



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN RECEPCIÓN INFANTIL

Luz Eugenia Aguilar González*

PÁGS.: 128-136

El presente artículo replantea la actual delimitación conceptual de la recepción activa, utilizada por la educación para la recepción y la teoría de la recepción. Esta propuesta surge de los hallazgos empíricos del trabajo con dos grupos de niños de distintas clases sociales. Analiza la especificidad de la recepción activa infantil a partir de la naturaleza de los programas televisivos; se encuentra que la recepción se centra en dos esferas: la construcción de sentido denotativo y el simbólico.

Palabras clave: recepción activa, construcción y negociación de significados, frames, textualización, mapas cognitivos, realismo nominal.

The present article deals with the current conceptual delimitation of active reception used in educational settings for Media Literacy Education and Audience Research. In this essay the author discusses the empirical data obtained from the work with two research groups, formed to compare the level of specificity of children from different socio-economic levels. The study analyzed the level of specificity of children's active reception based on the nature of the content of TV programs. During the course of this research, the author found that children's active reception focuses in two domains: the construction of denotative sense and symbolic sense.

Key words: active audience, built of sense, negotiation of sense, frames, textualization, cognitive schemes, nominal realism.

ORIGINAL RECIBIDO: 24-VII-2004 – ACEPTADO: 21-IX-2004

* Doctora en educación. Profesora-investigadora del Departamento de Letras en la Universidad de Guadalajara y Coordinadora Académica de la maestría en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio en Zapopan, México. E-mail: lucy_aguilar@terra.com.mx

Preámbulo

Los investigadores han convertido la relación de los niños con la televisión en un objeto de investigación ampliamente abordado, lo que de cierta manera ha desdibujado el papel del niño receptor como objeto de estudio: el foco de atención se ha movido. Por esta circunstancia considero primordial hurgar en la construcción y reconstrucción de las estructuras de significado de los niños en su relación con los mensajes televisivos para “identificar toda una variedad de diferentes formas de actividad y competencia [en la recepción] que son más o menos previsibles en determinadas condiciones sociales y culturales” (Buckingham, 2002: 135).

La teoría de la recepción afirma que el receptor es activo y lo sustenta con el estudio de la construcción y negociación de discursos y de significado dentro de dicho proceso. El concepto *receptor activo* se ha vaciado de su significado a partir de la poca indagación de los procesos internos y externos de significación que llevan a cabo los sujetos en la recepción (Buckingham, 2002). Para resignificarlo es conveniente partir del análisis de las estructuras cognitivas y significativas que elabora el niño dentro de su actividad cognitiva y social.

En este tenor, es relevante resituar a la educación para la recepción y a la investigación sobre la recepción infantil desde su

entorno social y no solo desde su entorno educativo o pedagógico, lo cual colaborará para caracterizar al receptor como actor social y constructor y negociador de conocimientos.

En este artículo presento los resultados del trabajo realizado con dos grupos de niños: el primero formado



Desde lo más alto de la Tour Eiffel, Guillermo Marconi ensaya (1898) una emisión de telegrafía sin hilos.

por hijos de comerciantes y profesionales quienes asisten a una escuela privada con sistema personalizado. El otro conformado por hijos de obreros y empleados, quienes asisten a una escuela pública ubicada en una zona marginal de la ciudad de Guadalajara¹.

