

Mediaciones cognoscitivas y videos educativos

—Un reto para la producción del aprendizaje—*

Guillermo Orozco Gómez**

INTRODUCCION

El modelo de aprendizaje que explícita o implícitamente se ha seguido para la producción de videos educativos asume que el aprendizaje es el producto de la asimilación "directa", por parte del sujeto, de los insumos informativos que le son presentados en la pantalla, ya sea del televisor o de la computadora.

En la producción actual de videos educativos no obstante que se ha venido abandonando la búsqueda de una respuesta inmediata como reacción a un estímulo, y se incorporen reforzamientos visuales y auditivos al mensaje, se ha soslayado el proceso de la recepción. Los reforzamientos para evitar que el mensaje se distorsione se siguen haciendo a los insumos informativos durante su transmisión. Lo que sucede en la mente del sujeto receptor de esa información no es sistemáticamente considerado. Esto, no obstante que las diferentes

* Ponencia presentada en el IV Simposio Nacional "La computación en la educación infantil y juvenil" realizado en el Centro Regional de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), México, D. F., octubre 25-29, 1988.

** Doctor en Educación de la Universidad de Harvard. Ha sido Investigador titular del CREFAL (México). (Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina).

teorías del aprendizaje evidencien la importancia de las mediaciones cognoscitivas que tienen lugar, no en la pantalla, sino en la mente de los sujetos en relación con la información transmitida.

El presente trabajo es una discusión de esas mediaciones cognoscitivas en los sujetos durante el proceso de recepción de videos. Esta discusión parte de la premisa de que el proceso de aprendizaje no es lineal, sino que está mediado, tanto por el lenguaje y formas de la videotecnología y las propiedades intrínsecas de la información por transmitir, como por la cultura del sujeto que aprende. La discusión se centra en la interacción de la cultura con el desarrollo cognoscitivo.

En la primera parte se describen las dos teorías más conocidas sobre el aprendizaje. Esta descripción se enfoca en la forma de concebir al sujeto que aprende. Enseguida se analizan las formas específicas con que estas teorías han representado las mediaciones cognoscitivas. A partir de este análisis se propone y analiza una forma alternativa de entenderlas y abordarlas: el modelo de guiones mentales. Finalmente se hace una reflexión acerca de las implicaciones que este modelo tiene para la producción de videos educativos.

TEORIAS DEL APRENDIZAJE

Aparte de la teoría "Estímulo-Respuesta" que dominó la producción de videos educativos en décadas pasadas, actualmente hay dos conjuntos de teorías importantes de las cuales se nutre la producción de **software** educativo. Un conjunto engloba las diversas teorías cognoscitivas; el otro conjunto comprende las teorías sociales del aprendizaje.

Teorías Cognoscitivas

Las teorías cognoscitivas, conocidas también como teorías del desarrollo mental, tienen su origen en la psicología. De acuerdo con estas teorías, el sujeto —especialmente el niño— aprende como resultado de su acción sobre los elementos de su medio ambiente. El aprendizaje tiene lugar cuando el sujeto organiza e incorpora el descubrimiento, producto de su intervención, en estructuras mentales cada vez más sofisticadas (Durkin, 1985).

El énfasis de estas teorías está en las estructuras mentales, más que en el contenido de lo que se aprende. Se considera que lo que determina la acción del sujeto son precisamente sus estructuras mentales y, en definitiva, su grado de desarrollo mental. Piaget, por ejemplo, investigó y propuso varias etapas o estadios del desarrollo mental del niño diferenciados por grados de complejidad para actuar sobre su medio ambiente. A cada una de estas etapas se asocian destrezas mentales. Así, un niño pequeño no es capaz de aprender lo que puede un niño mayor. En este sentido, las etapas de desarrollo mental son consideradas cruciales para determinar lo que un sujeto puede aprender en general y, en particular, de un video educativo (Leifer et. al., 1974).

