2.5 PROCEDIMIENTO

El procedimiento se dividió en dos etapas. La primera consistió en la aplicación del curso de educación para la recepción crítica de los medios y la segunda en la fase de evaluación.

Se trabajó con dos grupos: el grupo experimental, el cual participó en las dos etapas antes mencionadas y el grupo control, al que sólo se le aplicó la segunda.

En la primera etapa se impartió el curso de Educación para los Medios, mismo que se basa en los principios emitidos por Kaplún (1982). El taller se realizó en un total de 5 sesiones. Estas sesiones fueron de cuatro horas diarias.

Los temas que se trataron fueron, a grandes rasgos los siguientes (para detalles ver anexo):

- ◆ Sensibilización sobre el curso
- ◆ Proceso de socialización y Medios de comunicación
- ◆ Televisión y Educación para los medios
- ◆ Elementos de análisis
- ◆ Comentarios
- ◆ Evaluación

Las características metodológicas con que contó el curso son las siguientes.

- ◆ Lecturas de apoyo
- ◆ Audiovisuales y reportajes como herramientas de análisis
- ◆ Participación de los integrantes del curso
- ◆ Relación de los conocimientos obtenidos con experiencias vivenciales

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**



Lectura

Cada una de las sesiones realizadas se basó en una lectura, cuya función era colaborar a la formación de un marco teórico en el que los participantes se apoyaran para integrar los hallazgos encontrados a un conocimiento más amplio.

Para lograr lo anterior, las lecturas abarcaron distintas disciplinas ya que con la teoría de la comunicación, por ejemplo, se conoce el proceso de codificación y decodificación de mensajes en sus distintos niveles de significación, las operaciones de selección y combinación o el concepto de congruencia; con la psicología, fenómenos tales como identificación, proyección, motivación, frustración social y formación de estereotipos, y con la semiología, elementos para la lectura e interpretación de signos, símbolos, representaciones y mitos.

El incluir nociones de las distintas disciplinas no implica caer en una especialidad en la materia, por el contrario, es posible e indispensable proporcionar bases sólidas de análisis que los participantes puedan relacionar con su experiencia cotidiana. Por ejemplo, cualquier participante puede captar el fenómeno de la identificación porque experimenta a diario el proceso de identificación con un personaje de la ficción televisiva o cinematográfica. Ante esto, Kaphún (1982) arguye que en la medida en que apelemos permanentemente a la experiencia de los participantes, las nociones que manejemos se les hacen más claras y comprensibles.

Audiovisual

Por otro lado, las sesiones, en su totalidad, contaron con el apoyo de mensajes audiovisuales, ya que a través de ellos es como se desarrolla, de manera más amplia, la práctica del análisis de contenido a profundidad (debido a su carácter de audio y video). Esto da la posibilidad de realizar diversos tipos de lectura, como sería la continua, que permite emitir sentimientos tomando el mensaje como un todo, o la de detalle, que da la posibilidad de repetir escenas para apreciar planos, encuadres, iluminación, detalles de diálogos, gestos, actitudes, vestimentas, fondos musicales, etc.



De igual forma se trabajó con algunos textos como son: artículos periodísticos y reportajes o crónicas de revistas, con el fin de ejercitar con mayor profundidad el análisis semiológico del lenguaje escrito.

Participación

La cuestión participativa fue de suma importancia en el desarrollo del curso, ya que la capacidad crítica no se recibe de otro, se ejercita, es decir, que esta capacidad sólo se adquiere y desarrolla por el ejercicio personal, en el que el papel del docente o coordinador se reduce a fungir como un orientador o guía que aporta conocimientos e información, pero jamás induce a los resultados. "La criticidad es algo que no se puede enseñar ni aprender, que no se puede transmitir ni transferir como se transfiere un teorema de matemáticas o una fórmula química" (Kaphún, 1982, pag.164).

Por lo anterior se puede afirmar que el análisis crítico es personal; cada participante debe descubrir por sí mismo el significado que le connota el mensaje transmitido; sin embargo, conocer no es adivinar, por lo que se requiere de cierta información y orientación para el proceso de este conocimiento, función que debe cubrir el docente del curso.

Vivencial

Finalmente se encuentra el aspecto vivencial cuya importancia radica en el hecho de que el participante analice sus reacciones espontáneas ante los materiales presentados y sus reacciones habituales frente a materiales análogos. Para ello, debe darse una doble lectura simultánea: la ingenua, básicamente sensible y emocional, y la crítica, racional e intelectual, mismas que cuentan con igualdad de importancia para el proceso de significación.

El objetivo de esta actitud es reconocerse a sí mismo como una persona influida por los mensajes emitidos, verse como parte de un público inmerso en la manipulación de los medios, para que, de esta manera, descubra los recursos de que se valen los medios de comunicación para lograr que los mensajes penetren eficazmente en el auditorio, descubriendo por qué gustan, por qué logran éxito y por qué captan diversas audiencias.



El hecho de que los participantes no sólo aprendan a decodificar mensajes de los medios masivos, sino que también aprendan a leer y analizar muchos otros aspectos de la realidad social que los circunda, aptitud que se les dará haciendo de este conocimiento un conocimiento sistemático y no esporádico, desencadena una capacidad crítica que se expande a un ámbito cada vez más amplio en el que se incluyen ellos mismos como emisores.