Los niños vieron dos programas televisivos: un fragmento de una

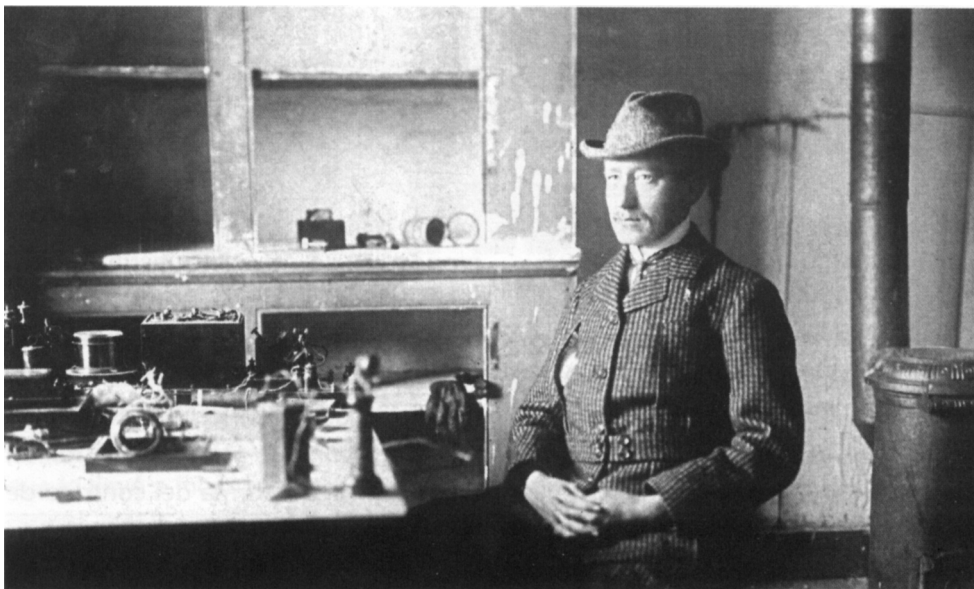
noticia de dos minutos de duración, y un capítulo completo de *Los Simpson*. Se recuperaron sus observaciones por medio de una entrevista, grupo de discusión y cuestionarios, instrumentos que sirvieron para rescatar las significaciones que les asignaron a cada uno de los textos, antes y después de ver los programas.

Para el análisis de las respuestas, construí algunas categorías de análisis basadas en las teorías de Bajtin, Eco, Lotman y Bruner, principalmente y que se explicarán más adelante.

A partir de los resultados de este acercamiento empírico se propone repensar el concepto de receptor activo, y cuestionar algunos planteamientos de la teoría de la recepción y de la educación para la recepción, específicamente sobre las estrategias de recepción en el aprendizaje y la negociación y construcción de sentidos.

Estrategias de recepción y construcción de discursos

En el proceso de comunicación, el receptor realiza dos labores primordiales: decodifica y recodifica el mensaje del emisor, es decir, relaciona elementos de su sistema de significación con elementos de



Guillermo Marconi.

otros sistemas sociales de significación. Por ello el receptor tiene carácter de constructor de significados. El niño, como receptor activo, involucra una actividad mental de elaboración de sentido y de actuación: el mensaje lo lleva a “actuar”, ya sea con una respuesta verbal, una acción, una reflexión o una construcción de significado. Los niños son receptores activos a partir de la articulación que realizan de *frames*² (Simone, 2000), mediaciones y capital cultural conjuntamente con la construcción y comprensión de significados de toda clase de textos³, en este caso, textos televisivos.

La recepción en el ámbito cultural, es un mecanismo para interiorizar la cultura y construir el sentido⁴ de los mensajes; utiliza la información, significados y *frames*, para la comprensión de la realidad y su actuación sobre ella. Específicamente, en el ámbito cultural la producción y construcción de sentido se realiza por la *gramaticalización* y la *textualización* de los

mensajes; la gramaticalización se refiere a la identificación o construcción de las reglas de los códigos culturales (Eco, 1986). En la textualización, el goce y la comprensión de un texto cultural siempre remite a otro texto, y no a una gramática, es decir, el sentido se construye a partir de la identificación de estructuras o historias recurrentes, simples y redundantes. La *gramaticalización* de la cultura posibilita asumir posturas críticas ante las manifestaciones culturales.

Los programas televisivos son textualizaciones de situaciones culturales, por lo que los receptores construyen el sentido de los mensajes a partir de la identificación de discursos sociales amplios o historias comunes, generalmente ya incorporadas en sus *frames* y mapas cognitivos.

Entrando en materia, las especificidades de la recepción infantil se definen por la madurez psicobiológica y los procesos de aculturación y de socialización, entre

otros. A partir de las respuestas de los niños de este estudio, se delimitaron dos procedimientos dentro de la recepción: la construcción de sentido y la postura epistemológica en la construcción de sentido.

