



Universidad de Valladolid

ESCUELA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

MÁSTER DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

APLICADAS A LA EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

**USO E INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN EN
LA INFANCIA**

PRESENTADO POR: ISABEL ARROYO JIMÉNEZ

DIRIGIDO POR: ALFONSO GUTIÉRREZ MARTÍN

Segovia, Septiembre de 2012.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que de una u otra manera colaboraron con la realización de este trabajo, con especial deferencia

A mis padres y a mi hermano, por su apoyo y ayuda incondicional, sobre todo en aquellos momentos más difíciles de este camino.

A Manuel, por ayudarme tanto en este camino y disfrutar aprendiendo conmigo.

A mi tutor Alfonso, por su apoyo y asesoramiento recibido en todo momento.

Y por último, a todos mis compañeros de este Máster, ya que sin ellos no hubiera sido posible disfrutar de este maravilloso curso.

A todos, mil gracias

RESUMEN

Esta investigación está contextualizada en torno al uso e influencia que ejerce la televisión en la infancia. En concreto hemos escogido un grupo de niños del tercer ciclo de Educación Primaria (10-12 años).

Primeramente, tratamos de comprobar el uso que hacen de la televisión los alumnos que hemos tomado como muestra así como el tipo de programas que ven. Posteriormente, analizaremos una pequeña muestra de esos programas más seguidos por nuestros alumnos encuestados.

Para ello, partiremos de un marco teórico donde abordaremos la presencia e influencia de los medios de comunicación en general, y de la televisión en particular, en la sociedad del siglo XXI, así como teorías, enfoques teóricos y antecedentes generales que sustentan dicho problema investigado.

Como principal método para conseguir los objetivos planteados hemos elaborado un cuestionario que fue aplicado a la muestra seleccionada, y a partir de los resultados obtenidos analizamos una pequeña representación de los programas televisivos más vistos.

Como parte final de este Trabajo Fin de Máster exponemos las conclusiones que hemos extraído a partir de nuestro estudio.

En definitiva, esta investigación nos permite constatar que hay una asignatura pendiente: elaborar un nuevo modelo educativo integral, que responda a los retos que nos plantea la sociedad moderna.

Palabras clave: Televisión, Infancia, Educación para los medios.

INDICE

INDICE GENERAL

INDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

INDICE DE ANEXOS

INDICE GENERAL

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS | 1 |
| 1. Introducción | 1 |
| 2. Justificación | 3 |
| 3. Objetivos | 3 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 4 |
| 1. Medios de comunicación..... | 4 |
| 2. La televisión | 7 |
| 2.1 La televisión y la familia..... | 8 |
| 2.1.1 El rol de los padres | 10 |
| 2.1.2 Distintas modalidades de ver la televisión | 11 |
| 2.1.3 Pautas dirigidas a padres para un consumo televisivo de calidad junto con sus hijos | 12 |
| 2.2 La televisión en la escuela..... | 13 |
| 2.2.1 Medios y educación..... | 14 |
| 2.2.1.1 Enseñanza <i>con</i> televisión (Educar con...)..... | 16 |
| 2.2.1.2 Enseñanza <i>de la</i> televisión (Educar en...) | 18 |

| | |
|--|-----------|
| 2.2.2 El papel del profesor | 19 |
| 3. Educación para los medios | 23 |
| 3.1 Trayectoria internacional | 23 |
| 3.2 Alfabetización tradicional y nuevas alfabetizaciones | 25 |
| 3.3 Enfoques de la educación para los medios..... | 28 |
| 3.3.1 Enfoque protector | 29 |
| 3.3.2 Enfoque directivo | 31 |
| 3.3.3 Enfoques descriptivo y tecnológico | 32 |
| 3.3.4 Enfoque desmitificador | 34 |
| 3.3.5 Enfoque complaciente | 35 |
| 3.4 Necesidad de educar en medios digitales..... | 37 |
| CAPITULO III: METODOLOGÍA..... | 43 |
| 1. Introducción | 43 |
| 2. Definición del problema a investigar..... | 43 |
| 3. Diseño general de la investigación..... | 44 |
| 3.1 Paradigma de estudio | 44 |
| 3.2 Selección muestral y acceso al campo | 47 |
| 3.2.1 Contextualización..... | 47 |
| 3.2.2 Selección de la muestra..... | 48 |
| 3.3 Técnicas de obtención de datos y registro..... | 49 |
| 3.4 Análisis de datos | 52 |
| 3.5 Cuestiones ético-metodológicas..... | 52 |

| | |
|---|------------|
| 3.6 Limitaciones metodológicas..... | 54 |
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS | 55 |
| 1. Resultados del cuestionario | 55 |
| 2. Resultados del análisis de los programas..... | 74 |
| 2.1 La que se avecina | 74 |
| 2.2 Los protegidos | 86 |
| CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN..... | 95 |
| 1. Conclusiones..... | 95 |
| 2. Propuestas | 98 |
| 3. Nuevas líneas de investigación | 100 |
| CAPÍTULO VI: BIBLIOGRAFIA | 101 |
| ANEXOS..... | 107 |

INDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Enfoques para el estudio de las NTM..... | 36 |
| Tabla 2: Paradigmas cualitativo y cuantitativo..... | 45 |
| Tabla 3: Distribución de la muestra por curso..... | 48 |
| Tabla 4: Distribución de la muestra por sexo..... | 48 |
| Tabla 5.- Resultados de la pregunta 1: Cuando te levantas por las mañanas, antes de ir al colegio ¿ Ves la televisión?..... | 55 |

| | |
|---|----|
| Tabla 6.- Resultados de la pregunta 2: Cuando sales del colegio y llegas a casa, ¿Ves la televisión?..... | 56 |
| Tabla 7.- Resultados de la pregunta 3: Los fines de semana, cuando te levantas ¿Ves la televisión? | 56 |
| Tabla 8.- Resultados de la pregunta 5: Con qué frecuencia ves la televisión durante la semana..... | 59 |
| Tabla 9: Momentos en los que ven la televisión..... | 60 |
| Tabla 10.- Resultados más significativos de la pregunta 7: programa de televisión que más les gusta..... | 63 |
| Tabla 11.- Resultados de la pregunta 9: ¿El programa que más te gusta es el que más ves?..... | 67 |
| Tabla 12.- Resultados más significativos de la pregunta 9: programa de televisión que más ven. | 68 |
| Tabla 13.- Resultados más significativos de la pregunta 10: programa de televisión que menos gusta. | 71 |
| Tabla 14: Personajes “La que se avecina”..... | 76 |
| Tabla 15: Personajes “Los protegidos”..... | 87 |

GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1.- Resultados de la pregunta 4..... | 57 |
| Gráfico 2.- Resultados de la pregunta 5..... | 60 |
| Gráfico 3.- Resultados de la pregunta 6..... | 61 |
| Gráfico 4.- Resultados de la pregunta 6: Por la mañana..... | 61 |
| Gráfico 5.- Resultados de la pregunta 6: Por la tarde..... | 62 |
| Gráfico 6.- Resultados de la pregunta 6: Por la noche..... | 62 |

FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: La sociedad de la información en España..... | 4 |
| Figura 2: Tareas del profesor ante la influencia de la televisión..... | 21 |

INDICE DE ANEXOS

(En CD aparte)

Anexo I: Cuestionario

Anexo II: Ficha individual de análisis de programas

Anexo III: Matriz de datos del SPSS

Anexo IV: Resultados distribuidos por códigos del Atlas-Ti

Anexo V: Listado de programas que más gustan

Anexo VI: Listado de programas que más ven

Anexo VII: Listado de programas que menos gustan

Anexo VIII: Capítulos analizados



CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de desarrollo en los seres humanos dura toda la vida, es una dinámica de cambios y transformaciones interrelacionados y se da en la persona como ser individual y como ser social. En este último aspecto, el desarrollo se da por el proceso de socialización, el cual tiene especial importancia en la infancia, ya que los niños aprenden a comportarse y funcionar como miembros de la sociedad por primera vez. Aquí influyen los llamados agentes de socialización: la familia, la escuela y los medios de comunicación.

Los medios de comunicación de masas han adquirido gran importancia en el presente siglo. Pero, dentro de los medios de comunicación, la televisión es el más accesible para los niños, ya que está presente en la mayor parte de los hogares y no requiere de habilidades muy complejas para recibir la información.

Para los ciudadanos de las sociedades modernas la televisión representa un objeto de veneración y reverencia, es un signo de identificación individual y colectiva. En muchas familias condiciona tanto la organización del tiempo como del espacio. De la televisión depende cuándo se acuestan, cuándo van al lavabo, cuándo comen y cenan, etc.

Según diversos estudios, ver televisión es la segunda actividad a la que dedican más tiempo los jóvenes, después del sueño. Teniendo en cuenta los fines de semana y las vacaciones, los estudiantes pasan más horas viendo la televisión que en clase.

Desde muy pequeños nos encontramos expuestos a una serie de imágenes y a un determinado vocabulario que ejerce una cierta influencia sobre nosotros, debido a las características psicológicas y madurativas no nos encontramos preparados para comprender el lenguaje audiovisual y distinguir los elementos persuasivos que nos ofrecen.



Aquí es donde educadores y padres deben asumir un papel importante, la responsabilidad de formar espectadores críticos y reflexivos.

Con base al planteamiento anterior se presenta en este documento la investigación realizada sobre “ *Uso e impacto de la televisión en la infancia*” el cual esta subdividido en seis capítulos:

Capítulo I. Planteamiento del Problema. En donde se describe el problema, se justifica la importancia de realizar la investigación y se plantean los objetivos de la misma.

Capítulo II. Marco Teórico. Se exponen teorías, enfoques teóricos y antecedentes generales que sustentan el problema investigado.

Capítulo III. Metodología. Se describe el tipo y diseño de la investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos y las técnicas para el análisis de los mismos, utilizados para el desarrollo de la investigación.

Capítulo IV. Análisis e Interpretación de resultados. Contiene la información recolectada mediante la aplicación de un cuestionario a estudiantes y el análisis de los programas televisivos.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones. Las conclusiones se derivaron de los hallazgos de la investigación, sus implicaciones teóricas y prácticas en relación a los objetivos, exponiendo las respectivas recomendaciones para intentar reducir la problemática encontrada.

Capítulo VI. Bibliografía. Se encuentran todas las referencias bibliográficas que sustentan todo el trabajo fin de máster.

Anexos. Documentos que respaldan la investigación realizada.



2. JUSTIFICACIÓN

La elección del presente tema nace a partir de la observación y la reflexión sobre la presencia que tiene la televisión en la sociedad actual y la influencia que esta puede tener en la infancia.

La televisión es considerada el medio de comunicación de mayor fuerza socializadora, y uno de los pasatiempos más importantes y de mayor influencia en la vida de los niños y adolescentes.

Además, aún son muchas las personas que piensan que la televisión aparentemente es una cuestión sin importancia, y no se dan cuenta de la influencia que crea este medio de comunicación a las personas, sobre todo en los niños, debido a que son los más fáciles de persuadir.

Por todo ello, decidí ahondar un poco en los efectos de la televisión en los niños, su uso e influencia.

3. OBJETIVOS

Como ya hemos señalado el objetivo principal de nuestra investigación trata de conocer el uso e influencia que ejerce la televisión en la infancia, más concretamente en el grupo que tomamos como muestra.

A partir de este planteamiento hemos tratado de diseñar los objetivos que han guiado todo nuestro proceso de investigación, y que exponemos a continuación:

- Comprobar el uso de la TV de un grupo de alumnos que tomamos como muestra.
- Identificar los programas televisivos preferidos por los niños de 11 y 12 años.
- Analizar qué tipo de información se transmite a través de estos programas.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

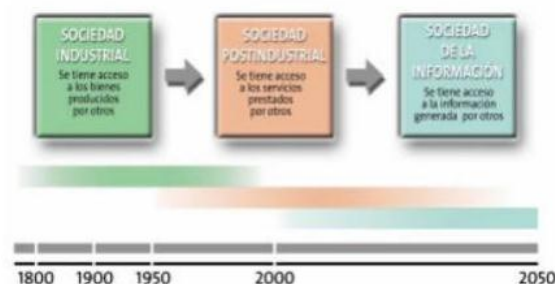
1. MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Una de las características más definitorias de la sociedad actual es la presencia e influencia de los medios de comunicación. Las sociedades occidentales han venido sufriendo en las últimas décadas una transformación muy rápida como resultado del cambio producido por la incorporación de las tecnologías a todos los ámbitos de la vida personal y social.

Estamos ante una sociedad que se encuentra en continua evolución en lo que a las tecnologías de la información y comunicación se refiere, caracterizada, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX y el siglo XXI, por los continuos avances en esta materia.

Por eso, la sociedad actual es identificada como la sociedad de la comunicación mediada, o lo que algunos autores como Castells (1997), Gutiérrez (2003) denominan *La era de la información*.

A lo largo de la historia, la humanidad ha pasado ya por diferentes revoluciones tecnológicas. Ha grandes rasgos han ido desde la agrícola y artesanal, pasando por la industrial, a la postindustrial y de la información o del conocimiento, que es en la que nos encontramos en la actualidad. Cada una de estas vino marcada por unos productos emblemáticos que fueron los responsables de estos cambios significativos; así podemos destacar la utilización de la fuerza de los animales, la rotación de los cultivos, la automatización de la agricultura y la selección de las semillas para la agrícola; en la industrial destacan el desarrollo de industrias textiles y de acero, la utilización del vapor como energía, y la aparición de la electricidad; y en la actual, adoptara como elemento básico de desarrollo las tecnologías de la información .





El fenómeno de la comunicación masiva ha quedado patente como un de los hitos que marcaran época en la historia de la humanidad. Ha marcado el comienzo de una nueva época y será estudiada por la historia como una de las grandes revoluciones que alteraron muy significativamente la vida de los hombres y de las sociedades.

Actualmente, podemos decir que el acceso a la tecnología ya no es un fenómeno de minorías privilegiadas de las sociedades desarrolladas, sino un fenómeno de masas que se extiende a lo largo de todo el planeta. Así, estamos de acuerdo con la idea de Cabero (2006) “nunca antes habían tenido tanta presencia y significación como en la actualidad” (p. 1)

En poco más de veinte años las tecnologías digitales han invadido nuestra vida cotidiana, laboral y de ocio de un modo radical y profundo, transformando la totalidad de las redes sociales y familiares, configurando así un nuevo espacio sociocultural.

Según Area (2012) en las últimas referencias estadísticas correspondientes a marzo de 2011 se señalaba que en el planeta ya hay más de 2000 millones de individuos con acceso a Internet. Hace 10 años esa cifra era solo de 360 millones de personas.

De este modo, en lo referente a España, también podemos observar un importante crecimiento y generalización no solo del acceso a Internet, sino en la utilización habitual de las diferentes tecnologías digitales en distintos ámbitos: el trabajo, el ocio, el consumo, las comunicaciones sociales, etc. Sin embargo, también es cierto que uno de los factores que más afectan al uso de las tecnologías digitales viene dado por la edad. Siguiendo a Area (2012) “Los estudios en este sentido son concluyentes: los niños, adolescentes y jóvenes son, con mucho, los sectores de población que más acceso y uso realizan de las redes de telecomunicaciones” (p. 14).

En otras palabras, Internet para los adolescentes y los jóvenes es fundamentalmente una plaza y espacio público para comunicarse e interaccionar socialmente con sus amigos.

Podríamos seguir citando datos sobre el uso de los videojuegos, las redes sociales, navegación por la web etc. en esta franja de edad, pero hay abundantes evidencias de que los actuales niños, adolescentes y jóvenes representan una generación con



características distintas y bien diferenciadas de las generaciones adultas respecto a lo que representa el uso de la tecnología digital y las formas culturales que la acompañan.

En este sentido, se les ha denominado de distintos modos: “generación interactiva”, “generación de las pantallas” y similares. Sin embargo, el término que quizás mayor éxito y extensión ha tenido fue la establecida por M. Prensky (2001), siendo “Nativos digitales” (en referencia a la generación nacida en medio de la revolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Las generaciones jóvenes son las más genuinas representantes de las nuevas formas de comportamiento cultural y social de la sociedad contemporánea, basadas en el uso habitual de distintas tecnologías digitales. Para cualquier joven o adolescente, la telefonía móvil, la navegación por Internet o la televisión digital son experiencias cotidianas y no excepcionales. De este modo, para cualquier niño o niña en edad escolar, es normal que en su tiempo libre jueguen con la Game Boy, la Play Station, la Wii, que visualicen películas a través de un reproductor digital e incluso que entren en contacto con sus amigos a través de las redes sociales. Se han convertido en objetos normales de su paisaje vital y experiencia cotidiana, así como en señas de identidad generacional que los distingue del mundo de los adultos.

En este sentido, distintos estudios han puesto de manifiesto que esta generación invierte gran parte de su tiempo de ocio en el uso de máquinas o recursos tecnológicos de diverso tipo: televisión, videojuegos, teléfonos, ordenadores, etc. en detrimento de actividades de interacción social con otros seres humanos. Así, frente a los procesos de socialización tradicional a través del contacto con otros iguales o adultos, actualmente este proceso se desarrolla a través de una doble vía (Area, 2012): por una parte, las experiencias de interacción con humanos tanto en el contexto familiar como en el escolar, y por otra, la representada por el conjunto de experiencias derivadas del uso múltiples medios y recursos tecnológicos.

De este modo, los medios de comunicación de masas influyen en la mentalidad de los niños y jóvenes actuales, en su forma de atender y de captar la realidad en su actitud antes el conocimiento y en su modo de concebir el mundo e interactuar con su entorno social.



2. LA TELEVISIÓN

Pero dentro de los medios de comunicación, la televisión es el más accesible para los niños, ya que está presente en la mayor parte de los hogares y no requiere de habilidades muy complejas para recibir la información. Por esto, en el consumo de los medios de comunicación, la televisión ocupa el papel estrella, teniendo una mayor influencia en la estructura de la vida diaria que todas las demás novedades aparecidas en el presente siglo.

Según un artículo publicado el 10 de marzo de 2012 en La Vanguardia, y basándose en un estudio del panel Eurodata TV Worldwide de la consultora Mediametrie, los niños europeos pasaron en 2011 más tiempo delante de la televisión que nunca antes.

En España, los niños de entre 4 y 12 años pasaron delante de la televisión de media 2 horas y 38 minutos al día. Esto supone un incremento del 11,2% respecto al tiempo que los niños españoles dedicaban a ver la televisión en 2005, cuando el consumo de media al día era de 2 horas y 22 minutos.

Díaz (1999) añade también que “los niños españoles dedican al año más horas a ver la televisión que a ir a clase” (p. 218).

De este modo, el mirar televisión es uno de los pasatiempos más importantes y de mayor influencia en la vida de niños y adolescentes. Pensemos que los niños y niñas ya no pueden jugar en la calle como lo hacían antaño, ya que los espacios dedicados al juego son cada vez más reducidos y además la calle alberga una serie de peligros antes inexistentes, de manera que son conducidos forzosamente a ser espectadores de televisión. Además, podríamos agregar un factor situacional externo al niño. El niño ve televisión porque le es impuesta por el medio, le es ofrecida en el ambiente del hogar. Por ello, según Área (2012) en numerosas ocasiones “la televisión se convierte en el “amigo” con quién jugar en el hogar” (p. 18).

En este sentido Ander-Egg (1996) señala que “la televisión es considerada como el medio de mayor incidencia dentro del proceso de socialización” (p. 67).

Así pues, uno de los aspectos que Peyrú (1993) considera de suma importancia en cuanto a la relación de los chicos con la televisión es que “la cantidad de tiempo que



pasan solos frente a la pantalla sustituye al juego con otros niños y otras actividades propias de su edad”, tales como la lectura, el trabajo escolar, el juego, la interacción con la familia y el desarrollo social. (p. 132).

Por ello, ya son muchos los investigadores los que se han planteado como este medio puede influir en los niños y jóvenes.

Los niños recurren a la televisión para satisfacer sus necesidades de distracción, reducir las tensiones y como medio para obtener información. Así este medio de comunicación se convierte en el instrumento que mejor contribuye a la formación de valores, modos de vida, estereotipos, etc. influyendo en los niños, quienes son moldeados en muchos aspectos por estos mensajes de televisión.

Sin embargo, la televisión supone un potencial que, bien utilizado, puede ayudar a la adquisición de actitudes y estilos de vida positivos, e inculcar aspectos sociales, culturales y recreativos favorables a modificar o corregir conductas inadecuadas; de hecho en muchos niños “en desventaja” se recomienda ver diariamente la televisión para de esta forma ayudar en el aprendizaje, ya que amplía los conocimientos y vocabulario de los jóvenes. La televisión, además abre nuevos horizontes mostrando países y civilizaciones no conocidas.

De manera que, la televisión no es ni buena ni mala en sí, todo depende más bien del uso que se haga de ella. De ahí la importancia de un adecuado uso por parte de las personas responsables de la educación de los niños como veremos a continuación.

2.1 LA TELEVISIÓN Y LA FAMILIA

Las TIC se han expandido a una gran velocidad por las familias españolas formando ya parte de casi todos los hogares donde viven menores.

Pero, en la sociedad actual el medio televisivo ocupa un lugar privilegiado en la vida del hombre y, sobre todo de los niños, siendo en el contexto familiar, donde se desarrolla la mayor interacción entre el niño y el televisor.



Este medio se ha ido introduciendo poco a poco en el entorno doméstico. Cualquiera de nosotros vive en un hogar en el que, preferentemente en la sala de estar, la televisión ocupa un lugar destacado e incluso no es infrecuente que exista más de una televisión en una misma vivienda

De este modo, la televisión influye decisivamente en la vida cotidiana siendo el principal instrumento de ocio y nuestros propios hábitos, comidas, descanso, etc., cada vez dependen más de los distintos programas de la pequeña pantalla.

Así, el niño al regresar de la escuela pasa muchas horas sentado frente al televisor y este factor es debido a que los padres y familiares que conviven con el niño no se dan cuenta de que la televisión es un medio que fácilmente crea adicción en el niño.

En efecto, son muchos los niños que, tras regresar de la escuela al hogar, lo primero que hacen es encender el televisor y permanecer un buen número de horas junto a él, debido a que, son muchos los padres que permiten a los hijos permanecer ante el televisor hasta altas horas de la noche o viendo programas absolutamente desaconsejables para un niño de corta edad. (Perlado y Sevillano, 2003, p. 165).

En multitud de ocasiones, este medio es utilizado en el hogar con el fin de cumplir variadas funciones como son: compañía, premio, entretenimiento para no interrumpir las actividades de los familiares, sustituta del diálogo entre padres e hijos, compañera motivadora para que los niños se levanten pronto por las mañanas, etc. Por lo que, la televisión juega un papel fundamental en el núcleo familiar, condicionando de este modo, el comportamiento y la interacción entre padres, hijos y familiares.

Los niños son activos en cuanto a la selección de los medios, ya que buscan en ellos la satisfacción de sus necesidades de distracción. Así lo argumenta Fernández (1994), que la define como “medio de comunicación que ha alcanzado una difusión sin precedentes, es usado por una cantidad muy significativa y grande de personas para satisfacer necesidades de información y entretenimiento” (p. 12).

La televisión ha modificado y sigue modificando las relaciones familiares. Estemos o no de acuerdo, la televisión permanece encendida muchas horas al día, se hace presente en el hogar, para la alegría y distracción de los niños y para consuelo, descanso o preocupación de los adultos.



