

# Competencias cognitivas y televisión infantil. Una propuesta de análisis y clasificación de series por edades

Lucrezia Crescenzi Lanna

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tesisenred.net](http://www.tesisenred.net)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



# **Competencias cognitivas y televisión infantil**

Una propuesta de análisis y clasificación de series por edades

Tesis doctoral de

**Lucrezia Crescenzi Lanna**

Director

**Antonio R. Bartolomé Pina**

Barcelona 2010

Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica



*La doctoranda*

Lucrezia Crescenzi Lanna

*Programa de doctorat Comunicació, Art I Educació*

*Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica*

*Facultat de Formació del Professorat*

*Universitat de Barcelona*

*Bienni 2006-2008*



## **Agradecimientos**

Realizar esta investigación no habría sido posible sin la ayuda, los consejos, el soporte profesional y personal de muchas personas, empezando por mi mentor y director de tesis que ha sido paciente, severo, comprensivo, irónico, siempre disponible, justo y atento durante los últimos 4 años. Quiero agradecer mucho a Antonio y a los demás “personajes” que acompañan mis días de trabajo por ser ejemplos de profesionalidad y compañeros maravillosos: Mariona, Cilia, Jan y Merca, para el cariño y la confianza que me habéis dado desde el principio y para teneros a mi lado siempre, Tak, Ares, Fabi, Jordi, Anais, Karl, Rosa, Ines, Elba, Iolanda y todos los demás para el afecto y el tiempo compartido. He aprendido muchísimo trabajando con todos vosotros y además me he divertido, espero poder seguir en el LMI y ver crecer este grupo día tras día. Un gracias de corazón a Rafa por la estoica colaboración y a Karina por hacer un poco mas ligeros los largos fines de semanas delante del ordenador.

Tampoco habría acabado este recorrido sin el apoyo incondicional de mi familia. No hay palabras para explicar cuánto precioso ha sido este apoyo. Tengo que dar las gracias a mi tierno súper abuelo, a mi lista, guapa y divertida hermana Beatrice, con la cual he compartido los últimos tres meses de estudio incluyendo las pausas, a Ziabella y Baby para creer en mi, a Filippo y Lorenzo por ser mis pensamientos felices. Gracias como siempre también a mis cómicos y afectuosos amigos de toda la vida: Vale (gracias por tu tiempo), Bucca, Pica y los demás del clan.

Un especial agradecimiento lo debo al primer investigador que he conocido y que sigue siendo mi punto de referencia frente cualquier problema: mi padre.

Quiero dedicar esta tesis a mi asombrosa *mamma*, por sugerirme participar en la primera conferencia sobre niños y televisión antes de acabar la tesis de licenciatura, por enseñarme a ser como soy y seguir cuidándome esté donde esté.

## **Ringraziamenti**

Realizzare questa ricerca non sarebbe stato possibile senza l'aiuto, i consigli, il supporto professionale e personale di molte persone, iniziando dal mio mentore e relatore che è stato paziente, severo, comprensivo, ironico, sempre disponibile, giusto e attento durante gli ultimi 4 anni. Voglio ringraziare molto Antonio e gli altri "personaggi" che accompagnano i miei giorni di lavoro per essere esempi di professionalità e colleghi meravigliosi: Mariona, Cilia, Jan e Merca, per l'affetto e la fiducia che mi avete dato fin dall'inizio, Tak, Ares, Fabi, Jordi, Anais, Karl, Rosa, Ines, Elba, Iolanda e tutti gli altri per l'affetto e il tempo condiviso. Ho imparato moltissimo lavorando con tutti voi e in più mi sono divertita, spero di poter continuare a far parte del LMI e veder crescere questo gruppo giorno dopo giorno. Un grazie di cuore a Rafa per la stoica collaborazione e a Karina per rendere un po' più leggeri tutti quei lunghi fine settimana davanti al computer.

Non avrei potuto terminare questo percorso senza l'appoggio incondizionato della mia famiglia. Non ci sono parole per spiegare quanto prezioso sia stato il loro supporto. Grazie! al mio tenero super nonno, alla mia brillante, bella e divertente sorella Beatrice, con la quale ho condiviso gli ultimi tre mesi di studio, incluse le pause, a Ziabella e Baby per credere in me, a Filippo e Lorenzo per essere i miei pensieri felici. Grazie anche ai miei comici e affettuosi amici di sempre: Vale (grazie per il tempo), Bucca, Pica e il resto del clan.

Un ringraziamento speciale lo devo al primo ricercatore che ho conosciuto e che continua ad essere il mio punto di riferimento per qualsiasi problema: mio padre.

Voglio dedicare questa tesi alla mia stupefacente mamma, perché mi suggerì di partecipare alla prima conferenza su bambini e televisione prima ancora di finire la tesi di laurea, per insegnarmi ad essere come sono e continuare a pensare a me ovunque io sia.

## Índice

Introducción	11
Introduzione	19
<b>1 Primer capítulo.</b>	
<b>Objetivos y desarrollo conceptual</b>	25
1.1 Objetivos de la investigación	25
1.2 El <i>target</i> ignorado	26
1.3 Calidad, televisión e infancia	30
1.3.1 La calidad televisiva	30
1.3.2 La televisión infantil de calidad	32
(1) Estudios previos	36
1.4 Marco teórico	40
1.4.1 La teoría ecológica del desarrollo humano	40
1.4.2 Aproximación organicista	45
1.4.3 Los efectos sobre la audiencia	46
<b>2 Segundo capítulo.</b>	
<b>El desarrollo cognitivo del telespectador preescolar</b>	53
2.1 La psicología del desarrollo	53
2.2 El concepto de etapa del desarrollo	55
2.3 Claves del desarrollo del niño telespectador	57
2.3.1 De la sensación a la percepción audiovisual	58
2.3.2 El desarrollo de la atención	62
2.3.3 El desarrollo de la memoria	64

(1) El reconocimiento de un objeto_____	66
1.1.2 Los intereses del receptor y las estrategias televisivas__	68
1.1.3 El desarrollo del lenguaje_____	71
1.1.4 El desarrollo emocional_____	73
1.2 Momentos discriminantes en el desarrollo del telespectador	
menor de 6 años_____	76
1.2.1 Antes de los seis meses_____	76
1.2.2 De 6 a 12 meses_____	79
1.2.3 De 12 a 18 meses_____	80
1.2.4 De 18 a 24 meses_____	81
1.2.5 De 2 a 2,5 años_____	82
1.2.6 De 2,5 a 3 años_____	84
1.2.7 De 3 a 3,5 años_____	85
1.2.8 De 3,5 a 4 años_____	87
1.2.9 De 4 a 5 años_____	89
1.2.10 De 5 a 6 años_____	
_____	91
1.2.11 Desde los 6 años_____	92
1.3 Síntesis_____	93

## 2 Tercer capítulo.

<b>El diseño de la investigación_____</b>	<b>97</b>
2.1 La cuestión del método: el análisis del contenido_____	97
2.2 Las preguntas de investigación y el procedimiento operativo__	101
2.3 La construcción de las categorías de análisis_____	102
2.3.1 Prueba piloto y fiabilidad inter-jueces_____	103
2.4 Las categorías de análisis_____	104

## 1 Cuarto capítulo.

	<b>Fase empírica: operacionalización</b>	119
1.1	Delimitación de las unidades de codificación	119
1.2	Diseño y desarrollo del instrumento	120
1.3	La ficha de análisis y el libro de códigos	122
1.4	Identificación del objeto de estudio	124
1.5	Selección de la muestra y técnica de muestreo	125

## 2 Quinto capítulo.

	<b>Análisis e interpretación de los datos</b>	129
2.1	La programación televisiva preescolar	130
2.2	Patrones de las series para preescolares I	134
2.3	Patrones de las series para preescolares II	141
2.4	Un <i>target audience</i> por cada serie	145
2.5	Análisis factorial	148
2.6	Análisis descriptivo de los programas	153
	2.6.1 Carrer del zoo 64	155
	2.6.2 Caillou	159
	2.6.3 Capelito	163
	2.6.4 Dougie se disfraza	167
	2.6.5 El jardín de los sueños	171
	2.6.6 El mundo de Todd	175
	2.6.7 El teatro de l'Isop	179
	2.6.8 El xai Shaun	183
	2.6.9 Harry y su cubo de dinosaurios	187

1.1.1	Lucy: quina mandra!	195
1.1.2	Ja arriba en Noddy!	198
1.1.3	Pocoyó	202
1.1.4	Sam Sam	206
1.1.5	Tigga & Togga	210
1.1.6	Una mà de contes	213
1.2	Series normativas	216
1.3	Preguntas posteriores	219
1.4	Criterios de bondad de la investigación	223
1.4.1	Validez	224
1.4.2	Fiabilidad Inter-codificadores	224
1.4.3	Fiabilidad del codificador y fiabilidad interna	225
1.5	Discusión	225
<b>2</b>	<b>Sexto capítulo.</b>	
	<b>Conclusiones</b>	<b>231</b>
2.1	Aportaciones	232
2.2	Limitaciones	233
2.3	Vías futuras	234
2.3.1	Observación de los perceptores	234
2.3.2	Nuevos campos de aplicación y contextos culturales	236
2.3.3	Televisión interactiva	236
<b>6</b>	<b>Conclusioni</b>	<b>240</b>
<b>3</b>	<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>249</b>
<b>4</b>	<b>Anexos</b>	<b>267</b>

## Introducción

Esta investigación afronta la relación de los niños menores de seis años con la televisión, el medio de comunicación que aún hoy es el más utilizado en el espacio-tiempo infantil (FUNDACC, 2007; CAC, 2006). Es también un medio que los niños empiezan a utilizar desde muy pequeños: el 80% antes de los 4 años de edad, como demuestra la encuesta “La televisión y los niños: hábitos y comportamientos” del CIS (2000).

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

La hipótesis de esta investigación es que un programa de calidad, en primer lugar, debe ser accesible al público al que está dirigido; su motivación nace al constatar la ausencia de un sistema de clasificación de los programas televisivos infantiles que se fundamente en principios psicopedagógicos. La misma etiqueta “programa infantil”, incluye los programas para niños de 3, 6 y 9 años y se diferencia únicamente de los “programas juveniles”, para preadolescentes o adolescentes.

En el texto que compone el Código de Autorregulación sobre Contenidos e Infancia<sup>1</sup> se admite la necesidad de proteger el menor telespectador a través de

---

1 El 9 de diciembre de 2004 los operadores de televisión de ámbito estatal suscribieron el Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia, en un intento de conciliar los legítimos objetivos económicos (y de audiencia) de las televisiones con la responsabilidad de proteger los menores. A través del Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia, suscrito de forma voluntaria, todas las cadenas televisivas se comprometen a no perjudicar el desarrollo físico, mental o moral de los menores; a evidenciar la clasificación por edades de los programas, precisando las limitaciones para la difusión de los contenidos dirigidos a las diferentes edades; a respetar el horario

un sistema homogéneo de clasificación por edades y válido para todo tipo de contenido audiovisual (como televisión, cine, videojuegos, etc.). Sin embargo el sistema de clasificación que se propone toma como referente el modelo desarrollado por el Instituto de Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA) que se limita a certificar la ausencia de contenidos no recomendado para menores de trece años.

La propuesta de una clasificación tan generalista e indiferenciada conjuntamente con la tendencia a aplicar un criterio de exclusión basado en la presencia de “violencia”, “sexo”, “temáticas conflictivas” y “comportamientos sociales” ofensivos (Ilustración 1) es una simplificación que reduce la función institucional del mismo código.

Clasificación	Símbolo
Programas especialmente recomendados para la infancia	....
Programas para todos los públicos	sin símbolo
Programas no recomendados para menores de 7 años	+7
Programas no recomendados para menores de 13 años	+13
Programas no recomendados para menores de 18 años	+18

● Los criterios para determinar si un determinado contenido televisivo pertenece a una u otra clasificación se establecen atendiendo a cuatro grandes áreas:
 

- Comportamiento social
- Temática conflictiva
- Violencia
- Sexo

Ilustración 1 Captura de la clasificación propuesta en el Cuarto informe de evaluación sobre la aplicación del Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia (Comisión Mixta de Seguimiento, 2009).

---

protegido de emisión (de 6:00 h a 22:00 h) pero sobre todo la franja de protección reforzada (de las 8:00 h a las 9:00 h de la mañana y de las 17:00 h a las 20:00 h de la tarde los días de lunes a viernes y de las 9:00 h a las 12:00 h el sábado, domingo y festivos) de acuerdo con las prácticas de consumo televisivo de la población infantil y considerando la posibilidad general de que los niños se expongan a los contenidos televisivos sin la presencia de un adulto (VV.AA., 2004).

Entre los principios que rigen la “franja de protección reforzada” (véase nota 1) se encuentra la indicación de “evitar el tratamiento común de infancia (menores de 13 años) y juventud, dada la obvia diferencia”.

Sin embargo resulta igualmente obvia la diferencia entre un niño de 4 años y uno de 12 años en relación no sólo con su experiencia y conocimiento sino también con su desarrollo.

En muchos estudios se alude a la infancia como “público en desarrollo” (Tur, 2003 pág. 5) pero en las referencias consultadas no suele seguir a esta definición una reflexión sobre las consecuencias y las responsabilidades que este desarrollo implica.

Diferentes momentos de desarrollo implican diferentes competencias y límites además de un pensamiento más o menos estructurado. Es necesario tener en cuenta la especificidad de cada edad al producir un contenido audiovisual dirigido al público preescolar. Con esta investigación queremos presentar un modelo de clasificación de las series dirigidas a este público, identificando 4 *targets* distintos por su desarrollo cognitivo y emocional: los niños entre 2 y 3 años, entre 3 y 4 años, entre 4 y 5 años y entre 5 y 6 años.

Este nivel de especificidad es un elemento innovador en relación con las anteriores clasificaciones que suelen obviar la distancia cognitiva y experiencial entre un niño de 2 años y uno de 6 años, incluyéndolos en el grupo homogéneo de telespectadores llamados “preescolares” o más a menudo en el *target* infantil, que incorpora niños hasta los 8 o 12 años. De la misma forma no se encontraron sistematizaciones similares en investigaciones desarrolladas en el campo de la comunicación ni de la psicología de los medios.

Destacamos también la dimensión internacional de la investigación, en primer lugar por incluir una muestra de series producidas en diferentes países del mundo (España, Francia, Gran Bretaña, Canadá, EUA y Corea del Sur), en segundo lugar para enmarcarse en una línea de investigación que se ha ido desarrollando entre Italia y España, desde un primer análisis comparativo de programas para preescolares producidos en estos países y realizado en la Universidad La Sapienza en 2005, hasta una estancia de tres meses (de febrero a

mayo 2010) en la Universidad Roma Tre en la "Escuela Doctoral Internacional: Culture, éducation, communication".

El camino hacia esta tesis empezó con el trabajo de final de carrera sobre un análisis comparativo de dos programas contenedores infantiles, uno producido en Italia y uno en España. La investigación se desarrolló a partir de la asignatura de psicología de los medios dentro de la área de psicología evolutiva y constituyó el comienzo de la línea de investigación que se ha desarrollado en los últimos años a través del doctorado en Comunicación, Arte y Educación y la incorporación al grupo de investigación LMI (Laboratorio de Medios Interactivos). Esta línea de investigación es original y nueva en el marco del grupo de investigación y sin embargo es coherente con otros proyectos realizados desde 1990 por el grupo, tanto por los contenidos (el uso de los medios, la dimensión educativa, la evaluación de los medios audiovisuales y su influencia educativa), como por la metodología. En efecto se ha vuelto a enlazar una línea de investigación que se empezó a desarrollar hace 20 años en el grupo LMI a través de proyectos como "Juguetes, Televisión, Niños" (1983-1984) o "El vídeo a les escoles de Catalunya"<sup>2</sup> (1990-1991); esta última investigación utilizaba una metodología observacional, en 50 centros de EGB y BUP de Catalunya para estudiar la relación entre formas de uso del medio vídeo y metodología didáctica. Con los demás investigadores del grupo LMI coincidimos en la concepción del niño como sujeto en desarrollo y de su relación potencialmente positiva y valiosa con las tecnologías de la información y de la comunicación.

En la investigación para la obtención del DEA (Diploma de Estudios Avanzados) seguimos aplicando los conocimientos de psicología evolutiva a los estudios de comunicación, al realizar un análisis del contenido de una muestra de cuatro series para preescolares. El modelo de análisis diseñado se modificó gracias a la participación en el proyecto<sup>3</sup> "La televisión infantil frente los niños menores de 6

---

2 Proyecto encargado y financiado por la Fundació Serveis de Cultura Popular. Codirigida por A. Bartolomé y J. Ferrés. Publicado en Editorial Altafulla.

3 El proyecto fue desarrollado con la financiación del Consell de l'Audiovisual de Catalunya dentro de la V Convocatòria per a la concessió d'ajuts a projectes d'investigació sobre Comunicació Audiovisual (D.O.G.C. del 17 de julio de 2007, aprobado el 21 de mayo de 2008).

años”, dirigido por Antonio Bartolomé Pina; en este contexto se realizó un análisis de una muestra de seis series para preescolares y a partir de los resultados se modificaron las categorías de análisis, mejorando la fiabilidad del instrumento de observación.

Como paso sucesivo de este recorrido presentamos la investigación desarrollada para la tesis doctoral, estructurada en 5 capítulos.

En el primer capítulo se describe el desarrollo conceptual de la investigación, con la introducción al problema y una revisión de los estudios anteriores sobre la calidad televisiva infantil. Además se argumenta el marco teórico, fundamentado en la teoría ecológica del desarrollo humano, propuesta conjuntamente con una aproximación organicista. También se puntualiza la restricción de los efectos que la televisión produce sobre la audiencia. McLuhan (1996) escribía que siempre que la sociedad se encuentra con la posibilidad de incorporar una nueva tecnología a su sistema, el primer instinto que surge es el de contrastar el cambio; así reaccionó Neil Postman (1984) y los demás apocalípticos frente a la pantalla televisiva. Actualmente la tendencia de la mayoría de estudiosos, y la nuestra, es la de intentar incorporar la televisión al sistema social que incluye el niño, pensando en éste como integrador de contextos (Rochat, 2004).

Es sugerente la elección del referente teórico Urie Bronfenbrenner para entender nuestro acercamiento a una concepción teórico-explicativa que considere el desarrollo influenciado por el ambiente además de por la madurez evolutiva. Pensamos que indudablemente el desarrollo del individuo sea contextualizado (y no descontextualizado, como teorizaba Piaget), sin embargo metodológicamente se fuerza una descripción del desarrollo fisiológico y cognitivo altamente diferenciada, nomotética y descontextualizada. Esta descripción, como ya se ha indicado, no niega que más allá de una perspectiva de investigación el individuo sea social y finalmente, único.

El segundo capítulo está dedicado a especificar las competencias fisiológicas, cognitivas y emocionales del niño entre 0 y 6 años, con la finalidad de establecer los momentos mas significativos del desarrollo de este grupo de edad. Estudiamos un amplio conjunto de artículos y material científico cuyos resultados, estructurados en un esquema evolutivo original, aclaran cuáles son las

competencias y los límites del niño, en su papel de telespectador potencial, desde el nacimiento hasta los seis años. Al término de esta primera parte de la investigación logramos un primer objetivo del estudio, al poder establecer a qué edad el niño puede empezar a ver la televisión.

Sobre los resultados sugeridos por investigaciones de psicología general y del desarrollo, construimos las categorías y la ficha de análisis de los programas que se ilustran en el tercer capítulo, conjuntamente con el método, las preguntas de investigación y el procedimiento operativo. Las preguntas sugeridas por la investigación conciernen a la capacidad de los niños de entender los contenidos que a ellos se dirigen debido a la complejidad de las características del mensaje y a su formato.

Esta forma de proceder representa una contribución a una nueva posible aplicación de la psicología del desarrollo en el campo de la comunicación. En efecto si bien se han propuesto en el pasado muchas formas de clasificar el contenido televisivo y se encontraron en las fuentes consultadas algunos intentos de organización de los contenidos televisivos infantiles, no se encontró ningún estudio que emplease las limitaciones y los avances del desarrollo del telespectador como base de tal clasificación.

En el cuarto capítulo se hallan todos los pasos avanzados durante la fase empírica de la investigación. En este recorrido se presenta el instrumento y se expone la técnica de muestreo; también se ofrece la definición operacional del constructo a través de una descripción de cada una de las variables empleadas en la ficha de análisis.

El análisis estadístico de los datos y la discusión de los resultados constituyen el núcleo del quinto capítulo. Aquí presentamos una descripción de la programación para preescolares y de sus características. Además se detalla el análisis del contenido de las 16 series consideradas en la muestra. El estudio asume un carácter marcadamente cuantitativo y sin embargo se evidencia la complementariedad del análisis de contenido con la dimensión cualitativa del texto analizado a través de variables dicotómicas. A conclusión del capítulo se proporcionan las respuestas a las preguntas de investigación y se especifican los criterios de bondad del análisis.

Finalmente el último capítulo está dedicado a las conclusiones y a una reflexión sobre las vías futuras de la investigación.



## Introduzione

La presente ricerca tratta della relazione dei bambini minori di sei anni con la televisione, che rappresenta ancora oggi il mezzo di comunicazione più utilizzato nello spazio-tempo infantile (FUNDACC, 2007; CAC, 2006). I bambini iniziano a vedere la televisione fin da piccoli: l'80% prima dei 4 anni, come dimostra l'inchiesta "La televisione e i bambini: abitudini e comportamenti" del CIS (2000).

Gli educatori, coscienti del grande uso che fanno i bambini di questo mezzo di comunicazione, concordano nell'esigere una programmazione televisiva infantile di qualità. Ma quali sono le caratteristiche di un programma di qualità per bambini? Il concetto di qualità televisiva si presta a molteplici interpretazioni ed è strettamente collegato all'obiettivo del promotore dell'analisi. Si pensi, ad esempio, a quanto può essere diverso il concetto di qualità se si realizza una un'intervista ai dirigenti di un'impresa televisiva ovvero a un gruppo di genitori. Non esistono in letteratura definizioni o modelli di analisi della qualità delle trasmissioni televisive che siano universalmente accettati.

La presente ricerca muove dall'ipotesi che un programma di qualità, innanzitutto, debba essere accessibile al pubblico al quale si rivolge, nella constatazione dell'assenza di una classificazione di programmi per l'infanzia basata su principi psicopedagogici. La stessa etichetta "programma per l'infanzia" include i programmi per bambini di 3, 6 e 9 anni e si distingue solo dai "programmi per giovani", per adolescenti o preadolescenti.

Nel *Código de Autorregulación sobre Contenidos e Infancia*<sup>4</sup> si afferma la necessità di proteggere il minore telespettatore attraverso un sistema omogeneo

---

4 Il 9 dicembre 2004 gli operatori televisivi in ambito pubblico hanno sottoscritto il *Código de Autorregulación sobre Contenidos e Infancia*, nel tentativo di conciliare i legittimi obiettivi economici (e di audience) delle televisioni con la necessità di proteggere i minori. Attraverso il *Código de Autorregulación sobre Contenidos e Infancia*, sottoscritto volontariamente, tutte le reti televisive si sono impegnate: a non pregiudicare lo sviluppo fisico, mentale o morale dei minori; a evidenziare la classificazione per età dei programmi, precisando le limitazioni per la diffusione di contenuti diretti alle differenti età; a rispettare l'orario protetto di emissione (dalle ore 6:00 alle ore 22:00), con una fascia di protezione rafforzata (dalle ore 8:00 alle ore 9:00 di mattina e dalle ore 17:00 alle ore 20:00 di

di classificazione per età e valido per tutti i tipi di contenuti audiovisivi (televisione, cinema, videogiochi, etc.).

Nonostante ciò, l'attuale sistema di classificazione fa riferimento al modello sviluppato dall'Istituto di Cinematografia e delle Arti Audiovisive (ICAA), che si limita a certificare l'assenza di contenuti non raccomandabili per minori di tredici anni. La proposta di una classificazione così vaga e indifferenziata, insieme alla tendenza ad applicare un criterio di esclusione basato sulla presenza di "violenza", "sesso", "temi conflittuali" e "comportamenti sociali" offensivi (Figura 1), è una semplificazione che riduce la funzione istituzionale dello stesso Codice.

Clasificación	Símbolo
Programas especialmente recomendados para la infancia	....
Programas para todos los públicos	sin símbolo
Programas no recomendados para menores de 7 años	+7
Programas no recomendados para menores de 13 años	+13
Programas no recomendados para menores de 18 años	+18

● Los criterios para determinar si un determinado contenido televisivo pertenece a una u otra clasificación se establecen atendiendo a cuatro grandes áreas:
 

- Comportamiento social
- Temática conflictiva
- Violencia
- Sexo

Figura 2 Classificazione proposta nel quarto rapporto di valutazione sull'applicazione del *Código de Autorregulación sobre Contenidos e Infancia* (Comisión Mixta de Seguimiento, 2009).

Nei principi che si applicano alla "fascia di protezione rafforzata" (nota 1) si indica di "evitare il trattamento comune dell'infanzia (minori di 13 anni) e dell'adolescenza, data la ovvia differenza". A ben vedere, risulta però altrettanto

---

sera dal lunedì al venerdì e dalle ore 9:00 alle ore 12:00 il sabato, la domenica e i festivi) in accordo con le abitudini di consumo televisivo della popolazione infantile e considerando la possibilità che i bambini si espongano ai contenuti televisivi senza la presenza di un adulto di riferimento (AA.VV., 2004).

ovvia la differenza tra un bambino di 4 anni e uno di 12, sia considerando la sua esperienza, sia il suo stadio di sviluppo.

In molti studi, inoltre, si allude all'infanzia come "pubblico in fase di sviluppo" (Tur, 2003 pag. 5); nonostante ciò, nelle referenze consultate, a questa definizione spesso non segue una riflessione sulle conseguenze e responsabilità che questo sviluppo comporta.

Differenti fasi dello sviluppo implicano differenti competenze e limiti, oltre a un pensiero più o meno strutturato. È necessario considerare la specificità di ogni età al momento di produrre un contenuto audiovisivo diretto al pubblico prescolare. L'obiettivo della ricerca è presentare un modello di classificazione delle serie dirette a questo pubblico, identificando quattro *target* diversi per sviluppo cognitivo ed emozionale: bambini tra 2 e 3 anni; tra 3 e 4 anni, tra 4 e 5 anni e tra 5 e 6 anni.

Questo livello di specificità costituisce un elemento di innovazione rispetto alle precedenti classificazioni che tendono a ignorare la distanza cognitiva ed esperienziale che intercorre tra un bambino di 2 anni e uno di 6, includendo entrambi nel gruppo omogeneo di telespettatori "prescolari" o più spesso nel *target* infantile, che include anche i bambini fino agli 8 o 12 anni. Allo stesso modo non è possibile trovare sistematizzazioni simili nelle ricerche sviluppate nel campo della comunicazione e della psicologia dei media.

E' opportuno ricordare brevemente il percorso che ha condotto alla presente ricerca, mettendone in luce anche la dimensione internazionale; questa si riferisce non solo al campione di ricerca, costituito da serie prodotte in differenti paesi del mondo (Spagna, Francia, Gran Bretagna, Canada, EUA e Corea del Sud) ma anche al progetto stesso, che si è sviluppato tra Italia e Spagna.

Il cammino verso questa tesi è iniziato infatti nel 2005 nell'Università La Sapienza con la tesi di laurea, dove è stata svolta un'analisi comparativa di due programmi contenitori infantili, uno prodotto in Italia e uno in Spagna. La ricerca si è sviluppata nell'ambito della materia "psicologia dei media", nell'area di psicologia evolutiva e ha costituito l'inizio della linea di ricerca che è proseguita negli anni successivi nell'università di Barcellona attraverso il dottorato in Comunicazione,

Arte ed Educazione e la partecipazione al gruppo di ricerca LMI (Laboratorio di *media* Interattivi). Inoltre un contributo importante alla ricerca è stato apportato grazie ad un periodo di tre mesi (da febbraio a marzo 2010) trascorsi all'Università Roma Tre nella "Scuola Dottorale Internazionale *Culture, éducation, communication*". Questa linea di ricerca, pur essendo originale e nuova nell'ambito del gruppo, è coerente con gli altri progetti realizzati dal 1990, sia per i contenuti (l'uso dei media, la dimensione educativa, la valutazione dei media audiovisivi e la sua influenza educativa), che per la metodologia impiegata. Infatti, si riallaccia alla linea di ricerca che si iniziò a sviluppare 20 anni fa nel gruppo LMI grazie a progetti come "Giochi, Televisione e Bambini" (1983-1984) o "Il video e le scuole di Catalunya"<sup>5</sup> (1990-1991); quest'ultima ricerca, in particolare, impiegava una metodologia osservazionale in 50 centri di EGB (*Educación General Básica*, l'antico sistema educativo che regolava l'istruzione obbligatoria in Spagna) e BUP (*Bachillerato Unificado Polivalente*, un sistema educativo che iniziava a 14 anni e che è stato sostituito dall'educazione secondaria obbligatoria una tappa che va dai 12 ai 16 anni) di Catalunya per studiare la relazione tra modalità di impiego del video e metodologia didattica. Con gli altri ricercatori del gruppo LMI è condivisa la concezione del bambino come soggetto in fase di sviluppo e la sussistenza di una relazione potenzialmente positiva e vantaggiosa che questo può stabilire con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Nella ricerca sviluppata per il DEA (Diploma di Studi Avanzati), è proseguita l'applicazione agli studi di comunicazione delle nozioni di psicologia evolutiva, realizzando un'analisi del contenuto di un campione di 4 serie per prescolari. Il modello d'analisi disegnato si è modificato grazie alla partecipazione al progetto<sup>6</sup> "La televisione infantile davanti ai bambini minori di 6 anni", diretto da Antonio Bartolomé Pina; in questo contesto è stato analizzato un campione di 6 serie per

---

5 Progetto commissionato e finanziato dalla Fundació Serveis de Cultura Popular, diretto da A. Bartolomé e J. Ferrés e pubblicato dalla casa editrice Altafulla.

6 Il progetto è stato realizzato con il finanziamento del *Consell de l'Audiovisual de Catalunya* all'interno della *V Convocatòria per a la concessió d'ajuts a projectes d'investigació sobre Comunicació Audiovisual* (D.O.G.C. del 17 luglio 2007, approvato il 21 maggio 2008).

prescolari e, a partire dai risultati, sono state modificate le categorie d'analisi, migliorando l'affidabilità dello strumento d'osservazione.

Come passo successivo di questo percorso, presentiamo la ricerca sviluppata per la tesi dottorale, organizzata in 5 capitoli.

Nel primo capitolo si descrive la concettualizzazione della ricerca con l'introduzione al problema e una revisione degli studi precedenti sulla qualità televisiva infantile. Inoltre, si argomenta il quadro teorico, basato sulla teoria ecologica dello sviluppo umano, proposta insieme a una approssimazione organicista. Nel capitolo, si puntualizzano le limitazioni degli effetti che la televisione produce sull'audience. McLuhan (1996) scriveva che ogni volta che la società si trova davanti alla possibilità di incorporare una nuova tecnologia nel suo sistema, il primo istinto che emerge è quello di contrastare il cambiamento; così reagirono Neil Postman (1984) e gli altri apocalittici davanti alla televisione. Attualmente, invece, la tendenza della maggior parte degli studiosi, che viene qui condivisa, è di cercare di comprendere la televisione nel sistema sociale che include il bambino (Rochat, 2004).

È significativa la scelta del referente teorico Urie Bronfenbrenner per capire la nostra vicinanza a una concezione teorica-esplicativa che considera lo sviluppo influenzato dall'ambiente oltre che dalla maturità. Pensiamo che indubbiamente lo sviluppo dell'individuo sia contestualizzato (e non decontestualizzato come teorizzava Piaget); nonostante ciò, metodologicamente si forza una descrizione dello sviluppo fisiologico e cognitivo altamente differenziata, nomotetica e decontestualizzata. Questa descrizione, come già si è indicato, non nega che al di là di una prospettiva di ricerca, l'individuo sia sociale e in conclusione, unico.

Il secondo capitolo è dedicato a specificare le competenze fisiologiche e cognitive del bambino tra 0 e 6 anni con la finalità di stabilire i momenti più significativi dello sviluppo di questa fascia di età. Nel capitolo, si esamina un ampio insieme di articoli e trattati scientifici, i cui risultati, strutturati in uno schema evolutivo, chiariscono quali sono le competenze e i limiti del bambino nel suo ruolo di telespettatore potenziale, dalla nascita ai sei anni. Al termine di questa prima parte della ricerca, si raggiunge un primo obiettivo, potendo stabilire a quale età il bambino possa iniziare a vedere la televisione.

Sulla base dei risultati raggiunti da ricercatori di psicologia generale e dello sviluppo, si sono definite le categorie e il modello d'analisi dei programmi che si illustrano nel terzo capitolo, insieme al metodo, alle domande di ricerca e al procedimento operativo. Le domande suggerite dalla ricerca riguardano la capacità dei bambini di capire i contenuti che a loro si rivolgono, tenuto conto della complessità delle caratteristiche del messaggio e del suo formato.

Questa forma di procedere rappresenta un contributo a una nuova possibile applicazione della psicologia dello sviluppo al campo della comunicazione.

Infatti, nonostante sia possibile incontrare in letteratura alcuni tentativi di classificare i contenuti televisivi infantili, non è stato trovato alcuno studio che impiegasse le limitazioni e i progressi dello sviluppo del telespettatore come base di tale classificazione.

Nel quarto capitolo si riepilogano tutti i passi metodologici della fase empirica della ricerca, presentando lo strumento ed esponendo la tecnica di campionamento; inoltre si offre la definizione operativa del costrutto attraverso una descrizione di ogni variabile utilizzata nel modello di analisi.

L'analisi statistica dei dati e la discussione dei risultati costituiscono il nucleo del quinto capitolo, nel quale si presenta una descrizione della programmazione per prescolari e delle sue caratteristiche, specificando l'analisi del contenuto delle 16 serie considerate nel campione. Lo studio assume un carattere marcatamente quantitativo e, nonostante ciò, si evidenzia la complementarità dell'analisi del contenuto con la dimensione qualitativa del testo analizzato attraverso le variabili dicotomiche. Il capitolo termina proponendo delle risposte alle domande di ricerca e con la specifica dei criteri di validità della ricerca.

Infine, l'ultimo capitolo è dedicato alle conclusioni e a una riflessione sulle vie future di ricerca.

## **1. Primer capítulo. Objetivos y desarrollo conceptual**

En este primer capítulo después haber explicado los objetivos de la investigación se realiza su desarrollo conceptual, presentando el problema que la justifica y corroborando con algunos datos la importancia del estudio. Sucesivamente se detallan los antecedentes y el contexto de la investigación, situando nuestra aportación dentro de un amplio conjunto de estudios sobre la calidad de la televisión en general y de la televisión infantil. Finalmente se exponen las teorías y perspectivas sobre las que se fundamenta el trabajo.

### **1.1 Objetivos de la investigación**

A continuación presentamos los objetivos de la investigación.

