

## **Mediaciones familiares y escolares en la recepción televisiva de los niños. (Algunos hallazgos recientes)\***

Guillermo Orozco Gómez\*\*

Hasta hace poco tiempo había predominado la idea de que los niños entablan una relación directa con la programación televisiva. Esta extendida creencia generó una posición maniquea entre las instituciones y agentes educativos.

Por una parte están los que condenan a la televisión (TV) y por tanto consideran que las únicas formas de “defender” a los niños de su influencia nociva son: prohibirles que la vean o controlar completamente los contenidos programáticos de los distintos canales comerciales.

Por otra parte están los que consideran que la TV es una de las “maravillas” del siglo XX y constituye un potencial intrínseco muy rico que debe aprovecharse para la educación y otros fines culturales e incluso para reforzar procesos de democratización en la sociedad.

No obstante las diferencias en estas posiciones, lo que ha estado en juego en ambas ha sido lo mismo: el emisor y el

\* Ponencia presentada en el Taller de discusión y análisis de la televisión en México, realizado en Chapala, Jalisco, del 14 al 16 de noviembre de 1990. CEIC, Universidad de Guadalajara.

Los resultados que aquí se reportan son producto tanto de una exploración bibliográfica entre estudios afines significativos en diversos países, como de mi propia investigación realizada con niños de sexto grado de educación básica en escuelas públicas y privadas del Distrito Federal.

\*\* Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales. Universidad Iberoamericana.

mensaje de la programación. El *receptor* como sujeto activo del proceso de la comunicación ha sido el "gran ausente" tanto en los estudios donde se condena a la TV como en los que se busca aprovecharla para fines sociales. Más aún, el receptor también ha estado ausente en la búsqueda por una TV alternativa. Los esfuerzos en este sentido han tomado como protagonista del cambio de este medio al emisor, ya sea el grupo gobernante o los grupos privados dueños de las empresas productoras y emisoras, o a los contenidos mismos de la programación. Grupos y propuestas como la de "mejor TV para niños" justo se inscriben en este esfuerzo. Aún se está lejos de lo que Fuenzalida (1990) denomina una "TV alternativa desde el receptor".

Estudios recientes sobre TV y niños tanto en Europa y Estados Unidos como en América Latina y México (Orozco 1987; 1987b; Sánchez 1986; 1989; Charles y Orozco 1990) han hecho ver la importancia del papel activo que juegan en el proceso de la recepción tanto los mismos receptores, en este caso los niños, como sus padres y maestros en tanto *mediadores* de ese proceso, determinando así el tipo de influencia que la programación puede ejercer en las audiencias infantiles.

Esto significa, primero, que los niños como televidentes no nacen, sino que *se hacen* a través de la intervención implícita o explícita de diversos agentes sociales, incluida la misma institución televisiva. Segundo, que dadas las diferencias socio-culturales existentes entre las audiencias, los niños en tanto televidentes *no se hacen de la misma manera*. Algunos quedan más vulnerables que otros a la influencia de la TV como resultado de una serie de intervenciones y condicionantes estructurales, contextuales y situacionales. También significa que los niños no están condenados a consumir pasivamente los mensajes de la TV y que es posible formarlos como *receptores críticos* mejorando las *prácticas de mediación* al alcance de padres y maestros.

## *El proceso de la recepción televisiva*

Estudios críticos recientes coinciden en comprender la recepción televisiva como un *proceso que antecede y prosigue* al mero momento de estar frente al aparato (Corona 1988; Orozco 1990). Como tal, la recepción es un proceso largo y *mediado* dentro del cual el niño a la vez que receptor de la TV es hijo de la familia y alumno en una escuela. En estas instituciones va realizando una serie de aprendizajes que “median” en la interacción que entabla con la barra de programas, conformando de una cierta manera su recepción televisiva. Asimismo, lo que el niño “toma” de la TV influye sus aprendizajes e interacciones en otros escenarios sociales (Fuenzalida 1986; Orozco 1988).

El niño no se enfrenta a la pantalla con la mente en blanco y absorbe invariable e irremediamente los mensajes que se le proponen (Charles 1987). Por el contrario, frente al televisor, antes de encenderlo y después de apagarlo tienen lugar diversas *negociaciones* (Hall 1982; Johnson 1983). El producto de estas negociaciones puede ser la apropiación, el rechazo o la contra-proposición del mensaje propuesto.

