

# PROCESOS DE MEDIACIÓN Y APORTACIONES DIDÁCTICAS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE MASS-MEDIA

José Manuel Bautista-Vallejo, Ángel Boza Carreño,  
M<sup>a</sup> Dolores Guzmán Franco y Manuel Reyes Santana  
*Universidad de Huelva*

## 1. Introducción

En líneas generales puede decirse que el empleo de recursos de enseñanza posee un doble cometido:

- a) mejorar el aprendizaje, y por extensión algo que se presenta más general dentro del proceso educativo intencionado, que es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; y
- b) crear condiciones para que profesores y alumnos interactúen dentro de un clima donde dominan el ambiente con el fin de extraer del mismo los mejores resultados para su formación; sin bien, como reconocen una mayoría de especialistas en este campo, se desconoce en gran medida el funcionamiento y posible impacto que los medios de enseñanza tengan sobre los procesos de aprendizaje (Blázquez Entonado, 1994). Éste es un punto que en el fondo de la cuestión tiene gran importancia.

Sin embargo, al ser los medios elementos o ambientes interpuestos entre el docente y el discente, su utilización afecta necesariamente a la comunicación educativa, por lo que medios diferentes afectan, también de forma diferente, al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las claves en este proceso no parece estar en sí encerrada en el valor del medio como tal, precisamente por eso de que grandes medios con pésimos profesores no van a ningún lado, sino en el propio profesor como elemento personal mediador en tal proceso. Por ello, de los estudios existentes en torno a este tema (p. e. Escudero, 1983), dos conclusiones pueden ser útiles de cara a la enseñanza (Blázquez Entonado, 1994: 506):

- 1) Un medio no es tan relevante por sí mismo, cuanto la suma integrada sujeto-medio en interacción; y
- 2) Su valor pedagógico dependería más del contexto metodológico en el que se usa que de sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas.

Todo lo cual pone de manifiesto que los contenidos y la estructura metodológica de la clase son también factores definitorios de los recursos y, sobre todo, ejerce un papel deter-

minante la *figura del profesor*; hasta el punto de que se encuentra mayor número de diferencias significativas cuando se compara el uso de un medio por distintos profesores, que cuando la comparación se hizo sobre la utilización de dos tipos de recursos por el mismo profesor.

Si ésta parece ser una de las claves en el proceso de introducción de los medios de comunicación o información en el aula, en los centros educativos en un sentido más genérico, dos puntos merecen ser destacados en atención a esta clave, si, además, los ponemos en relación a uno de estos medios como puede ser la televisión:

- 1) Las posibilidades, y mejor, limitaciones de la televisión como medio informativo, y consecuentemente de alguna manera como medio comunicativo-educativo; y
- 2) La coherencia medios (TV) - modelo curricular adoptado, es decir, la coherencia que hay entre la introducción y el empleo del medio TV y el modelo curricular que se adopta y emplea.

Consecuentemente, los procesos de mediación y las aportaciones didácticas de los mass-media permiten la introducción de un planteamiento curricular centrado en la adopción de medidas de coherencia y códigos mediacionales cuyo significado es elaborado y reelaborado por los profesores en el ámbito contextual y comunicativo que es la clase.

## 2. Limitaciones de la TV y posibilidades medicionales

Independientemente de la consideración de ciertas ventajas -comodidad, recreo visual, instantaneidad, espectacularidad- de la información audiovisual, podemos destacar las siguientes limitaciones de la televisión como medio informativo (Iglesias, 1990: 59-61):

- 1) Los noticiarios y los demás géneros informativos utilizados en televisión presentan una clara limitación de tiempo. Las omisiones informativas suelen ser, por eso, frecuentes y habituales. Parcializan la realidad interpretada por la propia limitación del medio.
- 2) Lo que no ha podido filmarse o grabarse, lo que las cámaras no han podido captar, es como si no hubiera existido. Con frecuencia se repiten imágenes en un mismo día y aun, no infrecuentemente, *imágenes de archivo* en fechas consecutivas. Lo «enlatado» puede ser considerado como contenido del «aquí» y «ahora».
- 3) Las imágenes, sobre todo en el caso de que no haya neta y oportuna complementariedad con la palabra hablada, restan capacidad de atención a los mensajes verbales. Frente al dicho proverbial de que una imagen vale más que mil palabras, informativamente hablando cabría decir que una palabra precisa puede valer más que mil imágenes.
- 4) Hay un claro predominio de la imagen sobre la palabra. Se están imponiendo, incluso, los sumarios en imágenes sin palabras.
- 5) La lógica de las imágenes en movimiento, de las secuencias grabadas para televisión, siguen más *la lógica de la emoción* que *la lógica de la razón*.
- 6) La mayor parte de los telespectadores tiene serias dificultades para captar y retener aspectos esenciales de las noticias emitidas. La fugacidad noticiosa impide «retroceder» en busca de referencias interesantes que no han sido bien percibidas.

