

La televisión como dispositivo de mediación educativa en la socialización infantil

José Antonio Younis
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Este artículo plantea que la capacidad socializadora de la televisión se basa especialmente en el relato. Las principales dimensiones que posibilitan el funcionamiento del mecanismo socializador del relato televisivo, son analizadas según tres grandes tramos: a) tramo del relato como codificador y constructor de la realidad social, b) tramo del trabajo reconstructivo y decodificador que el niño realiza sobre el relato y c) tramo de los modelos de acción que se generan a partir de los pasos anteriores.

Palabras clave: socialización, infancia, relato televisivo, mediación educativa.

This article states that the socializing television capacity is specially based on the story. The main dimensions that make possible the socializing mechanism performance of the TV story are analyzed according to three significative steps: a) The phase where the story functions as social reality codifier and constructor, b) The phase in which the child carries out a reconstructive and decodifying work on the story, c) The phase where the action models are generated as a consequence of the former steps.

Key words: Socialization, Childhood, Television Story, Education Mediator.

Puede afirmarse que en la construcción del ser humano participan dos tipos de información: la genética y la sociocultural. La información genética se transmite por medio de la herencia. La información sociocultural, sin embargo, se transmite por medio de la educación.

La integración del niño en el mundo social requiere una progresiva dosis de conocimientos acerca del funcionamiento de la sociedad y de sus estructuras: roles, normas, valores, significados instituidos sobre las personas y sus relaciones, representaciones, etc. Y, por otro lado, un conocimiento de sí mismo, del

«yo», del «tú» y del «nosotros». La adquisición de estos conocimientos hace posible que el niño devenga en ser socializado.

La socialización no puede darse al margen del aprendizaje (de orden individual). La construcción del niño, en cuanto realidad humana con una personalidad (de orden social), no podría llevarse a cabo.

En consecuencia, el aprendizaje presupone un carácter social específico. Es más, todo aprendizaje está socialmente mediado; con lo que el aprendizaje (social y cognitivo) sólo puede explicarse en el marco del contexto social, en las interacciones sociales que tienen lugar a lo largo del proceso evolutivo del individuo (*life span*). Aprendizaje y socialización dependen también, pues, de los momentos evolutivos por los que atraviesa el organismo humano en construcción.

El conocimiento de sí mismo y de la realidad social es, en definitiva, la clave del futuro desarrollo social del niño.

Ahora bien, para que el conocimiento social del niño tenga lugar es necesaria la presencia de distintos dispositivos de mediación social y que, desde una perspectiva sociológica, también se han denominado agentes de socialización. Estos dispositivos se refieren a individuos o instituciones representativas (Torregrosa, 1984).

Para ejercer su influencia socializadora, la sociedad actual cuenta con instituciones representativas de gran capacidad y poder performativo: la escuela, los medios de comunicación de masas (MCM) y la familia son los que más peso específico tienen sobre la socialización infantil.

El recurso a la comunicación pública, a la producción social de comunicación, sin embargo, define particularmente a los MCM y a la escuela.

El papel que juegan los MCM en los procesos de socialización es cada vez más determinante. Tan es así, que a la televisión se le denomina de forma irónica y en contraposición a la EGB (Educación General Básica), TGB (Televisión General Básica); en clara alusión al solapamiento de las funciones educativas entre ambos dispositivos de socialización.

Está bien claro que las dos modalidades de comunicación pública, la escolar y la de los MCM tienen un denominador común: producen y ponen en circulación un tipo de información sociocultural que sólo transcurre por canales institucionalizados y que se proponen a la comunidad como referencias legítimas desde las que interpretar el entorno social y material (Martín Serrano, 1986, p. 38).

La comunicación pública informa de cuál es el «mapa oficial», reconocido y sancionado por las autoridades legítimas del «territorio social» por el que nos movemos. Son «mapas» que nos proveen de una representación del mundo y que, como toda representación social, tienen como una de sus funciones el ser guía cognitiva, afectiva y comportamental.

La comunicación pública, en cuanto actividad instituida para la transmisión de información sancionada como socialmente relevante, cumple una doble función educativa y socializadora. Para llevar a cabo esta actividad funcional, la «comunicación pública provee a los miembros de la comunidad de relatos» (Martín Serrano, 1986, p. 38).