Frente al televisor se da una *primera apropiación* del mensaje transmitido por éste, que, sin embargo, no necesariamente es la definitiva; puede modificarse posteriormente (Orozco 1987b). Por ejemplo, se ha constatado que el niño lleva su apropiación inicial a su grupo de amigos o compañeros de clase, donde el mensaje es objeto de nuevas y regularmente también distintas *re-apropiaciones*, a través del juego o del diálogo (Corona 1986; Orozco 1987a).

Las mismas decisiones sobre la hora de “ver tele”, qué canal y qué programa, responden a una cierta forma para interactuar con la TV, más que ser decisiones espontáneas y aisladas una de otra, y principalmente son el *resultado de prácticas de mediación* (o ausencia de ellas) ejercidas por la familia y la escuela (Gunter 1985). Son también objeto de negociaciones entre el niño y los que lo rodean (McLeod y Brown 1976). Estas decisiones y la misma forma de estar frente a la pantalla —ya sea como una actividad individual o colectiva—, el hecho de

que se le preste toda la atención a lo que acontece en la pantalla o se hagan otras cosas mientras se mira ocasionalmente son *prácticas aprendidas*, esto es, *producidas* a lo largo del tiempo y aunque están condicionadas en formas muy específicas, no están totalmente determinadas, por lo que pueden modificarse (Charles y Orozco 1990).

### *Mediaciones familiares*

Los niños como sujetos en socialización son objeto de diferentes mediaciones en su desarrollo en general y en su recepción televisiva en particular (Brown y Linne 1976).

Precisamente por su edad, la mayoría de las mediaciones se realizan en el hogar y en la escuela, que son los "escenarios" donde los niños regularmente interactúan (Orozco 1987b).

A continuación reviso los resultados de los pocos estudios que se han enfocado a averiguar estas mediaciones.

- a) Varios estudios de recepción en Inglaterra coinciden en mostrar que los niños que pasan más tiempo solos en casa tienden en promedio a ver más TV que los que están acompañados, ya sea por hermanos o por algunos de los padres (Morley 1986). Esto nos permite afirmar que una primera mediación en el proceso de recepción de mensajes es la *mera presencia* de los familiares en el hogar. Además de influenciar la cantidad de exposición a la TV, la presencia de la madre o de alguno de los hermanos mayores mientras el niño ve TV, abre la posibilidad al comentario o al juicio sobre lo que se está viendo y escuchando, lo cual redundará en una apropiación más consciente de los mensajes (Lull 1981; 1982).
- b) En un estudio observacional masivo en Estados Unidos con niños de educación básica y sus familias se encontró que específicamente el *tipo de comunicación* dominante en la familia era la variable más determinante para ver TV (Lull 1980). En las familias donde el patrón comunicativo era de tipo "conceptual" (comunicación en la que predomina el intercambio de ideas y conceptos),

todos, pero en particular los niños, veían menos TV. Además, cuando la veían eran más selectivos de la programación y por lo general no estaban muy satisfechos con ver TV como una forma de entretenimiento familiar. Por el contrario, en las familias donde la comunicación era más de tipo "social" (menos orientada al intercambio de conceptos y a la vez más receptiva a ideas y costumbres nuevas) se hizo evidente que todos los miembros de la familia tendían a ver más TV e incluso a centrar buena parte del diálogo familiar sobre temas tratados en la programación cotidiana.

- c) En otro estudio también realizado en Estados Unidos, se observó la incidencia de los patrones familiares disciplinarios en la orientación del niño con la TV. Se encontró, en primer lugar, que el *patrón de disciplina* empleado por los padres es un diferenciador de la cantidad y tipo de programación televisiva que los niños consumen (Korzeny *et al.* 1983). En las familias donde se emplea una disciplina de tipo "inductivo" (por convencimiento y con mucho respeto para los niños) éstos son menos susceptibles al mensaje de los programas comerciales. En cambio en las familias donde el patrón disciplinario es más de "sensibilización" (más represivo, con castigos y regaños y con menos razonamientos) los niños tienden a creer más lo que ven en la televisión.
- d) Varios estudios en América Latina han mostrado que el *status* de que goza la TV entre los padres es un buen indicador de la legitimidad de su programación para los niños (Orozco 1988c; Fuenzalida 1984). Esto en buena medida porque los niños, tienden a imitar a sus padres y de hecho imitan sus gustos de exposición a ciertos géneros, programas o canales televisivos específicos.
- e) La percepción familiar de su rol mediador ante la TV es un factor importante que define las prácticas de mediación en la recepción televisiva de los niños (Orozco 1988c). Según un estudio realizado por Brown y Linne

(1976) a este respecto pueden encontrarse cuatro tipos de familia.