La segunda etapa del procedimiento, es decir, la fase de evaluación, consistió en lo siguiente: a ambos grupos, por separado, se les pidió que llegaran determinado día a las nueve de la mañana, posteriormente se les explicó que iban a ver un programa de televisión (Mujer, casos de la vida real. Capítulo: Búsqueda incansable) y que al finalizar éste, realizarían un reporte de manera individual, en el que deberían de analizar lo que vieran y lo que entendieran.

Una vez obtenidos los 18 reportes, es decir, los análisis del programa de televisión tanto del grupo control como del experimental, se procedió a realizar el análisis de contenido de ellos, apoyándose en categorías elaboradas a partir del contenido del curso de educación para los medios. Con base en esta técnica se obtuvieron las frecuencias que permitieron aplicar la prueba de la probabilidad exacta de Fisher, misma que arrojó los resultados necesarios para conocer el grado de pertinencia y efectividad en cuanto a la capacitación crítica de los sujetos.



CAPÍTULO V. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 RESULTADOS

El mayor número de frecuencias por parte del grupo experimental se encontró en la categoría: los medios de comunicación como instituciones socializadoras y la menor cantidad de ellas estuvo en algunos de los mecanismos de influencia con que cuentan los medios. En el caso del grupo control las frecuencias se concentraron, principalmente, en la percepción del programa como un hecho real y la mayor carencia de ellas se obtuvo en los elementos técnicos de producción (ver tabla 1).

La prueba de la probabilidad exacta de Fisher, determina la medida en que las diferencias de las muestras constituyen un indicio convincente de una diferencia en el proceso aplicado en ellas. Esta técnica no paramétrica es útil cuando dos muestras independientes son pequeñas y se quiere saber si los grupos difieren en la proporción correspondiente a las clasificaciones.



Tabla 1.- Porcentajes obtenidos en las subcategorías evaluadas en el análisis de contenido de los reportes del programa de televisión: "Mujer, casos de la vida real".

SUB-CATEGORÍAS	EXPERIMENTAL (%)	GPO. CONTROL (%)	SIGNIFICANCIA
Tomas	11%	-	
Actuación	44%	22%	
Vestuario	33%	-	
Música	33%	-	
Ambientación	44%	-	*
Expresión corporal	22%	-	
Significante	33%	-	
Significado	77%	11%	*
Valores	88%	22%	*
Creencias	88%	11%	*
Ideología	88%	11%	*
Calificación	11%	-	
Redundancia	44%	11%	
No participación	22%	-	
Retroalimentación	11%	-	
Distorsión referencial	88%	11%	*
Intereses del emisor	66%	22%	
Manejo / emotividad	66%	-	*
Pseudo / realidad	33%	-	
E. de personajes	100%	22%	*
E. de circunstancias	33%	-	
E. de lugares	11%	-	
Real	-	100%	*
No real	88%	11%	*
Descripción	-	22%	
Análisis	100%	22%	*
Opinión	-	55%	*
Receptor	66%	-	*

- Las sub-categorías que cuentan con un asterisco (*) son aquellas que resultaron ser significativas en la prueba de Fisher.

- El nivel de significancia que se maneja fue del .05



5.2 DISCUSIÓN

Con los resultados obtenidos en la presente investigación se pudo percibir que el grupo experimental contó con mayor número de elementos para realizar el análisis del programa de televisión que se les pidió; esto se comprueba en la tabla 1, donde se aprecia el hecho de que estos sujetos mencionaron, por lo menos una vez, todas las subcategorías seleccionadas para el análisis de contenido, con excepción de lo real, la descripción y la opinión que son excluyentes. Sin embargo, no todas las sub-categorías obtuvieron un grado de significación al .05; lo que se explica, principalmente, por la cantidad de sujetos evaluados.

Dentro de lo que se denominó lenguaje icónico-verbal, las sub-categorías que obtuvieron diferencias significativas fueron: la ambientación de la producción televisiva y el significado de la palabra verbal. Esto puede ser porque en la sub-categoría de ambientación, donde el grupo experimental la mencionó en un 44%, es posible englobar algunas de las otras sub-categorías que se mencionan en este apartado como son la música, el vestuario y la actuación, por lo que se le da más fuerza al argumento en cuanto que la ambientación es un elemento que reúne diferentes técnicas para dar el significado e interpretación deseada a la escena que se produce. A diferencia del grupo control que no tomó en cuenta ninguna de estas técnicas, con excepción de la actuación que se maneja más en la crítica cotidiana de los mensajes televisivos.

Respecto al significado de la palabra, el grupo experimental dio énfasis (77%) a la acentuación de los actores del programa, quienes imitaban la pronunciación y tonalidad del lenguaje como los *indígenas*; hecho que les pareció altisonante, falso y engreído; además de que el significado de las palabras pertenecían a un lugar común. Mientras que el grupo control (11%) casi no percibió este aspecto.



La falta de diferencias significativas en las demás sub-categorías es posible que se deba, principalmente, a dos razones. La primera de ellas atañe al hecho de que el taller se realizó en un lapso de tiempo demasiado corto, lo que impidió profundizar un poco más en la utilización de los aspectos técnicos para el desarrollo de significación; y la segunda razón se aboca a que la mayoría de los reportes presentaron un análisis global de la transmisión de ideología y no se prestó mucha atención a cada una de las partes que componen el mensaje final.