Algunos autores como Kohlberg (1966) subrayan que el acto cognoscitivo es una especie de actividad "autoestimulada" para buscar información externa. Sus límites son fijados, entonces, por el grado de desarrollo de las destrezas mentales del sujeto. Dentro de esta perspectiva, la estrategia educativa más eficaz sería aquella que se dirija a desarrollar las destrezas cognoscitivas o a acelerar el desarrollo de las estructuras mentales del sujeto.

Teorías Sociales del Aprendizaje

Contrariamente a las teorías anteriores, las teorías sociales del aprendizaje postulan que son los estímulos externos los que actúan sobre el sujeto. Esto sucede por la conformación de determinadas conductas a través de presentar al sujeto "modelos" por seguir o imitar que socialmente han sido sancionados como adecuados. Según esta perspectiva, el aprendizaje ocurre a través de la observación y de la posterior imitación de los modelos vistos.

El énfasis de estas teorías está en el contenido de lo que se aprende y no en la estructura mental del sujeto. Algunos investigadores que han aplicado estos postulados en sus estudios sobre lo que los niños aprenden de la televisión sostienen que no es necesario que exista una "actitud" de enseñanza en el vídeo para que los sujetos receptores aprendan su contenido (Slaby y Quarfoth, 1981). La sola exposición a las conductas y modelos presentados en la pantalla bastaría para que el aprendizaje tenga lugar(1). Más aún, autores como Bandura (1973) han subrayado la importancia de un "reforzamiento vicario", ya sea sobre el contenido o sobre su transmisión, que funciona como un inductor para que el sujeto modifique o adquiera una nueva conducta. La estrategia educativa basada en estas teorías enfatizaría la definición clara de lo que se propone para ser aprendido, ya sea con reforzamientos explícitos al mensaje o evitando que se cuelen elementos que propicien aprendizajes incidentales no esperados.

Sin negar la importante contribución tanto de uno como de otro conjunto de teorías al entendimiento del proceso de aprendizaje, estas teorías no han sido integradas para la producción de software (Henríquez, et. al., 1985). Así, la literatura sobre estudios de lo que aprenden los jóvenes de la pantalla, basada en postulados de las teorías cognoscitivas arroja resultados parciales. Por ejemplo, los estudios de Collins (1982, 1983) aportan elementos para entender lo que es posible que aprendan los niños de la televisión según su estado de evolución mental. Sin embargo, como lo han hecho notar los investigadores Bryant y Anderson (1983), la mayoría de la investigación realizada con las premisas de las teorías cognoscitivas no ha aportado elementos para entender la influencia

1. Este punto, sin embargo, es debatible ya que investigaciones recientes del británico Buckingham (1987) sugieren que hay distintas "posiciones" pedagógicas en la programación televisiva, muchas de las cuales no son posiciones tradicionales o explícitamente de enseñanza, pero sí inducen a un aprendizaje de lo transmitido.

sociocultural en el proceso del conocimiento. A lo sumo, algunos estudios excepcionales han elaborado alguna conceptualización de elementos situacionales en relación con el aprendizaje que tiene lugar enfrente del televisor.

Por su parte, los estudios sobre el aprendizaje televisivo, inspirados en las teorías del aprendizaje social, no obstante haber sugerido diversas formas y formatos de presentación del mensaje, que han contribuido a una indudable eficacia en su transmisión, no han dado la suficiente atención al desarrollo mental de las audiencias. Más aún, en estos estudios no se aprecia una elaboración apropiada de la forma en que los sujetos construyen el significado de lo que observan (Dorr, 1986). Menos aún de todos esos elementos estructurales y situacionales que intervienen en la recepción.

Los receptores son asumidos más como sujetos que "reaccionan" a los estímulos transmitidos en la pantalla, que como "constructores" de su propio aprendizaje. Por lo general en estudios con esta perspectiva tampoco se considera la especificidad de la videotecnología en la producción de un determinado aprendizaje.