1. La "familia permisiva" que no se preocupa por lo que ven los niños en la TV.
2. La familia cuya preocupación central es por la cantidad de exposición de sus niños a la TV. Este tipo de familia limita el tiempo que los niños dedican a esta actividad.
3. La familia que asume una actitud activa. Se preocupa principalmente por jugar un rol explícito y comenta lo que el niño ve en la pantalla.
4. La "familia represiva" que tiene bastante controlada la recepción televisiva en el hogar. Por ejemplo, prohibiendo que el niño vea determinada programación o simplemente prohibiéndole completamente ver TV.

De acuerdo a esta clasificación, las familias del tipo 1 y 2 son las que ejercen una práctica menos mediadora. Las familias del tipo 3 por lo general son las más efectivas en su mediación.

Sorpresivamente las familias del tipo 4, que controlan bastante la recepción de mensajes en el hogar, tienden a producir un efecto contrario la mayoría de las veces.

- f) La mediación de los padres también puede ser *indirecta* sin dejar de ser explícita, al fomentar en el niño el gusto por otras formas de información, diversión y entretenimiento. Por ejemplo, en un estudio comparativo entre países del Tercer Mundo acerca del uso que hacen los niños del libro de texto, se encontró que en aquellas familias donde los padres inculcaban en los hijos el gusto por la lectura, éstos tendían a dedicar más tiempo a esta actividad, restándole tiempo al ver TV y además, usaban más sus libros de texto, que los otros que no tenían estas condiciones (Orozco 1988).

En mi propia investigación el *uso del libro de texto* y el *gusto por la lectura* resultaron variables significativamente

asociadas con la cantidad que los niños invierten frente al televisor (Orozco 1988).

### *Mediaciones escolares*

La escuela como institución constituye un ámbito de apropiación de conocimientos y de “re-apropiación” del aprendizaje producido en otras situaciones y momentos. El niño se enfrenta en la escuela a una serie de informaciones e interacciones diferentes a las del hogar.

Diversos estudios sobre el rol socializador de la escuela (Willis 1979; Giroux 1981) coinciden en afirmar que ésta constituye una instancia mediadora muy importante en el proceso educativo del alumno.

a) *La forma en que se socializa* a los alumnos en la escuela, cumple una función mediadora también en la interacción que entablan con la TV. Esta fue una de nuestras conclusiones en un reciente estudio entre niños de la ciudad de México de diferentes estratos socioculturales (Orozco 1988).

Por ejemplo, en las escuelas donde el método de enseñanza es autoritario, y se socializa al alumno para obedecer, ser respetuoso de los demás y diligente en las tareas —y así cumplir su rol social como clase subordinada— por lo general los niños son mucho más receptivos a cualquier figura de autoridad, que los socializados de otra manera. Esto incide en la mayor o menor legitimidad que otorgan a cierta programación televisiva, como las telenovelas y los noticieros, y a ciertos personajes. Los niños socializados para roles de liderazgo, por el contrario, no otorgan mucho crédito a las telenovelas, relativizan más el rol de la TV en sí, y también el del maestro o cualquier otra figura que representa la autoridad.

b) Otro de nuestros descubrimientos en la investigación arriba citada se refiere al *método pedagógico*. Las escuelas que usan alguna variante de la pedagogía activa (Montessori, Freinet, etcétera) por lo general ejercitan mejor a los alumnos en la argumentación y negociación. Esto se reflejó en los comentarios que los niños hicieron de la programación, quienes por lo

general, fueron más críticos que los niños educados con métodos tradicionales.

c) Fuenzalida (1984; 1986) sugiere que la *cantidad de información* que un niño posee influye en la apropiación de los mensajes que hace de la TV. La razón estriba en que mientras más información tiene el niño sobre un acontecimiento o situación reportada en este medio de comunicación, menos probabilidad hay de que se “trague” el sentido o significado que se le otorgue.

d) De acuerdo a nuestras propias investigaciones (Orozco 1988) los maestros que en clase propician una discusión sobre lo que los niños vieron en la TV o simplemente usan el periódico regularmente como insumo informativo para la discusión de ciertos temas de interés social, tienden a tener alumnos que son receptores más críticos.