En cuanto a las sub-categorías que conforman el tema de los medios de comunicación como instituciones socializadoras, se encontró que todas ellas obtuvieron diferencias significativas. Esto se explica por qué las tres sub-categorías resumen el papel y la función que juegan los medios de comunicación en la sociedad. Hecho que es desconocido por aquellos sujetos que no han tenido contacto con este tipo de estudio. Aquí se menciona la ideología como la resultante de todos los elementos de análisis en su conjunto. Vale la pena agregar que dos de los reportes entregados por los sujetos del grupo experimental se basaron, en su totalidad, en el análisis ideológico del programa televisivo.

La categoría: Mecanismos de influencia de los medios de comunicación, se conformó por ocho sub-categorías, de las cuales dos resultaron con diferencias significativas. Esto puede ser lógico si se toma en cuenta que los sujetos se enfocaron en el análisis de un sólo programa de televisión, por lo que no se detuvieron a mencionar, por ejemplo, la redundancia o énfasis en determinados comportamientos respecto a otras series televisivas, o, la clasificación de contenidos de una emisora en cuanto a la totalidad de su programación. Las sub-categorías que obtuvieron mayor frecuencia fueron la distorsión referencial y el manejo de la emotividad, esto debido, quizá, a que durante el curso de *Educación para la recepción crítica de mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación*, se dio énfasis a la información parcial que se daba en los programas televisivos, principalmente para manejar, junto con otros elementos, los sentimientos, opiniones y la percepción del auditorio.



En lo que se refiere a estereotipos, los que más se mencionaron, dentro del grupo experimental, fueron los de personajes, mismos que se describen con aquellas características tipificadas y simplificadas que los componen. Es importante acotar que en algunos reportes entregados por los sujetos del grupo control se hizo alusión a algunas de estas características; sin embargo, no se tomaron como estereotipos porque se consideraban como reales, esto se comprendió cuando recalaban que eran roles que estaban por desaparecer.

La percepción del programa como un acontecimiento real, fue una de las sub-categorías que obtuvieron diferencias significativas. Aquí, los sujetos del grupo control captaron, en su totalidad, el mensaje televisivo como un caso de la vida real, donde las relaciones, el comportamiento y las circunstancias formaban parte de un hecho verdadero, mismo que, según sus comentarios, todavía sucede en algunos lugares de la República Mexicana. Un punto a considerar en esta apreciación fue quizás el título de la serie televisiva: "Mujer, casos de la vida real".

Es posible que el hecho de que los sujetos del grupo control hayan percibido el programa como parte de la realidad, debido principalmente a el manejo de la emotividad, contribuyera a que olvidaran el objetivo real del reporte y no realizaran un análisis del mismo, sino que se limitaran a expresar su opinión al respecto. A diferencia del grupo experimental que alcanzó a percibir, después del curso, cómo se manejaron las diferentes técnicas y características del medio de comunicación masiva para, a través de un hecho *real*, obtener *cierta* reacción en el auditorio. Fueron estos sujetos quienes se cuestionaron, de alguna forma, a quién se dirigía el mensaje, quién lo emitía y con qué intenciones.

En este punto se percibe de manera clara la influencia con que pueden contar los mensajes emitidos por los medios de comunicación. Esto es, se presenta una información banal, se representa con personajes estereotipados y se les envuelve en un ambiente pseudo-real, de tal forma que los espectadores lo asimilen como un fenómeno que acontece en la realidad, dificultando que se percaten de *lo que no se dice* o de los que se dice desde *cierto* punto de vista; cerrando esta supuesta realidad, en este caso, con la *veracidad* de las cartas enviadas



a la conductora, misma que expone el caso *tal como se lo escriben*. Si bien es cierto que a través de la mediaciones (Orozco, 1994) se le da una interpretación individual al programa, también lo es el hecho de que a través de las diversas técnicas de manipulación descritas en el marco teórico, el emisor hace todo lo posible porque se le de al programa, o mensaje, sólo una significación: la que él desea. Así se apela, no a la razón, sino a los sentimientos, emitiendo ciertos cánones de moral que son *aceptados* socialmente y difundiendo *moralejas* al auditorio.

Si se analizan los resultados obtenidos en la prueba de Fisher de manera global, se puede decir que, a pesar de que el curso de Educación para la recepción crítica de los medios contó con poco tiempo y que los sujetos del grupo experimental fueron insuficientes para obtener mejores resultados estadísticos, es indiscutible la contribución del mismo en el desarrollo de una capacitación en el análisis crítico de los mensajes televisivos.



5.3 CONCLUSIONES

Es un hecho conocido por todos que dentro de los medios de comunicación se maneja gran cantidad de violencia; lo que pocos saben es que la violencia no sólo se limita a actos físicos, es decir, a situaciones donde los actores se agreden corporalmente, se pelean a golpes, se hieren, se matan; sino que también, como se afirma en el Manual Latinoamericano (1992), existe la violencia verbal y simbólica. La violencia verbal se realiza a través de las palabras, discutiendo, alzando el tono de voz, gritando, profiriendo insultos, diciendo cosas desagradables, o, de igual forma, creando calumnias y diciendo mentiras.

La violencia simbólica es más difusa y más sutil, pero no menos agresiva que las anteriores. No se lleva a cabo con golpes, ni con gritos o insultos. Se realiza aprovechando situaciones o momentos en los que basta con mostrar algo, para que su percepción cause conmoción en los que lo perciben. En otras palabras, según este Manual Latinoamericano (1992), el objeto de la violencia simbólica son los sentimientos, especialmente los sentimientos de autoestima o autovaloración. Un ejemplo lo constituye cuando se muestra una serie de situaciones, productos, formas atractivas de vida, que quedan fuera del alcance de la mayoría de los televidentes. O cuando se subestima la capacidad de éstos, en el momento de asumir la audiencia como un conjunto de individuos a los cuales se les puede ofrecer cualquier programa, aunque sea de una pésima calidad. O, finalmente, por el hecho de ejercer una censura sobre la información, los acontecimientos y los personajes que son noticia.