Objetivo general.

El objetivo general es diseñar un modelo de análisis del contenido de series para preescolares, fundamentado en los avances del desarrollo del niño entre 2 y 6 años.

Este objetivo, tan ambicioso como figura, quiere responder a una exigencia de clasificación más específica a través de la creación de un modelo normativo de análisis del contenido basado en la evolución del procesamiento de los mensajes mediáticos (percepción, atención, memoria, comprensión) por parte del niño telespectador. Alcanzar este objetivo permitiría a padres y educadores conocer cuáles son los programas aptos a la edad de sus hijos, alumnos, etc.

La investigación realizada hasta el momento pretende ser una aportación a los estudios dirigidos al análisis de la calidad del contenido televisivo dirigido a la infancia y al mismo tiempo se vincula con el análisis de los procesos de recepción. La porción de audiencia considerada, atípica en relación con investigaciones anteriores, fueron los niños de 0 a 6 años.

Esta propuesta se enmarca en un proyecto de políticas sociales dirigido a la protección de los derechos de los menores; entendiendo este propósito, con Bronfenbrenner, motor de toda investigación.

Además de un objetivo general de investigación, asumimos también dos objetivos específicos.

El primer objetivo específico es clarificar a qué edad el desarrollo fisiológico y cognitivo del niño le consiente acceder al uso del medio televisión e interpretar correctamente el contenido de sus mensajes.

Queremos poder determinar cuando, además de mirar, puede ser conscientes de lo que ve, entender el contenido de las imágenes a nivel cognitivo y no simplemente sensorial.

El segundo objetivo específico es llegar a diseñar un modelo normativo de análisis y clasificación de las series para preescolares que permita establecer a qué edad es apta cada serie en relación con el desarrollo de los espectadores al que se dirige.

Se alcanzará de esta forma una descripción del contenido de la serie basándose en la evidencia de la evolución del ser humano, más allá de cualquier argumento ético o moral.

El centro de interés de la presente investigación es lo que resulta ser un *target* ignorado, en los dos significados de “desconocido” y de “apartado”, “olvidado”.

## **1.2 El *target* ignorado**

En el último año se han celebrado muchas iniciativas y actividades de sensibilización para el vigésimo aniversario de la convención de los derechos de los niños (1989-2009). Los derechos ampliamente (re)conocidos son los derechos a la salud y a la educación formal, sin embargo a menudo se olvidan otro tipo de derechos igualmente universales y sistemáticamente violados. El artículo 13 de la misma convención trata de los derechos de los niños a la participación, que incluyen el derecho a emitir sus opiniones y a que se les escuche, el derecho a la

información y el derecho a la libertad de asociación (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 1989).

A través de este trabajo queremos llamar la atención sobre el derecho a la participación, no porque se considere esencial la comprensión de los mensajes televisivos para el desarrollo sino por el derecho del niño a comprender los mensajes que se dirigen a él, producidos para él y denunciar la constante violación de este derecho, al considerarle un *target* indiferenciado entre los 0 y los 13 años y al ignorarle en su papel de telespectador.

Desde el punto de vista psicológico, pedagógico y evolutivo, el niño como telespectador tiene una gran importancia porque incorpora al público más sensible, el menos crítico y experto. No obstante, el *target* preescolar suscita un escaso interés en las cadenas y productoras televisivas y las estadísticas oficiales les excluyen de los controles de audiencia. El análisis de las series permitirá reflejar el conocimiento o desconocimiento de las exigencias cognitivas del público más pequeño por parte de las productoras y de las cadenas de televisión, contribuyendo a reafirmar o refutar esta teoría. La explicación que se suele aportar a esta falta de interés es que la importancia de un *target* es tanto más grande cuanto lo es su poder adquisitivo. Llamamos *target*, igual como lo llama Blanco Mallada (2005), las personas a las que se dirige una retransmisión y los anuncios que esta incorpora. Cada programa en gran parte sobrevive gracias a la venta de los espacios publicitarios, por esto su principal objetivo es captar la atención del *target* y fidelizar su interés. La infancia es un público sencillo de conquistar, al tener un control muy bajo de la atención, además de una escasa capacidad para seleccionar los contenidos; según nos indican los estudios sobre el tema, es también un público entusiasta y aficionado a este medio de comunicación ya desde los primeros años de vida.

Los niños españoles dedican al medio televisivo, cada día, dos horas y cuarenta minutos de media, según los resultados de una investigación sobre el uso que los niños y los jóvenes hacen de las “Tecnologías de la Información y de la Comunicación” (Livingstone y Bovill, 2001). Es interesante evidenciar que un hábito similar se ha mostrado en un estudio del 2004 sobre 100 niños de 5 años de una comuna de Concepción, en Chile (Domínguez y Schade, 2007).

Además la mayoría de niños incorporan la visión de la televisión a las rutinas diarias antes de los 4 años. En la encuesta “La televisión y los niños: hábitos y comportamientos” del Centro de Investigaciones Sociológicas (2000)<sup>7</sup>, comentada también por Núñez (2002) se analizaron casi 1.800 entrevistas relativas a los hábitos televisivos infantiles de las familias españolas. Los resultados (Ilustración 2) evidenciaron que el 30,2% de los niños había empezado a ver la televisión antes de los dos años; el 25,3% de los padres entrevistados contestaron que sus hijos veían la televisión desde los dos años y el 24,4% desde los 3 años; finalmente, sólo el 20% de los niños empezó a ver la televisión después de los 4 años de edad. La tendencia de los niños a empezar a ver la televisión a una edad muy temprana fue confirmada también por una investigación de Zimmerman y Christakis (2007).

PREGUNTA 3	
<i>¿A qué edad, aproximadamente, empezó su hijo a ver la televisión?</i>	<i>%</i>
Antes de los 2 años .....	30,2
A partir de los 2 años .....	25,3
A partir de los 3 años .....	24,4
A partir de los 4 años .....	11,2
Desde los 5 años .....	7,2
<i>No contesta (NC)</i> .....	1,6

Ilustración 3 Captura de los resultados presentados por el CIS y que representan las respuestas de los padres a la pregunta n. 3 de la encuesta (2000, Pág. 127).

A la luz de estos datos es evidente el interés en conocer el público preescolar y la exigencia de disponer de un sistema de análisis y clasificaciones de los contenidos audiovisuales dirigidos a él.

La investigación que presentamos pretende ser una contribución a este proyecto y representa el último paso (en sentido cronológico) de un recorrido que empezó con la tesis del final de carrera y cuya motivación se originaba en observar la escasa calidad de la televisión infantil y cuestionar la explicación puramente

---

7 La encuesta se dirigía a niños españoles entre 7 y 16 años y a sus padres, que contestaron a 46 preguntas; entre ellas la pregunta n.º 3 indagaba acerca de cuándo sus hijos habían empezado a ver la televisión.

económica y comercial que se daba de ésta. Los primeros resultados de un análisis comparativo entre los Lunnis y La Melevisione<sup>8</sup> (un programa de características similares, italiano), evidenciaban un desconocimiento de las competencias del niño por parte de los productores de estas series, seleccionadas por su éxito y pretensiones formativas. No obstante su gran registro de audiencias, potencialmente debido a múltiples factores, las productoras demostraban una falta de control sobre los efectos producidos en el telespectador; por ejemplo, en La Melevisione se evidenció la constante utilización de palabras inventadas que no pertenecían a la lengua italiana, y cuyo uso quizá tuviese la intención de estimular el imaginario del niño en edad preescolar, ignorando que esta estrategia complicaría enormemente la comprensión del mensaje por parte del telespectador, el cual en estos años está adquiriendo el lenguaje y ampliando poco a poco su vocabulario. A partir de este primer análisis del contenido, sobre todo de matiz cualitativo, se empezó a desarrollar un sistema de categorías que sucesivamente se modificó casi del todo y que sin embargo sirvió de guía para las dos investigaciones posteriores: en la primera se ampliaron las categorías de observación y se aplicó el nuevo instrumento a una muestra de 4 series para preescolares (“Louie”, “Bumba”, “Tork” y “Una mà de contes”); en la segunda se emprendió una primera fase del proceso de validación del modelo de análisis que se empleó con muestra de seis series de televisión dirigidas a niños en edad preescolar (“Carrer del Zoo64”, “Capellito”, “Lucy quina mandra!”, “Ja arriba en Noddy!”, “Una mà de contes” y “Sam-Sam”). Sin embargo para estandarizar el instrumento la muestra no era suficientemente amplia, por esta razón los resultados de esta última investigación realizada se refieren a una muestra que contenía 16 series (por un total de 192 episodios analizados).

Así como las que la precedieron, esta investigación encuentra sus antecedentes en el conjunto de estudios sobre la calidad de la televisión y de la televisión infantil.

---

8 El trabajo de investigación para la tesis de final de carrera “Monitoraggio qualitativo di programmi per bambini: un’analisi comparativa” se desarrolló en la Universidad La Sapienza en Roma entre el 2005 y el 2006; no está publicado.

## **1.3 Calidad, televisión e infancia**

### **1.3.1 La calidad televisiva**

Los autores que han estudiado e intentado sistematizar el concepto de “calidad televisiva” admiten la dificultad de llegar a un acuerdo sobre su definición (Lasagni y Richieri, 1996; Bardin, 1996; Blumer, 1991; Coggi, 2002; Pujada, 2004; Farré, 2005). El estudio de la calidad televisiva se ha afrontado desde muchas perspectivas distintas, una clara consecuencia de la complejidad de la temática y de las influencias de quien realiza el estudio. Las diferencias de valores y formas de ver la realidad social de los actores implicados en el proceso de producción, transmisión y recepción del mensaje televisivo son implícitas de cada profesión y corresponden a los *habitus* de los que hablaba Piere Bordieu en su teoría sociológica. Por ejemplo, la concepción de calidad televisiva de los directivos de una cadena está relacionada con la rentabilidad de un programa y de la respuesta de la audiencia al mismo, mientras que para los pedagogos la calidad de un programa dependerá de su eficacia educativa y formativa.

La definición adoptada varía también con las teorías y los teóricos que estudian este tema. Abruzzese y Cavicchia (1992) definen la calidad televisiva como la atribución de una determinada calidad (en una escala de valores comprendidos entre el bueno y el malo o el alto y el bajo) a un género o formato televisivo mientras que autores como Rosengren (1991) y Sartori (1993) afirman que la calidad televisiva no ensambla una serie de elementos y de caracteres fijos.

Según Eva Pujadas Capdevila (2004) la definición, conceptualización y método de análisis de la calidad televisiva depende del género televisivo. Esta autora propone una clasificación de los discursos sobre la calidad de la televisión, identificando cuatro ámbitos de estudio donde se habla de calidad (sistema televisivo, programación global, cadenas de televisión y programas de televisión). Siguiendo esta clasificación nuestra investigación se posiciona entre los estudios de la calidad de los programas de televisión. Este es el terreno donde se especifican y concretizan más los índices de calidad.

Los estudios sobre la calidad de los programas pueden fundamentarse en valoraciones externas o internas al mismo programa (Pujadas, 2004). Las

valoraciones internas se centran en la forma (características de los personajes o elementos técnicos como la iluminación), en el contenido del programa, por ejemplo en relación con el tratamiento de algunas temáticas, o en ambos (forma y contenido). Por otra parte, si la calidad del programa depende del cumplimiento de una función específica (la calidad de un informativo depende de su capacidad de informar), de su rentabilidad económica o de la ética del programa, se consideran valoraciones externas al programa. También la extática es un criterio de valoración externa de la calidad que considera la recepción y los efectos que produce el programa en la audiencia determinantes en la medición de calidad de un programa (Pujadas, 2004).

Blanco Mallada (2005) en su intento de hallar estándares de calidad objetivos a los que tienen que inspirarse los profesionales televisivos, resume las características que, explica, repercuten más aceptaciones entre los estudios y las opiniones de críticos:

- La diversidad de contenido, género, opiniones, culturas, etc.
- El objetivo económico a largo plazo, ya que el rendimiento inmediato suele asociarse a contenidos de escasa calidad. Es evidente que un programa de calidad tenga costes más elevados que un programa basura; sin embargo su éxito puede garantizar un rendimiento a largo plazo como demuestra la serie "Teletubbies" realizada por la BBC.
- La profesionalidad de todos los técnicos del medio reflejada en la realización, programación y retransmisión de contenidos.
- La selección de contenidos que no se revelen perjudicial para la infancia.

Blanco Mallada (2005) alega además de inspirarse en principios éticos, prácticos y estéticos.

Farré (2005) resume los índices que caracterizan la televisión de calidad, entre los que acentúa la diversidad y la adecuación y que derivan de los más destacados y famosos estudios nacionales e internacionales sobre el tema como Gutiérrez (2000), Ishikawa y Muramatsu (1991) o la Broadcasting Research Unit (VV.AA., 1989).

Entre todos los índices de calidad propuestos en los estudios e investigaciones revisados la “diversidad” es la más recurrente, si bien asociada a concepciones diferentes. Algunos autores exigen una variedad en los formatos y géneros televisivos y otros piden que se representen las diferentes realidades culturales y sociales en los contenidos televisivos.

Charo Gutiérrez en su artículo “Televisión de calidad: Perspectivas y criterio de evaluación” afirma que la televisión de calidad es aquella cuyo propósito es «servir a las demandas básicas del público, de información, entretenimiento y ocio» y a su vez respetar «la pluralidad de creencias, opiniones, tradiciones étnicas, etc. [...] estimular positivamente la imaginación de los espectadores», y fomentar «el conocimiento e intercambio de las diferentes tradiciones culturales» (Gutiérrez, 2000, pág. 153).

Farré (2005) habla de la diversidad de valores que se deben mostrar en una televisión de calidad y que tienen que reflejar los que se encuentran en la vida real. Carmen Caffarel, catedrática de la Universidad de Madrid asocia el concepto de calidad televisiva a una estructura pluricanal de la televisión pública, que cubra «todos los estrados de la audiencia» (Caffarel, 2005, pág.24) y todas sus necesidades.

Desde nuestra perspectiva, consideramos la diversificación por edad de la programación una característica para tener en cuenta en la valoración de la calidad televisiva. Gracias a la introducción de la Televisión Digital Terrestre y de canales temáticos, una oferta diversificada concuerda con las necesidades del mercado que tiende a fraccionar la audiencia revolucionando así el modelo de televisión analógica tradicional que proponía programas destinados a una audiencia tan indiferenciada y amplia como posible (Cebrián, 2004).

### **1.3.2 La televisión infantil de calidad**

En relación con la televisión infantil de calidad, el examen de la literatura ha evidenciado una escasez de estudios específicos. No obstante, a través de un análisis de las aproximaciones de diversos autores a este campo, se extrajeron las principales características que deberían asumir los programas infantiles de calidad, principalmente desde un enfoque psicopedagógico, sin que ésta

pretenda ser una propuesta exhaustiva, ni mucho menos. A continuación la resumimos en cinco puntos.

i. Presentar claras diferencias entre realidad y ficción.

Esta separación tiene que ser subrayada sobre todo en los programas dirigidos a niños muy pequeños y no sólo mediante los contenidos sino también mediante las estrategias y técnicas del lenguaje formal. Los niños más pequeños años no disocian las escenas de ficción televisiva de la vida real; no saben que los personajes televisivos son interpretados por actores (Chandler, 1997 ; Fernie, 1981; Hawkins, 1977; Flavell *et al.* 1990). Hawkins habla de realismo perceptivo cuando describe el criterio de representación de la realidad de los niños en edad preescolar, cuando creen que existe un mundo real que corresponde a lo que están mirando en la televisión; este criterio se denomina "interno" porque depende del desarrollo psíquico y no de la experiencia social (Hawkins, 1977). Como demuestran diversos estudios (Cebrián de la Serna, 1992), con la edad aumenta la capacidad de juzgar la realidad, influenciada por las características formales del lenguaje y por la experiencia social, según lo que Buckingham llama "criterio externo" (1993).

ii. Profundizar el conocimiento de la propia y de otras culturas.

Los programas televisivos tienen que permitir al niño conocer y reconocer, en lo que ven, la propia historia, cultura y tradiciones, confirmando la percepción del propio ambiente y de sí mismo; esto, sin renunciar a desarrollar y profundizar el conocimiento de otras culturas. Teniendo en cuenta la uniformidad de las tramas narrativas actuales, la programación televisiva debería potenciar todas aquellas narraciones que muestren la pluralidad social y la necesidad de respetar los derechos de las personas y las libertades fundamentales, las diferencias ideológicas, culturales, religiosas y políticas (Blumer, 1991).

La televisión puede ser un medio eficaz para mostrar lo que pasa en el mundo, los hábitos y tradiciones en las diferentes culturas prescindiendo de las representaciones estereotipadas y promoviendo las ideas a favor de la igualdad de derechos y las narraciones que presenten una pluralidad étnica, cultural, ideológica, social o sexual. Educar en y para la diversidad significa exponer

correctos papeles y relaciones entre los personajes, mostrando claramente el derecho a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, así como el derecho a la expresión positiva de la diferencia sexual (Coggi, 2002; Prendes, 1997). Peligrosamente, las retransmisiones televisivas representan a menudo como gratificantes o neutras las actitudes de carácter xenófobo, tanto de orden verbal como no verbal (VV.AA., 2004).

iii. Proponer modelos de comportamientos y solución de problemas.

La fuerza perceptiva de las imágenes, el poder ejemplificativo y de analogía, convierten potencialmente a la TV en un instrumento ideal para proponer contenidos positivos, prosociales y de reflexión empática, basados en valores como la solidaridad y la cooperación (Metastasio, 2002; VV.AA., 2004). Los programas infantiles deberían proponer una forma de solucionar problemas y conflictos sociales utilizando el dialogo y en todo caso explicar claramente las causas de los conflictos que se representan y las consecuencias de la forma de resolverlos. Frente a acciones de violencia física o psicológica un programa de calidad para niños debería mostrar los efectos y consecuencias negativas de estas acciones sobre la persona o el entorno social, promoviendo su valoración crítica o sancionándolas (VV.AA., 2004).

iv. Estimular la curiosidad y la articulación de la dimensión estética.

Una importante necesidad, sobretudo en niños muy pequeños, es la de explorar y conocer. La televisión puede ser un instrumento útil para estimular la curiosidad cognitiva y desarrollar una cultura visual personal y colectiva. La curiosidad es una calidad relacionada a emociones positivas, a la construcción de una personalidad optimista, a la elaboración de una identidad flexible y dinámica. Asimismo el gusto estético es un aspecto particularmente relevante en la fase de crecimiento de los niños; esta dimensión se une a la producción culta del arte, de la literatura y de las artes figurativas, pero también a la producción audiovisual ligada al videoarte y a las nuevas formas expresivas relacionadas a la tecnología audiovisual. El desarrollo de la sensibilidad estética puede encontrar canales de difusión importantes en las retransmisiones televisivas.

v. Promover valores relacionados con el desarrollo de la identidad

personal.

Los estudios de psicología evolutiva coinciden en considerar el desarrollo de la identidad uno de los resultados más importantes que el ser humano alcanza en los primeros años de vida. El Consell de l'Audiovisual de Catalunya propone que en los programas televisivos infantiles se presenten positivamente los personajes que muestren una aceptación y una actitud responsable del propio cuerpo, potenciando la aparición de sujetos que presenten la máxima diversidad física y psicológica y que adopten actitudes optimistas además de una manifiesta confianza en sí mismos. Se deberían mostrar actitudes y capacidades de decisión autónomas e independientes ante cualquier presión comercial, social, cultural y política (CAC, 2002).

Encontramos en las fuentes consultadas que la mayoría de las investigaciones se ocuparon de describir la presencia o ausencia de algunos de estos argumentos en las retransmisiones infantiles, casi siempre mediante técnicas de análisis cualitativas.

En cambio nuestra investigación pretende explorar el nivel de comprensión de los contenidos propuestos. Renunciamos a formular un estudio de las temáticas tratadas, que resulta igualmente importante pero lógicamente posterior, para centrarnos en la capacidad del niño de entender el contenido y los mensajes que a él se dirigen en relación con su edad y desarrollo.

A beneficio de la factibilidad de esta investigación dejamos que el alcanzar una definición operativa de la calidad de la televisión infantil se quede en un propósito al que aspirar, restringiendo nuestro objetivo a elaborar un protocolo de análisis válido, fiable y generalizable que permita diferenciar los programas televisivos dirigidos a la infancia en base a la edad y el desarrollo cognitivo del público. Pensamos sin embargo que este resultado pueda constituir una contribución importante a este propósito. En efecto, si bien el criterio de adecuación a la edad sea insuficiente para determinar la calidad de un programa para niños, representa un criterio necesario o "mínimo" (Tur, 2007) para desarrollar un sistema complejo de medición de la calidad televisiva infantil.

### **1.2.2 (1) Estudios previos**

Para poder realizar una clasificación por edades de los programas dirigidos a la infancia fue necesario establecer en primer lugar una demarcación temporal de este concepto.

Según la ley, son menores todos los niños que tienen una edad inferior a los 18 años, sin embargo un informe de la Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC) recuerda que el Código PAOS, (Código de Autorregulación de la Publicidad dirigida a menores, prevención de la Obesidad y Salud), define menores sólo los niños hasta 12 años de edad. La concepción de menor se diferencia más en el Código PEGI (Pan European Game Information), que se creó para clasificar los videojuegos por edad y se dirige a 4 grupos de menores: los niños mayores de 3 años, los mayores de 7, de 12 y de 16.

La codificación que presenta el Instituto de las Ciencias y las Artes Audiovisuales (ICAA) para valorar los programas de televisión y que coincide con el Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia se centra en la identificación de contenidos muy violentos y escenas de sexo para distinguir los programas “no recomendados” para menores de 7, 13 y 18 años.

Finalmente en ningún caso los datos audiométricos contemplan los telespectadores menores de 4 años, distinguiendo únicamente el grupo entre 4 y 13 años del grupo mayor de 13 años.

No encontrando un acuerdo entre las limitaciones de edad presentadas, nos inclinamos por aceptar la definición de “televisión infantil” propuesta por la Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC, 2008) como “aquella oferta difundida por este medio de comunicación que tiene como destinatarios a los espectadores menores de 13 años y que adecua sus contenidos, géneros y formatos al estadio evolutivo de ese segmento de edad” (pág. 2)

Si la infancia incluye niños de 0 a 13 años, los programas infantiles constituirían un objeto de estudio demasiado amplio, al querer clasificar los programas en base a las competencias específicas de cada edad. Por esta razón decidimos estudiar sólo una porción de la televisión infantil: los programas destinados a

niños entre 0 y 6 años, llamados también preescolares. Dejamos abierta la posibilidad de seguir esta línea de investigación y ampliar en un futuro el análisis a programas dirigidos a niños entre 7 y 13 años.

Si las investigaciones sobre los programas dirigidos a la infancia son escasas, casi inexistentes son los estudios sobre la programación dirigida a un público preescolar, por esta razón las informaciones presentadas en el “Informe programación infantil” (Tur 2007) que asocian las variables analizadas con los grupos de edad fueron muy relevantes para poder estructurar un estado de la cuestión. En este informe se presentan unos datos sobre el horario de retransmisión de las series para preescolares (hasta los 6 años), emitidas sobre todo en las primeras horas de la mañana y representantes del 25% de las series retransmitidas durante el 2006 en horario infantil. Los personajes protagonistas de las series dirigidas a menores de 6 años suelen ser animales o, si son humanos, tienen una edad preescolar y para lograr unos objetivos emplean la ejemplificación y nunca la fuerza física. El ritmo de la narración es lento, en general se repiten las expresiones verbales más de una vez, la estructura es discursiva (una voz en off se dirige al niño espectador) y se propone una enseñanza principal así como valores formativos o pedagógicos. El tipo de animación más recurrente es la plastilina y las marionetas.

El trabajo de Victoria Tur<sup>9</sup> representó el primer intento en el ámbito español de estudiar la televisión infantil a través de una perspectiva empírica y una metodología cuantitativa. Los resultados de sus investigaciones constituyeron unos indicios para ser considerados en el diseño del protocolo de análisis.

El límite de su trabajo consiste sin embargo en considerar el público preescolar un grupo indiferenciado de niños. La especificidad de la programación es entonces reconocida pero sigue no siendo suficientemente precisa y si bien no lo

---

9 Junto con sus colaboradores esta autora realizó entre el 2000 y 2007 el análisis descriptivo de la programación infantil de la televisión nacional y de la autonómica de Andalucía (Canal 9+). Además, en el mismo periodo efectuó un análisis del contenido de una muestra de programas televisivos infantiles retransmitidos por las cadenas nacionales y una encuesta a una muestra de niños de las escuelas de Alicante sobre sus preferencias y hábitos televisivos.

investigó la misma Tur, sí formalizó una reflexión sobre este punto, como demuestra el “Sistema de gestión de la calidad” de los contenidos dirigidos a los menores que diseñó para que se pudiera aplicar a cualquier contenido audiovisual.

Los criterios para cumplir, en vistas de una eventual certificación de la calidad televisiva infantil, son de tres tipos: los criterios legales, los criterios mínimos y los adicionales (Tur, 2007). Según la autora los criterios mínimos de calidad dependerían de la edad del telespectador ya que los criterios que se exigen a un programa para niños de 3 años son diferentes de los que deben caracterizar una retransmisión para niños de seis. Esta idea que no se llega a desarrollar en las investigaciones de Tur, representa el eje central de nuestro estudio.

Un producto audiovisual infantil, ante todo, tiene que estar adaptado al desarrollo del niño y a las competencias que lo caracterizan en las diferentes etapas de su vida.

Durante el año 2004 el mismo equipo de trabajo de Victoria Tur efectuó una encuesta a una muestra aleatoria de 600 niños de infantil (4-6 años) y primaria (7-12 años) para estudiar el nivel de entretenimiento de los niños e investigar sus percepciones y opiniones sobre la programación a ellos dirigida y retransmitida en horario protegido. Una de las preguntas de esta encuesta indagaba la comprensión del contenido televisivo por parte de los niños, el 76,2% de los cuales admitieron no entender algunas cosas; de ellos, el 37% no tenía a nadie a quien preguntar o que le pudiera aclarar su confusión (Tur, 2004).

La referencia a la comprensión del niño telespectador se menciona entre los índices promotores de la de calidad propuestos por el centro de investigación sobre la calidad de la televisión infantil llamado The Annenberg Public Policy Center (APPC) creado en 1996 por la Escuela de Comunicación de la Universidad de Pennsylvania. El APPC describe los contenidos de un programa de calidad como entendibles. La CNTV de Chile se inspiró en el sistema propuesto por APPC desarrollando su propio sistema de análisis y en él es interesante observar que una de las características de la ficha del programa para evaluar, además del nombre, género y área temática, es el *target*. El sistema APPC, refiere Victoria Tur (2003, pág. 18), define el *target* como “el grupo de edad más afín al

programa” independientemente de la edad a la que afirma dirigirse la cadena o la misma serie, considerando las características del formato y la “complejidad de los contenidos y el desarrollo cognitivo, social y moral de los niños de cada tramo coincidente con el desarrollo escolar”. Huston y Wright (1996) encontraron una relación directamente proporcional entre la edad del niño y su comprensión de algunas características de los programas televisivos (como los rápidos cambios de escena, los efectos visuales y sonoros) y que eran independientes del contenido propuesto.

Victoria Tur escribe “los contenidos del guión tienen que estar adaptados a la capacidad comprensiva del *target* tanto en su complejidad argumental como en el tratamiento de los contenidos reales, complicados o novedosos” (Tur, 2005 pág. 320). También escribe que “los contenidos deben respetar, en su diseño, idea original y ubicación en la parrilla, la diversidad que contiene el público infantil, agrupando o indicando los contenidos que se dirigen al menos a estos tres grupos de edad: Preescolar (hasta 6 años), Primaria (7-9 años) y Secundaria (10-12 años)”. La misma idea viene expresada por Hidalgo y Pertiñez (2008, pág. 321) que escriben que se necesita una clasificación de los dibujos animados para niños conforme a la edad y “acordes con el crecimiento del niño, al igual que ocurre en literatura”, si bien asocian la idea con la finalidad y potencialidad educativa del medio.

Sin embargo todas las aportaciones anteriores no han estudiado de forma específica la capacidad de comprender los programas y su relación con el constante desarrollo del niño: el sistema de clasificación desarrollado en el 1996 por el Annenberg Public Policy Center (APPC) en una revisión del 1997 eliminó entre los criterios para evaluar la calidad televisiva aquél que exigía una adecuación del contenido a la edad de la audiencia, con la finalidad de simplificar el protocolo. Por otra parte los estándares australianos (CTS) están basados en la edad del telespectador, sin embargo diferencian los programas “P”, para preescolares de los programas “C” dirigidos a niños mayores de 6 años, sin exigir una más específica diferenciación. También el sistema presentado por el Consejo Nacional de Televisión chileno (CNTV) no advierte la ineficacia de una diferenciación macroscópica que permite diferenciar simplemente la programación dirigida a niños de 0 a 5 años de la programación para niños a

partir de los 6 años (Tur, 2003).

Los resultados de nuestros estudios muestran entonces la exigencia, ignorada en el pasado, de una clasificación más precisa y atenta al desarrollo del telespectador preescolar.

## **1.4 Marco Teórico**

La estructura teórica de la investigación presenta un marco de estudio centrado en la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner y en su concepción del individuo en desarrollo, del ambiente y del resultado de la interacción entre estas dos entidades dinámicas y cambiantes.

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

El empleo de una perspectiva organicista pretende ampliar el marco teórico de la investigación, basado en la teoría ecológica del desarrollo.

Finalmente, no se puede estudiar la televisión infantil sin hablar de las consecuencias que comporta este medio de comunicación. Sin entrar en los detalles de los muchos estudios que tratan, desde diferentes perspectivas, los efectos de la televisión sobre el comportamiento y el pensamiento de los niños, se considera imprescindible aclarar el tipo de influencia que el medio puede ejercer. En el apartado 1.4.3 se explican los efectos del medio sobre la audiencia desde esta perspectiva teórica.

### **1.4.1 La teoría ecológica del desarrollo humano**

La teoría ecológica del desarrollo humano se formuló por primera vez a partir del Modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1986), influenciado en parte por la teoría dinámica de la personalidad de Lewin (1969) y sus conceptos de "campo

psicológico” o “espacio de vida”. La teoría ecológica fue contemporánea a una tendencia generalizada que trasladó el estudio del individuo a la acción socio-cultural que también ejerce el ambiente. Junto con el modelo ecológico, la perspectiva sociocultural y la del ciclo de vida coinciden en considerar el desarrollo como el resultado de una interacción dialéctica entre individuo y ambiente, ambos en continua evolución (Martí, 1991). Así la ecología del desarrollo humano, recurriendo a la definición de Bronfenbrenner:

“se sitúa en un punto de convergencia de las disciplinas biológicas, psicológicas y de ciencias sociales en la medida en que estas últimas se refieren a la evolución del individuo en la sociedad” (1986, pág. 44).

Según el autor, los intercambios continuos, múltiples y complejos entre organismo y medio constituyen el motor del desarrollo, que avanza a través de una sucesión de acomodaciones mutuas dirigidas a mantener el equilibrio y adaptarse al entorno inmediato en el que vive el sujeto. La posición del sujeto en el ambiente ecológico cambia a través de “transiciones” debidas a unos sucesos que producen modificaciones en las actividades y conocimientos previos. Sin embargo para que las transiciones puedan considerarse variaciones en el desarrollo<sup>10</sup> se deben poder generalizar a otros contextos y situaciones.

El sujeto desempeña entonces un papel activo en la construcción de su propio desarrollo. Las influencias ambientales más directas y fuertes son las acciones que los demás dirigen o manifiestan frente al sujeto que, posteriormente a estas interacciones, empieza a mostrar a su vez una actividad voluntaria y orientada, llamada por Bronfenbrenner “actividad molar” (1986).

Bronfenbrenner al recordar la ecuación de Kurt Lewin (1969)  $C = f(PA)$  donde se explica que el comportamiento (C) evoluciona en función de la interacción de la persona (P) con el ambiente (A); critica a la psicología, ciencia que estudia el comportamiento humano, desatender el estudio y las teorías sobre uno de los dos “polos” de esta díada: el ambiente.

---

10 Esta condición es expresa en el concepto de validez evolutiva (Bronfenbrenner, 1986, pág. 73).

Con Bronfenbrenner se supera la tendencia a asociar el ambiente al entorno más próximo al niño y se empieza a considerarlo como un sistema amplio y complejo de influencias directas e indirectas. Al mismo tiempo en el modelo bioecológico el entorno no se presenta como una entidad global sino como un sistema concéntrico (Ilustración 3) de estructuras jerárquicas que ejercen una acción combinada y conjunta y que se dividen en:

**Microsistema:** dado por las interrelaciones entre el sujeto y su ambiente más próximo (*setting*), además de por el tipo de vínculo y de influencia directa que ejerce cada componente de este contexto no sólo sobre el sujeto sino también sobre la relación de este con los demás. En este primer nivel está el niño en su relación con los medios de comunicación, puesto que además de la familia, la escuela y los amigos, los medios de comunicación se consideran también agentes de socialización.

**Mesosistema:** es el resultado de la influencia directa y combinada de más contextos en el comportamiento de la persona. Considerando nuestro caso específico, el segundo nivel consiste por ejemplo en la opinión de los componentes de la familia o de los maestros sobre los medios de comunicación y los hábitos que promueven. El tipo de relación que se establece entre los diferentes agentes socializadores tendrá la misma posibilidad de influenciar al desarrollo del niño que su relación directa con los medios.

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

**Macrosistema:** son los sistemas específicos de una sociedad y de su cultura (sistema político, educativo, etc.) además de las creencias e ideologías que componen el substrato de esta cultura. El cuarto nivel completa el sistema de influencias en el desarrollo del niño y es representado por la cultura o subcultura en el que están inmersos los componentes de los niveles anteriores.

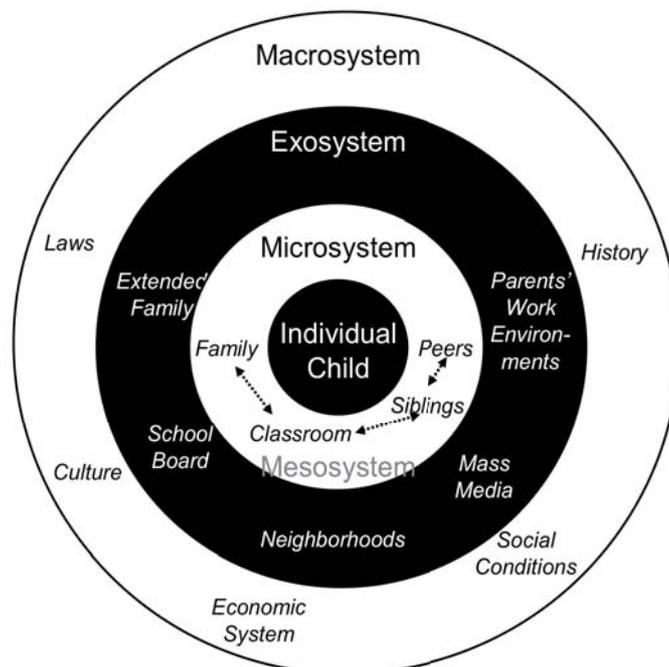


Ilustración 4 Representación de los cuatro sistemas de influencia del entorno sobre el sujeto en desarrollo. Imagen recuperada en [www.biomedcentral.com/1471-2458/8/223/figure/F1?highres=y](http://www.biomedcentral.com/1471-2458/8/223/figure/F1?highres=y)

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

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

La teoría ecológica del desarrollo es clara al afirmar que las relaciones primarias del niño en las diferentes esferas de vida sustentan y apoyan su desarrollo, incrementando sus potencialidades frente a un momento y a una situación. Bronfenbrenner, en su teoría, atribuyó gran importancia a los vínculos inter-contextuales afirmando que se puede optimizar el proceso de desarrollo a través de la ayuda inicial de otra persona. En general, durante todo el ciclo de vida, el potencial evolutivo de un entorno se verá “incrementado si la persona no realiza sola la transición inicial para entrar en un entorno” sino que lo hace “en compañía de una o más personas con las que ya ha participado en entornos previos” (Bronfenbrenner, 1986, pág. 235).

