



La televisión infantil frente los niños menores de 6 años

Antonio Bartolomé Pina

Lucrezia Crescenzi Lanna

LMI (Laboratori de Mitjans Interactius)

Universitat de Barcelona Junio 2009

Índice

Introducción	1
La calidad televisiva infantil	3
1. Marco teórico	5
1.1 La teoría ecológica del desarrollo humano	6
1.1.1 Aproximación organicista	
1.1.2 Los efectos sobre la audiencia	
2. Fase empírica	15
2.1 La cuestión del método	15
2.2 Procedimiento operativo	17
2.3 ¿A que edad el niño puede ver la televisión?	18
2.4 Construcción de las categorías de análisis	23
2.5 Delimitación de las unidades de codificación	26
2.6 Diseño y desarrollo del instrumento	26
2.7 Identificación del objeto de estudio	28
2.8 Selección de la muestra y técnica de muestreo	29
2.9 Fiabilidad y validez de la investigación	30
3. Análisis e interpretación de los datos	31
3.1 Análisis descriptivo de los programas	31
3.1.1 Capelito	
3.1.2 Lucy: quina mandra!	

3.1.3 SamSam	
3.1.4 Ja arriba en Noddy!	
3.1.5 Una mà de contes	
3.1.6 Zoo64	
3.2 Otras características	47
3.3 Para destacar	49
3.4 Anàlisis factorial	50
3.4.1 Fiabilidad del anàlisis factorial	
3.5 Resultados	52
4. El niño frente la televisión	53
4.1 Hábitos del niño telespectador	54
4.2 Efectos de la televisión	56
4.3 La exigencia de una mediación adulta	57
4.4 Quién transmite	60
5. Bibliografía	63

Anexo 1

Introducción

El siguiente estudio abarca la temática de la calidad de los contenidos audiovisuales dirigidos a niños hasta los 5 años. Desde el punto de vista psicológico, pedagógico y evolutivo, este grupo de telespectadores tiene una gran importancia porque incorpora al público más sensible, el menos crítico y experto. No obstante, las estadísticas oficiales no incluyen a niños menores de seis años en los controles de audiencia.

Los niños españoles dedican al medio televisivo, cada día, dos horas y cuarenta minutos de media según una investigación sobre el uso que los niños y los jóvenes hacen de las 'Tecnologías de la Información y de la Comunicación' (Livingstone, 2001). Esta tendencia es confirmada por el reciente estudio de la Fundació Audiències de la Comunicació i la Cultura, titulado 'La dieta mediàtica i cultural dels joves' (2007).

Como demuestra la encuesta 'La televisión y los niños: hábitos y comportamientos' del Centro de Investigaciones Sociológicas (2000), los niños empiezan desde muy pequeños a utilizar este medio. Este estudio analizó 1800 entrevistas relativas a los hábitos televisivos infantiles de las familias españolas. Los resultados evidenciaron que el 30,2% de los niños había empezado a ver la televisión antes de los dos años; el 25,3% de los padres entrevistados contestaron que sus hijos veían la televisión desde los dos años y el 24,4% desde los 3; finalmente, sólo el 20% de los niños empezó a ver la televisión después de los 4 años de edad.

Los educadores, conscientes del gran uso que hacen los niños de este medio de comunicación coinciden en exigir una programación televisiva infantil de calidad. Pero ¿cuáles son las características de un programa de calidad para niños? Siendo el concepto de calidad televisiva muy poco universal y estrechamente relacionado al objetivo del promotor del análisis (las definiciones suelen ser diferentes si se encuesta al director de una emisora de televisión o a un grupo AMPA), no existe en la bibliografía un modelo de análisis de los

contenidos infantiles que permita evaluar la calidad de éstos de manera universalmente aceptada.

La hipótesis de esta investigación es que un programa de calidad, en primer lugar, debe ser accesible al público al que está dirigido; su motivación nace al constatar la ausencia de un sistema de clasificación de los programas televisivos infantiles que se fundamente en principios psicopedagógicos. La misma etiqueta "programa infantil", incluye los programas para niños de 3, 6 y 9 años y se diferencia únicamente de los "programas juveniles", para preadolescentes o adolescentes. Una clasificación más específica, clara y fundamentada en criterios psicopedagógicos respondería a la necesidad de los educadores de conocer cuales son los programas aptos a la edad de sus hijos, alumnos, etc.

Existe una estrecha relación entre la edad del niño y su comprensión del significado y el lenguaje formal utilizado en los programas. Una investigación de Aletha Huston-Stein y John Wright (1996) demostró una relación directamente proporcional entre la edad del niño y su comprensión de aspectos televisivos (como los rápidos cambios de escena, los efectos visuales y sonoros, etc.) independientemente del contenido propuesto.

A raíz de esta reflexión, el estudio plantea las siguientes preguntas: ¿Es posible establecer qué programas infantiles son realmente aptos para los niños de diferentes edades, basándose en la evidencia de la evolución del ser humano, más allá de cualquier argumento ético o moral? En el caso que lo fuera, ¿a qué edad el desarrollo fisiológico y cognitivo del niño le consiente acceder al uso del medio televisivo e interpretar correctamente el contenido de sus mensajes? ¿Cuál sería la valoración de los programas infantiles retransmitidos por la televisión catalana?

En el primer capítulo se describe el marco teórico fundamentado en la teoría ecológica del desarrollo humano, propuesta conjuntamente con una aproximación organicista. También se puntualiza la restricción de los efectos que la televisión produce sobre la audiencia. El segundo capítulo retrata todos los momentos de la fase empírica de la investigación: desde

el diseño a las técnicas de validación. Una etapa importante de este recorrido fue establecer a qué edad el niño puede empezar a ver la televisión porque permitió contestar a una pregunta de la investigación, logrando un primer objetivo del estudio. Los resultados del análisis e interpretación de los datos se exponen en el tercer capítulo y permiten evaluar el grado de conformación de las propuestas dirigidas explícitamente a niños hasta los 5 años con el desarrollo cognitivo del mismo grupo de edad. Del mismo modo se detallan los resultados del análisis estadístico de los datos. El estudio termina con una reflexión sobre la responsabilidad de los protagonistas de la relación del niño con la televisión y la necesidad de una educación audiovisual. Según el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (2006) es necesario que un adulto acompañe, siempre, al niño/a en la visión de la televisión, para que los niños puedan poco a poco aprender los criterios de elección de los programas, el lenguaje audiovisual y ser autónomos en el uso y comprensión del medio de comunicación.

Esta investigación constituye un primer paso para la creación de un modelo de análisis que pueda ser de ayuda a padres, maestros y profesionales del mundo de la comunicación.

La calidad televisiva infantil

El significado de "calidad" en la producción televisiva es muy poco universal: los autores admiten la dificultad de establecer cómo se puede delimitar y definir la calidad en televisión (Lasagni, 1994; Bardin, 1986). Según Rosengren, cuando se habla de la calidad televisiva no se hace referencia a una serie de elementos y de caracteres fijos, sino a una o más características que satisfacen algunos patrones que se definen a través de valores y normas (Rosengren, 1991). También Sartori apoya esta concepción (Sartori, 1993). Según Abruzzese (1995) la calidad televisiva es la atribución de una específica calidad (en una escalera de valores comprendidos entre el alto y el bajo o entre el bueno y el malo) a un solo producto o género o formato televisivo. Para esta atribución se necesita un protocolo de análisis válido, fiable y generalizable que permita seleccionar los programas televisivos de calidad, en particular aquellos que están dirigidos a la infancia.

Son muchos los autores que han investigado la calidad televisiva en general. Las grandes emisoras a menudo han promovido investigaciones y estudios sobre el tema, por ejemplo, la investigación de la televisión pública japonesa NHK (Ishikawa, 1992). No obstante, el análisis de la bibliografía evidencia una ausencia substancial de estudios específicos en lo que respecta a la capacidad de comprender los programas por parte de los niños en edad preescolar. Los principales estudios internacionales que han intentado establecer los índices de calidad de los contenidos televisivos infantiles¹ confirman esta evidencia.

Lograr el complejo objetivo de evaluar la calidad de un programa infantil, en todos sus aspectos, comportaría un trabajo interdisciplinar, inaccesible en el limitado contexto de esta investigación. Sería pues necesario considerar, además de la perspectiva psicológico-evolutiva, muchas otras aproximaciones al tema, con la consecuente implicación de otros tantos expertos en las diferentes disciplinas.

El presente estudio propone una base para el futuro desarrollo de un sistema complejo de evaluación de la calidad televisiva infantil, permitiendo relacionar el desarrollo del niño hasta cinco años con el contenido de los programas a estos dirigidos.

Un producto audiovisual infantil, ante todo, tiene que ser coherente con el desarrollo fisiológico, cognitivo y emocional del niño y con las competencias que lo caracterizan en las diferentes etapas de su vida. Si bien los cambios son parte de un mismo proceso y subjetivamente pueden variar de unos meses, hay momentos ciertos y definidos en el desarrollo de todos los niños. Por esto, el estudio de la calidad de un producto televisivo infantil debe relacionarse con el desarrollo de las competencias cognitivas del niño menor de seis años.

Capítulo 1. Marco Teórico

Esta investigación se fundamenta en la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner y en su concepción del individuo en desarrollo, del ambiente y del resultado de la interacción entre estas dos entidades dinámicas y cambiantes.

El estudio se sitúa dentro del enfoque psicológico-cognitivo de la teoría de la comunicación, según el cual, la percepción y comprensión de un mensaje implica la capacidad de descodificación del sistema lingüístico por parte del sistema auditivo y el análisis mental de los símbolos (verbales, visuales, escritos, etc.) que expresan el significado del mensaje. Esta capacidad, necesaria al telespectador, no es innata sino que se desarrolla con la edad, con la evolución fisiológica y cognitiva del ser humano. El empleo de una perspectiva organicista pretende ampliar el marco teórico de la investigación, basado en la teoría ecológica del desarrollo.

Finalmente, no se puede estudiar la calidad televisiva infantil sin hablar de las consecuencias que comporta este medio de comunicación. Sin entrar en los detalles de los muchos estudios que tratan, desde diferentes perspectivas, los efectos de la televisión sobre el comportamiento y el pensamiento de los niños, se considera imprescindible aclarar el tipo de influencia que el medio puede ejercer. McLuhan (1996) escribió que siempre que la sociedad se encuentra con la posibilidad de incorporar una nueva tecnología a su sistema, el primer instinto que surge es el de contrastar el cambio; así reaccionó Neil Postman (1984) y los demás apocalípticos frente a la pantalla televisiva. Actualmente la tendencia de la mayoría de estudiosos y la nuestra es la de intentar incorporar la televisión al sistema social que incluye al niño pensando en éste como integrador de contextos (Rochat, 2004). En el apartado 1.1.2 se explican los efectos del medio sobre la audiencia desde esta perspectiva teórica.

1.1 La teoría ecológica del desarrollo humano

La teoría ecológica del desarrollo humano se formuló por primera vez a partir del Modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979). Fue contemporánea a una tendencia generalizada que trasladó el estudio del individuo a la acción socio-cultural que también ejerce el ambiente, a través de la perspectiva sociocultural y la del ciclo de vida. Estas propuestas (teoría ecológica, sociocultural y del ciclo de vida) coinciden en considerar el desarrollo como el resultado de una interacción dialéctica entre individuo y ambiente, ambos en continua evolución (Martí, 1991). No se realizará un análisis exhaustivo de las aportaciones de esta teoría, conducida por Bronfenbrenner, recogiendo sólo algunas aportaciones referentes a su concepción del individuo en desarrollo, del ambiente y de la interacción entre estas dos entidades dinámicas y cambiantes.

La más importante aportación de Bronfenbrenner reside en su concepción del desarrollo, pensado como una sucesión de cambios en el modo y la capacidad para relacionarse con el ambiente. Según el autor, los intercambios continuos bidireccionales entre organismo y medio constituyen el motor del desarrollo, que avanza a través de una sucesión de acomodaciones mutuas dirigidas a mantener el equilibrio y adaptarse al entorno inmediato en el que vive el sujeto. Este último, de la misma manera, desempeña un papel activo en la construcción de su propio desarrollo.

El entorno no es concebido como una entidad global sino como un sistema concéntrico (ver figura 1) de estructuras jerárquicas que ejercen una acción combinada y conjunta y que se dividen en:

Microsistema: dado por las interrelaciones entre el sujeto y su ambiente más próximo, además de por el tipo de vínculo y de influencia directa que ejerce cada componente de este contexto. En este primer nivel está el niño en su relación con los medios de comunicación, puesto que además de la familia, la escuela y los amigos, los medios de comunicación se consideran también agentes de socialización.

Mesosistema: es el resultado de la influencia combinada de más contextos en el comportamiento de la persona. Considerando nuestro caso específico, el segundo nivel consiste en las relaciones entre la familia y la escuela con los medios de comunicación. El tipo de relación que se establece entre los diferentes agentes socializadores tendrá la misma posibilidad de influenciar al desarrollo del niño que su relación directa con los medios.

Exosistema: incluye todas las situaciones que influyen indirectamente sobre la persona a través de otras personas o situaciones. El exosistema es todo lo que afecta al entorno primario del niño pero no a él directamente (por ejemplo, las condiciones de trabajo de su maestro).

Macrosistema: son los sistemas que caracterizan a una sociedad y su cultura (sistema político, educativo, etc.). El cuarto nivel completa el sistema de influencias en el desarrollo del niño y es representado por la cultura o subcultura en el que están inmersos los componentes de los niveles anteriores.

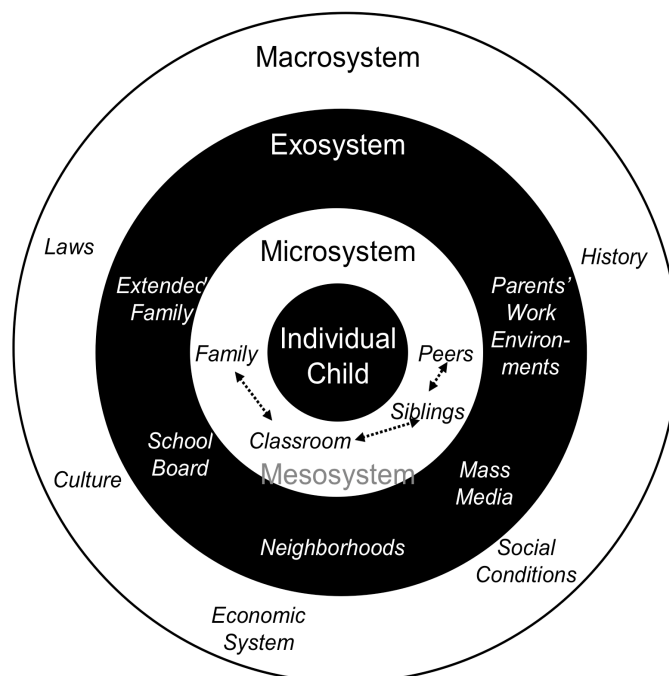


Figura 1. Representación del entorno del sujeto en desarrollo (www.biomedcentral.com/1471-2458/8/223/figure/F1?highres=y)

Si bien muy esquemático, este conjunto de sistemas relacionados y abiertos explica los distintos niveles de influencia del ambiente en el que vive y se relaciona el sujeto, aunque el entorno percibido influya el desarrollo del ser humano mucho más que el entorno verdadero y objetivo.