De manera que la televisión se convierte un complejo medio que exige una intervención por parte de los adultos. Para ello será necesario seleccionar y analizar los espacios televisivos. Los padres son los responsables de lo que ven sus hijos y a ellos les corresponde ejercer el control no solo de los programas, sino también del tiempo de permanencia ante el televisor.

2.1.1 El rol de los padres

Los padres, por encontrarse en el contexto inmediato en el que se desarrolla la interacción con el medio televisivo, son una de las principales fuentes de información en la “lectura de imágenes”.

El niño une las adquisiciones que recibe de los padres al caudal de conocimientos que posee respecto a la televisión, relacionados con la manera de entender el significado de los mensajes y con las formas de presentar los contenidos, y ello va nutriendo sus referentes en la reinterpretación de los contenidos. (Lazo, 2006, p. 211).

El diálogo con los adultos supone un recomendable punto de partida para que el niño enriquezca la primera significación que otorga a los mensajes y se replantee de qué otras maneras o con qué otras lecturas los interpretan otras personas. En definitiva, es importante que aprecie que su forma de entenderlos no es la única ni es definitiva.

En esta misma línea, Lazo (2006) advierte que “la compañía de los padres durante el visionado puede suponer de gran ayuda para ofrecer orientaciones con los posibles valores negativos que pueden desprender determinados mensajes y que los niños aún no alcanzar a ver” (p. 212).

Será gracias a estos pequeños filtros que los adultos les irán proporcionando los que poco a poco irán activando sus “mecanismos de defensa” para que en un futuro puedan efectuar un consumo en solitario realizando una lectura crítica de los mensajes.

Otro de los funciones importantes de los padres respecto al visionado de la televisión es enseñarles a diferenciar entre la ficción y la realidad, los géneros que representan la realidad y los que se fundamentan en lo imaginario, puesto que, por su corta edad y su desarrollo evolutivo no son capaces de establecer las diferencias.



En este sentido, Aguaded (1999) apunta que “la actitud familiar ante la televisión tiene mayor trascendencia si consideramos que ésta comienza a influir de forma sistemática desde la primera infancia, ya que los modelos paternos de esta época se mantienen en los períodos de mayor plasticidad en la evolución de los niños” (p. 31).

2.1.2 Distintas modalidades de ver la televisión

Además del diálogo habitual con los padres en referencia a los contenidos emitidos en televisión, el modo de consumo también afecta a los usos y actitudes que el niño tenga ante el medio.

De este modo, Lazo realiza una diferenciación entre diversas maneras de ver la televisión en el contexto perceptivo del hogar (Lazo, 2006, p. 213):

- Consumo democrático: forma de compartir el medio asentada en las bases de que cada vez elige un miembro de la familia lo que desea ver o se ve lo que decide, en cada caso, la mayoría.
- Consumo autoritario: modalidad en la que, en la mayoría de las ocasiones, es el adulto quien se hace con “el mando” e impone al resto lo que hay que ver.
- Consumo en solitario: modo unilateral de acercarse a la pantalla, de manera aislada, sin compartir con nadie el tiempo de visionado. Si bien tradicionalmente en la mayoría de los hogares sólo se contaba con un receptor de televisión emplazado en el salón, como lugar principal en el que transcendía la vida de la familia, cada vez es más habitual que se cuente con una pantalla en cada habitación, aspecto que propicia esta modalidad de ver televisión.

La elección o predominancia de un tipo u otro de consumo televisivo generará ciertas repercusiones en el comportamiento del niño cuando no este junto al resto de su familia que no siempre serán positivas; siendo muy probable en el segundo de los casos que opte por lo “prohibido”, con todo lo que puede conllevar el consumo, incluso, de contenidos no recomendados para niños; mientras que en el primer caso el niño se



ajustará a sus preferencias, conocidas de antemano por los adultos con los que comparte de manera habitual su tiempo de exposición al medio.

La tercera de estas formas es la más preocupante de todas, si tenemos en cuenta que la mayoría de los niños en la actualidad cuenta con un televisor propio, lo que supone un consumo de programas sin que los padres no sólo no vigilen sino que apenas conozcan lo que sus hijos están viendo ni tampoco en qué horarios; a lo que, evidentemente, se añade una ausencia de diálogo acerca de los contenidos, una falta de contraste en la lectura de los mensajes e intercambio de opiniones y de oportunidades de preguntar a los adultos aspectos puntuales que no se entienden.

2.1.3 Pautas dirigidas a padres para un consumo televisivo de calidad junto con sus hijos

Ante los beneficios constatados para los niños de compartir el consumo televisivo con adultos y el diálogo respecto a los contenidos vistos, Lazo, en su artículo *La guía paterna en el consumo televisivo* expone una serie de posibles pautas de actuación para los padres en el “contexto perceptivo del hogar” (Lazo, 2006, p. 219):

- Dosificar el tiempo que los niños destinan diariamente a ver televisión.
- Ofrecer otras alternativas en el disfrute del tiempo de ocio.
- Planificar junto con los niños previamente, antes de sentarse frente a la pantalla, los programas que se van a ver.
- Interesarse por los espacios que más atraen a los niños y verlos con ellos.
- Preguntar los motivos por los que les gustan los espacios que eligen, con el fin de encontrar argumentos de cuáles son sus intereses.
- Observar si los niños entienden el contenido de los mensajes y explicarles aquello que no entiendan.



- Contextualizar aspectos parciales que no queden bien plasmados en las imágenes.
- Potenciar la valoración crítica de los contenidos vistos.

Algunas de estas tareas no poseen un excesivo grado de dificultad para los padres, únicamente exigen un compromiso para con sus hijos, prestando el tiempo necesario y mostrando interés por una cuestión tan importante como es el aprendizaje que la televisión proporciona a los niños.

2.2 LA TELEVISIÓN EN LA ESCUELA

Como hemos visto hasta ahora, los medios de comunicación juegan un rol muy importante en la vida diaria de los niños; pero de manera especial, la televisión es uno de los medios con mayor presencia en la sociedad occidental, lo que ha llevado a considerarla como uno de los medios básicos de comunicación social y un importante agente educativo dentro de la educación informal, transmitiendo valores e incluso enseñando cosas relacionadas con las materias de la escuela.

De este modo podemos decir que los *medios educan incluso fuera de la escuela*. Pero, si entendemos la educación como la preparación básica para la vida no podemos pasar por alto el entorno en el que se desarrolla.

Los tiempos están cambiando de forma acelerada y tanto los docentes como los estudiantes somos conscientes de que la escuela no puede seguir dando la espalda a las nuevas formas culturales, de comunicación, de difusión y acceso a la información que generan las tecnologías digitales.

Por ello, independientemente de la justificación de que cada vez es mayor el caudal de ámbitos de conocimiento que se exige a la educación, el sistema educativo no debería olvidar la enorme trascendencia que el medio ha adquirido en la sociedad actual (Ferrés, 1994). Así pues, parece lógico que debamos integrar los medios dentro de la educación formal.



2.2.1 Medios y Educación

En las últimas décadas, la escuela ha sostenido una relación nada sencilla con los medios de comunicación, pero al mismo tiempo, la televisión ha sido uno de los medios que más interés ha despertado para su incorporación a la Enseñanza.

Desde su aparición, han sido muchas las posturas que se han adoptado sobre la influencia que este medio está ejerciendo respecto a la transmisión de ideologías y valores, penetración cultural, etc.

La mayoría de los estudios sociológicos, reconocen claramente que la televisión es en la actualidad el tercer factor principal de socialización, al lado de los dos tradicionales, la familia y la escuela.

Los medios de comunicación desempeñan un papel central en la vida de los niños y de los jóvenes.

Como primera actividad de placer y principal fuente de información, los medios afectan e influyen sobre la manera en que los chicos perciben la realidad e interactúan con el mundo. Las identidades de los jóvenes se trazan en la intersección del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular. Los centros comerciales, los cafés, la televisión, los recitales de música y las nuevas tecnologías, modifican la percepción que los chicos tienen de la realidad, su actitud ante el conocimiento y el modo en que conciben el mundo. (Morduchowicz, 2001, pp. 97-98).

La televisión es parte de la vida cotidiana del niño y, por tanto, de su proceso educativo. Es una fuente efectiva para la formación de actitudes, adquisición de habilidades y la formación del comportamiento del niño. Esta circunstancia hace que tengamos que plantearnos unos mecanismos de consumo televisivo que van más allá de conectar y desconectar el aparato. Se trata de un planteamiento de utilización racional e inteligente de un medio que nos puede aportar grandes beneficios educativos.

Los niños aprenden de la televisión, aunque con frecuencia se niegue o ignore este potencial. Desde muy pequeños suelen evocar su experiencia como telespectadores y recurren a conocimientos en buena parte atribuibles a la televisión:



Los medios son siempre educativos en la medida en que influyen sobre lo que los niños aprenden y sobre la manera en que aprenden. Es decir, sobre sus saberes y sobre su relación con el saber; sobre el proceso donde se mezclan razón y emoción, información y representación. (Morduchowicz, 2001, p. 101).

Los medios de comunicación enseñan a los niños “contenidos” (sobre los dinosaurios, sobre la contaminación o sobre un conflicto mundial...) y “comportamientos” de la vida cotidiana (a portarse bien, a comer con cuchillo y tenedor, etc.)

Por lo que en palabras de Gutiérrez (1993) “podemos considerar a la televisión en general como un medio que educa” (p. 13).

Asimismo, dada la importancia que se ha estado dando a este medio en la educación informal de los niños y jóvenes, sería impensable que la escuela permaneciese ajena a la influencia de los medios, como también argumenta Joan Ferrés (1994) “*una escuela que no enseña a ver televisión es una escuela que no educa*” (p. 15).

Por eso, es deseable que las escuelas ofrezcan pautas de interpretación y de análisis, tanto del funcionamiento del conjunto televisivo como de sus programas principales.

Así pues, para que se produzca una adecuada integración de la televisión en la vida de los alumnos deben darse la mano la escuela y el hogar, cada uno con sus responsabilidades. Pero será a la escuela a la que en estos momentos le corresponde la principal responsabilidad formativa.

De este modo, son varios los autores como Alonso, Matilla y Vázquez (1995); Ferrés (1994); Gutiérrez (1993) los que afirman que la televisión se contempla dentro de las instituciones educativas en un doble aspecto: como medio didáctico o recurso para facilitar el aprendizaje (*enseñanza con televisión*) y como medio de comunicación y fenómeno social objeto de estudio (*enseñanza de la televisión*).



2.2.1.1 Enseñanza **CON** televisión (Educar con...)

El uso de la televisión como recurso didáctico, como herramienta para favorecer la enseñanza de los contenidos curriculares, y casi siempre en manos del profesor, suele ser el primer paso de integración de este medio en el desarrollo curricular de los centros educativos (Gutiérrez y Tyner, 2012).

Educar *con* la televisión implica incorporar didácticamente la oferta televisiva a todos los niveles de enseñanza para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A grandes rasgos, los materiales televisivos que pueden ser aprovechados en las aulas para complementar la formación en las distintas áreas pueden ser divididos en dos grandes grupos (Ferrés, 1994, p. 122):

1. Los **programas educativos** emitidos por televisiones educativas o por las televisiones públicas o privadas,
2. El **resto de la programación**, caracterizada por su alta capacidad de motivación y seducción entre los alumnos.

Los *programas educativos* pueden ser incorporados fácilmente al aula. Pero aunque no siempre responden a todas las exigencias de la dinámica escolar (por ejemplo, su duración) ofrecen múltiples ventajas tales como, responden a las necesidades curriculares, están realizados con abundancia de medios y con gran profesionalidad.

Los *demás programas* evidentemente no han sido pensados para la escuela, ni en cuanto a la duración ni a exigencias curriculares. Pero, aparte de su disponibilidad y su indiscutible calidad profesional, ofrecen algunas ventajas de cara a su incorporación a la enseñanza: su conexión con los intereses de los alumnos, su capacidad de impacto y seducción, su sentido del espectáculo... En definitiva, aparte de la calidad y la disponibilidad de estos materiales, en palabras de Ferrés (1994) hay dos motivos de peso para integrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “su capacidad de motivación y su capacidad para conseguir en el aula una enseñanza significativa” (p. 125).



Con respecto a esta última, para que la televisión actúe como un instrumento favorecedor de procesos de aprendizaje, es preciso que el niño o niña pueda relacionar las experiencias obtenidas a través del televisor con sus experiencias propias. No hay, pues aprendizaje si el sujeto no dispone de un sistema previo de conocimientos que le permita asimilar las nuevas informaciones. Así, el niño o niña que contempla un programa que le propone informaciones por completo ajenas a su propio mundo de experiencias, nada aprenderá de ellas.

En esta misma línea, Cabero (1994), resume también, en unos de sus artículos, que la televisión con fines educativos posee una enorme cantidad de ventajas entre las que se encuentran:

- Lleva a la instrucción y la educación a lugares apartados o con carencia de profesores especializados.
- Presenta experimentos en aquellos centros con carencia de laboratorios.
- Evita desplazamiento de los alumnos a centros de información y formación.
- Simultáneamente es un medio de comunicación de masas y un medio individual de aprendizaje.
- Ayuda al perfeccionamiento del profesorado, ya que el profesor del aula puede observar a otros modelos, teóricamente expertos, en la ejecución de la enseñanza.
- También puede ayudar a los profesores a reconsiderar las opciones adoptadas en el currículum, sopesando nuevas estrategias y contemplando nuevas relaciones entre áreas específicas del currículum.
- Favorece la igualdad de oportunidades para todos los alumnos que observan el programa.
- Se amplía la experiencia de los niños, los programas facilitan que los estudiantes puedan trascender su contexto, tanto en el espacio, como en el tiempo.



- Facilita una rápida diseminación de las nuevas ideas del currículo y las innovaciones que sobre el mismo se estén promoviendo.
- Tiende a mantener actualizados los contenidos de las materias.
- Los contenidos son presentados de forma atractiva para los estudiantes.

Así pues, tomar la televisión y la cultura audiovisual como uno de los ejes del currículo es, sin duda, uno de los modos más seguros de establecer un puente entre la cultura escolar y la cultura real de los niños y jóvenes. Además, añadiremos una ventaja suplementaria, la de prolongar el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de los muros del aula. Si los alumnos se habitúan en el aula a situar las imágenes de la televisión en un contexto de comunicación activa, es decir, de análisis crítico, la reflexión crítica surgirá de manera espontánea en ellos cuando contemplen imágenes similares fuera del aula.

Así, Ferrés (1994) en su libro *Televisión y Educación* argumenta que “cuanto más se eduque *con* el medio, mas se educará *en* el medio” (p. 121). Pero no basta atender la dimensión de educar *con*, es imprescindible que se reserve en la escuela un espacio y un tiempo para la otra dimensión, porque hay aspectos de la televisión que hay que atender de manera específica. Los alumnos no pueden ignorar los mecanismos internos y externos de funcionamiento de aquel medio de comunicación al que más horas dedican.

2.2.1.2 Enseñanza *DE LA* televisión (Educar en...)

Esta segunda vía ha dado lugar al estudio de los medios de comunicación y la *educación para los medios*. La importancia que en el pasado siglo adquirieron los medios, trajo consigo la lógica preocupación desde los sistemas educativos por incorporar a los currículos contenidos relacionados con estos medios de comunicación de masas.

Se trata de convertir en materia de estudio al medio al que los niños dedican más horas diarias de atención; para ello, maestros y profesores deben educar a sus alumnos en el lenguaje audiovisual, enseñar los mecanismos técnicos y económicos del



funcionamiento del medio, y ofrecer herramientas para el análisis crítico de los programas que combatan el visionado fascinado y acrítico corriente.

Ferrés (1994) propone que lo ideal sería una formación pluridisciplinar que “consiste en que en cada área de la enseñanza se aborden aquellas dimensiones del medio que le son más próximas” (p. 122). Por ejemplo, desde el área de ciencias se abordarán aquellos aspectos más técnicos, en las áreas de lengua y plástica se hará una aproximación a lo audiovisual como forma de expresión, etc.

Así, educar *en* el medio supone aprovechar todas las oportunidades para introducir conocimientos relativos a la televisión, a su lenguaje, a su funcionamiento... sacando partido de las posibilidades de un currículo abierto.

2.2.2 El papel del profesor

El hecho de que los niños desde muy pequeños vean la televisión, oculta otro hecho más relevante desde el punto de vista educativo y es que como afirman Alonso, Matilla y Vázquez (2005) “la televisión por si sola no enseña” (p. 205); como los libros, la pizarra, la tiza, los cuadernos de escritura, etc. son simples medios que no garantizan en absoluto el desarrollo de una educación activa orientada a promover un aprendizaje significativo y a la formación de individuos autónomos.

Por tanto, ha de ser el papel del profesor la figura relevante en este proceso de aprendizaje, actuando como intermediario para facilitar y garantizar el cumplimiento de determinados objetivos, que han de contribuir a capacitar a los niños y niñas para ver la televisión desde una óptica reflexiva y crítica.

Tradicionalmente, la función primordial de los profesores ha sido siempre facilitar el acceso a la información, al saber. Antes de aparecer la imprente la transmisión de ese saber era fundamentalmente oral, se aprendía escuchado y el maestro transmitía sus conocimientos hablando o leyendo en voz alta. Con la divulgación de los textos impresos ya fue posible acceder a la información sin necesidad de mantener una comunicación personal con el “maestro”: se podía aprender leyendo y la educación



formal en la escuela trataba de enseñar a leer a los niños lo antes posible para facilitarles la herramienta de acceso al conocimiento.

Actualmente en la escuela, el lenguaje escrito, y el libro de texto como su máximo exponente, sirve todavía como referente de la comunicación profesor-alumnos y condiciona decisivamente las funciones de uno y otro. Sin embargo, la mayor parte de la información que el niño y adolescente reciben fuera de la escuela no se presenta de forma lineal a través de la letra impresa, sino a través de diversos documentos “multimedia”.

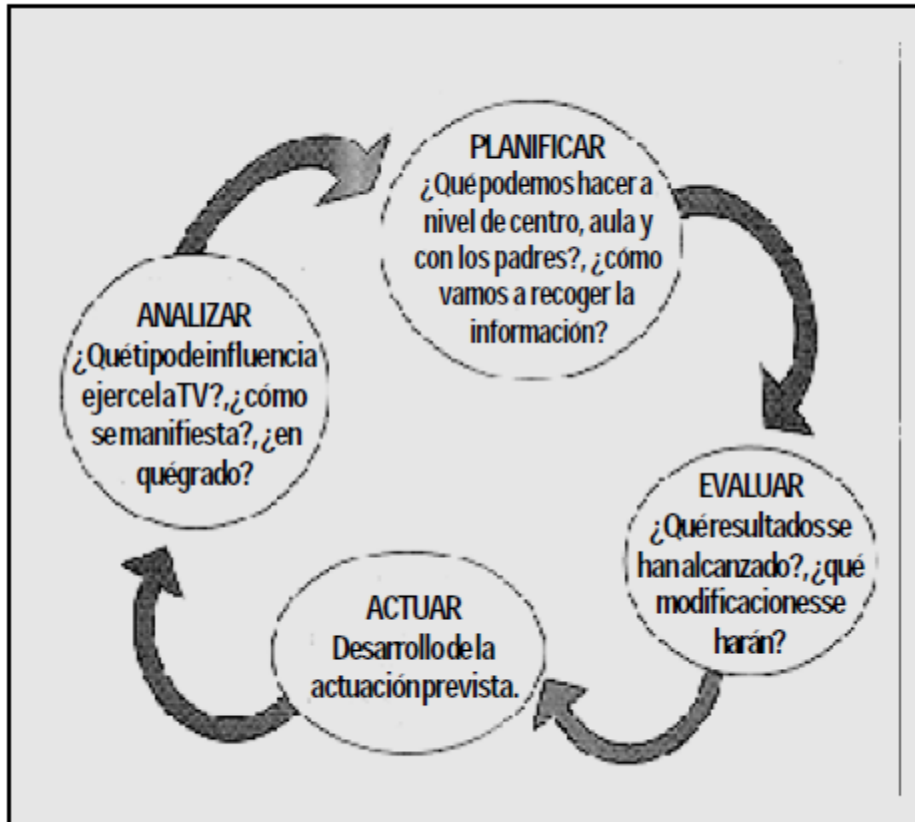
Para ello será preciso que los maestros y maestras admitan que su alumnado puede aprender a partir de documentos audiovisuales y expresarse a través de ellos, además de por medio de textos escritos. El profesorado debería no sólo permitir, sino estimular que sus alumnos y alumnas le presenten, además de trabajos escritos, materiales elaborados a partir de medios audiovisuales.

Es por ello que consideramos al profesor como eje principal en la formación de espectadores críticos ante la influencia ejercida por la televisión. En este sentido, Iglesias y Raposo (1998) consideran que la actuación del docente ha de centrarse en cuatro aspectos fundamentales, íntimamente relacionados entre sí y coherentes con toda práctica docente: analizar la situación, planificar la actuación, desarrollarla y evaluar los resultados.

Así, según se representa en el cuadro, entre dichas tareas se establece una relación cíclica de tal forma que la información obtenida en cada una de ellas nos proporciona datos para las demás.



Figura 2: Tareas del profesor ante la influencia de la televisión.



Fuente: Iglesias y Raposo (1998, p. 144)

La idea clave que ha de guiar este proceso es el trabajo conjunto con los propios alumnos, para que sean ellos mismos capaces de identificar los rasgos de influencia ejercidos por el medio televisivo, resultando el primer paso para convertirse en espectadores más activos y críticos.

Pero sin duda, la formación y concienciación del profesorado y es un elemento clave en la utilización o el rechazo de tecnologías audiovisuales en el proceso educativo. En líneas generales, los docentes manifiestan, básicamente, tres tipos de respuesta frente a las tecnologías audiovisuales en general, y a la televisión en particular (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995):

- Respuesta cero. La de los que **niegan que la televisión contribuya** positivamente al proceso educativo



- Respuesta uno. La de la mayoría de los docentes en la actualidad, que están dispuestos a **utilizar** la televisión **como un apoyo ocasional** para el trabajo en el aula, aunque no consideran necesario cambiar su práctica en el aula ni por supuesto su propia formación como docentes. Aunque no consideran la televisión como un enemigo, ya que piensan que la escuela es mucho más poderosa, o en todo caso, que la influencia de la televisión no afecta de forma decisiva a los objetivos básicos de la actividad escolar.
- Respuesta dos. En la que se engloban todos cuantos piensan que es **indispensable** reconocer que la acción de los **nuevos medios de comunicación** exige cambios sensibles **en el sistema educativo**: en las infraestructuras de los centros escolares, dotándolos de los recursos adecuados para el uso sistemático de los nuevos medios en las aulas, de los contenidos curriculares, de la formación del profesorado adoptando nuevas metodologías, etc.

En todo caso, no debemos perder la perspectiva de que como formadores estamos obligados a asumir la responsabilidad de formar espectadores críticos y reflexivos, ya que el mal no está en la televisión, sino en el uso que hagamos de ella. Por eso, no debemos olvidar que con una correcta utilización puede ser una magnífica herramienta para el aprendizaje y entretenimiento formativo de niños.



3. EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

Como ya hemos señalado en la introducción, un hecho sin precedente en la historia de la humanidad ha sido la revolución mediática que se ha experimentado en las dos o tres últimas décadas pasadas. La tecnología de los medios de comunicación ha transformado el modo de concebir y acceder a la información.