La construcción de sentido en el niño se propicia por la manipulación de objetos, la solución de problemas, la planeación y la interacción social con el grupo de pares o con los adultos, actividades que, dirigidas intencionadamente, propician la problematización de la realidad, así como la posibilidad de producir un distanciamiento del referente para su transferencia hacia sistemas simbólicos. Este proceso es la base del pensamiento abstracto. En la asignación de significado, la denotación ancla el mensaje en la realidad; no obstante, cuando entran en juego relaciones de sentido por la interacción intencionada y dirigida con los mensajes se abre la posibilidad de formar otros significados (connotación).

La construcción de sentido en el niño se determina también por

la *intertextualidad*, entendida ésta como el vínculo con otros textos; esta versa sobre la posibilidad de comprender y producir nuevos contenidos a partir de un texto. La mayoría de las veces, el sujeto no es consciente de sus intertextos; sin embargo, identificarlos, así como construir nuevas relaciones intertextuales y de significado hacen viable el análisis y la producción creativa de mensajes. Los intertextos ayudan a formar mapas cognitivos e intertextuales (Martín-Barbero y Rey, 1999) que operan mediante la competencia comunicativa de cada sujeto. Las representaciones y los *frames* del sujeto son indispensables para conformar el mapa. Todo lo anterior encuadra el proceso de recepción.

La segunda esfera en la recepción infantil es la postura epistemológica en la construcción de sentido, la cual inicia en el momento en que el sujeto recibe un mensaje. El niño debe decidir cómo conocerá e incorporará el mensaje a sus *frames*, valores y referentes. Para ello elige una estrategia de decodificación y asignación de sentido. Si reconoce las características, la estructura y los significados del texto, se facilita la labor; a pesar de ello, si su competencia para realizar esta labor es baja, o sus experiencias vivenciales e intelectuales son pocas, el significado que asignará será referencial, o en el peor de los casos, no elaborará ningún significado.

Si el niño construye sólo una realidad referencial, sin actuar sobre ésta, su significación puede caer en la *reificación*⁵, es decir,

en una objetivación extrema de la realidad. De ahí la importancia de guiar los procesos de recepción del niño para ayudarlo a trascender el significado referencial del mensaje como una persona crítica.