Aunque Bronfenbrenner no consiguió explicar del todo la evolución del desarrollo humano, aclaró las condiciones que podrían favorecer su funcionamiento. Los contextos en los que avanza el desarrollo y los procesos implicados pueden ser factores optimizadores del desarrollo. Si en el primer nivel la unidad característica es la díada, la presencia o participación de un tercer componente (tríada) tiene como efecto un refuerzo en la influencia de esta relación sobre el desarrollo psicológico del sujeto. Pasando de lo abstracto a lo concreto, se puede imaginar, por ejemplo, a un niño frente a la televisión y el efecto que se produce si la díada se transforma en tríada incluyendo en el contexto la presencia de un hermano con el que negociar el tipo de programa a escoger, o la de un padre que añade información al mensaje que se retransmite.

La teoría ecológica del desarrollo es clara al afirmar que las relaciones primarias del niño en las diferentes esferas de vida sustentan y apoyan su desarrollo, incrementando sus potencialidades frente a un momento y una situación. Bronfenbrenner, en su teoría, atribuyó gran importancia a los vínculos inter-contextuales afirmando que se puede optimizar el proceso de desarrollo a través de la ayuda inicial de otra persona. En general, durante todo el ciclo de vida, el potencial evolutivo de un entorno se verá "incrementado si la persona no realiza sola la transición inicial para entrar en un entorno" sino que lo hace "en compañía de una o más personas con las que ya ha participado en entornos previos" (Bronfenbrenner, 1979, Pág. 235). La participación de un adulto significativo en actividades que implican el uso de nuevas habilidades favorece la adquisición de estas, beneficiando el proceso de desarrollo infantil, y es necesaria hasta que el niño pueda actuar sin guía experta, poniendo en práctica lo que ha aprendido. Desde este enfoque se comparte la concepción del entorno

de Bronfenbrenner, que lo define sistémico, social, dialéctico, significativo y no inmediato (sino necesitado de una mediación inicial).

La crítica más frecuente a la teoría ecológica del desarrollo humano es no haber sabido describir los comportamientos de las personas en los diferentes momentos del desarrollo. Aplicar los principios de la teoría ecológica a este fin, según Barajas, "consistiría, en primer lugar, en determinar el grado de adaptación del sujeto a su entorno (objetivo principal del proceso de desarrollo) para, en segundo lugar, actuar en aquellos casos en los que los procesos de ajuste no sean adecuados" (Barajas, 1997, Pág. 192). Asimismo la finalidad general del presente estudio es determinar el grado de adaptación del contenido propuesto en los programas infantiles a las competencias cognitivas del niño telespectador, para que la programación o las nuevas producciones se puedan ajustar a su desarrollo o, mejor dicho, al desarrollo de sus funciones cognitivas. Según la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner las funciones cognitivas se desarrollan como resultado de la relación necesaria del ser humano con el ambiente; sin embargo, desde la perspectiva de este estudio se considera preciso añadir que la madurez biológica debe ser suficiente para permitir su desarrollo.

1.1.1 Aproximación organicista

Para entender el contenido de las imágenes a nivel cognitivo y no simplemente sensorial resulta esencial considerar el desarrollo de los procesos psicológicos humanos. De este modo se ha conseguido determinar cuando, además de mirar, los niños pueden ser concientes de lo que ven.

Por esto se integra la teoría ecológica con una aproximación organicista (Piaget, Chomsky, Warner, etc.), válido especialmente durante las etapas de desarrollo de los primeros años de vida, hasta la obtención de la madurez fisiológica y cognitiva necesaria y suficiente para lograr potencialmente la tarea proporcionada por el ambiente en una situación dada.

Orozco (1998) explica cómo el niño, considerado receptor activo, construye el sentido del contenido televisivo y lo integra en sus experiencias a través de la mediación adulta de sus agentes socializadores. Sin embargo, en este proceso se presentan limitaciones cualitativas y cuantitativas, debidas a su estadio de desarrollo (Rochat, 2004). El medio determina las ocasiones y la intensidad de las conductas pero no puede influenciar la progresión elemental del desarrollo, determinada por la maduración del ser humano (Arnold, 1960). Ninguna relación con el ambiente consentiría a un bebé de seis meses desarrollar el lenguaje, si bien los sonidos que produce se puedan considerar precursores de las primeras sílabas y palabras. De la misma forma, en ningún niño el proceso de desarrollo del sistema visual finaliza antes de un año y medio y no se puede optimizar este plazo a través de la relación o de interacciones con el ambiente, ya que la estructura funcional no está completa.

Si bien cada niño es diferente y su experiencia cotidiana individual pueda influenciar sus competencias, se considera plausible la generalización de la secuencia de adquisiciones necesarias al niño telespectador, conscientes de que éstos puedan diferir en unos días o semanas en el proceso de desarrollo. Esta generalización se justifica porque el proceso del desarrollo fisiológico y cognitivo en los primeros años de vida es prácticamente el mismo en todas las personas que no sufren alguna disminución, enfermedad o están privadas de estimulación emocional o cognitiva (Gardner, 1987).

El ritmo de desarrollo del sujeto, escribe Wallon, "es prácticamente el mismo en todos los individuos [...]. Hay, pues, coincidencia exacta entre el nivel de evolución y la edad del niño. La sucesión de las edades es la de los progresos" (Wallon, 1879, Pág.170). El desarrollo de cada niño es único; sin embargo, así como se habla de grupos de lectores diferenciándolos por edades, podemos referirnos también a grupos especiales de telespectadores, caracterizados por fases evolutivas diferentes. Desde esta perspectiva se podrá clarificar a qué edad el desarrollo cognitivo del niño le permite empezar a utilizar el medio televisivo e interpretar correctamente el contenido de sus mensajes.

1.1.2 Los efectos sobre la audiencia

Toda la historia de la Mass Communication Research se caracteriza por el ansia positivista de “saber para prever, prever para poder” de la que hablaba Augusto Comte. Por esto se ha privilegiado el estudio de los efectos sobre las audiencias: conocer las reacciones del público frente a las ofertas mediáticas para prever el comportamiento de las masas y poderlo controlar.

Dentro de la Mass Communication Research, y en particular de las teorías de los efectos en las audiencias, se expondrá un paradigma que se desmarca de las clásicas teorías crítica y de los efectos limitantes, para relacionar la influencia de los medios de comunicación con la acción de los agentes de socialización tradicionales (familia y escuela).

La expresión “apocalípticos e integrados”, difundida por Umberto Eco, es útil para establecer la línea divisoria entre los habitantes del tercer milenio, los que combaten para favorecer la transformación en la “comunidad global” y los que están en contra de ella (Eco, 1990). En su libro, Eco introduce el concepto de “cultura de masas”, definiéndola como “anticultura”, y que surge cuando la presencia de las masas provoca una cultura compartida por todo el mundo y producida de modo que se adapte a todo el mundo (Eco, 1990). El pensamiento de los apocalípticos se fundamenta en la teoría crítica elaborada por la escuela de Frankfurt. Entre los grandes defensores del pensamiento apocalíptico se puede nombrar algún notorio intelectual como Karl R. Popper, Hans Georg Gadamer o, en épocas más recientes, Pierre Bourdieu y Giovanni Sartori.

El filósofo Karl R. Popper en el libro “La televisión es mala maestra” considera la televisión como una verdadera “autoridad moral” que prepara, con sus espectáculos de sexo y violencia, un futuro oscuro para la democracia. Auspicia entonces una supervisión constante y una censura más atenta por parte de los garantes y organismos de control. En esto nos alejamos de la visión del autor, atribuyendo la responsabilidad de supervisión en el uso del medio y la calidad de los contenidos televisivos ante todo a las familias y a la escuela. No

obstante las cadenas también son responsables de no afectar la integridad del niño telespectador.

Los Apocalípticos denunciaban la peligrosidad de la televisión, y el mismo clima de emergencia e inseguridad se encuentra en la "Teoría Crítica", de la cual, uno de los mayores sostenedores fue Postman, que manifestó temores sobre la desaparición de la infancia, determinada por la masificación televisiva. Según la interpretación de este autor, la televisión había eliminado la línea divisoria entre infancia y edad adulta a causa de su indiferenciada accesibilidad: la nueva dimensión comunicativa, implicando el envío simultáneo a todo el mundo de las mismas informaciones, anula la posibilidad de que los medios de comunicación puedan esconder los secretos que caracterizan a la época adulta y sin secretos, según Postman, una dimensión como la de la infancia no puede existir. Además el mismo autor creía que la televisión producía un radical empobrecimiento cognitivo (Postman, 1984) porque no trata acerca de difíciles cuestiones de naturaleza intelectual o ética. Como él, actualmente, aún muchos maestros, psicólogos y sociólogos consideran la televisión un medio pasivo que aplasta la mente, reduce la creatividad y la imaginación.

Según una tendencia opuesta, la televisión es una fuerza positiva que favorece el aprendizaje y el desarrollo (Greenfield, 1990). Los "Integrados" defienden la función clarificadora de los medios de comunicación, que divulgan informaciones y son instrumentos fundamentales de democracia: se habla entonces de "video-civilización" y se enfatizan las oportunidades de auto-socialización ofrecidas por los nuevos media, considerando la "cultura de masa" un recurso a disposición de todo el mundo, que produce un crecimiento del área cultural, donde se activa la circulación de una cultura popular. Esta posición se encuentra en la "teoría de los efectos limitantes" o "teoría constructivista", sostenida a partir de los años 40.

Según esta teoría, la visión de la televisión es siempre un comportamiento-en-el-contexto y la descodificación individual del mensaje depende del contexto donde se ejerce la visión. Por

esto, según la teoría de los efectos limitantes, el poder de la televisión es sólo una percepción y no un hecho; el poder es creado por quien lo percibe, no existe "objetivamente", se encuentra sólo en la mente de las personas (Bateson, 1991) y en las representaciones sociales; la idea del poder de los medios es una simple construcción social. Por todas estas razones, desde la teoría de los efectos limitantes, la televisión tiene un carácter fundamentalmente positivo, importante para la ampliación de los horizontes cognitivos y la descarga de las tensiones emotivas.

Los exponentes de la teoría crítica se oponen a la teoría de los efectos limitantes porque ésta no considera las consecuencias a largo plazo producidas por la visión prolongada de la televisión. En realidad, ambas teorías adoptan la misma perspectiva, lineal y conductivista: para ambas, un mensaje tiene efectos siempre y cuando sea interiorizado por quien lo reciba, y existe una fundamental equivalencia entre los contenidos de los medios y los sistemas de representación de los individuos.

Hoy en día ya no se teme al "poder" de la televisión, pero es cierto que este medio ejerce una influencia en los comportamientos de masa, aunque dicha influencia dependa menos de los contenidos (los mensajes propuestos) y más de la capacidad de crear nuevas situaciones sociales, dentro de las cuales las personas pueden o no adoptar nuevos comportamientos (Martelli, 1996). Lo que influencia a los sujetos en edad evolutiva es la "baja definición" de la socialización o "socialización ligera". Las transformaciones en el proceso de socialización se combinan con la creciente exposición a la televisión y a los nuevos medios de comunicación de masas (Martelli, 1996).

Además de los ámbitos familiar, interfamiliar, comunitario y profesional, también los medios de comunicación de masas contribuyen a la socialización, entendida como conjunto de conocimientos y comportamientos necesarios para vivir en una determinada sociedad. Magda Albero reclama necesario estudiar el medio televisivo junto con los otros agentes socializadores, siendo parte del ecosistema comunicativo del niño (Rochat, 2004).

La realidad del hombre social contemporáneo se presenta muy compleja y caracterizada por un creciente aislamiento del individuo; las relaciones sociales convergen con una subjetivación individualista pero al mismo tiempo el individuo es parte de muchas identidades comunitarias, por ejemplo, a través de las webs (Martelli, 1996). La debilidad de las relaciones primarias es de modo paradójico paralelo al incremento de los encuentros impersonales con los otros y al consiguiente decrecimiento de diálogos y relaciones significativas cara a cara. Se avanza hacia el individualismo (solos delante del medio) y simultáneamente hacia la integración (audiencia masificada y comunidades virtuales).

La socialización de los media, entonces, tiene que ser analizada siempre en referencia al contexto socio-cultural, porque la influencia que los medios ejercen en la sociedad crece en función de la debilidad de los otros agentes de socialización (Martelli, 1996). La baja definición de la socialización se caracteriza por una identidad débilmente estructurada, con alta flexibilidad pero también poco capaz de profundizaciones autónomas, resultado de un agregado casual de informaciones, mensajes y modelos de comportamiento heterogéneos; aunque se coloque en la esfera del tiempo libre, la televisión ofrece un vasto y desorganizado conjunto de informaciones y modelos de comportamiento, una oferta informativa y auto-formativa ilimitada. El niño, a fin de construir su identidad social, opera selecciones basándose en lo que le es más útil en el momento (Martelli, 1996).

La "potencia de los medios" es verosímil sólo a causa de la impotencia de la sociedad actual para ofrecer algo más coherente que fragmentos de conocimientos y acciones. En esta concepción se basa este estudio, que ve necesaria la participación de la familia como mediadora de la relación del niño menor con la televisión, ya que pueden acceder a los contenidos audiovisuales mucho antes de la edad de escolarización, cuando, aprendiendo a leer, podrán acceder también a contenidos escritos. Postman ya había evidenciado que el contenido de este medio no necesita una instrucción para ser percibido, pero sí para ser comprendido.

Esta posición no pretende ser una vuelta a la hipótesis de Postman sobre la desaparición de la infancia debida a la imposibilidad de mantener secretos los asuntos concernientes a la edad adulta. Se sostiene que casi cualquier contenido puede ser explicado por los padres a niños de diferentes edades, utilizando el lenguaje apto (afectivo, adecuado a la edad, etc.) y se defienden las potencialidades de los medios de comunicación y de sus contenidos como herramientas educativas; no obstante, con la misma fuerza se afirma la exigencia de mediar estos mismos contenidos para que puedan ser accesibles también al mundo de la infancia.