Lo que hace pocos años se veía como tecnología futurista ahora es accesible a todos los ciudadanos.

Este complejo cambio tanto social, político, ideológico como educativo establece la necesidad de una educación en medios digitales de comunicación para estar conectado a la realidad del siglo XXI.

Hoy en día conviven formas de comunicación de carácter convencional como la escrita con las nuevas formas como las audiovisuales y las informáticas. Por ello, al igual que con la aparición de la imprenta y la posterior generalización de la letra impresa se dio la necesidad de aprender a leer y a escribir, la educación para los medios, podría, por tanto, considerarse como una necesidad derivada de la presencia de los medios de comunicación en nuestra labor cotidiana.

3.1 TRAYECTORIA INTERNACIONAL

Los medios de comunicación han cambiado la vida diaria y han modificado conductas y hábitos de los ciudadanos. Por esto, la escuela no debe quedar al margen, ha de ser consciente y tener lucidez para apuntarse al “carro” de los nuevos tiempos y aprender *con y de ellos*.

Pero, la enseñanza de los medios de comunicación no es un área de conocimiento reciente. Mientras que la tecnología educativa se ha incluido, al menos teóricamente, en los planes de formación del profesorado, el estudio de los medios y la educación para los medios ha venido luchando por hacerse un hueco en los currículos de la enseñanza obligatoria en distintos países (Aparici, 1997).



Inglaterra comenzó a introducir la enseñanza del cine en la educación en la década del treinta, pero la popularidad de la pequeña pantalla llegó a ser tal que se planteó incluso abordar el estudio de la televisión como núcleo de la educación para los medios, en detrimento del habitual estudio del cine. En la actualidad Inglaterra cuenta con un currículum específico para la educación primaria y secundaria en aspectos vinculados con los medios de comunicación. Asimismo en muchas Universidades como la de Londres, Nottingham o la Open University, cuentan con programas específicos para la formación sobre la enseñanza de los medios, destinados a maestros, a animadores socioculturales y a licenciados.

Por otra parte a principios de la década del setenta *Estados Unidos* pone en práctica de forma experimental un currículum sobre medios de comunicación en escuelas primarias del estado de Nuevo México.

Australia es el país que, a partir de los setenta, ha desarrollado un currículum obligatorio para la enseñanza de los medios en la educación primaria y secundaria. Los maestros reciben en su formación inicial conocimientos, técnicas y metodologías consustanciales con la práctica audiovisual, que serán necesarias a la hora de desarrollar un programa sobre medios.

Canadá ha desarrollado, también, currículos obligatorios para la enseñanza de los medios y los profesores reciben una formación específica en este campo.

En *España*, en la década de los noventa, con la creación de la LOGSE se introdujeron en los currículos para la educación primaria y secundaria la enseñanza de los medios. Esto significa que en disciplinas como Lengua, Sociales, Educación Artística y Plástica se incorporaron de manera transversal estos contenidos. Al mismo tiempo en el nivel secundario, los alumnos podían elegir asignaturas optativas como Procesos de Comunicación, Imagen y Expresión o Comunicación Audiovisual. Con la llegada de la LOE, estos contenidos experimentan una evolución que en parte se ha visto impulsada con la llegada de las Competencias Básicas. De todas ellas la que más relación tiene con estos contenidos sería: La competencia en el Tratamiento de la Información y la Competencia Digital, centrada en buscar habilidades para buscar, obtener, procesar, comunicar la información y transformarla en conocimiento.



En todo este contexto de cambios, con la Educación para los Medios lo que se pretende es ayudar a los alumnos a desarrollar una comprensión crítica de la naturaleza de los medios de masas, de las técnicas que utilizan y del impacto que producen, contribuyendo al consumo racional e inteligente de los medios digitales, así como al desarrollo de posibilidades para que el tradicional receptor pasivo se convierta en un emisor igualmente activo y crítico.

3.2 ALFABETIZACIÓN TRADICIONAL Y NUEVAS ALFABETIZACIONES

El concepto de “alfabetización” en su sentido más general lo entendemos como una *preparación para la vida*.

Tradicionalmente una persona alfabetizada era aquella que sabía leer y escribir, pero actualmente se trata de un concepto que está en proceso de cambio, pues la aparición de nuevos soportes de información y comunicación ha traído consigo igualmente nuevas estrategias y formas de lectura.

La cultura del siglo XXI es multimodal, es decir, se expresa, produce y distribuye a través de múltiples tipos de soportes (papel, pantalla=, mediante diversas tecnologías (libros, televisión, ordenadores, móviles, Internet, DVD...) y emplea distintos formatos y lenguajes (texto escrito, gráficos, lenguaje audiovisual, hipertextos, etc.). Por ello, como señala Area (2012) desde hace al menos dos décadas, distintos expertos, colectivos, asociaciones y especialista educativos reclaman la necesidad de que se incorporen nuevas alfabetizaciones al sistema educativo. Alfabetizaciones centradas bien en la adquisición de las competencias de producción y análisis del lenguaje audiovisual, en el dominio del uso de los recursos y lenguajes informáticos o en el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y reconstrucción de la información. Por ello, muchos expertos han comenzado a proponer nuevas alfabetizaciones: la alfabetización informacional, audiovisual, digital, etc. Y es que el



concepto analfabetismo se ha ido ampliando a lo largo de la historia, a medida que han ido surgiendo nuevos modos, nuevos códigos y nuevos medios de comunicación.

Siguiendo a Gutiérrez y Tyner (2012) podemos decir que la “alfabetización es un término vivo y en continua evolución” (p. 36)

De esta manera nos encontramos así en una situación de multialfabetismo en el cual los distintos alfabetismos se solapan, se complementan y se enriquecen mutuamente.

➤ *La alfabetización audiovisual:*

En un mundo dominado por la imagen, el desconocimiento de las particularidades del lenguaje audiovisual deja al receptor indefenso ante los impactos emotivos que va recibiendo y su enorme poder de seducción. Según Bautista y San José (2002) la alfabetización audiovisual tiene la función de preparar a los niños y a las niñas para que sepan vivir y sobrevivir en un mundo donde la imagen y las relaciones simbólicas son las que configuran la realidad.

En esta misma línea Masterman (1993) mencionaba hace ya más de dos décadas siete razones por las que según él la educación audiovisual debía considerarse un asunto prioritario:

1. El elevado índice de consumo de medios y saturación de éstos en la sociedad contemporánea.
2. La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación.
3. El aumento de la manipulación y la fabricación de la información y su propagación por los medios.
4. La creciente penetración de los medios en los procesos democráticos fundamentales.
5. La creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas.



6. La importación de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro.
7. El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información.

En definitiva, una persona alfabetizada audiovisualmente sería aquella que puede comprender mensajes audiovisuales y es capaz también de comunicarse mediante imágenes.

➤ *La alfabetización informacional:*

Bernabéu et al. (2011) la definen como “la capacidad de reconocer cuando se necesita información, cómo localizarla, de qué modo evaluarla y cuándo y como utilizarla” (p. 28). Es el proceso de aprendizaje mediante el cual uno identifica una necesidad o define un problema, busca recursos aplicables, reúne y consume información, analiza e interpreta, sintetiza y comunica eficazmente a otras personas y evalúa el producto realizado.

➤ *La alfabetización tecnológica:*

Existe una estrecha interrelación entre la alfabetización tecnológica y la informacional. Actualmente la información se ofrece a la ciudadanía con una creciente complejidad tecnológica, lo que ha llevado a algunos autores a identificarlas, pues parece evidente que para alcanzar una alfabetización informacional se precisa del dominio de una serie de destrezas tecnológicas.

La alfabetización tecnológica supone dar un paso adelante en la búsqueda de una alfabetización informacional, por tanto sería un error considerar la alfabetización tecnológica como equivalente de una alfabetización informacional.

Siguiendo a De la Cruz y Martí (2005), podemos resumir que una persona competente en alfabetización tecnológica es aquella que:

- Desarrolla conocimientos, capacidades y responsabilidades en el uso de la tecnología de la información.



- Adquiere, organiza, analiza y evalúa la información recuperando la tecnología de información mas apropiada.
- Usa la tecnología de información para comunicarse eficazmente.
- Soluciona problemas y expresa su creatividad individual y en colaboración por los medios de la tecnología de la información.

➤ *La alfabetización mediática:*

Según la Unión Europea y la UNESCO, es cada vez más urgente la necesidad de abordar una alfabetización mediática, que promueva la lectura y la recepción crítica de los mensajes, tanto de los medios masivos tradicionales: prensa, radio, cine o televisión; como de los nuevos medios tecnológicos: internet, videojuegos, móviles, etc. así como su consumo saludable.

Esta alfabetización mediática está determinada por la convergencia de los medios, es decir, la fusión de los medios electrónicos y medios digitales de la sociedad de la información. Esta alfabetización mediática incluye el dominio de formas previas de alfabetización: la tradicional (leer y escribir), la audiovisual, la digital y las nuevas herramientas necesarias en un clima de convergencia mediática.

3.3 ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

Desde la aparición de los Medios de Comunicación y Nuevas Tecnologías en la enseñanza son muchas las posturas que se han adoptado respecto a ellos. Por ello creemos oportuno agrupar todas estas posturas y particularidades en diferentes enfoques que nos permitan, por lo tanto, ver las características de los diferentes modelos como distintos aspectos que, dependiendo de cada situación, pueden formar o no parte de una educación multimedia.

Son muchos los autores e investigadores que a lo largo de las tres últimas décadas nos han ofrecido distintas visiones o enfoques de la educación para los medios y la alfabetización mediática (Masterman, 1993; Aparici, 1996), pero nosotros hemos



escogido la clasificación propuesta por Gutiérrez (1997), por considerar que es la que mejor recoge todas las aportaciones que sobre este tema se han realizado.

Así bien, debemos decir que las categorías de dicha clasificación, en palabras del propio autor, “obedecen a cuestiones puramente metodológicas, y no son excluyentes entre sí ni suelen darse de forma pura” (Gutiérrez, 1997, p. 156).

3.3.1 Enfoque protector

El enfoque protector, originario del inicio de la educación para los medios, podemos localizarlo ya en pocas aulas. Surge al considerar como enemigos de la escuela y la educación formal a los medios de masas, aunque de manera especial a la televisión. Esta postura se ha ido trasladando con el paso del tiempo a los videojuegos, el ordenador, Internet, etc.

La influencia que ejercen los medios en la educación de los alumnos se ha considerado casi siempre negativa en contraposición a la labor que llevan a cabo los centros educativos. Según Gutiérrez (1997) “se acusa sobre todo a la televisión y a los videojuegos de degradar la cultura y el gusto estético de los estudiantes, y se habla incluso de perniciosos efectos para la salud física y mental de los 'introvertidos y solitarios' usuarios” (p. 156).

El uso que a las NTM se les da mayoritariamente en los centros escolares, no suelen ser como recursos didácticos, sino más bien como objeto de estudio, para poder sobre todo analizar sus efectos negativos y de este modo contrarrestar su influencia. Esta introducción como materia de estudio y análisis parte de la necesidad que los profesores sienten de defender al alumno de la perjudicial influencia tanto de sus contenidos como del uso de los propios dispositivos.

Masterman (1993) dice que en este modelo se permite la entrada de una pequeña porción de los medios en la clase sólo para vacunar al alumno de un modo más eficaz contra ellos.



El desarrollo de este enfoque podríamos situarlo alrededor de los años sesenta, cuando los profesores más críticos denunciaban sobre todo el excesivo poder manipulador de la televisión y otros medios de comunicación de masas. Aunque, muchos de ellos, sin embargo, no renunciaban a sus posibles ventajas.

Pero aunque eran muchas las críticas sobre los posibles efectos negativos de la televisión, este enfoque protector se vio respaldado por la línea investigadora sobre los efectos de los medios, así como por quienes afirmaban que sus contenidos afectan directamente al comportamiento de los alumnos.

Los fieles representantes de este enfoque, han manifestado a lo largo de la historia, la impetuosa necesidad de controlar la “perjudicial influencia” que deriva de todas las innovaciones tecnológicas, así como de su forma de presentar la información y representar la realidad.

Las NTM han ocupado un lugar prioritario entre los desarrollos tecnológicos más criticados, y entre estas, la televisión ha sido el medio más perseguido por este enfoque, seguida en los últimos años por los videojuegos. Esto puede ser debido tanto por cotidiana presencia de este medio en la vida familiar de los niños, así como por la facilidad tanto de acceso como de manejo a dichos medios.

En esta misma línea, Gutiérrez argumenta que:

Desde su aparición, es mucho lo que se ha hablado y escrito sobre la influencia de este medio en la educación de las últimas generaciones, de su posibilidad de transmitir información y cultura, y, sobre todo, de su importancia con respecto a la formación de actitudes y valores en los alumnos. (Gutiérrez, 1997, p. 159).

Es posible que el ejemplo más claro de esta crítica a los posibles efectos negativos de la televisión como medio de difusión social, son las continuas referencias a la excesiva violencia presente en gran parte de los productos audiovisuales. Protestas que se han trasladado posteriormente a los videojuegos y juegos de ordenador. Estas críticas surgen cada vez que un niño comete algún acto violento o se publican las 'alarmantes' cifras de asesinatos en pantalla., sin tener en cuenta ni el tipo de violencia representada (realista o claramente ficticia), ni las características psicosociales del televidente, ni la situación de visionado, etc.



Resulta curioso ver con qué fuerza protestan algunos grupos contra la violencia televisiva, sin pararse a pensar sobre las connotaciones de los distintos tipos de representaciones de situaciones violentas y agresivas. Está claro que no se juzgan de igual manera todos los comportamientos violentos que aparecen en pantalla. La crítica será distinta según quién aparezca utilizando esa violencia y por qué: policías o ladrones; indios o americanos; soldados estadounidenses o iraquíes; violadores o vengadoras, niños asesinos o pueblo justiciero; terroristas; fuerzas de seguridad; las tortugas Ninja; presentadores agresivos; el pájaro loco; deportistas; padres rencorosos en busca del hijo pródigo que, hartado ya, huye de casa; humoristas irrespetuosos; héroes; tertulianos; niños; agraviados amantes nunca dispuestos a perdonar ante las cámaras; líderes políticos; concursantes en lucha a muerte por el millón o el coche; etc. (Gutiérrez, 1997, p. 159)

Como hemos venido describiendo, este enfoque protector se ha empleado más en las NTM como medios de masas que a las de uso individual, es más, ya hemos visto que surge sobre todo en contra de la televisión a la que se la considera como perjudicial. Pero pronto será el profesorado quién, ante las visibles ventajas que aporta a la escuela, defiendan este medio.

3.3.2 Enfoque directivo

Poco a poco, todo el panorama que hemos descrito en el enfoque anterior fue cambiando, y esto se debió fundamentalmente a dos circunstancias; la primera se asentará en el inevitable uso de la televisión, puesto que pasará a formar una parte importante de la vida de los niños, y la segunda de estas se deberá a la demostración de que sus programas no solo no eran negativos, sino que servirían como un recurso educativo más en aula. Así, incluso aquellos profesores radicalmente opuestos al uso de la televisión pronto se verían obligados a suavizar su postura.

Los profesores hipercríticos, conscientes de la ambivalencia de los medios, avanzan hacia una postura más pragmática donde no se trata tanto de buscar razones para descalificar los programas o aplicaciones cuanto de estudiarlos y valorarlos para aconsejar unos y desaconsejar otros. (Gutiérrez, 1997, p. 161)



En palabras de Gutiérrez (1997) “con la diferenciación entre programas de calidad y educativos por una parte, y de entretenimiento y escasez de valores estéticos, por la otra, nace el enfoque directivo” (p. 161).

En esta misma línea Masterman (1993) sostiene que este modelo tiene por objetivo capacitar al alumnado con el fin de poder diferenciar entre una película buena y una mala, un programa de televisión auténtico y uno vulgar, una obra de cultura popular y la que sólo es comercial.

Será precisamente ésta la función que la escuela deba adoptar ante la televisión, la de ayudar a sus alumnos a diferenciar entre productos televisivos de calidad (películas, documentales...) o los demás productos (reality show, telenovelas...).

Los medios de masas, según este enfoque son ante todo grandes empresas de comunicación a las que suele mirarse con cierto recelo más propio del enfoque protector. (Gutiérrez, 1997, p. 162)

Aunque es cierto que se reconocen algunas de sus ventajas, se sigue teniendo más en cuenta su influencia negativa en la educación de los alumnos, por lo que se tiende a prevenir el abuso dando a los niños algunas recomendaciones, normalmente restrictivas, sobre su utilización, y advirtiendo de posibles peligros, pero siempre, intentado no interferir en la opinión de sus alumnos.

Son muchos los profesores que reconocen que algunos medios como la televisión o el ordenador están muy presentes en la vida cotidiana del niño, pero muestran también su preocupación por el desconocimiento que de estos se pueda tener, lo que conllevará a un mal uso de los mismos. Por eso, son muchos los profesores que se posicionarán en un enfoque descriptivo en el estudio de los medios, mientras que otros lo harán en el tecnológico como veremos a continuación.

3.3.3 Enfoques descriptivo y tecnológico

En palabras del propio autor, Gutiérrez (1997) “Tanto el enfoque descriptivo como el tecnológico responden a modelos no intervencionistas” (p. 163).



Estos dos enfoques consideran a la NTM como medios de transmisión de información neutrales, así como neutrales se consideran también las representaciones que estos hacen de la realidad.

El tratamiento que estos profesores hacen de los medios es lo que Aparici (1996) en su libro *La revolución de los medios audiovisuales* denomina “una concepción tecnicista sobre la forma de educar para los medios” (p. 80). Los profesores son tecnólogos, producen medios sin reflexionar el tipo de contenidos que articulan, y sin analizar el mensaje y las formas de representación que se han utilizado.

Este modelo consistiría, por ejemplo, en ofrecer diferentes programas informáticos que no son otra cosa que sucesión de datos articulados, organizados o jerarquizados que permiten a los alumnos y alumnas estar en continua actividad sin saber muchas veces para qué. Se enseñan destrezas y habilidades para usar ordenadores y en muy pocas ocasiones se enseña un uso reflexivo de este medio, tal como ocurre con un libro escolar.

Pero, podemos establecer una diferencia esencial entre estos dos enfoques que aquí planteamos:

La diferencia [...] radica en que el primero pone un mayor énfasis en el análisis de los productos o aplicaciones multimedia (contenidos predominantemente conceptuales), mientras que el tecnológico tiene como objetivo prioritario el aprendizaje por parte de los alumnos de contenidos, fundamentalmente procedimentales, sobre los dispositivos, que les permitan dominar el manejo instrumental de las NTM. (Gutiérrez, 1997, p. 163)

De esta manera, tradicionalmente aquellos profesores que se decantaban por un enfoque descriptivo en la enseñanza de los medios eran aquellos dedicados a Lengua o Ciencias Sociales, mientras que el enfoque tecnológico era más propio de los profesores de Ciencias e Informática.

En el enfoque descriptivo o también llamado crítico (Aparici, 1996) se atenderá más a los aspectos formales y de contenido de los medios, sin tener en cuenta la ideología que se pueda derivar de los mismos. Admiten que las tecnologías no son ni



buenas ni malas, por lo que este enfoque solo se centrara en la descripción y el análisis de los productos.

En cuanto al enfoque tecnológico, se centrará fundamentalmente en la enseñanza-aprendizaje de contenidos, procedimentales en su mayoría, necesarios para su manejo como medios de expresión e instrumentos de aprendizaje de otras materias. Poniendo especialmente empeño en el aprendizaje del funcionamiento de cámaras de video, fotos, ordenadores, programas informáticos, etc., evitando en cualquier caso el análisis crítico de las NTM como medios de representación, información y comunicación.

En nuestro país, este último enfoque es el que ha predominado en las escuelas de formación del profesorado, dotando a estos únicamente de una formación instrumental. De esta manera, al no existir una buena educación para los medios, el uso que a las nuevas tecnologías y medios audiovisuales se ha venido dando tradicionalmente en nuestras aulas ha sido como recursos didácticos.

3.3.4 Enfoque desmitificador

El enfoque desmitificador, “como su nombre indica, parte de los mitos que se han creado en torno a las NTM, y asume como su principal objetivo el combatirlos” (Gutiérrez, 1997, p. 165).

Los profesores, lo que tratan desde este enfoque es poner a las NTM, como argumenta Gutiérrez (1997) al servicio de la persona, haciéndoles conocer tanto sus ventajas como sus inconvenientes. De este modo lo que se pretende es hacer ver que lo que nos muestran los productos de las NTM son simples representaciones de la realidad, que nunca deberán ser confundidos con la misma.

Su principal objetivo es ayudar a los alumnos a que descubran todo lo que hay detrás de cada programa de televisión, la ideología imperante de los desarrollos tecnológicos, las fuentes de información, los propietarios, la publicidad, el control de las redes de comunicación; que conozcan las fuentes de financiación y su influencia en los productos. (Gutiérrez, 1997, p. 166)



Los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión, han sido considerados tradicionalmente como poderosos agentes formadores de opinión en manos de las ideologías dominantes. Por eso, desde la escuela siempre se ha tenido cierto recelo hacia esta, ya que sus alumnos, psicológicamente aún inmaduros, son desconocedores de cómo estos medios construyen la realidad.

3.3.5 Enfoque complaciente

Podemos decir que este enfoque surge como contraposición a aquellos seguidores tanto del enfoque protector como del enfoque desmitificador.

Su introducción en las aulas queda justificada con que la educación debe partir de los intereses de los alumnos, considerados capacitados y autosuficientes para entender y disfrutar de los medios sin correr ningún peligro, ya que considera a las NTM como inofensivas formas de entretenimiento.

En lo que al ámbito educativo se refiere, se suelen destacar de una manera más acentuada las ventajas en el aprendizaje que sus desventajas. Y fuera de este, los textos audiovisuales derivados de los programas televisivos se consideran dentro de la categoría de “cultura”, tratándolos de manera ecuánime a los clásicos textos de literatura.

Los profesores que adoptan este enfoque son aquellos que tiene muy en cuenta las creaciones espontáneas sus los alumnos, considerando también la producción como forma de expresión.

Así, lo que este enfoque defiende el disfrute y aprovechamiento de las enormes posibilidades que nos brindan los nuevos entornos multimedia.

A continuación, mostraremos un cuadro a fin de observar de manera global las características de los modelos que acabamos de desarrollar:



Tabla 1: Enfoques para el estudio de las NTM

| ENFOQUE | TRATAMIENTO DE MEDIOS | CONSIDERACIÓN DE PRODUCTOS | OBJETIVO PRIORITARIO |
|-----------------------|---|--|---|
| Vacunador | Medios de masas manipuladores y perniciosos | Objeto de crítica descalificadora | Proteger al alumno de la influencia negativa, deshumanizadora de las NTM. |
| Directivo | Empresas de comunicación. Ambivalentes. | Objeto de estudio y valoración. | Dirigir, guiar la utilización de NTM, y orientar sobre los productos 'buenos' y 'malos'. |
| Descriptivo | Organizaciones. Medios Neutros. | Objeto de análisis. Representaciones. | Enseñar al alumno qué tipos de medios y programas hay y cómo son. |
| Tecnológico | Desarrollos tecnológicos útiles y neutros. Objeto de estudio. | Documentos como resultado de un trabajo técnico. Elaboraciones | Enseñar al alumno el manejo de los dispositivos (ordenador, cámara, redes de comunicaciones, etc.) para elaborar documentos. |
| Desmitificador | Influyentes empresas creadoras de opinión | Construcciones. Productos ideológicos | Que el alumno descubra los intereses de los medios, sus limitaciones, la forma de proponer significados con sus productos y sus modos de representación. |
| Complaciente | Empresas de información y espectáculo | Productos de entretenimiento y de consumo | Valorar las NTM como medios de entretenimiento y sus productos como parte de la cultura popular. |

Fuente: Gutiérrez (1997, p. 171).