Frente a esto, Elizabeth Rondelli (1995) argumenta que los medios de comunicación no sólo emiten actos violentos sino que también ejercitan un cierto grado de violencia al mostrarla al público, a partir de sus propios modos de enunciación, y agrega: "Ese gesto de violencia simbólica ocurre debido al poder que los medios de comunicación tienen de interceder en la realidad, extrayendo de ella hechos, descontextualizándolos, nombrándolos,



categorizándolos, opinando sobre ellos y exponiéndolos en las imágenes, a veces exorbitantes, de los close up y big close up” (pág. 14).

Toda esta violencia simbólica a la que está expuesto un gran número de sujetos conlleva a la masificación y enajenación de conciencias, principalmente, porque la persona no es capaz de leer otros signos lingüísticos. Como dice el Manual Latinoamericano (1992): “ el hombre es presa fácil del embrujo y atractivo de los signos icónicos y sonoros. Nuestra formación exclusivamente intelectual ha contribuido a embotar las facultades perceptivas más elementales; nos hemos acostumbrado a comunicarnos con un sólo sentido y, a nivel de adultos, nuestra capacidad de percepción está bastante restringida” (pág. 30).

Para percibir estos mensajes ocultos es importante educar a los receptores en los lenguajes propios de cada uno de los medios técnicos de comunicación, esto es, ofrecer a cada educando los instrumentos necesarios que le defiendan contra la masificación y mistificación tan características de quienes *consumen* técnicas de comunicación de forma pasiva.

Es importante no perder de vista que los medios de comunicación constituyen sólo una de las variables que influyen en la formación social del individuo. Esto es, que los medios de comunicación no actúan aislados, sino que forman parte del entorno social y juegan su papel de instituciones socializadoras que difunden la ideología dominante y cuyos intereses particulares se encuentran por encima de cualquier beneficio social. Partiendo de este hecho, es como surge la idea de la elaboración de un curso de *Educación para la recepción crítica de mensajes transmitidos por los medios de comunicación*, cuyo objetivo se enfocara al conocimiento y análisis de las acciones y estrategias manejadas por los medios.

La hipótesis que se planteó fue: que es posible pasar de la calidad de receptores pasivos, que indiscriminadamente consumen lo que los medios de comunicación ofrecen, a receptores activos que desarrollan una capacidad crítica frente a ellos, a través de programas de educación.



Esta es una tarea que incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación de sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios.

El curso de *Educación para la recepción crítica de los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación*, se consideró muy corto. Hizo falta sensibilizar más a los sujetos y profundizar en las estrategias que se utilizan para llegar al auditorio; además de reforzar la práctica del análisis y detallar en los aspectos técnicos de producción, enfatizando los diversos significados que se transmiten a través de ellos. Los mismos alumnos expresaron su inquietud por conocer más sobre el lenguaje radiofónico, televisivo y cinematográfico. Sin embargo, el objetivo se cumplió ya que el aprendizaje que obtuvieron les dio pauta para seguir investigando, esto es, les despertó el deseo por conocer el mundo de significados oculto con que cuentan los medios de comunicación.

Algo que vale la pena mencionar es que cuando se analizó, en la tercera sesión del curso, el programa televisivo de "La niñera", una alumna se entristeció y dijo que no le había gustado ver así el programa porque esa era su serie favorita y después de lo que había encontrado, ya no la iba a disfrutar más. Este puede ser un prejuicio generalizado porque aprender a ver lo oculto en los mensajes transmitidos por los medios, no significa en ningún momento dejar de disfrutarlos; es simplemente contar con elementos de análisis que, por su solo conocimiento, impiden una influencia negativa y una manipulación y enajenación inconsciente.

El aprender a leer *entre líneas*, el poner un poco de atención en quién, dice qué, en qué circunstancias y con qué intenciones puede llegar a ser la clave para defenderse de la influencia que simplemente no va con las expectativas y la realidad de cada quien.

Existe una gran variedad de personas a quienes pueden dirigirse este tipo de talleres de *Educación para la recepción crítica de mensajes transmitidos a través de los medios de*



comunicación y, por lo tanto, de objetivos específicos. Sin embargo, son dos los grupos destinatarios que se consideran los más importantes: niños y jóvenes. Lo que lleva implícito la capacitación de maestros y padres de familia.

A manera personal, considero que este tipo de conocimientos, en la actualidad, es relevante, ya que no se trata (ni es posible) de eliminar algún medio de comunicación masiva, sino de obtener criterios para evaluar, para discriminar entre mensajes estereotipados y mensajes que sirven para enriquecer la propia percepción o para conocer a fondo aquello que se nos presenta.