2. Fase empírica

2.1 La cuestión del método

Las diferentes formas de investigar, evaluar, y medir la calidad en el medio televisivo pueden ser reconducidas a dos principales metodologías: la entrevista a una muestra de población o el análisis del contenido. La primera técnica es habitual en la mayoría de los estudios descritos en la bibliografía. Las investigaciones del japonés Sakae Ishikawa se valen de la metodología de la entrevista, interrogando a productores y telespectadores a través de un cuestionario (Ishikawa, 1992). En los Estados Unidos, también Wober y Gunter analizaron la calidad desde el punto de vista del espectador a través de la entrevista (Gunter, 1992). Albers (1992) entrevistó a algunos productores de las televisiones pública y privada con el intento de formalizar la calidad de la televisión; en un estudio sucesivo, utilizó escaleras de evaluación. Lasagni y Richieri han realizado análisis de la calidad siempre basados en entrevistas (Lasagni, 1996).

Aunque comúnmente aceptado, este método tiene unos límites. El mismo Ishikawa observa que un grave límite es que la elección de los sujetos entrevistados se revela determinante para los resultados (1992). Queda la duda de si las respuestas están influenciadas más por la voluntad de dar una imagen positiva de sí mismo que por un análisis sincero de sus propias preferencias y costumbres (Lasagni, 1996).

Considerando también estas razones, se ha decidido utilizar el análisis del contenido para investigar las características de los programas infantiles. Siguiendo la clasificación de Bardin, quien propuso una sistematización de los tipos de comunicación basada en el número de personas implicadas y en el tipo de código del mensaje, el análisis del contenido de los audiovisuales infantiles se sitúa en el ámbito de las comunicaciones de masas a través de un código lingüístico oral y un código icónico (Bardin, 1986). La finalidad del presente estudio es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción del mensaje audiovisual en relación al niño receptor, con la ayuda de indicadores cuantitativos, además de cualitativos.

El análisis del contenido es considerado un instrumento tradicional para realizar valoraciones sobre la calidad de un programa, de un medio de comunicación o de un sistema televisivo (Casetti, 1998; Lasagni, 1996).

A finales de los años 40, la preocupación más difundida era la de trabajar de forma sistemática, interrogándose sobre el procesamiento de las informaciones y los resultados verificando la fidelidad y, en general, el rigor y la objetividad de la metodología. Berelson, ayudado por Lazarsfeld, define el análisis del contenido como “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (Berelson, 1948).

Si con los años esta concepción ha sido ampliada y modificada por los analistas americanos, en Francia han mantenido la teoría berelsoniana hasta los años 70. El mismo Berelson quedó decepcionado por el resultado que llevó a una concepción metodológica tan limitante (Bardin, 1986).

En los años 50 se desarrollan nuevas metodologías mientras se refuerza la oposición entre análisis cualitativo y cuantitativo. George, sostenedor del “modelo instrumental” (este modelo planteaba que en la comunicación sólo las palabras del mensaje importan sin tener que considerar las circunstancias), describe el análisis cuantitativo como la frecuencia de

aparición de ciertas características de contenido, mientras que el análisis cualitativo observa la presencia o ausencia de una característica de contenido en un cierto fragmento del mensaje considerado (Bardin, 1986).

Por un lado la exigencia de objetividad se hace más flexible y, por otro lado, además de una función puramente descriptiva, se toma conciencia de que la meta del análisis del contenido es la inferencia de las causas, los efectos y las características de las comunicaciones. El análisis de contenido tiene una orientación fundamentalmente empírica, exploratoria, vinculada a fenómenos reales y de finalidad predictiva. Con la expresión "análisis del contenido" los estudiosos se refieren a cada técnica de investigación que permite identificar, en modo sistemático y objetivo, específicas características en un texto con la finalidad de realizar inferencias reproducibles y válidas, aplicables a un contexto (Krippendorff, 1990).

2.2 Procedimiento operativo

Todo análisis del contenido pasa por el análisis del mensaje, que se compone por el continente y el contenido (Bardin, 1986). En esta investigación se consideran algunas características relacionadas con el código formal y estético y otras asociadas al contenido de programas infantiles. En todo caso el análisis de estas características exige tener en cuenta la especificidad del público. Las informaciones sobre el receptor deben constituir la lente con la que observar el contenido y el continente del mensaje. Por esto, en una primera fase del trabajo se emprendió un estudio de la bibliografía sobre el desarrollo fisiológico y cognitivo (percepción, atención y comprensión) en los primeros años de vida, con el fin de realizar un perfil psicoevolutivo que describa los avances del niño hasta los 6 años. Sobre la base de estos avances se ha podido definir a qué edad el desarrollo fisiológico del niño le consiente ver la televisión y se han identificado las variables que se pretenden observar en los programas. La observación se ha efectuado a través de un instrumento diseñado para el estudio y los datos resultantes han sido analizados estadísticamente.

2.3 ¿A que edad el niño puede ver la televisión?

El primer paso fue definir la edad en la que el desarrollo fisiológico del niño, independientemente del cognitivo, permite al niño ver (literalmente) la televisión. Se consideró entonces el desarrollo de la vista y del oído en los neonatos, para poder precisar las características evolutivas indispensables de un telespectador. A través de un estudio bibliográfico se estableció la edad en que la vista y el oído llegan a un nivel de desarrollo igual o casi igual al de un adulto y que se califica discriminante para delimitar la edad de un potencial telespectador. Se fijó esta edad en los 24 meses tras un estudio de los avances del desarrollo del niño desde el nacimiento. Seguidamente se resumen los principales resultados de este estudio que justifican esta decisión.

Antes de los seis meses

Si bien los recién nacidos pueden discriminar muchos sonidos, su capacidad auditiva no es comparable a la de un niño mayor (Berger, 2000). A las 4 semanas presta gran atención a los sonidos a través de una "fijación auditiva o contemplación del sonido" (Arnold, 1960, Pág. 47), pero la percepción del sonido no le permite todavía discriminar las cosas a su alrededor.

Respecto al desarrollo de la vista, en los primeros años de vida la estimulación visual es necesaria para completar el desarrollo del sistema visual; no obstante, se debe recordar que a los 15 días el niño sólo ve con nitidez los objetos situados a 20-25 cm. Los objetos que se sitúan más cerca o más lejos los ve borrosos.

A las dos semanas su campo visual está determinado por su postura supina. Puede contemplar con la mirada inmóvil las grandes superficies o las personas y, aunque por poco tiempo, consigue seguir un objeto en movimiento, con una rotación de ojos y cabeza a través de un arco menor de 90 grados (Arnold, 1960). En este caso, el objeto de su interés

(por ejemplo un juguete de un color fuerte) se deberá mover lentamente en rumbo horizontal o vertical y a la distancia de 20-25 centímetros de los ojos del niño.

Tras 10 semanas de vida controla ya los 12 músculos que gobiernan el movimiento ocular y si se sentara conseguiría ver un objeto fijo a unos metros de distancia pero no personas u objetos en movimiento porque su ojo, en este caso, solamente consigue mantener enfocado un espacio comprendido entre los 15 y 30 centímetros; además necesitaría mover toda la cara para poder seguirlos con la mirada. Sólo a partir de las 16 semanas no necesita mover la cabeza para perseguir el objeto en movimiento; no obstante, su agudeza visual sigue siendo escasa, de 2/10 a los cuatro meses y 3/10 a los cinco (Arnold, 1960).

Por estas razones no es posible proponer a niños recién nacidos programas televisivos propiamente dichos, aunque potencialmente se podría pensar en otros productos audiovisuales, por ejemplo una lenta secuencia de imágenes atractivas en otro formato, siempre mediado por la continua interrelación del niño de esta edad con los padres. En todo caso no se podría hablar de un programa televisivo ya que el contenido resultaría inaccesible e inadecuado al desarrollo fisiológico que caracteriza esta edad.

6 meses

Aún a los seis meses los niños tienen algún problema con los sonidos a baja frecuencia (Kandel, 2001); es probable que éste sea el motivo por el que los adultos utilizan un tono de voz más agudo cuando se dirigen a bebés. Finalmente, son menos capaces de localizar el origen del sonido en el espacio, capacidad que mejora con el desarrollo.

Entre los 10 y los 12 meses la agudeza visual se acerca a 6/10 y se desarrolla la visión tridimensional, la que permite la percepción de la profundidad.

El niño empieza a darse cuenta de las características de los objetos, como por ejemplo la forma y que tienen más caras por descubrir. Esta mejoría se debe más a los cambios en el

cerebro que en el ojo, gracias a la maduración neurológica, que permite una mejor coordinación de los movimientos oculares, y a la mielinización, que hace más rápida la transmisión de informaciones. Su atención es llamada también por los objetos pequeños pero lo que más cautiva su interés son las palabras y, en general, la voz humana; además la aprecia no sólo en el papel de receptor sino también en el de emisor. El niño responde a su nombre y reacciona frente a la expresión <<no!>> pronunciada por los padres, aunque todavía no entienda el significado de las palabras (Arnold, 1960).

Se concluye que a seis meses todavía su desarrollo visual y cognitivo no son congruentes con las competencias requeridas por el medio audiovisual.

12 meses

Entre 1 y 2 años la visión llega a 10/10 y mejora la coordinación de los centros cerebrales que controlan los movimientos oculares. La convergencia y la acomodación se afinan. En este periodo se desarrolla la visión binocular, la capacidad de utilizar los dos ojos para enfocar al mismo tiempo un objeto. Esta capacidad será necesaria para mejorar la percepción de la profundidad y del movimiento.

Al año, el niño está aprendiendo a discriminar perceptualmente espacios y formas. Ya empieza a geometrizar el espacio poniendo momentáneamente un objeto encima de otro. Pero su mentalidad se puede definir unitaria y seriada: toma un cubo y después otro y otro repitiendo el gesto de ponerlos uno a uno encima de la mesa. El niño de un año muestra una perceptividad espacial que tiende a la forma redonda (Arnold, 1960).

Si bien el desarrollo del sistema visual se está completando, con un año de edad el desarrollo cognitivo del niño no le permite seguir un programa televisivo.

18 meses

Al año y medio el niño explora los objetos y atiende a algún detalle concreto de estos. Se interesa por las diferentes cantidades y por los conjuntos de objetos, una capacidad evolutiva necesaria para el desarrollo de los primeros conceptos matemáticos (Arnold, 1960).

A los 18 meses sabe perfectamente discriminar espacios y formas; ya domina perceptualmente muchísimas relaciones geométricas del ambiente en el que vive. El sentido de la verticalidad ha mejorado pero sólo a los dos años alcanzará la misma competencia de la geometría horizontal. Reconoce muchas figuras que no sabe nombrar; señala objetos, dibujos, representaciones, partes del propio cuerpo, etc. Además sabe donde se encuentran las cosas y su capacidad de atención ha mejorado mucho (Arnold, 1960).

Unas de las etapas más importantes del desarrollo evolutivo a los 18 meses es la adquisición del sentido de los finales, demostrado por su especial interés para concluir la serie de hechos que está viviendo. Entiende el significado general de las situaciones conocidas y parcialmente de las nuevas. No obstante estos progresos, el niño de un año y medio todavía está anclado a lo que ocurre en el presente (Arnold, 1960). A través de una observación de un grupo de niños de entre dos y cinco años, Gardner (1987) confirma que cuando los niños de entre uno y dos años miran la televisión (y la mayoría muestra interés por este medio) perciben el contenido como si fuese parte de su vida cotidiana y no constituyera un material distanciado que representa (y no constituye) la vida real.

A los 18 meses, los más pequeños cambios del entorno producen variaciones en sus emociones, como demuestra el análisis del dibujo en el estudio de Matthews (1945, Pág 48). El niño expresa sus emociones en modo egocéntrico y todavía no alcanza a distinguirse eficazmente a él mismo de los demás o de las cosas que le interesan. Empieza a establecer lo que es "suyo" y distinguir entre "tú y yo". Pero, por ejemplo, no ha desarrollado, o lo ha hecho sólo parcialmente, el sentimiento de culpabilidad (Arnold, 1960).

Potencialmente, el niño a los 18 meses podría ser un telespectador si se creara un programa a su medida y muy diferente respecto a las características formales (ritmo, formato, etc.) de los programas infantiles actuales.

24 meses

A los 2 años, los mecanismos de la convergencia y de la acomodación funcionan perfectamente y la visión es la definitiva.

Los niños de dos años ya están interesados en la forma observable de los objetos (Matthews, 1945) y los comparan a través de la manipulación para determinar sus formas, tamaños y también sus funciones. Los comparan de dos en dos para decidir cuál encaja en cuál, o en qué orden debe colocarlos. La numeración se fundamenta en la semejanza, reconocer más objetos semejantes precede a la capacidad numérica y se logra a partir de los dos años de edad, cuando el niño empieza a utilizar la forma plural para distinguir uno de muchos, y puede saber decir los números de memoria; no obstante, la capacidad de contar es específica y su desarrollo es muy variable entre diferentes sujetos (Arnold, 1960).

Aunque crear horizontalmente y verticalmente una construcción con cubos implica la misma precisión en la coordinación, la configuración horizontal es más compleja y no se desarrolla hasta los dos años de edad (Arnold, 1960). Además, en sus dibujos intentan diferenciar contornos volumétricos distintos y están interesados en la representación del movimiento (Athey, 1990; Matthews, 2002). Es muy importante que el adulto ayude al niño en este proceso de adquisición de las propiedades perceptivas de los objetos, nombrando las propiedades de los objetos que ambos están manejando y corrigiendo los errores del niño.

La memoria a los 2 años mejora considerablemente, el niño tiene recuerdos de lo que ocurrió uno o dos días antes y sabe buscar un objeto de su interés que no encuentra. También la atención mejora con rapidez respecto a seis meses antes y el niño logra concentrarse más tiempo en ocupaciones reposadas (Arnold, 1960). Durante la actividad del

dibujo, las acciones que en primera instancia pueden parecer una incapacidad de mantener la atención pueden ser en realidad un intento de reflejar los cambios en su entorno físico y psicológico, empleando sus acciones corporales; todavía sus acciones cambian en función de la atmósfera personal de su entorno (Matthews, 1945). Finalmente el desarrollo emocional se perfecciona en complejidad y profundidad. Su sensibilidad es muy alta en este periodo y su personalidad empieza a tomar forma (Arnold, 1960).

Los progresos del lenguaje son uno de los más importantes a la edad de dos años. El vocabulario de un niño de dos años puede ser muy variable de un sujeto a otro: se pueden utilizar unas pocas palabras o mil. También la comprensión es diferente entre los niños de esta edad, que pueden utilizar la palabra "gracias", por ejemplo, repitiéndola después de haberla oído pero sin entender su significado (Arnold, 1960). Una fuerte limitación respecto a su papel de potencial telespectador es que el niño a los dos años todavía no comprende la narración y considera lo que ve como una secuencia de imágenes sin relación; las retransmisiones son totalmente permeables para los niños de este grupo de edad y cualquier personaje podría aparecer en cualquier programa y en cualquier momento sin que esto sorprenda al espectador (Gardner, 1987).