Debemos tener presente que estos enfoques no suelen darse de manera aislada, por lo que debemos tener en cuenta también un enfoque que podríamos denominar ecléctico (Gutiérrez, 1997).

Así, siguiendo a Gutiérrez (1997), consideramos los enfoques próximos al desmitificador o crítico como uno de los más adecuados para la educación de los medios. Aunque tal vez, el gran desarrollo de la TIC y el constante cambio en los dispositivos digitales nos desvíe inconscientemente hacia enfoques más tecnológicos y descriptivos centrados en el uso y manejo de aparatos (Gutiérrez y Tyner, 2012).

Es habitual pensar que los viejos enfoques de educación para los medios aquí planteados resultan anticuados debido a los avances tecnológicos acontecidos en los últimos años tanto en la sociedad como en el campo de la educación. Sin embargo, la educación para los medios no puede renunciar a lo que se ha venido considerando como



aspectos clave o contenidos mínimos en la educación para los medios en las últimas décadas (Gutiérrez, 2010). Sin embargo, estos enfoques sí podrían sufrir ligeras modificaciones adaptándose así a la sociedad digital el siglo XXI, aunque los planteamientos básicos que aquí acabamos de presentar siguen siendo válidos

3.4 NECESIDAD DE EDUCAR EN MEDIOS DIGITALES

No es difícil suponer que, a mayor importancia de los medios correspondería una mayor necesidad de alfabetización en materia de comunicación (Gutiérrez, 2008).

La primera formulación de la necesidad de relacionar la educación con los medios de comunicación la realizó la UNESCO que denominó a este ámbito de conocimientos: “Education aux medias” en expresión francesa y “Media education” en expresión inglesa. La misma UNESCO tradujo al español estas expresiones como “Educación en materia de comunicación”. La Unión Europea y UNESCO en sus últimos documentos utilizan la expresión Media Literacy, en español, Alfabetización mediática.

Esta se puede definir como:

La capacidad para acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes a los que nos enfrentamos día a día y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la capacidad para comunicarse competentemente disponiendo de los medios de comunicación a título personal. (Bernabéu, Esteban, Gallego y Rosales, 2011, p. 19).

La alfabetización mediática se refiere a todos los medios de comunicación, incluidos la televisión y el cine, la radio y las grabaciones musicales, los medios impresos, Internet y otras nuevas tecnologías de la comunicación digital. Esta alfabetización, una vez adquirida, favorecería un tipo de ciudadanía educada en medios de comunicación, es decir, que ha accedido a la Educación mediática.

Pero, educar en medios digitales no consiste simplemente conocerlos, supone, como expone Amar (2010):



Una acción organizada pedagógica y didáctica con la pretensión de desenvolver criterios para su disfrute y aprendizaje e, igualmente, es un modo de acceder a la comprensión de su lenguaje, discurso y tecnología, además de posibilitar la facilidad de convertirse en receptor-emisor. Es decir, estamos ante una propuesta que sea un modo de contribuir al desarrollo de personas creativas, activas y responsables. (Amar, 2010, p. 120).

Aunque más concretamente con ella lo que se pretende es:

Una educación cuyo principal objetivo es aumentar el nivel de comprensión y disfrute de los estudiantes con los medios, favorecer la comprensión de cómo los medios producen significados, cómo se organizan, cómo construyen su propia realidad. Todo ello sin olvidar las destrezas y conocimientos necesarios para crear productos mediáticos. (Gutiérrez y Hottmann, 2006, p. 4)

Esta educación para los medios lleva varias décadas intentando definir sus objetivos y contenidos básicos. Los objetivos han quedado marcados ya por las definiciones que acabamos de ver. En cuanto a los contenidos estos pueden ser de dos tipos: los contenidos instrumentales y los crítico-reflexivos (Gutiérrez y Hottmann, 2006; Gutiérrez, 2008)

Los primeros, se centran sobre todo en el uso y manejo de los dispositivos y programas: cámaras, ordenadores, proyectores, etc.

En cuanto a los segundos se ocupan más de la reflexión sobre las TIC que de su manejo. Lo que tratan es de desarrollar el espíritu crítico y la reflexión sobre las implicaciones de las TIC, así como capacitarles para las nuevas formas de comunicarse y relacionarse con el uso de las nuevas tecnologías.

Actualmente esas destrezas básicas de manejo de tecnología se adquieren en su mayor parte en entornos no escolares. La escuela o educación formal, sin embargo, sí es imprescindible no ya para la capacitación tecnológica sino para una alfabetización digital y mediática necesaria para la sociedad del siglo XXI.

Aunque el niño entra en contacto con los medios antes de ir a la escuela y adquiere una alfabetización informal básica, el principal ámbito de la alfabetización digital debe ser la educación formal, que tenga en cuenta tanto las destrezas ya adquiridas y



la alfabetización informal de los alumnos, como el potencial educativo de las TIC en la vida de los niños fuera de la escuela. (Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 32).

Los niños no aprenden a leer y escribir solo lenguaje verbal en sus primeros años y luego después ya iniciar la alfabetización audiovisual. Los niños en realidad se inician al mismo tiempo, o incluso antes en el contacto con imágenes, carteles, fotografías, documentos audiovisuales y multimedia, etc. La comprensión y producción de documentos multimedia en distintos soportes y con diferentes lenguajes ha de convertirse en una actividad planificada de alfabetización básica, como lo es actualmente la lecto-escritura.

Por ello, sería preocupante que la escolaridad obligatoria no cumpliera su función básica de alfabetizar, entendida ésta como preparación para la vida en la sociedad digital. Desde la educación reglada, se debe preparar para los nuevos desafíos de la comunicación y acercarse al saber general que hay en los medios.

La Educación para los medios puede y debe comenzarse ya desde la Educación Infantil y la Educación Primaria. Desde los primeros años de escolaridad al niño se le educa para que observe el mundo que le rodea, donde a buen seguro existen numerosos dispositivos tecnológicos y productos mediáticos, como fotografías, grabaciones caseras, programas de televisión, etc. que hoy día forman parte de la experiencia directa de los niños. Estos medios se convierten además en portadores de gran parte de la información que los niños reciben sobre el mundo: acontecimientos, comportamientos, actitudes, etc. (Gutiérrez y Hottmann, 2006, p. 11).

A nivel social puede decirse que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación están presentes en muchas de las experiencias cotidianas. Hoy en día las cámaras, las grabadoras y los ordenadores son tan corrientes y esenciales como los libros, los bolígrafos y los lápices lo fueron en otras épocas.

Con ello, la educación en medios exige un cambio de mentalidad en el profesorado y, de este modo, un uso diferente al acostumbrado. Hemos de admitir como docentes que los tiempos han cambiado y, con ello, también el currículo y las responsabilidades *de y con* relación a éste y, por supuesto, con la propia comunidad educativa y, asimismo, nuestro sentido en la sociedad. Es decir, coincidimos con Area (1995) cuando afirma sobre los medios que nadie duda de su “poderosa influencia sobre los ciudadanos



y de su importante potencial pedagógico, lo que se necesita es utilizarlos como un arte (sinónimo de habilidad para hacer algo)” (p. 5).

Por otro lado, aprovechar el gusto generalizado del alumnado por los medios de comunicación ha de ser una ventaja a nuestro favor. Sacarle partido a esta inercia puede suponer hablarles *en y con* su propio registro idiomático; puede llegar a ser una experiencia grata para ellos, además de un modo de entender mejor las cosas que le pueden ser útiles para su desarrollo personal y profesional o, simplemente, para la sociedad a la que pertenecen y en la que se desenvuelven. E, igualmente, puede empezar a ser un buen pretexto para evitar todo lo relacionado con lo manipulativo y que el alumnado aprenda hacer frente a las exigencias del futuro.

En este sentido, Butts se hace eco de las recomendaciones formuladas por los diferentes participantes en el coloquio “Education aux médias et nouvelles orientations”, auspiciado por la UNESCO en la colaboración del British Film Institut (Gran Bretaña) y el Centre de liaison de l’enseignement et des moyens d’information (Francia), sobre la necesidad de la educación en medios de comunicación, señalándose:

- La motivación de los estudiantes, de manera que se tengan en cuenta sus gustos y preferencias, así como partir de las experiencias iniciales que tengan sobre los medios.
- La fuerte motivación de los profesores que las impartan.
- Su presencia notable y significativa en los planes de estudio.
- Necesidad de formación y perfeccionamiento del profesorado.
- Los programas de formación deben especificarse con claridad en lo que respecta al diseño y objetivos que se pretendan alcanzar.
- La necesidad de colaboración de grupos de profesionales y de la comunicación que forman parte de la educación para los medios.
- La necesidad de contar con recursos instrumentales convenientes y suficientes.



- Y su concepción como algo más significativo que una simple aportación a los programas de estudio previamente establecidos.

(Butts, 1993, p. 243-244)

Es por ello por lo que se hace más que necesaria la educación en medios digitales para que esto continúe siendo un modo de disfrute y de aprendizaje. Además de estar conectada con el currículo y, éste a su vez, con la realidad imperante.

La implicación educativa del uso de medios tiene que ir unida en el diseño de actividades en clase. El conjunto de propuestas que se desarrollen tienen que potenciar el plano de la acción (implicación) y las actividades programadas para trabajar los contenidos deberán involucrar varios códigos a la vez. De igual modo la función del profesor como mediador es muy importante, ya que tiene que participar activamente en la construcción de los aprendizajes que realizan los alumnos. El educador tiene que intervenir sobre todo orientando y guiando la construcción de aprendizajes significativos, conectando con el nivel de intereses y con la experiencia del alumno. Es necesario, por último, asegurar la relación de las actividades de enseñanza con la vida real. (Ballesta, 2002, p. 234).

En último término, Amar, en su artículo *Educación en medios, educar para las pantallas* nos presenta un Decálogo, con la intención de mostrar de manera gráfica y visual diez reflexiones que inviten a pensar en la necesidad de educar en medios digitales (Amar, 2010, p. 220):

1. Educar en la contemporaneidad.
2. Presentarse como un activador del conocimiento.
3. Introducirse como un aliciente motivador para el saber y poner al alumnado en relación con su realidad.
4. Contemplarse como hacedores de preguntas más que como una herramienta que facilita respuestas o un recurso donde se obtengan soluciones.
5. Promover el acceso a la información y a la constatación de ésta.
6. Favorecer el manejo autónomo y crítico de la información, promoviendo el pensamiento crítico y reflexivo (describir, comparar, relacionar, clasificar, etc.)



con la finalidad de que posibilite la adquisición o mejora de habilidades intelectuales para seleccionar, analizar y comprender la información y a los medios.

7. Contribuir al aprendizaje significativo y atender a la diversidad cultural y ritmos de aprendizaje.
8. Facilitar mecanismos que permitan la integración y el diálogo teórico-práctico.
9. Incentivar la participación real (y no sólo simbólica) del estudiante en su proceso de aprendizaje. Para ello, es aconsejable que los estudiantes creen materiales producto de su acción investigativa, con el propósito que los medios active la relación entre los que enseñan y los que aprenden.
10. Presentar la posibilidad de establecer una relación interactiva con la mayoría de los componentes del currículo.

En definitiva, como propone Morduchowicz (2003) “Una educación en medios no se contenta con el análisis de los textos; propone una reflexión crítica sobre los medios y sobre las relaciones sociales representadas en sus mensajes. Una educación en medios significa desafiar las representaciones tal como aparecen en los medios” (p. 44).

Por esta razón, una meta educativa importante para las escuelas debería ser la formación de los niños y jóvenes como usuarios conscientes y críticos de las nuevas tecnologías y de la cultura que en torno a ellas se produce y difunde.



CAPITULO III: METODOLOGÍA

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se desarrollará la metodología llevada a cabo a lo largo de la investigación, describiendo los procedimientos que se siguieron para recabar la información necesaria para la realización del trabajo.

En este sentido desarrollaremos entre otras cosas, el diseño y tipo de estudio, la población y muestra, las técnicas de recolección de datos, así como las técnicas de análisis.

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

En el marco teórico hemos visto como los medios de comunicación de masas han adquirido gran importancia durante la segunda parte del siglo XX y lo que llevamos del presente siglo, y que dentro de los medios de comunicación, la televisión es el más accesible para todos los niños ya que se encuentra presente en la mayoría de los hogares. Por eso, desde muy pequeños nos encontramos expuestos, ejerciendo cierta influencia sobre nosotros.

Ante esto, planteo el problema o tema de la investigación en este trabajo fin de Máster:

“Uso e influencia que ejerce la televisión en la infancia”

A partir de esta idea se han planteado los objetivos que pretendemos seguir en esta investigación y que diseñamos a continuación:

- Comprobar el uso de la TV de un grupo de alumnos que tomamos como muestra.
- Identificar los programas televisivos preferidos por los niños de 11 y 12 años.
- Analizar qué tipo de información se trasmite a través de estos programas.



3. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Paradigma de estudio

Kuhn (1970) define el paradigma como un conjunto particular de cuestiones, métodos y procedimientos, desarrollados por las comunidades científicas, que sirven de marco de referencia a los individuos que se forma en esa comunidad.

En esta misma línea también Del Río (2003) lo define como:

Esquema o modelo teórico adoptado por un grupo de científicos que comparten una percepción y comprensión de la realidad y que actúan teniendo en común una serie de pautas y normas de comportamiento de acuerdo con una escala de valores y creencias (p. 18).

Tradicionalmente el tema de los paradigmas se ha tratado dicotómicamente: paradigma *positivista* y paradigma *interpretativo*. Esta dicotomía fue derivada de las dos corrientes filosóficas predominantes en nuestra cultura: realismo e idealismo. Sin embargo, a partir de la teoría crítica de Habermas (1972), surge también el paradigma *sociocrítico*, cuyos puntos de contacto con el interpretativo hacen que muchos autores lo consideren unido a éste.

A continuación, se hace necesario realizar un pequeño análisis de los dos primeros por ser los de mayor tradición y relevancia en investigación educativa.

Siguiendo Del Río (2003), el **paradigma positivista**, también llamado cuantitativo, racionalista, empírico-analítico, realista, se caracteriza por:

- Trata de adaptar el modelo de las *Ciencias Experimentales* (físico-naturales) a las Ciencias Sociales.
- Busca la identificación de relaciones causales entre variables.
- Utiliza diseños experimentales y cuasi-experimentales e intenta garantizar su validez interna y externa, valiéndose del control y comparación de grupos.



- Mediante datos cuantitativos, válidos y fiables, sometidos a técnicas de análisis rigurosas (técnicas estadísticas), se garantiza la objetividad de los resultados, ante los que el investigador permanece al margen.

Por su parte, el **paradigma interpretativo**, también llamado cualitativo, naturalista, humanista, constructivista, inductivo y etnográfico, se caracteriza por:

- Engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas (idealismo alemán, filosofía fenomenológica y filosofía crítica), cuyo denominador común es su *oposición al positivismo*.
- Busca la descripción de la conducta humana en sus contextos naturales y desde la perspectiva de los participantes.
- Utiliza la observación abierta y flexible, sin control ni medición (estudio de casos, observación participante, etnografía, etc.).
- Los datos subjetivos así obtenidos son “ricos” y “profundos”, porque el investigador se sitúa próximo a ellos; además, están orientados al proceso.

A modo de conclusión mostramos este cuadro con el fin de sintetizar las diferencias entre estos dos paradigmas (cualitativo y cuantitativo):

Tabla 2: Paradigmas cualitativo y cuantitativo

| PARADIGMA CUALITATIVO | PARADIGMA CUANTITATIVO |
|--|---|
| Aboga por el empleo de los métodos cualitativos. | Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos. |
| Fenomenologismo y “ <i>vertehen</i> ” (comprensión). | Positivismo lógico. |
| Observación naturalista y sin control. | Medición penetrante y controlada. |
| Subjetivo. | Objetivo. |
| Próximo a los datos; perspectiva “desde | Al margen de los datos: perspectiva |



| | |
|---|--|
| dentro”. | “desde fuera”. |
| Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo. | No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo. |
| Orientado al proceso. | Orientado al resultado. |
| Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”. | Fiable: datos “sólidos” y repetibles. |
| No generalizable: estudios de casos aislados. | Generalizable: estudios de casos múltiples. |
| Holísta. | Particularista. |
| Asume una realidad dinámica. | Asume una realidad estable. |

Fuente: Cook y Reichardt, 1986, p. 29.

Tal y como señalan Aravena et al. (2006) lo cualitativo y cuantitativo aluden, en el campo de la investigación en ciencias sociales, a diferentes miradas y búsquedas respecto de los fenómenos que se pretenden estudiar.

Pero la realidad concreta de la investigación social y educativa en particular va demostrando cada vez más la insuficiencia de ambos enfoques al ser tomados por separado, ya que los procesos sociales y los comportamientos humanos implican tanto aspectos simbólicos (significaciones y sentidos), como elementos medibles, ya sean números, tamaños, tipos, etc.

Durante mucho tiempo se han visto las metodologías cualitativas y cuantitativas como mutuamente excluyentes, sin percibirse la importancia de su complementariedad:

No se puede elegir una de las dos formas de investigación, sino aprender de ambas y aplicarlas de acuerdo con las características del problema a solucionar; de no ser así, en cualquier caso se limitaría en la comprensión o en la solución, por la adopción por parte del investigador de sus propias fronteras. (Rosado y Morales, 2008)



Así, Rosado y Morales (2008) tratan de explicar la importancia de esta complementariedad con la siguiente analogía:

Si se sostiene que las metodologías cuantitativas son las únicas válidas: *es como comprobar que en el mar no existen peces pequeños, a través de una red de trama grande.*

Así por el contrario, asumir que lo cualitativo representa la única alternativa capaz de estudiar el fenómeno en toda su riqueza y profundidad: *es como captar las características fundamentales de ciertos peces en el océano pacífico mediante una caña de pescar manejada desde una playa.*

Estos autores proponen una salida al antagonismo a partir de lo que denominan una complementariedad por deficiencia, la cual en simples palabras se refiere a que las debilidades y desventajas de un enfoque son generalmente las virtudes y fortalezas del otro.

Hechas esta aclaraciones podemos señalar que la investigación que estamos realizando esta encuadrada dentro de este último enfoque, tratando de superar la oposición entre lo cualitativo y lo cuantitativo, y adoptando una postura ecléctica que contribuya a enriquecer nuestra investigación.

3.2 Selección muestral y acceso al campo

3.2.1 Contextualización

En el presente apartado pasaré a describir las características del centro y las razones que nos ha llevado a escogerlo.

El centro en el que hemos llevado a cabo nuestra investigación es un colegio de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de titularidad concertada ubicado en una capital de provincia castellano-leonesa.

En cuanto a las instalaciones y características física del edificio, destacar que el centro esta formado por un único edificio. Así, en su ala izquierda se encuentran



situados los ciclos de Infantil, Primaria así como los dos primeros cursos de la E.S.O, y en el ala derecha del edificio se encuentran ubicados los dos últimos cursos de la E.S.O. Rodeando a todo el edificio encontramos el patio del colegio.

El claustro de profesores está compuesto por 55 profesores y profesoras. De este modo el número matrícula de alumnos en el presente curso es de 935 alumnos, de los cuales 435 se encuentran en primaria.

3.2.2 Selección de la muestra

Para realizar nuestra investigación necesitábamos escoger a un grupo de niños de entre 11 y 12 años, es decir, de 5º y 6º de primaria, ya que consideramos que estos eran los que más se ajustaban a nuestro perfil.

Los siguientes cuadros muestran la distribución de la muestra:

Tabla 3: Distribución de la muestra por cursos

| | | CURSO | | | |
|---------|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos | 5º de Primaria | 64 | 45,7 | 45,7 | 45,7 |
| | 6º de Primaria | 76 | 54,3 | 54,3 | 100,0 |
| | Total | 140 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 4: Distribución de la muestra por sexo

| | | SEXO | | | |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válidos | Hombre | 68 | 48,6 | 49,3 | 49,3 |
| | Mujer | 70 | 50,0 | 50,7 | 100,0 |
| | Total | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 2 | 1,4 | | |
| Total | | 140 | 100,0 | | |



Así, de entre todos los niños que cumplían este requisito, para llevar a cabo dicha elección, principalmente tuvimos en cuenta el criterio de proximidad geográfica de la investigadora y donde nuestras indagaciones fueran bien recogidas.

Este conjunto de criterios nos llevo a seleccionar el antiguo colegio de la investigadora, lo que nos facilito mucho el acceso al campo, ya que esto nos permitía una mayor facilidad en la recogida de datos.

Para acceder al campo solicitamos los permisos oportunos; primeramente mantuvimos una conversación con la jefa de estudios de primaria donde dimos a conocer la naturaleza de nuestro estudio, la actividad que se pretendía llevar a cabo, así como la intención de mantener el anonimato. Ésta, tras consultar con los compañeros implicados en el caso nos dio una respuesta positiva para llevar a cabo nuestro cometido. Posteriormente decidimos hablar también con la responsable del tercer ciclo, así como con los tutores de cada una de las clases en las que íbamos a entrar poniendo en su conocimiento lo explicado anteriormente. Así de nuevo, volvimos a obtener en todo caso respuestas positivas.

3.3 Técnicas de obtención de datos y registro

La recogida de datos es un aspecto esencial de la investigación, ya que son los que tienen el peso de descubrir los hallazgos.

En nuestro caso se ha llevado a cabo durante tres meses, en los que hemos podido utilizar diversas técnicas para la recogida de datos.

Las técnicas utilizadas han sido las siguientes: *a) un cuestionario* con preguntas abiertas y cerradas a fin de conocer la cantidad de televisión que ven, así como los programas que más les gustan y los que menos, y *b) ficha individual para el análisis de los programas* con el objetivo de comprobar a qué tipo de contenidos están expuestos.

a) El cuestionario es un instrumento de recogida de datos, básicamente formado por una serie de preguntas escritas, destinadas a ser sometidas a un conjunto de personas, con la finalidad de obtener datos para el análisis de ciertas condiciones o



características de dichas personas. Es un instrumento de apoyo a la investigación, que se confecciona cuando ya están establecidos los temas o hipótesis a investigar, y definido el tipo de personas o colectivo al que irá dirigido.

El uso del cuestionario tiene importantes ventajas sobre otras técnicas de investigación, entre las que destacamos:

- Facilitan la recopilación de información y no se necesitan muchas explicaciones ni una gran preparación para aplicarlos.
- Permite abarcar una mayor área geográfica y a un mayor número de personas en menos tiempo.
- Evita la dispersión de la información.
- Se favorece el anonimato, ya que el encuestado no tiene por qué firmar el cuestionario.
- Hay mayor libertad para responder puesto se tiene al frente a nadie.
- Resultan fáciles de analizar.