La participación de un adulto significativo en actividades que implican el uso de nuevas habilidades favorece la adquisición de estas, beneficiando el proceso de desarrollo infantil, y es necesaria hasta que el niño pueda actuar sin guía experta, poniendo en práctica lo que ha aprendido. Desde este enfoque se comparte la concepción del entorno de Bronfenbrenner, que lo define sistémico, social, dialéctico, significativo y no inmediato (sino necesitado de una mediación inicial).

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

### **1.4.2 Aproximación organicista**

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

Por esto se integra la teoría ecológica con una aproximación organicista cuyos referentes remiten a Piaget, Chomsky, Warner, etc. Esta perspectiva es especialmente aplicable a las etapas de desarrollo de los primeros años de vida, hasta la obtención de la madurez fisiológica y cognitiva necesaria y suficiente para lograr potencialmente la tarea proporcionada por el ambiente en una situación dada.

Orozco (1998) explica como el niño, considerado receptor activo, construye el sentido del contenido televisivo y lo integra en sus experiencias a través de la mediación adulta de sus agentes socializadores. Sin embargo, en este proceso se presentan limitaciones cualitativas y cuantitativas, debidas a su estadio de desarrollo (Rochat, 2004). El medio ambiental determina las ocasiones y la intensidad de las conductas pero no puede influenciar la progresión elemental del desarrollo, determinada por la maduración del ser humano (Arnold y Frances, 1960).

Aunque cada niño sea diferente y su experiencia cotidiana individual pueda influenciar sus competencias, consideramos plausible la generalización de la secuencia de adquisiciones necesarias al niño telespectador, conscientes de que puedan diferir en unos días o unas semanas en desarrollarse. Esta generalización se justifica porque el ritmo de desarrollo del sujeto, como explica Wallon (1879):

“es prácticamente el mismo en todos los individuos [...]. Hay, pues, coincidencia exacta entre el nivel de evolución y la edad del niño. La sucesión de las edades es la de los progresos” (Wallon, 1879, pág.170).

Sin oponerse a la hipótesis de la unicidad del ser humano y de su desarrollo, podemos alegar que así como se habla de grupos de lectores diferenciándolos

por edades, podemos referirnos también a especiales grupos de telespectadores, caracterizados por fases evolutivas diferentes.

### **1.4.3 Los efectos sobre la audiencia**

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

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

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

El filósofo Karl R. Popper en el libro “La televisión es mala maestra” considera la televisión como una verdadera “autoridad moral” que prepara, con sus espectáculos de sexo y violencia, un futuro oscuro para la democracia. Auspicia entonces una supervisión constante y una censura más atenta por parte de los garantes y organismos de control. En esto nos alejamos de la visión del autor, atribuyendo la responsabilidad de supervisión en el uso del medio ante todo a la

familia y a la escuela. No obstante las cadenas también se consideran responsables de no afectar la integridad del niño telespectador.

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

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

Esta teoría sostiene que la visión de la televisión es siempre un comportamiento-en-el-contexto y la descodificación individual del mensaje depende del contexto donde se ejerce la visión. Por esto, según la teoría de los efectos limitantes, el poder de la televisión es sólo una percepción y no un hecho; el poder es creado por quien lo percibe, no existe "objetivamente", se encuentra sólo en la mente de las personas (Bateson, 1991) y en las representaciones sociales; la idea del poder

de los medios es una simple construcción social. Por todas estas razones, desde la teoría de los efectos limitantes, la televisión tiene un carácter fundamentalmente positivo, importante para la ampliación de los horizontes cognitivos y la descarga de las tensiones emotivas.

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

Hoy en día los resultados de los estudios sobre los efectos de la televisión en los niños no coinciden sobre si la influencia de la televisión depende de la cantidad de exposición o del tipo de programas vistos, en otras palabras, del contenido propuesto.

En relación con los efectos perjudiciales a largo o corto plazo, atribuidos a la simple exposición, independientemente del contenido, algunos teóricos encontraron que las características formales propuestas en televisión (el ritmo, los efectos sonoros, etc.) conducían a una elaboración intelectual poco profunda y al desarrollo de una forma pasiva de la atención. Healy (1990) encontró una influencia negativa de la visión televisiva en el desarrollo de la atención y del lenguaje, cuya adquisición venía retrasada. Esta hipótesis fue sostenida también por Zimmerman y Christakis, (2007). Greenfield junto a otros autores (1990) formula la hipótesis según la cual las imágenes televisivas, contrariamente a las fijas, no estimulan la imaginación y la creatividad. Además, debido a que se repiten mensajes comunes en gran parte de la programación disponible, muchos teóricos sostienen que la exposición a cualquier contenido lleve a las mismas creencias, consecuencia a largo plazo expuesta por los teóricos del cultivo (Gerbner *et al.*, 1990). Uno de los mayores críticos de la visión de la televisión por parte de niños y jóvenes es Aric Sigman, que llega a establecer una relación entre el tiempo de visión televisiva y la edad de los jóvenes. Para prevenir los efectos negativos que produce este medio, según Sigman antes de los tres años los niños no tienen que ver la televisión, de tres a siete deberían

verla cada día sólo media hora, de los siete a los 12 años no deben ver más de una hora (muy lejos de los costumbres actuales), de los 12 a los 15 no más de una hora y media y los mayores de 16 años no más de dos horas. Sigman recopila en un artículo llamado "Visual voodoo: the biological impact of watching TV" los efectos perjudiciales para el sueño, el físico (aumento de la obesidad) y el comportamiento. También Comstock (1991) presenta una recopilación de estudios sobre los efectos perjudiciales de la exposición de los niños a la TV, independientes del tipo de contenido propuesto.

Si el mensaje no depende del medio, así como teorizaban de McLuhan a Sartori (si bien para los autores las consecuencias eran opuestas), el contenido es irrelevante en el análisis de los efectos de la televisión. Por otra parte un resultado a favor de la hipótesis de que los contenidos sí sean determinantes y discriminen el tipo de efecto que ejerce la televisión es el que encuentran Anderson *et al.* (2001) en una investigación donde sólo algunos mensajes negativos afectaban en parte los modelos de comportamiento. Los autores volviendo a la teoría de Bandura (1982) y de Huesmann y Eron (1986) explicaron que los niños codifican y almacenan en la memoria los comportamientos a los que están expuestos y que los pueden recuperar para proceder frente a una situación o un problema social (Anderson *et al.*, 2001). Otros autores afirmaron que los mensajes vienen incorporados a las ideas de los niños sobre el mundo real y por esto el contenido es el que determina los efectos, no el medio (Signorielli y Morgan, 1990). Entre los efectos perjudiciales que se han atribuido al contenido se encontró una asociación negativa entre una exposición prolongada al contenido violento y el buen rendimiento académico en la investigación de Huesmann y Eron (1986). Uno de los efectos negativos que ha tenido más partidarios ha sido el quitar tiempo a otras actividades (hipótesis del desplazamiento) de tipo social, creativas, de ocio, etc. En relación con la hipótesis del desplazamiento, Neuman (1995) la define demasiado simplista y en contraste con la evidencia de que ver la televisión es una opción que se elige cuando no se presentan otras alternativas (Anderson *et al.*, 2001).

Más recientemente Zimmerman y Christakis (2007) relacionaron la mayor o menor influencia de los contenidos a la edad del telespectador: los menores de tres años expuestos a cualquier tipo de contenido tendían a presentar 5 años

más tarde un déficit de atención; los niños de tres también, a menos que no se tratara de contenidos educativos, mientras que a partir de los 4 años no se encontraba ninguna asociación entre la exposición a cualquier contenido y el déficit de atención. Si bien los mismos autores admiten que las causas más probables del déficit de atención sean genéticas, también piensan que la influencia del ambiente se pueda incluir en la etiología de esta enfermedad y que la visión precoz de la televisión pueda tener un papel en este tipo de influencia (Zimmerman y Christakis, 2007). Hay buenas razones para pensar que la primera infancia sea un período especialmente susceptible, siendo probable que los niños incorporen y acepten sin crítica el contenido que ven (Dorr, 1986; Huesmann y Miller y Seier, 1994).

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

Además de los ámbitos familiar, interfamiliar, comunitario y profesional, también los medios de comunicación de masas contribuyen a la socialización, entendida como conjunto de conocimientos y comportamientos necesarios para vivir en una determinada sociedad. Magda Albero reclama necesario estudiar el medio televisivo junto con los otros agentes socializadores, siendo parte del ecosistema comunicativo del niño (Albero, 1996).

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

avanza hacia el individualismo (solos delante del medio) y simultáneamente hacia la integración (audiencia masificada y comunidades virtuales).

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

La “potencia de los medios” es verosímil sólo a causa de la impotencia de la sociedad actual para ofrecer algo más coherente que fragmentos de conocimientos y acciones. Asumimos a ésta como la concepción que ve necesaria la participación de la familia como mediadora de la relación del niño con la televisión, ya que este puede acceder a los contenidos audiovisuales mucho antes de la edad de escolarización. Así, los padres y los maestros deben introducir al niño en el entorno audiovisual y en sus primeros contactos con el lenguaje de las imágenes hasta que él se convierta en un telespectador autónomo y crítico. Postman (1984) ya había evidenciado que el contenido televisivo no necesita una instrucción para ser percibido, pero sí para ser comprendido.



## **2. Segundo capítulo. El desarrollo cognitivo del telespectador preescolar**

En la investigación se analizaron algunas características relacionadas con el código formal y estético y otras asociadas al contenido de las series para preescolares. En todo caso el análisis exige tener en cuenta la especificidad del público. Las informaciones sobre el receptor deben constituir la lente con la que observar el contenido y el continente del mensaje. Por esta razón después de una reflexión sobre los orígenes del desarrollo y sobre el concepto de etapa, presentaremos cuáles son las funciones del desarrollo cognitivo y emocional examinadas. La segunda parte del capítulo se presenta como un esquema estructurado por edades de los cambios en el desarrollo del niño de 0 a 6 años, conexos con su capacidad de ver la televisión. Este esquema es el eje central de la construcción de las categorías de análisis, descritas en el tercer capítulo.

### **2.1 La psicología del desarrollo**

Se habla comúnmente de desarrollo más que de evolución o maduración del ser humano porque la masa que evoluciona cambia su forma pero no se desarrolla y porque la maduración implica un cambio únicamente cualitativo. La psicología del desarrollo, disciplina que estudia todos los cambios psicológicos y de la conducta del ser humano desde su nacimiento hasta su muerte, contrariamente a la biología que identifica en la llegada a la etapa reproductora el fin del desarrollo.

Actualmente los estudios de psicología del desarrollo pueden dividirse en tres grupos: el primer grupo de estudios se centra en el desarrollo cognitivo; el segundo en el desarrollo social que incluye la aparición del lenguaje y la adquisición de normas sociales y de valores; en el tercer grupo se encuentran los estudios de psicopatología del desarrollo.

Nuestro estudio se centra sobretodo en el desarrollo cognitivo, sin embargo considera algunos aspectos del desarrollo morfológico estudiado por los biólogos, del desarrollo del lenguaje y del desarrollo emocional, excluyendo voluntariamente los componentes que no determinan directamente la capacidad

del niño de ver la televisión y su comprensión del mensaje, como por ejemplo el desarrollo motor o el aspecto social del desarrollo del lenguaje. Si bien todos los componentes del desarrollo se influyen mutuamente y son partes indispensables del mismo proceso de crecimiento del niño, nuestra selección se justifica por la necesidad metodológica de limitar el campo de estudio a los aspectos del desarrollo más relevantes para el análisis. Una aclaración importante es que el desarrollo de las funciones cognitivas descrito se puede generalizar al desarrollo normal de todos los niños, con muy pocas excepciones que estarán señaladas. Por ejemplo, algún aspecto puntual del desarrollo del lenguaje tiene un componente cultural; el orden de las primeras construcciones gramaticales difiere en los países cuyo idioma tiene un origen latino y en los países anglófonos.

Es evidente que comparado al desarrollo físico, el desarrollo psicológico depende de manera determinante de las influencias ambientales, pero no del todo. El desarrollo psicológico depende también de la maduración cognitiva y se recuerda a propósito un experimento de Morgal (1981), que descubrió que el reflejo condicionado del parpadear no se puede desarrollar antes de los 54 días, cuando los músculos de los párpados llegan a la madurez necesaria. Alvarez Villar (1968) apoyaba la misma hipótesis. Entre las leyes que diseñó para explicar la relación entre maduración y aprendizaje, se afirma que la maduración es independiente del contexto y que adquirir un aprendizaje requiere un nivel de maduración de los órganos implicados en este aprendizaje.

Además muchos autores admiten que si bien el desarrollo de cada persona sea único y la experiencia personal sea un factor diferenciador de cada sujeto, existe una "trayectoria normativa" del desarrollo, sobretodo de los procesos psicológicos y de los primeros años de vida, que pasa por etapas substancialmente estables (Baltes, Reese y Lipsitt, 1980; García, Hidalgo y Lara, 2008). La idea viene expresada claramente por Perinat que escribe:

«[...] el desarrollo consiste en una sucesión de transformaciones que sufre el sistema viviente en su organización a lo largo del tiempo. Estas transformaciones, irreversibles y acumulativas, abocan a niveles de organización más complejos.» (Perinat, 2002, pág. 17).

Podemos entonces concluir que el desarrollo de las funciones cognitivas fundamentales (memoria, atención, etc.) en la primera infancia está determinado además de por la estimulación ambiental (principalmente fundamentada en la relación interpersonal) por la maduración biológica; sólo el ejercicio conjunto de los dos aspectos permitirá a los seis años empezar a generalizar los esquemas y categorías de conocimiento necesarios para lograr entender el mundo.

## **2.2 El concepto de etapa del desarrollo**

Es probable que si tuviéramos que encontrar el origen organicista de nuestra teoría en el marco de las teorías del desarrollo, lo identificaríamos en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Como Piaget, pensamos que la comprensión del niño está determinada por la madurez de las estructuras psicológicas y que el niño es activo en la creación y búsqueda de su conocimiento; junto a Vigotsky, que añadió el contexto sociocultural, Piaget contribuyó a definir los elementos que determinan el desarrollo cognitivo.

Pionero en el estudio sistemático de todo aspecto del desarrollo del niño en edad preescolar, Piaget aportó las bases del conocimiento de este momento evolutivo, que todavía en casi todos los estudios sigue siendo ignorado, sobre todo en el ámbito de la comunicación, donde el interés por el *target* preescolar disminuye o desaparece.

Piaget fue muy criticado por Beilin (1992) y otros autores para subrayar lo que los niños no llegan a hacer o comprender en vez de enfatizar los aspectos positivos del desarrollo. Esta actitud según los autores lo llevó a subestimar las competencias de los niños en edad preescolar. Sin embargo, lo que se evidencia del análisis de la producción de los programas para niños es que existe una tendencia a sobreestimar las competencias del niño (o a desconocerlas por completo); por esta razón, como Piaget, creemos necesario centrar la atención sobre los límites de comprensión de este *target*, consecuencia de la inmadurez de sus funciones cognitivas.

También la idea piagetiana de "etapa", concebida como periodo que empieza y acaba, produjo muchas contestaciones porque los cambios en el desarrollo se producen gradualmente y por la supuesta tendencia del autor, señalada por

estudios posteriores, de comparar los niños más pequeños (etapa pre-operacional) con los mayores (etapa de las operaciones concretas). Como Beilin (1992) y McCabe y Siegel (1987), pensamos que las competencias que caracterizan el pensamiento operacional estén presente en forma embrional en el recién nacido pero que no se desarrollen sino en fases más avanzadas del crecimiento. Si bien renunciando a la etiqueta de "etapa", recopilamos las adquisiciones logradas por cada edad, para responder a una necesidad metodológica, y como Piaget, lo hacemos dividiendo los diferentes momentos del desarrollo por meses y años.

Muchos autores, con el mismo fin, han propuesto una partición cronológica de la evolución del ser humano. La descripción de los primeros años de vida en estas clasificaciones suele ser muy genérica. A continuación presentamos algún ejemplo:

- Wallon (1956) diferencia el desarrollo en 3 estadios: el estadio impulsivo (primer año), el sensorio-motor y proyectivo (de 1 a 3 años) y el personalista (de 3 a 6 años).
- Según Freud y los demás psicoanalistas a la etapa oral (primer año), o como la definía Erikson "sensorio-oral", seguía la etapa anal (de 1 a 3 años) llamada también "muscular-anal" y finalmente la etapa fálica (de 3 a 7 años) o "locomotriz-genital".
- Piaget redujo los años preescolares en 2 periodos: el periodo sensomotorios (hasta 24 meses) y el periodo de las operaciones concretas dentro del cual se encuentra el subperiodo preoperacional.
- Paul Osterrieth (1963) establece 3 momentos: la edad del "bebé" hasta los 15 o 18 meses, la edad de la "Expansión subjetiva" que va de 1 a 3 años y la del "descubrimiento de la realidad exterior" de 3 a 5 años aproximadamente.
- Arnold Gesell (1977) es uno de los pocos autores que subdivide los periodos de forma más precisa (además de Mira López, 1988). Gesell diferencia el periodo neonatal (del primer día a la 4ª semana) del periodo que va de la 4ª semana al primer año y el periodo preescolar que incluye de los 2 a los 4 años del de la infancia (de los 5 a los 12 años).

- Finalmente Pedrosa (1976) propone la siguiente clasificación: a) etapa prenatal; b) etapa del bebé (1º año); c) primera infancia de 1 a 3-4 años y d) segunda infancia de 3 o 4 a 6 años.
- Los demás autores consultados normalmente llaman primera infancia la edad entre 0 a 2 años y la distinguen por los grandes avances que se hacen a partir de esta edad con la infancia intermedia, de 2 a 6 años.

Esta clasificación se diferencia de las anteriores para juntar dos criterios de ordenación de las informaciones. Los temas relativos al desarrollo se presentan organizados por edades y además por funciones cognitivas; esta especificidad implica el doble del riesgo de tropezar en imprecisiones y probablemente se consideraría inconveniente en el campo de los estudios de psicología general, sin embargo la exigencia de un esquema evolutivo aplicable al área de la comunicación y en particular al análisis del contenido audiovisual hace que este riesgo se considere admisible.

### **2.3 Claves del desarrollo del niño telespectador**

Tras un análisis multifactorial de la evolución del niño menor de seis años, hemos podido distinguir muchos momentos críticos (en la acepción de cambios determinantes) del desarrollo fisiológico, cognitivo y emocional en relación a su papel de telespectador potencial.

Es tan importante como difícil comprender el mecanismo que utiliza el receptor para interpretar y concienciarse de los significados que transmite la televisión (Rochat, 2004). Lo que es indudable es la estrecha relación entre la edad del niño y su comprensión del significado y del lenguaje formal utilizado en los programas. Una investigación de Aletha Huston y John Wright (1996) demostró una relación directamente proporcional entre la edad del niño y su comprensión de aspectos televisivos (como los rápidos cambios de escena, los efectos visuales y sonoros) independientemente del contenido propuesto.

Aun recalando la rapidez de desarrollo del niño en edad preescolar y su actitud activa y eficaz desde el nacimiento, es importante recordad que en esta época la estructura cognitiva no ha completado su evolución y su bagaje de experiencia es mínimo.

A menudo los adultos consideran a los niños, por sus características, “adultos en miniatura”, iguales a sus padres pero con menos fuerzas y capacidades, mientras que el niño es un sujeto en desarrollo y el resultado de cada momento crítico no implica sólo una ampliación de competencias sino una reorganización cognitiva de estas (Wallon, 1879).

Desde la psicología evolutiva sabemos que a menudo los adultos educadores desvalorizan las capacidades de comprensión del recién nacido y sobrevaloran las del niño a partir de los 4-5 años (D'Alessio 2001). Esto ocurre a partir de la aparición del lenguaje verbal, cuando sus progresos pueden llevar al adulto a conclusiones erróneas; por ejemplo, sabemos que en el curso de sus avances siempre aparece la imitación antes que la comprensión del lenguaje verbal (Arnold y Frances, 1960; Arnheim, 1962; Kellogg, 1979). La imitación es una estrategia innata orientada a la comunicación y la interacción, como demuestran muchos experimentos, a partir de los realizados por Bandura y Walters (1974). No es sorprendente entonces que el niño pueda imitar el lenguaje verbal sin entenderlo (Arnold y Frances, 1960). Como este hay muchos aspectos del desarrollo cognitivo y emocional del niño que es necesario tener en cuenta a la hora de producir un contenido para preescolares. Expondremos los más significativos a continuación.

### **2.3.1 De la sensación a la percepción audiovisual**

Para el análisis de la evolución del niño hasta los 6 años en primer lugar hemos centrado nuestra atención en el proceso perceptivo, porque su nivel de desarrollo resulta especialmente discriminante hacia la visión y comprensión de contenidos televisivos.

La percepción es algo más que lo que se ve, se oye, se siente, se saborea o se huele. Es también el significado que se da a esas sensaciones. En otras palabras, la sensación es la respuesta de un sistema sensorial a un estímulo concreto y la percepción el procesamiento mental de la información sensorial. Esto significa que, aunque los ojos vean el suceder de las imágenes, esto no implica necesariamente el procesamiento mental de lo que se está viendo. Gracias a la sensación conocemos las cualidades y características de los objetos y del entorno

y podemos seleccionar los estímulos más importantes para nosotros en cada momento (Munar, Rosselló y Sánchez, 1999).

Todo sistema sensorial dispone de receptores para recoger la información del medio y transmitirla al cerebro a través de las vías nerviosas, a fin de descifrarla y darle significado. Cuando un estímulo excita a un órgano se suceden tres fases antes que el cerebro lo reciba. En una primera fase el estímulo, al llegar al receptor sensorial, excita las células nerviosas (fase de estimulación y excitación). Durante la fase de transmisión, la excitación es transportada por las vías sensitivas (nervio óptico, auditivo, etc.) hasta las zonas correspondientes de la corteza cerebral; finalmente la excitación llega a los lóbulos cerebrales, y se transforma en sensación, analizada por el cerebro. Esta fase viene denominada como “de proyección y elaboración” (Munar, Rosselló y Sánchez, 1999).

Los sistemas sensoriales que más influyen en el desarrollo cognitivo de un ser humano son el sistema visual y el sistema auditivo.

La vista precede la manualidad. En las primeras ocho semanas las manos permanecen quietas mientras que el niño toma posesión de las informaciones a su alrededor a través de sus ojos (Arnheim, 1962). El sistema visual proporciona la mayor información sobre el mundo exterior y consta del ojo, del nervio óptico y del córtex visual. El ojo es como una cámara oscura con una lente (el cristalino) que capta las imágenes y permite su formación en la retina. La retina está formada por millones de receptores sensibles a la luz y por dos tipos de células: conos y bastones. Los conos se utilizan en la visión diurna, son sensibles a la luz brillante y permiten discriminar los colores. Los bastones se emplean para la visión nocturna y son sensibles a la luz débil (Kandel *et al.*, 2001).

El sistema auditivo es el más importante para el desarrollo normal del lenguaje. El sentido del oído hace posible la percepción de los sonidos y permite conocer sus características. La audición se realiza a través de un complejo proceso. El pabellón de la oreja recoge las ondas sonoras que son transmitidas a través del conducto auditivo externo hasta el tímpano, que entonces vibra. Las vibraciones viajan por la cadena de pequeños huesos hasta la ventana oval (paso del oído medio al interno). De ahí, las vibraciones pasan a la perilinfa y luego a la endolinfa que mueve la membrana de Corti; al contactar ésta con las pestañas de

las células del órgano de Corti, se origina el impulso nervioso, que es transmitido por el nervio acústico hasta el lóbulo temporal de la corteza cerebral. Aquí es donde se origina la audición, aunque no se tenga la sensación auditiva hasta que el impulso no llega al cerebro.

Según la definición de Munar, Rosselló y Sánchez la percepción es un pasaje dentro del procesamiento de la información que permite organizar, interpretar y codificar los datos sensoriales a fin de conocer el objeto (Munar, Rosselló y Sánchez, 1999). Pero ¿son los objetos o los sujetos quienes determinan el modo en el que conseguimos conocer el mundo que nos rodea a través de la percepción? Es importante para nuestro trabajo intentar contestar a esta pregunta, porque si la percepción implicase automáticamente una inferencia, los objetos serían percibidos de manera radicalmente diferente por cada persona y no tendría sentido centrarnos en el análisis del contenido televisivo para estudiar los efectos de estos en el telespectador.

Existen muchos enfoques teóricos que consideran la percepción determinada más por el estímulo perceptual que por la actividad del perceptor. Según Gardner (1987) las propiedades de los estímulos predisponen el tipo de proceso perceptivo que el sujeto va a activar. Desde la misma perspectiva, Hochberg y Brooks (1978) enfocaron su investigación en la importancia del estímulo perceptual. Por otro lado, Kaniza (1986) teoriza que el proceso de percepción de la forma está influenciado por el plano fenoménico, creado por la capacidad perceptiva del sujeto observador. Esta capacidad no se fundamenta sólo en la realidad física del estímulo sino que implica un proceso activo del perceptor (Fernández Trespalacios, 1992; Arnheim, 1962).

Huston y Wright (1996) destacan la necesidad de considerar estímulo y organismo como una unidad integrada, teniendo en cuenta, por un lado, la importancia perceptiva de los estímulos y por otro las estrategias activas del niño. Como Gardner, Gibson (1974) estudió el estímulo perceptivo, caracterizado por una información compleja que, especifica el autor, el espectador percibe directamente. Sin embargo, Gibson defiende también el carácter activo de la percepción, subrayando que su aprovechamiento depende de las actividades del perceptor (que aseguran la disponibilidad de un flujo de informaciones adecuado) y de los recursos mentales para que la información potencialmente utilizable lo

sea de hecho mediante un adecuado procesamiento (Fernández Trespalacios, 1992). En el enfoque de Gibson (1974) y de la ecología perceptiva, el estímulo proximal no es ambiguo respecto al distal gracias a la existencia de propiedades invariantes en la estimulación proximal. El autor explica cómo los significados y valores de los objetos en el ambiente se pueden percibir directamente.

Según la “teoría de las ofertas”, un objeto proporciona al medio ambiente un amplio rango de ofertas; éstas son una combinación de características invariables químicas, físicas, etc. Sin embargo, el valor que se atribuye a esta oferta depende del observador; el valor es una cualidad subjetiva del objeto. En otras palabras, un elemento del ambiente nos informa de qué es, no de qué hacer con él: un objeto puede ofrecer actividades diferentes (puede ser manipulado, comido, etc.) pero son las personas que añaden todo el campo de la significación social (Gibson, 1974). Desde el mismo enfoque, Pérez escribe que la visión de nuestro entorno es automática e inconsciente y no consiste en un relato o una construcción consciente de la realidad. El autor añade que la selectividad de la visión y el modo de percibir son el resultado de una influencia cultural y de un aprendizaje que orienta nuestra visión hacia algunas formas y no hacia otras, resultado de la aceptación subconsciente de creencias colectivas. La misma idea viene expresada por Pérez a través del concepto de “asignación colectiva de función” (Pérez, 2006, pág. 56).

La escuela de la psicología de la Gestalt ya había defendido el significado del objeto como una característica de la experiencia misma, inmediatamente perceptible y no resultado de una inferencia. La Gestalt rechazó la idea de descomponer la percepción en sensaciones (según la teoría clásica), y propuso el estudio de las propiedades globales de la experiencia perceptiva y de las leyes gestálticas que la regulan (ley de la proximidad o de la semejanza) (Fernández Trespalacios, 1992).

La más reciente teoría llamada “computación natural” coincide con la ecología perceptiva en no considerar la inferencia una consecuencia inevitable de la ambigüedad de los estímulos informativos; además, aunque reconozca la existencia de propiedades invariantes de alto valor informativo, no prescinde del estudio de los mecanismos implicados en su procesamiento (Munar, Rosselló y Sánchez, 1999).

Desde la perspectiva de este estudio preliminar reconocemos el papel determinante del sujeto perceptor en el proceso de percepción, por ello es imprescindible considerar el nivel de desarrollo evolutivo del telespectador y sus alcances en el procesamiento de las informaciones. La percepción de la forma es un proceso activo; sin embargo, sostenemos también la importancia del estímulo perceptual.

A través de unos puntos y de unas líneas sencillas es fácil ver una cara, lo consiguen niños de cualquier parte del mundo y también animales. Unas características salientes no sólo nos permiten reconocer un objeto sino que nos lo muestran como completo e integrado (Arnheim, 1962).

La percepción se desarrolla a partir de “rasgos estructurales sobresalientes” (Arnheim, 1962, pág.60) que permiten al niño aplicar una generalización; esto inicialmente se explicaba con la hipótesis de que el proceso perceptual iba de lo particular a lo general. La teoría que se deriva de ello es que las propiedades comunes de una categoría de objetos podían ser advertidas sólo a partir de una cierta fase del desarrollo cognitivo. En realidad se demostró que los rasgos estructurales globales son los datos primarios de la percepción y que lo que inicialmente se interpretó como un proceso de abstracción intelectual era una formación de conceptos a través de la visión. Ver significa aprehender algunas características de los objetos. La visión a través de la experiencia crea un esquema de formas generales; una de éstas es aplicable al objeto concreto que tenemos enfrente y a otros objetos similares (Arnheim, 1962). La percepción entonces no procede del particular al general pero a través de la experiencia permite crear conceptos perceptuales.

Además de la percepción hemos considerado algunos aspectos de la atención, la memoria, del lenguaje y de otras actividades del desarrollo que nos parecieron substanciales para la visión activa del medio televisivo.

### **2.3.2 El desarrollo de la atención**

La atención es la función que establece y selecciona las fuentes de información en cada momento (Berk, 1999). Los niños prestan atención al mensaje de manera activa y estratégicamente funcional a la comprensión del significado.

Utilizan progresivamente estrategias más complejas y menos dependientes de las características de importancia perceptiva (Munar, Rosselló y Sánchez, 1999). Los resultados de muchas pruebas de atención (Sheingold, 1973) evidenciaron que la edad es el elemento que determina la capacidad de retener informaciones y transferirlas a la memoria a corto plazo.

La llamada comúnmente concentración y que se refiere al control de la atención mejora mucho entre 1 y 4 años (Ruff y Lawson, 1990), sin embargo los niños en edad preescolar no pueden centrar la atención en una tarea o acción más que unos pocos minutos, como demuestran las investigaciones de Stodolsky (1974) y de Strutt, Anderson y Well (1975).

De la misma forma sólo a partir de los 6-7 años los niños empiezan a desarrollar estrategias de atención selectiva; antes de esta edad revelan lo que Miller y Seier (1994) llaman “deficiencias” en la producción, control y utilización de las estrategias de atención selectiva.

La planificación es otro aspecto de la atención que mejora con la maduración del cerebro (Berk, 1999). Una investigación sobre el tema demostró que hasta los 4 años los niños buscan un juguete sólo donde lo han visto la última vez, sin planificar una búsqueda más sistemática (Wellman y Johnson, 1979). La capacidad de planificar de forma más ordenada evoluciona entre los 5 y los 9 años (Szepkouski, Gauvain y Carberry, 1994).

El desarrollo del proceso de atención empieza con un tipo de atención guiada por las características de importancia perceptiva, a través de un “consumo explorador” de los eventos percibidos como divertidos y agradables (Munar, Rosselló y Sánchez, 1999). Con el crecimiento se verifica la transición de una fase de “exploración” a una fase de “investigación”; la repetición de la estrategia de exploración y el desarrollo cognitivo estimula al niño a ponerse en posición de investigación, con el objetivo de adquirir informaciones y conocimientos (Munar, Rosselló y Sánchez, 1999).

Además, la atención que inicialmente se refleja (respuesta refleja ante estímulos), en poco tiempo termina siendo selectiva. La selectividad permite simplificar y optimizar la percepción, enfocando nuestra atención mediante la

selección de la fuente de información; puede ser voluntaria o involuntaria (Munar, Rosselló y Sánchez, 1999). Son muchos los factores que interactúan entre ellos y que pueden solicitar la activación del interés y de la atención involuntaria por parte del niño: la naturaleza del mensaje televisivo, que debe ser familiar, simple, coherente y previsible o los estímulos perceptivos, que deben ser complejos y ricos, pero también equilibrados y reconocibles.

Otras características de la atención, además de la selectividad, son el volumen y la ciclicidad. El volumen es el límite de la cantidad de procesos de atención que podemos mantener con buena calidad y depende sobre todo de la experiencia. La ciclicidad se refiere a los ciclos de actividad y descanso requeridos por el cuerpo, afectados en muchos casos por la intensidad de la atención. Como los demás aspectos, también el volumen y la ciclicidad de la atención mejoran con la edad; y se consideran determinantes a la hora de establecer la edad a la que los niños pueden empezar a ver la televisión.

### **2.3.3 El desarrollo de la memoria**

El recién nacido es naturalmente atraído por las novedades (Berk, 1999). La llamada comúnmente "habitación" es la disminución de la fuerza de la respuesta frente un estímulo, causada por la repetición del mismo y la consecuente pérdida de interés frente a ello. Un cambio en el ambiente hace que el estímulo vuelva a ser interesante, por esto el fenómeno viene denominado "deshabitación". El resultado de estos dos mecanismos es que el niño centre su atención sobre lo que desconoce y muchas teorías encuentran en esta conducta el origen de la tendencia al aprendizaje. A través de investigaciones basadas en la habituación y la deshabitación se ha podido investigar la memoria del niño recién nacido; a los 5-6 meses se demostró una capacidad de discriminación y recuerdos de olores, sonidos y objetos, seguido de una exposición de larga duración al estímulo.

Existen 3 formas de recuperar la información almacenada en la memoria: el reconocimiento, el recuerdo y la reconstrucción. La manifestación más sencilla de la memoria es el reconocimiento, observable ya en el recién nacido. Con la edad el reconocimiento mejora considerablemente y si a los tres meses el niño reconoce un estímulo poco familiar pasadas 24 horas, al final del primer año lo consigue también algunos días después de la exposición (Fagan, 1973). Una

investigación encontró que a los 4 años se puede considerar la memoria de reconocimiento bastante precisa (Campione, Brown y Ferrara, 1982). Por esta razón los preescolares demuestran un gran placer frente a acontecimientos muy familiares como la lectura repetida del mismo cuento.