No obstante estos límites, a los dos años el desarrollo fisiológico y cognitivo del niño es suficiente para empezar a utilizar el medio televisivo, aunque con muchas restricciones y con la imprescindible mediación de los padres-educadores.

2.4 Construcción de las categorías de análisis

La mayoría de los procedimientos de análisis de los contenidos se organizan alrededor de un proceso de categorización. No se encontró en las fuentes consultadas un sistema de variables apto para el estudio. Por esta razón, el pasaje más importante y complejo de la investigación fue la creación de las categorías de análisis.

A partir de la teoría positivista resulta reprochable cualquier actitud que tienda a subrayar las carencias del niño en lugar de reconocer y evidenciar sus competencias. No obstante, las hipótesis que conducen a esta investigación han llevado a utilizar esta metodología, ya que ignorar la falta de experiencia, conocimiento y competencia de un niño, naturalmente relativa a su edad, conduce a errores frecuentes. El primer error es considerar la infancia un grupo homogéneo de pequeños adultos y crear productos audiovisuales “para niños” o “infantiles”, sin considerar las inmensas diferencias que caracterizan un ser humano a los dos años o a los cinco. El segundo error elemental es confundir la actividad de “mirar” del niño con la de “ver”, en este caso la televisión.

Estas razones han llevado a destacar entre los resultados de estudios e investigaciones todo lo que un niño menor de una cierta edad todavía no consigue a causa de su nivel de desarrollo. Estas subdivisiones no contrastan con la sorprendente rapidez del desarrollo en los primeros años de vida y con los alcances cotidianos de cualquier niño, que impresionan a padres y educadores, sino que se consideran una estrategia (y no una posición) en un intento de clasificar objetivamente la programación para niños en relación a la edad de éstos. Las diferencias entre los distintos momentos de su evolución son evidentes y no se pueden ignorar; atribuir al niño una competencia que todavía no ha desarrollado implicaría el riesgo, y a veces la certeza, de afectar a la comprensión de lo que está mirando, independientemente de la calidad del programa y de las intenciones de los programadores. Por esto se debe reconocer al niño el papel de telespectador especial en tanto que sujeto en desarrollo.

Como ya se ha expuesto, la definición conceptual de las categorías de análisis se ha fundamentado en un amplio estudio de la bibliografía, focalizando la atención en muchos experimentos, estudios, investigaciones sobre el desarrollo de la percepción, atención y lenguaje, pero también considerando algunos datos referentes a la memoria y a otras funciones cognitivas específicas.

Una vez establecido el criterio de categorización se ha efectuado el inventario (aislamiento de los elementos) y la clasificación (organizar los elementos) de las categorías de observación. Éstas se presentan en forma de 30 preguntas directas y dicotómicas en el instrumento de observación creado y se refieren a las temáticas de desarrollo de nuestro interés: lenguaje, emociones, pensamiento, memoria, conocimiento, atención, interpretación, etc.

Cuando se estudió el proceso de desarrollo del niño, se utilizaron los seis meses como unidad de diferenciación, porque se encontraron grandes diferencias entre las competencias de un niño de dieciocho meses, por ejemplo, y las que caracterizan al niño a los dos años. No obstante, para la construcción de las categorías de observación de los programas infantiles se decidió, convencionalmente, establecer como unidad de desarrollo los 12 meses, porque se supone que es el nivel máximo de especificidad que las cadenas y las productoras están dispuestas a considerar y porque resulta más ágil a la hora de utilizar la herramienta de observación.

Berelson (1984) insiste en la descripción de las características de las categorías de descomposición de la comunicación. Para que el análisis sea fiable, estas categorías deben ser homogéneas, exhaustivas, exclusivas (o de exclusión mutua: un mismo elemento del contenido no puede incluirse en más de una categoría), objetivas (dos observadores deben obtener los mismos resultados en la clasificación del mismo material) y adecuadas (relacionadas con el marco teórico, el objetivo y el contenido) (Bardin, 1986). La construcción del sistema de categorías utilizado pretendió seguir estos mismos principios.

Lejos de ser definitivo, este primer intento responde a la ausencia en la bibliografía de criterios de clasificación de los programas televisivos infantiles, en relación al desarrollo evolutivo y a una falta de instrumentos de evaluación para el mismo fin. Esta ausencia se hace aun más evidente desde una perspectiva psicoevolutiva y educativa, ya que con el uso de los medios de comunicación crece la necesidad de aclarar las potencialidades del

telespectador en sus primeros años de vida para que, en cada momento, sea considerado público específico, activo y con derecho al uso y disfrute de este medio.

2.5 Delimitación de las unidades de codificación

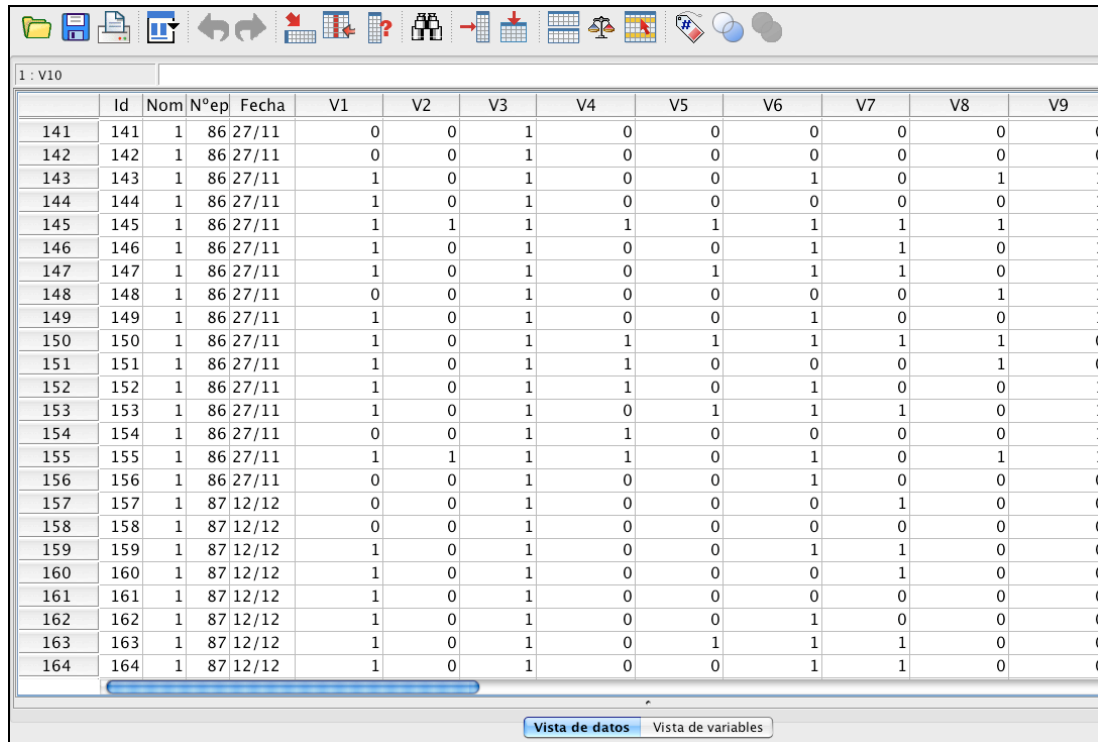
Dentro del conjunto de técnicas de análisis del contenido, la más utilizada es el análisis categorial. Esta técnica implica la fragmentación de texto en "unidades de codificación".

La "unidad de codificación" es el segmento de contenido que se tiene que codificar: pueden ser palabras, minutos, etc., según el material del que se trate (Bardin, 1986). En esta investigación se utilizó como unidad de codificación un intervalo de tiempo de 30 segundos. En cada intervalo se observó la presencia o ausencia de las variables consideradas, correspondientes a las 30 preguntas.

2.6 Diseño y desarrollo del instrumento

Desde 1960, el cambio que más ha influenciado las metodologías relacionadas con el análisis del contenido es el desarrollo de la informática. El uso del ordenador como herramienta permite trabajar rápidamente datos imposibles de manejar a mano, permite superar la dicotomía entre análisis cualitativo y cuantitativo, facilita pruebas estadísticas y permite considerar conjuntamente un alto número de variables, relacionándolas, por ejemplo, a través del análisis factorial. También exige un mayor rigor en todas las fases preliminares de análisis, como la preparación de los videos a tratar y la elección de las unidades de codificación. El uso del ordenador en la investigación planteada se consideró ventajoso por el gran número de variables a tratar simultáneamente durante la observación del material, pero aún más para el tratamiento de los datos numéricos. La observación de los programas televisivos y el análisis estadístico de los datos se vieron facilitados por el uso de una ficha de codificación presentada en formato digital y diseñada en una hoja del programa estadístico SPSS; de este modo se pudieron analizar los datos directamente, evitando los

errores que suelen producirse cuando se copian los datos de un formato en papel a un formato digital.



	Id	Nom	N°ep	Fecha	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9
141	141	1	86	27/11	0	0	1	0	0	0	0	0	0
142	142	1	86	27/11	0	0	1	0	0	0	0	0	0
143	143	1	86	27/11	1	0	1	0	0	1	0	1	1
144	144	1	86	27/11	1	0	1	0	0	0	0	0	1
145	145	1	86	27/11	1	1	1	1	1	1	1	1	1
146	146	1	86	27/11	1	0	1	0	0	1	1	0	1
147	147	1	86	27/11	1	0	1	0	1	1	1	0	1
148	148	1	86	27/11	0	0	1	0	0	0	0	1	1
149	149	1	86	27/11	1	0	1	0	0	1	0	0	1
150	150	1	86	27/11	1	0	1	1	1	1	1	1	0
151	151	1	86	27/11	1	0	1	1	0	0	0	1	0
152	152	1	86	27/11	1	0	1	1	0	1	0	0	1
153	153	1	86	27/11	1	0	1	0	1	1	1	0	1
154	154	1	86	27/11	0	0	1	1	0	0	0	0	1
155	155	1	86	27/11	1	1	1	1	0	1	0	1	1
156	156	1	86	27/11	0	0	1	0	0	1	0	0	0
157	157	1	87	12/12	0	0	1	0	0	0	1	0	0
158	158	1	87	12/12	0	0	1	0	0	0	0	0	0
159	159	1	87	12/12	1	0	1	0	0	1	1	0	0
160	160	1	87	12/12	1	0	1	0	0	0	1	0	0
161	161	1	87	12/12	1	0	1	0	0	0	0	0	0
162	162	1	87	12/12	1	0	1	0	0	1	0	0	0
163	163	1	87	12/12	1	0	1	0	1	1	1	0	0
164	164	1	87	12/12	1	0	1	0	0	1	1	0	0

Figura 1. Conjunto de datos

El instrumento está particularmente pensado para que el observador pueda usarlo de manera práctica y eficaz. Se construyó una plantilla utilizando el programa "Revolution", con el fin de aumentar la precisión y la rapidez del análisis efectuada por el observador. Esta plantilla agilizaba el análisis del visionado, por ejemplo, parando el video cada 30 segundos (la unidad de codificación) o dejando la posibilidad de añadir comentarios asociados a cada unidad de codificación para comentarlos sucesivamente.



Figura 2. Captura del instrumento

2.7 Identificación del objeto de estudio

Se ha elegido analizar la televisión entre los medios de comunicación que constituyen normalmente el texto del análisis del contenido. Se adoptó como soporte una cadena de televisión: la televisión de Catalunya y, particularmente, el canal K3 porque es el más sensible a la programación para niños, seleccionando como género televisivo las series infantiles retransmitidas por este canal.

La definición de la población y la elección de la muestra tienen repercusiones sobre la validez interna (por ejemplo debidas a la pérdida de una parte de la muestra, afectando a la representatividad de la población) y externa (relacionada con la definición de población de estudio), por este motivo se han intentado establecer unos criterios precisos a seguir en esta fase de la investigación.

La población se ha definido estableciendo unas señas de identidad del producto analizado, como sus características estructurales y formales. Por ejemplo, las series que constituyen la población deben explicitar, en su ficha, dirigirse a un público preescolar y tener una duración máxima de 15 minutos.

El marco temporal en el que se efectuó el análisis fue de cinco meses, de octubre del 2008 a febrero del 2009.

2.8 Selección de la muestra y Técnica de muestreo

La muestra está formada por seis programas explícitamente dirigidos a un público preescolar y de duración inferior a los 15 minutos. Fueron retransmitidos en los meses de octubre del 2008 a febrero del 2009 por la televisión analógica y la digital terrestre (TDT). De cada programa se analizaron 6 episodios y el total fue de 36 episodios analizados.

El muestreo de los contenidos a analizar fue polietápico, incluyendo el muestreo de las fuentes (los programas) y de las fechas (que corresponden a los episodios).

Dentro del muestreo probabilístico, la muestra aleatoria simple es la técnica más eficaz para controlar el error debido al azar. Sin embargo, esta técnica de muestreo no habría asegurado un corpus representativo de la programación del canal K3 de la Televisión Digital Terrestre (TDT en adelante) y de la televisión analógica (TA en adelante).

Por estas razones se recurrió al muestreo estratificado. La población fue dividida en grupos de programas homogéneos en relación a su retransmisión en la TDT, en la TA o en ambas. Se aplicó un muestreo aleatorio simple en cada uno de los estratos, ya que los 3 grupos considerados eran de diferentes tamaños.

El muestreo de los programas infantiles se compuso por la serie "Carrer del Zoo64", retransmitida sólo en TDT y la serie "Capelito" sólo en TA. Las demás series consideradas ("Lucy quina mandra!", "Ja arriba en Noddy", "Una mà de contes" y "Sam-Sam") se retransmitían por TDT y TA.

El procedimiento que ha permitido seleccionar la muestra de episodios fue el muestreo aleatorio o probabilístico. Con esta finalidad se empleó un proceso electrónico aleatorio (www.random.org).

2.9 Fiabilidad y validez de la investigación

Los criterios de bondad para un proceso de observación son la fiabilidad y la validez.

Para aumentar el grado de fiabilidad de la plantilla de codificación, se efectuó una primera validación a través de una prueba piloto con un grupo de observadores (8 sujetos) con el fin de averiguar la comprensibilidad y la adecuación de las preguntas. Medir el grado de acuerdo entre dos o más observadores es la técnica más utilizada para evaluar la fiabilidad a través del porcentaje de acuerdo y el coeficiente K de Choen. Tras la prueba piloto se modificaron las preguntas que alcanzaron un grado de acuerdo inferior al 80% entre los observadores.

Se realizaron otros cambios como resultado del adiestramiento con el observador responsable del proceso de codificación. Esta fase tenía la finalidad de familiarizar al observador con la mecánica del análisis del contenido y a evitar que se produjeran distorsiones causadas por la subjetividad del observador.

La presente investigación consta de una buena validez de constructor, pues el código de observación se fundamentó en el marco teórico, por tanto es congruente con esto.