En nuestro caso, decidimos confeccionar un cuestionario (Anexo I) con preguntas tanto abiertas como cerradas. Tras su elaboración y las oportunas revisiones y correcciones por parte de un experto lo pusimos en práctica. Este instrumento fue respondido por escrito y ha tenido dos utilidades principales: comprobar si está y cómo está presente la televisión en la vida diaria del grupo de alumnos que tomamos como muestra (preguntas cerradas), así como conocer sus programas favoritos y odiados (preguntas abiertas resultando necesaria una argumentación).

En su presentación procuramos utilizar un vocabulario y unas expresiones que se adecuasen a la edad y características de la muestra. Además, su desarrollo estuvo guiado por la investigadora con el fin de conseguir específicamente la información que se pretendía recabar.

b) La ficha individual para el análisis de los programas sirve para identificar el “texto” y recoger la “unidades de análisis” que contienen elementos útiles para la



investigación. Aplicada a los programas televisivos permite reconocer el tipo de texto que abordamos, así como discernir y captar en su interior los elementos útiles a los fines de la investigación.

En esta misma línea Masterman (1993) considera que el análisis de las representaciones, estereotipos y valores dominantes debe considerarse como un aspecto prioritario para el estudio de la televisión.

En este caso, y tras los datos proporcionados por los cuestionarios, decidimos profundizar un poco más en aquellos dos programas más seguidos por los niños, *La que se avecina* y *Los protegidos*. Para ello, escogimos dos capítulos de cada una de las series que fueron analizadas mediante el siguiente proceso:

Se elaboró *una ficha individual para el análisis de programas* (Anexo II) con el fin de comprobar a qué tipo de contenidos están expuestos. Cada una de las series se desglosó en diferentes apartados, para ser examinado en detalle. En general, se analizaron los siguientes aspectos:

- Breve descripción del argumento, con inclusión de frases textuales o comportamientos especialmente significativos de los protagonistas.
- Características de los personajes. Descripción, tanto de sus aspectos visibles (edad, sexo, clase social, procedencia geográfica y étnica, profesión, constitución física, grado de belleza y vestuario), como de personalidad.
- Puesta en escena. Se apuntó, a grandes rasgos, el ambiente representado en cada programa (rural, urbano, lujoso, pobre, realista, imaginario, convencional o exótico), así como el tipo de producción de que se trataba: grandes medios, habituales o pequeños.
- Aspectos que se tratan en el programa de manera relevante. Aquí se dispuso de una lista de conceptos relacionados con normas, valores y actitudes donde se marcaron aquéllos que aparecían reflejados de manera dominante en el tema del



programa: competitividad, delitos, familia convencional, igualdad, racismo xenofobia *etc.*

A partir de los datos recogidos en las diferentes fichas de análisis, se elaboró un informe por cada serie analizada (se entiende que de los dos capítulos elegidos), en el que se abordaran detalladamente los siguientes puntos:

- a) Aspectos formales
- b) Representaciones y estereotipos
- c) Valores

En el capítulo de los resultados podremos ver las ideas principales, así como las conclusiones extraídas acerca de las representaciones sociales y los valores transmitidos en el conjunto de la programación analizada.

3.4 Análisis de datos

Rodríguez Gómez, et al. (1999) entienden el análisis de datos como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación” (p. 200).

En lo referente al análisis, una vez recogidos todos los datos nos encontramos ante la pregunta de cómo analizarlos. Optamos por utilizar dos de los programas paradigmáticos para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos: el programa informático de análisis estadístico SPSS y el Atlas-ti 6.2 respectivamente

3.5 Cuestiones ético-metodológicas

En este apartado de nuestra investigación pretendemos exponer las cuestiones ético-metodológicas que hemos tenido en cuenta para la realización de la misma.



De este modo, comenzaré detallando las cuestiones metodológicas que se utilizaron en el inicio de la investigación. Las cuales son:

- Acceso al campo: se pidió permiso tanto la jefa de estudios de educación primaria del centro, como los maestros de las aulas donde se llevaría a cabo la investigación.
- Negociación e informe: al comienzo de nuestra investigación, se informo tanto al centro como a los maestros responsables de las aulas implicadas, de manera detallada, lo que íbamos a realizar, asegurándonos así su compromiso y ayuda a lo largo de nuestra investigación.

Una vez comenzada nuestra investigación nos hemos basado en los cuatro aspectos éticos propuesto por Blaxter, Huges y Tight (2000), que son:

- Anonimato. En lo referente tanto al nombre del colegio, como de los niños se han omitido con el fin de que nadie pueda ser reconocido. De manera que a cada cuestionario se le ha asignado un número, manteniendo de este modo el anonimato del alumnado.
- Confidencialidad. Podemos garantizar que el acceso a la información ha sido solo por parte de las personas implicadas dentro del proceso de investigación.
- Legalidad. A lo largo de toda la investigación podemos afirmar que no se ha cometido ninguna acción ilegal.
- Profesionalidad. Se ha explicitado con claridad cuál ha sido la actuación de la investigadora.

Además de estas cuestiones metodológicas, siguiendo a Buendía y Berrocal (2001) “el problema ético más conocido y el que más juicios ha levantado por el prejuicio que ocasiona a otros investigadores ha sido el plagio” (p. 10). En nuestro caso podemos declarar que hemos elaborado nuestro trabajo de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citada en la bibliografía, y que he identificando como tales todas las partes tomadas de dichas fuentes.



3.6 Limitaciones metodológicas

Creemos necesario también hacer mención a las limitaciones de nuestro trabajo, que nos servirán como una reflexión crítica para futuras investigaciones.

Principalmente podemos señalar que la presente investigación no se plantea como objetivo la intervención, ya que no podemos realizarla en las condiciones oportunas, ya que sería necesario un estudio más extenso y profundo y un mayor grado de acceso a la población analizada.

También debemos tener en cuenta que la edad de los niños limita la fiabilidad del cuestionario así como de cualquier método que exija una madurez, que aún a esta edad no tienen.

Dado que en la presente investigación consideran a todos los agentes implicados en la educación, sería interesante, para futuras investigaciones, ampliar la recogida de datos teniendo en cuenta a los colectivos no analizados en este trabajo tales como la familia y la escuela.



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La exposición e interpretación de los resultados es la parte fundamental de cualquier investigación. Por ello, para mostrarlos de forma ordenada y coherente procedemos a realizarlo siguiendo el orden utilizado en las técnicas para su recolección. Para dotar de validez a nuestro estudio hemos utilizados dos técnicas que nos permitirán analizar la información e interpretar los resultados obtenidos poniéndolo en relación con el marco teórico elaborado.

1. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Una vez pasados los cuestionarios (Anexo I) a los niños y niñas presentamos la recogida de datos:

Pregunta 1

Cuanto te levantas por las mañanas, antes de ir al colegio ¿Ves la televisión?

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | SI | 53 | 37,9 | 37,9 | 37,9 |
| | NO | 87 | 62,1 | 62,1 | 100,0 |
| | Total | 140 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.- Resultados de la pregunta 1: Cuando te levantas por las mañanas, antes de ir al colegio ¿Ves la televisión?

En esta tabla podemos observar que el 37,9% de los alumnos encuestados *ven* la televisión por las mañanas antes de comenzar su jornada escolar, mientras que el 62,1%, valor ampliamente menor, *no* realiza esta práctica por las mañanas. En la actualidad son muchos los niños que consumen televisión por las mañanas, sobre todo entre las 7 y las 9 de la mañana, antes de entrar al colegio. En esta franja horaria alrededor del 90% del



público está compuesto por niños, por lo que casi todas las cadenas ubican en esta banda productos destinados a ellos.

Pregunta 2

Cuando sales del colegio y llegas a casa, ¿Ves la televisión?

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | SI | 94 | 67,1 | 67,1 | 67,1 |
| | NO | 46 | 32,9 | 32,9 | 100,0 |
| | Total | 140 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 6.- Resultados de la pregunta 2: Cuando sales del colegio y llegas a casa, ¿Ves la televisión?

Según estos datos podemos observar que, al mediodía, cuando salen del colegio, este porcentaje se vuelve contrario al que hemos registrado en la pregunta anterior. En este caso es el 67,1% de los niños el que *si* realiza esta práctica cuando regresa a casa, mientras que el 32,9% afirma que *no* lo hacen. Aquí los programadores aprovechan el hábito de la comida para ubicar otra franja horaria infantil, ubicada entre la 13:30 y las 15:00 aproximadamente.

Pregunta 3

Los fines de semana, cuando te levantas ¿Ves la televisión?

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | SI | 122 | 87,1 | 87,1 | 87,1 |
| | NO | 18 | 12,9 | 12,9 | 100,0 |
| | Total | 140 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 7.- Resultados de la pregunta 3: Los fines de semana, cuando te levantas ¿Ves la televisión?



En lo que respecta a los fines de semana, según éste cuadro obtenido a partir de los cuestionarios realizados, podemos constatar que el 87,1% de los niños están expuestos al medio televisivo a lo largo de todo el fin de semana, recibiendo mensajes de ésta, mientras que tan solo el 12,9% (18 niños de los 140 encuestados) no realiza esta práctica durante el fin de semana. Como puede observarse, los fines de semana son días en los que la presencia infantil es dominante, y el índice de consumo televisivo infantil es muy elevado.

Pregunta 4

En esta pregunta nos interesábamos por sus gustos en el tiempo libre. Para ello les proporcionamos una lista de 10 acciones que tenían que enumerar del 0 al 10 según su orden de preferencia. Pero para que esta pregunta les resultara más fácil les pedimos que primero pusieran un 10 y un 9 en las dos que más les gustasen. Posteriormente, les pedimos que diesen un 0 y un 1 a las que menos, y finalmente, con las que estaban aún sin enumerar, que las ordenasen del 8 al 3, siendo 8 lo que más le gusta y 3 lo que menos.

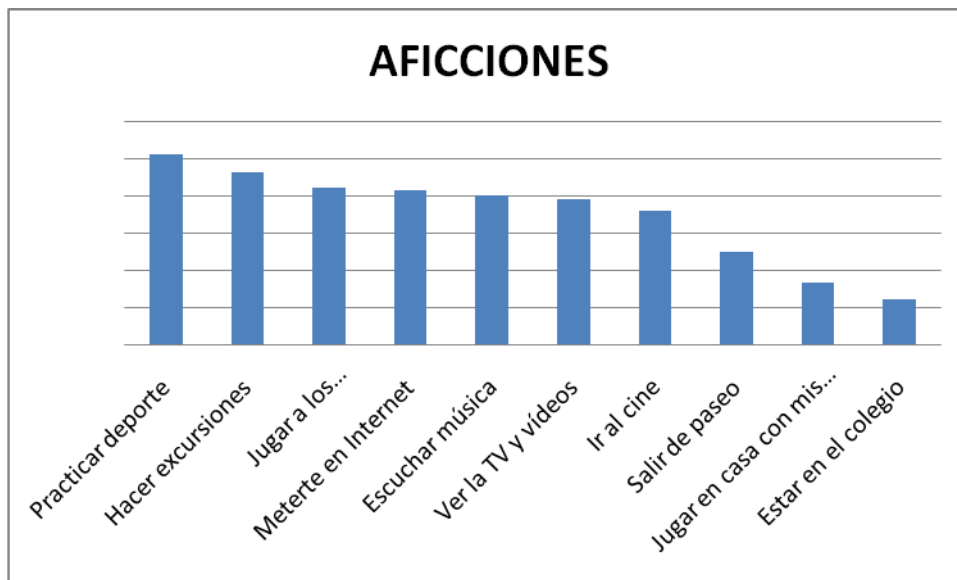


Gráfico 1.- Resultados de la pregunta 4



En este gráfico, queda ilustrado que *ver la televisión* se sitúa como la sexta alternativa preferida entre sus aficiones en su tiempo libre; superada por *jugar a los videojuegos* y *meterse en internet* ocupando el tercer y cuarto puesto respectivamente. Estas aficiones en los últimos años, con el creciente aumento de la tecnología digital han ido escalando puestos y seguidores, hasta, como hemos visto, ganar puestos a la TV. En un quinto puesto, situamos *escuchar música*, que, en la mayoría de los casos pensamos que puede derivar de las dos acciones anteriores.

Nos ha llamado especialmente la atención que entre las primeras alternativas no se encuentren precisamente las opciones que acabamos de comentar.

Las propuestas más nombradas han sido *practicar deporte* y *hacer excursiones*. Creemos que esto puede ser debido a que los test se realizaron en el mes de mayo y con el buen tiempo estas acciones se practican con mayor frecuencia.

El *ir al cine* (séptimo puesto), como hemos podido comprobar, está perdiendo adeptos en los últimos años. Este hecho puede ser justificado por el alto coste que supone comprar una entrada y sobre todo por la visualización ilegal de películas en internet.

Salir de paseo es una práctica poco valorada por nuestros alumnos encuestados ya que la han situado en el octavo lugar.

De esto modo, en el penúltimo puesto encontramos *jugar en casa con mis juguetes*, hecho que podemos explicar por algunos comentarios ofrecidos por los niños durante la realización del test, que confiesan ser “demasiado mayores para jugar con los juguetes” y “eso es cosa de pequeños”.

En este apartado, *estar en el colegio* es una actividad poco nombrada, posiblemente, por su carácter obligatorio.



Pregunta 5

Con qué frecuencia ves la televisión durante la semana:

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos No ves la TV | 2 | 1,4 | 1,4 | 1,4 |
| Ves la TV poco, pero todos los días (1 hora o menos) | 66 | 47,1 | 47,1 | 48,6 |
| Ves bastante la TV, más de 2 horas al día. | 58 | 41,4 | 41,4 | 90,0 |
| Ves la TV más de 3 horas al día | 14 | 10,0 | 10,0 | 100,0 |
| Total | 140 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 8.- Resultados de la pregunta 5: Con qué frecuencia ves la televisión durante la semana.

Como refleja la tabla 8, la cuota más abundante de consumo se sitúa entre *1 hora o menos diarias* con un 47,1% de las respuesta. En este intervalo, se situaría la media diaria de consumo televisivo de la muestra seleccionada.

A continuación le sigue la cantidad más próxima a la alza, con un 41,4 % que consume *mas de 2 horas al día*. Bastante muy por debajo de estos porcentajes se encuentran los que confiesan que su consumo televisivo es de *más de 3 horas al día*, un 10%, mientras que tan solo el 1,4% (2 alumnos) indican que *no ven la TV*.

En cualquier caso, estas cifras son bastante inferiores a las ofrecidas por los índices de audiencia generales, que apuntan a unos 200 minutos de consumo diario (más de 3 horas al día). Así lo expone Lazo (2005) que dice que “la media diaria se sitúa entre uno y dos horas diarias, pero con un importante porcentaje de escolares que superan las dos horas, incluso algunos las cuatro horas” (p. 438).



Con que frecuencia ves la televisión durante la semana:

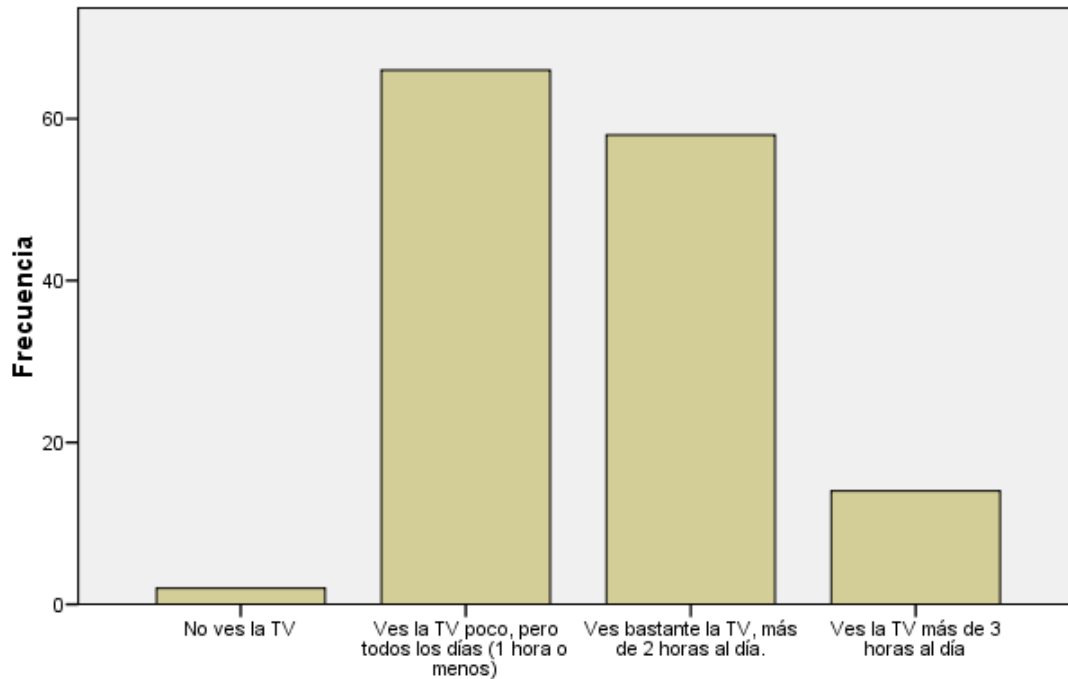


Gráfico 2.- Resultados de la pregunta 5.

Pregunta 6

Momentos en los que ves la televisión

| | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
|----------------------|--------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| Por la mañana | 34,28% | 29,28% | 34,28% | 29,28% | 29,28% | 73,57% | 72,85% |
| Por la tarde | 65% | 58,57% | 61,42% | 62,14% | 57,86% | 52,86% | 47,86% |
| Por la noche | 57,14% | 60% | 64,28% | 62,86% | 77,14% | 77,86% | 74,28% |

Tabla 9.- Resultados de la pregunta 6: Momentos en los que ven la televisión



MOMENTOS EN LOS QUE VEN LA TV

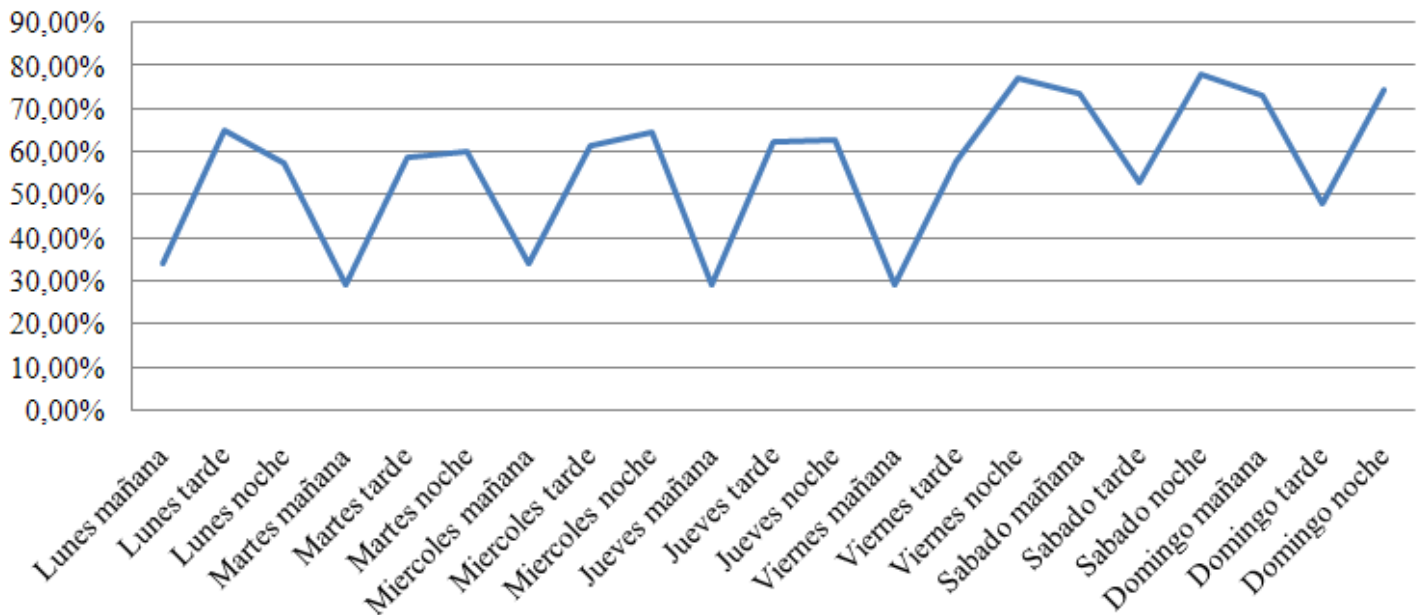


Gráfico 3.- Resultados de la pregunta 6

Como podemos observar en la tabla 9, así como en los gráficos realizados a partir de la misma, podemos afirmar que el porcentaje de niños que ve la televisión *por la mañana*, de lunes a viernes, oscila alrededor del 30-35%, siendo esta cifra muy superior las mañanas de los fines de semana con un porcentaje aproximado del 73%.

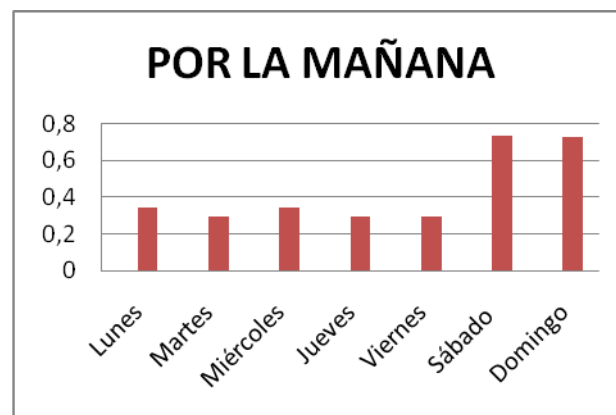


Gráfico 4.- Resultados de la pregunta 6: Por la mañana

Si hablamos del visionado televisivo *por la tarde*, los porcentajes se mantienen bastante estables a lo largo de toda la semana, entre un 57% y 65%, siendo



mínimamente inferiores los fines de semana con un porcentaje entre el 47% y el 53%. Este mínimo descenso es posible que se deba a que, aprovechando que los fines de semana los niños no tiene colegio y la mayoría de los padres no trabajan, se realizan otro tipo de actividades en familia, ya sea deporte al aire libre, excursiones, etc.

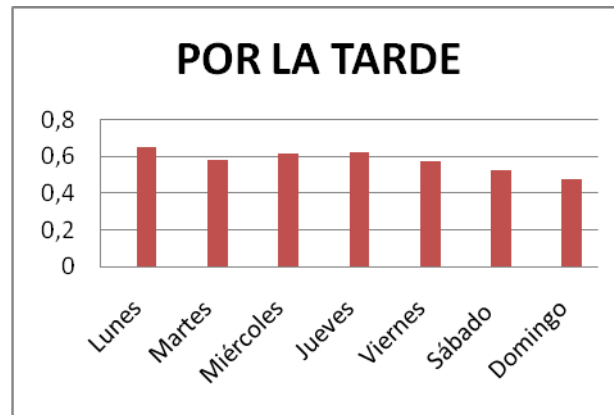


Gráfico 5.- Resultados de la pregunta 6: Por la tarde.

De este modo, podemos observar como *por la noche*, los porcentajes también se mantienen bastante estables de lunes a jueves, oscilando entre el 57% y el 64%, que se verán incrementados con la llegada del fin de semana, ya que a partir del viernes vemos como estos suben, alcanzando el 77% durante el viernes y el sábado y el 74% el domingo.