La información sociocultural que contienen los relatos de la comunicación pública no ejercería su influencia en la estructura psicológica y evolutiva de los

individuos en construcción, si no es por medio del recurso de la educación. La educación es el medio que permite a los miembros de una sociedad adquirir los contenidos y procedimientos de su sociocultura en orden a organizar y disponer el sistema cognitivo, afectivo y conductual adecuado al medio físico y social al que deben adaptarse.

Por lo tanto, cabe hablar de los agentes de socialización como dispositivos de mediación educativa en la construcción del niño como ser social. La mediación educativa no es un factor más en el desarrollo social y cognitivo: la educación es una condición *sine qua non* para que el desarrollo se produzca (Vygotski, 1978, p. 26).

EL RELATO TELEVISIVO COMO DISPOSITIVO SOCIALIZADOR

Para que el dispositivo educativo televisivo lleve a cabo su tarea socializadora, sin duda alguna los relatos constituyen uno de sus instrumentos más efectivos y que utiliza para transmitir conocimientos socialmente relevantes.

Nos referimos a las historias y cuentos, en distintos formatos como los de las teleseries, los dibujos animados y películas en general que aparecen en la programación televisiva.

A través del relato y sus principales elementos, se vehiculan representaciones que contribuyen al conocimiento y la interpretación del mundo social por parte del niño.

El relato exterioriza, en un primer momento, una representación del mundo. En un segundo momento, el conjunto de proposiciones que construye el relato pasa a ser interiorizado por el niño, pero reconstruyéndolo; y, más tarde, pasa a convertirse en el «giroscopio» que «ordena» el curso de sus acciones (modelos de acción).

El camino seguido hasta la implantación de modelos de acción en sociedad, no es lineal sino zigzagueante, tal como iremos planteando en los sucesivos apartados.

La construcción de los modelos del mundo a través de los relatos

La teoría más completa que conocemos es la del profesor Martín Serrano (1977, 1986). Su teoría nos aporta un conocimiento de cómo los relatos construyen modelos sobre lo que acontece en el mundo. Ofrece un aparato teórico y metodológico que investiga los procesos de influencia social en los que participa la comunicación, y sitúa su investigación a nivel de los procesos sociales de reproducción y cambio.

El significado global de las representaciones sociales encontradas en los relatos del actual momento histórico y que se dirigen tanto a niños como a adultos, ha sido investigado por este autor y nosotros mismos. El significado puede ser el que se propone:

En el intento de devolver corregido el orden alterado (a los actores o sujetos sociales que consumen comunicación institucionalizada), hay un significado paralelo de entregarles de nuevo la seguridad perdida; de restablecer la «confianza» interponiendo héroes tutelares que velan por el mantenimiento de un adecuado nivel de entropía social. Es siempre la restitución de una seguridad rota. Orden y desorden son los aspectos semiotizables, percibidos, de dos espacios paleosimbólicos: seguridad (orden o equilibrio) versus inseguridad (desorden o alteración).

De la construcción del relato a la reconstrucción del niño

En primer lugar, los contenidos de las representaciones del relato no se establecen en la mente del niño como si se tratara de mudar «muebles» de una «casa» (representaciones del relato televisivo) a otra «casa» (representación sociomental del niño). Siguiendo con esta analogía, cuando los «muebles» de una «casa» se transportan a otra deben disponerse según el contexto de la «nueva casa» que recibe la mudanza.

No se trata de un simple ajuste mecánico, a modo de mero reflejo isotópico entre las representaciones del relato y la mente del niño. Al contrario, el niño reconstruye el conjunto de proposiciones que vehicula el relato. Entre el niño y los relatos televisivos no se da una relación biunívoca. Los códigos de mediación previos (actitudes, guiones, esquemas, valores, inteligencia, personalidad...), adquiridos en otras experiencias de aprendizaje y en otros contextos de interacción social, reelaboran la información recibida y metabolizan los datos que se ofrecen en el relato.

Existen una serie de teorías de corte constructivista que nos permiten entender el papel jugado por el conocimiento anterior en la producción de nuevos conocimientos (Bartlett, 1932; Piaget e Inhelder, 1968; Rumelhart, 1984; Rumelhart y Ortoni, 1977; Schank y Abelson, 1987). Estas teorías han dado lugar a investigaciones que nos ayudan a entender cómo el niño se construye socialmente en cuanto telespectador y cómo aprende de la televisión.