BIBLIOGRAFÍA

- Abad, M. (1977, Enero 7). La televisión sí influye en el comportamiento violento. El Nacional.
- Adorno, T. (1979). La televisión como ideología. Revista Nueva Política 1 (3).
- Alcocer, M. y Molina, A. (1980). La televisión y los niños. México: Consejo Nacional de Población.
- Althusser, L. (1980). La filosofía como arma de la revolución. México: Siglo XXI.
- American Pediatric Association (1990). Policy statement: children, adolescent and television. Washington, DC: Autor.
- Anderson, J. (1981). Receivership skills, an educational response. En L. Ploghoft y J. Anderson. Education for the age of television. Athens: Ohio University.
- Andison, F. (1977). Television violence and viewer aggression: Accumulation of study results. Public Opinion Quarterly, 41.
- Atkin, K. (1983). Effects of realistic television violence versus fictional violence on aggression. Journal Quarterly, 60 (4).
- Bandura, A. (1979). The social learning perspective: Mechanisms of aggression. En H. Toch, (editor). Psychology of crimes and criminal justice. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. y Walters, H. (1978). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. México: Alianza.
- Beltrán, L. y Fox de Cardona, E. (1981). Comunicación dominada. Estados Unidos en los medios de América Latina. México: Nueva Imagen.
- Berelson B. y Steiner, G. (1964). Human Behavior. Nueva York: Brace and Word.
- Bernal, S. (1985). Anatomía de la publicidad en México. México: Nuestro Tiempo.



- Bleichmar, E. (1985). El feminismo espontáneo de la histeria. Madrid: Adotraf.
- Bryan, K. (1984). Seducción subliminal. México: Diana.
- Bustos, O. (1986). Algunas consideraciones acerca de los papeles estereotipados femeninos proyectados en los medios de comunicación masivos. Revista Universidad No. 31/32. México: UNAM.
- Bustos, O. (1988). Socialización, papeles (roles) de género e imagen de la mujer en los medios masivos: ¿quiénes perciben los estereotipos difundidos?. En V. Salles y McPhail (Eds.). La investigación sobre la mujer: Informes en sus primeras versiones. México: El Colegio de México, PIEM (serie documental de investigación, 1).
- Bustos, O. (1989). Impacto y percepciones en adolescentes y madres de familia, de los mensajes e imágenes proyectados en telenovelas. En P. Bedolla, O. Bustos, F. Flores y B. García. Estudios de género y feminismo I. México: UNAM, Fontana.
- Bustos, O. (1992). Visiones y percepciones de mujeres y hombres como receptoras (es) de telenovelas. En M. Tarrés. La voluntad de ser. Mujeres en los noventas. México: El Colegio de México.
- Bustos, O. (1995). Educación para formar audiencias críticas/activas respecto a estereotipos de género proyectados en televisión. Ponencia presentada en Expert group meeting on the portrayal of women and men in the media. Harvard University.
- Cásares, P. y Charles, M. (1987). Los medios de comunicación en México: Diagnóstico y propuestas. México: UAM-X, Trillas.
- Cline, V., Croft, R. y Courier, S. (1974). Desensitization of children to television violence. Journal of personality and social psychology, 27.
- Corona, S. (1984). El genio en la botella (un uso activo de la televisión). México: Terra Nova.
- Charles, M. (1987). La televisión: usos y propuestas educativas. Perfiles educativos, 36. México: CISE, UNAM.
- Charles, M. (1990). Recepción crítica y organizaciones populares: La experiencia en Brasil. En M. Charles y G. Orozco (Eds.). Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios. México: Trillas.
- Charles, M. y Orozco, G. (1990). Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios. México: Trillas.



- Charles, M. y Orozco, G. (1992). Educación para los medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños. México: ILCE.
- D'Arcy, J. (1981). El derecho humano a comunicar. La democratización de los medios de comunicación social. Colección Aportes de Comunicación Social, 3.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). Frustration and aggression. Nueva Haven, Conn.: Yale University Press.
- Drabman, R. y Hanratty, M. (1976). Does watching violence on television cause apathy? Pediatrics, 57.
- Eco, Umberto. (1975). Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas. Barcelona: Lumen.
- Edwards, P., Cortés S. y Hermosilla M. (1987). Mujer TV. Santiago de Chile: CENECA.
- Elkin, F. (1972). El niño y la sociedad. Buenos Aires: Paidós.
- Ellis, G. y Sekyra, F. (1972). The effect of aggressive cartoons on the behavior of first grade children. Journal of Psychology, 81 (1).
- Erauskin, A., Vázquez, M. y Matilla, L. (1980). Los teleniños. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.
- Eron, L. y Huesmann, L. (1984). The control of aggressive behavior by changes in attitudes, values and the conditions of learning. En R. Blanchard y C. Blanchard, (Eds.) Advances in the study of aggression, 1. Orlando, Florida: Academic Press.
- Escarti, A., Musitu, G. y Gracia, E. (1988). Estereotipos sexuales y roles sociales. En J. Fernández (Editor): Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Pirámide.
- Esteinou, J. (1983). Los medios de comunicación y la construcción de la hegemonía. México: Nueva Imagen.
- Esteinou, J. (1990). La televisión mexicana y la pérdida del proyecto cultural infantil. Ciencia y desarrollo, 16 (93).
- Fernández, F. (1978). Alternativas para una televisión infantil. FEM, 3 (9).
- Fernández, P. (1994). La psicología colectiva, un fin de siglo más tarde. México: Anthropos.