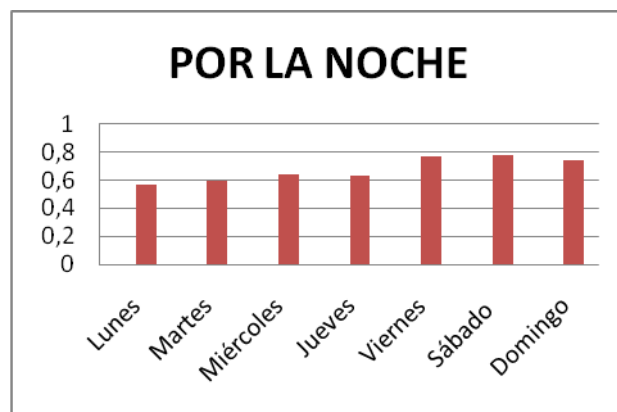


Gráfico 6.- Resultados de la pregunta 6: Por la noche.



Pregunta 7

En esta cuestión nos preocupábamos por los gustos televisivos del alumnado. Por ello, decidimos dejar la pregunta abierta sin proponer una lista de programas televisivos, asegurándonos así el cumplimiento del objetivo de la pregunta (averiguar cuál es el programa que más les gusta), ya que consideramos que si nosotros hubiéramos propuesto una lista los niños hubiesen quedado obligados a elegir uno de esos, y quizá, en muchos casos, no sería la opción que ellos hubiesen puesto si fuese de manera libre.

La cuantía de los datos que se obtuvo fue inmensa. Esto se debió a que hubo 59 respuestas diferentes (Anexo V) de los 140 alumnos que fueron encuestados.

A continuación, en la tabla 10 se muestran los resultados más representativos (programas que mayor número de veces fueron nombrados por los encuestados). En particular, los hemos ordenado de mayor a menor según la suma de los votos proporcionados por los alumnos.

| PROGRAMAS DE TELEVISIÓN | Nº DE ALUMNOS QUE LO ELEGIERON | PORCENTAJE |
|--------------------------------|---------------------------------------|-------------------|
| 1. La que se avecina | 16 | 11,42% |
| 2. Los protegidos | 12 | 8,57% |
| 3. Shake it up | 9 | 6,42% |
| 4. Buena suerte charly | 7 | 5% |
| 5. El hormiguero | 7 | 5% |
| 6. Deportes cuatro | 5 | 3,57% |
| 7. El cubo | 5 | 3,57% |
| 8. Los Simpson | 5 | 3,57% |
| 9. Avanti | 4 | 2,86% |
| 10. Número 1 | 4 | 2,86% |
| 11. Jessie | 3 | 2,14% |
| 12. Top gear | 3 | 2,14% |
| 13. Otra movida | 3 | 2,14% |
| 14. Doraemon | 2 | 1,43% |



| | | |
|-----------------------------|---|-------|
| 15. Dragonball Z | 2 | 1,43% |
| 16. El último superviviente | 2 | 1,43% |
| 17. Big time rush | 2 | 1,43% |
| 18. Aquí no hay quién viva | 2 | 1,43% |
| 19. Invasión jurasica | 2 | 1,43% |
| 20. Huntik | 2 | 1,43% |

Tabla 10.- Resultados más significativos de la pregunta 7: programa de televisión que más les gusta.

Tras el recuento de todos los programas televisivos expuestos por los niños en los cuestionarios, resulta bastante interesante la cuantía de programas propuestos por estos, así como que ninguno de estos obtiene un porcentaje altamente significativo en el ranking. Creemos que una de las causas que podría explicar este fenómeno sería el incremento de la oferta audiovisual asociada a la aparición de la Televisión Digital Terrestre.

También, resulta bastante curioso e inquietante que el programa más visto por los alumnos sea *La que se avecina*, con un porcentaje del 11,42% (16 alumnos), cuyo target no coincide precisamente con el público infantil. El segundo puesto de este sondeo, correspondió a la serie *Los protegidos* con un 8,57% (12 votos), a la que si podríamos clasificar como una serie dirigida a toda la familia en general y al público infantil en particular. Y el tercer lugar fue ocupado por la serie infantil *Shake it up*, con un 6,42% (9 votos).

Hemos considerado oportuno realizar un análisis exhaustivo de los dos programas que más gustan a los encuestados donde analizaremos los valores, representaciones y estereotipos que se transmiten, como veremos en el apartado 2.

Estos porcentajes resultan significativos, ya que podemos constatar que los niños prefieren los programas caracterizados por tener más acción y violencia, más espontaneidad, manifestada en muchas ocasiones por las actitudes inadecuadas de los personajes.



Pregunta 8

En esta pregunta número 8, pedimos a los encuestados que nos argumentasen por qué habían elegido ese como su programa favorito. Ésta ha sido analizada mediante el programa informático Atlas-ti (Anexo IV), tal y como expusimos en la metodología. Por ello, se irán desgranando las diferentes categorías mediante las cuales se ha llevado a cabo el análisis de la información: (a) diversión-interés-entretenimiento, (b) afición, (c) otras:

En términos generales podemos decir que la mayoría de los niños han elegido ese programa como su favorito por dos razones fundamentales: porque les divierte, es interesante o entretenido y porque guarda relación directa con sus aficiones. Así lo exponen con sus argumentos:

- Porque es un programa de talentos, y cantan, entonces, a mi me encanta cantar y por eso es mi preferido. (B:1)
- Porque es de intriga, con misterio y eso a mi me gusta bastante. (B:2)
- Porque salen muchos caballos y me gustan mucho. (B:40)
- Porque te hace reír y pasártelo bien. (A:44)
- Porque hacen muchas cosas divertidas. (A:40)
- Me gusta porque el deporte es una de mis aficiones y disfruto viéndolo. (B:46)

Además de esto, entre sus respuestas encontramos también matices relacionados con el aprendizaje:

- Porque me gustan los animales y de mayor quiero ser veterinaria y así ya voy aprendiendo. (B:29)
- Porque es interesante y te enseñan como se hacen las cosas. (A:38)
- Porque pasan cosas interesantes y a veces aprendes cosas. (A:31)
- Porque es de gracia y misterio y te ríes mucho y te enseña. (A:47)



- Porque me ayuda a saber más sobre los dinosaurios, animales o seres vivos que vivan después de los dinosaurios. (C:39)
- Porque enseña a sobrevivir en la naturaleza. (C:32)

Otro de los aspectos más relevantes a comentar entre sus argumentaciones es la apreciación de valores positivos dentro de sus programas favoritos, como por ejemplo que el bien triunfa sobre el mal, etc.:

- Me gusta como acaban robando al ladrón para que lo metan en la cárcel. (C:3)
- Porque explica que aunque pienses que no tienes talento lo tienes. (C:34)

Por en contrario, también encontramos respuestas en el que valoran su programa favorito precisamente por los valores negativos que de él se desprenden:

- Porque son peleas y de matar y resucitar. (C:30)

Durante el visionado de sus programas favoritos podemos apreciar también que tiene en cuenta la presencia de familiares cercanos con ellos, sobre todo hermanos o hermanas con los que pueden compartir experiencias derivadas de sus programas favoritos:

- Porque es un programa de bailar y a mi me gusta hacer coreografías con mi hermana y pasármelo bien. (B:7)
- Porque me hace reír y mi hermana y yo imitamos a los personajes. (A:15)

Pregunta 9

En esta cuestión número 9, tratamos de averiguar varias cosas. Por un lado, si el programa que más les gusta (pregunta 7) realmente es el que más ven. Y por otro lado,



en caso de ser negativa la respuesta anterior, que nos dijese cual es el que más ven y nos expusieran las razones.

De este modo, pudimos extraer los resultados que mostramos a continuación:

¿El programa que más te gusta es el que más ves?

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | SI | 77 | 55,0 | 55,4 | 55,4 |
| | NO | 62 | 44,3 | 44,6 | 100,0 |
| | Total | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 1 | ,7 | | |
| Total | | 140 | 100,0 | | |

Tabla 11.- Resultados de la pregunta 9: ¿El programa que más te gusta es el que más ves?

Como muestra la tabla, son más de la mitad de los encuestados, un 55% los que confiesan que el programa que más les gusta realmente *sí* es el que más ven. Pero también observamos como un 44,3% afirman que el programa que más ven *no* es precisamente el que más les gusta.

Gracias a los resultados obtenidos, podemos intuir que son muchos los niños siguen viendo la televisión sin ningún control por parte de sus padres o de sus adultos más cercanos, puesto que como podemos observar en la tabla 12, entre los programas más vistos por el alumnado siguen ocupando los primeros puesto series o programas televisivos que precisamente no van destinados al colectivo de esta edad.



| PROGRAMAS DE TELEVISIÓN | Nº DE ALUMNOS QUE LO ELEGIERON | PORCENTAJE |
|----------------------------------|---------------------------------------|-------------------|
| 1. La que se avecina | 17 | 12,14% |
| 2. Los Simpson | 13 | 9,28% |
| 3. Shake it up | 9 | 6,42% |
| 4. Buena suerte Charly | 7 | 5% |
| 5. El hormiguero | 7 | 5% |
| 6. Doraemon | 6 | 4,28% |
| 7. Los protegidos | 5 | 3,57% |
| 8. Top gear | 5 | 3,57% |
| 9. Las noticias | 4 | 2,86% |
| 10. Aquí no hay quién viva | 3 | 2,14% |
| 11. Deportes cuatro | 3 | 2,14% |
| 12. Hombres, mujeres y viceversa | 3 | 2,14% |
| 13. Avanti | 2 | 1,43% |
| 14. El cubo | 2 | 1,43% |
| 15. Teledporte | 2 | 1,43% |
| 16. Big time rush | 2 | 1,43% |
| 17. El número 1 | 2 | 1,43% |
| 18. El cubo | 2 | 1,43% |
| 19. I carly | 2 | 1,43% |
| 20. Sálvame | 2 | 1,43% |

Tabla 12.- Resultados más significativos de la pregunta 9: programa de televisión que más ven.

En la tabla 12 que acabamos de mostrar, pretendemos poner de manifiesto cuales son aquellos programas más seguidos por nuestros alumnos encuestados. Y al igual que nos ocurría en los resultados obtenidos en la pregunta número 7, el volumen de respuestas diferentes ha sido muy alto (Anexo VI), y como consecuencia directa



ninguno de los programas propuestos ha obtenido un porcentaje muy elevado por encima de los demás.

Así, podemos observar como la serie *La que se avecina* sigue ocupando el primer puesto como serie más vista, obteniendo aún un porcentaje mayor que en la cuestión anterior, un 12,14%. Con algo más del 9% vemos que el segundo lugar esta ocupado por una la serie de dibujos *Los Simpson*, resultado bastante preocupante puesto que a lo largo de toda su emisión arrastra a un gran número de seguidores entre el público infantil, siendo el contenido de esta serie destinado precisamente a un publico adulto. Así, el tercer lugar fue ocupado de nuevo por la serie infantil *Shake it up*, obteniendo curiosamente el mismo número de seguidores, 9 alumnos (6,42%).

Y por último, para completar esta cuestión, les pedimos que nos expusieran las razones de por qué no ven su programa favorito y ven otro. En este caso, las categorías mediante las cuales se ha llevado a cabo el análisis de la información son: (d) horario, (e) imposición, (c) otras. De este modo, los resultados que obtuvimos fueron los siguientes:

Los padres que acostumbran ver con sus hijos los programas que más les gustan son pocos. De esta manera, los alumnos encuestados reivindican que sus familiares suelen anteponer el criterio de ver sólo sus programas preferidos, quedando en cierto modo “obligados” a ver programas que les desagradan:

- Porque mi madre lo ve, entonces yo también tengo que verlo. (E:76)
- Porque lo ve mi hermana y me tengo que aguantar. (E:88)
- Porque lo ponen mis padres y no me dejan cambiarlo. (E:91)
- Porque a mis hermanas las tienen enchufe y tiene que ser lo que ellas digan. (E:90)

Pero como no todos los padres son iguales también nos hemos encontrado con respuestas en las que se ve cierto control de los padres respecto a la visualización televisiva de sus hijos:

- Porque mi programa favorito es a las 11 y no me dejan verlo, solo lo veo los viernes. (D:85)



- Porque el otro programa no me dejan verlo mis padres y solo lo veo cuando no se enteran. (E:89)

El horario es otro de las razones que nos han aportado. Y dentro del mismo, estas razones son de diversa índole.

Primeramente les condiciona a ver otro programa distinto de su favorito:

- Porque lo echan todos los días y mi programa favorito solo un día. (D:64)
- Porque mi favorito solo lo echan tres veces a la semana y el que más veo todos los días. (D:73)
- Porque mi programa favorito no le echan todos los días. (D:65)

También mencionan que visualización de estos programas es determinada por la realización de otro tipo de actividades, así como por su horario de emisión. Esto lo podemos ver con algunas respuestas como:

- Porque la veo a la hora de cenar y mi serie favorita no la veo tanto porque tengo actividades extraescolares y no me da tiempo. (D:67)
- Porque es el que hay por la noche. (D:77)
- Porque cuando estudio y hago los descansos es lo único que hay. (D:83)
- Porque es una serie que echan por las tardes, y como veo la tele por las tardes, es la serie que mas veo. (D:66)

Y la última de éstas es la alta frecuencia con la que emiten algunos de los programas mencionados:

- Porque lo echan más días. (D:75)
- Porque lo echan todos los días. (D:87)
- Porque esta a todas horas. (D:72)
- Es un programa que le hay a todas horas. (D:61)



Pregunta 10

Como en las cuestiones 7 y 9 nos hemos preocupado por conocer cuales eran sus programas favoritos, así como los más vistos, también consideramos oportuno para terminar de conocer los gustos de nuestros alumnos encuestados preguntarles por el programa que *menos les gusta*. Pero para asegurarnos que ese programa era verdaderamente el que menos les gustaba les pusimos una única condición, que le hubieran visto al menos una vez, puesto que de lo contrario no podían saber si les gustaba o no les gustaba de verdad.

Así, a través de la tabla 13 que mostramos a continuación se exponen los resultados obtenidos (Anexo VII):

| PROGRAMAS DE TELEVISIÓN | Nº DE ALUMNOS QUE LO ELEGIERON | PORCENTAJE |
|--|---------------------------------------|-------------------|
| 1. Dora exploradora | 14 | 10% |
| 2. Sálvame | 13 | 9,28% |
| 3. Sálvame Deluxe | 12 | 8,57% |
| 4. Bob Esponja | 12 | 8,57% |
| 5. Las noticias | 12 | 8,57% |
| 6. Gran hermano | 7 | 5% |
| 7. Pocoyo | 3 | 2,14% |
| 8. El intermedio | 3 | 2,14% |
| 9. Los protegidos | 3 | 2,14% |
| 10. Atrapa un millón | 2 | 1,43% |
| 11. Caillou | 2 | 1,43% |
| 12. Los videos caseros mas divertidos de América | 2 | 1,43% |
| 13. Phineas y Ferb | 2 | 1,43% |
| 14. Top gear | 2 | 1,43% |
| 15. Sin chan | 2 | 1,43% |



| | | |
|------------------------|---|-------|
| 16. Jack y los piratas | 2 | 1,43% |
| 17. Los documentales | 2 | 1,43% |
| 18. CSI | 2 | 1,43% |
| 19. Pokemon | 2 | 1,43% |
| 20. So Random | 2 | 1,43% |

Tabla 13.- Resultados más significativos de la pregunta 10: programa de televisión que menos gusta.

Al realizar el análisis del programa que *menos les gusta* nos encontramos con respuestas, en principio, algo inesperadas, como el caso de *Sálvame*, o *Sálvame Deluxe*, con un 9,28% y 8,57% respectivamente, ya que se trata de programas con un alto nivel de audiencia, ubicados, en el primer caso, dentro del horario infantil. También llama la atención la presencia en los primeros puestos de series infantiles como es el caso de *Dora exploradora*, siendo la más votada con un 10% o *Bob esponja* con un 8,57%.

Pregunta 11

De entre las argumentaciones plasmadas por los niños de *porqué no les gusta* ese programa podemos extraer la siguiente información desgranada en estas categorías: (f) aburrido, (g) infantil, (c) otras.

Principalmente los motivos por los que argumentan que encienden el televisor son con ánimo de no aburrirse o para divertirse, como hemos visto en la pregunta 8. Será precisamente la ausencia de estos motivos lo que les ha llevado a rechazar algunos programas televisivos:

- Porque me parece aburrido, no tiene emoción y porque las preguntas son fáciles. (F:95)
- Porque te aburres. (F:109)
- Porque me parece aburrido y con él no me lo paso bien. (F:126)
- Porque no hace gracia y a mi me gusta reírme, ya lo vi mucho de pequeña y me aburre. (F:132)
- Porque es un poco aburrido y no me hace mucha gracia. (F:136)



Del mismo modo, la oposición a estos programas es debido a que no consideran que el contenido que en ellos se emite sea propio de su edad:

- Porque es para niños pequeños. (G:122)
- Porque es muy infantil y muy repetitivo. (G:112)
- Porque es de bebés. (G:108)

Entre las respuestas también hemos encontrado alumnos que incluyen algunos matices o conductas estereotipadas:

- Porque es aburrido y es de chicos. (F:146)
- Porque es para niños pequeños y es muy aburrido y es para chicas. (F:113)

Por otra parte, les desagradan en gran medida los programas del corazón, de los que realizan valoraciones tan negativas como las que siguen:

- No me gusta porque hay muchos marujoneos y no me gusta que se metan en la vida de los demás. (C:153)
- Porque es todo de cotilleo. (C:154)
- Porque hay mucho cotilleo y gritan mucho y me hace daño a los oídos. (C:151)

Los niños desaprueban contenido negativos, sobre todo la violencia. Las causas de esta objeción pueden deberse a que aprenden conductas negativas que pueden desencadenar comportamientos imitativos y a que la sobresaturación de ese tipo de noticias puede generar insensibilidad:

- Porque siempre hay peleas. (C:150)
- Porque siempre hay peleas y todo lo que pasa es aburrido y es un montaje. (C:156)
- Porque me parece una tontería y además no creo que lo deban poner en un programa de niños porque salen muchos golpes. (C:97)



También encontramos un nuevo matiz altamente negativo y preocupante relacionado con la homofobia:

- Porque está lleno de gays y porque es un programa de corazón y cotilleos. (C:119)
- Porque es un rollo y están gritando y hay gays. (C:117)
- Porque están gritando cada tres segundos y está lleno de gays. (C:116)

2. RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS

En este análisis cualitativo de la programación televisiva hemos puesto especial atención a las representaciones y estereotipos que se transmiten, así como los valores que explícitamente e implícitamente están incorporados en los programas analizados.

La información fue recogida a través de diferentes fichas y más tarde estructurada y comentada de acuerdo a los siguientes apartados:

- A) Aspectos formales
- B) Representaciones y estereotipos
- C) Valores

Este mismo orden es el que seguimos en las siguientes páginas donde hemos tratado de no limitarnos a un mero análisis y enumeración de los contenidos más relevantes, sino que además ofrecemos una valoración de aquellos aspectos que consideramos más relevantes para nuestra investigación.

2.1 LA QUE SE AVECINA

2.1.1 Introducción

La que se avvicina es una serie de televisión española basada en el humor. Desde su inicio en 2007 fue emitida en Telecinco, pero en la actualidad su emisión ha pasado a ser diariamente en el canal Factoría De Ficción (FDF).



2.1.2 Argumento

La serie narra las aventuras y problemas cotidianos de una peculiar comunidad de vecinos en la "lujosa" urbanización *Mirador de Montepinar*, El complejo residencial se encuentra situado en la periferia de una gran ciudad compuesta por tres pisos, con un total de diez viviendas, cuatro locales, una portería, el p rking y las zonas comunes.

Las tramas giran en torno a las relaciones y problemas surgidos dentro del mismo edificio y en las relaciones entre ellos, siempre desde una mirada cómica, a menudo cercana al absurdo.

Pero para poner un poco más en antecedentes exponemos a continuación un breve resumen de la quita temporada a la que pertenecen los dos capítulos analizados:

Comienza con el trío formado por Antonio, Coque y Enrique, pasando una larga temporada recorriendo distintos pueblos del país y alejados de Mirador de Montepinar pero cuando el concejal recibe la inesperada llamada de Judith, le pide con urgencia que regrese a la comunidad. Cuando llegan al complejo residencial, descubren como ha quedado el panorama tras su marcha: no tienen luz eléctrica ni empleados y las cuentas de la comunidad est n en números rojos. Es ahí cuando Enrique se da cuenta de que la psicóloga, en calidad de presidenta, le ha llamado para pedirle ayuda con el mandato. Además, el "cambio de acera" de Araceli Madariaga tras su regreso y la indecisión de Judith sobre su relación sentimental mantienen en un sin vivir al concejal. Por su parte, Antonio no le perdona a su mujer la infidelidad con Coque, y esta tratar  de recuperarlo pero el mayorista tratar  de rehacer su vida y recuperar el puesto que dej  en la presidencia. Mientras tanto, Lola se marcha temporalmente a Miami para grabar una serie de televisión "Los amantes de Adelita" pero, el temor de Javi por lo que pudiera pasar en su estancia y que en ella aparezcan los genes de su madre sumada a la presión de los "leones", hacen que el joven dude seriamente sobre la fidelidad de su mujer. Sin embargo, él se mantendrá al margen pero a la vez tratar  de acercarse a Raquel. Entre otras cosas, Maite, obligada judicialmente a abandonar el hogar conyugal, se instalará en el piso de Nines y Raquel y Amador descubre que su sueño de disfrutar de su condición de soltero se complicar  enormemente con la llegada de su



madre, anciana que ha dejado su Albacete natal para encauzar la caótica vida de su hijo y lograr que este vuelva con su exmujer.

1.1.3 Personajes

| PRINCIPALES | |
|-------------------------|--|
| Judith Becker | Leo |
| Javier Maroto (Javi) | Antonio Recio |
| Dolores Trujillo (Lola) | Amador Rivas |
| Vicente Maroto | Justi |
| Izaskun Sagastume | Carlota, Nano, Rodrigo y “Ojos de pollo” |
| Araceli Madariaga | Enrique Pastor |
| Reyes Ballesteros | Máxi |
| Berta | Francisco Javier Pastor Madariaga (Fran) |
| Raquel Villanueva | Coque |
| Nines Chacón Villanueva | Rosario Parrales |
| Maite Figueroa | SECUNDARIO: Carlos |

Tabla 14: Personajes “La que se avecina”

2.1.4 Análisis

A) ASPECTOS FORMALES

En lo que se refiere a la estructura que presenta la serie podemos decir que no posee una distribución realmente clara.

Posee una cierta continuidad en lo que se refiere a la trama o historia, aunque ciertamente este no es su rasgo más característico puesto que en cada capítulo se muestran pequeñas historias que empiezan y terminan en ese mismo, sin la existencia de una moraleja o mensaje final.

Los espacios representados en esta serie son muy diversos, aunque todos se caracterizan por ser realistas y formar parte de los ambientes cotidianos de cualquier medio urbano: desde viviendas particulares, hasta lugares donde se desarrolla la vida pública como un bar, una comisaria, el ayuntamiento, un cementerio.