Un Intento de Integración

Sin pretender una integración completa de ambas teorías es posible entender al sujeto como un sujeto social cognoscitivamente activo. Esto significa que la actividad cognoscitiva del sujeto no está estimulada sólo por su desarrollo cognoscitivo. Si bien el sujeto actúa sobre su entorno de acuerdo con su desarrollo mental, lo hace orientado y estimulado por la relevancia percibida de lo que es socioculturalmente propuesto para ser aprendido.

Esta forma de entender al sujeto cognoscente coincide con los postulados de Chomsky (1979) acerca de que sin negar que el desarrollo particular de las destrezas mentales del sujeto determinan lo que ese sujeto es capaz de aprender en un momento concreto, la relevancia de lo que aprende, esto es, lo que hace que el aprendizaje sea significativo es determinado socioculturalmente. Filósofos como Putnam (1981) han enfatizado desde su disciplina, que lo significativo o relevante de una información no está "dentro de la cabeza", sino que resulta de asociaciones hechas por el sujeto entre distintas informaciones y la realidad. Las asociaciones, por definición, no son naturales, sino que son producidas. Por tanto, no son intrínsecas al procesamiento mental-mecánico de la información.

No obstante la aún incompleta elaboración de la conexión entre cultura y cognición en la literatura internacional, existe suficiente evidencia empírica (e.g. Triandis et. al., 1984) de que tanto la cultura general como la subcultura en la que está inmerso un sujeto influyen decisivamente en lo que el sujeto aprende. La cultura provee al sujeto con una serie de expectativas y juicios acerca de lo que vale la pena aprender. Más aún, el desarrollo específico de las

estructuras mentales está también influenciado por la cultura (Atwood, 1984, Varenne, 1984) (2).

La influencia de la cultura en el proceso de aprendizaje, sin embargo, no es directa, no se manifiesta en cada aprendizaje. Esto es así, debido principalmente a que la cultura establece ciertos códigos y criterios generales que enmarcan la elaboración de juicios específicos acerca de lo que es relevante aprender. El aprendizaje no está completamente determinado, pero tampoco es espontáneo.

Es necesario hacer notar que en tanto la acción del sujeto sobre su entorno no es sólo el resultado de su desarrollo mental, sino que está inducida también por lo que el sujeto percibe que social y culturalmente es relevante para ser aprendido, el aprendizaje es el producto de una actividad con propósito. Actividad (agency) en este contexto se diferencia claramente de conducta, en tanto que implica reflexión acerca de su propia acción, así como también acerca de lo que se espera de él (Sandel, 1982). Tanto el sujeto como individuo como otros agentes sociales (individuales e institucionales) tienen expectativas sobre lo que es relevante aprender. Esto significa que el aprendizaje es discriminatorio y se produce en direcciones específicas. El que el aprendizaje sea así significa, a su vez, que constituye un proceso mediatizado cognoscitiva y socioculturalmente.

LAS MEDIACIONES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Por mediaciones se entiende aquí el conjunto de elementos que influyen el proceso de aprendizaje y conforman su producto final, tanto provenientes del desarrollo cognoscitivo del sujeto como de su cultura. Este entendimiento difiere claramente del positivista en el cual se asume que las mediaciones son "variables intervinientes" o del modelo cibernético en el que se entienden como "ruido" que impide que el mensaje llegue al receptor tal como fue concebido.

No obstante esta primera delimitación de lo que se entiende por mediaciones, éstas han sido más precisamente conceptualizadas de acuerdo con diferentes perspectivas, como "esquemas mentales", "repertorios" y más recientemente "guiones mentales" (Orozco, 1986d).