- Feshback, S. (1976). The role of fantasy in the response to television. Journal of social issues, 32 (4).
- Freedman, J. (1984). Effect of television violence on aggressiveness. Psychological Bulletin.
- Freedman, J. (1986). Television violence and aggression: a rejoinder. Psychological Bulletin.
- Freedman, J. (1988). Television violence and aggression: what the evidence show. En S. Oskamp. Social psychology annual: As a social issue. Newborn Park: Applied.
- Fuenzalida, V. (1984). Televisión - padres - hijos. Chile: CENECA, Paulinas.
- Fuenzalida, V. (1986). Ámbitos y posibilidades de la recepción televisiva. En V. Fuenzalida (Editor). Educación para la comunicación televisiva. Chile: CENECA.
- Fuenzalida, V. (1987). El I seminario de educación para la televisión. Revista ABT No. 42/43. Serie estudios y pesquisas.
- Gerbner, G. y Gross, L. (1980). The violent fare of television and it's lessons. En A. Dorr y E. Palmer. Children and the faces of television: Teaching, violence, selling. Nueva York: Academic Press.
- Gerbner, G. y Signorielli, N. (1990). Violence profile 1967 through 1988 - 1989: Enduring patterns. Nueva York: Academic Press.
- Gerbner, G. (1995). "Violence in television. Drama Trends and Symbolize Functions". s/d.
- Gramsci, A. (1975). El materialismo histórico y la filosofía. México: Juan Pablos.
- Greenberg, B. y Reeves, B. (1976). Children and the perceived reality of television. Journal of Sociological Issues, 32.
- Greenberg, J. (1986). Differential intolerance for inequity from organizational and individual agents. Journal of Applied Social Psychology, 16.
- Guarneros, F. (1997, Marzo 1). Iniciará la arquidiócesis en México. Una campaña contra la violencia en los medios. El Universal.
- Guinsberg, (1993). Los medios en la estructura del sujeto social. México: UNAM.
- Heard, S. (1986). A synthesis of 1 043 effects of television on social behavior. En G. Comstock (Editor). Public communication and behavior. Orlando Florida: Academic Press.



- Hermosilla, M. (1986). Centro de indagación y expresión cultural y artística. Revista ABT No. 42/43. Serie estudios y pesquisas.
- Hermosilla, M. (1987). Explorando la recepción televisiva. Santiago de Chile: CENECA, CENCOSEP.
- Hermosilla, M. y Fuenzalida, V. (1987). "Evaluación de la experiencia de CENECA en recepción activa de la televisión. Chile". S/d.
- Himmelwoit, Oppenheim y Vince (1958). Television and child. Oxford: Nuffield Foundation.
- Hollenbeck, A. y Slaby, R. (1979). Infant visual and vocal responses to television. Child Development, 50 (1).
- Huesmann, L. y Eron, L. (1986). Television and the aggressive child: A cross-national comparison. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Huston, A., Donnerstein, E., Fairchild, H., Feshbach, N., Katz, P. y Murray. (1992). Big word, small screen: the role of television in American society. Nebraska: University of Nebraska.
- Instituto Nacional del Consumidor, (1982). ¿Qué conocen mejor los niños ? Realidad televisiva contra realidad nacional. Revista del Consumidor, 60. Autor.
- Kaminisky, G. (1981). Socialización. México: Trillas.
- Kaplún, M. (1982). Metodología para la lectura crítica. Venezuela: Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP).
- Leñero, L. (1987). Valores familiares y dramaturgia social. En Fernández y Narro (Eds.) Cómo somos los mexicanos. México: CREA - CEE.
- Lozano, A. (1990). Propuestas curriculares para la educación en medios de comunicación en Inglaterra. En M. Charles y G. Orozco (Eds.). Educación para la recepción: Hacia una lectura crítica de los medios. México: Trillas.
- Maccoby, E. (1966). Los efectos de la televisión sobre los niños. En W. Schramm. La ciencia de la comunicación humana. México: Roble.
- Manual Latinoamericano. Comunicación y cultura para el desarrollo. (Noviembre, 1992). CENECA - UNICEF.



- Mattelart, A. (1980). La comunicación masiva en el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Mattelard, A., Piccini, M. y Mattelart, M. (1986). Los medios de comunicación de masas. Argentina - Venezuela: El cid editor.
- Mc Guire, W. (1986). The myth of massive media impact: savagings and salvagings. En G. Comstock (1990). Public communication and behavior, 1.
- Mc Mahon, B. y Quin, R. (1990). Estudios sobre los medios en Australia. En M. Charles y G. Orozco (Eds.). Educación para la recepción: Hacia una lectura crítica de los medios. México: Trillas.
- Mc Quail, D. (1979). Sociología de los medios masivos de comunicación. Buenos Aires: Paidós.
- Mc Quail, D. (1985). Introducción a la teoría de la comunicación de masas. Barcelona: Paidós.
- Media Awareness Network, (1996). "Mediascope National Television Violence Study". S/d.
- Meyer M. (1997, Marzo 28). Censura civil organizada. El Universal.
- Myers, D. (1995). Psicología Social. México: Mc Graw-Hill, Interamericana de México.
- Navarro, C. (1996, Septiembre 22). Sin televisión habría 10,000 asesinatos menos al año. El País.
- Nielsen, M. (1990). Report on television. Resumido en American Enterprise, Junio-agosto, 1990.
- Oakey, A. (1972). La mujer discriminada. Biología y sociedad. Madrid: Debate.
- Olmos, A. (1997). La televisión en 1996: nexos políticos, pugnas y sensacionalismo. Revista Mexicana de Comunicación, 47.
- Organizaciones coordinadas para mejorar los medios de comunicación. (1997). Los medios a favor de lo mejor. Manual de campaña. México: Autor.
- Orozco, G. (1986). Counteracting sex-rol stereotypes with television: some suggestions for research. Ponencia presentada en la Sexta Conferencia Internacional sobre Comunicación y Cultura. Temple University, Philadelphia.