Dado que en la serie se presentan diversas historias paralelas, recurre a un gran número de escenarios, tanto interiores como exteriores. Concretamente en los capítulos analizados observamos nada menos que X localizaciones: el interior de las viviendas de cinco de los personajes así como el jardín de uno de ellos, el bar propiedad también de uno de ellos, las zonas comunes del edificio, la calle fuera del recinto, la sala de matrimonios de ayuntamiento, un cementerio, la sala de ruedas de prensa del presidente del gobierno así como el exterior de la misma.

Lo más relevante del atrezzo (fuera de que la mayoría de los personajes aparecen vestidos de manera informal o con el uniforme representativo del colectivo al que pertenecen –conserje, policía...-) es que se utiliza para desmarcar del grupo a ciertos caracteres que por su naturaleza o por el papel que representan, se pintan de acuerdo a un estereotipo o con cierto toque caricaturesco:

Las chicas jóvenes y guapas del edificio (Lola, Raquel y Judit) aparecen con vestidos, corpiños y pantalones inusualmente cortos, obedeciendo a la imagen erótica que las caracteriza. Otra de las chicas jóvenes, pero “no guapa” (Nines) suele vestir con ropa deportiva y poco informal.

Berta, la mujer de Antonio, que es muy religiosa y tradicional, aparece siempre con faldas por debajo de las rodillas y con camisetas de escote muy cerrado, a excepción de la escena sexual que protagoniza en la que aparece en bañador.

Otra de las peculiaridades del vestuario en la serie se encuentra en la pareja homosexual formada por Araceli y Reyes, en la que esta última aparece con un atuendo más propio del “mundo masculino” mientras que Araceli aparece normalmente con vestimentas típicas de filosofías orientales (túnica...) acompañadas siempre de fulares o pañuelos.

Los hombres del edificio aparecen todos con un atuendo propio de su edad, cada uno con un estilo diferente, pero sin destacar.

El desarrollo del hilo argumental presenta un ritmo bastante claro, pese a la abundancia de personajes y a la falta de tema principal, puesto que se trata de varias historias que ocurren forma simultánea, la serie se desarrolla de forma amena y ligera.



B) REPRESENTACIONES Y ESTEREOTIPOS

ASPECTOS CUANTITATIVOS

Si nos concentramos en las características meramente demográficas (sexo, edad, clase social, procedencia geográfica...) y cuantificables de los personajes de esta serie, podemos observar lo siguiente:

Si bien en lo referente al sexo, aparecen prácticamente el mismo número de personajes femeninos que de masculinos, en los apartados de edad y clase social sí que se advierte un importante sesgo que prima la aparición de determinados sectores sobre otros.

En cuanto a la edad, la mayoría de los personajes oscilan entre los 30 y los 50 años. Este es el único grupo que se encuentra presente en todas las escenas sin excepción.

Los menores de siete años y los mayores de 65 son, sin duda alguna, los peor parados en cuanto a representatividad, aunque es cierto que en uno de los capítulos analizados el número de mayores de 65 es más representativo de lo normal, aunque el número aumento solo a 4. El número de niños se mantiene a lo largo de toda la serie, con 4 niños (los hijos de los "Cuqui").

El grupo menos número representado en esta serie es el de la adolescencia, con tan solo una representación, Fran, el hijo de Enrique.

En lo que concierne al nivel socio-económico de los personajes predominan los de clase media, intentando en varios casos aparentar o hacer creer que pertenecen a una clase superior.

El edificio en el que se desarrolla la serie se encuentra situado a las afueras de una gran ciudad. Podemos averiguar que se trata de Madrid por alguna de sus tramas.

En lo referido a la variedad de razas, predominan casi en su totalidad pieles blancas, apareciendo únicamente un único caso de un inmigrante sudamericano, Parrales.



También debemos destacar la aparición de una pareja homosexual de mujeres, formada por Reyes y Araceli.

ASPECTOS CUALITATIVOS Y ESTEREOTIPOS

En un nivel más cualitativo podemos observar también determinadas tendencias generales en la manera de representar a los personajes según el colectivo al que pertenezcan: mujeres, hombres, ancianos, niños, extranjeros...

MUJERES

Por un lado tendríamos a las mujeres jóvenes, Judith, Raquel, Nines y Maite, que encarnarían un papel de mujeres modernas, que aparentemente, no necesitan un hombre para completar su existencia. Sin embargo, Raquel y Judith también se podrían enmarcar en un estereotipo de mujeres sexualizadas, dado las menciones repetidas que hacen a su cuerpo y a su vida sexual o sentimental, siendo, de hecho, los temas a los que con más frecuencia se refieren en las tramas protagonizadas por ellas.

Como mujeres tradicionales tenemos a Justi y a Berta, ambas complacientes con el rol de género de esposas y madres serviciales que les ha sido asignado, siendo a veces humilladas y engañadas por los varones de su entorno.

Uno de los estereotipos de género más ampliamente difundido es aquel que sitúa a la mujer en el entorno privado, en el ámbito doméstico. En la serie nos encontramos con diferentes personajes femeninos que tienen un trabajo asalariado fuera de su hogar, como es el caso de Lola, actriz, Raquel, agente comercial, Maite, dependienta en una tienda de ropa, o Reyes, dentista. El resto de las mujeres se mueven en el hábitat del hogar, incluida Judith, cuyo salón cumple a la vez la función de consulta, desvaneciéndose los límites entre trabajo y ocio, como señal de la poca profesionalidad con la que este personaje a menudo actúa.

Berta y Justi permanecen en la vivienda realizando tareas típicamente asociadas al colectivo femenino (cuidan de su casa, de su familia, cocinan, limpian...)

Hay que hacer mención al personaje de Nines, cuya máxima ambición es encontrar a un hombre con dinero para no tener que volver a trabajar.



HOMBRES

La característica más destacada de los personajes masculinos representados es su afición a las mujeres:

- *¡Que pechotes!*
- *¿Quieres salami?*
- *Soy un vividor follador*

Para algunos de ellos son simples objetos decorativos o de placer a su entera disposición.

- *Berta, vamos para casa que no he cenado.*

Pero hay otros personajes masculinos que rompen con los clásicos esquemas reproducidos, como es el caso de Leo, que vive solo y él se encarga de hacer todas las tareas de la casa ofreciendo un modelo alternativo a los clásicos estereotipos de los roles desempeñados por los hombres.

Cabe señalar que los trabajos más vinculados a la ciencia y a lo público son desempeñados por hombres; Javi se dedica a la informática y Enrique trabaja en la administración pública. La empresa privada, símbolo de poder, también se mantiene en el ámbito masculino, es Antonio quien tiene una empresa de mariscos y Enrique el gerente de un bar, quedando así los dos únicos negocios del edificio en manos de hombres.

ANCIANOS

A lo largo de los capítulos analizados tan solo aparecen 4 representaciones de este colectivo.

Izaskun, caracterizada como la típica señora “moderna” que siempre esta fuera de casa libreta en mano para apuntar todos los cotilleos que surgen en el edificio.



Justi, madre de Amador, que ante la fracasada vida de su hijo viene del pueblo para ayudarlo y es la encargada de la casa, del cuidado de sus nietos, así como de intentar mantener a “raya” a su hijo.

Además, en uno de los capítulos, aparecen dos señoras del pueblo de Justi, sus hermanas, que vienen para el “supuesto” entierro de Amador.

NIÑOS

En este caso tan solo aparecen cuatro niños, menores de 6 años de edad, caracterizados con actitudes para nada propias de su edad.

En una de las escenas salen imitando a sus padres llamándose “gañan - putón”.

FAMILIAS

Las relaciones familiares que aparecen son de distinto tipo, aunque en la mayoría de los casos corresponde a familias desestructuradas.

El caso de Berta y Antonio, corresponde a una familia de tipo tradicional caracterizada por las continuas separaciones, infidelidades y reconciliaciones. Pero lejos de afectarles este sistema de vida, parecen haberse acostumbrado a él.

Amador y Maite son una pareja de divorciados, con muy mala relación y continuas disputas sobre todo por el dinero y el cuidado de sus hijos.

- ¡Gañan!

- ¡Putón!

Araceli y Reyes, forman una de las nuevas familias de homosexuales, y aunque parecen felices y muy enamoradas, en uno de los capítulos analizados tienen una discusión por su boda y acaban separándose, por lo que Araceli vuelve con su ex marido y deciden casarse de nuevo, aunque al final todo es un fracaso y Araceli abandona a los dos.



EXTRANJEROS

Como hemos comentado en el apartado anterior, este colectivo aparece representado por la figura de Parrales, inmigrante sudamericano que trabaja para la empresa de mariscos de Antonio “Mariscos Recio”, el cual es sometido a continuas vejaciones e insultos y amenazas por parte de su jefe.

- *¡Este mes no cobras!*

Por lo que en esta serie simplemente reproducen prejuicios y contribuyen a que se sigan propagando, puesto que aparecen solamente con tres o cuatro rasgos caracterizados del país al que pertenecen.

- A qué va a venir un negro, ¡Pues a pedir dinero!

C) VALORES

AMOR Y AMISTAD

En “La que se avecina”, las relaciones sentimentales se trivializan. Los personajes son individualistas y actúan desinteresadamente; no muestran un amor real a las personas a quienes dicen amar y se preocupan por su ego o por su bienestar.

En uno de los capítulos Javi juega a dos bandas entre Lola, su mujer, y Raquel, la vecina. Ante esta situación, sus amigos manifiestan una doble postura; por un lado encontramos a Maxi, que le anima a que siga con esta situación:

- *Es cuestión de organizarse la agenda.*

Y por otro lado encontramos a Leo, que le intenta parar haciéndole reflexionar:

- *Estas jugando con los sentimientos de dos mujeres.*

También, Enrique prepara su boda para volver a casarse con su ex mujer, Araceli, y ante el abandono de ésta se casa, y en la misma sala del ayuntamiento decide casarse con Judith.



Berta, comienza uno de los capítulos viviendo con Leo, para al final de este volver a su casa con su marido, Antonio.

Como acabamos de ver a través de estos ejemplos, “La que se avecina” se encuentra lejos de transmitir el mensaje que deberían promover estos valores.

No hay que dejar de lado la vis cómica que rodea a toda la serie, con situaciones completamente surrealistas, y personajes esperpénticos, mas sigue siendo cuestionable el comportamiento aleatorio y promiscuo de personajes como Berta.

El valor de la amistad en esta serie también deja mucho que desear.

Raquel, íntima amiga de Lola, ante la ausencia de esta, intenta ligarse a su marido.

Así, en una de las reuniones que tiene las amigas (Raquel, Judith, Nines y Maite) se sacan todos los trapos sucios, e incluso llegan a insultarse:

- *¡Las rubias sois malas y tontas!*

También debemos hacer alusión a la gran cantidad de escenas sexuales que se protagonizan a lo largo de los capítulos visionados.

JUSTICIA

En uno de los capítulos analizados vemos una clara referencia al tema de la justicia.

Son muchos los personajes de esta serie que viven al margen de la ley, y buscan una mejor calidad de vida sin importarles la ética de sus acciones.

Antonio, por ejemplo, ante la crisis y el descontento por el gobierno socialista decide ir a una rueda de prensa concedida por Zapatero. Allí, aparece con Coque, suplantando la identidad de unos guardias civiles para conseguir robar unos pases a través del engaño a unos periodistas. Una vez en la rueda de prensa, Antonio tira un centollo al presidente Zapatero. Con ese gesto se convierte en un “héroe y símbolo de revolución” ante miles de fans, incluso los abogados se pelean por seguir su caso. Altos cargos del gobierno intentan hacerle cambiar de opinión mediante el chantaje, al que casi cede, pero en la secuencia final su afán de poder hace que proclame ante sus fans la candidatura a las próximas elecciones.



Esta situación puede resultar quizá un poco confusa de interpretar para los espectadores más pequeños.

IGUALDAD

Al hablar sobre las representaciones de los personajes masculinos y femeninos, hemos podido observar que prevalece una visión sexista que infravalora a la mujer, ya sea a través de comentarios en que se la trata como objeto sexual, o en la utilización de actitudes estereotipadas.

RESPECTO Y TOLERANCIA

La imagen de los extranjeros en “La que se avecina” induce poco respeto hacia otras culturas y contribuye a cultivar falsos estereotipos.

Antonio, en una conversación con Parrales (su empleado inmigrante), le dice:

- ¡Tu madre volverá a la selva!

Lo mismo se puede decir del conserje, Coque, a quién Antonio ridiculiza y le falta continuamente al respeto llamándole *disminuido*. O el caso de Araceli, a la que, de nuevo Antonio, llama *desviada* por el hecho de ser lesbiana.

SALUD

De los capítulos visionados toca el tema de la salud desde dos vertientes:

Una positiva, cuando vemos a Enrique que sale a hacer footing todas las mañanas para mantenerse en forma, o las chicas jóvenes acuden al gimnasio para hacer spinning.

Y otra negativa, cuando vemos a Vicente que para moverse utiliza un “aparato” con ruedas para intentar hacer el menor esfuerzo posible.

Dentro de este tema también deberíamos destacar el uso que se hace de drogas como el caso de Coque, que se encuentra fumando porros de manera habitual, o el abuso del alcohol, por las numerosas secuencias que se protagonizan en el bar y la cantidad de escenas en las que aparece gente ebria.



RESPONSABILIDAD

En esta serie, a lo largo de los capítulos visionados, no se muestra en ningún momento a los padres pendientes de sus hijos, sino todo lo contrario.

También se presenta una imagen del trabajador autónomo poco responsable, que cumple mal sus obligaciones. En este caso podríamos destacar a Judith (psicóloga) y a Antonio (“mayorista”).

VIDA FACIL, HEDONISMO

La vida representada a lo largo de los capítulos analizados, es una vida sin excesivas complicaciones, en donde impera la ley del menor esfuerzo. Los problemas individuales y sociales aparecen sin razón profunda que los explica, casi por naturaleza.

La mayoría de los personajes de la serie no acuden a sus trabajos, o se han quedado sin ellos por la crisis; los niños tampoco acuden al colegio, sino que están en casa todo el día.

Amador, tras fingir su muerte para evitar pagar la pensión a su ex mujer no sufre ningún castigo o pena.

Y Javi o Berta, ante sus engaños amorosos a sus parejas no se quedan solos, acaban volviendo con ellas sin ningún tipo de reprimenda.

BELLEZA Y JUVENTUD

En este caso, las mujeres jóvenes del edificio son desmedidamente valoradas por su cuerpo.

Raquel se acerca a los cánones de la moda actual: altas y delgadas, siempre arregladas, bien peinadas y maquilladas. Solo las vemos de sport cuando van a hacer ejercicio o en escenas de cama, donde es frecuente ver a los personajes en ropa interior.

El cuerpo de Nines, mas bajita y “normal”, no se muestra tanto al público.

En el caso de las mujeres de mayor edad, como Justi e Izaskun, la corporalidad desaparece, así como las tramas románticas o sexuales para estos personajes.



VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD

A lo largo de los capítulos analizados se representan los tres tipos de violencia: física, psicológica y verbal. Se abusa de un lenguaje inapropiado y coloquial, abusando en numerosas ocasiones de tacos y expresiones soeces y machistas.

Así, podemos destacar las continuas collejas que Justi da a Amador.

Los continuos insultos, amenazas y dejaciones de Antonio hacia la mayoría de los personajes.

2.2 LOS PROTEGIDOS

2.2.1 Introducción

Los protegidos es una serie de televisión emitida por la cadena española antena 3. Combina elementos de drama y fantasía. Fue estrenada en 2010, convirtiéndose en una de las series revelación de la temporada 2009/2010.

2.2.2 Argumento

Un grupo de personas se hacen pasar por una familia, los Castillo Rey, con el objetivo de huir de una extraña organización que les busca. El motivo no es otro que los poderes sobrenaturales de muchos de sus miembros. Bajo el cuidado de Mario, padre viudo con ciertas inseguridades, y Jimena, una madre que ha sufrido el secuestro de su hija Blanca a manos de la gente que les persigue, se encuentran: el rebelde Culebra, dotado del don de la invisibilidad; Sandra, poseedora de un poder eléctrico; Carlos, hijo de Mario y que domina la telequinesis; Lucía, una huérfana capaz de leer los pensamientos ajenos y transmitir los suyos propios; y Lucas, un adolescente que puede transformarse en otras personas. Ahora deben convivir cómo si fueran una verdadera familia, ocultando además su secreto, mientras buscan un modo de rescatar a Blanca.



Así, del mismo modo que en el punto anterior, ofrecemos un resumen de la tercera temporada a la que pertenecen los capítulos que hemos analizado a continuación:

Los Castillo regresan a casa junto a Blanca, la hija de Jimena, que les advierte que no pueden seguir en Valle Perdido, porque ha tenido una predicción de futuro, y sabe que si se quedan ahí, todos morirán. Así, sin que los niños lo sepan, todos pasan juntos su última noche, porque a la mañana siguiente, partirán sin Jimena ni Blanca, que buscarán ayuda para cruzar el río y marcharse para siempre.

Julia, llega a Valle Perdido para ejercer de nueva directora en el colegio. Pero su verdadero propósito es cuidar y proteger a los niños especiales.

Culebra, comienza a buscar información en todos los papeles que encuentra y tratar de dar con la respuesta. Sandra descubre que Culebra lo está haciendo todo por ella, busca la cura para los poderes para que ella vuelva a ser feliz. Pero después de un inoportuno accidente, y tras decirle: "Sandra, te quiero", Culebra muere en sus brazos. Pero Leo logra retroceder el tiempo y salva a Culebra y vuelve a vivir.

Culebra deja de investigar por que cree que si sigue, Sandra morirá. Pero Sandra necesita investigar, necesita una cura, y decide investigar con Lucas.

Sandra sigue a Julia, y descubre la asociación "Los Protegidos", pero esta le pide que mantenga el secreto. Pero, en una de las visitas de Julia a "Los Protegidos", descubre que Madre ha entrado en la organización, secuestrado a los niños porque quiere saber la formula para hacer más niños con poderes, y gracias a Sandra, descubre que necesita una planta mágica única en Valle Perdido.

Tras varios intentos por impedir que madre consiga esa formula, ésta pone en marcha su plan maestro para acabar con la familia castillo, manda a cada uno de los integrantes al lugar de donde nunca debieron salir, borrándoles los recuerdos de lo que paso el ultimo año. Pero los lazos familiares de cada integrante hace su efecto (gracias a julia) y les devuelve lo mejor que han vivido en esa casa de valleperdido y con su familia. Los Castillo deciden hacer un plan y pelear todos juntos para vencer a madre, lo cual logran por su unión.

La serie acaba con dos finales, en uno de los cuales la familia Castillo junto a Rosa Ruano inauguran una fundación para niños con poderes. En el otro final Julia le dice a



Mario que ya no podrá salvar a los niños de su malvado futuro y se ve como Culebra será el primero en volverse malvado.

2.2.3 Personajes

| PRINCIPALES | SECUNDARIOS |
|----------------|---------------|
| Mario Castillo | Jimena |
| Culebra | Rosa Ruano |
| Carlos | Antonio Ruano |
| Lucia | Borja Ruano |
| Sandra | Leo |
| Lucas | Padre |
| Julia | Madre |
| | Martín |
| | Michelle |

Tabla 15: Personajes “Los protegidos”

2.2.4 Análisis

A) ASPECTOS FORMALES

En este caso, la serie “Los protegidos”, presenta una estructura que podríamos llamar de telenovela. La historia se representa a lo largo de numerosos capítulos con continuación. Parte de una trama más compleja, al lado de cuyo tema principal corren diversas historias paralelas.

Así, antes de la carátula comienza con un resumen de los momentos principales que han ocurrido en capítulos anteriores, y termina la emisión en suspense, para ser continuada en la siguiente. Al terminar el capítulo siempre aparece un resumen de lo que ocurrirá en el próximo.

A pesar de ser una serie con una historia que podríamos calificar de fantástica, los espacios que aparecen en los capítulos analizados son muy variados y realistas, caracterizados especialmente por pertenecer a la vida cotidiana de los niños. La trama se



desarrolla principalmente en un barrio urbano de viviendas unifamiliares. Además aparecen otro tipo de escenarios tanto interiores como exteriores tales como: un colegio, las calles del barrio, un bosque, etc.

En lo referente al atrezzo, la mayoría de los personajes viste de manera informal. Tan solo podemos observar algunas excepciones como la aparición de los niños con el uniforme del colegio, así como algunos personajes con la vestimenta propia de su oficio como pueda ser el uniforme de policía de Antonio Ruano, las batas de las maestras del colegio, etc.

En cuanto al desarrollo de la trama, se realiza de forma clara, aunque el tiempo de acción se ve ralentizado por la intercalación de múltiples y pequeñas historias que surgen paralelas a la trama principal.

Otra observación a destacar es la explotación que hace de la música para redundar la emotividad de las escenas románticas, melancólicas o de mayor tensión.

B) REPRESENTACIONES Y ESTEREOTIPOS

ASPECTOS CUANTITATIVOS

Si nos concentramos en las características meramente demográficas (sexo, edad, clase social, procedencia geográfica...) y cuantificables de los personajes de esta serie, podemos observar lo siguiente:

En lo referente al sexo, aparecen prácticamente el mismo número de personajes femeninos que de masculinos.

En cuanto a la edad, el único grupo que se encuentra representado minoritariamente en los capítulos es el de los ancianos, con tan solo la aparición de uno de estos, Humberto, que ni si quiera interactúa, tan solo aparece como un “objeto”, aunque en la trama sí represente un personaje importante.

El resto de grupos, tanto niños, jóvenes como adultos tienen una representación equilibrada.



Respecto al nivel socio-económico de los personajes, predominan los de clase media, media-alta. Así, lo podemos ver representado a través del tipo de viviendas en las que se alojan, como en el colegio, de ámbito privado, al que asisten.

En lo referido a la variedad de razas, predominan en su totalidad pieles blancas.

Debemos destacar también la falta de representación en los capítulos analizados de grupos “minoritarios” tan presentes en nuestra sociedad actual tales como inmigrantes, homosexuales, etc.

ASPECTOS CUALITATIVOS Y ESTEREOTIPOS

En un nivel más cualitativo podemos observar también determinadas tendencias generales en la manera de representar a los personajes según el colectivo al que pertenezcan: mujeres, hombres, ancianos, niños...

MUJERES

“Los protegidos” nos presenta a un tipo de mujer madura, responsable, autosuficiente, preocupada por su labor profesional y personal, pero a la vez interesada por quienes la rodean tales como sus hijos, amigos, etc., siempre dispuesta a apoyar a quienes la necesitan.

Podríamos destacar por ejemplo a Julia, encarnando el papel de directora del colegio, que además de intenta proteger a los niños con poderes de madre.

Otro de los ejemplos más representativo en estos capítulos es Rosa Ruano. La podríamos enmarcar como mujer tradicional ya que es la que se encarga del cuidado de la casa y de sus hijos. Se trata de una madre ejemplar que además también cumple su papel dentro del colegio como presidenta de la AMPA.

Por otra parte a este personaje (Rosa Ruano) le ha sido añadido otro atributo, muy característico de los habituales estereotipos femeninos: la frivolidad, intentando siempre aparentar perfección y pulcritud. Podemos ver como es capaz de hacer cualquier cosa para que sus hijos sean los ganadores de un concurso de baile del colegio, o por continuar conservando su presidencia en la AMPA. Pero por el contrario, siempre está



dispuesta a tender su mano a sus vecinos, a los que no duda en ayudar si estos se encuentran en problemas.