En segundo lugar, en conexión con lo anteriormente formulado, existe una múltiple influencia educativa que converge e incide en la estructura psicológica del niño en proceso de socialización: la familia, el grupo de iguales y la escuela principalmente.

El niño se encuentra en un cruce de fuegos, por su inmersión social en un complejo ecosistema de dispositivos educativos que intervienen en su socialización.

Esto no significa que todos los dispositivos de mediación educativa tengan el mismo impacto en la socialización infantil. Entre ellos se establecen rupturas y diferencias de significado en competencia y conflicto, más que verdaderas contradicciones.

La lógica de lo «real» y las categorías que se aplican en y para la comprensión del mundo, cada vez más, están condicionadas por el continuum tecnológico de la «cultura aprietabotones». Aunque, ciertamente, la televisión no es autosuficiente, sino que su trabajo socializador depende de su interacción con otros dispositivos de mediación socioeducativa.

Por ejemplo, hay estudios empíricos que muestran la influencia que tiene la familia en la relación que establece el niño con el aparato televisivo (Lull, 1982;

Singer y Singer, 1984, 1985). De modo que es necesario entender cómo el niño construye en su mente el significado de los relatos, relacionando su interpretación con el complejo mundo social en el que se desenvuelve.

Nosotros mismos hemos evaluado qué significados atribuye el niño, no ya a los relatos, sino a los distintos dispositivos educativos familia-televisión-escuela-grupo de iguales. Significando el espacio escolar un *lugar de exigencias*, frente al televisivo y al grupo de iguales como *espacio afectivo-lúdico* (Younis, 1991).

La televisión parece ser otro «compañero de juego». Siendo el juego simbólico el tipo de juego que se satisface a través del relato televisivo. Como máquina de comunicar la televisión adquiere el significado de juego simbólico personal por su asociación con el relato.

Este significado social de la televisión como medio de «juego», por un efecto de contigüidad semántica establecido con el relato, tiene raíces históricas bien definidas.

En los años cincuenta tienen su origen las teleseries en EEUU. El modelo de entonces estaba constituido por protagonistas infantiles o adolescentes y los programas para niños eran relativamente abundantes. En esas fechas las cadenas de televisión intentaban vender televisores, por lo que era importante resaltar el aspecto familiar del nuevo medio de comunicación. En sus orígenes, pues, la televisión se vinculó al mundo infanto-juvenil a través del relato; y, por otra parte, con el mercantilismo.

No es extraño, dado este origen histórico, que el relato televisivo empiece a ejercer su función socializadora en dos dominios entrelazados que, desde entonces hasta la actualidad, permanecen invariables: el dominio del esparcimiento y el juego y el dominio del consumo, a través de la multicomercialización de los personajes del relato.

El dominio del consumo y la socialización del niño consumidor. De este modo, convertir los programas en productos y los productos en programas es más fácil en la televisión infantil. Siendo difícil decir si una serie alcanza todo su potencial por medio de las patentes de personajes o si el programa estaba expresamente diseñado para promocionar una línea de productos del mismo.

En cualquier caso, el relato se convierte en un gigantesco anuncio publicitario. La televisión produce relatos que hacen de publicidad de otros productos comerciales, y de publicidad de la publicidad que usa algún reclamo tomado de la serie.

Existen distintas técnicas para sostener los productos infantiles en el mercado el mayor tiempo posible. Cuanto más prolongado es el «índice de caducidad» de un producto, más durará en el circuito del mercado: el coleccionismo de series televisivas mediante cromos, por ejemplo, juega con el deseo infantil de apropiarse de sus personajes favoritos.

Queda claro, pues, que la relación entre el relato y el consumo de masas configura las primeras bases del niño como consumidor socialmente integrado. La socialización como consumidor socialmente activo, es introducida de contrabando por su asociación con las necesidades lúdicas del niño (juego simbólico).

El dominio del juego y la socialización infantil. Debemos entender que, con la introducción de la escolarización obligatoria, la escuela se convierte en

el lugar de la jornada de trabajo del niño. Es así que, cuando preguntamos a los niños dónde les gusta estar más y el porqué (Younis, 1991), observamos que el juego simbólico frente a la televisión significa tiempo (de esparcimiento y juego) sustraído al trabajo escolar. La construcción de este significado que contrapone la televisión a la escuela, está históricamente vinculado al ocio burgués como tiempo sustraído al trabajo (Munné, 1988, pp. 48 y ss.).

