

Resumen

En el presente texto se pretende analizar la compleja red relacional existente entre el lenguaje audiovisual (partiendo de la televisión como uno de sus soportes) y el lenguaje escolar, para vislumbrar sus efectos en el lenguaje infantil. La idea es mostrar el lenguaje audiovisual como un mecanismo potencialmente educativo, por cuanto es una forma de resignificar el mundo y de socialización lingüística; tal característica hace necesario entablar una relación estratégica entre él y el lenguaje escolar. De este modo, el lenguaje infantil se instaura como un punto intermedio en donde confluyen esos distintos lenguajes, y permite al niño tener cosmovisiones abiertas y flexibles de diversas realidades. Todo esto llevará a la configuración de seres creativos, novedosos y atentos a escuchar opciones... a la estructuración de una nueva sociedad, en donde la multiplicidad de códigos (entendidos como sistemas de simbolización) vayan haciendo más fácil la expresión de lo que se es y se quiere ser.

Palabras clave: Comunicación-educación, lenguaje audiovisual, desarrollo del lenguaje, enseñanza del lenguaje, televisión-educación.

Lenguaje audiovisual y lenguaje escolar: dos cosmovisiones en la estructuración lingüística del niño /

Audiovisual language and school language:
two cosmo-visions in the structuring of children linguistics

Lirian Astrid Ciro

Magíster en Lexicografía Hispánica, Escuela de Lexicografía Hispánica, RAE.
Docente de la Facultad de Educación,
Universidad de San Buenaventura, Medellín.
lirianastrid@gmail.com

"Niños, jóvenes y adultos están expuestos al lenguaje de la televisión, del video (...). Dominar esos lenguajes y sus mecanismos de producción, comprendiendo el subtexto de los mensajes vehiculados; conseguir identificar condicionamientos implícitos, revelando el real sentido de lo que es comunicado, es una dimensión de lectura crítica y condición necesaria para una educación transformadora."

PAULO FREIRE

Abstract

This paper analyzes the complex relationship between audiovisual language (TV being one of its main supports) and school language in order to observe their effects on child language. In this way, audiovisual language is a potentially educational mechanism because it is both a new way of resignifying the world and a mechanism of linguistic socialization. Hence, it is necessary to establish a strategic relationship between audiovisual language and school language. In this way, child language is an intermediate point between these two languages and it allows the child to have open and flexible views of different realities and to be willing to weigh options. In short, it is the structuring of a new society where multiplicity of codes will contribute to facilitating free expression.

Key words: Communication-education, audiovisual language, language development, language teaching, television-education.

Introducción

Estudiar los mecanismos culturales que determinan el acceso al lenguaje es imprescindible para penetrar en la complejidad de relaciones existentes entre el amplio sistema social y las implicaciones del uso específico del lenguaje que hacen los hablantes de dicha sociedad. Uno de dichos mecanismos es la televisión, que se convierte en un elemento primordial en la estructuración semántica, fonológica y sintáctica del niño, por cuanto le transmite una seudorealidad que condiciona su forma de valorar y hasta de actuar lingüísticamente en la sociedad, lo que se debe a una temprana interacción del niño con ese medio de comunicación. "... en el aprendizaje del lenguaje, la televisión [como soporte del lenguaje audiovisual] juega [...] un papel crucial. Dada la importancia que posee el lenguaje en el desarrollo del pensamiento infantil y la influencia que los mensajes televisivos tienen para ese pensamiento en desarrollo, en este caso el medio podría servirnos de instrumento para potenciar las capacidades lingüísticas orientando sus efectos adecuadamente" (Baños Guillén, 2000 [*On line*]).

Desde este punto de vista, la televisión cumple, ya sea de grado óptimo o pésimo, una función educativa, que en muchos casos entra en conflicto con actitudes y aptitudes que pretende instaurar la escuela como institución, la cual también se constituye como mecanismo cultural de gran importancia en la formación cognitiva infantil, al establecer reglas que se deben seguir en la estructuración de enunciados y al normativizar qué es "lo correcto" y "lo incorrecto" en el momento de hacer uso de las habilidades comunicativas.

Los efectos de esos mecanismos culturales recaen fuertemente sobre el niño, que es un receptor muy vulnerable, al estar en proceso de adquisición y desarrollo de su universo conceptual. Por ello es conveniente indagar los beneficios o perjuicios que puede causar ese bombardeo simultáneo de información (que proviene tanto del lenguaje audiovisual como

del lenguaje escolar), en la mente infantil y, por ende, en el proceso de estructuración lingüística del niño.

Es necesario aclarar que las reflexiones que se presentan a continuación no se centran en un tipo de programa televisivo específico, ya que no cabe duda de que el acceso que tiene el niño a la televisión es, generalmente, poco controlado por los adultos que lo tienen bajo su cuidado: el niño puede acceder a casi cualquier tipo de programa, aunque los que más le llaman atención son los de dibujos animados y las series de acción, dejando en última instancia los programas educativos. Por otra parte, el tipo de escuela con la que se contrasta el lenguaje audiovisual es la tradicional, la que se centra en la palabra del maestro como único medio para "transmitir" el conocimiento. Así pues, lo que se presenta a continuación no se enfocará en una etapa específica del desarrollo infantil, sino en hacer planteamientos que involucren a los niños en general en edad escolar de la básica primaria, la cual, al igual que las etapas de desarrollo del lenguaje planteado por algunos autores¹, es muy variable².

1 Piaget plantea unas etapas mediante las cuales se desarrolla el lenguaje como medio de comunicación social:

- La sensorio-motora (desde el nacimiento hasta los dos años): en la que presenta la imitación fónica.
- Etapa preoperacional (de los dos a los siete años): En la que se da la representación figurada de objetos por medio del lenguaje, utilización de oraciones y complementos verbales.
- Etapa concreta operacional (de los siete a los doce años), en la que aparece el desarrollo de la conceptualización. El niño aprende que es posible "transformar" la realidad, incluso mediante el lenguaje

En la psicología existe un afán por crear límites, que se ve en el establecimiento de las etapas, que difieren considerablemente de autor a autor. Un ejemplo de ello es la clasificación que plantea Omer Silva, para quien "el proceso evolutivo del lenguaje ha de seguir etapas sucesivas, en un orden inalterable y en una complejidad creciente. Podemos distinguir cuatro etapas: a) Prelenguaje: desde el nacimiento hasta el primer año de vida. Se caracteriza por sonidos y actitudes sin calidad de signos; por ello no es lenguaje propiamente dicho; b) Pequeño lenguaje: entre el año y los 3 años de vida. Se determina por la presencia de palabras y gestos simples en un comienzo, hasta llegar a una capacidad expresiva de frases y mímicas complejas; c) Lenguaje propiamente tal: entre los tres y los cinco años. La característica de este período es la complejidad de la comprensión y expresión de los