La *discusión en clase* de programas específicos de TV o de contenidos del periódico ha probado ser, no sólo entre los niños mexicanos, sino en general (Dorr 1986; ACT 1983), efectiva práctica mediadora en la apropiación que los niños hacen de los mensajes.

e) También se ha mostrado que la *intervención explícita* del maestro es decisiva incluso para el aprendizaje de algún programa educativo (Orozco 1987b). En una revisión de estudios sobre programas “prosociales” (programas con un contenido socialmente deseable para ser aprendido) se hizo evidente que el grupo que había tenido un reforzamiento en clase sobre los mensajes educativos del programa los había asimilado mejor, que los niños que sólo vieron el programa pero no habían tenido oportunidad de discutirlo con su maestro (Orozco 1987b).

f) La *opinión del maestro sobre lo que debe “traerse” al salón de clases* es un factor importante en la mediación que los maestros realicen con los niños en la escuela. Sobre este punto, se han encontrado tres tipos de maestros (Lusted y Drummond 1985):

1. Aquellos que piensan que la TV debe mantenerse al margen de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En-



tre estos maestros domina la opinión de que los medios de comunicación no tienen nada que enseñar, y por tanto no son dignos de ser tomados en cuenta en un proceso educativo.

2. Maestros que eventualmente consideran que algún programa de radio o televisión o un periódico deben servir para estimular algún aprendizaje en los alumnos. Este tipo de maestro piensa que sólo ciertos programas son educativos, pero que en general habría que aprovechar mejor el potencial que ofrece la TV, sobre todo a través de programas de TV educativa.
3. Maestros que opinan que la TV constituye una influencia constante en el proceso educativo de los niños, por lo que es necesario "traerla" al salón de clase para sancionar sus mensajes y aprovechar su potencial e información, según los objetivos de la escuela.

El grado de mediación realizado por padres y maestros a su vez depende de varios elementos, entre los que destacan el nivel socioeconómico, la cultura, el nivel educativo de los padres, la filosofía educativa, la orientación pedagógica de la escuela, así como determinadas actitudes frente a la TV y a los medios de comunicación en general (Orozco 1990). Por esta razón es importante analizar las prácticas de mediación específicas que ciertos tipos de familias y de escuelas llevan a cabo en una determinada sociedad.

### *La familia y la escuela mexicanas como mediadoras de la recepción televisiva de los niños*

En México, aproximadamente 50% de las familias ejercen algún tipo de mediación en la recepción televisiva de los niños de educación básica (Fernández, Baptista y Elkes 1986).

- a) Un primer tipo de mediación es la que consiste en *regañar* al niño cuando vio mucha TV. Esta es una mediación relativa ya que es a posteriori y no existe información, por ejemplo con respecto al efecto que este

regañó produce en el niño en su posterior interacción con este medio electrónico de comunicación.

- b) Usar a la televisión como objeto de *premio o castigo* del comportamiento del niño es otra forma en que un buen porcentaje de familias mexicanas (40.4%) media entre el niño y la TV. Por lo general estas familias permiten al niño ver toda la programación que quiera, excepto cuando es castigado (Fernández, Baptista y Elkes 1986). Tampoco existen más datos sobre el efecto de esta mediación y las circunstancias concretas en que se produce.
- c) Otra forma de mediación usada por familias mexicanas consiste en *prohibir* al niño ver *ciertos programas*. Según los datos de Fernández (*Idem*), ésta es una de las maneras más usadas (64.4%). Sin embargo, los criterios en que estas familias se basan para seleccionar la programación que ven sus niños no fue investigado. Tampoco existe información sobre la consistencia o regularidad de estas mediaciones. No obstante, es posible adelantar la hipótesis de que las razones son muy variadas, aunque haya ciertas semejanzas entre ellas, sobre todo cuando se trata de familias pertenecientes a un mismo estrato sociocultural.
- d) El cuarto tipo de mediación reportado por Fernández (*Idem*), consiste en *fijar la hora de ir a la cama*. De las familias encuestadas, 68.4% dijo usar la hora de dormir como una forma de limitar la cantidad de TV que los niños consumen al día. Si tenemos en cuenta que por lo general la programación que no se considera “apta” para los niños tiende a pasar en la noche, fijar una hora al niño para ir a la cama, no sólo limita la cantidad, sino que también incide en el tipo de la programación a su alcance. Los datos de este estudio no están desagregados por estrato sociocultural, por lo que no es posible saber el tipo de variaciones y condicionantes que las diversas mediaciones tienen en distintas “audiencias”.