Pero a los niños también les gusta más estar en la calle, jugando con los amigos. Sin embargo, la mayor parte de su tiempo libre están «entretenidos» en juegos simbólicos personales frente a los relatos destilados por la máquina televisiva.

Por otros estudios (Bisquerra, 1982; Gastón, 1978 y Younis, 1988), sabemos que jugar en las ciudades modernas se ha convertido en una actividad prohibida; ello por distintas razones que aquí no enumeraremos.

Dado este constreñimiento del espacio lúdico, de las duras exigencias de rendimiento y productividad del niño en la vida diaria de las sociedades industriales, queda el recurso del juego simbólico en el «hogar televisivo». Como compensación, hoy más que nunca, el niño necesita el juego simbólico para evacuar sus necesidades psicológicas a través de los personajes interpuestos.

El niño, frente al relato, gozaría de él en el sentido de estar jugando simbólicamente a través de su imaginación. Sería, en términos de Jean Piaget, un juego simbólico. El juego simbólico responde a un profundo sentimiento de seguridad. Con el mundo imaginario del relato, el niño telespectador se protege de las cosas que escapan a su control.

En el relato el niño ya no será un ser débil e impotente, en un mundo que le provoca inseguridad. El miedo a no controlar los acontecimientos, a lo desconocido, a la dificultad de entender lo que pasa en el mundo, a enfrentarse con los cambios continuos que aceleran su desarrollo y le demandan constantes adaptaciones *ex novo*, se ve relativamente superado por mediación del personaje interpuesto.

El relato ofrece un espacio simbólico, de juego, que interpreta para el niño el propio relato de su vida real. La construcción del «yo», frente al «otro» y al «nosotros», son el soporte de las primeras identificaciones en el relato de su vida: versión que encuentra en el relato de ficción su prolongación.

Pero el relato no es un postizo o una prótesis que se agrega a la vida del niño. La elaboración de historias es el medio por el cual los seres humanos dotamos de sentido a los acontecimientos de nuestro mundo real. Nuestros modelos del mundo se configuran mentalmente con formato de relato. Es el modo de funcionar de la propia mente (Wells, 1988, p. 237).

La organización narrativa del mundo y de lo que en él acontece es, sin duda, una conquista de la mente. No es extraño, pues, que las representaciones sociales que vehicula tengan tanto poder socializador.

El relato es para el niño un *organizador cognitivo* de la realidad y un *orientador de sus respuestas afectivas* frente a los objetos y cosas que amueblan su entorno social. El relato reduce para el niño la realidad a una escala tal que le permite manejar, afectiva y cognitivamente, el mundo al que debe adaptarse.

En los modelos narrativos estudiados por nosotros (Younis, 1990), se constata

la orientación afectiva y la estructuración cognitiva que presentan los relatos de distintas épocas históricas; de modo que sus representaciones (cognitivas y afectivas) llegan a constituirse en instrumentos de adaptación social a la infancia.

En el juego simbólico frente al relato encontramos un doble proceso mental de proyección e identificación. En la proyección, el niño «connota» la historia en función de sus deseos y necesidades. En este sentido el niño-cineasta (en tanto lector de relatos) y el niño-actor (en tanto se identifica con los personajes) hace evolucionar el relato reconstruyéndolo, adaptándolo a sus propias necesidades y exigencias emocionales.

Pero el niño, ¿qué proyecta básicamente?: proyecta su necesidad de seguridad. ¿Por qué?

Con las exigencias sociales que pesan sobre el niño se crean altas «temperaturas psicológicas» que deben ser enfriadas. Ahora se entrena al niño para competir y para que se incorpore rápidamente a la sociedad adulta. Su rendimiento se ha convertido en una obsesión, y estas exigencias de rendimiento, de superar obstáculos crean, es evidente, mayor ocasión para la inseguridad.

A mayor cantidad de «ritos de paso» en una sociedad, más inseguridad. Por eso, el mundo social del niño se ha convertido en un lugar de exigencias psicosociales constantes.

El estudio de la estructura narrativa de los relatos y la respuesta de los niños a los mismos constata este hecho (Younis, 1988).