- Orozco, G. (1990). La lectura crítica y la educación en el sector urbano popular: La experiencia de Imdec. En M. Charles y G. Orozco (Eds.). Educación para la recepción: Hacia una lectura crítica de los medios. México: Trillas.
- Orozco, G. (1992). Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países. México: Universidad Iberoamericana.
- Orozco, G. (1993). Cultura y Televisión: De las comunidades de referencia a la producción de sentido en el proceso de recepción. En García-Canclini (Eds.). El consumo cultural en México. México: CONACULTA.
- Orozco, G. (1994). Recepción televisiva y mediaciones. La construcción de estrategias por la audiencia. En G. Orozco (Editor). Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva. Serie cuadernos de comunicación y prácticas sociales. México: Universidad Iberoamericana.
- Packard, V. (1986). Las formas ocultas de la propaganda. México: Sudamericana.
- Paik, H. y Comstock, G. (1994). Television and American child. Nueva York: Academic Press.
- Perlman, D. y Cozby, P. (1985). Psicología Social. México: Interamericana.
- Prieto, D. (1991). Discurso autoritario y comunicación alternativa. México: Edicol.
- Prieto, D. (1993). Elementos para el análisis de mensajes. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Pungente, J. (1990). La educación sobre los medios en Europa, una panorámica de varios países. En M. Charles y G. Orozco (Eds.). Educación para la recepción: Hacia una lectura crítica de los medios. México: Trillas.
- Quiroz, T. (1992). Estrategias Educativas. En T. Quiroz (editor). Educación para la Comunicación. Santiago de Chile: CENECA, UNESCO y UNIFEM.
- Rondelli, E. (1995). Media, representacoes sociais da violencia, da criminalidade e acoes politicas. Comunicacao & Política, 1 (2). Reproducido por R. Trejo (1997, Enero 16). Medios, drogas y crimen. Etcétera.
- Sandoval, A. (1983). La función del estereotipo en el proceso de comunicación autoritaria y su efecto en la sociedad de consumo. Tesis de maestría inédita, FCPS, UNAM, México.
- Sawin, D. (1981). The fantasy-reality distinction in violence. Journal of Research in Personality, 15.



- Singer, D. y Singer, J. (1981). Teaching elementary school children local viewing skills: An evaluation. En J. Ploghoft y A. Anderson: Education for the age of television. Athens: Ohio University.
- Steur, F., Applefield, J. y Smith, R. (1971). Television aggression and interpersonal aggression of preschool children. Journal of experimental psychology, 11 (3).
- Stoller, R. (1968). Sex and gender. Nueva York: Jason Aronson.
- Trejo, R. (1997, Noviembre 6). Violencia en los medios. La televisión, ¿espejo o detonador de la violencia en la sociedad? Etcétera.
- Trejo, R. (1997). Volver a los medios. De la crítica a la ética. México: Cal y Arena.
- TV Guide (1977, Enero 26).
- Valdéz, G. (1990). Hacia una pedagogía de la comunicación audiovisual; experiencias en Francia y Suiza. En M. Charles y G. Orozco (Eds.). Educación para la recepción: Hacia una lectura crítica de los medios. México: Trillas.
- Vicente, C. (1994). Entre drama y comedia. Un estudio de telenovelas en México. Tesis de maestría inédita, FRACSO, México.
- Watson, M. y Bulacio, R. (1986). Centro de estudios sobre medios, educación y comunicación. Revista ABT No. 42/43. Serie estudios y pesquisas.
- Winn, M. (1979). TV, Drogue ? París: Fleurus.
- Wirth, L. (1948). Consensus and mass communication. American Sociological Review. University of Chicago.
- Wood, W., Wong, F. y Charchere, J. (1991). Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction. Psychological Bulletin, 109.
- Wright, Ch. (1963). Comunicación de masas. Buenos Aires: Paidós.
- Zamora, M. (1986). Interrelaciones familia - televisión. En V. Fuenzalida . Educación para la comunicación televisiva. Chile: CENECA.

“CURSO DE EDUCACIÓN PARA LA RECEPCIÓN CRÍTICA DE LOS MENSAJES TRANSMITIDOS POR LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN”

Objetivo

Aprender a analizar críticamente los mensajes transmitidos a través de la publicidad comercial, las series de televisión, las películas, los noticiarios, y, compartir con los integrantes del taller un método ágil y participativo para decodificar mensajes; auxiliándose de ciencias como la semiología, la psicología y la comunicación, aunado a la práctica diaria de interpretación de mensajes, todo esto con el objetivo de poder manejar con más propiedad los diversos códigos que se utilizan en los medios de comunicación.

Dinámica de trabajo

El curso consta de cinco sesiones de cuatro horas cada una. En él se revisan algunos aspectos teóricos relacionados con los temas que abarca el taller, este objetivo se realiza, principalmente, con lecturas que se asignan en cada sesión y que son discutidas de manera activa por los participantes del curso. De igual forma se cuenta con la parte práctica, misma que consiste en el análisis diario de programas televisivos. Finalmente, se pide a los participantes que entreguen un reporte todos los días, que hayan realizado en casa, en el que se analiza algún mensaje transmitido a través de un medio de comunicación, es decir, sobre una película cinematográfica, una noticia periodística, un programa radiofónico o un artículo de revista. Este material se discute en clase.