El recuerdo implica un desarrollo más avanzado, representa una memoria más madura y en su forma inicial se manifiesta antes del año a través de la imitación diferida. Se diferencia del reconocimiento porque implica recordar un estímulo en su ausencia. Si entre los 2 y los 4 años los niños no pueden recordar el estímulo al que han sido expuestos mucho tiempo antes, así como el reconocimiento, el recuerdo mejora mucho con la edad.

Finalmente la tercera forma de recuperar la información es la reconstrucción y se expresa cuando reelaboramos un recuerdo añadiendo informaciones o ajustando la secuencia de los sucesos de forma más lógica. Esto ocurre ya a los 6-7 años.

Como las estrategias de atención, las estrategias de memoria se desarrollan a partir de los 5 años y no antes (Berk, 1999). Estas son actividades voluntarias que sirven para que las informaciones almacenadas temporalmente en la memoria a corto plazo se transfieran al conocimiento a largo plazo. Las estrategias son:

1. Repetición de la información: si bien se pueda enseñar esta estrategia a los niños en edad preescolar, no consiguen emplearla en situaciones nuevas o en un momento sucesivo, como demuestran Keeney, Cannizzo y Flavell (1967).
2. Organización semántica: los preescolares no emplean esta estrategia y cuando a los 7-8 años empiezan a aprovecharla, organizan las palabras que tienen que memorizar por función, contrariamente a lo que hacen los adultos. Esto nos lleva a reflexionar sobre el hecho de que las estrategias que como adultos consideramos naturales no lo son, sino que cambian radicalmente con la edad.
3. Elaboración: es la estrategia que necesita más esfuerzo mental, se trata de crear una relación entre los elementos que se necesita memorizar, si bien no exista ninguna relación evidente y no pertenezcan a una misma categoría.

Esta capacidad aparece a los 11 años y es tan eficaz que generalmente sustituye las demás estrategias.

Más allá de las estrategias, el desarrollo de cada aspecto de la memoria se desarrolla o mejora mucho con la edad<sup>11</sup> si bien también para la memoria existan diferencias individuales determinadas por el tipo de estimulación a la que están expuestos los niños (Domínguez y Schade, 2007 ).

### **2.3.3 (1) El reconocimiento de un objeto**

Entre las características formales que pueden influenciar el reconocimiento de un estímulo perceptivo consideraremos la sencillez de éste, el contexto en el que se transmite el mensaje y el uso de figuras o colores.

La tendencia a la forma más simple gobierna el organismo y las actividades básicas de éste, tanto psicológicas como fisiológicas, y sin diferencias geográficas o históricas. Los psicólogos de la Gestalt describen como ley básica de la percepción que todo esquema estimulador tiende a ser visto de manera tal que la estructura resultante sea tan sencilla como lo permitan las condiciones dadas (Arnheim, 1962).

En el reconocimiento de un objeto rige mecánicamente la ley de la sencillez, pero ¿qué decreta la sencillez de un estímulo perceptual? Christopher Alexander y Susan Carey (1968) intentaron contestar a algunas preguntas sobre el tiempo y la simplicidad de reconocimiento perceptual de una figura. La figura es una superficie limitada que se destaca del campo visual percibido porque contrasta con el fondo (Bayo Margalef, 1987). Las figuras pueden ser simbólicas pero, aunque se tenga mucha familiaridad con ellas y su significado, será más fácil percibir una figura que refleja el mundo literalmente, directamente, en su significado inmediato (Bayo Margalef, 1987).

---

11 Los límites asociados a la edad de la memoria episódica están expuestos en Tulving (1999), aquellos asociados a la memoria autobiográfica en Nelson (1993).

La conclusión de otro estudio sobre el reconocimiento es que entre estímulos geométricos dibujados, el cuadrado regular es más simple que el triángulo regular porque aunque el triángulo contenga menos elementos estos tienen diferente tamaño y una relación entre ellos es más complicada que la de los cuatro ángulos rectos del cuadrado. Dos rectas paralelas son más simples que las que se cruzan porque mantienen una distancia constante. No obstante, si las dos líneas que se cruzan forman cuatro ángulos rectos que dividen el espacio en partes iguales, éstas resultarán más simples que cualquier otro ángulo (Arnheim, 1962). Se llega entonces a una definición de sencillez determinada no por el número de elementos utilizados en la figura sino por el número de fisonomías estructurales.

Los además factores que pueden facilitar o complicar el reconocimiento de un estímulo son los intereses del destinatario (se profundizará este tema en el siguiente apartado titulado “Los intereses del receptor y las estrategias televisivas”) y el contexto en el que el estímulo se presenta.

La relación entre lo que se ha visto en el pasado y la forma que se mira en el presente depende de que se perciba una relación entre ellas y esto puede estar determinado por el contexto espacial o temporal (Arnheim, 1962). Lo que vemos en una parte del campo visual depende de su función y del lugar respecto al contexto total; este último también puede ser alterado por cambios locales, aunque no cualquier cambio afecta el total. Por ejemplo, una variación en la forma o en el color puede afectar muy poco si se aplica “al margen de lo estructural” (Arnheim, 1962, pág.84). Pero en el caso de que se tratase de un cambio significativo ¿afectaría más la variación de la forma o del color? El hombre se orienta con la forma de los objetos para reconocer las cosas. La forma permite identificar un objeto mejor que el color porque ofrece muchas más diferencias cualitativas, pero también porque lo que caracteriza su aspecto es más resistente a las variaciones ambientales: en efecto, es suficiente que cambie la luz o el color de fondo para que el color de un objeto se modifique a nuestros ojos (Arnheim, 1962).

Un famoso experimento (frente a un cuadrado azul y un círculo rojo se preguntó a un grupo de niños cuál de los dos se parecía a un cuadrado rojo), repetido por diferentes estudiosos, evidenciaba que el niño menor de tres años se basa más

en las formas mientras que entre los tres y los seis años, se deja atraer por los colores fundamentales. A partir de los seis años, después de una primera reacción de desconcierto frente a la pregunta, se vuelve a elegir la forma como medio de identificación (Arnheim, 1962). En contraste con estos resultados, Giovanni Vicario demostró que la elección de los niños estaba influenciada por el tipo de forma independientemente de la edad. Si se trataba de un triángulo azul en vez de un cuadrado, también los niños entre los tres y los seis años se basaban en la forma más que en los colores.

Josef Albers (1992) y Bayo Margalef (1987) confirman que la percepción se nutre de la interacción de los colores, no de colores aislados; el color es entonces una aportación del sujeto que lo experimenta (Bayo Margalef, 1987). Concluyendo, las cualidades expresivas del color afectan la mente del observador de manera natural pero más pasiva respecto a las cualidades asociadas a la forma.

### **2.3.4 Los intereses del receptor y las estrategias televisivas**

Los recién nacidos están interesados en la cara humana más que en cualquier otro tipo de estímulo<sup>12</sup>; la explicación se halla en su interés por la relación humana, que es filogenético ya que responde a finalidades adaptativas y de supervivencia. Robert L. Fantz (1964), en un estudio sobre percepciones y aprendizajes de los recién nacidos, presentaba estímulos visuales de diferentes Gestalts a un grupo de niños y medía sus reacciones, registrando el tiempo de observación. Demostró así que la representación simplificada de una cara humana retuvo la atención del recién nacido más tiempo que un recorte de forma circular de un texto escrito, o de un mismo color, entre otras posibilidades.

---

12 Recientemente en una investigación (Southgate et al., 2008) sobre el desarrollo cognitivo del niño hasta los 2 años se encontraron diferencias de género en relación con los tipos de estímulos que capturan la atención: los resultados indican que los niños se interesarían más por los objetos y las niñas más por las personas. Sin embargo sigue siendo abierto el debate sobre la existencia de estas diferencias porque la mayoría de resultados encontrados en otras investigaciones contradicen este resultado

Al preferir los niños este tipo de estímulo, muchos investigadores emplearon la "cara humana" en sus experimentos. Jarome Kagan (1978), por ejemplo, confirmó el interés del niño para estímulos complejos empleando máscaras de arcilla con rasgos desiguales: una con rasgos normales, otra sin ojos, una sin rasgos alguno y la última con rasgos desordenados. Se midió el ritmo cardíaco frente los estímulos visuales; este tipo de técnica es particularmente utilizada con niños recién nacidos, pues el ritmo cardíaco tiende a disminuir cuando se consigue centrar la atención del sujeto. La máscara con rasgos desordenados fue la que capturó por más tiempo la atención, seguida por la máscara con rasgos normales.

El niño está fascinado no sólo por los estímulos complejos y nuevos sino también por estímulos fuertes. En el libro "Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales", Margalef propone un recorrido de las investigaciones científicas sobre las respuestas de los niños frente a diferentes tipos de obras artísticas, a partir de principios del 1900 (Bayo Margalef, 1987). Eladi Homs, por ejemplo, analizó la reacción estética de los niños frente diferentes tipos de texto, descubriendo que, más que los cuentos infantiles, lo que fascinaba a los niños eran poesías de carácter abstracto y fuerte (Bayo Margalef, 1987). En otro estudio de Gardner (1994) resultó que los niños de 4-5 años prefieren la pintura abstracta a la realista porque utiliza colores más fuertes y contenidos más cercanos a la fantasía. Comparados con los niños mayores, este grupo de edad mostraba reconocer una representación en estos dibujos e intentaban explicar el contenido de la obra.

Es motivo de interés de esta investigación el análisis de las estrategias para suscitar y retener la atención del espectador, así como de los efectos derivados de estas estrategias, ya que los niños menores de seis años, como veremos más adelante, son los más sensibles a las distracciones y los menos preparados al enfrentarse a las estrategias audiovisuales utilizadas para captar la atención del telespectador.

Los productores de programas televisivos infantiles a menudo fundamentan el propio trabajo en la llamada "visión reactiva", atribuyendo extrema importancia a las características formales de una transmisión. Según esta tendencia, los

principales elementos de un programa televisivo que producen un enfoque de la atención (Fernández Trespalacios, 1992) son:

- Los imprevistos cambios del ritmo en la narración
- El tipo de voces
- Los ruidos
- La música de fondo
- La visualización frontal del personaje
- La representación física de los elementos de la trama

Las características formales son sólo uno de los factores que pueden suscitar la atención del niño telespectador y el uso de éstas puede no ser muy eficaz. Los límites de la visión "reactiva" son que el ritmo rápido, los frecuentes cambios de escenas y de personajes, por si solos, no consiguen mantener un alto nivel de atención. Además, algunos factores, como la mayor velocidad de presentación de las imágenes, pueden activar la atención de quien está mirando, pero también pueden distraer la visión del grupo de telespectadores culturalmente más indefenso, que necesita un ritmo lento o muy lento para alcanzar no sólo el significado de la narración, sino que, dependiendo de la edad, también la visión, comprensión, reconocimiento o memorización de la imagen en movimiento (Munar, Rosselló y Sánchez, 1999). Zimmerman y Christakis (2007) encontraron que la sucesión de las imágenes propuestas en un programa de entretenimiento (como los Aristogatos o los Looney Tunes) es mucho más rápida respecto a los programas educativos (como Sesame Street) y que el continuo cambio de escenas al modificar incesablemente los estímulos en los que el niño intenta centrar la atención, obstaculizando las oportunidades de aprendizaje (Zimmerman y Christakis, 2007). La visión reactiva, por lo tanto, si bien es la más utilizada no es la única posible.

Según la "visión activa", la atención de los niños dirigida a la pantalla es estratégicamente guiada por la necesidad de comprender y seguir los programas (Fernández Trespalacios, 1992). Los niños empiezan a aprender esta habilidad muy pronto, simplemente basándose en las anteriores experiencias y reaccionando como un adulto, si señales específicas, como el comentario sonoro, revelan que algo está a punto de ocurrir. Esta actividad, estratégicamente

organizada, funciona también en presencia de otras actividades en las que el niño esté ocupado (Munar, Rosselló y Sánchez, 1999).

Junto a las características formales, algunas características del contenido desarrollan un papel significativo en la capacidad que tiene un mensaje de suscitar la atención del niño. Por ejemplo es posible recurrir a:

- Personajes significativos (otros niños, muñecas, animales, dibujos animados)
- Aliteraciones y frases en rima
- Elementos cómicos
- Movimientos característicos

Dependiendo de la edad del niño, también estas estrategias pueden presentar limitaciones. Por ejemplo el empleo de un lenguaje poco claro, puede impedir la comprensión de un niño de 3 años, que está fatigosamente aprendiendo a hablar. Además, la ironía, el sarcasmo y en general el lenguaje retórico (verbal o icónico) difícilmente serán interpretados correctamente por un niño menor de seis años (McGhee, 1979; Dews *et al.*, 1996); y no obstante, la mayoría de series para preescolares muestran un frecuente empleo de estos recursos.

### **2.3.5 El desarrollo del lenguaje**

El lenguaje verbal presente en los programas infantiles, sobre todo en los que no tienen una finalidad educativa sino de mero entretenimiento, a menudo es parecido al que usan los adultos cuando hablan entre ellos (Zimmerman y Christakis, 2007); es muy distinto del *motherese* (lenguaje de la madre), la forma de hablar que emplean los adultos cuando se dirigen a un bebé, que implica frases cortas, un tono de voz claro y elevado, el empleo de pausas entre una frase y otra, etc. Se han encontrado evidencias a favor de la hipótesis que esta forma especial de lenguaje sea útil para centrar la atención del niño y facilitar su comprensión. Esto explicaría porqué los adultos la emplean espontáneamente y porqué todos los recién nacidos prefieren este tipo de lenguaje a cualquier otro, como demostraron algunos experimentos (Cooper y Aslin, 1994; Fernald, 1993).

La adquisición del lenguaje implica el desarrollo del componente fonológico, semántico, gramatical y pragmático.

Todos los estudios indican que existen muchas diferencias individuales en la adquisición del vocabulario, esto se debe probablemente a las múltiples causas del enriquecimiento del vocabulario, por ejemplo la maduración cognitiva y fisiológica, la personalidad del niño, la cantidad y calidad de la exposición al lenguaje y el tipo de comunicación con los adultos que se ocupan del niño.

Se exponen a continuación los resultados encontrados por diferentes autores y resumidos por Pedrosa (1976).

	18 meses	2 años	3 años
Arnold Gesell	10 palabras	300 palabras	1.000 palabras
Carlota Buhler	-	-	De 598 a 2.346 palabras
Engelmayer	-	De 10 a 100 palabras	-
Sandstrom	-	De 200 a 300 palabras	-
J. B. Quirós	5 palabras	-	-

**Tabla 1** Número de palabras medias por edad y autor que componen el vocabulario a 18 meses, 2 y 3 años (Pedrosa, 1976).

Cuando un adulto explica el significado de una palabra los niños pueden alcanzar el significado convencional de la misma con facilidad (Chapman, Leonard y Mervis, 1986). Los preescolares pueden crear una conexión entre palabra y significado después de una breve exposición a la palabra, sin embargo la exposición no es suficiente a dominar el aspecto semántico del lenguaje. Por ejemplo, se ha demostrado que la simple exposición al lenguaje escuchado a través de la televisión (por ejemplo en el caso de hijos oyentes de padres sordos) no permite un aprendizaje eficaz del lenguaje (Bonvillian, Nelson y Charrow, 1976). Es igualmente necesaria la madurez del sistema cognitivo como la relación con el adulto, pues el desarrollo del pensamiento y de la comunicación en estos primeros años es dado por las interacciones del niño con los adultos que promueven, estimulan, participan y crean satisfacción; permitiendo la creación de mecanismos predecibles de interacción, precursores necesarios del pensamiento (Kaye, 1986).

La adquisición de la gramática implica que las frases compuestas por los niños incluyan un mínimo de dos palabras. Entre 1 y 2 años se formulan las primeras frases y el tipo de habla se define “telegráfica”; en este momento los verbos no se emplean todavía. Entre los 2 y los 3 años se construyen las frases de tres palabras y a los 6 años los niños dominan casi por completo la gramática, de forma parecida a un adulto.

Un instrumento que consultamos a la hora de estudiar el desarrollo del lenguaje fue la escala del desarrollo de Gesell (Gesell y Amatruda, 1941) que permite establecer la edad de desarrollo de un niño. Hasta las 56 semanas la unidad de medida que se emplea en esta escala es el mes, después se recurre a los trimestres, semestres o a los años. El coeficiente de desarrollo explica el nivel de motricidad, adaptabilidad, y lenguaje del niño.

### **2.3.6. El desarrollo emocional**

Se muestra en muchos estudios que las emociones son determinantes en el procesamiento cognitivo y tienen influencia sobre la salud física del niño. Como para los demás procesos cognitivos, el desarrollo emocional progresa con el crecimiento.

Los teóricos cognitivos-evolutivos consideran que las emociones, lejos de ser el motor del desarrollo, sean un resultado del procesamiento cognitivo. Hebb (1975) afirmaba que la respuesta emocional de placer o dolor era consecuencia de la similitud o discrepancia del estímulo con el esquema que ya posee el bebé. Posteriormente Kagan (1978) amplió la teoría de la discrepancia de Hebb formulando la hipótesis que los niveles de discrepancia o similitud producían toda una gama más extensa de emociones. Por otra parte los teóricos funcionalistas encuentran una fuerte influencia bidireccional entre emoción y cognición.

El control voluntario de las emociones se desarrolla gradualmente, así como la tolerancia a los estímulos externos o internos que producen ansia u otras emociones negativas (Field, Fox y Nawrocki, 1994).

Sólo durante la preadolescencia (alrededor de los 11 años) se desarrolla la capacidad de controlar las emociones adoptando estrategias auto-regulatorias a

diferentes situaciones, de forma flexible, (Altshuler y Ruble, 1989; Band y Weisz, 1974).

Los niños no saben esconder la emoción que experimentan antes de los 3 años (Lewis, Sullivan y Vasen, 1987). Además los preescolares niegan que se puedan experimentar dos tipos de emociones al mismo tiempo: los niños de 4 años afirma que al lograr un objetivo, a pesar de las consecuencias para los demás, se experimenta una emoción puramente positiva mientras que frente a la misma situación los niños de 8 años reconocen experimentar sentimientos ambivalentes de satisfacción y culpabilidad (Arsenio y Kramer, 1992).

Ekman y Friesen (1978) encuentran una predisposición común e independiente de la cultura al asociar las expresiones faciales a las emociones que le corresponden, sobre todo las emociones primarias o fundamentales como el interés, la felicidad, la sorpresa, el miedo, la ira, o el disgusto. Estudios sucesivos confirmaron que las expresiones fundamentales son innatas, filogenéticamente determinadas y pueden reconocerse a partir de expresiones faciales universales. Además, la expresión de las emociones primarias utiliza un repertorio específico, evidente y reconocible en todas las culturas, mientras que las "circunstancias activantes" y las "reglas de exhibición" (intensificación, atenuación, neutralización, simulación, disimulación) dependen de la cultura.

Todos los investigadores coinciden en la hipótesis de que el origen de toda emoción primaria ya es presente en el recién nacido, sin embargo no existe un acuerdo en establecer qué emociones se pueden definir primarias y los resultados de investigaciones recientes nos indican que probablemente en los próximos años las clasificaciones de las emociones más utilizadas, como la de Ekman o de Izard, subirán una modificación.

La revista *New Scientist* publicó recientemente un artículo (Griggs, 2010) sobre las emociones fundamentales pidiendo la contribución de un grupo de investigadores especializados en este tema (como Paul Silvia, Jonathan Haidt, Jessica Tracy, Sara Algoe y Dacher Keltner). Estos autores, frente los resultados de sus investigaciones, proponían añadir a las emociones primarias alegría, tristeza, rabia, miedo, sorpresa y disgusto, más otras cinco emociones: curiosidad, inspiración, orgullo, gratitud y confusión. Sin embargo para la

inspiración y el orgullo todavía no se ha identificado una expresión facial característica, la gratitud parece determinada culturalmente y sobre la confusión no todos los investigadores están de acuerdo en definirla como una emoción, si bien según otros, explicaría muchas más emociones incorporando las demás (curiosidad, inspiración, orgullo y gratitud).

Las emociones autoconcientes (Campos y Barret, 1983) son las emociones secundarias que se desarrollan en una edad más avanzada. Se denominan “de orden superior” porque implican un prejuicio y son: la vergüenza que aparece entre los 18 y 24 meses, la culpabilidad, la envidia y el orgullo que empiezan a aparecer a partir de los 3 años. Estas emociones implican un enseñamiento por parte de los adultos sobre cuándo sentirse avergonzado, etc., en otras palabras, una influencia cultural. Los preescolares hasta los 6 años pueden experimentar una emoción autoconsciente en situaciones equivocadas, por ejemplo, pueden sentirse culpables por cualquier acto incorrecto, también si se trata de un acto accidental (Graham, Dougleday y Guarino, 1984). Además no tienen regulación emocional, no son presentes las estrategias para controlar las experiencias emocionales vividas. Esto se explica porque el control implica dirigir en otra dirección la atención para inhibir la acción (Thompson y Myers, 1985).

En un estudio sobre los efectos de la televisión en niños de 3 a 5 años se formula la hipótesis que el contenido que se encuentra habitualmente en televisión no promueve la autorregulación emocional, sino que se inhibe (Zimmerman y Christakis, 2007). Pensamos que este resultado depende mucho del desarrollo cognitivo del sujeto. Algunos teóricos como los psicoanalistas, además de Erikson (1963) y Piaget (1959), sostenían que la simbolización, entre sus funciones, integra las emociones puesto que al experimentar una situación que provoca ansiedad el niño puede compensar las emociones experimentadas a través de la reproducción de la misma situación en el juego simbólico, pero asumiendo papeles invertidos (por ejemplo en el juego el niño asume el papel de médico y una muñeca hace de paciente).

En conclusión, concientes de la estrecha relación e implicación de todos los procesos mentales en la realización de cualquier actividad humana compleja, el análisis de la literatura permitió trazar unos perfiles de cada fase del desarrollo del niño.

A continuación presentamos una clasificación por edades que incluye: a) características del desarrollo biológico como la vista y el oído; b) algunos elementos del desarrollo cognitivo tal como el lenguaje verbal, la atención, la memoria y las que Bergeron (1974) llama “las nociones abstractas primordiales”; estas incorporan la noción de tiempo, de espacio, numérica etc., resultado de una aproximación del pensamiento abstracto y de capacidad del niño de generalizar su conocimiento del mundo; c) los avances de la expresión y comprensión emocional.

Para un análisis más puntual se estudiaron los cambios del desarrollo que se muestran cada seis meses hasta los 3 años y medio, si bien esto implique forzar más la artificiosa segmentación del desarrollo; a partir de los 4 años se estudiaron las nuevas competencias en cada año. En todo caso se mencionan sólo los logros más significativos del desarrollo del niño, pensado en su papel de telespectador potencial.

## **2.4 Momentos discriminantes en el desarrollo del telespectador menor de 6 años**

### **2.4.1 Antes de los seis meses**

**Oído** Los fetos oyen ya a los 6 meses de gestación, como demostraron investigaciones con madres embarazadas que se llevaron a cabo a partir de los años 30 (Perinat, 2002). A las 4 semanas presta gran atención a los sonidos a través de una “fijación auditiva o contemplación del sonido” (Arnold y Frances, 1960, pág. 47) pero esta no le permite todavía discriminar las cosas a su alrededor; sólo a partir del tercer mes el niño gira la cabeza en dirección al origen del sonido (Ajuriaguerra, 1977). A las 16 semanas si oye un ruido familiar lo comprenderá, y puede incluso mover la cabeza en la dirección del ruido. Aunque los recién nacidos puedan discriminar muchos sonidos, su capacidad auditiva no es comparable a la de un niño mayor (Berger, 2000), pero en común tienen que ya a esta edad lo que más captura su interés y atención son las palabras (Arnold y Frances, 1960).

**Vista** Es el sentido que menos desarrollado está en el niño recién nacido. El sistema visual sigue desarrollándose después del nacimiento, sobre todo los

músculos del cristalino que van reesforzándose o las células de la retina que tienen que seguir madurando (Banks y Bennet, 1988). En los primeros años de vida la estimulación visual es necesaria para completar el desarrollo del sistema visivo; no obstante, se debe recordar que la capacidad de enfoque es muy escasa. Durante los primeros 15 días el niño sólo ve con nitidez los objetos situados a 20-25 cm. Los objetos que se sitúan más cerca o más lejos los ve borrosos. Thorn junto con otros investigadores (1994) demostró que el recién nacido ve un objeto a la distancia de 6 metros como un adulto lo vería a 600 metros de distancia. La capacidad de enfocar un objeto mejora en muy poco tiempo y resulta similar a la de un adulto ya a los tres meses.

Una variable importante a la hora de medir la visión es si el objeto que se presenta a la vista del niño está en movimiento, implicando un movimiento de los ojos o cabeza del observador, o no está en movimiento. A las dos semanas su campo visual está determinado por su postura supina. Puede contemplar con la mirada inmóvil las grandes superficies o las personas y, aunque por poco tiempo, consigue seguir un objeto en movimiento, con una rotación de ojos y cabeza a través de un arco menor de 90 grados (Arnold y Frances, 1960). En este caso, el objeto de su interés (por ejemplo un juguete de un color brillante) se deberá mover lentamente en dirección horizontal o vertical y a la distancia de 20-25 centímetros de los ojos del niño.

Tras 10 semanas de vida, controla ya los 12 músculos que gobiernan el movimiento ocular y si se pone sentado consigue ver un objeto fijo a unos metros de distancia, pero no personas u objetos en movimiento porque su ojo, en este caso, solamente consigue mantener un foco en un espacio comprendido entre los 15 y 30 centímetros; además necesita mover toda la cara para poder seguirlos con la mirada. Sólo a partir de las 16 semanas no necesita mover la cabeza para perseguir el objeto en movimiento.

En relación con la agudeza visual, esta llega a los 2/10 a los cuatro meses y 3/10 a los cinco. Sin embargo otros estudios han encontrado una agudeza visual de 2/60 al nacer y 2/10 a los 6 meses (Courage y Adams, 1990).

Se ha comprobado que ya un recién nacido prefiere mirar las imágenes que contengan mucha información y unas determinadas características, buscando

estimulaciones visuales complejas, en otras palabras miran más los estímulos que discrepan (McCall, Kennedy y Appelbaum, 1977), imágenes nuevas en lugar de las que conoce, estímulos con densidad de contraste y de contorno. Reacciona positivamente frente un objeto conocido que presenta alguna incongruencia o discrepancia, como por ejemplo si está vuelto del revés (Núñez, 2002). En general los movimientos de los ojos se caracterizan para ser lentos y poco precisos (Aslin, 1993).

Desde el nacimiento prefieren los objetos coloreados a los blancos y negros (Núñez, 2002; Adams y Courage, 1995) y la percepción de los colores mejora durante las primeras semanas: ya a los 2 meses discriminan todos los colores. A las 10 semanas el niño distingue la luz de la oscuridad y le gustan los contrastes de luz (Núñez, 2002).

**Lenguaje** A partir del cuarto mes el niño produce sonidos de resonancia (Ajuriaguerra, 1977). Unas investigaciones de los primeros años noventa demostraron que durante los primeros seis meses de vida, gradualmente los niños en sus producciones empiezan a omitir los sonidos que no se emplean en su lenguaje.

**Emociones** Según las teorías de Goodenough o Bridges de los años treinta, el recién nacido se encuentra en un estado de excitación general y sólo con el tiempo este se va diferenciando en emociones, que siguen un cierto orden (Perinat, 2002). Watson (conductismo) escribía que se podían identificar tres emociones innatas del recién nacido: miedo, ira y amor; las demás eran una combinación de estas, definiendo la emoción una respuesta fisiológica. Hoy sabemos que hay dos matices de las emociones de un recién nacido: placer y displacer y son resultado de las sensaciones y percepciones. Según una síntesis de Osterrieth (1963) sobre este tema, la emoción de placer se evidencia a partir de los dos meses, a los tres meses el niño sonríe en respuesta a una cara humana, la risa se muestra a los seis meses. Las emociones de desagrado se identifican a partir de las primeras tres semanas de vida. Desde el quinto mes aparecerá la tristeza, resultado del miedo, ansiedad o ira y esta última aparece a los 2-3 meses. Los niños experimentan las emociones muy intensamente, como escribe Pedrosa:

“Las emociones anegan el bebé absorbiendo todo su psiquismo sin que pueda controlarlas” (Pedrosa, 1976, pág. 117).

Spitz (1965) estudió la capacidad del bebé de separar el yo mismo del “otro”, encontrando que a los dos meses el niño sigue el rostro humano con su mirada (preobjetual), que a tres meses sonríe frente una cara conocida (estadio del objeto precursor) y sólo a los 8 meses (estadio objetual) reacciona frente caras desconocidas expresando diferentes tipos de emociones. En relación con el reconocimiento de las emociones expresadas por el otro, a tres meses reconoce el matiz triste o feliz de la voz (Walker y Grolnick, 1983) sin embargo tardan más a reconocer visualmente las mismas emociones. Según Southgate y otros autores (2008) durante los primeros seis meses los niños aprenden a reconocer las diferentes expresiones faciales y los mismos resultados fueron hallados por Montague y Walker-Andrews (2001).

***Nociones abstractas primordiales*** La primera noción de espacio aparece a los primeros meses pero no es una concepción objetiva del espacio.

#### **2.4.2 De 6 a 12 meses**

***Oído*** Aún a los seis meses los niños siguen teniendo algún problema con los sonidos a baja frecuencia (Kandel *et al.*, 2001); es probable que por esto los adultos utilizan un tono de voz más alto cuando se dirigen a ellos. Además no logran localizar el origen del sonido en el espacio, capacidad que mejora con el desarrollo.

***Vista*** Entre los 10 y los 12 meses la agudeza visual se acerca a 6/10 y se desarrolla la visión tridimensional, la que permite la percepción de la profundidad. Conjuntamente el niño empieza a mirar las características de los objetos, como la forma. Estas mejorías se deben más a los cambios en el cerebro que en el ojo, gracias a la maduración neurológica, que permite una mejor coordinación de los movimientos oculares, y a la mielinización, que hace más rápida la transmisión de informaciones.

***Lenguaje*** A los ocho meses el niño empieza a producir sílabas repetidas una y otra vez e intenta imitar los sonidos que escucha (Pedrosa, 1976); en general es

muy sensible a los modelos imitativos y su respuesta mejora seguidamente a la demostración del adulto. Lo que más capta su atención a esta edad es la voz humana; responde a su nombre y reacciona frente a la palabra «¡no!» pronunciada por los padres, si bien no entienda el significado de las palabras (Arnold y Frances, 1960).

**Emociones** A los 7 meses pueden asociar una voz feliz a la cara que expresa la misma emoción (Soken y Pick, 1992). A partir de los ocho meses se desarrollan otras matices de la emoción placentera, pero para que esto ocurra el contexto de desarrollo es fundamental y la imitación juega un papel importante. A partir de la mitad del primer año los niños tienen instintivamente miedo a las personas que no conocen, sin embargo esta reacción se presenta mucho menos frecuentemente si se trata de niños que no conocen (Berk, 1999).

**Nociones abstractas primordiales** En relación con la permanencia del objeto Baillargeon junto con otros investigadores (1990) han desmentido la teoría según la cual los niños a los pocos meses piensan que un objeto que se esconde atrás de otro está desaparecido. Sin embargo es posible explicar los resultados hallados por Piaget (los niños en la etapa sensomotora fallan en la prueba de permanencia del objeto) al determinar que el niño todavía no ha desarrollado el esquema medio/fin por lo que no reacciona con una conducta de búsqueda (Berk, 1999).

### **2.4.3 De 12 a 18 meses**

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

**Lenguaje** Ya a un año el niño muestra un fuerte interés social, manifestando actitudes de reciprocidad: entre 12 y 15 meses el niño empieza a convertir los sonidos en lenguaje articulado, dominando la fase fónica del habla y repite las palabras que ya conoce después de haberlas escuchadas, a través de la imitación

(Arnold y Frances, 1960; Pedrosa, 1976). Sin embargo no alcanza el significado de las palabras que emplea para indicar diferentes situaciones, objetos y necesidades (Pedrosa, 1976). El vocabulario a esta edad se compone por muy pocas palabras. Stern escribe a este propósito que el umbral de la comprensión es más alto que el de la competencia verbal (Stern, 1985).

***Nociones abstractas primordiales*** Al año, el niño está aprendiendo a discriminar perceptualmente espacios y formas, mostrando una perceptividad espacial que tiende a la sencillez: frente a la elección perceptiva entre un agujero redondo y uno cuadrado se interesa más por el primero, siendo el segundo más complejo y rico de detalles. Desde el punto de vista motorio empieza a geometrizar el espacio poniendo un objeto encima de otro, pero su mentalidad se puede definir unitaria y seriada: pone los cubos uno a la vez encima de la mesa repitiendo el gesto una y otra vez.

#### **2.4.4 De 18 a 24 meses**

***Lenguaje*** El vocabulario mejora rápidamente y si inicialmente el niño aprende de media 2 palabras por mes, ya entre los 18 y los 24 meses la adquisición pasa a ser de 10 a 20 palabras por semana (McCune, 2006; Plunkett, 1993). A los 18 meses empieza a componer una secuencia de palabras formada en general para sustantivo y adjetivo, omitiendo el verbo o empleándolos en la forma del infinitivo; el niño se refiere a sí mismo en tercera persona y no es capaz todavía de abstraer conceptos así que no integra conceptos genéricos.

***Emociones*** A los 18 meses, los más pequeños cambios del entorno producen variaciones en sus emociones, como demuestra el análisis del dibujo en el estudio de (Matthews, 2002). El niño expresa sus emociones en modo egocéntrico y todavía no logra distinguir eficazmente él mismo de los demás o de las cosas que le interesan. Empieza a establecer lo que es "suyo" y a distinguir entre "tú y yo". Pero, por ejemplo, no ha desarrollado, o lo ha hecho sólo parcialmente, el sentimiento de culpabilidad (Arnold y Frances, 1960).

***Nociones abstractas primordiales*** El niño ya al año y medio explora los objetos y atiende a algún detalle concreto de estos. Se interesa por las diferentes cantidades y a los conjuntos de objetos, dividiendo los objetos en categorías, una

capacidad evolutiva necesaria para el desarrollo de los primeros conceptos matemáticos Mandler, (1992).

También sabe perfectamente discriminar espacios y formas; ya domina perceptualmente muchísimas relaciones geométricas del ambiente en el que vive. El sentido de la verticalidad ha mejorado pero sólo a los dos años alcanzará la misma competencia de la geometría horizontal. Reconoce muchas figuras que no sabe nombrar; señala objetos, dibujos, representaciones, partes del propio cuerpo, etc. Hasta el año de edad considera el libro un objeto para manipular y lo utiliza como otro juguete, a los 18 meses ya puede pasar las páginas sin la ayuda de un adulto y si este último indica una figura, el niño se para a mirarla con "interés selectivo" (Arnold y Frances, 1960, pág. 147) y reconoce algunos objetos muy familiares. La importancia de este resultado es que el niño reacciona a una indicación sencillamente verbal, sin demostración o ayuda.