Gracias a que el héroe condensa en sí mismo las posibilidades que le faltan al niño, es por lo que se establece la identificación. En la identificación, percibe semejanzas entre los héroes y él mismo. El héroe, que también como él tiene que superar obstáculos y solucionar problemas, suele salir airoso de las mil peripecias a las que se somete.

Por este elemento de identificación con el personaje, el niño se adscribe al soporte ideológico de valores, creencias y actitudes que encarna el héroe y que contribuyen, a la postre, a su socialización.

De las representaciones del relato a los modelos de acción

La reconstrucción mental del relato sirve de guía de la conducta. Es una fuente que abre posibilidades a la acción, siempre que el mundo social ofrezca las condiciones adecuadas para llevarlas a cabo.

Afirmar que el relato puede inspirar los juegos infantiles no es decir nada nuevo; o que las conversaciones entre niños contienen referencias que aluden a relatos vividos; tal como ya plantean algunos estudios (Peza, 1983; Zires, 1983; Corona, 1984, 1990; Gadberry, 1974; Newman y Newman, 1983).

Esto viene a demostrar que las representaciones del relato se hacen sociales, y lo son, en la medida que contribuyen a la formación de pautas de comportamiento social y orientan las comunicaciones entre iguales.

Es verdad que los relatos promocionan, sobre todo, conductas consumis-

tas (Younis, 1988); pero también es cierto que a través de estas acciones consuntivas se cuclan de contrabando los valores sociales y axiológicos que una sociedad considera deseables y etnocéntricamente válidos.

Algunos experimentos demuestran hasta qué punto las representaciones del relato están tan interiorizadas que, a los niños, se les crea una fuerte disonancia si se les muestran relatos no coincidentes con pautas de comportamiento ya socialmente establecidas (Marcé, 1977).

Nosotros mismos hemos presentado a los niños «relatos con ruptura», donde se hace fracasar a los héroes; el héroe es malo o se dedica a logros socialmente rechazados. En todos los casos, cuando el modelo de mundo presentado por el relato no coincide con el modelo de mundo socialmente experimentado por el niño, éste suele mencionar la propia realidad conocida como argumento de veracidad para reducir la disonancia cognitiva que se le crea (Younis, 1991).

Cuando el relato representa experiencias de acciones desconocidas para el niño, éste puede llenar el «hueco informativo» y de sentido acudiendo a su memoria enciclopédica de otros relatos o experiencias reales conocidas.

Este fenómeno fue observado por nosotros en un estudio sobre la «Guerra del Golfo en la mente de los niños». Pedimos a un grupo de 60 niños, mediante un cuestionario de frases incompletas, que imaginaran un viaje fantástico por el telediario y que de repente se encontraban con la Guerra del Golfo.

Como nunca habían vivido una guerra real, y, a pesar de que la presencia de sangre, muertes y abundante material bélico no se plasmaba en los telediarios, los niños describieron y dibujaron imágenes de la guerra con este componente que faltaba en las noticias de los telediarios.

Es obvio que los niños rellenaron esta falta de información con imágenes reproducidas y entresacadas de relatos bélicos de ficción que ya conocían. Involuntariamente, la televisión planteó un experimento de «relato con ruptura» que los niños completaron con relatos de guerra conocidos (Younis, 1991).

Dicha técnica del «relato con ruptura» también puede ser utilizada para estudiar los significados planteados en el relato y su relación con las prácticas sociales de la vida cotidiana del niño. Por ejemplo: ante un héroe «feo» y una heroína «fea» en oposición a la clásica versión de héroes «guapos», ¿qué reacciones se suscitarían en el niño?; ¿qué tipo de razonamiento social elaborarían los niños para entender esta disyunción?

Conclusiones

Brevemente, tres son las conclusiones que nos parecen más significativas. La primera es que la socialización de la infancia actual no puede entenderse sin la participación de la televisión. A su vez, el dispositivo televisivo debe observarse en relación con otros dispositivos socializadores, tales como la escuela, la familia y el grupo de iguales.

En segundo lugar, concluimos que el poder de la televisión se constituye

gracias a la modalidad del relato. Entendemos que el desarrollo posterior de este campo de investigación debe plantearse en términos de la relación infancia-relatos televisivos; pues una de las modalidades de construcción de realidades más en consonancia con el propio modo psicológico del niño de elaborar conocimiento social, especialmente en la etapa del juego simbólico, es la del relato.