Lenguaje escolar versus lenguaje audiovisual

El niño de la sociedad contemporánea interactúa constantemente con la televisión que, como prototipo de soporte del lenguaje audiovisual, además de ser un poderoso aparato ideosocializador, impone imágenes y sonidos. El lenguaje audiovisual, en cierta medida, cumple la función de adentrar al niño no solo en el ámbito social sino en el contexto lingüístico. Sin embargo, la institución escolar se queja frecuentemente de las secuelas perjudiciales que deja la televisión en el proceso cognitivo de los niños, una de las cuales es la frecuente (¿supuesta?) incapacidad expresiva, que se caracteriza por la utilización de interjecciones y frases cortas, debido, principalmente, a la continua escucha de esas manifestaciones verbales en los programas televisivos. Esto lleva a elaborar mecanismos educativos para “corregir” esa situación e imponer un lenguaje escolar normativizado. Lo anterior causa gran confusión en el niño, que se encuentra en medio de dos opciones lingüísticas, que le imponen formas de ver y aceptar la “realidad”. La primera, el lenguaje audiovisual, le presenta una realidad desdibujada, que se funda pri-

mordialmente en el entretenimiento; la segunda, el lenguaje escolar, pretende transmitir conocimientos de un mundo concreto y estructurado. En todo caso, ambos influyen en la formación lingüística infantil, tanto en el nivel materializado de los fonemas, como en el nivel profundo de la significación. Por ende deberían buscarse alternativas para amalgamar o, al menos, acercar la escuela y la televisión como dos valiosos mecanismos para enriquecer el lenguaje infantil (que de por sí tiene una estructuración y configuración determinada); es decir, ver en dicho acercamiento una relación estratégica que, sin duda, traerá una nueva visión de la educación y del aprendizaje. De esta manera,

la incorporación de una pedagogía audiovisual en la escuela aparece como una tarea ineludible para la superación de [la] falta de alfabetización audiovisual. [...] [Esta se debe orientar] a la utilización planificada, crítica y creativa de estos medios masivos de comunicación en la escuela, que permita proporcionar a los alumnos y alumnas las herramientas básicas para decodificar los mensajes audiovisuales que se nos lanzan, a fin de contribuir al desarrollo de estos alumnos como seres críticos y creativos, capaces de ejercer su libertad y su responsabilidad en un contexto social en el que poder es sinónimo de información. [...] (Ca/Cerrada González [On line]).

Así alfabetizar “desde y hacia” el lenguaje audiovisual es una tarea urgente para una escuela comprometida con el desarrollo integral.

El niño como receptor activo del lenguaje audiovisual³

Los niños de la sociedad actual están sometidos a una gran cantidad de estímulos, ocasionados en gran medida por el complejo entramado de realidades del mundo tecnológico con el que interactúan. Sin

signos del lenguaje; d) Etapa del lenguaje tipo adulto: la edad de seis años marca el comienzo del habla bajo las exigencias que supone el lenguaje desarrollado. Es también a esta edad cuando el niño está capacitado para el aprendizaje del otro código complejo de signos y señales gráficas: el lenguaje de la lecto-escritura. Ambos lenguajes son la base del aprendizaje escolar” (Silva, 1994: 27).

Como podemos observar esta clasificación es muy interesante, aunque difiere sustancialmente de la realizada por Piaget. Me inclino más por lo que dice Gili Gaya: “... la comunidad parlante impone de buenas a primeras un sistema cerrado y autosuficiente de signos verbales que el niño trata de imitar; y el proceso de imitación y ajuste a la norma social recorre varias etapas, con velocidad variable según las facultades miméticas individuales y según la presión mayor o menor que el medio familiar, primero, y social después, ejerce sobre cada niño (...). Pero, aun en igualdad de edades, de sexos y de nivel social (...) las diferencias individuales son muy grandes: no es excepcional que un niño de seis años hable con mayor riqueza y soltura que otro de ocho, y que encontremos niños de seis años con menos recursos verbales que sus hermanitos de cuatro. La cronología del proceso no debe contarse por meses o por años. Es una cronología relativa que trata de establecer lo que viene antes y lo que viene después en el desarrollo idiomático individual” (Gili Gaya; 1974: 11).

2 Cabe anotar que “la TV desordena las secuencias del aprendizaje por edades/etapas, ligadas al proceso escalonado de la lectura...” (Martín Barbero; 1996: 14).

3 A continuación se presenta la relación entre el niño y la televisión como un soporte del lenguaje audiovisual sin obviar que existen otros, tales como el videojuego e internet. No obstante, para los fines de este artículo, solo se retomará la televisión. Los otros soportes ameritan un estudio aparte.

embargo, el niño seleccionará aquellos aspectos que le interesen para la elaboración de sus esquemas ideológicos, cognitivos y lingüísticos. Esta idea va en contra de la catalogación que se ha hecho de la televisión como ente alienante, en donde el espectador es un ser pasivo, lo que desconoce la capacidad de escogencia del receptor. En el caso de los niños, cuyos gustos están bien definidos independientemente de la edad, respecto a la pasividad Pérez Tornero opina que

es, en todo caso, pasividad física -sujeción a un sillón o similar-, pero no es pasividad mental. Al contrario, la mente del espectador de televisión trabaja incesantemente, se mueve, se agita, se inquieta. Obviamente, otra cosa será si lo que se discute es el contenido de la programación televisiva. Aquí el juicio es libre... pero también hay libros discutibles y adocenantes... Lo importante es no confundir la forma de fruición o de recepción con el contenido de la televisión" (1994: 94).

De otro lado, la importancia que ha adquirido la televisión en la vida de los más pequeños, por la ingente cantidad de horas que pasan delante de ella⁴, ha hecho que se popularice la concepción de identificarla como un factor que ha contribuido a la aceleración "artificial" de su desarrollo. Esta concepción lleva a pensar al niño como un ente pasivo, que no discrimina la información que le llega del exterior. Además, si los niños de hoy parecen "crecer" intelectualmente más rápido que hace tiempos es porque viven en un mundo agitado, el mundo de la globalización, que poco a poco va imponiendo sus reglas y en donde prima la intercomunicación rápida y eficaz. La información llega al niño de todas partes y de una u otra forma la asimila velozmente.