Esquemas Mentales

Para los autores con una orientación más psicológica, (y que por lo general se adhieren a las teorías cognoscitivas) el concepto que mejor captura el sentido de las mediaciones (cognoscitivas y socioculturales) es el de Esquemas Mentales

2. Para una discusión más amplia de este punto se recomienda el libro de H. Gardner: *The Theory of Multiple Intelligencies*, Harvard University Press, EUA, 1986, en donde se muestran cómo distintas culturas favorecen y desfavorecen el desarrollo de destrezas mentales y artísticas diferentes.

(Cognitive Schema). Por ejemplo, Bem (1981) sostiene que un esquema mental es una especie de patrón que se usa para el procesamiento de la información. Por su parte, Houston (1983) subraya que un esquema mental funciona como una estructura anticipatoria que induce al individuo a buscar determinada información y a desechar otra. De acuerdo con Cheol (1985) un esquema mental tiene cuatro funciones primordiales: dar al sujeto una guía para la selección de información; dar una base para evaluar la información seleccionada; facilitar la interpretación individual de la información evaluada; y facilitar el uso de la información en la solución posterior de problemas.

Repertorios

Para aquellos autores orientados más sociológicamente (dentro de la corriente de las teorías sociales del aprendizaje), el concepto que mejor capta las mediaciones internas y externas en el proceso del aprendizaje, es el de Repertorios (Morley, 1980).

Un repertorio está compuesto de códigos, significados y un contexto de referencia para interpretar esos significados. Teóricos de la corriente de "Estudios Culturales" como Hall, (1980); Gurevitch et. al., (1982) y Curran et. al., (1982) subrayan que el concepto de repertorio implica una premisa: que la realidad no es inteligible por sí misma. Por esto los agentes sociales (individuales e institucionales) deben codificarla en una forma en la que pueda ser aprehendida por los sujetos. En este proceso se usan códigos específicos para "darle sentido" a la realidad.

Un repertorio resulta de la interacción múltiple del sujeto con su aprendizaje pasado, con nuevas informaciones y con otras personas e instituciones. El repertorio provee al sujeto con un marco de referencia para percibir, significar e interpretar la información percibida. Al igual que un esquema mental, un repertorio no es estático, aunque no cambia drásticamente tampoco. Los repertorios están en continuo desarrollo y son influenciados por nuevos aprendizajes. A diferencia de los esquemas mentales, los repertorios se enfocan en el contenido de lo que es aprendido y no en las estructuras mentales que posibilitan su aprendizaje.

Ambos conceptos, el de repertorio y el de esquema mental han sido criticados por asumir implícitamente una traducción perfecta entre la información que se aprende y su puesta en práctica (performance). Esta "traducción" ha sido sujeto de un debate largo, pero no ha sido resuelta definitivamente ni por los seguidores de los esquemas mentales, ni por los defensores de los repertorios (Orozco, 1987).

Los Guiones Mentales

En un intento por superar la crítica a las conceptualizaciones anteriores y abordar más adecuadamente el aprendizaje que se realiza a partir de la exposición a una

pantalla de televisión, se ha propuesto el modelo de los guiones mentales o "scripts", (Buckingham, 1986).

Genéricamente, un guión se describe como "la representación de una secuencia de eventos organizada hacia la consecución de una o varias metas" (Durkin, 1985, p. 19). Al igual que lo que sucede con los esquemas mentales y los repertorios, el sujeto desarrolla guiones ante la necesidad de interactuar con su entorno. Sin embargo, a diferencia de los esquemas, que enfatizan el procesamiento de la información, y de los repertorios, que subrayan su contenido, los guiones se centran en la actuación del sujeto. Los guiones dan al sujeto líneas de acción para que actúe de acuerdo con lo que es esperado.

En la literatura internacional sobre guiones se encuentran distintos matices en cuanto a la forma de entenderlos. Por ejemplo, en la literatura sobre psiquiatría, los guiones son entendidos como "entidades psicológicas" inscritas en la mente del sujeto (Berne, 1969). En esta conceptualización, los guiones mentales existen y guían la actuación del sujeto independientemente de los resultados de su interacción con el medio ambiente. En contraste con esta comprensión psiquiátrica, la sociológica entiende que los guiones son producto de la interacción del sujeto. Algunos autores, incluso, subrayan que los guiones son "representaciones estereotipadas" de lo que es apropiado hacer en una determinada situación, de acuerdo con una determinada escala de valores culturales (Dorr, 1986).