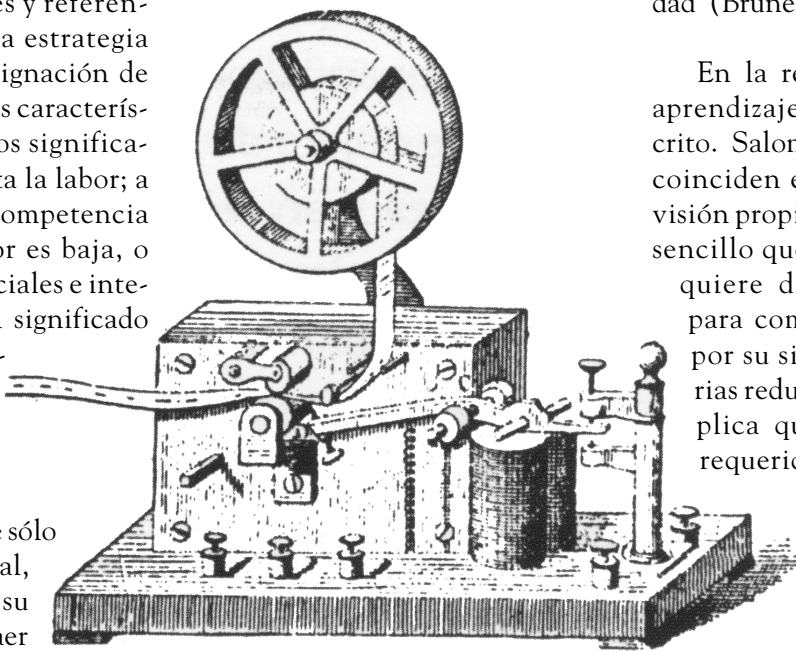
La recepción y el aprendizaje

Cada vez más, el niño se convierte en un receptor solitario. Las familias tienen menos hijos, ambos padres trabajan y los hogares cuentan con más televisores. Estas situaciones han cambiado la dinámica de la recepción. La socialización de los mensajes recibidos por este medio ya no se da por el diálogo frente al aparato televisivo, sino que se presenta primordialmente en situaciones lúdicas: los niños juegan a los programas o con los juguetes de los mismos. Con todo, en sus juegos representan roles y acciones institucionalizadas. A medida que el niño crece, el aspecto lúdico da paso a

la imitación o el intercambio de ideas con respecto de los contenidos de los programas. Ello se manifiesta por su vestimenta, actitudes y consumo. Asume los diferentes mensajes con una mínima reflexión, los *reifica*. La textualización de los mensajes refuerza la *reificación*, limita la necesidad de negociar significados para la construcción de nuevos conceptos, además de obstaculizar la posibilidad de producir rupturas discursivas.

En la vida cotidiana, la relación entre la palabra y la realidad es muy cercana. Bruner le llama *realismo nominal*. La escuela contribuye a separar las palabras de sus referentes para darles una explicación científica. Este alejamiento es esencial para generar reflexiones, lo que permite que el sujeto traspase el realismo nominal y alcance su autoconciencia, su individualidad. Así supera el hecho concreto y el pensamiento funciona en términos de posibilidad (Bruner, 1988; Wells, 2001).

En la recepción televisiva, el aprendizaje difiere del antes descrito. Salomón y Cabrero (2001) coinciden en afirmar que la televisión propicia un aprendizaje más sencillo que el escolar porque requiere de un menor esfuerzo para comprender los mensajes por su sintaxis simple e historias redundantes, lo cual no implica que el esfuerzo mental requerido no deba incrementarse. Salomón, para explicar este fenómeno, discrimina los efectos cognitivos *con* y *de* la tecnología (cit. por



Dibujo del telégrafo presentado por Morse en 1837 para obtener la patente.

Cabrero, 2001). Los efectos cognitivos con la tecnología se producen con el simple hecho de observar la televisión. Los efectos de la tecnología son consecuencia de la ayuda de una persona en su uso. Así, las modificaciones y efectos cognitivos se producen gracias a la asesoría de un sujeto más capaz. Es en este punto en donde se ubica la recepción activa. Con base en lo anterior se podría afirmar que la televisión, como parte de la educación informal propicia:

- Realismo nominal debido a la “transparencia del medio” (Pérez Tornero, 1994), la cual permite que el sujeto categorice las imágenes en el plano de la “verdad” —como en las noticias y los documentales— o en el plano de la “ficción”—como en los dibujos animados—, pero ¿qué hay de las series y las telenovelas; qué tan transparentes son y cómo refuerzan el realismo nominal?
- El aprendizaje bajo un mínimo esfuerzo mental (AIME, Amount of Invested Mental Effort por sus siglas en inglés, Salomón cit. por Cabrero, 2001), está mediado por lo que aprende el niño de cada fuente, las mediaciones intervienen en los procesos de recepción y construcción de sentido (Orozco, 1994; 1988; 2001). Este punto ayuda a comprender la manera

como se codifica y procesa la información, así como lo que se podría aprender de los programas.

- La televisión como apoyo al aprendizaje ha sido utilizada acertadamente por algunos profesores cuando emplean documentales o



“Telégrafo de teclado anterior a la máquina de escribir.”

algunas películas siempre y cuando exista de por medio el diálogo.

- La transferencia de información y de aprendizajes televisivos a otros espacios, además del lúdico, a partir de la actuación social, el

cuestionamiento de la realidad, la duda, la relación de conceptos, etcétera.