4 En una investigación realizada por Jesús Beltrán se llegó a la conclusión de que "... a medida que se incrementa la edad de niños y niñas, aumenta el tiempo de ver la televisión por día, lo que viene dado en parte por la visión de los programas televisivos en horario nocturno. Así, de 1º a 3º de primaria no superan las tres horas/día viendo televisión, mientras que de 4º a 6º superan esta barrera y, en algunos casos, con creces. Sin embargo, hay que tener en cuenta a la hora de interpretar este resultado que suelen comentar que el tiempo dedicado a ver televisión aumenta los fines de semana...". (El impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual y cognitiva de los niños, en la Comunidad de Madrid (España); Disponible en internet: http://www.educacionenvalores.org/articulo.php?id_articulo=379)

Cambiando de perspectiva, se debe precisar, en el ámbito del lenguaje, que aunque ya no parece haber duda de que la lengua materna se aprende por imitación de los adultos y, por qué no decirlo, por la exposición a la televisión en donde el niño escucha expresiones que se fijan en su habla, el infante

cuando [...] se vale de signos verbales, pocos o muchos, no es mero repetidor, sino que ajusta su habla a la imagen o situación que trata de expresar. Es así como practica una imitación selectiva y condicionada, de un lado, por sus vivencias y, de otro, por los recursos verbales que sabe manejar. El procedimiento no se distingue más que cuantitativamente del habla adulta; la diferencia consiste en que el niño se mira en el espejo normativo concreto de las personas mayores, y los adultos nos amoldamos al sentimiento de esa entidad abstracta, indefinida y borrosa que llamamos 'lengua' (Gili Gaya; 1974: 14).

En este sentido se puede afirmar que, con la ayuda de la imitación en la actividad colectiva, guiada por el lenguaje de los medios, el niño puede desarrollar mucho más de lo que podría con solo su capacidad de comprensión de modo independiente.

Con fundamento en lo anterior, es pertinente reiterar el papel de la televisión en la apropiación conceptual y afectiva de la realidad, por cuanto "... el niño realiza sus primeros aprendizajes a través de la observación, experimentación e imitación y en este aspecto la televisión [como soporte del lenguaje audiovisual] actúa como instrumento que mediatiza e interpreta la realidad, ofreciendo importantes modelos de realización para el niño" (Baños Guillén, 2000 [On line]).

A pesar de ello, la escuela sigue empeñada en ver en la televisión a una enemiga, culpándola de los fracasos escolares de los estudiantes (y cuando no hace eso solo la utiliza como un medio didáctico y no como un fin). De una u otra forma, la escuela trata de competir con la televisión. En lo que corresponde al lenguaje, la lucha se ha hecho muy tensa y reduce el uso lingüístico solo a la correcta formación

gramatical de las oraciones, a la pronunciación y ortografía. Por ello, Stubbs (1984: 137) propone que si el lenguaje ha de usarse como evidencia de estructuras y procesos sociales, deberá entonces ser examinado como sistema, no como términos aislados, ya que si se encuentran relaciones entre los sistemas lingüísticos y las estructuras sociales, los datos del lenguaje deben estudiarse por su propia organización lingüística sistemática.

De esta manera, la institución escolar tradicional ha mostrado un gran desconocimiento del potencial educativo de la televisión, que se refleja en varios autores, que salen en defensa de la educación formal y generalizan demasiado sobre aspectos que, en cierta medida, envuelven una gran cantidad de variables sociales, ideológicas, gustos personales, entre otras. Un ejemplo es Raquel Soifer, en cuyo libro *El niño y la TV* (1981) sobresalen los comentarios personales sin ninguna fundamentación práctica ni teórica, es decir “sataniza” a la televisión como un mecanismo que atenta contra el correcto desarrollo cognitivo del niño, sin desconocer por ello algunas críticas válidas. A continuación se transcribe lo que piensa la autora acerca de la influencia de la televisión en la estructuración del lenguaje, en donde deja entrever una clara inclinación por la cultura escolar fundamentada en el texto escrito y en donde el lenguaje se reduce, como se veía anteriormente, a la utilización de determinadas construcciones lingüísticas, dejando a un lado el aspecto trascendental del significado:

Una gran parte de los programas de televisión que se pasan en nuestro país está constituida por dibujos animados, películas o series extranjeras, en su mayoría norteamericanas, las cuales, además de presentar modalidades culturales foráneas y bastante distintas de las nuestras, tienen el serio inconveniente de haber sido dobladas a un español superficial, integrado por giros idiomáticos de distintos países hispanohablantes.

Por otra parte, los parlamentos en inglés son breves, a causa de la parquedad característica de ese idioma, bastante limitado en contraposición a la riqueza del castella-

no. En consecuencia, las frases que emiten las voces encargadas del doblaje, además de estar pronunciadas con un acento que no es el nuestro, son breves y cortantes, pues de lo contrario no podrían acompañar adecuadamente la gesticulación de los actores.

Los niños se acostumbran de este modo a un léxico en el que predominan los monosílabos y las interjecciones. Esto cercena las posibilidades de ampliación de sus conocimientos idiomáticos, a lo cual se suma el hecho de que, por ver televisión, no leen, y como el idioma constituye el vehículo por excelencia de las ideas y de los sentimientos, la dificultad para la comunicación familiar y social se ve incrementada por la pobreza del lenguaje que se emplea (Soifer, 1981: 49).

Se ve, pues, el gran temor que siente la escuela por los nuevos lenguajes, ya que, de cierta manera, desplazan al lenguaje verbal con el cual dicha institución legitima su poder. Sin embargo se debe tener presente que el lenguaje audiovisual representa un cambio necesario en un mundo que reclama nuevas cosmovisiones. Pero retomando a Álvarez (1997: 73), la escuela continúa ofreciendo hoy, en un mundo ya muy diferente, la misma receta apenas sin variantes en lo que respecta a los sistemas simbólicos: sigue basándose en las “viejas” alfabetizaciones en una cultura cada vez más multimodal, pero permaneciendo ajena a la desintegración de las míticas y narrativas que la sustentaban en un pasado no muy lejano. Los niños de hoy comparten las horas de inmersión en los viejos códigos y contenidos, que se enseñan y pautan cuidadosamente, con las horas de inmersión desarticuladas de los nuevos lenguajes y contenidos de lo audiovisual, que nadie parece programar explícitamente.

Hay, entonces, una escuela que se resiste al cambio, defendiendo el lenguaje verbal como medio idóneo de acceder al conocimiento, debido a que “su gramática interna [de la escuela] consiste en la escritura; el orden escolar sería esencialmente escritural. En el ámbito educativo moderno, centrado en torno a la escuela, el acceso a la reflexión disciplinada

supone, por lo mismo, el texto. Todo conocimiento calificado como valioso reside allí, de ahí proviene, hacia allá está destinado” (Bruner, 1994: 33). De este modo, los nuevos lenguajes de los medios de comunicación masiva, entre ellos la televisión, constituyen una amenaza, ya que, según Bruner (1994), el fin de la escritura significaría no solo el fin de la modernidad, sino, además, el fin de la escuela y del principio educativo moderno. Este temor está fundamentado en una visión muy estrecha que se debe replantear.