Uno de los resultados más importantes del desarrollo evolutivo a los 18 meses es la adquisición del sentido de los finales y el interés que demuestra para concluir la serie de hechos que está viviendo. Las representaciones aparecen entre los 18 y los 24 meses en el último estadio Piagetiano; el niño a esta edad logra trasladar a otras situaciones experiencias precedentes (Pedrosa, 1976).

No obstante estos progresos, a través de una observación de un grupo de niños de entre dos y cinco años, Gardner (1987) confirmó que cuando los niños de entre uno y dos años miran la televisión perciben el contenido como si fuese parte de su vida cotidiana y no constituyera un material distanciado que representa (y no constituye) la vida real. Además el niño de un año y medio todavía está anclado a lo que ocurre en el presente (Arnold y Frances, 1960). Hasta los 2 años el niño no entiende el concepto de futuro y el concepto de pasado es muy impreciso (Fraisie, 1967).

#### **2.4.5 De 2 a 2,5 años**

**Vista** A los 2 años, los mecanismos de la convergencia y de la acomodación funcionan perfectamente y la visión es similar a la de un adulto (Courage y Adams, 1990).

**Memoria** La memoria a los 2 años mejora considerablemente, tiene recuerdos de lo que ocurrió uno o dos días antes y sabe buscar un objeto de su interés que no encuentra.

**Atención** También la atención mejora con rapidez respecto a seis meses antes y el niño logra concentrarse más tiempo en ocupaciones reposadas (Arnold y Frances, 1960). Sin embargo durante la actividad del dibujo, las acciones que en primera instancia pueden parecer una incapacidad de mantener la atención son, a menudo, un intento de reflejar los cambios en su entorno físico y psicológico, empleando sus acciones, que todavía cambian en función de la atmósfera personal de su entorno (Matthews, 2002).

**Lenguaje** Los progresos del lenguaje son uno de los más importantes a la edad de dos años. El vocabulario de un niño de dos años puede ser muy variable de un sujeto a otro y según los autores que han investigado el tema a los dos años un niño conoce un número de palabras que puede variar de 10 a 300. También la comprensión es diferente entre los niños de esta edad, que pueden utilizar la palabra “gracias”, por ejemplo, repitiéndola después de haberla oído, pero sin entender su significado (Arnold y Frances, 1960). Sólo con dos años la alternancia de turnos y los gestos en la comunicación empiezan a aparecer juntos (en este contexto no se habla de lenguaje verbal sino en la alternancia de miradas, vocalizaciones etc.).

**Emociones** El desarrollo emocional a esta edad se perfecciona en complejidad y profundidad. Su sensibilidad es muy alta en este periodo y su personalidad empieza a tomar forma (Arnold y Frances, 1960). A partir de los 2 años los niños a menudo hablan de sus sentimientos; las emociones que suscitan en él los juegos son causa y efecto del desarrollo intelectual (Pedrosa, 1976).

**Nociones abstractas primordiales** Los niños de dos años ya están interesados en la forma observable de los objetos (Matthews, 2002) y los comparan, a través de la manipulación, para determinar sus formas, tamaños y también sus funciones. Por ejemplo comparan las piezas de un juego, pero siempre de dos en dos, para decidir cuál encaja en cuál, o en qué orden debe colocarlos. La numeración se fundamenta en la semejanza, en otras palabras, reconocer más objetos semejantes precede a la capacidad numérica y se

empieza a desarrollar a partir de los dos años de edad, cuando el niño utiliza la forma plural para distinguir uno de muchos y puede saber decir los números de memoria aunque todavía no sepa contar (Arnold y Frances, 1960).

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

En la etapa piagetiana preoperacional (2-7 años) los niños desarrollan la capacidad de representación. Los estudios sobre los cambios que se desarrollan en el área del juego simbólico demuestran que la capacidad de dominar los símbolos cambia radicalmente entre los 18 meses y los 3 años.

Una fuerte limitación respecto a su papel de potencial telespectador es que el niño a los dos años todavía no comprende la narración y considera lo que ve como una secuencia de imágenes sin relación; las retransmisiones son totalmente permeables para los niños de este grupo de edad y cualquier personaje podría aparecer en cualquier programa y en cualquier momento sin que esto lo sorprenda (Gardner, 1987).

#### **2.4.6 De 2,5 a 3 años**

**Lenguaje** Al final del segundo año el niño domina las bases de la estructura semántica del lenguaje y empieza a aparecer la función representativa de este. Con dos años y medio empieza a preguntar sobre las cosas y "¿Qué es?" es una pregunta muy recurrente. Con tres años crece su conocimiento de la sintaxis, conjuga los verbos en 2ª y 3ª personas y empiezan a aparecer las partículas en su habla como "de", "para", "con", etc. (Pedrosa, 1976). Según Piaget las actividades de la etapa sensoriomotora (hasta 24 meses) permitieron crear las

representaciones internas a las que los niños en esta fase pueden poner un nombre.

**Emociones** El estado de excitación general del recién nacido se va diferenciando en emociones a partir de los 2 años y medio con la aparición de la capacidad de representación.

**Nociones abstractas primordiales** A esta edad, el niño adquiere la capacidad de descontextualización y de sustitución de objetos, en otras palabras, puede imitar una secuencia de acciones fuera del contexto natural de estas (por ejemplo, un niño puede jugar a cocinar con un bolígrafo como si fuera una cuchara y sin que nadie esté cocinando de verdad) (Gardner, 1987).

Hacia los 2 años y medio, empieza a comparar visualmente las propiedades de los objetos basándose más en las formas que en los colores para el reconocimiento (Arnheim, 1962; Galimberti, 1992). Esta competencia de juzgar en términos comparativos los objetos precede a la verbalización.

La formación de juicios relativos se desarrolla gradualmente. A los dos años, el niño no sabe distinguir entre dos líneas la más grande, mientras que a los tres años sí; a los 4 años no sabe discriminar una cara linda de una fea, cuando les preguntas, pero a los 5 no tiene ninguna dificultad.

Finalmente Fuson (1988) encontró que la capacidad de contar de los niños entre los 2 y los 3 años es sólo una forma de memorización y mientras repiten los números pueden llegar a indicar sólo los primeros dos objetos. Esta competencia depende particularmente de la experiencia.

#### **2.4.7 De 3 a 3,5 años**

**Lenguaje** A los tres años el niño usa las palabras como instrumentos para desarrollar sus pensamientos (Arnold y Frances, 1960) y tienden a producir figuras retóricas imaginativas basadas en la semejanza física, y no conceptual o psicológica. Como excepción al desarrollo normalmente "irreversible y acumulativo" (Perinat, 2002, pág. 17) se demostró que esta capacidad disminuye

a partir de los seis años (Billow, 1981). A los 3 años empieza a crear frases y a entender el significado de los verbos transitivos y de los pronombres.

Su interés está atraído por los nombres de los objetos y de las personas y le gusta escuchar el sonido de las palabras; en este modo adquiere gradualmente sus significados. En esta fase le fascina escuchar cuentos sobre él mismo o los acontecimientos que conoce y que implican la vida familiar; además nombra las cosas una y otra vez y hace muchas preguntas sobre la esencia o el lugar de un objeto, no importa si sabe ya la respuesta o no; estas preguntas tienden a una clarificación perceptual necesaria para afirmar su conocimiento sobre el sentido de las palabras (Arnold y Frances, 1960).

Puede conseguir formular juicios negativos excluyentes (A no es B), esto es un progreso notable comparado al simple rechazo que hacía con la cabeza y expresa placer en negar la correspondencia cuando objetos y palabras que conoce no coinciden. Finalmente los adultos por primera vez pueden tratar con el niño; él ya sabe que es una persona distinta de los demás, puede negociar acuerdos recíprocos y renunciar a satisfacciones inmediatas para conseguir un beneficio posterior más grande para él (Arnold y Frances, 1960).

**Atención** A los tres años puede quedarse sentado a jugar durante más tiempo que antes.

**Nociones abstractas primordiales** Tiene una capacidad de generalización y abstracción mucho más fuerte que un niño de dos años (Arnold y Frances, 1960). Con 3 años consigue elegir visualmente un objeto relacionado al modelo que se le presenta, basándose en su forma, tamaño o color. Este resultado demuestra que el niño ya tiene en cuenta que existen varios objetos que pueden tener la misma propiedad; en este modo va interiorizando formas y colores, utilizando algunos objetos que ya conoce como modelos consolidados (sabe, por ejemplo que el plátano es amarillo). Tiene un nuevo sentido del orden y de las categorías. La percepción visomotora es suficiente para que pueda reproducir un círculo sin necesidad de un modelo que lo dibuje frente y antes que él; pero no puede copiar el dibujo de una cruz formada de un trazo vertical y horizontal a menos que no se le ayude con un modelo (Arnold y Frances, 1960).

A los tres años sabe contar hasta cinco pero indica sólo los primeros dos objetos mientras pronuncia los números. Además aplica el término “pequeño” o “grande” al mismo objeto si lo compara con otro objeto de un tamaño mayor o menor. Ajusta sus descripciones a la situación o al contexto. Alrededor de los 3 años el niño sabe emplear un objeto en sustitución de otro (O’Reilly, 1995)

En muchas circunstancias los menores de seis años no logran entender las causas físicas que producen un suceso (por ejemplo no elegir correctamente la causa que ha producido que una copa con agua se vacíe entre: agua, trapo, pluma) (Gupta y Bryant, 1989) y son engañados por la apariencias de algunos objetos. Flavell junto a otros autores (1990) investigaron la capacidad de distinguir la apariencia de la realidad mediante los diferentes sentidos. Los resultados encontrados por este autor, en antítesis con los hallados por Piaget, demuestran que los niños de 3 años no tienen problemas a descubrir el artificio, si el estímulo es táctil; sin embargo no lo consiguen si el engaño es visual o auditivo. Esto se explica probablemente porque para hallar este segundo descubrimiento tienen que memorizar un sonido o una imagen y contrastarlo con un segundo estímulo contradictorio.

Marzolf y DeLoache, a través de diferentes experimentos (1994) demuestra que el niño no logra comprender una representación espacial antes de los 3 años de edad y mejora este conocimiento durante todo el tercer año. Los niños de dos años frente una maqueta en escala de una habitación que muestra dónde está escondido un juguete no logran encontrar el juguete, cuando entran en la habitación representada. Berk (1999) indica que la exposición a situaciones que le permitan experimentar con símbolos y formas simbólicas puede aumentar la comprensión del niño. Finalmente se amplía la comprensión del espacio temporal (Bergeron, 1974) y siguiendo el test de Binet a los tres años la línea temporal del niño se constituye por el hoy, ayer y mañana.

#### **2.4.8 De 3,5 a 4 años**

**Lenguaje** Entre los 3 y los 4 años los niños llegan a dominar el uso de expresiones de causalidad como “porqué” (McCabe y Peterson, 1988) y el niño enriquece su vocabulario, sin embargo como escribe Pedrosa: “no posee aún

conceptos objetivos [...], no crea ni maneja abstracciones” (Pedrosa, 1976, pág. 144).

**Atención** Los resultados de las observaciones de Arnheim, (1962) demuestran que entre los tres y los cuatro años el número de distracciones del niño mientras hace un mismo juego son, de media, 12,4 ya que los niños no han aprendido todavía a resistir a las distracciones. Las causas que provocan esta inestabilidad atencional en el niño pequeño son diferentes pero la más importante es su débil poder de acomodación perceptiva: por ejemplo, sigue con dificultades un objeto si éste varía concentrándose en una forma o en otra. Otra razón es la incontinencia de sus reacciones frente a un estímulo que lo sorprende o capta su interés, y esto provoca discontinuidad en la ejecución de un acto. Esta inestabilidad va desapareciendo gradualmente con el avance del desarrollo de las estructuras anatómicas y la experiencia, por esta razón la duración del juego aumenta con la edad (Wallon, 1879).

**Emociones** Siguiendo la clasificación de Pedrosa, el niño entre 3 y 4 años no logra separar el “yo” de las emociones que experimenta y que son de una intensidad trascendente, si bien diferencia y controla más su estado emocional respecto a los primeros años de vida. Se observa a esta edad la anticipación y el consecuente intento de control de las emociones: por ejemplo prevé el dolor antes de la inyección.

Osterrieth (1963) individualiza la ansiedad como la emoción predominante en la primera infancia (3-4 años).

**Nociones abstractas primordiales** Entre los 3 y 4 años el niño asimila los “patrones referenciales” de las formas elementales (lo que es circular, triangular, o cuadrado, etc.). Además desarrolla la capacidad de simbolización, pudiendo utilizar un objeto que no tenga ninguna semejanza física aparente con el objeto que representa o un objeto imaginado. Normalmente antes de los cuatro años puede emplear casi cualquier elemento para simbolizar cualquier otro y en cualquier situación (Gardner, 1987).

Los niños de 3 y 4 años creen a los poderes de los personajes de fantasía que ven en televisión o en cuentos (Subbotsky, 1992) pero emplean la magia sólo para explicar episodios que no consiguen explicar de otra forma.

En relación con la noción numérica entre los 3 y 4 años saben establecer una correspondencia entre una secuencia de números y los objetos que le corresponden (Gallistel y Gelman, 1992).

#### **2.4.9 De 4 a 5 años**

**Lenguaje** A los 4 años el niño no para de hacer preguntas y no le gusta repetir las cosas que dice, prefiriendo las novedades. Entre los 4 y los 5 años cesan de tener un papel protagonista los objetos y empiezan a predominar las palabras y el lenguaje narrativo. Se descubre la estructura clásica narrativa, que se reproduce en los juegos cotidianos y la imaginación pasa a ser imaginación literaria. (Gardner, 1987). Todavía no entiende completamente el concepto de pasado y futuro pero sabe hablar utilizando palabras, que representen a cosas o a hechos lejanos. Una restricción es que no entienden todavía las analogías, que durante un cuento pueden llegar a confundirlos.

**Atención** A los 4 años pueden dibujar enfocando su atención en un solo detalle.

**Memoria** Los niños no logran memorizar el tema central de lo que ven en la televisión pero sí algunos contenidos (Faeti, 1983; Olivero Ferraris, 1998, pág.60). Además es capaz de recordar algo que ha visto hace unos días.

**Emociones** A partir de los 4 años de edad se establecen los hábitos permanentes y las características emocionales, jugando un papel decisivo la imitación y la identificación. Los niños saben distinguir los estados mentales propios y aquellos de los demás (Avis y Harris, 1991) y encuentran las causas de muchas reacciones emocionales primarias si bien normalmente se asocian meramente a causas físicas sin llegar a hacer inferencias sobre las causas psicológicas de un suceso (Thompson y Myers, 1985; Fabes *et al.* 1991). La emoción más observada a esta edad es el temor. El niño de 4 años tiene muchos temores y miedos irracionales, es una fase funcional del desarrollo, pero que se

tiene que tener en cuenta a la hora de diseñar los contenidos dirigidos a esta edad (Arnold y Frances, 1960; Plutchik, 1993).

***Nociones abstractas primordiales*** Tiene la capacidad de representación, haciendo que un objeto represente algo distinto de lo que es, representando las cosas con símbolos; por ejemplo, puede hacer juegos de rol aunque no consigue mantenerlos por mucho tiempo. La aparición de estas capacidades indica que el conjunto del desarrollo psicomotor cognitivo a los 4 años permite acceder a una gran diversidad de conocimientos. A esta edad es consciente de pertenecer al grupo de “niños”, de ser uno entre muchos. Contrariamente a la teoría de Piaget sobre la aparición del pensamiento egocéntrico, los niños de 4 años son conscientes que “el otro” tiene un punto de vista diferente del suyo, por ejemplo, en una investigación Hirschfeld y Gelman (1997) observaron que a esta edad los niños emplean con otros niños de dos años frases más cortas y expresiones más simples de las que emplean con niños de su edad o con adultos.

A partir de los 4 años hasta los 8 años las creencias disminuyen sobre todo con la entrada del niño a la escuela.

Piaget subestimaba también la edad en la que se demuestra percibir la permanencia del objeto. Entre 3 y 5 años los niños aprenden que aunque sea invisible, el azúcar disuelto en el agua permanece como sustancia (Rosen y Rozin, 1993); además cuando se investiga la comprensión de las causas que producen un suceso los niños de 4 años consiguen acertar la respuesta, pero sólo si el contexto es familiar (Gupta y Bryant, 1989).

El niño de 4 años ya utiliza patrones referenciales, conoce las propiedades perceptibles de los objetos distinguiendo entre diversas formas, colores y tamaños. Una vez que relaciona grupos de objetos se forman también modelos de cantidad, organizaciones espaciales y temporales. Distingue por ejemplo el alto y el bajo y a seguir el largo y estrecho; además los índices del test de Binet indican que se logra entender la unidad de medida temporal “hora” y su duración. Estas nuevas competencias le proporcionarán la capacidad para ordenar objetos y hechos.

Su mente es activa pero aún no muy profunda, piensan de manera consecutiva y poco sintética. No expresan un juicio de comparación sumaria entre dos objetos diciendo, por ejemplo, “éste es el más grande” sino que se refieren por turnos a los dos objetos formulando dos juicios “éste es el grande, éste es el pequeño”.

#### **2.4.10 De 5 a 6 años**

**Lenguaje** El lenguaje es completo desde el punto de vista de la estructura y de la forma, se expresa con frases correctas que respetan las reglas sintácticas y gramaticales. Sólo entre los 4 y 5 años los niños alcanzan comprender y crear una historia muy elaborada (Goncu, 1993). No obstante, según Gardner, tampoco los niños de 5 años consiguen comprender el verdadero sentido de gran parte de la prosa y de la poesía; sólo con el desarrollo se alcanza el dominio del lenguaje metafórico o poético a través de una serie de etapas (Gardner, 1987).

**Atención** Sabe resistir las distracciones y sostener la concentración durante sus juegos mucho mejor que en el pasado. Hasta los seis años pueden sostener la concentración durante 7 minutos de media (Stodolsky, 1974).

**Memoria** Ya con 5 años la capacidad de retener en el registro sensorial mucha información se aproxima a la de un adulto (Berk, 1999). Tiene recuerdos de un plan de juego desarrollado el día precedente y de lugares que vio una o pocas veces, aunque no sean familiares (Arnold y Frances, 1960).

**Nociones abstractas primordiales** A los cinco años están empeñados en explorar el mundo físico y social que les rodea. Quieren que se les explique el porqué y el cómo de lo que observan y perciben (Arnold y Frances, 1960).

El niño consigue por su cuenta aprender las diferencias entre los distintos canales y entre un anuncio y un programa, sin embargo, hay aspectos que no logra alcanzar si no se los explican: algunos efectos, como las risas grabadas, o la finalidad de los anuncios, entre otras cosas. En estos casos es indispensable poder contar con “informantes idóneos” (pág. 266) como los padres o los maestros (Gardner, 1987).

Ya saben encontrar tanto las similitudes como las diferencias entre lo que ven en la televisión y la vida real (Gardner, 1987) y pueden imaginar objetos y situaciones sin ningún parecido con el mundo real (O'Reilly, 1995), pero a menudo no entienden el punto de vista de otra persona al tenerse que alejar del suyo. Por ejemplo, muchos de los niños entrevistados por el equipo de Gardner pensaban que los "programas para niños" eran los que los niños miraban, independientemente del género (Gardner, 1987). Las mismas conclusiones se extrapolan de la investigación llevada a cabo por Domínguez y Schade (2007), al mostrar que los niños de 5 años atribuyen a los personajes de las series consideradas un pensamiento centrado en las actividades y no en las ideas; esto puede ser explicado, en parte, porque a esta edad confunde la motivación psicológica con la causa física (Arnold y Frances, 1960).

"Aunque intelectualmente parece bien orientado, el examen cuidadoso de sus juicios y nociones verbales revela sorprendentes formas de inmadurez en su pensamiento" (Arnold y Frances, 1960, pág. 83).

En relación con la noción de espacio acomoda el movimiento a la percepción y sólo raramente emplea la técnica de pruebas y errores. Resuelve simples problemas geométricos y espaciales. Muestra capacidad en hacer trazos verticales hacia abajo, horizontales de derecha a izquierda y finalmente oblícuos hacia abajo. Su dibujo tiende al realismo. Además, cuando dibuja, la idea precede la línea en el papel: ya tiene el objetivo antes de empezar a dibujar (Arnold y Frances, 1960) y generalmente quiere acabar lo que empieza.

Tiene casi completamente desarrollados el sentido del tiempo y de la duración y llega a dominar una primera noción numérica. Entre 4 y 5 años según Bermejo (1996) se entiende el principio de cardinalidad; además se logra contar sin empezar con «uno» (Bergeron, 1974) y mientras se cuenta hasta diez se señalan 10 objetos; finalmente se pueden hacer sumas simples (Fuson, 1988).

#### **2.4.11 Desde los 6 años**

*Lenguaje* sólo a los seis los niños dominan por completo la gramática, casi como un adulto.

**Atención** A partir de los 7 años son capaces de centrar su atención en una acción específica (Strutt, Anderson y Well, 1975); sin embargo no sostienen la atención más de media hora.

**Emociones** Hasta llegar a la edad de la escolarización no entienden que la expresión de una persona puede ser contradictoria con las emociones que está experimentando la misma, comprenden que la emoción que expresa una cara puede no corresponder con la emoción que la persona siente, y que un observador puede no ser consciente de esa diferencia (Harris, 2004). A partir de los ocho años los niños se refieren con frecuencia a la necesidad de dejar de pensar en situaciones que sean angustiosas, u olvidarlas, demostrando así la intervención de las primeras habilidades de control voluntario de las emociones (Harris, 2004).

**Nociones abstractas primordiales** Sólo a los 6-7 años según Flavell (1984) los niños distinguen la apariencia de la realidad sin muchos problemas. Saben que los personajes pueden tener aspecto real y hacer cosas fantásticas o tener aspecto de dibujos animados y hacer cosas plausibles; en otras palabras, entienden que algunos programas son una mezcla de contenidos verídicos y aportaciones del guionista (Gardner, 1987). Sólo a los 7-8 años reconocerá que el protagonista de un programa familiar potencialmente podría aparecer en otro, como invitado (Gardner, 1987).

Finalmente los niños según Siegler y Robinson (1982) no entienden la conservación numérica (saben que si no se añade o resta nada el número no cambia sin necesidad de contar) antes de los seis años.

## **2.5 Síntesis**

A conclusión de este capítulo ya es posible responder al primer objetivo de la investigación, definiendo la edad en la que el desarrollo fisiológico permite al niño ver la televisión.

Seguir la línea de los avances del niño desde el nacimiento consintió precisar el momento discriminante en el que la vista y el oído llegan a un nivel de desarrollo

igual o casi igual al de un adulto, delimitando de este modo la edad de un potencial telespectador.

Antes de los seis meses el niño no alcanza la percepción del contenido televisivo a causa de unos límites conexos a la capacidad auditiva y porque su visión está circunscrita a objetos presentes en un radio pequeño y prevalentemente estacionarios. De la misma forma entre los 6 y los 12 meses el desarrollo visual no es congruente con las competencias implícitas en la exposición a un contenido televisivo ya que entre los 10 y los 12 meses su agudeza visual sigue siendo escasa (6/10). Si bien potencialmente se podría pensar en exponerlo a otros productos audiovisuales, por ejemplo una lenta secuencia de imágenes atractivas, siempre mediada por la continua interrelación con los cuidadores, no podría tratarse de un formato televisivo, incompatible con el desarrollo fisiológico que caracteriza el niño a esta edad.

Si bien el desarrollo del sistema visivo a partir de los 12 meses es casi completo, su desarrollo cognitivo no le permite seguir un programa de televisión; así potencialmente sólo a los 18 meses un niño podría ser un espectador, si se creara un programa perfectamente a su medida y muy diferente respecto a las características formales (ritmo, formato, etc.) de los programas infantiles actuales. A esta edad el desarrollo de las emociones, más bien egocéntrico está lejos de ser completo y en algunos estudios se evidenciaron muchas dificultades en reconocer la ficción como tal.

Sobre la base de estos argumentos se fijó la edad de un telespectador potencial en los 24 meses. A esta edad el desarrollo fisiológico y cognitivo del niño son suficientes para empezar a utilizar el medio televisión, aunque con muchas restricciones y con la imprescindible mediación de los padres-educadores.

Con el avanzar del desarrollo se perfecciona el funcionamiento cognitivo y con el, mejoran gradualmente las competencias del niño.

Ya a los dos años y medio empieza a ser capaz de reconocer algunas distinciones en los géneros de las retransmisiones; la primera es el reconocimiento de los anuncios comerciales (Gardner, 1987).

Cuando llega a la edad entre los tres años y los tres años y medio, ya suele saber identificar dibujos animados que son parte de un mismo programa. Además advierte las diferencias entre mundo real y ficción televisiva, si bien esta distinción puede ser generalizada hasta negar cualquier posibilidad de similitud entre las cosas que ve por televisión y las de su vida cotidiana (Gardner, 1987).

Entre los tres y los cuatro años empieza a entender que la televisión presenta narraciones que pueden ser interrumpidas por un anuncio de vez en cuando; no obstante su comprensión del mensaje puede seguir siendo muy escasa (Gardner, 1987). A los cuatro años los niños saben reconocer el comienzo y el fin de sus programas preferidos, conocen aproximadamente el horario de retransmisión de éstos y saben que al final del programa no volverá a aparecer el personaje hasta el día siguiente y necesariamente en aquel mismo programa.

Finalmente, dependiendo también de su experiencia, a la edad de cinco años el niño tiene ciertas competencias respecto la comprensión de la programación televisiva; conocen, por ejemplo, la relación mutuamente excluyente entre programas y anuncios. Sin embargo, sigue siendo difícil para el niño de esta edad reconocer fragmentos de un telediario y lograr distinguir entre programas para niños y para adultos (Gardner, 1987).

Resumiendo, cada edad está caracterizada por muchos nuevos logros y por las limitaciones relacionadas al nivel de desarrollo biológico, cognitivo y emocional del niño preescolar. La clasificación que se ha presentado es una estrategia artificiosa pero necesaria al estudio y constituyó un paso metodológico inevitable en dirección de la construcción de las categorías de observación.



### **3. Tercer capítulo. El diseño de la investigación**

En el presente capítulo presentamos la metodología empleada y explicitamos las preguntas de investigación. Además se introduce el proceso de construcción de las categorías de análisis y se detalla la descripción de cada una.

#### **3.1 La cuestión del método: el análisis del contenido**

Si la percepción es el resultado de la interacción entre la capacidad perceptiva del sujeto y el estímulo (García-Albea, 1993), nuestro análisis abarca el estudio de la percepción del niño telespectador describiendo la capacidad perceptiva en cada edad y confrontándola con las características del estímulo. Empleamos la misma ecuación y estrategia para las demás funciones cognitivas y para el desarrollo emocional. La descripción de las competencias del niño preescolar se presenta en el segundo capítulo y se fundamenta en un estudio profundizado y multidisciplinar de la bibliografía. Para el análisis del estímulo nos remitimos a las técnicas de estudio de la calidad televisiva.

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

Aunque comúnmente aceptado, este método tiene unos límites. En la misma investigación de Ishikawa y Muramatsu se observa que un grave límite de esta metodología es que la elección de los sujetos entrevistados se revela determinante para los resultados (1992). Queda la duda de si las respuestas

están influenciadas más por la voluntad de dar una imagen positiva de sí mismo que por un análisis sincero de sus propias preferencias y costumbres (Lasagni, 1996).

Domínguez y Schade (2007) analizaron las respuestas verbales de los niños preescolares en relación con la percepción y recuerdo del visionado de un dibujo animado, para investigar la percepción de los niños, el empleo de esquemas cognitivos, etc. Si bien convenimos con los autores en dejar de lado la óptica adulta para adoptar el punto de vista de los niños, metodológicamente nos parece una elección arriesgada confiar en sus palabras para estudiar sus funciones cognitivas; en efecto, a causa de las limitadas competencias verbales las respuestas no reflejan sus procesamientos cognitivos. A esto se añade el problema anteriormente mencionado y común a todas las edades de la influencia del observador, que puede afectar la sinceridad o espontaneidad de las respuestas.

Considerando también estas razones, se ha decidido utilizar el análisis del contenido para investigar las características de los programas infantiles. Somos conscientes de que la asociación del análisis del contenido televisivo infantil con otras técnicas (la entrevista a los padres, la observación de los niños durante el visionado, un cuestionario a los maestros) constituiría la mejor condición de investigación, si bien resultaría un objetivo inabarcable en este contexto.

Berelson, junto con Lazarsfeld, define el análisis del contenido como una técnica de investigación sistemática (su aplicación implica responder a unas reglas), objetiva (se aspira a reducir la subjetividad de la observación) y cuantitativa (transformando el contenido manifiesto de un texto en un conjunto de datos numéricos) orientada a estudiar y analizar el contenido manifiesto de la comunicación (Berelson y Lazarsfeld, 1948).

De acuerdo con la definición de Berelson (1952) se puede afirmar que el análisis del contenido es un método empírico de análisis. Sucesivamente esta definición fue modificada por Krippendorff (1990) que señaló cómo los criterios de objetividad y sistematización estaban contenidos en una propiedad de toda investigación empírica: la reproducibilidad. Además, sugiere Abela (2003), Krippendorff pone en discusión también los conceptos de cuantificable y

manifiesto<sup>13</sup>, empleados por Berelson, considerándolos limitantes; en efecto, los datos cuantitativos resultan poco productivos sin una interpretación y el conocimiento latente también puede ser estudiado a través del análisis del contenido sin afectar necesariamente su validez y fiabilidad. En la definición que propone Krippendorff el análisis del contenido tiene el propósito de “formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (1990, pág. 28).

Para concluir el discurso sobre la definición, podemos resumir que el análisis del contenido implica una lectura del mensaje, del significado (temas) o significantes (características formales) de un texto, que permite describir la realidad y efectuar inferencias reproducibles y válidas sobre ella. Estas inferencias se refieren a las actividades de producción y recepción del mensaje comunicativo, en otras palabras a su “contexto social” (Bardin, 1996, pág. 32).

Siguiendo la clasificación de Bardin, quien propuso una sistematización de los tipos de comunicación basada en el número de personas implicadas y en el tipo de código del mensaje, el análisis del contenido de los audiovisuales infantiles se sitúa en el ámbito de las comunicaciones de masas a través de un código lingüístico oral y un código icónico (Bardin, 1996).

El análisis del contenido se considera un instrumento tradicional para realizar valoraciones sobre la calidad de un programa, de un medio de comunicación o de un sistema televisivo (Casetti y Di Chio, 1998; Lasagni y Richieri, 1996).

Ya a finales de los años cuarenta esta técnica era muy conocida si bien entonces la única preocupación era la de trabajar de forma sistemática, interrogándose sobre el procesamiento de las informaciones, verificando el rigor y la objetividad de la metodología minimizando la interpretación de los resultados. Si con los años esta concepción ha sido ampliada y modificada por los analistas americanos, en Francia han mantenido la teoría berelsoniana hasta los años

---

13 En el libro *The content analysis guidebook* también Neuendorf, 2002 precisa que el análisis de contenido no sólo permite examinar los contenidos manifiestos, si bien sean los más habituales, sino también los contenidos latentes o las características formales de un texto.

setenta, si bien el mismo Berelson quedó decepcionado por el resultado que originó una concepción metodológica tan limitante (Bardin, 1996).

En los años cincuenta se desarrollaron nuevas metodologías mientras se reforzaba la oposición entre análisis cualitativo y cuantitativo, considerando el análisis cuantitativo como la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y el análisis cualitativo como la observación de la presencia o ausencia de una característica de contenido en un cierto fragmento del mensaje considerado (Bardin, 1996).

Con el tiempo, por un lado la exigencia de objetividad se hace más flexible y, por otro lado, además de una función puramente descriptiva, se toma conciencia de que la meta del análisis del contenido es la inferencia de las causas, de los efectos y de las características de las comunicaciones.

Escribe Krippendorff que antes de cada análisis del contenido se tiene que explicitar la finalidad de ésta.

Entre las muchas posibles finalidades de este tipo de análisis, expuestas por Berelson (1952), nuestra investigación se propone de evidenciar algunas tendencias en el contenido de las series para preescolares, de desvelar las diferencias entre ellas, de llegar a cuantificar la sencillez del contenido propuesto y de anticipar la comprensión de este contenido para el niño en cada edad.

Para realizar estos objetivos se siguieron las pautas descritas por Igartúa y Humanes (2004) sobre las bases de los estudios de Krippendorff (1990), Neuendorf (2002), Riffe, Lacy y Fico (1998) y Wimmer y Dominick (1996). Estas fases son:

1. La formulación de las preguntas de investigación y las hipótesis.
2. La definición de las variables que se pretende analizar.
3. El proceso de selección de la unidad de análisis.
4. La elaboración del libro de códigos y de la ficha de análisis.
5. La selección del muestreo de los contenidos a analizar.
6. El proceso de codificación.
7. El análisis estadístico de datos.

8. El chequeo de la fiabilidad del proceso de codificación.

### **3.2 Las preguntas de investigación y el procedimiento operativo**

El estudio plantea tres preguntas de investigación, las exponemos a continuación mencionando también el procedimiento operativo llevado a cabo para responderlas. Los resultados se presentan en el capítulo 5 “Análisis e interpretación de los datos”.

- 1 ¿Cuándo y cuánto tiempo dedican las cadenas públicas y privadas a la programación definida “preescolar”?

Para conocer en qué horario se retransmiten las series para preescolares y qué cadena le dedica más tiempo, se revisó la programación dirigida a este *target*, durante dos semanas de emisión de las principales cadenas nacionales y autonómicas catalanas.

- 2 ¿Cuáles son los patrones recurrentes en las series para preescolares?

Se realizó un análisis del contenido de 16 series para preescolares. A través de un tratamiento cuantitativo del conjunto de datos, compuesto por 2.917 observaciones, establecimos las medias de las variables consideradas.

- 3 ¿Es posible establecer qué programas son aptos para los niños de diferentes edades, basándose en la evidencia de la evolución del ser humano, más allá de cualquier argumento ético o moral?

Después de justificar esta forma de proceder, aplicamos el modelo de análisis del contenido basado en las competencias fisiológicas y cognitivas del niño a la muestra de 16 series. El análisis descriptivo estadístico de cada serie permitió establecer su grado de complejidad y relacionarlo con las competencias y límites de una específica edad de telespectadores entre los dos y los seis años.

Este análisis nos permite identificar las series “normativas”, es decir aquellas series que responden perfectamente a las características cognitivas de una

edad; además de clasificar las demás series que constituyen la muestra según su grado de sencillez, directamente proporcional a la variable “edad”, especificando qué limitaciones presentan.