Acercamiento empírico

La recepción infantil fue diferenciada a partir de dos situaciones: el tipo de programa y sus estrategias de discusión y análisis. En el caso de los dibujos animados, el paso de la realidad a la ficción los alejó del realismo nominal y construyeron nuevos referentes cerrados en el significado mismo del texto. A este proceso lo he denominado *hermetismo referencial*. En la discusión posterior a la proyección de *Los Simpson*, los niños no rescataron críticas, ironías, ni intertextos de situaciones cotidianas presentes en la trama; construyeron el significado a partir de los referentes del mismo texto, sin vincular otros discursos sociales y culturales más amplios, lo que limita la riqueza de la interpretación del texto.

La *iteración*⁶ y la *textualización* predominantes en algunos mensajes televisivos se cristalizan en el momento en que los niños

reconocen los referentes que se presentan, los cuales coinciden con roles sociales, sentimientos, actitudes, de discursos más amplios. Para ellos es sencillo decodificar este tipo de textos, aunque este reconocimiento sacrifique la reinterpretación del texto, y el significado asignado por los niños se ancle en la denotación

del mensaje. Cuando les pedí que relacionaran lo visto en *Los Simpson* con situaciones⁷ reales, no lo lograron. Su construcción de significado está en el plano del realismo nominal, en la referencialidad.

Posteriormente se les proyectó una nota periodística televisiva en donde se observaba un enfrentamiento entre policías y campesinos⁸. No se proyectaron los comentarios anteriores ni posteriores del conductor. Se les preguntó su opinión sobre las imágenes y rápidamente caracterizaron a los campesinos como los agresores y a los policías como los buenos por mantener el orden social. La percepción sobre los roles de los actores los llevó a reproducir un discurso institucionalizado. Después se les explicó el contexto: la expropiación de la tierra de los campesinos para la construcción de un aeropuerto y el bajo precio que el gobierno mexicano ofrecía a los campesinos. Entonces el discurso viró: trajeron a la discusión temas como la posesión de la tierra, la propiedad privada, el diálogo como una alternativa de solución. Los roles cambiaron y los policías pasaron a ser los agresores. Cuando no se contextualiza la información los niños recurren, como estrategia de recepción, a la institucionalización discursiva, por lo general, expresada dicotómicamente: buenos-malos; orden-desorden; positivo-negativo. Esto impide, a su vez, la interiorización compleja de los significados y una posible concientización.

La televisión maneja discursos amplios, lo que podría tomarse como una simplificación de la complejidad de la realidad. Aquí el receptor se posiciona epistemo-

lógicamente: como escéptico a convencer; como participante en el debate o como juez o testigo que espera el desenlace (Buckingham, 2000b). Así se conjuga la epistemología del sujeto con el fin del mensaje, lo que le exige una postura específica: las noticias son construidas para ser creídas, sin embargo, en este caso la problematización propicia la resemantización del mensaje y la elaboración de una opinión sobre el mismo. Curiosamente, no sucedió lo mismo con *Los Simpson*; ¿cómo se explica esta diferencia? Los niños distinguen perfectamente la realidad de la ficción. Utilizan estrategias diferenciadas para interpretar cada programa. La nota informativa, al ubicarse en el orden de la realidad, es decodificada y resemantizada relativamente con mayor facilidad debido a que el niño se sitúa en la referencia inmediata que le sugiere la imagen (realismo nominal). Pero este hecho no contribuye con la problematización. Las acotaciones de los comentaristas, las imágenes, la edición, refuerzan la creencia popular de que los noticieros “dicen la verdad”. No obstante, el diálogo permite asignar nuevos significados, desarrollar el pensamiento crítico y tomar posición frente al mensaje. *Los Simpson*, por estar en el plano de la ficción construye su propio significado (hermetismo referencial), el cual hay que romper por la acción dirigida del adulto.