La validez orientada al criterio se midió con el test estadístico del Chi², evidenciando que el código permite detectar las posibles variaciones de las variables observadas en los distintos programas.

Los sesgos o errores comunes que caracterizan el análisis de contenido no han afectado a la presente investigación. La reactividad es la influencia que ejerce el observador sobre el observado; sin embargo, en el presente caso, tratándose de un contenido audiovisual, el observador no tiene ninguna influencia sobre este.

El segundo sesgo son las expectativas del observador; sin embargo, para aumentar la objetividad del análisis, el observador durante toda la duración de la investigación no fue

informado del proceso de construcción de las categorías de análisis. Además era ajeno, por su formación, a las temáticas tratadas en la investigación. Esta figura se denomina comúnmente “observador ciego”.

3. Análisis e interpretación de los datos

La estadística descriptiva incluye la recogida, ordenación y análisis de la muestra, utilizando métodos numéricos y gráficos con el propósito de resumir y presentar la información contenida en el conjunto de datos. En la presente investigación se analizaron 36 episodios divididos en 502 intervalos de 30 segundos cada uno. La recogida y ordenación de los datos se efectuó por Rafael Suárez Gómez, doctorando en Práctica Educativa y Comunicación Audiovisual por la Universitat de Barcelona.

La inferencia estadística (o estadística inferencial), utiliza los datos de la muestra para hacer estimaciones, predicciones u otras generalizaciones sobre un conjunto de datos más amplio (la población). Dentro de la inferencia estadística se encuentra la estadística relacional que utiliza los datos de una muestra para medir el grado de relación existente entre dos o más variables. Al ser una inferencia está sujeta a cierto error, con lo que se deberá calcular el nivel de confianza, medida de la seguridad con que se efectúa la inferencia.

3.1 Análisis descriptivo de los programas.

A continuación se exponen los resultados del análisis descriptivo de los seis programas basado en las proporciones, los porcentajes y las correlaciones entre las variables del conjunto de datos.

3.1.1 Capelito

Ficha Técnica:

- La producción es del año 2001 y su país de origen es España (Catalunya)

- La serie incluye 52 episodios de 5 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación stop motion con plastilina
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como pre-escolar (Target audience)
- Más información en www.estudiorodolfopastor.com.es
- Con el episodio piloto de la serie la productora Rodolfo Pastor ganó el premio al mejor proyecto de serie en el Festival de Annecy de 1999; a este le siguieron otros 13 premios internacionales en festivales de todo el mundo.

Resumen:

La serie de animación Capelito representa las aventuras de un pequeño hongo que con solo apretarse la nariz consigue transformar su sombrero de hongo en otros objetos. Estos cambios dependen de sus acciones e intenciones y le sirven para solucionar problemas, ayudar a sus amigos y enfrentarse a diferentes situaciones.

Los personajes:

Capelito, el protagonista, tiene la curiosidad de un niño, es valiente y siempre acaba tomando la decisión correcta, después de haber luchado con su impulso egoísta. Su actitud es, a veces, imprudente y precipitada. Suele encontrar la solución de un problema a través de pruebas y errores, hasta lograr el resultado esperado.

Los demás personajes son setas o animales y en cada episodio aparecen otros personajes que normalmente no se repiten y que pueden ser criaturas fantásticas como dragones, princesas o extraterrestres.

Características de la serie:

La comunicación no verbal de los personajes, como la expresividad de los movimientos o la mímica, es suficiente para entender lo que sucede sin el soporte del lenguaje verbal que, en

todo caso, no suele añadir informaciones (80,7%) respecto a las imágenes. Esta serie es la única, entre las analizadas, donde el lenguaje juega un papel de fondo y no es indispensable, tanto que casi no hay necesidad de doblaje. Además los términos empleados así como la estructura de las frases son sencillos. Todo esto indica que el programa está pensado para niños muy pequeños. Se evita el empleo de pronombres, elemento lingüístico que caracteriza un estadio más avanzado del aprendizaje del lenguaje y por la misma razón casi nunca (3,5%) se utiliza el lenguaje figurado.

Cuando el lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes, no se piensa en el nivel de desarrollo del lenguaje de los telespectadores, empleando un lenguaje similar al de un adulto, caracterizado por pronombres (Corr. 0,01%), frases hechas, palabras inventadas, etc. (Corr. 0,05%). Además cuando se hacen alusiones al pasado o al futuro se utiliza una sintaxis que incluye pronombres (Corr. 0,01%) y cuando se explicita verbalmente la motivación que guía el comportamiento de los personajes, se utiliza un vocabulario poco cotidiano (Corr. 0,01%).

Sin embargo estos casos representan unas excepciones que podemos considerar poco relevantes en el juicio general del programa porque las proporciones (frecuencias) de estas características son muy bajas.

En general el vocabulario es cotidiano. Si bien sólo en un 7% de las observaciones se encuentran repeticiones en la comunicación verbal, esto no influencia la comprensión de la narración, que prescinde del soporte del lenguaje verbal. La comprensión se beneficia de un constante uso de efectos sonoros (presente en el 100% de las observaciones).

Raramente (8,8%) se utiliza un objeto en sustitución de otro y casi nunca un objeto invisible o simbólico. No se ha observado ningún caso en el que se hable de las propiedades de los objetos, ni se describan o comparen los objetos basándose en sus características físicas.

El tiempo de la narración es siempre el presente, nunca se hacen alusiones al pasado o al futuro; sin embargo en el 5,3% de las observaciones se visualizan escenas del pasado o del futuro. Esta elección, si bien poco observada, puede complicar la comprensión, interrumpiendo la linealidad temporal. En el 10% de las observaciones las expresiones de los personajes no corresponden a las emociones experimentadas sino que disimulan pensamientos o intenciones y nunca se explicita verbalmente la motivación que guía el comportamiento de los personajes, una estrategia que se utiliza a menudo en las series creadas para los más pequeños porque simplifica sensiblemente la comprensión de las imágenes imitando lo que hacen los adultos que cotidianamente entran en contacto con el niño.

En más del 35% de las observaciones se ha identificado tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza y en un 12% temor o miedo; pero sólo en un 26% de los casos estas emociones tienen un valor negativo.

Un niño muy pequeño no alcanza a enfocar su atención en los detalles y una narración que a menudo (en el 32% de los casos observados) utiliza planos detalle de objetos o acciones constituye una fuente de distracción; además, el niño puede necesitar mucho tiempo para observar la nueva imagen que desaparece en seguida de la pantalla para ampliar nuevamente la perspectiva al conjunto de la escena.

3.1.2 Lucy: quina mandra!

Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "Lazy Lucy"
- La producción es del año 2004 y su país de origen es Francia
- La serie incluye 52 episodios de 5 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación tradicional

- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como pre-escolar (Target audience), según las distribuidoras de 3 a 7 años
- Más información en www.millimages.com/site/tv/prod.php?lang=en&tv_id=25

Resumen:

Lucy tiene ocho años y hace todo lo que hacen los niños de esta edad: va a la escuela, hace los deberes, ordena su habitación y juega con su hermano. Sin embargo, como a todos los niños, estas tareas le dan mucha pereza. Por esta razón y gracias a su imaginación, busca siempre nuevas maneras más rápidas y originales de hacerlas.

Los personajes:

Lucy tiene mucha energía y es muy determinada: prueba todas las alternativas para finalmente encontrar una solución sin rendirse nunca. Los demás personajes son su hermano pequeño Pablo y sus amigos Tom y Jazmín, público y cómplices de sus fantasiosas iniciativas.

Características de la serie:

El lenguaje empleado es muy complejo para un niño que está aprendiendo a hablar, ya que en el 42% de las observaciones se utiliza un lenguaje figurado y en el 28% un vocabulario poco cotidiano, a menudo presentes al mismo tiempo (Corr. 0,05%). Se utilizan pronombres en más del 94% de las observaciones (Corr.0,01%) y en general la parte verbal del lenguaje es siempre más importante que las imágenes. Estas son suficientes para entender el contenido de los episodios sólo en un 2% de casos.

El análisis evidencia que cuando se recurre a la analogía durante la narración (9% de las observaciones) su comprensión es sustentada por repeticiones (Corr. 0,01%). En general las repeticiones son muy frecuentes, encontrándose en el 28% de los casos observados. Además no se emplean analogías cuando el lenguaje verbal añade informaciones respecto a

las imágenes (Corr. 0,01%); esto indica que el empleo de estas estrategias lingüísticas refuerza o acompaña el significado de las imágenes pero no lo sustituye: tiene un papel intrascendente en el discurso. Finalmente se explica la motivación que guía el comportamiento de los personajes en el 21% de los casos.

En relación al tratamiento del objeto en esta serie, nunca se describen o comparan los objetos basándose en sus propiedades (forma, color o tamaño). Visualmente, se emplea un objeto en sustitución de otro en el 14% de las observaciones y sólo en el 5% objetos invisibles o simbólicos. Se ha encontrado una fuerte correlación (0,01%) entre el empleo de objetos invisibles o simbólicos y las escenas del pasado o el futuro; sin embargo los episodios están generalmente desarrollados en una dimensión temporal presente: desde el punto de vista verbal casi nunca (en el 3% de casos) se hacen alusiones al pasado o al futuro; y sólo a veces se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro (en el 9% de las observaciones).

Las emociones que expresan los personajes tienen un carácter muy positivo. Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza sólo en el 6% de los casos. Este porcentaje es muy bajo en relación a los otros 5 programas analizados. Cuando las emociones asumen un valor negativo (en el 2% de casos), las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones (Corr. 0,01%). El sentimiento de temor o la emoción de miedo se han encontrado sólo en el 3% de los casos y normalmente no tienen un valor negativo (cuando se expresan emociones negativas se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza con una Corr. del 0,01%; no encontramos una correlación similar con la emoción de miedo y temor).

Se emplean efectos sonoros en el 94% de los intervalos observados; normalmente acompañan los momentos de la narración donde el lenguaje verbal asume un papel importante pero no complejo. Se ha encontrado una fuerte correlación entre la presencia de

efectos sonoros y la ausencia de un lenguaje poco cotidiano (correlación del 0,05%). Por último, se utiliza el recurso del plano detalle en el 42% de las observaciones.

3.1.3. SamSam

Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "Sam-Sam"
- La producción es del año 2007 y su país de origen es Canadá.
- La serie incluye 52 episodios de 7 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación 3D
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como pre-escolar, dirigida a los niños entre 4 y 6 años (Target audience)
- Más información en <http://web.samsam.fr/serie-samsam/making-of-serie-samsam/ecriture.php>

Resumen:

SamSam tiene 5 años y es un superhéroe que está creciendo. Tiene poderes sobrenaturales. Además sabe pilotar un platillo volante y lucha contra los monstruos intergalácticos en el espacio sideral. El protagonista es, por otra parte, un niño normal: vive en el SamPlaneta con sus padres, va al colegio y tiene muchos amigos que le ayudan en sus aventuras.

Los personajes:

El protagonista es SamSam, un niño del espacio que pocas veces tiene miedo, contrariamente a su mejor amigo SamOsito que tiene un poco de temor a volar aunque acaba siempre acompañando a SamSam en sus misiones intergalácticas.

Los padres de SamSam están siempre dispuestos a ayudarlo, sobre todo en las situaciones más difíciles. SamMamá es una madre joven e incansable y SamPapá puede solucionar cualquier situación y es el modelo a imitar para el protagonista.

Características de la serie:

En cada momento el lenguaje verbal es indispensable para la comprensión de las imágenes y de la historia. Este indicador se revela también con la presencia constante de elementos de la sintaxis como los pronombres, identificados en el 98,5% de las observaciones.

En relación a la componente verbal de esta serie, se ha encontrado una correlación del 0,05% entre el empleo de un lenguaje figurado, identificado en el 70% de las observaciones y de un vocabulario poco cotidiano, presente en el 27% de los intervalos analizados; también existe una correlación (0,05%) entre este último y el recurso a la analogía (12%). Se encuentran algunas (19%) repeticiones en la comunicación verbal, pero normalmente no se repiten los proverbios, las frases hechas o las palabras inventadas empleadas en la narración (Corr.0,05%).

Casi nunca se explicita el estado emocional negativo de un personaje (Corr.0,05% entre la ausencia de tristeza, rabia, pero también miedo o temor y las ocasiones donde se explicita la motivación que guía un personaje). Se habla de la motivación de los personajes en el 28% de los casos observados. Sin embargo, para hacerlo se utiliza un vocabulario poco cotidiano (Corr.0,01%), y también analogías (Corr. 0,05%) que complican la comprensión de la explicación. Además al mismo tiempo (Corr.0,05%) se utilizan y enfocan objetos invisibles o simbólicos que, siendo imágenes poco claras, pueden atraer la atención del niño, apartándola del lenguaje verbal y, en este caso, de la explicación.

En general sólo en el 4,5% de los intervalos se han identificados objetos simbólicos y nunca se emplea un objeto en sustitución de otro. Existe una correlación del 0,01% entre cuando

se habla de las propiedades de los objetos (16%) y cuando se comparan los objetos (7,5% de las observaciones).

Desde el punto de vista lingüístico se hacen alusiones al pasado o al futuro en el 18% de las observaciones y existe una fuerte correlación (0,01%) entre estos momentos y aquellos en los que los personajes esconden sus emociones. Por otra parte, estos últimos constituyen un escaso 6% de los casos observados. En relación a las imágenes, casi nunca (1,5%) se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro.

En SamSam los personajes expresan muchas emociones caracterizadas por un valor negativo (Corr.0,01% entre la expresión de emociones negativas y presencia de rabia, tristeza así como de miedo y temor). Este aspecto no se ha encontrado en los demás programas analizados. Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza en el 40% de los casos, más que en los demás programas; además a menudo las emociones de miedo y temor coinciden en las mismas observaciones (Corr. 0,05%).

Dentro de los recursos narrativos, nunca se emplean elementos externos a la escena (por ejemplo voces, risas, manos, etc.) pero en el 46% de las observaciones se utilizan planos detalle de objetos o acciones. También se recurre constantemente a los efectos sonoros, en el 98,5% de los casos observados. El empleo de efectos sonoros está relacionado con las imágenes y no mucho con el componente verbal de la narración: por ejemplo, los efectos sonoros no se utilizan como instrumento para recalcar las analogías lingüísticas (Correlación con la ausencia de efectos sonoros del 0,01%) o las repeticiones en la comunicación verbal (Correlación con la ausencia de efectos sonoros 0,05%).

3.1.4 Ja arriba en Noddy!

Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "Make Way for Noddy"

- La producción es del año 2001 y su país de origen es Gran Bretaña
- La serie incluye episodios de 12 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación producida en CGI (computer generated imagery).
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como pre-escolar, para niños de 2-5 años (Target audience)
- Más información en www.noddy.com

Resumen:

Noddy es un pequeño chico de madera que conduce un taxi amarillo y rojo en las calles del país de los Juguetes, donde también vive. El protagonista tiene una actitud positiva y aprende siempre de los propios errores.