### **3.3 La construcción de las categorías de análisis**

Todo procedimiento de análisis de los contenidos se organiza alrededor de un proceso de categorización que a menudo es preexistente y ya consolidado en bibliografía. En nuestro caso sin embargo no se encontró un sistema de categorías apto para codificar el texto según una perspectiva psicoevolutiva. Por esta razón, la creación de un sistema de categorías de análisis fue el pasaje más importante y complejo de la investigación.

La definición conceptual de las categorías, expuesta en el segundo capítulo, se ha fundamentado en un amplio estudio de la bibliografía, focalizado en los avances de la percepción, atención, lenguaje, memoria y de otras funciones cognitivas específicas pero también del desarrollo emocional.

Respondiendo a la tendencia a sobrevalorar las competencias del niño en edad preescolar e ignorar su falta de experiencia y conocimientos, las categorías seleccionadas evidencian los elementos del contenido formal y no formal, verbal e icónico de las series para preescolares cuya presencia o frecuencia implica el riesgo, y a veces la certeza, de afectar a la comprensión de lo que está mirando, independientemente de la calidad del programa y de las intenciones de los programadores.

A partir de la teoría positivista resulta reprochable cualquier actitud que tienda a subrayar las carencias del niño en lugar de reconocer y evidenciar sus competencias; no obstante, la elección metodológica de remarcar indirectamente los límites del niño se considera una estrategia en un intento de clasificar objetivamente la programación que a él se dirige y reconocerle el papel de telespectador especial en tanto que sujeto en desarrollo.

Si bien cuando se estudió el proceso de desarrollo se utilizaron los seis meses como unidad de diferenciación, porque se encontraron discrepancias entre las competencias de un niño de 18 meses, por ejemplo, y las que caracterizan al

niño a los 2 años, para la construcción de las categorías de observación de los programas infantiles se decidió, convencionalmente, establecer como unidad de desarrollo los 12 meses, porque se supone que es el nivel máximo de especificidad que las cadenas y las productoras están dispuestas a considerar y porque resulta más ágil a la hora de operativizar el análisis.

Las categorías de observación se presentan en forma de 31 preguntas directas y dicotómicas. La construcción del sistema de categorías, siguiendo la hipótesis de Bardin (1996), pretendió seguir los principios de homogeneidad, exhaustividad, adecuación (coherente con el marco teórico y el objetivo del análisis), exclusión mutua (un mismo elemento del contenido no puede incluirse en más de una categoría) y objetividad (dos observadores deben obtener los mismos resultados en la clasificación del mismo material).

Más allá de algunas categorías físicas como el número de episodio, el nombre del programa o la fecha de emisión, la totalidad de las categorías empleadas en la observación son dicotómicas, característica que incluye la exhaustividad del sistema de categoría. Además para aumentar la fiabilidad se realizó una prueba piloto con 10 codificadores para medir el nivel de acuerdo intercodificador.

### **3.3.1 Prueba piloto y fiabilidad inter-jueces**

Para aumentar la fiabilidad del instrumento se realizó una prueba piloto con la doble finalidad de medir el grado de acuerdo entre diferentes codificadores y de averiguar el nivel de comprensión y la adecuación de las categorías de análisis.

La prueba piloto incluyó un grupo de diez sujetos (5 mujeres y 5 hombres) entre 25 y 35 años, así compuesto:

- Cuatro estudiantes de postgrado (dos alumnas de máster o dos alumnos de doctorado).
- Tres estudiantes universitarios (dos alumnas y un alumno).
- Un chica licenciada, trabajadora.
- Dos chicos no licenciados trabajadores.

La muestra no fue probabilística, realizándose por cuotas.

El porcentaje de acuerdo resultó ser bastante alto (75%, de media). De todas formas tras la prueba piloto se modificaron las preguntas que alcanzaron un grado de acuerdo entre los observadores inferior al 80% y se afinaron más las que suscitaron posibles dudas o consultas en la entrevista posterior a la prueba con los sujetos participantes. Además se eliminó de la plantilla original una pregunta en cada grupo (el primer grupo que en la tabla del Anexo 1 presenta una numeración de color rojo incluye las categorías que se observan en cada episodio y el segundo, con numeración negra, aquellas que se registran por cada intervalo) por considerarse demasiado generales o poco neutras, y se añadieron dos, con la finalidad de precisar un aspecto ya tratado en otra categoría o porque nos dimos cuenta de no haber podido evidenciar una característica de la serie relevante por el análisis mediante las preguntas originales. El primer grupo de preguntas llegó a incluir 11 categorías mientras que el segundo mantuvo el número de ítems invariado.

Presentamos a continuación una descripción detallada de cada categoría incluida en la plantilla de observación definitiva.

### **3.4 Las categorías de análisis**

Elaboramos dos tipos de categorías de análisis: una relativa a la identidad de la serie o del episodio y otra que se refiere a las características (verbales, retóricas, formales, etc.) del contenido.

En la primera parte de la descripción de cada serie se reportan informaciones generales sobre su identidad (el título original, el origen geográfico y el año de la producción, el número de minutos de duración de un episodio, etc.); se trata todavía de datos sistémicos que tienen sobre todo la finalidad de introducir la serie al lector y que, alejándose de nuestro interés de estudio, no se han considerado en el análisis (no aparecen por esto en la ficha de análisis)<sup>14</sup>.

---

14 Para una detallada descripción de la construcción de las categorías físicas de una serie infantil consúltese el artículo de Luis Núñez Ladevéze y José Ramón Pérez Ornia en *Zer*, 20, 2006, p. 133-177, 145.

También las primeras tres categorías de análisis que componen la ficha de codificación se refieren a la identidad de cada unidad de codificación, explicitando un número de identificación, su pertenencia a un episodio específico y a una serie determinada; finalmente se registra la fecha de emisión del episodio.

El segundo tipo de categorías, las que permiten describir las características del contenido, se aplicaron a todas las series para preescolares analizadas y sin embargo se constituyeron por los 8 indicadores más relevantes para los 4 grupos de telespectadores considerados (2-3 años, 3-4 años, 4-5 años y 5-6 años).

Se presentan antes las primeras 20 variables observadas en cada intervalo y sucesivamente las 11 variables que se registraron sólo una vez por cada episodio (numeradas con letras del alfabeto).

### **I. ¿Se habla de las propiedades de los objetos (forma, color o tamaño)?**

Si bien interesados en la forma de los objetos y discriminando algunos colores entre dos y tres años, el niño está interiorizando las propiedades de los objetos y sus conocimientos son limitados. Ya a tres años la mayoría de los niños tienen algunos modelos consolidados, sin embargo puede no llegar a entender la descripción de un objeto, según el ritmo del discurso y el vocabulario empleado. Es muy importante que el adulto ayude al niño en este proceso de adquisición de las propiedades perceptivas de los objetos, nombrándolas y a través del juego manipulativo y corrigiendo los errores del niño.

Los conocimientos y el desarrollo verbal a partir de los 4 años son amplios pero no complejos, dependiendo de las propiedades el discurso puede seguir resultando confuso. La finalidad didáctica que espasa una serie a menudo no coincide con la modalidad, el tiempo, el ritmo y el tono necesarios a la introducción a un conocimiento. Por esta razón si bien no se considera perjudicial hablar de las propiedades de los objetos, un empleo frecuente de este recurso puede complicar la comprensión del contenido por parte del niño telespectador.

### **II. ¿Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas?**

En la primera mitad del segundo año ya los niños comparan, a través de la

manipulación, los objetos para determinar cuál encaja en cuál, o en qué orden debe colocarlos; para esto se basa en sus propiedades fundamentales pero el nivel de abstracción y generalización del pensamiento no le permite realizar cualquier comparación y le dificulta mucho la tarea el no poder acceder a la información táctil o a la ayuda de un adulto que le indique no sólo verbalmente los objetos que se están comparando.

Entre los 3 y 4 años el niño asimila los “patrones referenciales” de las formas elementales, no obstante muchas de las propiedades de los objetos asumen un significado social y cultural que se desarrolla sólo con los años. Que la formación de juicios relativos sea gradual lo demuestra que a los 4 años un niño no sepa discriminar una cara linda de una fea mientras que a los 5 años no tiene ninguna dificultad para hacerlo. Así como la primera variable, la presencia de esta segunda puede afectar la comprensión del contenido dependiendo de la edad del telespectador y de la frecuencia de descripciones y parangones.

### **III. ¿Se expresan únicamente emociones positivas o neutras?**

A los 2 años todavía el niño es muy sensible a las alteraciones del tono emocional en la atmósfera de su entorno y por esto es poco aconsejable presentar emociones fuertes y/o negativas. Adolphs plantea la hipótesis de que el cerebro humano contenga regiones capaces de activar respuestas fisiológicas que intentan simular el estado interno de otra persona. Se ha demostrado que los individuos que observan las expresiones faciales de otras personas muestran pequeños cambios en los electromiogramas faciales a un nivel por debajo de los movimientos musculares perceptibles por un observador. Estos cambios se observan incluso cuando las imágenes de expresiones faciales se presentan tan fugazmente que no pueden percibirse de manera consciente (Adolphs, 2002).

El desarrollo emocional se perfecciona en complejidad y profundidad con los años, sin embargo la reiteración de emociones negativa se considera un índice peyorativo en una serie para preescolares. Zimmerman y Christakis (2007) propone que los programas infantiles, por lo general, no deberían promover emociones que se tengan que autorregular. Esto se justifica por la escasa capacidad de los niños de poner en acto estrategias de regulación y control emocional.

#### **IV. ¿Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)?**

El niño con 2 años no entiende el significado de una representación que presente un objeto imaginado, exigiéndole una reconstrucción de la información a partir de un indicio lógico. Así tampoco logra utilizar un objeto que no tenga ninguna semejanza física aparente con el objeto que representa, porque la capacidad de simbolización se desarrolla a partir de los 3 años y define alrededor de los cuatro; entonces podrá emplear casi cualquier elemento para simbolizar cualquier otro y en cualquier situación. No obstante la comprensión de los objetos simbólicos que se emplean en un episodio seguirá dependiendo de su conocimiento y de su experiencia personal. Un uso frecuente de estos tipos de objetos implica un esfuerzo de traducción del significado por parte del niño y por esto se debería evitar en las series para preescolares.

#### **V. ¿Se utilizan pronombres?**

Esto es un índice del nivel de complejidad de la sintaxis y sugiere el tipo de lenguaje empleado en la serie. En el lenguaje adulto se recurre constantemente al uso de pronombres sin embargo se incorporan en un momento avanzado de la adquisición del lenguaje. En efecto, sólo a partir de los 3 años el telespectador empieza a crear frases y a entender el significado de los verbos transitivos y de los pronombres, competencia que gradualmente se perfeccionará con los años.

#### **VI. ¿Encuentras muchas (más de 2) repeticiones en la comunicación verbal?**

La reiteración verbal es un elemento fundamental del discurso dirigido al niño pequeño. A los 3 años los niños suelen repetir las palabras que escuchan, nombran las cosas una y más veces y hacen muchas preguntas, a menudo conociendo ya la respuesta: estos mecanismos son parte del proceso de adquisición del lenguaje y generan una clarificación perceptual necesaria para avalar su conocimiento sobre el sentido de las palabras (Arnold y Frances, 1960). Por esta razón se juzga favorablemente la repetición constante de frases y palabras en una serie para preescolares, tanto más necesarias cuanto inicial es el desarrollo del lenguaje.

## **VII. ¿Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza?**

A los 3 años todavía no se han establecido los hábitos permanentes y las características emocionales. Las emociones consideradas han sido extraídas en parte de la escala de emociones diferenciales para niños y adolescentes (DES III) desarrollada por Izard (1982). La clasificación propuesta por este autor incluye las siete emociones básicas o fundamentales (innatas, filogenéticamente determinadas y reconocibles a partir de expresiones faciales universales): miedo, tristeza, rabia, alegría, interés, sorpresa, disgusto. El problema principal, conceptual y metodológico que acompaña a los estudios de análisis del contenido emocional consiste en definir los signos de la expresión emocional, sobre todo cuando la observación se centra en personajes de los dibujos animados.

Entre las emociones negativas fundamentales consideramos las más frecuentes y reconocibles: la tristeza y la rabia. El miedo se trató en una pregunta distinta.

La expresión de tristeza lleva mensajes relativos a pérdidas, malestar, sufrimiento, impotencia, etc. La conducta de llorar es, a menudo, concomitante con el estado de tristeza, aunque no sea una condición necesaria para expresar esta emoción. La tristeza se expresa además a través del acercarse de las cejas.

La rabia forma parte de la tríada de la hostilidad, junto con el asco y el desprecio. Es una emoción considerada fundamental en todas las teorías psicológicas, porque es posible identificar en ella un origen específico y funcional, unas manifestaciones expresivas y modificaciones fisiológicas constantes. En la mayoría de las teorías la rabia representa una reacción a la frustración y a la constricción física y/o psicológica, aunque para algunos autores éstas no son condiciones necesarias ni suficientes para que se origine un sentimiento de rabia. Otros factores parecen estar implicados: la voluntad de herir que se atribuye a la otra persona y la posibilidad de evitar el evento o situación frustrante. A nivel físico todos los músculos del cuerpo pueden extenderse hasta la inmovilidad. Las sensaciones subjetivas más frecuentes son también la inquietud y el calor, el cambio del tono de voz (que se hace más amenazante). El organismo se prepara para la acción, el ataque y la agresión.

A estas emociones negativas fundamentales añadimos tres emociones

culturalmente determinadas que se observaron frecuentemente en precedentes análisis de contenidos infantiles: la depresión, el ansia y la vergüenza. De este modo en una pregunta se resumen las más comunes emociones negativas que si manifestadas en pocas ocasiones no afectarán el tratamiento emocional global de una serie, sin embargo si son observadas habitualmente, se considerarán un problema a causa de la falta de estrategias de control emocional por parte del niño preescolar.

### **VIII. ¿El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes?**

Debido al escaso dominio del lenguaje verbal, en una serie preescolar el habla debería ser subalterno a las imágenes. Entre los 2 y los 3 años las imágenes percibidas tienen un papel protagonista en relación con las palabras y no obstante sus progresos hasta los 5-6 años el niño sigue revelando sorprendentes formas de inmadurez en su pensamiento, en relación con sus nociones verbales. Por esto el lenguaje verbal debería limitarse principalmente a reiterar las informaciones transmitidas por las imágenes o asumir una función explicativa.

### **IX. ¿Se utilizan planos-detalle de objetos o acciones?**

Un niño muy pequeño no alcanza a enfocar su atención en los detalles y una narración que a menudo utiliza planos-detalle de objetos o acciones constituye una fuente de distracción; además, el niño puede necesitar mucho tiempo para observar la nueva imagen que desaparece en seguida de la pantalla para ampliar nuevamente la perspectiva al conjunto de la escena. Sólo a partir de los 4 años el niño empezará a enfocar su atención en un solo detalle y dependiendo de su experiencia logrará comprender los códigos visuales utilizados para transmitir contenidos en televisión (por ejemplo, los tipos de plano).

### **X. ¿Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración?**

Todavía a los 4 años el niño no entiende las analogías que durante el cuento pueden llegar a confundirlo. Este aspecto es muy importante de tener en cuenta a la hora de establecer los contenidos verbales dirigidos a preescolares, porque también a los 5 años puede seguir en dificultad dependiendo del tipo de

metáfora. Un programa que suele utilizar este lenguaje durante todos los episodios puede resultar incomprensible desde el punto de vista verbal.

#### **XI. ¿Se hacen alusiones al pasado o al futuro?**

Los tiempos verbales, si bien empleados en el lenguaje cotidiano por los cuidadores, no se dominan plenamente ni en la segunda parte de la primera infancia. A los 2 o 3 años no se ha desarrollado el sentido del tiempo y de la duración mientras que a los 4 años no se entiende del todo el concepto de pasado y futuro si bien el niño hable utilizando palabras que representen a cosas o a hechos lejanos. Sólo a partir de los 5 años el sentido del tiempo y de la duración se ha desarrollado casi del todo. Por esta razón en un programa para niños en edad preescolar se aconseja que el tiempo de la narración sea esencialmente el presente.

#### **XII. ¿El sentimiento de temor y la emoción de miedo están totalmente ausentes?**

Izard incluye la emoción de miedo en su escala de emociones diferenciales para niños y adolescentes (DES III) y juntos con la tristeza y la rabia se observa en los programas como parte del tratamiento emocional negativo. Sin embargo se ha querido diferenciar de las demás emociones negativas fundamentales porque los 4 años es una edad especialmente sensible a esta emoción.

Según Plutkich (1994) el miedo identifica los estados de diferente intensidad emotiva que van desde una polaridad fisiológica como la preocupación, hasta una polaridad patológica como la ansiedad, el terror, la fobia y el pánico. La experiencia subjetiva consiste en una fuerte sensación de desagrado y de un intenso deseo de evitación respecto a un objeto o a una situación considerada peligrosa. La tonalidad afectiva general es negativa, caracterizada por la inseguridad y el deseo de fuga.

Si bien el desarrollo emocional muestra evidentes progresos en relación con los años anteriores el niño de 4 años tiene muchos temores y miedos irracionales y no tiene las estrategias para controlarlos; es una fase que es parte del desarrollo y que es importante tener en cuenta a la hora de establecer los contenidos

dirigidos a esta edad, cuando también se establecen los hábitos permanentes y las características emocionales, jugando un papel decisivo la imitación y la identificación. La expresión del miedo es característica y reconocible desde el nacimiento. Los ojos de las personas o de los personajes de las series están muy abiertos, la boca semiabierta, cejas acercadas, frente arrugada.

A partir de los ocho años los niños llegan a referirse a la necesidad de dejar de pensar en situaciones angustiosas pero en edad preescolar no se ha alcanzado todavía este tipo de mecanismo de control voluntario. Por todas estas razones la exposición a muchas escenas de miedo o temor (considerado un estado de miedo menos intenso) puede afectar la sensibilidad del espectador preescolar, sobre todo, pero no sólo, a los 4 años de edad.

### **XIII. ¿Se utiliza un objeto en sustitución de otro?**

A los 2 años el niño no tiene desarrollada la capacidad de descontextualización, de sustitución de objetos (no reconoce una secuencia de acciones fuera de contexto) o de representación (no puede entender el significado de un objeto que representa algo distinto de lo que es). Éstas empezarán a aparecer alrededor de los 4 años cuando podrá imitar una secuencia de acciones fuera del contexto natural de éstas y podrá comprender su significado cuando las vea. Sólo con la aparición de estas capacidades y su consolidación durante el quinto año de vida el niño logrará acceder a una gran diversidad de conocimientos y alcanzar el significado de representaciones simbólicas.

### **XIV. ¿Se emplean efectos sonoros?**

Los efectos sonoros constituyen una estrategia muy útil para acompañar las imágenes y en general facilitar la comprensión del niño espectador ya que permiten por ejemplo enfocar su atención sobre un determinado momento de la narración o uno de particular. Sin embargo, dependiendo del tipo de efecto la comprensión del niño puede ser parcial dependiendo de su edad y por supuesto de su experiencia. Desde una perspectiva general, más allá de las excepciones, los efectos sonoros se consideran un recurso positivo de las series infantiles.

#### **XV. ¿Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro?**

No teniendo desarrollado el sentido del tiempo, las técnicas narrativas como la analepsis (o *flashback*) que alteran la secuencia cronológica de la historia, trasladando las imágenes al pasado o al futuro tienen el efecto de obstaculizar la comprensión de los sucesos por parte del niño preescolar. Estas técnicas están desaconsejadas también porque implican un ritmo acelerado, siendo normalmente la vuelta al pasado (o a una escena que representa el futuro) repentina y de corta duración.

#### **XVI. ¿Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios, frases hechas, palabras inventadas)?**

El lenguaje de un niño de 2 años todavía no está completo desde el punto de vista de la estructura y de la forma. Si bien su comprensión mejora rápidamente, en la época preescolar su pensamiento permanece muy inmaduro en relación con las nociones verbales. No entiende, por ejemplo, el sentido de gran parte del lenguaje metafórico o poético (Gardner, 1987) ni los juegos de palabras (McGhee, 1979), cuyo significado se logra alcanzar sólo durante la preadolescencia o adolescencia (Dews *et al.*, 1996; Metastasio, 2002; Hawkins, 1977; Bryant y Anderson, 1983). Las palabras inventadas son además un recurso innecesario y en contraste con el proceso de adquisición del lenguaje del niño preescolar.

Así como un lenguaje claro, repetitivo, coherente con el desarrollo, puede beneficiar el aprendizaje del idioma, el empleo frecuente de un lenguaje figurado puede afectar el intento de elaboración y comprensión del mensaje.

#### **XVII. ¿Se utiliza un vocabulario poco cotidiano?**

El vocabulario de un niño de 2 años puede ser muy variable de un sujeto a otro e incluir unas pocas palabras, hasta mil, mientras que a los 5 años el niño ya se expresa con frases correctas que respetan las reglas sintácticas y gramaticales. Si bien el lenguaje sea casi completo desde el punto de vista de la estructura y de la forma, su experiencia sigue escasa. Por esto en un programa para preescolares el empleo corriente de un lenguaje adulto o poético, rico de

términos poco cotidianos es muy desaconsejable.

**XVIII. ¿Se explicita verbalmente la motivación que guía el comportamiento de los personajes?**

Todavía a los 5 años el niño confunde la motivación psicológica de la causa física y por esta razón explicitar la motivación que guía el comportamiento de los personajes representa un recurso útil al entendimiento de los sucesos narrativos para telespectadores de esta edad y una estrategia de refuerzo a la comprensión casi ineludible para los más pequeños, porque el ritmo de la narración en las series de televisión casi nunca se ajusta al tiempo de elaboración comunicativa que los caracteriza. Además estas elucidaciones implican también un componente de complacencia para los niños de 5 años que, empeñados en explorar el mundo físico y social que les rodea, quieren que se les explique el porqué y el cómo de lo que observan y perciben.

**XIX. ¿Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)?**

Todavía a los 5 años hay aspectos del lenguaje audiovisual que no se logra alcanzar si no se le explican, como las risas grabadas o la finalidad de los anuncios. Dependiendo de la edad, pueden resultar complejos de entender también otros efectos como los sonidos o diferentes elementos externos cuya fuente de origen no se visualiza. Este aspecto es aun más problemático si pensamos en las creencias de los niños de 2 o 3 años sobre la permeabilidad de las retransmisiones y a su dificultad en identificar como ficción lo que pasa en la televisión. Además de su nivel de desarrollo, la experiencia como telespectador es una variable determinante para llegar a conocer los recursos del lenguaje audiovisual.

**XX. ¿Las expresiones de los personajes corresponden siempre a sus emociones?**

Sólo a los 6 años los niños comprenden que la emoción que expresa una cara puede no corresponder con la emoción de la persona. Por esto cuando los protagonistas de las series enmascaran una emoción o disimulan, tiene el efecto

de obstaculizar la comprensión de los sucesos y de la narración en general. Las series para preescolares que presentan una tendencia a presentar estos tipos de situaciones demuestran un evidente desconocimiento del desarrollo del niño y de sus exigencias como telespectador.

**a. ¿Se habla a una velocidad normal?**

El lenguaje que mejor se adapta a las exigencias del niño preescolar es el *motherese*, el lenguaje que naturalmente la madre emplea con su hijo; este presenta un tono pausado y reiterado, la velocidad del habla es extremadamente acompasada y va cambiando con las habilidades relacionadas al desarrollo del lenguaje del niño. La forma de hablar modulada promueve la comprensión del lenguaje, lo demuestra el hecho que educadores y cuidadores la empleen de modo natural pero también algunas producciones para preescolares. Por otra parte la velocidad del habla que a un oído adulto parece “normal” es poco idónea para el niño que está aprendiendo a hablar.

**b. ¿El episodio dura menos de 5 minutos?**

La duración de la serie debería ser directamente proporcional a la edad del espectador preescolar. La duración máxima de un programa para niños desde los 2 años son 5 minutos. Si bien pueda quedarse horas delante de un contenido televisivo, a esta edad presenta una fuerte inestabilidad atencional y de esta depende la capacidad de comprender los mensajes propuestos. La atención mejora con la edad y con ella la capacidad de sostener la concentración durante sus juegos o durante la visión de un episodio de una serie televisiva. De todas formas la duración de una serie para preescolares, para ser coherente con el desarrollo de la atención, no puede superar los 15-20 minutos.

**c. ¿Se utiliza la estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace)?**

Una fuerte limitación respecto a su papel de potencial telespectador es que el niño a los dos años todavía no comprende la narración y considera lo que ve como una secuencia de imágenes sin relación; los sucesos podrían no

seguir una consecuencialidad lógica, sin que esto sorprenda al espectador.

La actividad cognitiva necesaria para lograr entender la estructura narrativa implica el desarrollo de conceptos representacionales y de una capacidad asociativa. Orozco utiliza a tal propósito el concepto de guión (*script*), definiéndolo como la representación mental de una secuencia de sucesos ordenados según una intencionalidad y organizados para lograr un objetivo (Orozco, 1998). La formación de *scripts* permite, realizando asociaciones a partir de lo que vemos, crearse unas expectativas en relación con lo que puede ocurrir. Los guiones pueden favorecer tanto la comprensión como la formación de otros *scripts* a partir de una nueva experiencia y su desarrollo es potenciado gracias a la mediación de adultos educadores.

Una vez alcanzados estos avances del pensamiento, entre los 4 y los 5 años se descubre la estructura clásica narrativa, que se reproduce también en los juegos cotidianos.

**d. ¿Se expresa explícitamente algún mensaje o moraleja?**

La fuerza perceptiva de las imágenes y el poder de la analogía transforman potencialmente la televisión en un instrumento ideal para proponer contenidos de positividad prosocial y reflexión empática coherentes con el desarrollo de la identidad del niño y de su educación como persona y como ciudadano. No obstante, su comprensión del mensaje puede seguir muy escasa; además las moralejas se suelen expresar con frases hechas raramente explicadas, por esta razón un discurso que muestre un gran empleo de estos elementos es poco aconsejable en un programa para preescolares.

**e. ¿El entorno de los personajes cambia más de dos veces durante el programa?**

Los resultados de las observaciones de Buhler y Hetzer (1935) demuestran que el número de distracciones durante un juego del niño entre los 3 y cuatro 4 años son de media 12,4 mientras que entre los 5 y los 6 años es aproximadamente la mitad (6,4). La mayor causa de esta inestabilidad

atencional es el débil poder de acomodación perceptiva del niño: por ejemplo, a los 3 años sigue con dificultad un objeto si éste varia, concentrándose en una forma o en otra. Otra razón es la incontinencia de sus reacciones frente a un estímulo que lo sorprende o capta su interés. Esta inestabilidad desaparece gradualmente con el avance del desarrollo, no obstante si se consideraran los términos tanto de la atención como de la memoria del telespectador preescolar el entorno de los personajes en cada episodio debería cambiar un máximo de dos veces (recordando que la duración aconsejada es de pocos minutos), para evitar distracciones permitiendo al niño de centrar su atención en la acción.

#### **f. ¿Los hechos siguen un orden temporal?**

De forma similar a la pregunta anterior, el incompleto desarrollo de la memoria y de la atención que caracteriza al niño a los 3 años de edad, explica porqué no se han formado todavía los modelos de organización espacial y temporal, lo que provoca la imposibilidad de seguir la evolución temporal de los acontecimientos. Si bien el orden temporal de los eventos no perjudique directamente la comprensión del contenido del episodio, su ausencia indicaría el conocimiento de este aspecto del desarrollo infantil.

#### **g. ¿Transmiten algún anuncio durante el programa?**

Para los niños de 2-3 años las retrasmisiones son absolutamente permeables y cualquier personaje podría aparecer en cualquier programa y sólo a los 7-8 años los niños logran reconocer que el protagonista de un programa familiar potencialmente podría aparecer en un anuncio.

A la edad de 5 años el niño conoce la relación mutuamente excluyente entre programas y anuncios comerciales aunque no suele entender la finalidad de los anuncios. Antes de esta edad no logra ni diferenciar los géneros (Gardner, 1987), por esto la presencia de anuncios durante el programa infantil puede complicar mucho la comprensión del niño.

#### **h. ¿Se han utilizado nociones matemáticas o de lógica?**

Emplear nociones matemáticas o de lógica si bien demuestre una finalidad didáctica del programa, contrasta con las nociones y competencias del niño pequeño. A los 2 años ya se opone la unidad a la multitud utilizando la forma plural para distinguir uno de muchos, y puede saber decir los números de memoria pero no sabe contar, no habiendo adquirido la capacidad de generalización y abstracción, que empieza a aparecer a partir de los 4 años. La capacidad de contar se desarrolla de forma muy variable entre un sujeto y otro no obstante la comprensión de las nociones cardinales y ordinales encontradas a veces en las series para preescolares se juzgan inalcanzables antes de los 5 o 6 años, dependiendo de su experiencia.

#### **i. ¿Se utilizan efectos especiales (apariciones, explosiones, etc.)?**

La presencia en un episodio de una serie para preescolares de una gran cantidad de efectos especiales, centra la atención del telespectador constantemente sobre estas, distrayéndole del mensaje general; esto ocurre sobre todo si se trata de niños de 2 o 3 años que no saben contener sus reacciones frente a un estímulo sorprendente o que capta su interés. Dependiendo del matiz emocional o de la fuerza del efecto especial, éste también lleva el riesgo de afectar la sensibilidad del pequeño telespectador.

Las transformaciones de sí mismo y del otro se llegan a entender sólo alrededor de los 4 años por esto según la edad del niño y dependiendo del tipo de efecto y de su frecuencia estos recursos pueden ser un obstáculo a la comprensión del niño.

#### **j. ¿Se resumen los hechos (todos o sólo una parte) durante o después del episodio?**

Una de las estrategias didácticas más empleadas para facilitar la comprensión del mensaje y para asimilar el conocimiento, es el resumen de los contenidos tratados; esta práctica es útil tanto al terminar una clase, como durante o al final de un episodio para preescolares. El hábito de resumir los hechos puede sugerir una explícita finalidad educativa del

programa pero no sólo o necesariamente; puede en efecto indicar una conciente atención a las necesidades del telespectador y es por eso muy recomendable.

#### **k. ¿Los personajes humanos hacen cosas fantásticas?**

El proceso de comprensión de los diferentes grados de veridicidad que puede asumir el contenido televisivo y sus relaciones con la realidad empieza muy temprano y sin embargo acaba alrededor de los 6 años.

Los niños de tres años empiezan a identificar las diferencias entre lo que ven en televisión y la realidad, pero esta distinción puede ser generalizada hasta negar cualquier parecido entre los dos mundos.

Alrededor de los 5 años el niño reconoce muchas de las similitudes y de las diferencias entre la ficción televisiva y la vida real, no obstante todavía no saben que los personaje de las series pueden tener un aspecto real, experimentar emociones auténticas y sin embargo hacer cosas fantásticas. Entenderán que un programa puede ser una mezcla de contenidos verídicos y de fantasía sólo a partir de los 6 años.

## **4. Cuarto capítulo. Fase empírica:**

### **operacionalización**

Una vez realizada la definición conceptual de las variables que se utilizaron para analizar el contenido (conceptualización), en este capítulo describiremos la operacionalización de la investigación, precisando cuáles fueron las unidades de codificación seleccionadas, el instrumento, la muestra y el objeto de estudio. También siguiendo el procedimiento metodológico estándar se muestra la ficha técnica reenviando al Anexo 3 por la representación de los libros de códigos.

#### **4.1 Delimitación de las unidades de codificación**

El análisis categorial es la más común entre las técnicas de análisis del contenido, e implica la fragmentación de texto en “unidades de codificación”.

La “unidad de codificación” es el segmento de contenido que se tiene que codificar: pueden ser palabras, minutos, episodios, etc. Krippendorff (1990) la llamaba unidad de registro y la diferenciaba de otras dos unidades de análisis: la unidad de muestreo, que se tratará en el párrafo dedicado a la muestra y la unidad de contexto, aquella porción de contenido que tiene que ser analizada para poder caracterizar la unidad de registro.

Dependiendo de los objetivos y preguntas de investigación, se han seleccionado tres diferentes unidades de codificación: la serie, el episodio y el intervalo de tiempo de 30 segundos.

En la primera parte de la investigación, cuando se quiso describir la programación propuesta y dirigida a niños en edad preescolar, la unidad de codificación elegida fue la serie. Cada serie se clasificaba en base a la cadena televisiva, al horario y al día de emisión. También algunas características físicas de las series que constituyeron la “ficha técnica” se codificaron empleando esta unidad de análisis.

Nos servimos de la unidad de contexto “episodio”, siguiendo la nomenclatura de Krippendorff, para registrar la presencia de 11 variables. El episodio, en otras

palabras, fue la porción de contenido que se estudió para llegar a individualizar, por ejemplo, la “emisión de anuncios durante el programa”.

Finalmente para la codificación de 20 categorías de análisis se optó para emplear como unidad de codificación un intervalo de tiempo de 30 segundos, independientemente de la duración de cada episodio. En cada segmento del contenido se observó la presencia o ausencia de las variables consideradas. Se recurrió a esta unidad de codificación por ejemplo para describir la frecuencia media de una determinada categoría en los 12 episodios analizados de una misma serie.

## **4.2 Diseño y desarrollo del instrumento**

Tratándose de un análisis del contenido basado en un proceso estructurado de observación, los instrumentos diseñados para la investigación fueron la plantilla de registro o codificación y un instrumento de control de video que facilitaba la segmentación del material visionado en intervalos de 30 segundos de duración.

Para la prueba piloto la ficha de codificación presentada en formato digital se diseñó en una hoja Excel (véase Anexo 2), mientras que para el análisis de los 192 episodios se decidió registrar las observaciones directamente en una hoja del programa estadístico SPSS; de este modo se incorporaron todas las observaciones en una misma plantilla evitando tener que transformar muchas veces los datos de un formato a otro y obviando a los errores que pudieran producirse durante esta operación. Se consideró además muy ventajoso poder analizar los datos de forma inmediata.