- 7) Por las características del propio medio, en televisión es más difícil establecer la deseable diferenciación entre hechos y opiniones.
- 8) Los espacios informativos de televisión, seguramente por la influencia concomitante de los demás espacios televisuales, tienden a espectacularizarse. El esfuerzo por captar y entretener al espectador, se realiza en detrimento de la precisión y la objetividad informativas.
- 9) Es muy difícil en televisión tratar temas informativos con profundidad. Podría decirse que los telediarios se limitan a emitir fugaces destellos informativos.
- 10) En televisión, sólo se alude principalmente a acontecimientos de interés generalizado, por triviales que sean. Y además, sólo puede hacerse con un número de ellos muy limitado: con diez o quince «informaciones» puede montarse un telediario de treinta minutos.
- 11) Las limitaciones de tiempo, y la misma naturaleza de la información audiovisual, fuerzan apretadas síntesis que comportan frecuentemente una visión reductora de lo acontecido. Entrevistas, discursos, alocuciones de larga duración, pueden verse reducidas, al emitir noticias sobre ellas, a unos breves segundos. La pérdida del contexto y la difícil selección pueden dar lugar a fáciles planteamientos manipuladores difíciles de advertir por el telespectador.

Hay autores para quien esta forma de entender la misión informativa de la televisión, así como otras «formas de expresión» del propio medio televisivo, producen tales efectos negativos en y sobre la sociedad presente y futura, que lo mejor que podemos hacer es acabar con ella.

Así de rotundo se sitúa Jerry Mander en su obra «*Four arguments for the elimination of television*», de 1977, traducida al español por *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión*, publicada de 1984.

Cuando escribió su libro, Mander, de origen judío, economista de formación y buen conocedor de los medios de comunicación, contaba ya con un historial de éxito en sus tareas profesionales ejercidas durante quince años en el campo de las relaciones públicas y de la actividad publicitaria. Era un ejecutivo nato. Conoció de cerca los medios de comunicación y vislumbró su poder de persuasión, especialmente cuando se emplean de manera interesada tratando de imponer ideas o de vender productos.

La experiencia llegó a producirle tal horror que supuso un punto de inflexión en su vida y cambió radicalmente sus actividades: liquidó su agencia y estableció una nueva agencia de publicidad y relaciones públicas de carácter no lucrativo, dedicada exclusivamente a trabajar en favor de organizaciones comunitarias (ecologistas, trabajadores rurales, grupos pacifistas, etc.), hasta entonces prácticamente excluidas de los medios de comunicación social. En este empeño chocó contra la televisión, pues según cuenta le parecía imposible todo intento de cambiarla. No pudiendo transformarla, no encontró otra posible solución que la de intentar derribarla, en el sentido de que debemos desembarazarnos de ella totalmente si es que nuestra sociedad ha de retornar a algo que se parezca a un funcionamiento saludable y democrático (Mander, 1984).

Se muestra, por ello, de interés abordar los *cuatro argumentos* que introduce Jerry Mander (1984) para eliminar la televisión.

El primero de éstos contempla la idea de que a medida que los seres humanos se instalan dentro de un medio ambiente totalmente artificial, nuestro contacto directo y nuestro conocimiento del planeta se corta. Estando desconectados, «como unos astronautas que flotan en el espacio», no podemos distinguir el arriba del abajo, ni la verdad de la ficción. Esas condiciones son apropiadas para la implantación de realidades arbitrarias. La televisión es un reciente ejemplo de esto, y un ejemplo grave, ya que acelera enormemente el problema.

Iglesias (1990) nos señala en este punto que aunque el común de los telespectadores de televisión distingue muy bien los programas de *ficción* de aquellos otros que son *reales*, no son pocos los telespectadores que, en efecto, llegan a tomar la ficción como algo representativo del mundo real. A quien tenga alguna duda sobre este hecho, recomienda Mander leer las doscientas cincuenta mil cartas -la mayor parte de ellas solicitando consejos médicos- enviadas por los telespectadores al ficticio «Doctor Marcus Welby» durante los cinco primeros años en que su imagen apareció en la pequeña pantalla.

El segundo argumento tiene que ver con que no es por accidente que la televisión haya sido dominada por unas cuantas fuerzas empresariales o estatales. Tampoco es casual que la televisión haya sido utilizada para recrear a los seres humanos bajo una nueva forma que se ajusta bien al entorno comercial y artificial. Una conspiración de factores económicos y tecnológicos hacen que esto sea inevitable y lo perpetúan, según cree Mander (1984).

En este sentido, la concentración del poder económico conduciría a la concentración del control de los medios de comunicación y en especial de la televisión.

El tercer argumento formula que la tecnología de la televisión provoca respuestas neurofisiológicas en los espectadores y que esto puede ser causa de enfermedad, provocando, desde luego, confusión y sumisión a una imaginaria externa. Considerados en conjunto, los efectos de la televisión se acumulan para crear las condiciones de un control autocrático. Es posible, además, que la mayor parte de esas enfermedades sean menos fisiológicas y más sociales, por cuanto que los comportamientos percibidos configuran un tipo de personalidad muy influida por la televisión que en ocasiones es disruptiva y desestructurada.