Aunque se evidencia un conflicto cultural entre la escuela y la televisión, no se puede escapar de un hecho evidente y es que el niño atiende y comprende, en muchas ocasiones, más a la televisión que al profesor. De ahí la necesidad de replantear los objetivos educativos y aprovechar todos aquellos elementos novedosos que brinda el lenguaje audiovisual, puesto que, gracias a él, los niños

se apropiaron de las complejas estructuras narrativas –circulares, paralelas, entrecruzadas, etc.– del discurso filmico, de las sugerencias e intertextualidades de lo visual y las gramáticas del videoclip. Construyeron concepciones complejas del espacio y eternizaron los presentes. A partir de aquellas estructuras narrativas y de estas reformulaciones de lo visual/auditivo/espacial/temporal, se volvieron productores culturales: crearon sus propias músicas y relatos con nuevos lenguajes [...]. Mientras tanto nosotros [los educadores] enronquecemos repitiendo ideas ajenas y pretendiendo que escuchen nuestros discursos lineales, soporíferos y autoritarios. Tampoco asumimos que estos discursos de la escuela chocan con los de los padres y se anulan. Que las nuevas generaciones se forman en/con los medios y la calle (Torres, 1996: 71).

No obstante, para que “esas nuevas generaciones” realmente lleguen a esa comprensión crítica y analítica del mensaje transmitido por el lenguaje audiovisual, se requiere una nueva alfabetización, donde tanto docentes como estudiantes sean conocedores de los nuevos lenguajes audiovisuales de la sociedad, puesto que conocer y comprender los códigos diver-

sos (verbal, audiovisual, gestual, sonoro) es una condición necesaria para ser un consumidor consciente y activo de los productos culturales de los medios.

Varios autores se han referido al “desfase entre la escuela y el mundo cotidiano del niño”. Bernstein ha planteado esto desde el punto de vista lingüístico al hacer una distinción entre el código elaborado y el código restringido que difieren tanto en la expresión gramatical como en los significados que manejan. Es decir, al código restringido se le atribuyen significados particulares, demasiado ligados al contexto, mientras que el código elaborado utiliza significados más universales y menos dependientes del contexto. El niño de clase baja, siguiendo a Bernstein, al manejar sólo el código restringido⁵, entra en conflicto con la institución escolar que “está instituida sobre el código elaborado” (Bernstein [citado por Stubbs] 1984: 45), lo que le representa un tropiezo para lograr su éxito escolar. Esto no ocurre con el niño de clase media o el de clase alta, que manejan ambos códigos⁶. Para Manuel Alvar, “en la lengua de la televisión (...) sus aspectos léxicos y semánticos se realizan dentro de un ‘código restringido’ al que se han aplicado las características de índice, ícono y símbolo, tal como fueron formuladas por Peirce⁷” (1990: 160). (1990: 160). Sin embargo, sería más apropiado, desde el punto de vista del significado y

5 “Los códigos se definen como principios abstractos y subyacentes que regulan la comunicación y generan el habla. La gente no habla códigos, de la misma forma que no habla gramática; tanto la gramática como los códigos son sistemas abstractos y subyacentes. Por lo tanto, es incoherente referirse a un niño como “hablante de un código restringido”. Uno sólo puede hablar de un niño que tiende a usar variantes restringidas del habla en determinados contextos” (Stubbs, 1984: 54).

6 Valga la pena aclarar que se retoma a Bernstein por cuanto su teoría presenta una interesante relación entre la estratificación social y su influencia en la estructuración lingüística. No obstante en la sociedad colombiana sus planteamientos no son plenamente aplicables y su hipótesis, en el contexto colombiano, es ampliamente refutable.

7 Alvar ejemplifica dichas características de la siguiente manera: “Las noticias televisivas transmiten solo una pequeña proporción de las unidades de análisis y esos elementos proyectados son ÍCONOS o imágenes que representan directamente aquello a que se refieren (una fotografía, por ejemplo), mientras que los ÍNDICES serían la transmisión indirecta de esos mismos (un dibujo, pongamos por caso) y los SÍMBOLOS, cualquier motivo que se relaciona con el objeto al que se quiere hacer mención. Pero no debe perderse de vista el hecho de que imagen y voz van enlazadas y se condicionan entre sí” (Alvar; 1990: 160).

siguiendo a Bernstein, incluir a la televisión dentro del código elaborado, puesto que las informaciones que transmite, generalmente, no tienen que ver con el contexto inmediato del niño, como es el caso de las caricaturas. A pesar de ello el niño (sin importar la clase social⁸, porque todos los pequeños son vulnerables a la influencia televisiva) comprende el contenido de sus programas favoritos, y quizás ello se deba a que el lenguaje audiovisual no exige un aprendizaje sistematizado, puesto que sus elementos, la imagen y el sonido, se configuran para dar un significado, que, aunque polisémico, no requiere un amplio conocimiento de otros códigos por parte del espectador. Lo contrario ocurre en la escuela, en donde los significados que se brindan (que pretenden ser unisignificativos)⁹ requieren previamente el aprendizaje de la escritura y la lectura. A lo mejor por ello el niño se inclina por la televisión que, supuestamente, no le exige una previa apropiación lingüística y le brinda entretenimiento.

La escuela y la televisión como contextos socializadores

La educación supone una intervención exterior en los procesos de adquisición de conocimientos, con el fin de orientarlos y hacerlos más eficaces y eficientes. De otro lado, el proceso de asimilación, de abstracción conceptual y de captación de los fenó-

menos que circundan al ser a través de la simbolización exige un desarrollo completo de los procesos cognitivos de internalización de los instrumentos de la cultura en donde se hallan inmersos. Estos instrumentos culturales, entre los que cabe incluir a la televisión, serán los que posibiliten a los niños desenvolverse dentro de su ámbito cultural y social.

Tradicionalmente, el proceso socializador se había relegado a ámbitos tales como la familia, la escuela y otras instituciones de carácter educativo. Sin embargo, desde hace algunos años se tiene conciencia de la importancia de la influencia que ejercen los programas de televisión en la adquisición de conocimientos, sobre todo en la etapa infantil. No se puede negar

el importante papel socializador que la televisión posee. Los medios modifican el ambiente introduciendo a los niños en el conocimiento de culturas distintas a la nuestra, al tiempo que presentan comportamientos, valores e ideas propias de nuestro sistema social que más tarde serán aprehendidas y apropiadas por los espectadores para su integración en el entorno social. La televisión se convierte así en transmisora de una cultura, de una realidad, que el niño aprende a veces inconscientemente, pero que es casi siempre reflejo de su entorno social (Baños Guillén, 2000 [On line]).