Dentro de esta frivolidad también podríamos encuadrar el personaje de madre, a la que no la importan hacer daño, incluso llegar a matar por conseguir lo que se propone.

HOMBRES

Los hombres en esta serie, destacan entre otras cosas por ofrecer un modelo alternativo a los clásicos estereotipos de los roles desempeñados por los hombres.

Mario representa a un padre coraje que se desvive por sus “hijos” haciendo cualquier cosa por conseguir la felicidad de éstos. Así mismo, es podemos verle desempeñando labores domesticas como cocinar, limpiar, etc.

También podemos ver como Lucas y Culebra cuidan de sus hermanos pequeños o ayudando en las tareas de la casa.

Antonio Ruano es el único personaje de la serie que se saldría de este modelo alternativo de “hombre”. No le podríamos encuadrar en un tono ni mucho menos machista, pero en ningún caso le vemos desempeñando ninguna tarea dentro de la casa. Simplemente ejerce su labor de policía.

ANCIANOS

Como ya exponíamos en el punto anterior tan solo tenemos una representación de este colectivo, la de Humberto, que aunque no interactúa con el resto de personajes, supone un componente muy importante dentro de la trama por sus acciones del pasado.

NIÑOS Y JOVENES

En este caso podríamos decir se tratan verdaderamente de los protagonistas de la trama principal.

A pesar de ser niños y jóvenes con “poderes” están caracterizados con unas actitudes propias de su edad, por lo que resultan muy naturales y cercanos.



Lejos de estar enganchados a lo videojuegos, en esta serie se apela sobre todo a las cualidades intelectuales de los niños. Como podemos observar en algunas escenas a lo largo de los capítulos analizados Carlitos posee una gran afición y gusto por la lectura.

También podemos ver la imposible “historia de amor” protagonizada por Sandra y Culebra, propia de jóvenes adolescentes que están empezando a tener sus primeras experiencias sentimentales.

FAMILIA

A lo largo de los capítulos analizados podemos adivinar la existencia de varios tipos de familias.

Por un lado tenemos la familia Castillo-Rey, protagonista de la trama principal. Se trata de una familia muy peculiar, puesto que está compuesta por la figura de un padre, Mario, que se encuentra al frente y al cuidado de cuatro hijos y un sobrino, de los cuales, tan solo Carlitos es hijo biológico suyo. A pesar de ello han formado una familia unida.

Por otra lado tendría a la familia Ruano, a la que podríamos encuadrar dentro de una familia de tipo tradicional compuesta por un padre, Antonio, una madre, Rosa y un hijo de ambos, Borja. Pero a lo largo de los capítulos analizados aparece la existencia de otra hija, fruto de una relación anterior de Antonio, Charito.

C) VALORES

AMOR Y AMISTAD

El amor y la amistad son dos de los valores que priman en la serie a lo largo de los capítulos analizados.

El amor de una familia, que se quiere, se cuida y protege, permaneciendo unida ante todas las dificultades y problemas que aparecen.

Las relaciones de pareja se caracterizan por mostrar un amor real hacia las personas que dicen amar, preocupándose por ellas.



Antonio es capaz de mentir, jugarse su puesto de trabajo e incluso ir a la cárcel por apoyar y mantener el secreto de su mujer, Rosa Ruano, principal responsable de la accidental muerte de la que podríamos llamar una de sus principales enemigas.

También abordan el amor en la adolescencia, a través de la imposible historia de amor entre Culebra y Sandra.

La amistad también es uno de los valores principales del argumento.

En una de las escenas, Culebra es capaz de poner en peligro su secreto, la existencia de sus poderes, por ayudar a su amigo Leo.

Aquí también cabe destacar la falsa amistad que establece Michelle con Sandra, haciéndose pasar por amiga, para ganarse su confianza y así poder cumplir sus planes.

IGUALDAD

Esta serie se caracteriza por presentar a los hombres y a las mujeres al mismo nivel intelectual y participativo.

Así, podemos ver a Julia por ejemplo encarnando el papel de directora del colegio, cargo que aún en la sociedad actual sigue estando desempeñado en su mayoría por hombres, al tratarse del rango más alto dentro de un colegio.

RESPETO Y TOLERANCIA

A lo largo de los capítulos analizados podemos adivinar que fomenta el respeto hacia los niños que podríamos llamar diferentes, en este caso con “poderes”. Estando integrados completamente en la sociedad, realizando cualquier actividad propia de su edad, sin estar condicionados o rechazados por su rasgo “diferente”.

SALUD

Los capítulos visionados tocan el tema de la salud de manera positiva.

En muchas de las escenas aparecen en el desayuno, en el que se ve que toman zumos, frutas, cereales, leche, etc. fomentando así la actitud de una comida sana y saludable.



Debemos destacar también que, a pesar de ser una serie en la que muchos de los personajes que aparecen son jóvenes y adolescentes en ningún momento se incita al consumo de productos nocivos para la salud tales como alcohol, drogas, etc. tan habituales en la actualidad en el colectivo de esta edad.

RESPONSABILIDAD

La responsabilidad es otro de los valores positivos que presenta “los protegidos”, donde los adultos aparecen siempre preocupados de sus hijos, tratándoles de ayudar y orientar en todo lo que necesitan.

En lo que a la vida escolar observamos que los padres también se encuentran muy pendientes. Por ejemplo Rosa Ruano es presidenta de la AMPA, asociación que se encarga de velar por los intereses de los padres en lo referente a la educación de sus hijos dentro del colegio.

Podemos destacar también que se presenta una imagen responsable del profesional o trabajador, cumpliendo en todo caso con sus obligaciones.

BELLEZA Y JUVENTUD

En este caso, la serie no trasmite directamente estos valores, y de hacerlos indirectamente siempre se tratan de manera positiva.

En los capítulos analizados no hace alusión en ningún momento a la apariencia o las características físicas de sus personajes, mas bien todo lo contrario. Son tratados por sus cualidades personales como amabilidad, nobleza, generosidad.

VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD

Podemos decir que a lo largo de los capítulos analizados aparecen tres tipos de violencia: física, verbal y psicológica, pero siempre entendida desde una perspectiva “ficticia”, en la que además el bien siempre prevalece sobre el mal.



CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

1. CONCLUSIONES

Los medios de comunicación se han constituido como uno de los más importantes rasgos distintivos de la sociedad actual. De hecho, ya están presentes de una u otra forma en la vida de las personas, y sobre todo de los niños, interviniendo de muy diferentes maneras sobre el comportamiento y los hábitos de las personas.

Pero en el consumo de los medios de comunicación, la televisión ocupa el lugar estrella. Hoy nadie duda de su importancia en la vida de las personas, por eso se considera uno de los principales agentes educativos y de socialización.

Los niños están creciendo bajo la influencia de un ambiente altamente televisivo puesto que ver la televisión es la primera actividad de recreo que los niños realizan cuando llegan a su domicilio. Además, constituye una de las alternativas preferidas en su tiempo de ocio, lo que se refleja en la elevada cantidad de tiempo que el niño pasa delante de la televisión, cuya media diaria se sitúa entre una y dos horas, pero con un importante porcentaje de escolares que superan las dos horas, incluso algunos las tres horas. Aunque como ya hemos visto en el apartado de resultados, la media de nuestro estudio es inferior a los índices de audiencia general, situándose estos en más de 3 horas diarias.

En cuanto a sus aficiones en el tiempo libre, en general, los niños encuentran alternativas a ver la televisión. Podemos decir que sus actividades favoritas son las que tiene fines de entretenimiento. Las que más les interesan son la práctica de deportes y las excursiones. Además, entre sus añaden también: jugar con los videojuegos, meterse en internet y escuchar música.

Sin embargo, a pesar de la cantidad de tiempo que los niños destinan a ver la televisión, son muchos los que no pueden ver el programa de televisión que más les



gusta. Como principales motivos, los encuestados especifican el hecho de tener que compartir el consumo con otros miembros de la familia así como el horario de emisión de sus programas favoritos.

Por el contrario, más de la mitad de los niños señala que el programa que más le gusta sí es el que más ve, posiblemente debido a una actitud permisiva de los padres o bien a que se sienten libres para ver los contenidos que les interesan.

La mayoría de los niños confiesan que encienden el televisor para divertirse, para satisfacer sus necesidades de distracción y pasar un rato agradable mientras la están viendo. De hecho, valoran muy positivamente que los programas tengan contenidos divertidos y entretenidos.

En general, los tipos de programas preferidos de los participantes son las series y los dibujos animados. Pero podemos constatar que la mayoría de estos no se corresponden con espacio dirigidos a ellos como público objetivo. Ninguna de sus preferencias se emite en franja matinal, destinada a los niños, pero con escasas posibilidades de poder verla, dado que tiene que asistir a clase. En este sentido, las cadenas de televisión deberían hacer un esfuerzo por introducir programación de carácter infantil dentro de las franjas en las que más niños están delante de la pantalla, coincidiendo con el horario de tarde o con el inicio del prime time. De lo contrario, se continuará acostumbrando a los niños a ver contenidos no adecuados a su edad.

Se comprueba, en algunos casos la función de la televisión en la educación en valores y estereotipos tiende a considerarse predominantemente negativa. *La que se avecina*, un espacio que precisamente no esta destinado a los niños, predomina no solo como su favorito, sino también como el programa que más ven.

Son bastante menos numerosos los programas de televisión que ofrecen actitudes ejemplares a los espectadores, programas con cuyo contacto el alumno no sólo disfrutaría y ocuparía parte de su tiempo de ocio, sino que también se acostumbraría a ver como normales y habituales comportamientos solidarios, justos y de respeto a los demás, etc. como hemos podido comprobar con el caso de *Los protegidos*.



Su relación con la televisión cada vez comienza a una edad más temprana. Además, cuando somos pequeños su influencia es mucho mayor, ya que estamos en una etapa donde tratamos de asumir e interiorizar inconscientemente todos los valores, roles, normas, actitudes y deseos que el mensaje televisivo le ofrece continuamente. Por ello, si nos planteamos el reconocimiento de la enorme influencia de la televisión en la formación de opiniones y actitudes ante la vida, surge la necesidad de una educación audiovisual.

Se hace necesario aprender a mirar la televisión de otra forma, generando propuestas alternativas a la recepción pasiva. De esta idea se deduce una mayor vinculación entre televisión y educación.

Una buena utilización de los medios tanto escritos como audiovisuales en la enseñanza mejorará substancialmente la disposición a la lectura y, sobre todo, las técnicas de redacción, así como la capacidad para discernir y reflexionar sobre aquello que se ve a través de una pantalla de televisión.

La educación en medios de comunicación tiene que convertirse en un nuevo reto para las instituciones escolares. A los alumnos hay que dotarles de las herramientas necesarias para que puedan conocer, comprender e interpretar el mundo que les ha tocado vivir. No es suficiente tener acceso a los medios y la tecnología, hay que aprender los procedimientos para poder usarlos de forma crítica, creativa y enriquecedora.

El papel de los educadores debe ser el de enseñar, acompañar, orientar y construir conjuntamente con sus alumnos una mirada comprensiva del mundo, de su historia, de su presente y de sus perspectivas. Debe aprovechar la potencialidad educativa de los medios y dar a los alumnos los instrumentos para que puedan usarlos de manera crítica e inteligente. Los jóvenes de hoy en día pasan mucho más tiempo en contacto con la televisión, Internet, juegos electrónicos, etc. que el que dedican a la lectura, los museos, los conciertos o el deporte.

Es una realidad que hay que aceptar, y el papel de los adultos, tanto docentes como sobre todo familias, no pasa por prohibir o limitar su uso de forma arbitraria, sino se trata de establecer unos criterios para seleccionar que programas son aptos o no para los



niños, el tiempo de permanencia ante el televisor, etc. es decir consiste más bien en ayudar a usar estos medios de forma racional y mesurada, sin olvidar tampoco la oferta de otros tipos de actividades como manualidades, juegos, lectura, deporte, etc. cosas útiles y educativas para los niños.

La televisión, como cualquier otro medio de comunicación puede producir efectos positivos y negativos en el espectador. Puede hacerse un buen uso o un mal uso, pero en sí misma no es buena ni mala sino un instrumento del que pueden desprenderse consecuencias positivas o negativas para nuestro crecimiento personal y nuestras relaciones familiares y sociales.

2. PROPUESTAS

Tras los resultados obtenidos y analizados en el presente Trabajo Fin de Máster, planteamos en el presente apartado una serie de propuestas de actuación.

Como ya hemos visto a lo largo de todo el trabajo, el desarrollo de los medios de comunicación en los últimos años ha sido vertiginoso. Ha modificado sustancialmente la forma de relacionarnos con ellos tanto dentro como fuera de los centros educativos.

Fuera de la escuela, la familia constituye el principal agente educativo. Por ello, queremos destacar el importante papel que juega en relación a los medios, y sobre todo a la televisión que es lo que nos ocupa. Así, creemos oportuno recordar en este punto los consejos que ya exponíamos en el marco teórico, propuestos por Lazo (2006) en su artículo titulado *La guía paterna en el consumo televisivo*:

- Dosificar el tiempo que los niños destinan diariamente a ver televisión.
- Ofrecer otras alternativas en el disfrute del tiempo de ocio.
- Planificar junto con los niños previamente, antes de sentarse frente a la pantalla, los programas que se van a ver.
- Interesarse por los espacios que más atraen a los niños y verlos con ellos.



- Preguntar los motivos por los que les gustan los espacios que eligen, con el fin de encontrar argumentos de cuáles son sus intereses.
- Observar si los niños entienden el contenido de los mensajes y explicarles aquello que no entiendan.
- Contextualizar aspectos parciales que no queden bien plasmados en las imágenes.
- Potenciar la valoración crítica de los contenidos vistos.

De esta manera, dentro de los centros educativos se hace patente la necesidad de una correcta, completa y adecuada *Educación para los Medios* como ya proponíamos en el marco teórico.

Así, y siguiendo a Gutiérrez (2007) planteamos una serie de cambios en tres aspectos que consideramos fundamentales:

- La educación para los medios en la educación básica será digital, crítica e integradora. Será materia transversal y tarea de todos. No se trata simplemente de posibilitar el acceso y enseñar el manejo de nuevas tecnologías como inevitable consecuencia del “signo de los tiempos”, sino una propuesta de alfabetización múltiple para todos, de educación para la vida como personas libres y responsables en la sociedad digital.
- Formación del profesorado sobre el potencial educativo de las TIC no sólo como recurso en el aula, sino también como fenómeno social fuera de ella. Una formación que le capacite profesionalmente, y, además, proporcione a los educadores el papel de protagonismo que merecen en la construcción social.
- Una investigación en Educación para los Medios interdisciplinar, cercana (a profesores, madres, alumnos), participativa, crítica y transformadora.

Los cambios en estos tres aspectos se producirían conjunta y coordinadamente para que la consecución de los fines de la Educación para los Medios vaya en consonancia con la de los fines generales de la Educación en la Sociedad de la Información, y nos conduzcan a una verdadera sociedad del conocimiento.



Así pues, todas estas medidas que acabamos de presentar van encaminadas a la consecución de un único objetivo: *la formación de los niños y jóvenes como usuarios conscientes y críticos de las nuevas tecnologías y de la cultura que en torno a ellas se produce y difunde.*

3. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez finalizado este trabajo se plantea la existencia de posibles líneas para futuras investigaciones.

Se hace necesario seguir trabajando en el campo de la Educación para los Medios.

Sería interesante ampliar nuestro estudio. De manera que, por un lado, plantearíamos la recogida de datos a un mayor número de alumnado. También se realizarían cuestionarios para padres y madres con el fin de medir el uso de la televisión en el ámbito familiar. Y por último se llevarían a cabo entrevistas estructuradas a maestros y maestras con el fin de identificar el uso y finalidades de la televisión en el ámbito escolar.

La muestra por tanto, se ampliaría también a diferentes zonas geográficas, tanto de la provincia como de otras colindantes.

Otra de las posibilidades diferentes sería plantear el análisis de un mayor número de series, dibujos animados, etc. seguidos por los encuestados.

De todo ello se desprende la necesidad de seguir trabajando y avanzando en este campo de investigación.



CAPÍTULO VI: BIBLIOGRAFIA

- Aguaded, J. I. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- Aldea, S. (2007). Investigación sobre la creatividad y la televisión en los niños. *Revista internacional de psicología*, 8(1). Recuperado de: <http://psicologiarevista.99k.org/Investigacion%20sobre%20la%20creatividad%20y%20la%20television%20en%20los%20ninos.pdf>. [Consultado: 23/5/2012]
- Alonso, M. Matilla, L. y Vázquez, M. (1995). *Teleniños públicos, teleniños privados*. Madrid: de La Torre
- Amar, V. (2005). Educar en medios: educar para las pantallas. *Tavira*, 21. 215-227. Recuperado de: <http://cadiz.cuadernosciudadanos.net/victoramar/2007/04/21/educar-en-medios-educar-para-las-pantallas/> [Consultado: 5/6/2012]
- Amar, V. (2010). La educación en medios digitales de comunicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 36, 115- 124. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/9.pdf> [10/5/2012]
- Ander-Egg, E. (1996); *Teleadictos y vidiotas en la aldea planetaria. ¿Que hace la televisión con nosotros?* Buenos Aires: Colección desarrollo cultural.
- Aparici, R. (1996). *La Revolución de los Medios Audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías*. Madrid: de la Torre.
- Aparici, R. (1997). *La educación para los medios de comunicación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Chile: Convenio Interinstitucional. Recuperado de: <http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf> [Consultado: 2/8/2012]



- Area, M. (1995). La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, 4, 5-19. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n4/n4art/art41.htm> [Consultado: 11/7/2012]
- Area, M., Gutiérrez, A., Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Ariel.
- AA.VV., (1994) *Televisión, currículum y familia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ballesta, J. (2002). *Los medios de comunicación en la Sociedad Actual*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Bautista, JM y San José, AI. (2002). *Cine y creatividad*. Madrid: FERE.
- Bernabéu, N., Esteban, N., Gallego, L y Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://socialesjaranda.wikispaces.com/file/view/Alfabetizaci%C3%B3n+medi%C3%A1tica+y+competencias+b%C3%A1sicas.pdf> [Consultado: 3/7/2012]
- Blaxter, L., Hughes, C y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Agora Digital*, 1. Recuperado de: <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/miscelanea/buendia.PDF> [Consultado: 31/7/2012]
- Butts, D. (1993). *Des stratégies pour l'éducation aux médias, en L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations, en Bazalgette, C. y otros*. París: UNESCO.
- Cabero, J. (1994). *Los medios audiovisuales en España*. Trabajo presentado en los Encuentros Nacionales "Las nuevas tecnologías en la Educación". Recuperado de: http://www.lmi.ub.es/te/any91/cabero_santander/ [Consultado: 22/5/2012]



- Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Revista Comunicar*, 3, 14-2. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/3.pdf> [Consultado: 27/7/2012]
- Cabero, J. (2006). Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Información. En J. Cabero (Coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (1-19). Madrid: Mc Graw Hill.
- Castells, M. (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cook y Reichardt. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata.
- De la Cruz, I.D. y Martí, Y. (2005). Experiencias en la proyección de la alfabetización tecnológico- informacional en una institución cubana. *Acimed*, 13(3).
- Del Río Sadornil, D. (2003). *Métodos de investigación en Educación. Volumen I: proceso y diseños no complejos*. Madrid: UNED.
- Díaz, L. (1999): *Informe sobre la televisión en España (1989-1998)*. Barcelona: Grupo Zeta.
- Fernández, F. (1994). *Clase social, exposición a la televisión y percepción de la violencia en la televisión*. Chile: Estudios sociales.
- Fernández, F. (2001). *Algunos efectos y reacciones psicológicas del niño ante los contenidos violentos de la televisión*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre Ética en los Contenidos de los Medios de Comunicación e Internet. Recuperado de: [www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/etica/Efectos%20en%20la%20infancia%20de%20la%20violencia%20televisiva\(Etica\)](http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/etica/Efectos%20en%20la%20infancia%20de%20la%20violencia%20televisiva(Etica)). [Consultado: 14/6/2012]
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, A. (1993). Televisión que educa y Televisión Educativa. *Revista: APUMA*, 3, 13-15. Recuperado de:



http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2778 [Consultado: 4/5/2012]

- Gutiérrez, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: de la Torre.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, A. (2007). Integración curricular de las tic y la educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista ibero americana de Educación*, 45. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie45a06.htm> [16/8/2012]
- Gutiérrez, A. (2008). *La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red*. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10432 [Consultado: 6/8/2012]
- Gutiérrez, A. (2010). La educación para los medios como propuesta de alfabetización en la era digital (proyecto “viducate”). Recuperado de: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/La%20educaci%C3%B3n%20para%20los%20medios%20como%20propuesta%20de%20alfabetizaci%C3%B3n%20en%20la%20era%20digital.pdf> [Consultado: 19/7/2012]
- Gutiérrez, A y Hottmann, A. (2006). *Media Education across the Curriculum*. Berlin: Kulturring in Berlin e.V. Recuperado de: <http://www.mediaeducation.net/resource/pdf/downloadMEACbooklet.pdf> [Consultado: 12/7/2012]
- Gutiérrez, A y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital/ Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 38, 31-39.
- Habermas, J. (1972). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Iglesias, ML y Raposo, M. (1998). El papel del profesorado ante la influencia de la televisión. *Comunicar*, 11, 142-148 Recuperado de:



<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15801123> [Consultado: 20/6/2012]

- Kuhn, T. S. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Tecnos.
- Lazo, C M. (2005). *Análisis de la audiencia infantil: de receptores de la televisión a perceptores participantes*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperada de: <http://es.scribd.com/doc/66448953/OE204BB2d01> [Consultado: 9/7/2012]
- Lazo, C M. (2006). La guía paterna en el consumo televisivo: un modelo cuantitativo y cualitativo en el aprendizaje de contenidos. *Revista Ámbitos*, 15, 211-221.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: de la Torre.
- Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 97-118.
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista iberoamericana de educación*, 32. 35-47.
- Los niños europeos vieron más televisión en 2011 que nunca antes. (2012, Marzo 10). *La Vanguardia*. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/television/20120310/54266545319/ninos-europeos-vieron-mas-television-2011-nunca-antes.html> [Consultado: 7/6/2012]
- Peiró i Grègori, S y Merma, G. (2011). Una mirada crítica a las repercusiones de la televisión en la educación. *Polis*. Publicación anticipada en línea. doi: 10.4000/polis.2086
- Perlado, L y Sevillano, ML. (2003). La influencia de la televisión en los niños. *Enseñanza*, 21, 163-178. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20332&dsID=influencia_television.pdf [Consultado: 29/5/2012]



- Perlado, L y Sevillano, ML. (2005). Los programas televisivos infantiles preferidos por los niños de 6 a 8 años. *Redalyc*, 25. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15825062> [Consultado: 29/5/2012]
- Peyrú, G. (1993). *Papá, ¿Puedo ver la tele?* Buenos Aires: Piados.
- Popper, K y Condry, J. (1998). *La televisión es mala maestra*. México: Fondo de cultura económica.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9. NCB University Press. Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> [Consultado: 14/8/2012]
- Rico, R. (1994). *El buen telespectador: cómo ver y enseñar a ver televisión*. Madrid: Espasa.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rosado, MA. y Morales, JR. (2008). Metodologías cualitativa y cuantitativa: dos enfoques complementarios. *Denarius: Revista de economía y administración*, 17(1).



ANEXOS

(En CD aparte)