Es importante hacer notar que a pesar de que estas cuatro formas de mediación son empleadas por un buen número de familias, no puede inferirse que todas ellas sean conscientes del problema de la TV en la cotidianidad de los niños y en particular en su proceso educativo.

Algunas de las mediaciones ejercidas por las familias mexicanas reportadas en la investigación citada tienen más que ver con la buena conducta y disciplina general de los hijos que con la TV y su influencia en su proceso de socialización. En este sentido, los altos porcentajes de familias que dicen ejercer alguna mediación deben ser tomados con cautela, pues no se trata de mediaciones intencionales en todos los casos, lo cual sería una de las metas a lograr en cualquier programa educativo para la recepción crítica de la TV.

De acuerdo a mi propia investigación, la mediación familiar y escolar en México está fuertemente asociada al nivel socioeconómico y es influenciada por la *subcultura* en la que los receptores están inmersos. Sorpresivamente las familias de nivel socioeconómico medio son más conscientes de posibles efectos no deseados de la TV en los niños y ejercen una mayor mediación explícita, que las de niveles altos y bajos.

En las familias de niveles medios hay variaciones, dependiendo del grado educativo de los padres, de la procedencia geográfica de la familia y de las expectativas de ascenso social que los padres manifiestan.

En primer lugar, encontramos que las madres de nivel socioeconómico medio y medio-bajo tienden a mediar programas y géneros particulares, no tanto el ver TV en sí. Se oponen a que los niños vean caricaturas y programas violentos. Muchas de ellas tampoco gustan de que vean programas cómicos o "donde se ofende la moral". Ver programación en inglés es frecuentemente objeto de negociación entre los niños y la madre y en estos estratos.

Curiosamente las madres de niveles socioeconómicos medios-bajos no se oponen a que los niños vean telenovelas, como lo hacen las familias de nivel alto. Por el contrario, muchas de

las madres entrevistadas dijeron que de este tipo de programas “se aprende para la vida” (Orozco 1988).

La cantidad de TV que ven los niños es objeto de una mediación variada. En los niveles socioeconómicos medios-bajos y bajos, los niños tienen asignadas diferentes tareas para ayudar en el hogar; las tareas hogareñas son mayores mientras más bajo es el nivel socioeconómico.

La tarea de la escuela constituye una mediación bastante generalizada en las familias de niveles medios-bajos y bajos. Las madres se preocupan de que hagan toda la tarea de la escuela. Esta es una forma en que ellas tratan de garantizar que no reprueben al niño y pronto termine los estudios para que sea un soporte financiero más del resto de la familia.

En las familias de nivel socioeconómico alto que entrevistamos, las madres tienen poco aprecio por la TV en general. Consideran que es en todo caso, sólo una forma de distracción entre otras muchas. Sin embargo, debido a esta situación, tienden a no preocuparse y por tanto, a no intervenir en la programación que ven los niños.

No obstante que los niños ricos tienen acceso a una diversidad de opciones culturales recreativas, por lo que a primera vista la TV resulta relativizada, a partir de nuestras entrevistas encontramos que son los niños que más ven TV (aunque estos niños le den menor legitimidad que otros).

Lo anterior se explica porque, en primer lugar, cada niño tiene su propio aparato en su habitación. En segundo lugar, las opciones programáticas que tienen son mayores. Tener TV por cable y antena parabólica es lo común entre familias acomodadas. En tercer lugar, las madres por lo regular no están presentes cuando los niños ven TV.

Entre familias de nivel socioeconómico medio-alto y alto encontramos una predominancia de niños que ven la TV solos, especialmente durante la noche y en buena medida la programación de los canales internacionales y en inglés.