Id	Nom	N°ep	Fecha	SeUtilizaUnLen guaFigurado	SeUtilizaAn alogías	SeUtilizaP ronombres	SeHaceAlusi onesAlPasad oFuturo	SeUtilizaUnV ocabularioPd coCotidiano	SeDescribe nObjetos	SeObservaTri stezaRabiaD epresiónA...	ELenguajeV erbaIAhdel informaci...	SeEmpleanE lementosExt ernosAlaE...	SeUtilizaUnQ lucioEnSustit jetr	SeL ucioDeOtro sQ
1989	1989	TiggaTogga	Tigga&T12	28/02...	No Presente	No Pres...	No Pres...	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No
1990	1990	TiggaTogga	Tigga&T12	28/02...	No Presente	No Pres...	No Pres...	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No
1991	1991	TiggaTogga	Tigga&T12	28/02...	No Presente	No Pres...	No Pres...	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No
1992	1992	TiggaTogga	Tigga&T12	28/02...	No Presente	No Pres...	No Pres...	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No
1993	1993	TiggaTogga	Tigga&T12	28/02...	No Presente	No Pres...	No Pres...	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No Presente	No
1994	1994	Pocoyo	Pocoy01	01/12	Presente	No Pres...	Presente	No Presente	Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
1995	1995	Pocoyo	Pocoy01	01/12	Presente	No Pres...	Presente	No Presente	Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
1996	1996	Pocoyo	Pocoy01	01/12	Presente	No Pres...	Presente	No Presente	Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
1997	1997	Pocoyo	Pocoy01	01/12	Presente	No Pres...	Presente	No Presente	Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
1998	1998	13.0	Pocoy01	01/12	Presente	No Pres...	Presente	No Presente	Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
1999	1999	LazyLucy	loy01	01/12	Presente	No Pres...	Presente	No Presente	Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
2000	2000	Calliu	loy01	01/12	Presente	No Pres...	Presente	No Presente	Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
2001	2001	Dougle	loy01	01/12	Presente	No Pres...	Presente	No Presente	Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
2002	2002	JardinSueños	loy01	01/12	Presente	No Pres...	Presente	Presente	Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
2003	2003	TiggaTogga	loy01	01/12	Presente	No Pres...	Presente	Presente	Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
2004	2004	Todd	loy01	01/12	Presente	No Pres...	Presente	No Presente	Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
2005	2005	samsam	loy01	01/12	Presente	No Pres...	Presente	No Presente	Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
2006	2006	Pocoyo	Pocoy02	02/12	Presente	No Pres...	Presente	No Presente	No Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
2007	2007	Pocoyo	Pocoy02	02/12	Presente	No Pres...	Presente	No Presente	No Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
2008	2008	Pocoyo	Pocoy02	02/12	No Presente	No Pres...	Presente	Presente	No Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
2009	2009	Pocoyo	Pocoy02	02/12	Presente	No Pres...	Presente	No Presente	Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No
2010	2010	Pocoyo	Pocoy02	02/12	No Presente	No Pres...	Presente	Presente	No Presente	No Presente	Presente	Presente	Presente	No

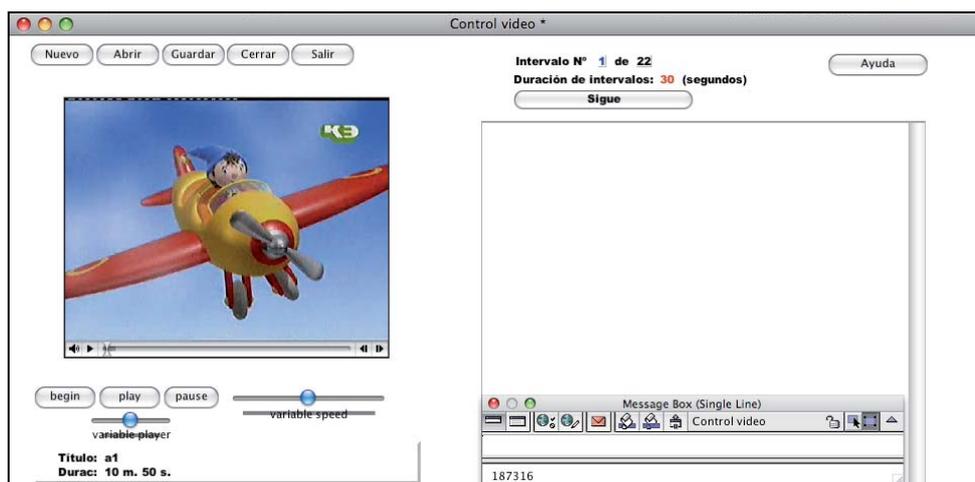
**Ilustración 5** Captura de la plantilla de codificación cuya unidad de análisis correspondía a un intervalo de 30 segundos.

Id	Nom	N°ep	Fecha	SeUtilizaLa EstructuraN arrativa	SeExpres aExplicitam enteAl...	ElEntorno DelosPers onaje...	TransmitenA gunAnuncio Durante	SeHablaA UnaVeloc dadNo...	SeHanUtili zadosMenos de5Min	ElEpisodioD uraMenos de5Min	SeUtilizanE fes	SeResumenL osHechosD uranteDes...	LosPersonaj esHumanosH acenCosas...	LosHechosS iguenUnOrd enTemporal
1	1	Noddy	Noody1	26/11	presente	no pres...	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
2	2	Noddy	Noody2	27/11	presente	no pres...	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
3	3	1.0	Noody3	12/12	presente	presente	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
4	4	Noddy	Noody4	15/12	presente	no pres...	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
5	5	Zoo64	Noody5	03/01	presente	no pres...	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
6	6	VacaC.	Noody6	04/01	presente	presente	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
7	7	UnaMá Fix&Fox	Noody7	3/2/2	presente	presente	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
8	8	Ca ppellito	Noody8	05/01	presente	presente	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
9	9	Ej Kai	Noody9	04/11	presente	presente	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
10	10	LazyLucy	Noody10	13/01	presente	no pres...	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
11	11	Noddy	Noody11	09/01	presente	no pres...	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
12	12	Noddy	Noody12	03/02	presente	presente	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
13	13	Zoo64	Zoo1	12/12	presente	presente	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
14	14	Zoo64	Zoo2	15/12	presente	no pres...	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
15	15	Zoo64	Zoo3	17/12	presente	no pres...	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
16	16	Zoo64	Zoo4	03/01	presente	no pres...	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
17	17	Zoo64	Zoo5	04/01	presente	presente	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
18	18	Zoo64	Zoo6	05/01	presente	presente	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
19	19	Zoo64	Zoo7	18/12	presente	no pres...	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
20	20	Zoo64	Zoo8	07/02	presente	no pres...	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
21	21	Zoo64	Zoo9	01/03	presente	no pres...	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente
22	22	Zoo64	Zoo11	23/12	presente	no pres...	presente	no presente	presente	no prese...	no prese...	no presente	no presente	presente

**Ilustración 6** Captura de la plantilla de codificación cuya unidad de análisis correspondía a un episodio.

El instrumento de control de vídeo, diseñado por el Doctor Antonio Bartolomé Pina en ocasión de una precedente investigación (véase nota 3), está particularmente pensado para aumentar la precisión y la rapidez del análisis efectuado por el observador. Para su realización se empleó el programa Revolution Studio. Además de agilizar el análisis del visionado el instrumento de control de video prevé la posibilidad de añadir comentarios asociados a cada unidad de codificación, en la parte izquierda de la pantalla. El programa está

pensado para poder decidir la duración de los intervalos y esto hace que se pueda emplear también en otras investigaciones, para diferentes tipos de análisis de vídeo y tanto para estudios cuantitativos, con el soporte de una ficha de codificación externa, como cualitativos y en este caso el instrumento de control de cambio podría constituir el único soporte necesario.



**Ilustración 7** Captura del instrumento de control de vídeo.

### 4.3 La ficha de análisis y el libro de códigos

En la ficha de análisis, llamada también hoja de registro o plantilla de codificación, se muestran los códigos numéricos empleados en el proceso de codificación para evaluar cada variable. Aquí se especifican los mismos datos recogidos en la hoja "vista de datos" del programa estadístico SPSS.

El protocolo de categorías de análisis además de la hoja de codificación incorpora el libro de código (*code book*), donde se organiza cada categoría de análisis con sus posibles respuestas. La función del libro de código es permitir que cualquier persona pueda realizar una nueva análisis utilizando la misma plantilla de codificación.

Dependiendo de las unidades de codificación empleadas diseñamos tres fichas de análisis y sus correspondientes libros de códigos; estos últimos se adjuntan en el Anexo 3.

La ficha de análisis de la programación, que empleamos para estudiar la semana de programación de las series retransmitidas por la televisión nacional y autonómica catalana incluyó 5 categorías. Por cada categoría se especifica el número de respuestas propuestas, por ejemplo, la población se constituía por 48 títulos de series, distribuidos entre 5 cadenas de emisión, en 4 momentos de emisión (durante la semana o el fin de semana y durante el horario de protección reforzada o fuera de él), etc. Para la categoría minutos no se establece un límite de duración, si bien en nuestra población la máxima duración de una serie fue de 32 minutos, dejando abierta la respuesta.

	<b>Ficha de análisis (unidad de codificación: series)</b>	
1	Número de la unidad de análisis	48
2	Título serie	48
3	Canal de emisión	5
4	Día/hora de emisión	4
5	Minutos de duración	1

**Tabla 2** Ficha de análisis de la programación

La observación estructurada de cada episodio efectuada con una unidad de codificación de 30 segundos de visionado se realizó a través de una ficha de análisis donde se consideraban 24 categorías: cuatro tipos de identificadores de cada observación y las 20 variables sobre las cuales se realizó el análisis de datos. En la hoja del programa estadístico SPSS que empleamos como ya comentamos para la codificación, cada línea correspondía a una hoja de registro, registrando el valor de las 24 categorías.

	Ficha de análisis (unidad de codificación: intervalos 30 segundos)	
1	Número de la unidad de análisis	2972
2	Nombre del programa	16
3	Número del episodio	12
4	Fecha de emisión del episodio	d/m/a
5	¿Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios, frases hechas, palabras inventadas)?	2
6	¿Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración?	2
7	¿Se utilizan pronombres?	2
8	¿Se habla de las propiedades de los objetos (forma, color o tamaño)?	2
9	¿Se hacen alusiones al pasado o al futuro?	2
10	¿Encuentras muchas (más de 2) repeticiones en la comunicación verbal?	2
11	¿Se utiliza un vocabulario poco cotidiano?	2
12	¿Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas?	2
13	¿Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza?	2
14	¿Se explicita verbalmente la motivación que guía el comportamiento de los personajes?	2
15	¿El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes?	2
16	¿Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)?	2

17	¿Se expresan únicamente emociones positivas o neutras?	2
18	¿Las expresiones de los personajes corresponden siempre a sus emociones?	2
19	¿El sentimiento de temor y la emoción de miedo están totalmente ausentes?	2
20	¿Se utiliza un objeto en sustitución de otro?	2
21	¿Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención) ?	2
22	¿Se emplean efectos sonoros?	2
23	¿Se utilizan planos-detalle de objetos o acciones?	2
24	¿Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro?	2

**Tabla 3** Ficha de análisis de los episodios fraccionados en intervalos de 30 segundos.

Finalmente se presenta a continuación la ficha de análisis empleada para observar las características que se registraban una vez en cada episodio. La ficha se constituye por un conjunto de 15 categorías de análisis: 4 identificadores del episodio y 11 variables sobre las que se realizó el análisis estadístico de los datos.

	Ficha de análisis (unidad de codificación: episodio)	
1	Número de la unidad de análisis	192
2	Nombre del programa	16
3	Número del episodio	12
4	Fecha de emisión del episodio	d/m/a
5	¿Se utiliza la estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace)?	2
6	¿Se expresa explícitamente algún mensaje o moraleja?	2
7	¿El entorno de los personajes cambia más de dos veces durante el programa?	2
8	¿Transmiten algún anuncio durante el programa?	2
9	¿Se habla a una velocidad normal?	2
10	¿Se han utilizado nociones matemáticas o de lógica?	2
11	¿El episodio dura menos de 5 minutos?	2
12	¿Se utilizan efectos especiales (apariciones, explosiones, etc.)?	2
13	¿Se resumen los hechos (todos o sólo una parte) durante o después del episodio?	2
14	¿Los personajes humanos hacen cosas fantásticas?	2
15	¿Los hechos siguen un orden temporal?	2

**Tabla 4** Ficha de análisis de los episodios.

#### 4.4 Identificación del objeto de estudio

El principal objeto de estudio de esta investigación son las series de televisión para preescolares, sin embargo, en una primera fase de la investigación el interés se ha centrado en este tipo de oferta en la televisión nacional y autonómica catalana, por esto se puede identificar un objeto de estudio secundario y menos específico, en toda la programación para preescolares.

Elegimos seguir con el tipo de medio de comunicación, la televisión, ya empleado en anteriores investigaciones por su familiaridad y porque incluía, en el momento del muestreo (anterior al “apagón analógico”) un número de canales limitados y por consiguiente una población, si bien variable, también restringida. Esto ha permitido efectuar muestreos aleatorios, como se explicará en el próximo párrafo, procedimiento de más difícil actuación si hubiésemos considerado otros formatos como DVDs o vídeos en Internet. Hay la hipótesis, sin embargo, de que por el tipo de categorías de análisis sería posible aplicar una plantilla de observación parecida a otros formatos audiovisuales dirigidos a niños en edad preescolar. Esta hipótesis se tendrá que verificar en un futuro.

Las productoras de las series consideradas tienen diferentes orígenes geográficos (España, Francia, Gran Bretaña, Canadá, EUA y Corea del Sur). El carácter internacional de la muestra más que intencional es un reflejo de la globalización del mercado audiovisual; somos conscientes además, que los criterios de selección de los productos audiovisuales exportados están influenciados por el contexto socio-cultural del país de recepción y que por esto no se puede considerar una muestra internacional.

De la misma forma las series analizadas se refieren a distintos años de producción (desde Caillou del 1998 a Sam Sam o El jardín de los sueños, ambas del 2007). Además dirigiéndose a un público preescolar, ninguna presenta una estructura serial interna; en otras palabras los episodios son conclusivos, la acción no prosigue de un capítulo a otro, sino que empieza y acaba en cada episodio. Este elemento permitió seleccionar también los capítulos de forma aleatoria.

#### **4.5 Selección de la muestra y técnica de muestreo**

Distinguimos el universo de la población y de la muestra o unidad de muestreo (Krippendorff, 1990). Se considera como universo todos los programas para niños menores de seis años, mientras que nuestra población incluye los programas retransmitidos en la televisión en abierto nacional y autonómica catalana.

La población se ha definido estableciendo unas señas de identidad del producto analizado, como sus características estructurales y formales; las series en efecto tenían que explicitar estar dirigidas a preescolares en la ficha presentada por la productora o como alternativa, en las indicaciones de la cadena de difusión o de una fuente fiable de información televisiva (como la web [www.imdb.com](http://www.imdb.com)) y tener una duración máxima de 20 minutos. Esta duración se consideró el tiempo máximo en el que un niño menor de 6 años puede sostener la atención sin muchas distracciones.

Seleccionamos los elementos de la población que constituyeron la muestra de forma aleatoria. Dentro del muestreo probabilístico, la muestra aleatoria simple es la técnica más eficaz para controlar el error debido al azar; esta se realizó a través de un proceso electrónico aleatorio ([www.random.org](http://www.random.org)).

La creación del corpus implicó la selección además del medio de comunicación, de los soportes (cadenas de televisión), de los géneros y de un marco temporal del análisis.

Se escogió la televisión entre los medios de comunicación adoptando como soporte las principales cadenas de televisión en abierto (La1, La2, Antena 3, Cuatro, Tele5, LaSexta, TV3, K3, K3-33, ClanTV, Neox, Disney Channel). Se seleccionó como género televisivo las series preescolares entre todos los tipos de programas dirigidos a los niños (programas contendores, informativos, etc.). Finalmente el marco temporal del muestreo fue de seis meses, de octubre del 2008 a marzo del 2009. Sin embargo para la descripción inicial de la programación televisiva para preescolares se consideró sólo una semana de emisión, precedente de unos meses a la selección del muestreo. Es por esta razón que no todas las series que componen la muestra están incluidas en el elenco de programas en el Anexo 4.

El muestreo fue polietápico, incluyendo una primera fase de selección de las 16 series y de una segunda donde se escogieron los capítulos, a través de las fechas de emisión. Estas no fueron seleccionadas de forma autónoma por cada serie; para reducir el número de días de grabación cuando fue posible se consideraron todos los capítulos de las series incluidas en la muestra retransmitidos en la fecha seleccionada aleatoriamente, hasta alcanzar el tamaño establecido (12 capítulos).

La muestra se compone por 16 series<sup>15</sup> explícitamente dirigidas a un público preescolar.

La serie "El teatro de l'Isop" sustituyó la serie "Fix y Fox" que se terminó de emitir después de haber analizado dos capítulos. También se seleccionó de forma aleatoria entre los programas para preescolares retransmitidos en aquel momento.

Seleccionamos 12 episodios por cada serie por un total de 192 episodios analizados.

Desde el punto de vista temporal se sumaron 24 horas de visionado fraccionado en intervalos de 30 segundos, un corpus que consideramos muy amplio en relación con investigaciones similares y que permite un análisis especialmente detallado.

Se consideró como tamaño de la población las 48 series encontradas en la semana de programación descrita al principio de la investigación. Siendo 52 el número habitual de episodios en una temporada de una serie, la población comprende 2.496 episodios. La descripción inicial nos permitió establecer que la media de un episodio televisado para preescolares es de 10 minutos (20 intervalos de 30 segundos). Aplicando las fórmulas estadísticas para el tamaño mínimo de una muestra para poblaciones finitas, encontramos que para generalizar los resultados a la población con un riesgo de error mínimo (2%) se deberían efectuar 2.291 observaciones. Consideramos este valor indicativo para establecer el tamaño de la muestra que finalmente incluyó 2.917 observaciones.

---

15 Ya arriba Noddy!, Carrer del zoo 64, La vaca Connie, Una mà de contes, Capelito, El xai Chau, Lucy: quina mandra!, Caillou, Dougie se disfrazo, El jardín de los sueños, Tigga & Togga, Pocoyó, El mundo de Todd, Sam Sam, El teatro de l'Isop.

PARA POBLACIONES FINITAS	Intervalos
N	49920
Z	1,96
P	0,5
Q	0,5
E	0,02
Numerador	47943,168
Denominador	20,928
Número mínimo de intervalos	<b>2291</b>
Número de intervalos reales	<b>2917</b>

**Tabla 5** Valores obtenidos para la medición del tamaño mínimo de la muestra<sup>16</sup>

---

16 Se aplica la fórmula  $N \times Z \times p \times q \div \alpha^2 (N-1) + N \times Z \times p \times q$

## 5. Quinto capítulo. Análisis e interpretación de los datos

A continuación se presentan los resultados del análisis estadístico de los datos, sin embargo anteriormente es necesario puntualizar unos aspectos que pueden facilitar la lectura de los mismos.

En primer lugar si bien la hoja de análisis incluye preguntas cuyas respuestas indican un aspecto positivo de la serie y otras que registran elementos negativos coherentemente con la normal construcción de tests y cuestionarios, para el análisis se organizó el conjunto de datos de modo que los valores 1 y 0 asumiesen la misma significación en todas las variables. En otras palabras, se efectuó una corrección de datos orientada a estandarizar los procesos de análisis y facilitar la aplicación de los procedimientos estadísticos.

En segundo lugar dependiendo del test estadístico y de nuestros objetivos, trabajamos sobre 2 matrices de los mismos datos:

- **La matriz de las observaciones.** Es la matriz de datos original que registra la codificación de las 2.917 observaciones realizadas por cada 30 segundos (unidad de análisis) de contenido.
- **La matriz de los episodios** (las medias). Cada episodio tiene una duración variable de una serie a otra y que puede, además, mudar, si bien de pocos minutos, dentro de una misma serie; por consiguiente el número de observaciones en cada episodio puede ser muy distinto. Para normalizar el valor de las variables a veces se ha empleado una matriz reducida constituida por las medias de las observaciones en cada episodio.

La matriz empleada se especificará por cada pregunta operativa.

Finalmente, como ya se ha comentado, la unidad de análisis de algunas variables fue el episodio y no el intervalo de 30 segundos. En otras palabras, se observó y codificó la presencia de 20 variables un total de 2.972 veces mientras que la presencia de otras 11 se codificó sólo 192 veces. Los

resultados del análisis estadístico de estas últimas se encuentra en el párrafo 5.3 “Patrones de las series para preescolares II”.

## **5.1 La programación televisiva preescolar**

Para conocer en qué horario se retransmiten las series para preescolares y qué cadena dedica más tiempo a ellas, se efectuó un estudio de la programación de la televisión nacional y autonómica catalana.

Se consideraron las principales cadenas en abierto, incluyendo en la muestra: La1, La2, Antena 3, Cuatro, Tele5, LaSexta, TV3, K3, K3-33, ClanTV, Neox, y Disney Channel.

Estudiamos la programación de dos semanas, seleccionando las series dedicadas a la temprana infancia (excluyendo las que se dirigían a preadolescentes); cada semana, como se había previsto, se encontró la misma programación y por esta razón en la presentación de los resultados nos referimos únicamente a una semana.

Un primer dato es no haber encontrado contenidos dirigidos a la infancia en 4 de las cadenas consideradas: Cuatro, Tele5, LaSexta y TV3; mientras que los programas encontrados en Antena3 y Neox fueron excluidos siguiendo el criterio descrito.

En algunas ocasiones encontramos una misma serie repetida en dos cadenas (por ejemplo “La vaca Connie” en K3-33 y Disney Channel), sin embargo por un tema operativo asociamos cada serie a una sola cadena (la que retransmitía la serie con más frecuencia).

Sin pretender que los resultados propuestos y recogidos sobre sólo dos semanas de programación sean representativos del universo de contenidos televisivos para preescolares, se pueden considerar indicadores de la oferta de la programación televisiva al momento de empezar la investigación.

En total se encontraron 48 series distribuidas en seis cadenas y descritas en el Anexo 4.

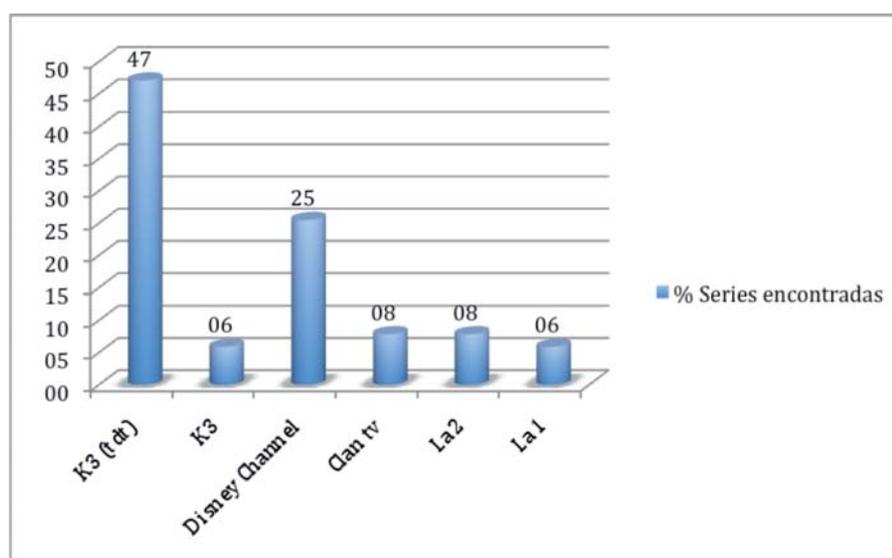
## Objetivos y procedimiento operativo

Para contestar a la pregunta de investigación se formularon 3 objetivos específicos:

1. Medir la oferta de series en cada cadena durante una semana de programación, calculando el porcentaje de las series encontradas en relación con el total.
2. Estudiar la distribución de los episodios de las series seleccionadas según el horario y los días de la semana.
3. Comparar la distribución de las emisiones en las distintas cadenas.

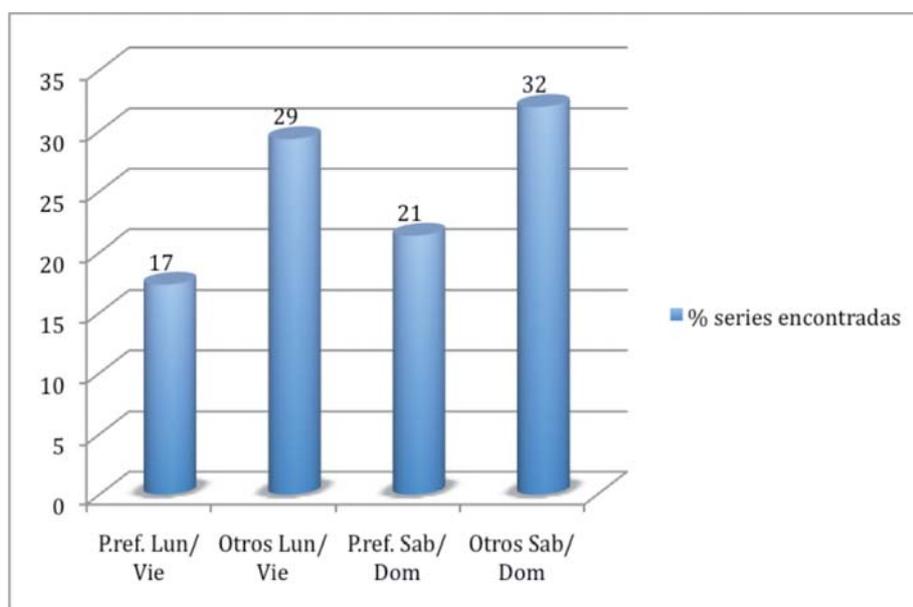
## Resultados

1. La cadena que presenta una oferta más amplia es K3-33 que emite por televisión digital terrestre, aquí se retransmite el 47% de las series, más que en Disney Channel (27%), una cadena privada dedicada exclusivamente a los niños y los jóvenes. Tanto en ClanTV como en La2 se encuentra el 8% de las series para preescolares mientras que en La1 y en la emisión analógica de K3 sólo el 6%. Los porcentajes compendian la oferta de series y no el número de capítulos retransmitidos.



**Gráfico 1** Porcentaje de series encontradas en las 5 cadenas que retransmiten programas dirigidos a un público preescolar.

2. Según las indicaciones del Código de autorregulación los programas infantiles se tendrían que agrupar en la franja de protección reforzada, por esto distinguimos el horario de protección reforzada, o “súper protegido”, de los demás horarios. No obstante las indicaciones del Código mencionado, la mayoría de programas se retransmite en un horario diferente, de forma similar durante la semana y el fin de semana.



**Gráfico 2** Porcentajes de las series retransmitidas durante la semana en horario de protección reforzada y en otros horarios.

El segundo dato observado fue una tendencia a dedicar un poco más de tiempo a las series infantiles durante el fin de semana y normalmente en un horario distinto del horario de protección reforzada.

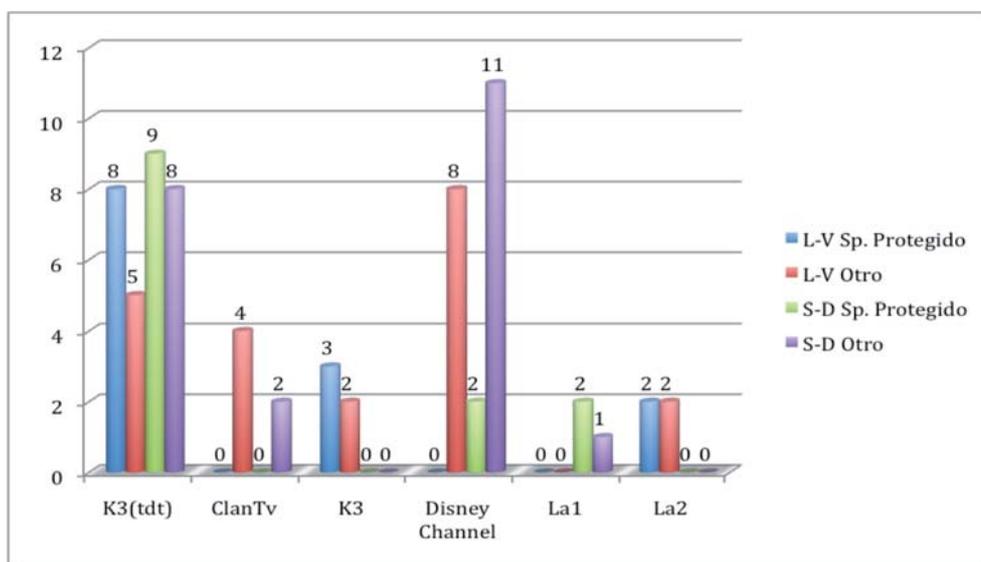
Es interesante evidenciar que esta variación es limitada ya que sobre todo en el fin de semana las cadenas suelen retransmitir dos o tres episodios de la misma serie durante el día, en orden consecutivo (en el 46% de los casos) o no (64%). Este tratamiento se ha observado en el 50% de las series de la muestra.

Durante toda la semana, sólo el 38% de las series se emitían en horario de protección reforzada y este porcentaje incluye todos los capítulos de las series, también los episodios que se retransmiten uno tras otro, ya que nos interesaba investigar la cantidad y no sólo el tipo de programas dirigidos al público

preescolar en los diferentes horarios y días de emisión.

La reducida atención de los programadores a las costumbres del niño y a su ritmo se evidencia frente estos datos que muestran como la parrilla no se construye en el respecto de las indicaciones del Código y en general a ventaja de niño telespectador.

3. La cadena que se demuestra más atenta a la infancia es K3-33, una cadena de la televisión autonómica catalana que emite por televisión digital terrestre, y ofrece los 7 días de la semana y en diferentes horarios contenidos para preescolares. También Disney Channel, un canal emitido a escala nacional, retransmite muchos contenidos de este tipo sin embargo casi siempre fuera del horario de protección reforzada. Mientras que las series para preescolares que propone las televisión nacional son siempre muy exiguas, tanto en La1 durante el fin de semana, como en La2 durante la semana. Lo mismo se puede afirmar para la cadena de televisión autonómica K3. ClanTV fuera del horario de protección reforzada emite algunas series durante toda la semana.



**Gráfico 3** Frecuencias de series según el horario y el día de la semana, retransmitidas en cada cadena.

Un último aspecto para mencionar es la duración de los episodios de las 48 series consideradas, que varía desde 1 minuto (Jim, Jam y S.) a 32 minutos (Edebits), con una media de 10 minutos de duración por episodio.

## **5.2 Patrones de las series para preescolares I**

Este párrafo se centra en los resultados de las observaciones de 20 variables cuya unidad de análisis son intervalos de 30 segundos, mientras que en el párrafo siguiente (5.3) presentamos el análisis de las 11 variables observadas sólo una vez en cada episodio. En ambos casos el objeto de estudio es el conjunto de las series analizadas.

### **Objetivos y procedimiento operativo**

1. Estudiar las correlaciones entre las variables, considerando la matriz de las observaciones. Se ha empleado el coeficiente de correlación Rho de Spearman y un estudio de correlación no paramétrico.
2. Medir las frecuencias medias de cada variable sobre el conjunto de resultados (matriz observaciones).
3. Incrementar la precisión del análisis a través de una comparación entre la media así obtenida con la media de las medias de los 192 episodios.
4. Identificar las variables constantemente presentes en más de una serie y las que son totalmente ausentes.

### **Resultados**

1. Dentro de la inferencia estadística se encuentra la estadística relacional. Ésta utiliza los datos de una muestra para medir el grado de relación existente entre dos o más variables. Al ser también una inferencia estará sujeta a cierto error, con lo que tendrá un determinado nivel de confianza. Encontramos un grandísimo número de correlaciones que permitían rechazar la hipótesis nula con un riesgo de error del 1%, sin embargo, sabemos que cuando el número de observaciones es muy alto, como en nuestro caso, se detectan como significativas también las diferencias mínimas; en este caso Cohen (1988) sugiere considerar triviales las correlaciones con un coeficiente de correlación menor de 0,1.

Rechazamos la hipótesis nula de diferencias únicamente en estas condiciones presentando los resultados a continuación. La matriz de correlación se adjunta en el Anexo 5.

Se encontró una fuerte correlación entre el empleo de un lenguaje figurado y el recurso a analogías y a un vocabulario poco cotidiano, esto indica que si el lenguaje es complejo por lo general lo es en su conjunto. Mientras se explicita la motivación que guía el comportamiento de los personajes también se emplea un lenguaje figurado y esto puede frustrar el intento de aclaración. En relación con el tratamiento temporal se evidencia una correlación del lenguaje figurado con el referimiento verbal e icónico al pasado o al futuro. Cuando se hacen alusiones al pasado o al futuro también se emplea un vocabulario poco cotidiano. Finalmente también en los momentos donde el lenguaje debería ser más sencillo y accesible, como cuando se explicita la motivación que guía la acción o cuando el lenguaje verbal no reitera las informaciones propuestas mediante la imagen sino que añade más datos, el vocabulario empleado es más complejo, poco cotidiano.

El lenguaje figurado, que comprende proverbios, frases hechas o palabras inventadas, se emplea en concomitancia con la descripción de un objeto y supuestamente para este fin, con los consecuentes problemas de comprensión que esta elección puede comportar.

De la misma manera a menudo se emplean analogías paralelamente al tratamiento del objeto, probablemente para comparar los objetos y sus propiedades; visualmente, las encontramos cuando se sustituye un objeto a otro o se emplea un objeto invisible o simbólico. Probablemente las comparaciones y las metáforas se emplean para describir las imágenes y añadir informaciones sobre ellas.

El uso frecuente de pronombres acompaña constantemente el lenguaje verbal tal como se suele observar en una conversación entre adultos. Sin embargo un índice positivo es que cuando el lenguaje añade informaciones en relación con las imágenes también se repite y a menudo se emplea para explicitar la motivación que guía el comportamiento de los personajes.

La correlación entre las alusiones al pasado o al futuro y la explicación verbal de la motivación que guía los personajes sugiere que cuando se aclara el comportamiento de los personajes se reenvía a un suceso precedente. Se ha encontrado una correlación entre el uso de alusiones verbales al pasado o futuro y el enmascaramiento de los sentimientos de los personajes, cuyas expresiones no corresponden a las emociones que está experimentando; la interpretación de esta situación implica un gran esfuerzo por parte del niño telespectador si bien se pueda interpretar como un intento de explicar la causa o el fin del contraste.

Mientras se visualizan escenas del pasado también se añaden informaciones verbales a las imágenes; no se puede entonces interpretar como una simple estrategia técnica para reiterar una información. Además al mismo momento que se visualizan escenas que no pertenecen al tiempo presente de la narración sino al pasado o al futuro, trasladando la imagen en otro contexto y rompiendo la linealidad temporal del episodio, a menudo se habla también de las propiedades de los objetos.

La descripción de los objetos se acompaña al tratamiento de sus propiedades, si bien el lenguaje verbal no se limita a la descripción sino que además añade más informaciones. Se tiende a describir o comparar los objetos basándose en sus características físicas cuando se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro.

No siempre cuando se habla de los objetos se emplean las repeticiones verbales que favorecen la comprensión del niño, esto indica que el tratamiento de las propiedades de los objetos no tiene una finalidad estrictamente formativa y puede constituir un elemento dificultante de la comprensión del lenguaje verbal.