La conceptualización que parece más productiva para entender y abordar la producción de software educativo es la última, ya que permite pensar en modificar la actuación del sujeto que aprende a partir de su interacción con la información presentada en la pantalla.

EL DESARROLLO DE LOS GUIONES MENTALES

Los guiones son aprendidos y desarrollados a través de la interacción social del sujeto (Nelson, 1983). Esta interacción comienza después del nacimiento entre el bebé y su madre. En esta interacción, los guiones se van aprendiendo "naturalmente". Esto es, no se necesita de una enseñanza específica. El niño va imitando las secuencias que su madre realiza y va repitiéndolas para conseguir metas específicas. Es importante resaltar que estos guiones no son productos casuales de la interacción del sujeto. Los guiones son generalizaciones de lo que regularmente pasa en un escenario real, no solo de lo que pasa una sola vez. Lo que han demostrado estudios recientes, es que no es necesario que el sujeto que aprende un guión lo haya "actuado" en la realidad. Los guiones se aprenden tanto por haberlos actuado como por haberlos observado (Abelson, 1976). Es por esta característica que los guiones permiten al sujeto saber qué hacer en situaciones hipotéticas o saber cómo comportarse en situaciones reales, pero en las que nunca ha estado.

Hay que hacer notar que los guiones son siempre encaminados hacia la consecución de una meta, ya sea material o no. Por ejemplo, una secuencia de eventos puede tener la única meta subjetiva de ser admirado, independientemente de si esta admiración en efecto se realiza. Y es precisamente esta existencia de metas objetivas y subjetivas en donde se evidencia el papel de la cultura.

Los guiones son orientados culturalmente. El sujeto los desarrolla en principio para sobrevivir como miembro de un grupo social determinado. Las instituciones sociales: familia, escuela, trabajo, etc., tienen una serie de guiones que tratan de inducir implícita o explícitamente en los sujetos.

A diferencia de los esquemas mentales, que no permiten integrar adecuadamente el papel de la cultura en el desarrollo del conocimiento y de los repertorios, que no incorporan adecuadamente las determinaciones provenientes del desarrollo cognoscitivo del sujeto en su proceso de aprendizaje, los guiones sí ofrecen la posibilidad de una integración, además de sugerir cómo se realiza la traducción de la información asimilada o aprendida en una actuación específica.

CONCLUSIONES

Sin pretender haber sido exhaustivo en el análisis de los tres modelos para conceptuar las mediaciones en el proceso de aprendizaje, de la exposición anterior pueden extraerse algunas conclusiones para la producción y evaluación de videos educativos.

En primer lugar, parece necesario invertir el orden de prioridades en la producción de videos, y partir del sujeto que aprende en vez de partir del contenido por transmitir. Esto no significa desestimar la importancia técnica de la producción y transmisión de los mensajes, sino simplemente supeditar éstos a las necesidades educativas y formas de aprender de los receptores. Habrá que enfatizar el diagnóstico de estas necesidades y formas de aprendizaje, más que el diseño a priori de formatos de presentación de contenidos.

En segundo lugar, hay que reconocer que la relevancia del aprendizaje no es intrínseca a la información transmitida, sino que está dada por la cultura del sujeto que aprende. Esto significa que para que los videos y en específico, los guiones presentados en esos videos, sean significativos al sujeto que aprende, no pueden ser universales. Se necesita que haya cierta "familiaridad" entre lo que se presenta en la pantalla y lo que sucede en la vida real de los receptores o en su percepción.