Todas estas circunstancias hacen que en las familias acomodadas la mediación explícita de los padres sea mínima, en el mejor de los casos. Sin embargo, esto no significa que la TV

tenga mayor efecto en estos niños. No hay datos para afirmar que el efecto negativo de la TV entre familias ricas sea mayor.

Las familias de nivel socioeconómico medio que entrevistamos tienden a tener mucho cuidado con la TV. A nuestro juicio son las que mayor conciencia tienen sobre los posibles efectos nocivos de la TV en la educación de sus hijos.

Me parece importante destacar que el grado de conciencia sobre los efectos televisivos generalmente no se traduce directamente en una intervención en la recepción *televisiva* de los niños, aunque pude observar que hay ciertas correspondencias entre las familias que consideran que la TV puede tener efectos negativos y cierto tipo de mediaciones.

Un hallazgo importante de mi investigación, respecto a las mediaciones escolares, fue que los maestros en escuelas públicas de nivel socioeconómico medio-bajo y bajo, están bastante más preocupados que sus colegas de niveles más altos. Además, son estos maestros los que con mayor frecuencia provocan la discusión en clase de alguno de los programas que los niños vieron el día anterior. Más aún, en las reuniones de padres de familia, generalmente recomiendan a los padres tener más cuidado con el tipo y cantidad de programas que los niños consumen en casa.

Entre las familias de nivel socioeconómico alto, por el contrario, los maestros no gozan de mucha legitimidad; son considerados más bien como empleados que prestan un servicio. Por consiguiente no se espera que el maestro haga recomendaciones con respecto a la TV.

### *Comentario final*

Con base en estos pocos, pero significativos resultados empíricos, es posible afirmar que la mediación de la familia y la escuela mexicana con respecto a la recepción televisiva es diversa, según se trate del estrato sociocultural al que se pertenece. ¿Cómo se asocian entre sí distintas intervenciones —como las mencionadas anteriormente—? y ¿cómo se constituyen

en una práctica de mediación? son dos preguntas importantes para las cuales aún no hay respuesta.

Un esfuerzo dentro de la investigación que parece necesario emprender, es precisamente aquel que busque indagar la vinculación de diferentes tipos de audiencia o segmentos de audiencia con la TV y especialmente un esfuerzo que permita evidenciar la múltiple mediación ejercida durante la recepción televisiva por agentes e instituciones sociales y la misma audiencia. El conocimiento que se vaya obteniendo de estudios con estos propósitos, proporcionará elementos para construir mejores estrategias de intervención en los procesos de recepción televisiva, en particular en la recepción de los niños, con la finalidad de formar *televidentes* más autónomos y creativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACTION FOR CHILDREN'S TELEVISION (ACT) (1983) *Fighting TV stereotypes; an ACT handbook*. Massachusetts: ACT.
- BROWN, J. R. y O. LINNE (1976) "The family as a mediator of television's effects", *Children and television*. Beverly Hills: Sage Publications, 184-197.
- CHARLES, Mercedes (1990) "Aparato escolar y medios de comunicación" en Mercedes Charles y Guillermo Orozco, *Educación para la recepción; un proceso crítico en un contexto de medios de comunicación*. México: Trillas.
- (1987) "Nacionalismo, educación y medios de comunicación". México: Universidad Iberoamericana. Tesis de maestría.
- (1986) "La escuela y los medios de comunicación social: la relatividad del proceso hegemónico", *Perfiles educativos*, núm. 34, (octubre-diciembre), 41-19.
- y Guillermo OROZCO (eds.) (1990) *Educación para la recepción; un proceso crítico en un contexto de medios de comunicación*. México: Trillas.
- CORONA, Sarah (1986) "Apropiación de los héroes televisivos en México". Morelia, México: Primer Coloquio Nacional sobre TV y Niños, agosto. Mimeo.