Los personajes:

Los amigos de Noddy son Dina, una niña, Orelles, la osa Tessie, la mona Marta y el señor Guardia entre otros. A través de las aventuras de los personajes esta serie propone valores sociales como altruismo, generosidad o honestidad.

Características de la serie:

En más del 30% de las observaciones de la serie Noddy se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios, frases hechas, palabras inventadas) y en el 10% analogías (comparaciones o metáforas) que a menudo (Corr. 0,05%) se emplean para describir o comparar los objetos por sus características físicas o (Corr 0,01%) cuando se hacen alusiones al pasado o al futuro. El lenguaje figurado en muchos casos constituye, y no refuerza, la narración: se registra cuando (Corr. 0,05%) el mensaje procede del lenguaje verbal más que de las imágenes y no es sustentado por repeticiones (Corr.0,05%) o efectos sonoros (Corr. 0,01%). Asimismo, a veces (Corr. 0,05%) se emplea el lenguaje figurado

para explicitar la motivación que guía el comportamiento de los personajes, obstaculizando de este modo la comprensión.

El lenguaje verbal que se emplea para añadir informaciones, y no sólo como refuerzo de las imágenes, es un lenguaje complejo que utiliza (Corr. 0,01%) estructuras de las sintaxis como los pronombres. En el 90% de casos observados se emplean pronombres y el vocabulario es poco cotidiano en más del 40% de las observaciones. Evitando las simplificaciones lingüísticas el guión de esta serie resulta de muy difícil comprensión para un niño pequeño. Por otro lado se encuentran muchas repeticiones en la comunicación verbal (37% de observaciones) y en casi la mitad de los casos (49%) se explicita verbalmente la motivación que guía el comportamiento de los personajes. Cuando el lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes, en el 96% de los casos observados, a menudo es para explicitar verbalmente la motivación que guía el comportamiento de los personajes (Corr.0,05%); sin embargo no se demuestra la misma atención cuando se utiliza un objeto en sustitución de otro (Corr.0,05%).

Alguna vez (10%) se habla de las propiedades de los objetos y en los mismos intervalos (Corr.0,01%) el 8,4% describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas. Casi nunca (3%) se utiliza un objeto en sustitución de otro y nunca objetos invisibles o simbólicos.

En el 20% de las observaciones se hacen alusiones al pasado o al futuro, pero visualmente casi nunca (2%) se muestran escenas pasadas o que todavía no se han vivido.

Los recursos narrativos son menos complejos respecto al lenguaje verbal. No se emplean muchos elementos externos a la escena durante los episodios (sólo en el 7% de las observaciones) y las expresiones de los personajes corresponden siempre (100%) a sus emociones.

Se expresan emociones negativas en el 26% de los casos pero sólo en un 8% se trata de temor o miedo. Se observa en el 35% de casos tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza y a menudo (Corr. 0,01%) estas emociones coinciden.

Se emplean efectos sonoros en casi la totalidad de los casos (97,5%) pero pocas veces (19%), en relación a los demás programas analizados, se utilizan planos detalle de objetos o acciones.

3.1.5. Una mà de contes

Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "Una mà de contes"
- La producción es del año 2001 y su país de origen es Catalunya
- La serie incluye más de 100 episodios de 7 minutos de duración (Format)
- Se utilizan diferentes técnicas artísticas
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como pre-escolar (Target audience)

Resumen:

Es un programa de creación artística, donde el arte juega el papel protagonista, ya que una voz recita los cuentos mientras que se representan a través de dibujos, pinturas, collage y otras creaciones plásticas realizadas por artistas profesionales. El proceso de elaboración de las ilustraciones es paralelo al cuento; para este proceso se utiliza un plano corto, de manera que se vean sólo las ilustraciones y las manos del artista.

Características de la serie:

En más de la mitad de las observaciones (52%) se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios, frases hechas o palabras inventadas) y muchas analogías, registradas en el 28%

de las observaciones. Estas son características de la estructura en prosa empleada en los cuentos. Sin embargo, los niños muy pequeños no entienden el significado de las analogías, cuyo uso puede llegar a confundirlos. Finalmente, se emplean palabras poco cotidianas en casi el 30% de los intervalos en los que se dividen los episodios y esto complica la comprensión del mensaje por parte del telespectador que no posee un completo dominio del lenguaje.

Las imágenes que se muestran no representan simultáneamente el cuento que se escucha: no es una narración tautológica, sino que la atención se va dividiendo entre lo que pasa en la imagen y el desarrollo del cuento. Además el format de esta serie implica que el lenguaje verbal sea portador del mensaje mucho más que las imágenes. La simple reproducción de imágenes no tendría sentido sin el cuento, sin embargo no es cierto lo contrario. El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes y sólo en un 30% de los casos es para explicar la motivación que guía el comportamiento de los personajes. Finalmente el lenguaje es complejo por el constante uso de pronombres casi en cada observación (92%) y por el escaso uso de repeticiones en la comunicación verbal (17%).

Casi siempre (97%) se hacen alusiones al pasado o al futuro y esto destaca en relación a los resultados del análisis de los demás programas considerados. No obstante, el niño no tiene desarrollados el sentido del tiempo y de la duración y todavía no entiende completamente el concepto de pasado y futuro. Por el contrario, nunca se visualizan escenas pasadas o futuras.

Pocas veces (6,7%) se habla de la forma, color o tamaño de los objetos y en general, con alguna excepción (3,4%), no se comparan los objetos basándose en sus características físicas. En el 67% de las observaciones se utiliza un objeto en sustitución de otro y en el 24% objetos invisibles o simbólicos; a menudo (Corr.0,05%) aparecen juntos. Sin embargo, en edad pre-escolar el niño no tiene la capacidad de representación, para hacer que un objeto represente algo distinto de lo que es o representar las cosas con símbolos. La

estructura del programa hace difícil la comprensión de algunos episodios donde las técnicas artísticas implican una capacidad representacional totalmente desarrollada.

Por otra parte la voz en off es el único indicador de los sentimientos de los personajes; como consecuencia, el tratamiento de las emociones expresadas es bastante neutro y las expresiones de los personajes corresponden siempre a sus emociones. En general (más del 93%) se expresan emociones de carácter positivo, también cuando se trata de tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza. Además el sentimiento de temor y la emoción de miedo están totalmente ausentes.

Las técnicas de cámara y sonido a menudo (Corr. 0,01% y 0,05%) acompañan a la voz en off. En el 50% de las observaciones se utilizan el plano detalle de un objeto o una acción y también en un 50% se emplean efectos sonoros. Estos se emplean con gran frecuencia cuando se explicita verbalmente la motivación que guía el comportamiento de los personajes (Corr. 0,01%). No obstante, en general su empleo resulta escaso en comparación a los demás programas.

3.1.6. Zoo64

Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "64 Zoo Lane"
- La producción es del año 1999 y su país de origen es Francia
- La serie incluye 51 episodios de 11 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación tradicional
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como pre-escolar (Target audience)
- Más información en www.vrombaut.co.uk/zoolane.html
- En 2002 esta serie ganó el premio a la mejor serie Pre-escolar del British Animation Awards.

Resumen:

Lucy tiene seis años y vive en un piso al lado de un zoológico (en la calle del zoo número 64) y es amiga de todos los animales que lo habitan. Cada noche la jirafa Georgina toca a la ventana de la habitación de Lucy para que baje al Zoo y escuche una nueva historia. Los valores que se promueven en la narración son sobre todo la amistad y el sentido de responsabilidad. Cada episodio acaba con la misma jirafa Georgina que, después de la historia, pone a Lucy en la cama para que se duerma.

Personajes:

Los personajes de esta serie son los animales del Zoo, amigos de Lucy, la mayoría de la Sabana, cada uno con su carácter, su instinto y su historia para contar. Entre ellos sobresalen Nelson, el elefante, que suele ser el narrador de las historias y los dos divertidos y traviesos monos, además de la jirafa Georgina.

Características de la serie:

Si bien la entonación de la voz de los personajes de esta serie enfatiza el sentido de las palabras, esto no es suficiente para comprender el contenido de los mensajes verbales, que se revela muy complejo para los niños más pequeños. El empleo del lenguaje figurado (como proverbios, frases hechas, palabras inventadas) en el 64% de las observaciones presupone un avanzado conocimiento de la semántica.

Además se emplea una sintaxis similar a la que utilizan los adultos, pues los pronombres se utilizan en el 90% de los casos observados y normalmente en concomitancia (corr. del 0,05%) con un tipo de frase menos sencilla como un proverbio, una frase hecha o que incluya unas palabras inventadas o (corr. del 0,05%) una analogía (comparaciones, metáforas, etc.). Finalmente, en algunas ocasiones se utiliza un vocabulario poco cotidiano (36%).

No obstante estos límites, se identifica un esfuerzo para aclarar la comprensión de los mensajes verbales; por ejemplo, se encuentran muchas repeticiones en la comunicación, en el 50% de las observaciones, más que en todos los demás programas, y en cada momento el lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes. Cuando se emplea un vocabulario poco cotidiano (pero no analogías corr. 0,05%), a menudo se emplean efectos sonoros (corr. del 0,05%); estos caracterizan toda la narración (en 92,5% de las observaciones). Se utilizan planos detalle de objetos o acciones en casi la mitad de los casos (46%) y a veces se observa un doble refuerzo a la comprensión, cuando las repeticiones en la comunicación verbal coinciden con los intervalos en los que se utiliza un plano detalle de un objeto o una acción (corr. del 0,05%).

Las expresiones de los personajes corresponden a sus emociones en el 97% de las observaciones; además muy a menudo (60%) se explicita la motivación que guía el comportamiento de los personajes, más que en los demás programas analizados, sobre todo cuando se visualizan escenas (Corr. 0,01%) o se habla (Corr. 0,01%) del pasado o el futuro.

En más de la mitad de las observaciones (52%) se hacen alusiones al pasado o al futuro y en muchas ocasiones (73% de los intervalos analizados) se visualizan escenas pasadas o futuras. Esta tendencia es inversa a la de los demás programas. Existe una correlación del 0,01% que permite pensar que a menudo las escenas y el lenguaje verbal desarrollados en un tiempo no presente coincidan y que el lenguaje acompañe las imágenes (Corr. 0,05% entre las imágenes del pasado o del futuro y el empleo de pronombres), si bien evitando analogías (Corr. 0,01%) y repeticiones (Corr. 0,01%). En estas ocasiones, cuando se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro, se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas (Corr. 0,05%) y se habla de las propiedades de los objetos (Corr. 0,05%).

En comparación con los demás programas, en esta serie se individúa en muchas observaciones (22%) las tendencias a hablar de las propiedades de los objetos (forma, color o tamaño) si bien la voluntad explícita de describirlos (-en el mismo momento- Corr. 0,01%) se encuentra sólo en el 16% de los casos.

En el 13% de las observaciones se utiliza un objeto en sustitución de otro pero nunca objetos invisibles o simbólicos, así como no se emplean nunca elementos externos a la escena.

En general, en pocas ocasiones (18%) se observan emociones como tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza, pero siempre tienen un valor negativo (Corr. 0,01%). En el 88% de las observaciones las emociones son positivas o neutras. El sentimiento de temor y la emoción de miedo están totalmente ausentes a excepción de un 4% de casos que coinciden (Corr.0,01%) con la presencia de emociones de tristeza, etc.

3.2. Otras características

La unidad de análisis de algunas variables fue el episodio y no el intervalo de 30 segundos que se empleó para las demás variables. En otras palabras, se observó y codificó la presencia de las primeras 20 variables un total de 502 veces. La presencia de las demás 10 variables se codificó sólo 36 veces (la muestra de episodios) y los resultados de estas observaciones se presentan a continuación:

De los seis programas considerados ninguno es serial, definiendo como "serial" un programa caracterizado por una sucesión de episodios abiertos, no conclusivos y consecuentes en la narración (Pérez Ornia, 2006). Esto demuestra que en los programas preescolares analizados se tiene en cuenta la limitada memoria de los niños en este momento del desarrollo. Sin embargo, en cada episodio de los programas se utiliza una estructura narrativa (comienzo, nudo y desenlace). Este aspecto, junto con el dato de que los hechos siguen un orden temporal (en el 83% de los episodios de Capelito y de Noddy y siempre -

100%- en Lazy Lucy, SamSam, Una mà de contes y Zoo64) indica que no se tiene en cuenta el grupo de telespectadores más pequeños. Los niños de 2 y 3 años todavía son sensibles a las distracciones. La causa de esta inestabilidad atenta es el débil poder de acomodación perceptiva (que desaparecerá con el desarrollo anatómico y la experiencia). De forma similar al incompleto desarrollo de la memoria y de la atención, en un niño de esta edad no se han formado todavía los modelos de organización espacial y temporal, lo que provoca la imposibilidad de seguir la evolución temporal de los acontecimientos.

Un indicador que diferencia normalmente la televisión privada de la pública en todo género de programas es la presencia de la publicidad. El canal K3, donde se retransmiten todas las series analizadas, confirma esta tendencia: nunca durante los episodios de todas las series se retransmiten anuncios. Sin embargo antes de Una mà de contes se transmiten de media dos minutos de anuncios. Los anuncios en los programas infantiles pueden complicar mucho la comprensión del niño, que a los cuatro años no conoce las diferencias entre un anuncio y un programa. Además hasta los 5 años suele no entender la finalidad de los anuncios. Las retransmisiones son totalmente permeables para los niños de 2-3 años y cualquier personaje podría aparecer en cualquier programa; sólo a los 7-8 años los niños logran reconocer que el protagonista de un programa familiar potencialmente podría aparecer en un anuncio.

Mientras que en Capelito no se explicitan moralejas durante la narración, en Lazy Lucy, SamSam y Una mà de contes se observan en el 17% de los episodios, en Noddy en el 33%, y en el Zoo64 llegan al 60%. A los 3-4 años la comprensión del mensaje puede ser muy escasa y en ningún episodio se resumen los hechos durante o después del episodio.

El entorno de los personajes varia mucho en Capelito y Una mà de Contes, el 83% de los episodios y siempre en Lazy Lucy, Noddy y SamSam.

Sólo en Capelito y en 3 episodios de Lazy Lucy, la duración del programa es inferior a los 5 minutos. Los episodios más largos son más aptos para los niños de cinco años, porque a los

cuatro años aún no saben resistir las distracciones o seguir concentrados en la narración durante tanto tiempo. Además la capacidad atenta sigue muy escasa a los 2-3 años.

Sólo en Lazy Lucy y en Una mà de contes se han utilizado nociones matemáticas, en el 17% de casos.