En tercer lugar, se ve conveniente abandonar las conceptualizaciones reduccionistas que postulan que la información que se propone para ser aprendida sólo requiere de ser presentada claramente. La claridad siempre será necesaria,

pero no suficiente. El elemento crucial parece ser la puesta en escena de esa información. Esto es lo que evidenciará su relevancia para ser "imitada" por el sujeto en su interacción social en escenarios reales.

Seguir el modelo de guiones como mediadores y a la vez posibilitadores del aprendizaje implica, para la producción de videos educativos, mostrar distintas metas que pueden alcanzarse con determinadas secuencias de acciones y distintas opciones de estas secuencias que conducen a la misma meta.

Es importante tener presente que el proceso de aprendizaje no termina cuando el sujeto se retira de la pantalla. El sujeto sigue interactuando con otras informaciones y con otros agentes sociales posteriormente, en donde se pone en juego y puede cuestionarse la información recibida del video. Es precisamente en las múltiples interacciones sociales del sujeto donde se va dando un "reforzamiento" positivo o negativo de la información que recién ha asimilado de la pantalla. Estos reforzamientos conducirán finalmente a una apropiación o un rechazo de la información transmitida para ser aprendida.

Por todo lo anterior parece conveniente y práctico entender que todo contenido es sólo un "provocador" de aprendizaje, que su éxito en todo caso está en estimular nuevas interacciones y poner en marcha nuevas síntesis informativas en los sujetos que aprenden. Por esto, mi recomendación general sería la de abandonar la preocupación "produccionista" que busca perfeccionar el insumo informativo (programa o video) en sí mismo, asumiendo implícitamente que un insumo técnicamente más perfecto garantiza el aprendizaje. En su lugar, se ve conveniente una preocupación más "receptorista", que contemple explícitamente las mediaciones internas y externas durante la percepción y apropiación de los insumos informativos por los sujetos.

BIBLIOGRAFIA

- ABELSON, Robert P. "Script Processing in Attitude Formation and Decision Making". In John S. Carroll and John W. Payne, COGNITION AND SOCIAL BEHAVIOR. New York: John Wiley & Sons, 1976, 33-46.
- ATWOOD, Rita. "Critical Perspectives on the State of Intercultural Communication Research". In B. Dervin and M. Voigt, PROGRESS IN COMMUNICATION SCIENCE. New Jersey: ALEX Publishing Corporation, Vol. IV, 1969, 67-89.
- BADURA, A. "Social-learning Theory of Identificatory Processes". In D.A. Goslin, HANDBOOK OF SOCIALIZATION AND RESEARCH. Chicago: Rand MacNally, 1969.
- BEA, Sandra. "Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development; Raising Gender-Schematic Children in a Gender-Schematic Society". JOURNAL OF WOMEN IN CULTURE AND SOCIETY (Summer), 1983.