Criterios de evaluación

Para la evaluación se toma en cuenta a) la asistencia, b) la participación en el taller, c) la entrega de reportes diarios y d) el análisis crítico de un mensaje televisivo que será transmitido en clase al finalizar el curso.

PRIMERA SESIÓN

Tema: Elementos para el análisis de mensajes.

Objetivo: El participante conocerá los elementos de análisis básicos para poder ejercitar una lectura crítica de los medios.

- 1) Análisis y discusión de los objetivos del curso, forma de trabajo y criterios de evaluación.
- 2) Exposición por parte del conductor de los elementos de la comunicación y sus funciones; además de las características esenciales del lenguaje verbal e icónico.
- 3) Partiendo de mensajes icónico-verbales, se realizarán análisis, tanto de contenido como de forma, en donde la participación, la crítica, la cooperación y la creatividad serán valores y actitudes estimuladas.

Lecturas:

Prieto, Daniel (1993). *Elementos para el análisis de mensajes*. Editorial: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

SEGUNDA SESIÓN

Tema: Proceso de socialización

Objetivo: El participante se reconocerá como parte de un proceso de socialización en el que están inmersos los medios de comunicación.

- 1) Con base en una lectura previa, los participantes examinarán cada una de las instituciones socializadoras que participan en el proceso de socialización y analizarán sus aportaciones y función social.
- 2) Se transmitirá un programa de televisión en donde se ejemplifiquen los estereotipos que se manejan en los medios de comunicación.
- 3) Se discutirán los reportes presentados por los integrantes del curso.

Lecturas:

Bustos, Olga (1988). *Socialización, papeles (roles) de género e imagen de la mujer en los medios masivos: ¿quiénes perciben los estereotipos difundidos?* En: V. Salles y E. Mc Phail (comps.). La investigación sobre la mujer: informes en sus primeras versiones. Documentos de investigación núm. 1 PIEM - El Colegio de México.

Bustos, Olga (1992). *Visiones y percepciones de mujeres y hombres como receptores (as) de televisión*. En: Tarrés, Ma. Luisa. La voluntad de ser: mujeres en los noventas. México. PIEM - El Colegio de México.

TERCERA SESIÓN

Tema: Medios de comunicación

Objetivo: El participante conocerá algunos de los mecanismos de influencia con que cuentan los medios de comunicación.

- 1) Con base en lecturas previas se discutirá en clase el grado de poder o influencia con que cuentan los medios de comunicación.
- 2) Se analizará un programa de televisión en el que se observarán sobre todo los elementos que pueden influir, en mayor medida, en los espectadores y se darán las razones por las cuales se argumenta tal o cual cosa.
- 3) Se discutirán reportes de análisis críticos de mensajes, elaborados en casa.

Lecturas:

Alsina, Homero (1976). *Las artes de Orson Welles*. En: El Estado y la Televisión. Revista Nueva Política. Vol. 1, No. 3.

Beltrán, Luis Ramiro y Fox de Córdova, Elizabeth (1978). *Comunicación dominada. Estados Unidos en los medios de América Latina*. México. Editorial: Nueva Imagen.

Ricci, B. y Zani, B. (1990). *La comunicación como proceso social*. México. Editorial: Grijalbo y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Tchakhotine, Serge (1985). *El secreto del éxito de Hitler: la violencia psíquica*. En: Moragás, Miguel. Sociología de la comunicación de masas. México. Editorial: Gustavo Gili.

CUARTA SESIÓN

Tema: La televisión.

Objetivo: Se estudiarán algunas de las características con que cuenta la televisión, mismas que la hacen ser el medio de comunicación con mayor influencia en el auditorio.

- 1) A través de una dinámica de grupo se analizarán los elementos técnicos y de contenido de un programa de televisión.
- 2) La discusión durante la crítica al programa de televisión proyectado, se basará principalmente en los elementos técnicos y de producción; sin dejar de lado la transmisión de ideología y su función en la sociedad.
- 3) Se verán y discutirán los reportes presentados en esta sesión.

Lecturas:

Adorno, Theodor (1979). *La televisión como ideología*. En: El Estado y la Televisión. Revista Nueva Política. Vol. 1, No. 3.

Eco, Umberto (1975) *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona. Editorial Lumen.

Fuenzalida, Valerio (1984). *Televisión - padres - hijos*. Santiago de Chile. Ceneca. Ediciones Paulinas.

Mattelart, Armand (1976). *Los medios de comunicación*. 3º edición. Buenos Aires. Editorial: El Cid Editor.

QUINTA SESIÓN

Tema: Educación para la recepción crítica de mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación.

Objetivo: Sensibilizar a los participantes sobre la importancia del curso Educación para los medios.

- 1) Con base en una lectura previa, analizar, por equipos, lo que se ha hecho en otros países el respecto, sus proyectos, problemas, esperanzas y acciones concretas, resultados y expectativas.
- 2) Revisión de los reportes individuales entregados ese día.
- 3) Evaluación grupal del taller.
- 4) Realizar el análisis crítico de un mensaje televisivo que será transmitido en clase al finalizar el curso.

Lecturas:

Bustos, Olga (1995). *Educación para formar audiencias críticas/activas respecto a estereotipos de género proyectados en televisión*. Ponencia para el "Expert group meeting on the portrayal of women an men in the media". Organizada por la ONU y la Universidad de Harvar. Cambridge, Massachusetts, USA. 16-20 octubre, 1995.

López, Nancy (1997). *Educación para los medios*. Monografía inédita.