El medio televisivo se instaura entonces, se podría decir, como un espacio multicontextual, un espacio, siguiendo a Bernstein, en donde confluyen los diversos “contextos de socialización críticos”, que son determinantes para la socialización del niño. A continuación se presentan estos contextos en donde, y sin entrar en un estudio detallado, se puede hacer claramente una analogía con la función socializadora que cumple la televisión en el mundo contemporáneo:

- Contexto regulador: “Donde al niño se le da conciencia de las normas del orden moral y de sus diversos apoyos”.
- Contexto de instrucción: “Donde el niño aprende acerca de la naturaleza objetiva de

8 Existen “tres modos distintos de ver televisión: ‘telepasión’, cuando es preferida a otras actividades; ‘teleganchillo’, que se ve mientras se hacen otras cosas; y ‘telerrellenahuecos’, que se ve porque no se tiene otra cosa mejor que hacer. Son distintos modos de ver la televisión y, en consecuencia, distintos grados de atención. Pues bien, de ellos la ‘telepasión’ y la ‘teleganchillo’ no distinguen entre capas sociales. Afecta por igual a niños ricos y pobres. Pero no así la tercera, la ‘telerrellenahuecos’: Mientras los niños ricos tienen condiciones y posibilidades para realizar diversas actividades fuera de la escuela y pudiendo elegir entre una oferta variada: deportiva, cultural o social, los otros niños (...) apenas disponen de opciones con las que llenar su tiempo extraescolar” (Pindado; 1997: 29).

9 Como ya se ha dicho, la escuela tiene como estandarte al lenguaje verbal, el cual, “en su función comunicativa habitual, utiliza la denotación, mientras que en él la connotación o producción de sentidos suplementarios es un fenómeno no sistemático (...). Resulta evidente, por otra parte, que [en la televisión] prima el signo connotativo. Apoyándose en la iconicidad, son los signos connotativos los que crean la belleza (...), son ellos los que producen el sentido global [de un programa televisivo], así como sus significados estéticos parciales” (Mesa Falcón; 1988: 30).

las cosas y de las personas y adquiere habilidades de diversos tipos”.

- Contexto imaginativo o de innovación: “Donde se alienta al niño a experimentar y recrear su mundo en sus propios términos”.
- Contexto interpersonal: “Donde al niño se le hace consciente de los estados afectivos, de los propios y de los demás” (Halliday, 1982: 44).

Halliday plantea que “mediante la utilización del lenguaje en situaciones de esos tipos es como él [el niño] construye y amplía su potencial de significado” (Halliday, 1982: 44). Aquí entra a jugar el uso social que hace el niño del lenguaje que, en la terminología de Halliday, se clasifica como las funciones del lenguaje. A continuación solo se retomarán algunas funciones, pues se considera que son las que están en más estrecha relación con el medio televisivo:

- **FUNCIÓN HEURÍSTICA.** Se caracteriza por la utilización del lenguaje como medio de investigación sobre la realidad, para comprender las cosas o para una mejor interpretación del medio. Respecto a la televisión se observa cuando el niño indaga, por ejemplo, sobre el porqué de sus superhéroes y de sus propias limitaciones (“¿por qué no puedo volar como Superman?”); también se presenta cuando el niño se pregunta por la localización de los lugares en donde se desarrolla la acción de sus series favoritas.
- **FUNCIÓN PERSONAL.** Representa el aspecto expresivo del lenguaje que manifiesta la propia individualidad del hablante: cada persona muestra sus propias peculiaridades en el lenguaje y su expresión. Esta función es una forma de comunicación en la que predomina la subjetividad. Se podría decir que esa subjetividad en el niño está marcada por las muletillas de sus héroes, con las cuales busca una identificación con ellos y lograr un efecto en sus pares tendiente a la aceptación.
- **FUNCIÓN IMAGINATIVA.** Está muy vinculada al entorno específico del niño y representa el matiz lúdico del lenguaje. A través de ella se intenta crear una nueva realidad, en la que las cosas sean como el hablante desea frente a la realidad establecida; permite así dejar correr libremente la imaginación. Por medio de la función imaginativa el lenguaje “re-crea” el mundo, inventando uno más propio, con la posibilidad de darlo a conocer. El ejemplo que mejor caracteriza a esta función, a partir de la influencia del medio televisivo en el niño, son sus actividades lúdicas, en donde, junto con sus compañeros de juego, reinventa los episodios más emocionantes de sus series favoritas, asumiendo roles y compenetrándose con las expresiones típicas de sus héroes.
- **FUNCIÓN INFORMATIVA.** Tiene un carácter eminentemente informativo y es el medio más usual para manifestar y expresar una determinada idea. ¿A quién no le ha ocurrido que cuando se sienta a ver con un niño un programa televisivo, así no se le pregunte nada, él empieza a nombrar las características de los personajes y narrar lo que acontece?

Como se observó anteriormente, el diálogo es un elemento primordial en la visión funcionalista de Halliday, puesto que, mediante él, el niño asigna y adopta roles sociales. Sin embargo, ni la escuela tradicional, ni la televisión lo utilizan, en una igualdad de condiciones en donde la escuela tradicional representa también la pasividad, evitando las inquietudes infantiles y limitándose a la transmisión de unos conocimientos generales, que en cierta medida se equiparan a las “informaciones superficiales” que brinda el medio televisivo.

Después de exponer por un instante los “contextos críticos de socialización” y “las funciones del lenguaje”, que sin duda están involucrados en

la televisión, surge una inquietud: ¿por qué la escuela sigue menospreciando a la televisión, en lugar de replantear su función educativa e interesarse por los nuevos lenguajes que envuelven al niño y potencian, en cierta medida, determinadas habilidades? Diversos autores dan la misma respuesta, que se fundamenta en una cultura logocéntrica que teme al cambio; entre ellos se encuentran Martín Barbero (1996), Teresa Herrán (1998) y Pérez Tornero (1994). En términos generales, ellos plantean que la escuela ve en la televisión a una rival porque (como ya se ha dicho) compite con ella en las formas de transmitir el conocimiento. Mientras que la escuela utiliza el lenguaje verbal, la televisión utiliza la imagen, imagen que en los textos escolares está en un segundo plano en donde, para su interpretación, se utilizan letreros, cosa que no se hace en la televisión, que da cabida a la libre interpretación por parte de los espectadores. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el lenguaje audiovisual no es solamente imagen, sino también sonido y que ambos constituyen un rico mundo, en donde el receptor actúa deleitándose con el movimiento y la sonoridad; es así como

...el lenguaje (otra dimensión de la TV) no es solo imagen. También es sonido. Aunque estamos acostumbrados a asociar lo que la TV ofrece a través del sentido de la vista, en el videoclip y los canales que empiezan a dedicarse exclusivamente, el sonido juega un papel fundamental y la imagen se pone al servicio del oído. De todos modos, la imagen, como imagen, no solo impacta, sino que es también un nuevo lenguaje para la imaginación, una fuente de conocimiento y de sabidurías, que llegan por vías distintas de aquellas a las que estamos acostumbrados (Herrán; 1998: 51).