Por último, el ya habitual y siempre escurridizo problema de la relación entre cognición y acción; esto es, entre representaciones del relato y modelos de acción. Si bien es relativamente fácil explicar esta relación con las actividades lúdicas o con el más comprobado de los efectos televisivos, el consumismo de productos multicomercializados, ya no lo es tanto cuando se trata de relacionar pautas de comportamiento social con valores o creencias. Entendemos que la incipiente metodología de los «relatos con ruptura», si es enriquecida y potenciada mediante estudios experimentales, puede aportar nuevas sugerencias y discusiones teóricas en el estudio de las relaciones entre socialización y televisión.

REFERENCIAS

- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Bisquerra, A. (1982). *El niño y la ciudad*. Madrid: COAM.
- Corona, S. (1990). Para jugar con la televisión. En M. Charles y G. Orozco. *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios* (pp. 49-57). México: Trillas.
- Corona, S. (1984). *El genio en la botella. Un uso activo de la televisión*. México: Terranova.
- Gadberry, S. (1974). Television as baby-sitter: a field comparison of preschoolers' behavior during playtime and during television viewing. *Child Development*, 45, 1132-1136.
- Gaston, E. (1978). ... *Cuando mecen las gallinas. Una aproximación a la sociología de la infancia*. Madrid: Ayuso.
- Lazar, J. (1985). Le rôle de la télévision dans le processus de la socialisation. En J. Lazar. *École, communication, télévision*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lull, J. (1980). Family Communication Patterns and the Social Uses of Television. *Communication Research*, 7, 3.
- Lull, J. (1982). How Families Select Television Programs, A Mass Observational Study. *Journal of Broadcasting*, 26, 4.
- Marcú, F. (1977). *El niño frente a la imagen filmica con ruptura*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- Martín Serrano, M. (1977). *La mediación social*. Madrid: Akal.
- Martín Serrano, M. (1986). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza.
- Martín Serrano, M. (1990). La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños. *Infancia y Sociedad*, 3, 5-18.
- Munné, F. (1988). *Psicosociología del tiempo libre*. México: Trillas.
- Newman, B. y Newman, Ph. (1983). La televisión y el juego. En B. Newman y Ph. Newman. *Desarrollo del niño*. México: Limusa.
- Peza, C. de la (1983). La inscripción de los poderes en el juego infantil. *Comunicación y Cultura*, 10, 137-150.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1968). *Mémoire et Intelligence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rumelhart, D.E. (1984). Schemata and the Cognitive system. In Wyer & Smuls (Eds.), *Handbook of Social Cognition*, Vol. I. New Jersey: L.E.A.
- Rumelhart, D.E. & Ortony, A. (1977). The Representation of Knowledge in memory. In Anderson, Spiro y Montagne (Eds.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. New Jersey: L.E.A.
- Schank, R.C. y Abelson, R. (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós.
- Singer, J.L. & Singer, D.G. (1985). Television-Viewing and Family Communication Style as Predictor of Children's Emotional Behavior. *Journal of Children in Contemporary Society*, 17, 75-91.
- Singer, D.G. & Singer, J.L. (1984). Parents as Mediators of the Child's Television Environment. *Educational Media International*, 4, 7-11.

- Torregrosa, J.R. y Villanueva, C. (1984). La interiorización de la estructura social. En J.R. Torregrosa y E. Crespo (Comp.), *Estudios básicos de psicología* (pp. 421-446). Madrid: Hora-CIS.
- Vygotski, I.S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía-Laia.
- Younis, J.A. (1988). *El niño y la cultura audiovisual*. Santa Cruz de Tenerife: CCPC.
- Younis, J.A. (1988). *El niño: pasado, presente y futuro. Ensayo psicossociológico sobre infancia, educación y cultura*. Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Filosofía y Ciencias Humanas del C.I.T.
- Younis, J.A. (1990). Psicología, ideología y sociedad en los relatos consumidos por la infancia moderna. *Infancia y Sociedad*, 3, 89-106.
- Younis, J.A. (1991). *La televisión en la mente del niño: la construcción de su significado*. Manuscrito en preparación.
- Younis, J.A. (en prensa). La guerra en la mente del niño: la participación de la televisión en su construcción.
- Zires, M. (1983). El discurso de la televisión y los juegos infantiles. *Comunicación y Cultura*, 10, 109-136.