- (1988) *Para jugar con la televisión*. México: Tesis doctoral en Comunicación, Universidad de Lovaina.
- DORR, Aimee (1986) *Television and children; a special medium for a special audience*. Beverly Hills: Sage Publications, vol. 14, The Sage Commtext Series.
- DRUMMOND, Phillip y Richard PATERSON (eds.) (1985) *Television in transition*. London: BFI Publishing.
- (1988) *TV and its audience: international research perspectives*. London: British Film Institute.
- FERNÁNDEZ COLLADO, C., P. BAPTISTA y D. ELKES (1986) *La televisión y el niño*. México: Nueva Biblioteca Pedagógica 56.
- FUENZALIDA, Valerio (ed.) (1986) *Educación para la comunicación televisiva*. Santiago de Chile: CENECA/UNESCO.
- (1990) “Recepción activa de la TV: la experiencia de CENECA” en Mercedes Charles y Guillermo Orozco, *Educación para la recepción; un proceso crítico en un contexto de medios de comunicación*. México: Trillas.
- (1984) *Televisión: padres-hijos*. Santiago de Chile: CENECA-Ediciones Paulinas.
- GIROUX, Henry A. (1981) *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- GUNTER, Barrie (1985) “Determinants of television viewing preferences” en Dolf Zillmann y Jennings Bryant, *Selective exposure to communication*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 93-111.
- HALL, Stuart (1980) “Encoding/Decoding” en Stuart Hall *et al.*, *Culture, media, language*. Inglaterra: University of Birmingham, 128-138.
- (1982) “The rediscovery of ‘ideology’: Return of the repressed in media studies” en Michael Gurevitch, Tony Bennett, James Curran y Janet Woollacott, *Culture, society and the media*. New York: Methuen, 56-90.
- JOHNSON, Richard (1983) *What is cultural studies anyway?* Nápoles: Instituto Universitario Orientales, Estratto da, *Anglistica*, XXII, 1-2.
- KORZENY, Felipe, Bradley S. GREENBERG y Charles K. ATKIN “Control de los padres sobre los niños que ven televisión” en *La*

*ventana electrónica; TV y comunicación*. México: Ediciones Eufesa, Colección Comunicación, 225-240.

- LULL, J. (1980) "Family communication patterns and the social uses of television", *Communication research* 7, núm. 3 (july), 319-334.
- (1981) "Social uses of television in family settings and a critique of receivership skills" en Milton E. Ploghoft y James A. Anderson, *Education for the television AGE*. Athens, Ohio: Ohio University, College of Education, The Cooperative Center for Social Science Education, 164-172.
- (1982) "How families selected television programs, a mass observational study", *Journal of broadcasting* 26, núm. 4, (Fall).
- LUSTED, D. y P. DRUMMOND (eds.) (1985) *TV and schooling*. London: British Film Institute.
- MAYA, C. y M. I. SILVA (1986) "Los medios masivos de comunicación y los estudiantes de educación básica del Distrito Federal" en Rebeil y Montoya, *Televisión y desnacionalización*. Colima, México: Universidad de Colima/AMIC.
- McLEOD, Jack y Jane DELANO BROWN (1976) "The family environment and adolescent television use" en Ray Brown, *Children and television*. Beverly Hills: Sage Publications, 199-233.
- MEDINA, J. (1986) "Panorámica de la investigación sobre los efectos de los contenidos no didácticos de los medios de comunicación social en México", *Medios de comunicación, hegemonía y proyectos de desarrollo*. México: AMIC/TICOM.
- MONTOYA, Alberto y María A. REBEIL (1982) "El impacto educativo de la televisión comercial en los estudiantes del Sistema Nacional de Telesecundaria en México". México: Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE).
- MORLEY, D. (1986) "Family television: Cultural power and domestic leisure". London: Second International TV Studies Conference, (july 10-12). Trabajo inédito.
- OROZCO, Guillermo (1987a) "El impacto educativo de la TV no educativa; un análisis de las premisas epistemológicas de la investigación convencional", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: núm. 3.



- (1987b) *Televisión y producción de significados; tres ensayos*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, Serie Comunicación y Sociedad, núm. 2.
- (1988) *Commercial TV and children's education in Mexico; the interaction of socializing institutions in the production of learning*. Cambridge: Harvard, Graduate School of Education. Tesis doctoral.
- (1990) "El niño como televidente no nace, se hace" en Mercedes Charles y Guillermo Orozco, *Educación para la recepción; un proceso crítico en un contexto de medios de comunicación*. México: Trillas.
- SÁNCHEZ, R. Enrique (1989) "El niño jalisciense y la publicidad televisiva (o dime qué comes y te diré qué canal ves)" en Enrique E. Sánchez, *Teleadicción Infantil*. México: Universidad de Guadalajara.
- (comp.) (1989) *Teleadicción infantil*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- WILLIS, P. (1977) *Learning to labour; how working class children get working class jobs*. New York: Columbia University Press.