El cuarto argumento que explica Mander (1984), se refiere a que junto con la venalidad de sus controladores, la tecnología de la televisión predetermina los límites de su contenido. Así, hay información que puede ser dispensada de forma completa, otra, sólo parcialmente, y otra no puede serlo en absoluto. Cuanto más efectivas son las telecomunicaciones, más absurdos y simplificados y lineales serán los programas y mensajes que se ajustarán convenientemente a los propósitos de quienes controlan comercialmente el medio. Por todo ello, el más alto potencial de la televisión es la publicidad y esto no puede ser cambiado. La tendenciosidad, la distorsión es inherente a la tecnología.

En esto expresa Mander (1984) que la programación sería sólo una excusa para justificar la presencia de la publicidad, porque sin los anuncios no habría programas.

Con este panorama y ante las manifestaciones de un ingente número de educadores de introducir la televisión en las aulas, muchos de los cuales en sus prácticas diarias la utilizan sin más, creando un serio problema de legitimidad pedagógica, conviene introducir, al menos, el argumento de la coherencia de la introducción de los medios en el aula, en este caso de la televisión, y el modelo curricular adoptado.

Así mismo, una vez introducido el medio, no podemos olvidar la naturaleza de los procesos de mediación del mismo, con tal de que obtengamos suficiente discernimiento en torno a la acción instrumental de la herramienta, que es mediadora respecto a la intervención dirigida a la transformación de la naturaleza exterior, o en torno a la posibilidad como herramienta psicológica, mediando ésta en los procesos psicológicos del ser humano, ayudando así a su propio desarrollo (Wertsch, 1988).

Una de las cosas de las que se trata, en definitiva, es de que en la clase se produce, como en otros ámbitos, un paso de la mera línea de desarrollo «natural» a la línea de desarrollo «social», mediando la TV en este caso en el desarrollo no ya de las funciones con formas primarias del desarrollo, sino del desarrollo cultural, que transforma los procesos elementales en procesos psicológicos superiores. Lógicamente, la introducción del medio en el aula-clase requiere una sensibilidad en estas cuestiones, de lo contrario se suponen reproducciones poco deseables que también se dan en otros ámbitos.

### 3. La coherencia medios (TV) - Modelo curricular adoptado

Conviene señalar que este problema real que se le presenta a la enseñanza, casi siempre se ha desentendido de la polémica que suscita el discernimiento de aquello que se ha denominado «teorías adoptadas» y «teorías en uso». Según McLean y Blackwell (1997), las *teorías adoptadas* («*espoused theories*»), refieren el hecho de que un profesor insista a sus alumnos, p. e., en que enseñar es hacer que éstos sean más críticos y que tengan capacidad para cuestionar la realidad, mientras que, por otro lado, los anima a repetir las lecciones del profesor, en un ejercicio de auténtica *teoría en uso* («*theory-in-use*»). La patente y consumada incoherencia entre estas dos manifestaciones -la teoría y la práctica- es más habitual de lo que parece, y se demuestra fácilmente haciendo un ejercicio de búsqueda mental de las propias experiencias educativas.

A tal punto en donde tenemos el marco de las argumentaciones de Mander y la incoherencia entre teoría y práctica de McLean y Blackwell, es útil ahora proponer unos *mínimos criterios para la inclusión de los medios en el currículo* (Blázquez Entonado, 1994):

- La calidad del propio recurso.
- El contexto metodológico en el que se incluyen.
- Para qué sujetos concretos.
- Del propio profesor.

Desde luego, es importante que la coincidencia de estas cuatro variables o condiciones reseñadas (recurso+contexto metodológico+edad y características de los sujetos+correcto uso

por parte del profesor), en su correcto entendimiento y juego de relación permita aumentar la funcionalidad del recurso en cada caso en concreto.

En lo que a la televisión se refiere, además de ello, habrá que tener en cuenta lo admitido por Mander a modo de desvelo del montaje televisivo, más publicitario que otra cosa, que, además, nos permita ser más cautos y críticos de entrada, sin que por ello tengamos que entablar Cruzada contra la TV, aunque sí tal vez ejercicio reflexivo que posibilite el control de aquello que sin esfuerzo engullimos.

## Bibliografía

- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1994): «Los recursos en el currículum», 501-527. En SÁEZ BARRIO, O. (Dir.): *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- ESCUDERO, J.M. (1983): «La investigación sobre los medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales». *Enseñanza. Anuario interuniversitario de Didáctica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- FAUS, A. (1980): *La información televisiva*. Pamplona: EUNSA.
- IGLESIAS, F. (1990): *La televisión dominada*. Madrid: Rialp, 2ª ed.
- MANDER, J. (1984): *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión*. México-Barcelona: Gedisa.
- MCLEAN, M. & BLACKWELL, R. (1997): «Opportunity Knocks? Professionalism and excellence in university teaching». *Teachers and Teaching: theory and practice*, 3 (1), 85-99.
- SAEZ BARRIO, O. (Dir.) (1994): *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- WERTSCH, J.V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.