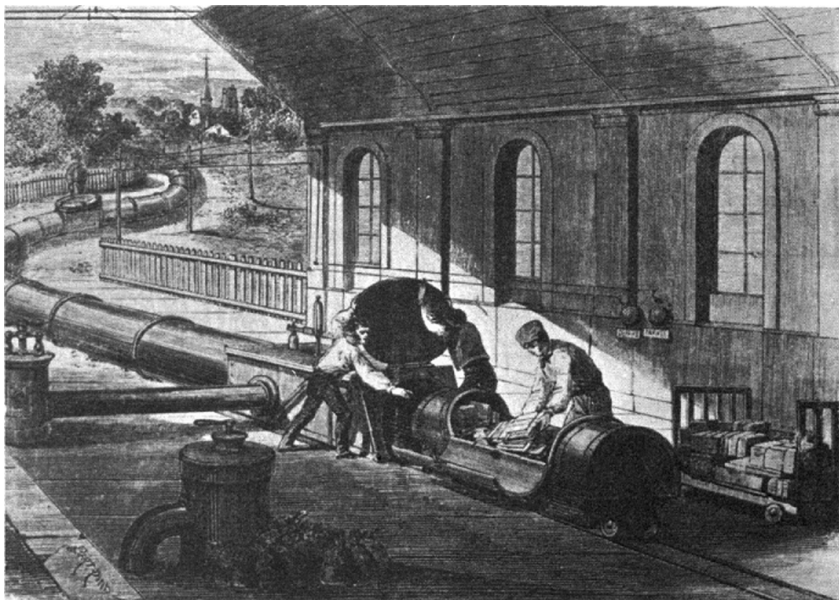
El diálogo, a partir de referentes comunes, posibilita la construcción de representaciones sociales y culturales y pone en tela de juicio discursos institucionales imperantes. Los niños no tienen gran claridad en los hechos, pero han interiorizado situaciones de justi-

cia social y luchas del pueblo mexicano, lo que les permitió modificar y complejizar sus opiniones. Ahora bien, el formato iterativo y textualizado de los dibujos animados puede nublar la recepción del mensaje. Estos reconstruyen sucesos que pueden o no suceder en la vida cotidiana, incluso si la vida cotidiana se representa en la trama. Para los niños es ficción, un discurso de otro orden, incomparable con la realidad.

Es destacable que la única diferencia entre los grupos estudiados fue el mayor capital cultural de los niños de clase media, lo que les permite articular mejor sus ideas y razonamientos. Esto contribuye a su futura distinción social (Buckingham, 2002; Bourdieu, 1998), ya que en el plano cognitivo, sus construcciones fueron similares.

Repensar la educación para la recepción

Con base en lo anterior es urgente replantear la recepción. Los programas televisivos no problematizan por sí mismos y la recepción solitaria refuerza un aprendizaje referencial, simple y superficial, lo cual redundará en las estructuras cognitivas de los niños. Es indispensable el apoyo de padres y maestros para pasar del realismo nominal a la simbolización como una forma de distanciamiento, en aras de colaborar en la construcción interna y externa del sujeto. Para superar el aprendizaje bajo un mínimo esfuerzo mental deben ejercitarse algunos procesos cognitivos tales como identificar intertextualidades o tejer redes de signifi-



Primer servicio postal neumático de Europa, entre los Telégrafos y la Bolsa. Berlín, 1885

cado, por ejemplo. Asimismo, es relevante trascender planteamientos dicotómicos, los cuales no propician un pensamiento crítico ni una explicación compleja de la realidad. El uso de la televisión como medio tecnológico debe superar su función escolar como apoyo audiovisual y pasar a ser una estrategia para el desarrollo de nuevos significados. Para ello tendrá que visualizarse como una institución socializante que contribuya, además, con la construcción de estructuras cognitivas. El distanciamiento como estrategia proporciona elementos para pensar críticamente sobre el medio, en términos de previsión y posibilidad.

La educación para la recepción como un modelo para desarrollar el pensamiento crítico, corre el peligro de caer en posturas funcionalistas (si se omite la actuación transformadora). Las estrategias educativas que propone son valiosas como detonantes del pensamiento crítico, pero hay que partir de

los sujetos mismos para diseñar las estrategias a emplear en cada grupo. De ahí que se enfatice la elaboración de la propuesta educativa desde la interacción entre los sujetos, la problematización y las estrategias de recepción.