Los personajes humanos hacen cosas fantásticas en cada episodio de Capelito y SamSam, sólo en un episodio del Zoo64 y nunca en Lazy Lucy, Noddy o Una mà de contes. Finalmente, se emplean efectos especiales en todos los episodios de Capelito, en el 50% de los de Lazy Lucy, nunca en Noddy, en Una mà de contes o en la serie Zoo64. En SamSam sólo en un episodio (17%) se han observados efectos especiales; algunos de ellos constituyen un aspecto que el niño hasta los 5 años no logra alcanzar si no se le explica.

3.3. Para destacar

En cada programa se han investigado las características más destacadas respecto a la media del conjunto de los programas.

Para el análisis de la varianza se ha organizado el conjunto de datos de modo que los valores 1 y 0 asumiesen la misma significación en todas las variables. A partir de este conjunto se ha calculado la media de cada variable en los seis programas. Además se encontraron los valores cuartiles, evidenciando las medias de los programas que se encontraban en el primer y cuarto intervalo de la distribución.

Capelito se caracteriza (la media de los episodios se encuentra en el primer cuartil) por la sencillez y escasez del componente verbal del lenguaje: por ejemplo, no se utiliza un lenguaje figurado ni se emplean pronombres. Por otra parte, los personajes hacen cosas fantásticas mucho más que en los demás programas. Este aspecto es explicado por la distintiva y repetida acción del protagonista de apretarse la nariz para transformar la forma

de su sombrero. De la misma forma, en SamSam los personajes hacen cosas fantásticas, tratándose de superhéroes.

En Una mà de Contes se hacen muchas alusiones al pasado o al futuro, más que la media de las demás series. También tiene una explicación evidente, pues el tiempo de los cuentos es el pasado.

3.4. Análisis factorial

Para el análisis factorial se empleó el modelo factorial de las Componentes Principales, basando el análisis en la matriz de correlaciones. Los resultados muestran que a través de 5 dimensiones es posible explicar el 100% de la varianza (ver anexo 1).

Para el análisis factorial se redujo el conjunto de las preguntas de 30 a 24 porque una vez calculada la media de cada episodio se encontraron 6 preguntas que no variaban en los programas considerados.

Para facilitar la interpretación de las matrices de componentes, se seleccionó el método de rotación "Normalización Equamax con Kaiser". Este método permite simplificar los factores además de las variables. Se ha observado que la rotación consiente en incrementar la finura del análisis, introduciendo una matización del primer factor. Analizando la matriz de componentes sin rotar se evidencia que el primer factor incluía el primer y tercer factor de la matriz de componentes rotados.

Seguidamente se clasifican los 5 factores encontrados:

- El primer factor es el "Lenguaje verbal". Específicamente este factor indica la presencia y complejidad del lenguaje verbal.
- El segundo factor se ha definido como "Descripciones" porque comprende las descripciones de los objetos, entornos, etc.

- El tercer factor incluye los "Simbolismos": todas las palabras, sonidos, escenas, etc., que hacen alusión o sustituyen alguna cosa.
- El cuarto son las "Emociones y ficción". Este factor junta el tratamiento de las emociones expresadas y todas las características que distinguen un programa televisivo de la vida real.
- El quinto factor son las "Técnicas para evidenciar la acción", a través del lenguaje verbal o de las imágenes.

Para resumir los diferentes componentes específicos de cada factor se ha calculado la media ponderada de los cinco factores en cada programa.

Los resultados, representados en la figura 2, evidencian que el primer factor está poco presente en la serie Capelito mientras que caracteriza de forma predominante Noddy y SamSam. De la misma forma no se registra la presencia de muchos "Descriptores" en Capelito, contrariamente a Zoo64. El tercer factor sigue escaso en Capelito y esto se explica por la cuidadosa sencillez de esta serie, dirigida al público más pequeño. Extendiendo la misma justificación los "Simbolismos" se encuentran mucho en Una mà de contes. Tanto el componente emocional como el de ficción se evidencian poco en la serie Lazy Lucy y en Una mà de Contes, mientras que SamSam se caracteriza por este factor además de por el "Lenguaje Verbal". Finalmente, en Lazy Lucy se emplean las "Técnicas para evidenciar la acción" más que en los demás programas, mucho menos en Noddy.

MEDIA PONDERATA	Capelito	Lucy	Noddy	SamSam	Una Mà de C.	C/Zoo 64
<i>F1: Lenguaje verbal (presencia y complejidad)</i>	0,229798995	0,699610553	0,765646985	0,767994137	0,746585008	0,75146985
<i>F2: Descripciones</i>	0,068801675	0,140156986	0,195170068	0,162383569	0,09700157	0,47118786
<i>F3: Simbolismos</i>	0,029434862	0,079761689	0,065780754	0,07382887	0,527233318	0,18307308
<i>F4: Emociones y ficción</i>	0,426173677	0,0761782	0,189158752	0,457062415	0,075325645	0,14737901
<i>F5: Técnicas para evidenciar</i>	0,487047308	0,545791191	0,25276509	0,506239804	0,518376835	0,43084829

Figura 2. Medias ponderadas de los cinco factores en cada programa.

3.4.1. Fiabilidad del análisis factorial

Para el análisis factorial es importante determinar y señalar la fiabilidad de cada estimación realizada. El nivel de confianza es la medición de la seguridad con que se efectúa la inferencia.

Dentro del análisis de la matriz de correlaciones se ha considerado el determinante. Los determinantes próximos a cero indican que las variables están linealmente relacionadas. En este caso es de 0,000 y esto significa que el análisis factorial es pertinente para analizar las variables consideradas. También la matriz de correlaciones residuales (las diferencias entre las correlaciones observadas y las reproducidas) permite averiguar si el modelo es correcto. Esto se confirma habiendo un 0 (,0%) residual no redundante con valores absolutos mayores que 0,05.

Finalmente, un dato que puede ser útil cuando se realiza el análisis factorial es la matriz de correlaciones anti-imagen: para que el modelo factorial sea adecuado para explicar el conjunto de datos, los elementos de la diagonal deben ser próximos a 1 y los demás tendientes a 0. Estos valores se confirman.

3.5 Resultados del análisis de los datos

Los análisis anteriores pueden resumirse en los siguientes resultados.

1. Se pudo contestar a la pregunta de investigación: ¿a qué edad los niños pueden ver la televisión, desde una perspectiva cognitivo-evolutiva? Se ha demostrado que los dos años corresponden a la edad mínima para un potencial telespectador. Este resultado lleva a preguntarse sobre el sentido de una producción audiovisual para niños de unos pocos meses.
2. La construcción de las categorías de observación y en general el diseño del modelo de análisis se ha revelado eficaz y fiable para evidenciar las características de un programa

relacionadas al desarrollo cognitivo, psicológico y fisiológico del niño. A través de este nuevo modelo normativo de análisis es posible describir los programas dirigidos a la infancia, empleando las competencias del niño en los distintos períodos de desarrollo como discriminantes para evaluar los contenidos observados. Esta línea de investigación quiere responder a la exigencia actual de clasificar de forma precisa y eficaz las retransmisiones infantiles, considerando las fases evolutivas del ser humano. La clasificación propuesta actualmente por las cadenas de televisión es del todo imprecisa y por esto ineficaz, porque no se fundamenta en ningún modelo normativo.

3. Se ha podido describir en detalle cada uno de los programas considerados, encontrando diferencias en los 5 factores en los que se pudieron reducir las preguntas empleadas en el análisis. Por ejemplo, como se ha explicado en los apartados anteriores, si el programa SamSam se caracteriza por un fuerte empleo del lenguaje verbal, el análisis del programa Capelito evidencia la casi total ausencia de este factor. El conjunto de las informaciones obtenidas gracias al análisis del contenido, en la práctica, lleva a poder afirmar que el programa Capelito es apto para las competencias evolutivas del niño pequeño, porque la comprensión del contenido de este programa no necesita una madurez cognitiva elevada. Por el contrario, el programa SamSam muestra un lenguaje verbal complejo y figurado que resulta inaccesible para un niño que está aprendiendo a hablar.

4. El niño frente la televisión

El contenido del programa televisivo que el niño se para a ver, en realidad, es sólo uno de los factores que intervienen en su relación con la televisión. En este último capítulo se quieren considerar los actores responsables de los efectos de esta interacción. Después del retrato de los hábitos que el niño asume en el papel de telespectador se explicarán los términos de los efectos del medio de comunicación en cuestión en la vida de los niños. La reflexión sobre los efectos se enlaza con la exigencia de una educación audiovisual por parte

de adultos competentes; y finalmente no se puede olvidar la responsabilidad de quien transmite, e indirectamente del Estado, de proteger la integridad del niño.

4.1. Hábitos del niño telespectador

Ver la televisión es la actividad líder del niño: pasa más tiempo frente a esta pantalla que realizando cualquier otra actividad (que no sea dormir), incluso más tiempo del que pasa en la escuela. De media, los niños ven de 22 a 25 horas semanales de televisión (Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 2006). Estos datos revelan la preferencia lúdica infantil por este medio de comunicación, pero ¿cuáles son las motivaciones que la justifican?

Los niños recurren a la televisión para satisfacer sus necesidades de distracción, reducir las tensiones y como medio para obtener información (D'Amato, 2006). Es la TV, más que cualquier otro medio, la que proporciona una base común de información en las primeras fases de socialización del niño.

Además de las motivaciones personales, podemos agregar un factor situacional externo: el niño ve la televisión porque se la ofrece el medio, se encuentra y a menudo se impone en el hogar (D'Amato, 2006). Si el niño ve la televisión y en qué modo lo hace depende en primer lugar de los padres. Esto, en principio, es cierto para cualquier otra actividad cotidiana, sobre todo en los primeros años de vida. La preocupación de los padres sobre la influencia de la televisión normalmente determina lo que el niño puede ver, además de cuándo y por cuánto tiempo. Sin embargo, la misma preocupación resulta a menudo retórica, ritual y poco efectiva (Pérez, 2006).

En el estudio del CIS del año 2000 se evidenció una fuerte discrepancia (lo que Festinger llamaba "disonancia cognitiva") entre la opinión de los padres sobre el uso que deben hacer los niños de la televisión en términos de modo, tiempo y contenido; y la conducta frente a la relación de sus hijos con la televisión (Pérez Ornia, 2006, Pág. 39). Este estudio relacionó las respuestas de los padres y de los niños con los datos de audiencia, confirmando la

disonancia entre lo que piensan y lo que hacen los padres. También Luis Núñez Ladevéze demuestra a través de una encuesta que los padres dicen una cosa y hacen otra respecto a lo que ven sus hijos, cuándo, cómo, etc. (Núñez, 1978).

En relación al tipo de programas que ven los niños del tiempo total que pasan viendo televisión, solamente un 25% corresponde a programas infantiles (Pérez 2006), lo que sugiere que a menudo la elección del programa es casual o, en todo caso, no es meditada o fundada. Este hecho es cierto tanto si son los padres como si son los hijos quienes eligen los programas, como demuestran los resultados del "Estudio de opinión pública sobre los medios audiovisuales de Cataluña" (CAC, 2006), que indican la falta de referentes cualitativos para los educadores a la hora de elegir un contenido televisivo infantil para los niños de una determinada edad.

Según el "Estudio de opinión pública sobre los medios audiovisuales de Cataluña" de 2006, el 23% de los menores miran la televisión solos. Este dato es alarmante si pensamos que dejar solo al niño delante de la televisión de forma repetida y prolongada implica el riesgo de que reciba, a través de los programas, valores que no se comparten en nuestra sociedad y modelos lejanos de la realidad. Por ejemplo la representación de la familia en muchas series y dibujos animados de televisión es muy distante de la experiencia de los niños espectadores: los personajes casi nunca asumen el papel que les corresponde y fortalecen los clásicos estereotipos masculino y femenino. Los estereotipos surgen cuando el ser humano adquiere conceptos de naturaleza simple, basándose en una evidencia insuficiente asumida directa o indirectamente, y mantiene inalterada esta adquisición no obstante la experiencia contraria (Arnheim, 1969). Si bien los niños se basan en el mundo real para juzgar los contenidos propuestos en televisión, el reiterado contacto con los estereotipos presentes en todo tipo de retrasmisiones y anuncios comerciales pueden influenciar su vida real (Gardner, 1987).

4.2. Efectos de la televisión

Afirmar que el aumento de la violencia, la agresividad, la promiscuidad sexual, las formas del crimen y la ilegalidad, la corrupción destructiva y la exagerada valoración de los bienes materiales respecto a los valores intelectuales y culturales, van ligados a la programación televisiva es resultado de un análisis superficial, intuitivo y alejado de la experiencia personal. Como afirma Pérez (2006), interpretadas antropológicamente, estas simplificaciones pueden dar lugar a malentendidos muy deformadores.

El estudio de la influencia de la televisión está limitado por la incapacidad de los investigadores para definir los efectos directamente causados por esta (Gardner, 1987). Comstock y sus colaboradores (2007) reúnen más de 2500 estudios sobre la televisión, la mayoría sobre sus efectos en los niños. El único resultado concordante confirmaría que los niños tienden a imitar el comportamiento que ven. Además, en ningún caso se podrá interpretar la influencia de la televisión a través de un paradigma causa-efecto (Rochat, 2004), sino que los efectos deben relacionarse con el contexto socioeducativo que incluye al niño.

Se insiste en afirmar, como ya hicieron muchos autores, que la televisión no puede determinar, por sí sola, una manera de pensar, sino que lleva a reforzar los pensamientos y las creencias preexistentes, ya consolidados en los adultos. Según la teoría de la socialización comunitaria de Erickson, es entre los 2 y los 6 años cuando el niño adquiere habilidades y formas de comportarse en la sociedad a través de las pautas de conducta y las actitudes de las personas que les rodean y con las que tienen una relación preferencial. Asimismo, es a partir de los 4 años cuando se establecen los hábitos permanentes y las características emocionales, jugando un papel decisivo la imitación y la identificación. Por ello, aunque los niños tiendan a imitar los comportamientos que ven en televisión, si su desarrollo se apoya en una sólida base de relaciones, los modelos de los agentes tradicionales no se verán afectados por los televisivos. Al contrario, la hipótesis de esta

investigación es que la televisión pueda tener una influencia positiva si se enseña a utilizarla como complemento de la educación.