De ahí que la escuela deba aprovechar más este medio para llegar a los estudiantes, realizando orientaciones certeras sobre cómo interpretar y ser críticos ante la multitud de mensajes televisivos.

Recapitulación de un debate inconcluso

La infancia, como presupuesto del que se parte, es el período de mayor intensidad en el desarrollo físico y mental de la personalidad humana. Durante estos primeros años tiene lugar un desarrollo intensivo de diversas capacidades prácticas, intelectuales y artísticas, y se inicia la formación de los aspectos morales y rasgos de carácter. El niño es un ser muy sensible, por lo que el proceso educativo, así como los distintos agentes que interactúan en su vida, tales como los modelos parentales, la televisión, etc., pueden influir-lo efectiva y profundamente. En esta medida el niño, en el mundo contemporáneo, se halla inserto en un doble cerco a su creatividad, a su derecho perceptual, a su imaginación: la escuela y los medios de difusión colectiva, el más importante es la televisión. La primera confunde el lenguaje escrito (cuyo prototipo es el libro de texto escolar) con toda posibilidad de comunicación. Fuera quedan los recursos expresivos, la posibilidad de un goce perceptual, de una verdadera referencialidad¹⁰. Los medios juegan al máximo con los recursos expresivos, pero llevan su referencialidad a su mínima expresión, cuando no distorsionan directamente un tema. Los programas televisivos penetran en la vida cotidiana de los receptores y ofrecen una visión de la realidad previamente seleccionada; generalmente se adoptan las concepciones que poseen los poderes dominantes y desde los valores socialmente admitidos. De este modo, se ofrece al receptor-niño una "realidad", lo que provoca confusión, en muchos casos, entre los términos conceptuales de realidad y ficción. Esta faceta de la televisión puede ser engañosa cuando se trata de mensajes publicitarios, por ejemplo, dado que su discurso persuasivo responde al modo de representación publici-

¹⁰ La referencialidad se refiere a la "adecuación del mensaje a su tema, es decir al modo en que tanto lo verbal como lo icónico presentan una situación o un personaje" (Prieto Castillo; 1986: 20). En otras palabras, se podría decir que la referencialidad se mide por el contenido de verdad o falsedad de lo que se ofrece al niño, no solo en los medios de comunicación, como lo plantea Prieto Castillo, sino también en la escuela.

taria y el adulto que lo escucha decodifica el mensaje y relativiza su contenido, mientras que el niño, sin una formación adecuada, lo asumirá acríticamente. Sin embargo, y aquí se entra a un punto crucial, lo mismo se podría decir del libro de historietas o de cuentos, que son ampliamente aceptados y recomendados para los niños, lo que lleva a pensar en lo que se ha recalcado a lo largo de este escrito y es que existe una clara pugna entre la palabra escrita y la imagen; es así como

la televisión suele presentarse como la antípoda del libro, como un artefacto de valores muy distintos, casi opuestos, a los que emana de la imprenta: emotividad frente a racionalidad, confusión frente a análisis, primitivismo frente a elaboración, intuición frente a lógica ...La televisión paga todas las consecuencias de su asociación con la imagen y de supuesto enfrentamiento al mundo de la palabra y, sobre todo, al de la escritura. De aquí que, a primera vista o de primera intención, no se suele considerar vehículo idóneo para la educación. Pero todo ello es producto de un serio malentendido: ni la televisión es solo imagen –sino palabra, incluso, texto– y la imagen no puede ser entendida tal y como nos es descrita desde un pensamiento largamente influido por el prejuicio logocéntrico (Pérez Tornero; 1994: 89).

De otro lado, la televisión está pasando por la misma situación que pasaban los libros, hace ya algún tiempo, cuando se los prohibía y se los tachaba de ser una mala influencia. La analogía no termina aquí, ya que la televisión también se puede leer¹¹, como lo señala Pérez Tornero: “Reconocemos que las imágenes desencadenan procesos complejos y sutiles

como los que pueden producirse en la lectura de un libro. Por tanto, si por el hecho mismo de leer –independientemente del contenido– se reconocen beneficios intrínsecos para el lector, en el mismo sentido debemos reconocer también beneficios en los usuarios de la televisión. Ambos realizan una actividad mental considerable” (1994: 94). Aún más, “en términos lógicos, cabe hablar de escritura audiovisual, o sea, la posibilidad de engendrar, mediante la combinación de imágenes, sonidos y palabras, textos capaces de expresar ideas y sentimientos, describir espacios y situaciones, narrar acontecimientos e imaginar mundos posibles” (Pérez Tornero; 1994: 96). Este autor indica que reconocer el discurso televisivo, interpretarlo, asumirlo, idea que va en contra de los criterios valorativos utilizados por la institución familiar y educativa para juzgar el medio televisivo, considerado como un “alienante”, que lo único que hace es llevar al niño hacia el fracaso escolar porque, supuestamente, olvida realizar sus labores escolares por dedicar su tiempo libre al consumo televisivo.

Y por otra parte, la realidad en la televisión se presenta en ocasiones, según afirma González Requena (1992), como algo confuso y desarticulado, carente de densidad semántica, de cohesión discursiva. Se asevera que en ella todo es mutación, en el vértigo de la aceleración que se desprende vacilando entre el sonido y la imagen. Pero esto es desconocer que la televisión utiliza un código diferente al secuencial del lenguaje verbal y escrito.

La televisión, como medio, puede transmitir mensajes cuyas materias significantes sean de naturaleza visual y auditiva al mismo tiempo. El medio condiciona, pues, la naturaleza sensible de los mensajes transmitidos. Pero no solo el aspecto sensible de los mensajes es condicionado por el medio, sino también los alcances significativos del contenido (...). La tecnología modifica las posibilidades del código, ampliando sus formas de significar. Por tanto, toda innovación tecnológica introduce innovaciones significantes (Blanco; 1988: 77).

11 Herrán señala que “la imagen admite lecturas de mayor o menor profundidad según la actitud de quien la recibe. No solo porque el sujeto receptor no comienza a vivir con la imagen que recibe, puesto que tiene un pasado y una historia, sino porque, como todo proceso de conocimiento, la imagen admite varias percepciones, porque es ‘otra’ forma de conocimiento, distinta del tradicional silogístico al que estuvimos acostumbrados en Occidente. Desmenuzar ese proceso es aceptar que el conocimiento de la televisión como medio es un aprendizaje más o menos consciente, más o menos avanzado, hasta llegar a lo que es realmente ‘leer TV’, es decir, como lo recalca Pérez Tornero, captar mundos en movimiento, reconocer acciones y situaciones, explorar contextos, estructurar sentidos, realizar operaciones lógicas, avanzar hipótesis y modelos de comprensión. Es, en definitiva, ordenar y clasificar mundos de objetos inertes y de seres activos” (Herrán; 1997: 49).