- BERNE, Eric. TRANSACTIONAL ANALYSIS IN PSYCHOTHERAPY. New York: Grove Press, 1961.
- BRYANT, Jennings and Daniel R. Anderson. CHILDREN'S UNDERSTANDING OF TELEVISION. New York: Academic Press, 1983.
- BUCKINGHAM, D. D. "The Construction of Subjectivity in Educational Television. Part. 1: towards a new agenda". JOURNAL OF EDUCATIONAL TELEVISION 1987, 13, Nº2, 137-145. .
- CHOMSKY, Noam. LENGUAJE AND RESPONSIBILITY. New York: Pantheon Books, 1979.
- CHOI, Cheol H. "An Application of Schema Theory to the Study of Image Construction". Hawaii: ICA's Annual Conference, (Mayo), mimeo, 1985.
- COLLINS, W. A. "Interpretation and Interference in Children's Television Viewing". In Jennings Bryant and Daniel R. Anderson, CHILDREN'S UNDERSTANDING OF TELEVISION. New York: Academic Press 1983, 125-147.
- "Cognitive Processing in Television Viewing". NIMH, TELEVISION AND BEHAVIOR. Vol. 2, Technical Reviews, 1982, 9-23.
- CURRAN, James, Michael Gurevitch & Janet Woollacott. "The Study of the Media: Theoretical Approaches". In Gurevitch, et. al., CULTURE, SOCIETY AND THE MEDIA. New York: Methuen, 1982, 11-30.
- DORR, Aimee. "No Shortcuts to Judging Reality". In Jennings Bryant and Daniel R. Anderson, CHILDREN'S UNDERSTANDING OF TELEVISION. New York: Academic Press, 1986, 199-220.
- TELEVISION AND CHILDREN; A ESPECIAL MEDIUM FOR A SPECIAL AUDIENCE. Beverly Hills: Sage Publications, Vol. 14, 1986, The Sage Comtext Series.
- DURKIN, K. TELEVISION, SEX ROLES AND CHILDREN. Philadelphia: Open University Press. 1985.
- GARDNER, Howard. ART, MIND AND BRAIN; A COGNITIVE APPROACH TO CREATIVITY. New York: Basic Books Inc. 1982.
- GUREVITCH, Michael, Tony Bennet, James Curran and Janet Woolacott, eds. CULTURE, SOCIETY AND THE MEDIA. New York: Methuen. 1982.
- HALL, Stuart. "Cultural Studies: Two Paradigms". MEDIA, CULTURE AND SOCIETY. Nº 2, 57-72. 1980.
- HENRIQUES, J., W. Hollway, C. Urwin, C. Venn and V. Walkerdine. CHANGING THE SUBJECT: PSYCHOLOGY, SOCIAL REGULATION AND SUBJECTIVITY. New York: Methuen. 1984.

- KOHLBERG, L. "A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex Roles Concepts and Attitudes". In E.E. Maccoby, THE DEVELOPMENT OF SEX DIFFERENCES. Stanford: Stanford University Press.
- LEIFER, Ainee Dorr, Neal J. Gordon and Sherryl Browne Graves. "Children's Television: More than Mere Entertainment". HARVARD EDUCATIONAL REVIEW 44, Nº 2, 213-245. 1974.
- MORLEY, D. "Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure". London: Second International TV Studies Conference, (Julio 10-12), mimeo, 1986.
- — — —. "Texts, Readers, Subjects". In CULTURE, MEDIA LANGUAGE. Great Britain: University of Birmingham, 163-173. 1980.
- NELSON, Katherine. "Social Cognition in a Script Framework". In J. H. Flavell and Lee Ross, SOCIAL COGNITIVE DEVELOPMENT: FRONTIERS AND POSSIBLE FUTURES. Cambridge: Cambridge University Press, 97-118. 1983.
- OROZCO, Guillermo. "Counteracting Sex Role Stereotypes with TV; Some Suggestions for Research". Philadelphia: Temple University, Sixth International Conference on Culture and Communication, (Octubre 9-11), mimeo 1986.
- TELEVISION Y PRODUCCION DE SIGNIFICADOS: TRES ENSAYOS. México: Universidad de Guadalajara, Serie Comunicación y Sociedad 2. 1987.
- PUTNAM, Hilary. REASON, TRUTH AND HISTORY. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- SANDEL, Michael J. LIBERALISM AND THE LIMITS OF JUSTICE. New York: Cambridge University Press, 1982.
- SLABY, Ronald and Gary R. Quarfoth. "Effects of Television on the Developing Child". In B. W. Camp, ADVANCES IN BEHAVIORAL PEDIATRICS. Vol. I, 1980, 225-266.
- TRIANDIS, H. C., et. al. "Individual Model of Social Behaviors". JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY 46, Nº 6, 1984, 1389-1404.
- VARENNE, H. "Collective Representations in American Anthropological Conversations". CURRENT ANTHROPOLOGY 25, Nº 3, 1984, 281-300.



Laura Rojas