Laurene Meringoff y sus colaboradores estudiaron los efectos propios del medio televisivo, comparando los efectos diferenciales de unos contenidos presentados a través de un libro y a través de la televisión (Gardner, 1987). Los resultados mostraron que la experiencia de la televisión resulta más completa porque utiliza el componente visual, aunque el cuento verbal permitió hacer más conexiones con la vida cotidiana. Según el autor, la importancia de esta investigación es haber demostrado diferencias cualitativas entre los diferentes medios respecto a la producción de efectos en el espectador. Esto significa que la experiencia de mirar la televisión genera una forma de deducción diferente de la que genera la lectura de un libro y, en consecuencia, estimula un tipo diferente de imaginación, de conceptualización de la experiencia. Todo esto está influenciado por el tipo de medio que se utiliza y puede tener mucha importancia en un proceso educativo (se pueden utilizar todos los medios) (Gardner, 1987). Una propuesta podría ser la de complementar las imágenes televisivas, en lugar de las imágenes fijas del libro, con la narración del adulto, utilizando un lenguaje familiar, muchas repeticiones y creando esquemas narrativos sencillos y situaciones en las que el niño pueda reconocer su experiencia. Según Gardner "es muy posible que la televisión ejerza efectos positivos en la capacidad imaginativa de los niños" (Gardner, 1987, Pág. 276). En realidad cualquier fuente de imagen tendría el mismo efecto. Por supuesto, mientras las imágenes transmitidas sean poco interesantes resultará ineficaz para estimular la imaginación del niño. De todas formas, no es cierto que algunos medios desarrollen la imaginación del niño mientras que otros la inhiben porque potencialmente todos los medios pueden fomentarla aunque de maneras diferentes (Gardner, 1987).

4.3. La exigencia de una mediación adulta y de una educación al medio

Es un error pensar en la televisión como un electrodoméstico más del hogar familiar. La televisión es un medio de comunicación que, utilizando muchos lenguajes, vehicula

mensajes, valores y contenidos que se pueden compartir o no, pero que desde luego no se pueden ignorar ni considerar neutros. Esto es cierto cuando se asume el papel de telespectador, pero más aún en el de padre y educador.

La familia, durante los primeros años de vida, tiene una importancia que supera la de cualquier otra esfera cognoscitiva o social, juega un papel casi exclusivo en la vida del niño y se ocupa de mediar todas sus relaciones con una excepción: a menudo permite que sus hijos se queden solos frente a la televisión. Este y los demás medios de comunicación se presentan como nuevas agencias de socialización, ofreciendo un vasto y desorganizado conjunto de informaciones, estímulos culturales fragmentados y modelos de comportamiento inapropiados.

Los resultados de muchos estudios (Collins, 1982; Olson, 1987, entre otros) demuestran que las competencias referentes a la comprensión de un mensaje televisivo crecen durante el proceso de desarrollo psíquico y físico del niño y atribuyen un papel fundamental a la familia en los procesos de mediación entre los mensajes televisivos y el niño. De la misma forma Orozco (1993) plantea la importancia de una mediación adulta y responsable para la integración y la apropiación del medio en el proceso de comprensión y construcción del conocimiento.

Hay resultados de estudios a favor de las hipótesis que sostienen que diferentes aspectos importantes de la televisión son de difícil comprensión para un público infantil, y a veces también para los adultos, a causa de la secuencia rápida de imagen, de la falta de contextualización de las informaciones, etc. (Salomon, 1981). Los contenidos ambiguos o estereotipados y el lenguaje abstracto o retórico a menudo confunden al niño espectador (Gardner, 1987). Las imágenes aparentemente alcanzables de manera directa e intuitiva pueden no serlo y necesitar una elucidación para ser interpretadas (Aumont, 1992). En cada relación con cualquier imagen se necesita dominar muchos códigos: los que dependen de la percepción (si las funciones cognitivas son maduras) son universales, mientras que algunos

son parcialmente dependientes de la sociedad (por ejemplo, las analogías que se utilizan) y otros están determinados socialmente. La competencia en estos códigos y la consecuente comprensión e interpretación de los mensajes depende de la edad del sujeto y de sus conocimientos, relacionados con su educación (Aumont, 1992).

A partir de los seis años los padres aceptan y exigen que la institución escolar se haga cargo de la alfabetización oral y escrita de sus propios hijos, considerando este aprendizaje esencial para una normal participación en la vida social y cultural de estos. Sin embargo, no consideran igualmente esencial aprender a leer y utilizar el lenguaje de las imágenes. Estos y otros resultados ("Estudio de opinión pública sobre los medios audiovisuales de Cataluña", 2006) indican la necesidad de concienciar a los educadores sobre las potencialidades que este medio comporta. Por ejemplo, Bingham subraya la importancia que el aprendizaje visual juega en el aprendizaje conceptual y en el del lenguaje (Bayo Margalef, 1987).

Ya en 1993, Masterman afirmaba que la educación audiovisual debe considerarse un asunto prioritario por 7 razones básicas:

El elevado índice de consumo de medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea

La influencia ideológica de la comunicación en la sociedad actual

La construcción de la información-realidad por los medios

La progresiva influencia de los medios en el desarrollo democrático de los pueblos

La creciente importancia del código audiovisual en todas las esferas de la vida

La acuciante necesidad de la escuela de actualizar contenidos y preparar para el presente y el futuro

La transformación de la comunicación en un bien de consumo en manos de empresas mercantiles

Hoy, estas 7 razones no solamente siguen vigentes sino que están aumentadas y potenciadas debido al alto uso de los medios y a la mayor influencia que tienen cada día sobre la ciudadanía.

4.4. Quien transmite

Permitir el desarrollo de una capacidad crítica no es tarea de los medios, ya que los telespectadores se forman socialmente y pueden transformarse en telespectadores críticos dependiendo de la formación aportada por los otros agentes socializadores que constituyen el entorno del niño (Orozco, 1998; Rochat, 2004). No obstante, la responsabilidad de los educadores no “des-responsabiliza” a la industria televisiva, las cadenas o los programadores de contenidos televisivos, que son un grupo esencial en la relación de los niños con el medio.

Las cadenas de televisión siguen definitivamente una política económica y no moral ni ética; no obstante, tienen la obligación de no perjudicar con sus mensajes la integridad de los espectadores.

El 9 de diciembre de 2004 los operadores de televisión de ámbito estatal (Televisión Española, S.A., Antena 3 de Televisión, S.A., Gestevisión Tele 5, S.A. y Sogecable, S.A.) suscribieron el Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia en un intento de conciliar los legítimos objetivos económicos (y de audiencia) de las televisiones con la responsabilidad de proteger a los menores.

A través del Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia, suscrito de forma voluntaria, todas las cadenas televisivas se comprometen a cuidar la integridad del niño:

no perjudicando el desarrollo físico, mental o moral de los menores, definiendo los criterios necesarios a la comprensión de los contenidos y la evaluación de los mismos;

evidenciando la clasificación por edades de los programas y precisando las limitaciones para la difusión de los contenidos dirigidos a las diferentes edades;

respetando dos franjas horarias, de 8 a 9 de la mañana y de 5 a 8 de la tarde de acuerdo con las prácticas de consumo televisivo de la población infantil y considerando la posibilidad general de que los niños se expongan a los contenidos televisivos sin la presencia de un adulto.

Aunque el Código haya tenido una influencia positiva general y haya provocado la desaparición de programas con contenidos explícitamente inadecuados para los menores, el propósito de cuidar la integridad del niño se ha revelado ineficaz en la práctica. En España, el Código refleja un compromiso no respetado por parte de las televisiones, tal y como se ha denunciado en el informe anual de evaluación sobre la aplicación y cumplimiento del Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia (2006, 2007). La Comisión Mixta de Seguimiento considera insuficiente el esfuerzo de los operadores en cuanto al cumplimiento del objetivo de conciliar la existencia de una oferta televisiva atractiva para los espectadores y la protección de los derechos de la infancia.

Un informe de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) muestra que en menos de 100 días las televisiones nacionales han infringido hasta 9.000 veces el Código de Autorregulación sobre Contenidos e Infancia y señala a TVE como la más respetuosa con el horario infantil.

Asimismo, muchos otros estudios evidencian que las televisiones no cumplen con su servicio público (Gardner, 1987). Según el estudio de José Ramón Pérez Ornia y Luis Núñez Ladevéze (2006, Pág. 160) "la dieta de programas infantiles es pobre en variedad de contenidos y géneros de programas, con una hegemonía del formato de dibujos animados

importados". La programación ofrece productos que además no se transmiten en los horarios convenientes para el niño.

5. Bibliografía

*Abruzzese, A., Cavicchia, A. (1992). *La felicità eterna: la rappresentazione della morte in TV e nei media*. Nuova ERI: Torino.

*Albers, R. (1992). *Quality in Television from the Perspective on the Professional Program Maker*. Studies on Broadcasting, Theoretical Research Center, NHK Broadcasting Culture Research Institute: Tokio.

*Arnold, G., Frances L. (1960). *El Niño de 1 a 5 años: guía para el estudio del niño preescolar*. Paidós: Buenos Aires.

*Aumont, J. (1992). *La imagen*. Paidós: Barcelona.

*Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal: Barcelona.

*Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Planeta: Buenos Aires.

*Berelson, B., Lazarsfeld, P. F. (1948). *The Analysis of Communications Content*. University of Chicago and Columbia University: Chicago and New York.

*Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Gustavo Gili: Barcelona.

*Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press: Cambridge. (edición en castellano: *La ecología del desarrollo humano*, Paidós: Barcelona, 1987).

Carminati, G., Cigoli, V. (1996). *L'ospite e l'invasore: governo familiare e televisione*. RAI-ERI: Roma.

*Casetti F., Di Chio F. (1998). *Analisi della televisione*. Bompiani: Milano.

*Comité de Autorregulación Televisión e Infancia. (2006). AAVV. Informe de evaluación sobre la aplicación del Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia. [<http://www.tvinfancia.es/Informes/InformeAnual2007.htm>]

*Comité de Autorregulación Televisión e Infancia. (2007). Informe de evaluación sobre la aplicación del Código de Comstock, G. A., Chaffee, S., Katzman & ot. (1978). *Televisión and human behavior*. Columbia University Press: New York.

*Consell de l'Audiovisual de Catalunya (2006). 'Estudi d'opinió pública sobre els mitjans audiovisuals-de-Catalunya-2006'. [www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/estudis_recerca/Enquestaopinio2006.pdf]

*D'Amato M. (2006). *Bambini Multimediali*. Istituto degli Innocenti: Firenze

*Fundació Audiències de la Comunicació i la Cultura, titulado 'La dieta mediàtica i cultural dels-joves' (2007) [http://www.fundacc.org/docroot/fundacc/includes/noticies/fitxers/entrada3583/fitxer1326/la_dieta_mediatica_i_cultural__dels_joves_comunicat_v2.pdf]

*Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós: Buenos Aires.

*Greenfield, P.M., Yut E., Cheng, M., Land D., Kreider H., Pantoja, M., Horsley, K. (1990). The program-length commercial: A study of the effects of television/toy tie-ins on imaginative play. *Psychology and Marketing*, 7(4).

*Gunter, B., Wober, M. (1992). *Reactive Viewer*. John Libbey: London.

*Huston, A.C., Wright J. C. (1996). "Televisión and socialization of young children", In T.M. MacBeth (ed) *Tuning in to Young Viewers*. Sage Publications: California.

*Ishikawa, S. (1992). *Quality Assesment of Broadcastig programming Research Subject for the Future*. Studies on Broadcasting, Theoretical Research Center, NHK Broadcasting Culture Research Institute: Tokio.

*Kandel, E.R., Schwartz, J.H., Jessell, M., Thomas, J.M. (2001, 4 ed.) *Principi de neurociencia*. McGraw-Hill Interamericana: Madrid.

Kanizsa, G. (1986). *Gramática de la visión: percepción y pensamiento*. Paidós: Barcelona.

*Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós: Barcelona.

*Lasagni, M. C., Richieri, G. (1996). *Televisione e qualità. La ricerca internazionale. Il dibattito in Italia*. Nuova ERI: Torino.

Livingstone, S., Bovill, M. (2001). *Children and their Changing Media Environment. A European Comparative Study*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: Mahwah (New Jersey) and London.

*Martelli, S. (1996). *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*. Franco Angeli: Milano.

*Martí, E. (1991). *Psicología evolutiva. Teorías y ámbitos de investigación*. Anthropos: Barcelona

*Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. La Torre: Madrid.

*Matthews, J. (1945). *El Arte de la infancia y de la adolescencia: la construcción de su significado*. Paidós: Barcelona.

*McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Paidós: Barcelona.

*Núñez Ladevéze, L. (2002). 'Los gustos de la audiencia infantil y la producción televisiva', revista española de investigación sociológica. Pg. 113-143

*Orozco, G. G. (1998). *El maestro frente a la influencia educativa de la televisión*. SNET: México.

*Pérez, M.A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación*. Enseñar y aprender con los medios. Paidós: Barcelona.

*Popper, K., Condry, J. (1998). *La televisión es mala maestra*. 1ra. Ed. en español. Fondo de Cultura Económica: México.

*Postman, N. (1984). *La scomparsa dell'infanzia*. Armando: Roma.

*Rochat, P. (2004). *El Mundo del bebé*. Morata: Madrid.

*Rosengren, K. (1991). 'Quality in Programming: Views from the North', en *Studies on Broadcasting*, Theoretical Research Center, NHK Broadcasting Culture Research Institute: Tokio.

*Sartori, G. (1993). *La qualità televisiva*. Bompiani: Milano.

*Salomon, G. (1981). *Communication and education social and psychological interactions*. Sage: Beverly Hills.

*Wallon, H. (1879) *La Evolución psicológica del niño*. Crítica: Barcelona.

Anexo 1

Varianza total explicada									
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11,574	44,514	44,514	11,574	44,514	44,514	6,737	25,912	25,912
2	7,392	28,432	72,946	7,392	28,432	72,946	6,063	23,320	49,232
3	2,909	11,188	84,134	2,909	11,188	84,134	5,272	20,275	69,507
4	2,481	9,541	93,675	2,481	9,541	93,675	5,253	20,203	89,710
5	1,644	6,325	100,000	1,644	6,325	100,000	2,675	10,290	100,000
6	1,465E-15	5,635E-15	100,000						
7	9,023E-16	3,470E-15	100,000						
8	7,522E-16	2,893E-15	100,000						
9	5,218E-16	2,007E-15	100,000						
10	3,896E-16	1,498E-15	100,000						
11	3,181E-16	1,223E-15	100,000						
12	2,493E-16	9,588E-16	100,000						
13	1,438E-16	5,531E-16	100,000						
14	1,303E-16	5,011E-16	100,000						
15	4,901E-17	1,885E-16	100,000						
16	2,593E-17	9,974E-17	100,000						
17	-3,722E-17	-1,431E-16	100,000						
18	-9,817E-17	-3,776E-16	100,000						
19	-1,330E-16	-5,116E-16	100,000						
20	-2,138E-16	-8,222E-16	100,000						
21	-2,716E-16	-1,045E-15	100,000						
22	-3,197E-16	-1,230E-15	100,000						
23	-3,947E-16	-1,518E-15	100,000						
24	-4,992E-16	-1,920E-15	100,000						
25	-6,820E-16	-2,623E-15	100,000						
26	-1,488E-15	-5,723E-15	100,000						
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.									