Ello explica que el espectador no capte de golpe el sentido de las imágenes. Más bien va recreando, paulatinamente, los diversos sentidos del texto audiovisual.

Asimismo, es evidente que el medio en el que se desenvuelven los niños incide radicalmente en sus procesos de aprendizaje. Todos los elementos que interactúan constituyen unidades ricas capaces de facilitar y estimular nuevos aprendizajes. El medio televisivo, por tanto, posee un potencial como generador de estímulos, que pueden ser aprovechables en el desarrollo del niño, y, de hecho, ejerce una gran influencia sobre las prácticas de socialización. Se erige en una variable medial propiciadora de una gran actividad constructiva, si se sabe reorientar la gran avalancha de estímulos que suscita, tarea que deberá abordarse desde el entorno educativo, escolar y familiar fundamentalmente. Es por ello que la televisión debe concebirse como un ente con un potencial educativo considerable, que, sin ser sistemático e institucional, contribuye al desarrollo cognitivo del niño. De esta manera, los soportes del lenguaje audiovisual "... pueden ser un gran apoyo para la construcción de nuevos aprendizajes, para reforzarlos y sistematizarlos, porque ofrecen al usuario una multitud de estímulos, un alto nivel de motivación, un interés atractivo, y a la vez, bien utilizados, son herramientas potenciadoras para el desarrollo cognitivo del alumno" (los medios educativos [*On line*]). Dicha influencia en el desarrollo de los niños depende tanto del entorno familiar y social de los receptores y su bagaje personal, como de la pertinencia de sus programas y de su calidad educativa y técnica. En este sentido, "la apropiación de los contenidos de los medios de comunicación por parte de los niños y jóvenes es de carácter cualificado y depende no solo de las circunstancias concretas en las que se realiza el contacto, sino de aquellos factores provenientes de la familia, del círculo de amigos, del maestro, etc., los cuales influyen en sus propias apreciaciones" (Cubides y Valderrama; 1996: 97). Esto demuestra que

hablar de la influencia televisiva no se reduce a decir que es mala porque sí y a no dar más explicaciones, pues contra dicha aseveración se podría argumentar que si un niño asimila y reproduce aspectos negativos de la televisión es porque dichos aspectos son esquematizados de su propia realidad personal. Es más, en muchas ocasiones lo que presenta la televisión es más aceptable que lo que se vive en la cotidianidad, lo que se puede ejemplificar en el campo del lenguaje. Póngase por caso a un niño habitante de barrios populares o zonas rurales que tiene contacto permanente con un estilo conversacional en donde predominan "formas expresivas poco aceptables en un nivel culto". Casi los únicos referentes con que cuenta ese niño para corregir esos aspectos son la televisión y el docente (hay que aclarar que lo planteado anteriormente se refiere a los aspectos superficiales del lenguaje, de los cuales se ha pretendido alejar este escrito para dar cabida a un aspecto más importante, como lo es el de la significación).

No cabe duda de que el lenguaje audiovisual y sus elementos forman una parte esencial de la realidad cotidiana, pues fundamentan la interacción entre el sí mismo con la alteridad de los demás actores sociales. Esta forma de lenguaje permite que la realidad cotidiana se imponga como una realidad ya construida, sustentada, claro está, en interpretaciones personales, aspecto en el que choca con el lenguaje escolar que, aunque también presenta una realidad construida, brinda formas interpretacionales únicas. Stubbs presenta un caso que, aunque se refiere a los tests de inteligencia, perfectamente se puede comparar con lo que acontece en el campo educativo:

En una pregunta de un 'test' sobre el desarrollo del lenguaje, se le pide al niño que elija el 'animal que puede volar' entre un pájaro, un elefante y un perro. Muchos niños pequeños eligen el elefante junto con el pájaro. Si se les pregunta por qué, explican "es Dumbo", es decir el elefante volador de Walt Disney. En este caso, una respuesta "incorrecta" no indica, pues, una falta de capacidad, sino un esquema de interpretación alternativo... (Stubbs; 1984: 129).

La combinación de formas perceptivas relevantes, tales como cambios y movimientos acelerados o efectos audiovisuales de gran intensidad, del lenguaje audiovisual permite mantener la atención, mientras que la escuela, con su lenguaje marcado por verbal, lleva a la rutina lingüística y, consecuentemente, al aburrimiento. Aquí la desventaja es evidente puesto que la televisión, en caso de aburrimiento, se puede apagar, en cambio, en la escuela solo queda la opción de esperar a que termine la hora de clase.

Se puede concluir que la escuela no puede desconocer (o pretender que desconoce) la existencia de otros sistemas semióticos de transmisión de significados, que son, en muchas ocasiones, más eficaces que el lenguaje verbal. De ahí que sea necesario desligarse de un pasado en donde los códigos significantes representaban un mundo muy diferente al que se tiene hoy. Este nuevo mundo requiere nuevas representaciones, nuevos lenguajes que pluridimensionen la comunicación y, con ella, la vida humana. Por eso hay que validar la aseveración de Carlos Augusto Hernández: "Para sobrevivir la escuela debe enfrentar con flexibilidad e inteligencia las mutaciones culturales" (1996: 43). Al respecto, Rosa María Alfaro Moreno plantea una alternativa:

Se trata a su vez de incorporar el lenguaje audiovisual en la escuela, desde las características que el niño ha creado de consumidor de medio, en los procesos de aprendizaje. Desde ambos niveles se irán cohesionando los aspectos instructivos con los educativos, los culturales con los racionales, la memoria con la creatividad. Se trata de hablar, hacer tareas y evaluar con imágenes, con metáforas, con sentido de movimiento. Los climas y las atmósferas comunicativas se crean y transforman entre todos, siendo los niños más protagonistas de su proceso educativo. Necesitamos construir una permeabilidad del sistema escolar hacia la cultura audiovisual, y hacia un futuro debemos buscar una apertura de los medios hacia el trabajo informativo-argumentativo y más científico. El libro y la pantalla tienen que influirse mutuamente (Alfaro Moreno; 1999: 17).

Coincidiendo con esta propuesta Martín Barbero (1996) plantea un nuevo proyecto pedagógico, en donde necesariamente se deben repensar la educación y el papel que le corresponde en esta sociedad llena de lenguajes, códigos, significaciones. Es hora de detenerse a pensar en la escuela ideal, en donde confluyan los diversos sistemas semióticos y lingüísticos, para dar cabida a la plurisignificación y a la comunicación de ideas; es así como "el conocimiento de los lenguajes de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías y su aprovechamiento didáctico son un reto ineludible para el profesor, si quiere dar respuestas adecuadas a las necesidades educativas planteadas en la sociedad actual..." (Prado Aragónés, 2004: 379).