Las mediaciones como estructura estructurante dentro del proceso de recepción se articulan con la actuación comunicativa y cultural del individuo, así como con su entorno social. La reconstrucción discursiva va de la mano del capital cultural y el tipo de interacciones entre los sujetos y a su vez del sujeto con distintos textos. Las mediaciones influyen principalmente en situaciones de diálogo y problematización. Los niños que dentro de sus contextos sociales reciben pocos estímulos son los más desfavorecidos en los procesos de interacción social, generándose, en algunas ocasiones, una doble marginación: la económica y la simbólica. Sin embargo, la marginación se da estratificadamente dentro de los

mismos grupos sociales: los significados de niños de similares condiciones económicas, pueden asemejarse bastante a los de niños de otros grupos sociales. En este sentido, la interacción social de los sujetos es clave en la mediación y en el proceso de recepción debido a que delimita la comprensión, la representación y la actuación social.

La soledad en la que se encuentran los niños es otro aspecto que repercute en sus formas de interacción en distintos espacios sociales, obligándolos a establecer estrategias de recepción particulares, por ejemplo la construcción hermética de significados derivada de la poca o nula negociación de sentidos, o la elaboración de significados referenciales elementales para su supervivencia comunicativa.

Bajo este panorama, la construcción de discursos no debería ser más una actividad solitaria. Este hecho resalta la trascendencia de la co-construcción discursiva, término



Centro de selección de correo neumático en la oficina central.

que abarca a la interacción dialógica con el otro y la construcción conjunta de significados, de modo que se encara el compromiso que los grupos de referencia adquieren en la socialización de los niños.

La educación para la recepción debe considerar más las características de los grupos sociales, para que desde ellos se construyan las estrategias didácticas adecuadas y asumir posturas críticas y de resistencia ante los grupos en el poder (McLaren, 1994). Las propuestas o estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico, en congruencia con planteamientos freirianos, deben surgir del sujeto. Se pueden establecer líneas generales de trabajo pedagógico; sin embargo, las propuestas de trabajo deben surgir desde los propios contextos de los sujetos, acorde con los planteamientos que establece la pedagogía freiriana.

Desde el receptor crítico y activo se puede repensar la educación para la recepción, no sólo para en-

tender o criticar los mensajes, sino también para propiciar la reflexión sobre sí mismo y su entorno; la pertinencia de su actuación social para exteriorizar sus subjetivaciones y actuar en consecuencia; el uso de diversos lenguajes en su vida cotidiana; la utilización de la intertextualidad, la gramaticalización y el diálogo para la reflexión crítica; la recepción como parte de la subjetivación para facilitar la reflexión interna del sujeto y, finalmente, la problematización dirigida por los adultos para la construcción de nuevas relaciones de significado. Todo desde el sujeto en su objetivación de la realidad y dentro de procesos sociales de interacción cotidiana (Buckingham, 2002).

Para terminar y no limitar la educación para la recepción en el desarrollo de estrategias para el aprendizaje o en la lectura de la imagen, la reconceptualización del receptor activo puede enfocarse en la construcción del ciudadano y del ser humano. No basta con cen-

trarse en procesos educativos, sino que es necesaria la interrelación del receptor con su entorno social y en la construcción de una nueva realidad.

Citas

- 1 Guadalajara es una ciudad del occidente de la República mexicana.
- 2 Simone utiliza el término *frame* para definir el bagaje cultural de un individuo, organizado en redes de significado. Una posible traducción del término podría ser marco de referencia.
- 3 Texto, se entiende como un producto cultural con unidad de sentido: una película, un programa de televisión, un cuento, un poema, etcétera.
- 4 La diferencia entre significado y sentido es que el primero nos remite a significados generales que establece el código lingüístico o cultural de un grupo determinado de personas. El sentido es el significado particular que cada sujeto le asigna a los mensajes, producto de su experiencia personal.
- 5 La reificación se refiere a una objetivación extrema de la realidad, lo que no permite asignarle ningún significado simbólico.
- 6 Se entiende en el sentido que Eco le da: repetición estructural y semántica que lle-