En definitiva, la televisión, utilizada como instrumento educativo, es un valioso medio que les permite a las nuevas generaciones reflexionar y resignificar el mundo desde una dimensión novedosa. La televisión se erige como el símbolo de un lenguaje que se impone y que implica una lectura rápida y despierta y envuelta en la plurisignificación y la reconstrucción.

Se podría decir que la escuela tradicional tacha a la televisión de deseducadora porque no encuentra en dónde más justificar el lenguaje que utiliza como estandarte y que ya no representa al mundo actual y su constante transformación. Por ello, se requiere, desde la escuela, tomar en serio el lenguaje audiovisual, con toda esa multiplicidad de códigos que envuelve. Tal vez así se pueda demostrar que la televisión también se puede leer y reescribir, lo que permitiría vislumbrar al niño-espectador como un ser que, a la par que se divierte y aprende, configura un sinnúmero de lenguajes que le posibilitan abrirse a nuevas alternativas y realidades. Esos seres son los que requiere este mundo en constante ebullición, seres pensantes, capaces de transformar sus espacios y tiempos, ágiles para interpretar y crear, pues el niño no es un ente pasivo, ya que elige entre diversas opciones, de acuerdo con sus gustos, y configu-

ra su propio mundo (claro que tampoco se puede negar que en ello influyen muchos factores). Hay que tener presente, al mismo tiempo, que el lenguaje infantil no es amorfo. Por el contrario, ya tiene una estructuración, que se afianza en la interacción con otros lenguajes (entre ellos el lenguaje audiovi-

sual), haciéndose rico y multifacético. Esto, sin duda, tiene un efecto decisivo en la configuración de una sociedad en donde primen la aceptación y el anhelo de relacionar, jugar, recrear, significar... con nuevos códigos que permitan una expresividad mayor de lo que en realidad es el ser humano.

Bibliografía

- Alfaro Moreno, Rosa María (1999). "Comunicación y educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos". En: *Signo y pensamiento*. Bogotá, Vol. XVIII, Nº 34, pp. 9-18.
- Alvar, Manuel (1990). "Medios de comunicación y lingüística". En: *Lingüística española actual*. Madrid, Vol. XII/2, pp. 151-173.
- Álvarez, Amelia (1997). "El drama es que no hay drama. Algunas claves Vygotskianas para interpretar los efectos de la televisión". En: *Revista Cultura y Educación*. Madrid, Nº 5, pp. 69-81.
- Álvarez Henao, Eduardo (1996). *La cotidianidad lingüística*. Armenia (Colombia), Centro de Publicaciones de la Universidad del Quindío, 161 p.
- Baños Guillén, María Carmen. "Revisión del conocimiento actual sobre la televisión y su influencia en el niño". [On line] Consultada, 28 de octubre de 2006. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 3, Nº 1, junio del 2000, I.S.S.N.: 1390 - 3306. Disponible en internet: <<http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c4/2-4-10.htm>>
- Beltrán, Jesús. *El impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual y cognitiva de los niños, en la comunidad de Madrid - España*. [On line] Consultada, 30 de octubre de 2006. Disponible en internet: <<http://www.educacionenvalores.org/article.php?id_article=379>>
- Bernstein, Basil (1985). "Clases y pedagogías visibles e invisibles". En: *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Nº 15 (I semestre de 1985b), pp. 73-103.
- _____ (1985). "La relación entre los códigos sociolingüísticos y los códigos educativos". En: *Revista Colombiana de Educación, Bogotá*, Nº 15 (I semestre de 1985a) pp. 153-161.
- Blanco, Desiderio (1988). "Nuevas tecnologías y lenguajes en la comunicación". En: *Contratexto*, Lima, Nº 3, julio de 1988, pp. 73-92.
- Borrego, Concepción (1997). "Narraciones televisivas y modelos ideológicos de socialización". En: *Revista Cultura y Educación*, Madrid, Nº 5, pp. 45-68.
- Bruner, Jerome (1994). *El habla del niño*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 141 p.
- Ca/Cerrada González, Diana. Reseña: Aguado Gómez, J. 1. (1996). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*, Huelva: Grupo pedagógico andaluz "prensa y educación". [On line] Consultada, 30 de octubre de 2006. Disponible en internet: <<http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=267&Itemid=59>>
- Cubides, Humberto y Valderrama, Carlos Eduardo (1996). "Comunicación-educación: Algunas propuestas investigativas". En: *Nómadas*, Bogotá, Nº 5, pp. 92-101.
- Cruder, Gabriela (1999). "¿Y las pantallas? De la normativa oficial al aula". En: *Signo y pensamiento*, Bogotá, Vol. XVIII, Nº 34, pp. 105-116.
- Gili Gaya, Samuel (1974). *Estudios del Lenguaje Infantil*. Barcelona, Biblograf, S.A., 174 p.
- González Requena, J. (1992). *El dispositivo televisivo*. Madrid, Universidad Complutense.

- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, Ediciones Olimpia, S.A., 327 p.
- Hernández, Carlos Augusto (1996). "Educación y comunicación: Pedagogía y cambio cultural". En: *Nómadas*, Bogotá, N° 5, pp. 36-44.
- Herrán, María Teresa (1998). "La escuela y los medios masivos de comunicación. Un impostergable encuentro". En: *Educación y ciudad*, Bogotá, N° 4, diciembre 1997-enero 1998, pp. 44-53.
- Los medios educativos: *Caracterización, clasificación, aspectos pedagógicos y psicológicos*. [On line] Consultada, 28 de octubre de 2006. Disponible en internet: <<<http://www.uniatlantico.edu.co/investig/medios/unimod3.html>>> (sin más datos)
- Martín Barbero, Jesús (1996). "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación". En: *Nómadas*, Bogotá, N° 5, pp. 10-22.
- Mesa Falcón, Yoel (1988). "La imagen encantada. Para una teoría del lenguaje cinematográfico". En: *Semiosis*, Xalapa (México), N° 21, julio-diciembre de 1988, pp. 27-42.
- Pérez Tornero, José Manuel (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona, Ediciones Paidós, 275 p.
- Pindado, Julián (1997). "Escuela y televisión: Claves de una relación compleja". En: *Rev. Cultura y Educación*, Madrid, N° 5, pp. 25-35.
- Prado Aragonés, Josefina (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid, La Muralla, 465 p.
- Prieto Castillo, Daniel (1986). *La fiesta del lenguaje*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 246 p.
- Soifer, Raquel (1981). *El niño y la TV*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz S. A., 79 p.
- Stubbs, Michael (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Bogotá, Editorial Cincel-Kapelusz, 148 p.
- Torres, William Fernando (1996). De los deslumbramientos a los alumbramientos. En: *Nómadas*, Bogotá, N° 5, pp. 67-72.