La presencia de emociones como tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza se acompañan al sentimiento de temor o miedo o bien expresados por dos personajes diferentes en una misma escena o bien porque a veces son reacciones consecutivas expresadas por un solo personaje frente un suceso o un descubrimiento. Evidentemente cuando se observan sentimientos de tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza así como temor o miedo, no se expresan sólo emociones positivas o neutras. La correlación negativa encontrada puede considerarse un índice de calidad de la realización de la observación, si bien las

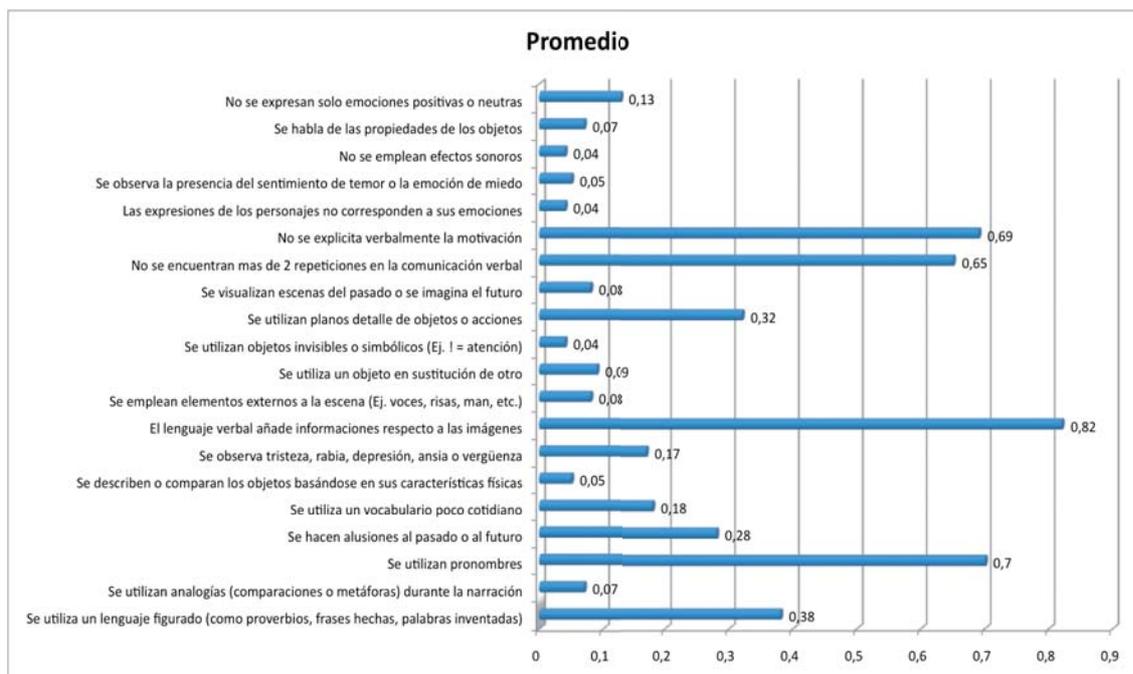
tres preguntas trataban describir matices diferentes del tratamiento emocional de las series.

Normalmente no se emplean elementos externos a la escena como voces o risas en presencia de efectos sonoros; estos recursos suelen alternarse (y no coexistir) siendo estrategias para centrar la atención del espectador sobre un aspecto de la narración; por otra parte pueden coincidir con estrategias visuales como los planos detalle, si bien esto puede hacer más difícil la individuación del origen de la fuente de información sonora, que en todo caso es exterior a la escena. Finalmente se encontró una correlación entre el empleo de elementos externos y el uso de objetos invisibles o simbólicos y esto implica un doble obstáculo a la interpretación del contenido en una misma escena.

Si se utiliza un objeto en sustitución de otro, la cámara lo evidencia con un plano detalle, sin embargo se tiende a observar una ausencia de efectos sonoros que podrían ayudar a la comprensión por parte del telespectador a identificar el objeto sustituido. La misma falta se ha encontrado en las escenas en las que se utiliza un objeto invisible o simbólico. Los efectos sonoros en estas circunstancias podrían ser una valiosa estrategia para aclarar el significado simbólico del objeto representado. La correlación encontrada entre el empleo de planos detalles y el tratamiento de las propiedades de los objetos no es muy fuerte y esto sugiere que no siempre se ayuda al telespectador a centrar la atención sobre las propiedades de los objetos de los que se está hablando.

Cuando las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones, normalmente se trata de emociones negativas. Además no se suele explicitar la motivación que guía los personajes cuando enmascaran sus emociones. Explicar la discrepancia entre emoción experimentada y expresada es indispensable para que el niño pueda lograr entender los sucesos.

2. Consideramos la matriz de observaciones para calcular las medias de las variables observadas en los 2.917 intervalos. Esto significa que cada intervalo tiene el mismo peso y que los resultados nos indican la presencia media de cada variable en el conjunto de series analizadas, nos ofrecen una idea de los elementos que más se repiten y de los hábitos de los realizadores.



**Gráfico 4** Medias de las 20 variables analizadas considerando el conjunto de las observaciones.

En el complejo de los episodios analizados podemos identificar algunos índices que caracterizan las series para preescolares y otros que demuestran un desconocimiento de las competencias y límites del niño telespectador a esta edad.

El tratamiento de las emociones es en general bastante adecuado a la edad preescolar. Casi siempre las expresiones de los personajes corresponden a sus emociones (0,96) y no se representan en general emociones de miedo o temor (0,95). De media en un episodio se observan emociones como tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza, en un 17% de las observaciones. Dependiendo de la intensidad y del contexto estas emociones pueden considerarse o no negativas. En el 87% de las observaciones las emociones expresadas por los personajes son positivas o neutras. Esto sugiere que sólo en el 14% de los intervalos se muestran emociones negativas, que pueden incluir también las manifestaciones de miedo o temor (5%).

Casi siempre (0,96) se emplean efectos sonoros durante el trascurso del episodio medio mientras que los realizadores se sirven de elementos externos a la escena,

tanto sonoros como visuales sólo pocas veces (0,08). Los planos detalle de objetos y acciones son un recurso encontrado en una media de 32% de los intervalos de un episodio.

El lenguaje verbal parece ser el elemento que más puede complicar la comprensión de un niño preescolar, ya que suele añadir informaciones a las imágenes (0,82), en vez de reiterar o explicar su significado y sólo a veces (0,31) sirve para explicar la motivación que guía el comportamiento de los personajes. Los datos evidencian que muchas veces se recurre a elementos aptos a un lenguaje más adulto. Por ejemplo, en un 38% de observaciones se usan proverbios, frases hechas o palabras inventadas y de media en el 18% de los intervalos el vocabulario empleado es poco cotidiano. Por otra parte se encuentran muy pocas analogías (0,07) en la narración.

Si pensamos en los niños más pequeños, de 2 o 3 años el constante uso de pronombres, encontrados en un 70% de los intervalos, de media, en los episodios analizados, indica una escasa atención al nivel de comprensión y desarrollo del lenguaje durante estas primeras etapas de vida. El lenguaje en general no se caracteriza por sus frecuentes repeticiones, observadas sólo en un 35% de intervalos, no obstante constituye un recurso fundamental para facilitar la comprensión del niño.

También el tratamiento temporal recuerda una estructura narrativa compleja, que se aleja a menudo del presente: se visualizan escenas del pasado o futuro una media del 8% de los intervalos de un episodio y en el 28% los personajes o la voz en off se refieren verbalmente al pasado o al futuro.

En el 9% de las observaciones, de media, se muestra un objeto que se emplea en sustitución de otro y en un 4% objetos invisibles o simbólicos (0,4). Se habla de las propiedades de los objetos en un 7% de las observaciones y se describen o comparan un 5%.

3. Quisimos comparar las medias así obtenidas (sobre la matriz original), con las medias calculadas sobre la matriz de los episodios, para establecer el nivel de influencia de las variables "duración" de una serie o "características

internas” (por ejemplo la presencia de títulos de cabecera) sobre los resultados obtenidos.

Se evidencia que la mayoría de medias son iguales, o difieren de 0,01. Una mayor diferencia, si bien no muy relevante, se identifica en la presencia de emociones como tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza (con una presencia media del 17% en los episodios y del 19% si se consideran todas las observaciones). Esta diferencia puede ser explicada porque en pocas series las manifestaciones de tristeza son frecuentes y esto se minimiza al considerar la media de cada episodio y no las manifestaciones registradas en el complejo de observaciones.

Además el recurso a planos detalle difieren de 0,03, considerando la media de las observaciones (0,35) y la media de los episodios (0,32). La misma diferencia se encuentra en relación a cuando el lenguaje verbal añade información respecto a las imágenes (0,82). Si se considera la media sobre el conjunto de las observaciones, este valor es más bajo (0,79) probablemente porque las observaciones que se refieren a la cabecera, donde generalmente la música prevalece a las palabras, inciden sobre este valor. Probablemente asume el mismo significado la diferencia de 0,05 encontrada entre la media de los episodios (0,65) y de los intervalos (0,60) cuando se consideran las repeticiones en la comunicación verbal.

4. Se comentan a continuación los casos en los que una variable se encontró constantemente en los episodios de una o más series y aquellos contextos en los que una variable resultó ser del todo ausente.

Los datos evidencian que en 5 series (Capelito, Tigga & Togga, Pocoyo, Todd y Harry y su cubo de dinosaurios) sobre 16 (31%) se tiende a un constante empleo de efectos sonoros durante todos los episodios. Mientras que el uso de elementos externos a la escena es totalmente ausente en el 50% de las series (La Vaca Connie, Capelito, Caillou, Tigga & Togga, El mundo de Todd, Sam Sam, Harry y su cubo de dinosaurios).

En 8 series (Una má de contes, VacaC., El xai Shaun, Caillou, Dougie se disfraza, Tigga & Togga, Pocoyo y Harry y su cubo de dinosaurios) la estructura visual de

la narración es siempre el presente; en ningún episodio se emplean *flashbacks* o se imagina el futuro. En dos de estas series (El xai Shaun y Tigga & Togga) tampoco se hacen alusiones al pasado o al futuro; en otras palabras la narración se desarrolla integralmente en el presente.

Los personajes de 4 series (Caillou, El jardín de los sueños, Tigga & Togga y Pocoyo) no expresan nunca las emociones de temor o miedo. Sin embargo sólo en 3 series (El xai Shaun, Dougie se disfraza y Tigga & Togga) sin excepciones, las expresiones de los personajes corresponden a sus emociones.

En ningún momento las series, Dougie se disfraza y Sam Sam, prescinden de un lenguaje verbal que constantemente añade informaciones respecto a las imágenes; además, en ninguna serie es posible afirmar lo contrario, es decir que en cada episodio el lenguaje verbal tiene siempre, y sólo, una función reiterativa.

En ningún episodio de las series El xai Shaun y Tigga & Togga, se explicita la motivación que guía el comportamiento de los personajes. Esto implica por parte de los realizadores, suponer que no sea necesario, en otras palabras que de alguna forma el contenido propuesto sea de por sí lo suficientemente claro para el telespectador.

Finalmente en tres series (Capelito, El xai Shaun y Tigga & Togga) el discurso verbal sobre los objetos es totalmente ausente: en ninguna circunstancia se habla de las propiedades de los objetos o se comparan entre sí, basándose en sus características físicas.

### **5.3 Patrones de las series para preescolares II**

Se presentan aquí los resultados de las variables cuya presencia se registró una vez en cada episodio. Por esto la matriz empleada es aquella de los episodios.

En este contexto es necesario aclarar que se han eliminado de la matriz inicial compuesta por once preguntas, los ítems con una varianza igual a cero; es el caso del "empleo de la estructura narrativa (comienzo, nudo y desenlace)", observada en todos los episodios analizados y del ausencia de "anuncios

retransmitidos durante los episodios”. Así pues, las preguntas consideradas en el análisis fueron sólo nueve.

Si bien en futuras aplicaciones de la herramienta de observación se piensa dejar invariada la pregunta sobre la presencia de anuncios, hemos observado una estructura narrativa más o menos compleja que podría influenciar la comprensión del niño, diferencia que debería ser registrada a través de una pregunta más específica. Por esta razón se piensa modificar en un futuro este ítem.

### **Objetivos y procedimiento operativo**

1. Estudiar las correlaciones entre las variables, empleando la matriz de episodios. Se ha empleado el coeficiente de correlación Rho de Spearman y un estudio de correlación no paramétrico.
2. Medir las frecuencias medias de cada variable sobre el conjunto de resultados (Matriz episodios).

1. Siendo el número de casos no muy grande (192), también en comparación con la matriz de observaciones, comentaremos todas las correlaciones significativas al nivel 0,01 no sólo entre las 9 variables sino también entre estas y las medias de los 20 ítems calculadas por cada episodio. Los datos nos permiten describir cuales son las características que tienden a aparecer juntas en los mismos episodios, si bien no en los mismos intervalos.

La correlación entre la duración de un episodio inferior a los 5 minutos y todas las variables que tratan la componente verbal del lenguaje se explica porque sólo el 2% de los episodios tiene esta duración y 12 de ellos son de la serie Tigga & Togga, una serie donde el lenguaje verbal es casi del todo ausente.

Cuando los episodios se caracterizan por una atención a las exigencias de los más pequeños se identifican muchas repeticiones en la comunicación verbal así como una tendencia en resumir los hechos durante o después del episodio, tendencia que sin embargo resulta poco frecuente. Los casos en los que se registra la presencia de nociones matemáticas es cuando se resumen los hechos durante o después sugiriendo una clara finalidad didáctica. En general el resumen parece relacionado con una intención pedagógica, ya que entonces en

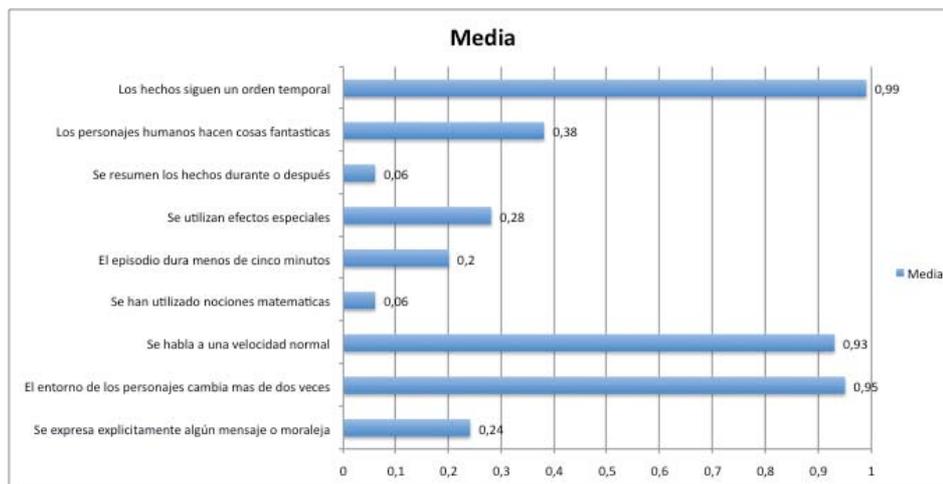
los episodios no se suele emplear un vocabulario complejo (correlación al nivel 0,05) ni muchos efectos sonoros que podrían facilitar la distracción. Es posible reconocer una atención a las exigencias cognitivas del telespectador también en otras circunstancias. Cuando el lenguaje verbal no añade informaciones respecto a las imágenes al asumir una función reiterante o porque su uso es extremadamente reducido, también la velocidad del habla es más lenta de lo normal.

Por otro lado cuando en un episodio se intenta centrar la atención del telespectador con efectos especiales también se encuentra que los personajes humanos hacen cosas fantásticas y esto puede hacer más difícil el intento de diferenciar la realidad de la ficción. Conjuntamente las emociones negativas de temor o miedo se encuentran en estos tipos de episodios.

La correlación entre explicitar verbalmente una moraleja y el frecuente empleo de analogías en un episodio, es comprensible, al ser dos aspectos de una misma forma retórica del discurso. La misma conexión se encuentra por lo que concierne la frecuencia del uso del lenguaje verbal, encontrando una correlación entre el explicitar un mensaje o moraleja y añadir informaciones verbales a las imágenes.

Si en un episodio el entorno de los personajes cambia más de dos veces, no se suelen añadir otros recursos escénicos, como la introducción de elementos externos o el uso de un objeto en sustitución de otro.

2. A continuación se comentan las medias de las 9 variables calculadas a partir de la matriz de episodios.



**Gráfico 5** Media de las variable observadas considerando el conjunto de los episodios.

Los resultados evidenciaron que en los episodios, considerados en su conjunto, los hechos siguen siempre (0,99) un orden temporal.

En relación con la sencillez del escenario, casi en cada episodio (0,95) el entorno de los personajes cambia más de dos veces y las excepciones (0,05) no conciernen sólo a una serie, sino a uno o pocos episodios de series diferentes.

De media, en el 93% de los episodios los personajes o la voz en off hablan a una velocidad normal, olvidando que un elemento que facilita la comprensión de los más pequeños es utilizar un lenguaje lento y pausado, distinto del que se emplea normalmente entre adultos. En este caso la serie Caillou destaca por su atención más que todas las demás como se comentará en el párrafo 5.6.2.

Los personajes hacen cosas fantásticas en el 38% de las observaciones sobre todos los episodios y en el 28% se emplean efectos especiales. Estos datos contrastados con la dificultad del niño de distinguir realidad de ficción pueden dar un indicio de los obstáculos involuntarios presentes con frecuencia en los contenidos televisivos y que a un ojo adulto aparecen evidentes y estimulantes.

A menudo (0,24) se explicita verbalmente algún mensaje o moraleja pero en casi ningún episodio (0,06) se resumen los hechos durante o al final del episodio, estrategia sencilla y bien conocida en el mundo de la educación, también entre adultos, para asimilar los mensajes y avalar la comprensión.

Raramente (0,06) se ha observado el empleo de nociones matemáticas, conocimientos que se desarrollan en un momento más avanzado de la vida del niño.

Finalmente en el 20% de los episodios, su duración resulta inferior a los 5 minutos, una proporción apta a la distribución de las series por edades. Los telespectadores más pequeños, en efecto, no sostienen la atención por más de 5 minutos. En una de las preguntas finales de la investigación indagamos la relación entre la duración de un episodio y la edad del *target*, sugerida por los resultados del análisis del contenido.

#### **5.4 Un target audience preescolar por cada serie**

Después de argumentar en el primer capítulo la posibilidad de establecer qué programas son realmente aptos para los niños de diferentes edades, basándose en la evidencia de la evolución del ser humano, más allá de cualquier argumento ético o moral, procedemos a construir un modelo de análisis del contenido basado en las competencias fisiológicas y cognitivas del niño durante su desarrollo hasta los seis años y lo aplicamos a una muestra de la programación para preescolares retransmitida por las cadenas de televisión nacionales y autonómicas catalanas.

##### **Objetivos y procedimiento operativo**

Asociar cada programa a una edad estableciendo un criterio de clasificación. Trabajamos sobre la matriz de medias (episodios) debido a la diferente duración de las series y para poder incluir las 9 variables observadas una vez cada episodio en el análisis. Se observó dónde la media de cada variable se posicionaba en relación con los cuartiles para establecer la asociación con el *target* apropiado.

##### **Resultados**

Una vez observado que cada serie incluida en la muestra presenta en diferentes grados las variables consideradas, quisimos establecer un criterio de clasificación

por edades sobre la base de la sencillez o complejidad del conjunto de cada serie.

Para esto consideramos la matriz de medias (N=192) de los episodios y calculamos los cuartiles además de los valores percentiles con puntos de corte para 10 grupos iguales (deciles). Si bien decidimos basar nuestra interpretación en los cuartiles, los deciles nos permitieron efectuar una comparación más precisa.

En las tablas del Anexo 6 se visualizan los valores que representan la media de las medias de los 12 episodios, por cada variable; las celdas se rellenaron de colores diferentes dependiendo de la posición de cada valor en relación con la distribución en cuartiles. Los valores que estaban incluidos en el primer cuartil (de color rosa) correspondían a las variables que con relación al conjunto de los episodios tenían una frecuencia baja. Recordemos que la matriz de datos se modificó para que todas las variables identificaran algún aspecto que pudiera obstaculizar la comprensión del niño por lo que su ausencia venía considerada positivamente. Una frecuencia baja con relación a la distribución de las medias de la muestra (y no baja en absoluto) indicaría un índice favorable a la sencillez del programa y a su nivel de comprensión para niños pequeños.

Un valor incluido en el primer cuartil indicaba un grado de sencillez máximo de la variable en cuestión (y significaba que la variable era muy poco presente, celda de color rosa); si el valor se encontraba en el segundo cuartil, la variable se había observado en más ocasiones y esto podía complicar la comprensión un poco más (variable poco presente, celda de color amarillo), problema que en el siguiente cuartil se presentaba aún más fuerte, hasta los valores que se encontraban en el cuarto cuartil de la distribución y que indicaban como en una determinada serie los ítems eran presentes más que en todas las demás series, maximizando el problema de comprensión (muy presente).

De este modo se pudo calcular un índice de complejidad del contenido que permitió asociar cada serie a un específico grupo de edad.

Según nuestras hipótesis la complejidad de un contenido televisivo infantil es inversamente proporcional a la edad del telespectador. Por esto decidimos basar

la clasificación sobre los límites inferiores de la edad a la que se pueda entender el contenido de la serie.

Teniendo la presencia de las variables un carácter negativo en relación con el nivel de comprensión del contenido, decidimos que si el 40% de las medias se posicionaban en el cuarto cuartil, el programa se caracterizaba por un nivel de dificultad que podía complicar mucho la comprensión de niños de 4 años. El programa podía ser considerado entonces adecuado a niños a partir de 5 años de edad.

Si más del 60% de las medias se encontraban entre el 3º y 4º cuartil, siendo el programa en su conjunto más complejo que la media, se asociaba a los telespectadores de 4 años; en cambio, en el caso de observar un porcentaje acumulado igual o superior al 60% entre el 2º y el 4º cuartil, la serie venía considerada apta a niños a partir de los 3 años.

Finalmente establecimos que un mínimo del 40% de las variables tenía que ser muy poco presente para que la serie fuese apta para niños entre 2 y 3 años y se tenía que encontrar en el primer cuartil.

Nombre	f. 1º cuartil	f. 2º cuartil	f. 3º cuartil	f. 4º cuartil	n	% 1º	% 2º	%3º	%4º
Noddy	4	7	8	10	29	14	24	28	34
Zoo64	7	7	6	9	29	24	24	21	31
VacaC.	6	5	10	8	29	21	17	34	28
UnaMà	5	7	5	12	29	17	24	17	41
Capelito	11	5	2	11	29	38	17	7	38
El Xai	15	4	2	8	29	52	14	7	28
Lucy	4	9	8	8	29	14	31	28	28
Calliu	10	5	9	5	29	34	17	31	17
Dougie	6	7	8	8	29	21	24	28	28
Jardín	13	7	3	6	29	45	24	10	21
Tigga&T.	22	3	0	4	29	76	10	0	14
Pocoyo	9	7	8	5	29	31	24	28	17
Todd	6	5	8	10	29	21	17	28	34
Samsam	3	5	8	13	29	10	17	28	45
Aesop	4	5	11	9	29	14	17	38	31
Harry	7	9	7	6	29	24	31	24	21

**Tabla 6** Frecuencias y porcentajes acumulados de las 29 variables en una distribución en cuartiles.

Las series que resultan ser casi totalmente privadas de elementos que pueden obstaculizar la comprensión del niño y que por esto se consideran aptas a los telespectadores entre 2 y 3 años son Tigga & Togga, El xai Shaun y El Jardín de los sueños.

Las series Carrer del Zoo 64, Capellito, Lazy Lucy, Calliou, Dougie se disfraza, Pocoyó y Harry y su cubo de dinosaurios; se pueden asociar por su escasez de variables complejas al grupo de edad entre 3 y 4 años; mientras que la mayoría de las demás series (Ja arriba en Noddy!, La vaca Connie, Todd y Isop) presentan en su conjunto un contenido más complejo, por esto se definen aptas a niños a partir de 4 años. Tanto Una Má de contes como Sam Sam por tener más del 40% de las medias en el 4º cuartil, se consideran series para niños a partir de 5 años.

Estos resultados no se tienen que considerar definitivos ya que sugieren simplemente la cantidad de variables observadas, cuya frecuencia puede constituir un obstáculo a la comprensión del niño dependiendo de su nivel de desarrollo. A través de una descripción más detallada de cada serie, que permitirá evidenciar no sólo la cantidad de las dificultades potenciales sino también el tipo, será posible confirmar o refutar las clasificaciones por edad propuesta. Esta descripción se realizará también a través del estudio de los factores, a partir del análisis factorial que exponemos en el siguiente párrafo.

## **5.5 Análisis factorial**

Para el análisis factorial se empleó el modelo factorial de las Componentes Principales, basando el análisis en la matriz de correlaciones. Los resultados muestran que a través de 8 dimensiones es posible explicar el 61% de la varianza (véase Anexo 7).

Para el análisis factorial se empleó el total de las variables (29) trabajando sobre la matriz de medias (episodios).

Para facilitar la interpretación de las matrices de componentes, se seleccionó el método de rotación "Normalización Equamax con Kaiser". Este método permite simplificar los factores además de las variables. Se ha observado que la rotación

consiente incrementar la finura del análisis, por esto se comentarán los resultados de la matriz de componentes rotados.

Si bien el programa estadístico encontró 10 factores, cuyo conjunto explicaba el 69% de la variación, elegimos considerar sólo los primeros 8 factores, para facilitar la interpretación de los resultados.

Seguidamente se clasifican los 8 factores extraídos:

El primer factor es el LENGUAJE VERBAL y explica las variables que se refieren a la presencia y complejidad del lenguaje verbal, componente verbal del lenguaje. La sencillez y el papel del componente verbal del lenguaje de un programa para niños en edad preescolar influyen extremadamente en la comprensión del contenido.

Si pensamos en un telespectador de 2 años de edad, el discurso debería estar libre de analogías, figuras retóricas, palabras poco cotidianas o, en otras palabras, lejos del ser similar al lenguaje de un adulto.

Específicamente este factor expresa las siguientes variables:

- Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios, frases hechas, palabras inventadas)
- Se utilizan pronombres
- Se hacen alusiones al pasado o al futuro
- Se utiliza un vocabulario poco cotidiano
- El lenguaje verbal añade información respecto a las imágenes
- Se explicita verbalmente la motivación
- Se expresa explícitamente algún mensaje o moraleja

También explica la varianza de la variable "El episodio dura más de 5 minutos" sin embargo la mayoría de los episodios de duración inferior a los 5 minutos pertenecen a la serie Tigga & Togga, una serie donde el componente verbal del lenguaje es casi del todo ausente. Por esta razón decidimos excluir esta variable a la hora de definir el componente factorial "lenguaje verbal" en cada serie.

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Matriz de componentes rotados(a)</b>								
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios, frases hechas, palabras inventadas)	<b>0,65</b>	0,149	0,158	0,31	0,016	0,087	-0,07	0,015
El episodio dura más de 5 minutos	<b>0,568</b>	0,126	0,025	0,096	0,04	-0,22	-0,314	0,148
Se utilizan pronombres	<b>0,868</b>	-0,042	-0,07	0,231	-0,16	0,037	0,072	-0,14
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	<b>0,469</b>	0,298	-0,12	0,101	-0,44	0,172	0,091	-0,25
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	<b>0,617</b>	0,22	-0,03	0,256	0,101	0,009	0,131	0,062
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	<b>0,856</b>	-0,069	-0,11	0,217	-0,14	0,038	-0,027	-0,17
No se explicita verbalmente la motivación	<b>-0,57</b>	0,116	0,121	-0,161	-0,01	-0,31	0,013	0,349
Se expresa explícitamente algún mensaje o moraleja	<b>0,384</b>	-0,135	0,054	-0,097	-0,16	0,002	-0,098	0,192
Se emplean elementos externos a la escena (Ej. voces, risas, man, etc.)	0,143	<b>0,738</b>	-0,13	0,012	-0,02	0,32	0,067	-0,07
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,027	<b>0,804</b>	-0,09	0,016	-0,11	0,088	-0,002	-0,04
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	-0,253	<b>0,455</b>	-0,17	0,251	0,22	-0,23	0,165	-0,04
No se emplean efectos sonoros	0,015	<b>0,727</b>	-0,08	0,196	-0,17	0,351	-0,063	0,006
El entorno de los personajes cambia mas de 2 veces	-0,021	<b>-0,63</b>	-0,03	0,136	0,102	0,102	-0,091	0,058
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	-0,173	-0,027	<b>0,58</b>	-0,057	0,087	0,485	0,076	0,012
No se expresan solo emociones positivas o neutras	0,051	-0,043	<b>0,9</b>	0,07	-0	-0,04	0,011	0,019
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	0,013	-0,09	<b>0,87</b>	-0,002	-0,01	0,043	0,049	0,041
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,059	-0,21	-0,03	<b>0,381</b>	-0,17	0,087	0,174	0,097
Se habla de las propiedades de los objetos	0,133	0,072	-0,08	<b>0,788</b>	-0,02	0,049	-0,012	-0,04
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	0,079	0,005	0,14	<b>0,79</b>	-0,04	-0,02	-0,071	-0,04
Se utilizan efectos especiales	0,094	-0,071	-0,02	-0,108	<b>0,79</b>	0,082	0,152	-0,03
Los personajes humanos hacen cosas fantásticas	-0,004	-0,127	0,025	-0,011	<b>0,82</b>	0,031	-0,107	-0,02
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	0,135	0,326	0,047	0,341	-0,13	<b>0,67</b>	-0,027	0,041
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (Ej. ! = atención)	-0,063	0,03	0,063	-0,08	0,129	<b>0,79</b>	-0,039	0,047
Se han utilizado nociones matemáticas	0,033	-0,032	-0,15	-0,123	0,061	0,068	<b>-0,77</b>	0,052
No se resumen los hechos durante o después	0,118	0,038	-0,07	-0,081	0,063	0,023	<b>0,77</b>	0,147
No se encuentran mas de 2 repeticiones en la comunicación verbal	-0,277	0,303	0,165	-0,201	0,152	-0,1	<b>0,356</b>	0,322
Los hechos no siguen un orden temporal	-0,126	-0,106	-0,16	0,012	0,062	0,163	0,114	<b>0,57</b>
Se habla a una velocidad normal	0,055	0,286	0,165	0,044	0,276	-0,12	-0,239	<b>0,51</b>
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,148	-0,152	0,12	0,009	-0,23	-0,01	0,099	<b>0,69</b>

**Tabla 7** Matriz de componente rotados, ordenados según los componentes factoriales de cada variable.

El segundo factor incluye las variables que componen el PROFÍLMICO<sup>17</sup> y que son:

- Se utiliza un objeto en sustitución de otro
- Se utilizan planos detalle de objetos o acciones
- No se emplean efectos sonoros
- El entorno de los personajes cambia más de dos veces

Estos ítems implican por parte del telespectador una deducción o reconstrucción de la información no verbal. El niño tendrá que hacer un esfuerzo para recomponer, a partir de los indicios ofrecidos, la información, siendo esta cambiante, ausente, sustituida o parcial. Estas características exigen un conocimiento del lenguaje audiovisual porque se distancian de la experiencia cotidiana y del entorno inmediato que tiene el niño.

Las EMOCIONES NEGATIVAS son el claro referente para las variables explicadas por el tercer factor:

- Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza
- Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo
- No se expresan solo emociones positivas o neutras

El cuarto factor se ha definido como DESCRIPCIONES porque expresa una finalidad descriptiva tanto en su matización visual como verbal.

- Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro
- Se habla de las propiedades de los objetos
- Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas

Estas variables presuponen unos conocimientos adquiridos por parte del niño sobre objetos o recursos audiovisuales, necesarios a la comprensión del discurso.

---

17 El el cine el profílmico se define como el "conjunto de elementos situados delante de la cámara" (Sánchez Noriega, 2002) como el decorado y los objetos enfocados, etc. Este concepto encuentra su origen en el libro de Etienne Souriau *L'Univers filmique* (1953).

La influencia del cuarto factor sobre la comprensión del niño depende entonces en gran parte de la edad de éste.

Las características que representan una fuerte discrepancia con la vida real se resumen con el factor FICCIÓN. Las variables expresadas por el quinto factor son:

- Se utilizan efectos especiales
- Los personajes humanos hacen cosas fantásticas

El sexto factor se centra en el componente metafórico icónico y verbal y puede ser llamado METÁFORAS. Dos variables se relacionan a este factor:

- Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración
- Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)

Este factor se puede relacionar con el segundo (profílmico) en el sentido que respondería a un proceso más complejo del pensamiento. La comprensión del significado de objetos invisibles o simbólicos, implica una interpretación de la información no verbal, además esta vez en ausencia de indicios.

Las variables que componen el séptimo factor demuestran una voluntad formativa, una finalidad educativa, sin embargo en el momento de considerar el peso de este factor en una serie nos interesa sobre todo la parte que concierne a la tendencia en reiterar la información. Considerando también la escasa presencia de nociones matemáticas, decidimos prescindir de esta variable y definir el séptimo factor REITERACIONES.

- Se han utilizado nociones matemáticas
- No se resumen los hechos durante o después
- No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal

El último factor explica las variables que discriminan netamente un programa pensado para niños en edad preescolar de uno para mayores. Si bien no sean elementos exclusivos de un contenido para adultos su presencia en un programa para niños preescolares identifica una tendencia en ignorar su estatus de

telespectador en desarrollo y en desconocer sus límites. Por esta razón este factor se define ADULTIZACIÓN.

- Se habla a una velocidad normal
- Los hechos no siguen un orden temporal
- Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones

Frente a las situaciones que presentan estas últimas dos variables el telespectador necesita desvelar el “engaño” que se presenta. Siguiendo el aumentar de la complejidad del procesamiento mental que se exige al niño para alcanzar el significado de la información de tipo no verbal, el octavo factor sería posterior al segundo (profílmico) y al sexto (metáforas) ya que implica el descubrir que el indicio presentado tiene un significado diferente del manifiesto; el indicio en este caso no facilita, sino que dificulta la comprensión.

## **5.6 Análisis descriptivo de los programas**

La descripción de cada una de las 16 series componentes de la muestra consta de dos partes: la primera pretende ser una breve presentación de la serie y la segunda se centra en el análisis estadístico descriptivo de los datos recogidos a través de las observaciones.

En una ficha técnica se indica el título original de la serie en cuestión, el año de producción y su país de origen, el tipo de animación empleada, el número de episodios que se han realizados y su duración media. Además, en el caso que se haya encontrado esta información, se especifica la edad a la cual se dirige la serie según la productora o los programadores. Finalmente para todas las series se adjunta un enlace a una Web donde encontrar más información sobre el programa y que se considera la principal fuente de referencia consultada para la creación de la misma.

Junto con la ficha técnica la primera parte de la descripción de cada serie incluye la sinopsis y un breve resumen con el cual se presentan los personajes principales.

En la segunda parte se exponen los resultados del análisis de los datos comentando la presencia de las 20 variables observadas y sopesando su influencia sobre la complejidad del contenido de la serie. Aquí posiblemente se confirmará la edad a la que el niño telespectador puede entender este contenido.

La clasificación efectuada anteriormente (párrafo 5.4) sobre la base de la distribución en cuartiles implica aceptar que no existiendo series normativas (perfectamente adecuadas al nivel de comprensión y desarrollo de un niño de una determinada edad) la atribución del *target* a una serie se establece midiendo su grado de sencillez, que deberá, por ejemplo, ser máximo para los más pequeños, en comparación con las demás series. Esto implica que si una variable es en términos absolutos muy presente pero no en relación con la media, se colocará en el primer cuartil de la distribución. Por esta razón se realiza una descripción de las variable cuyas medias resulten elevadas, independientemente de las demás series de la muestra y sólo posteriormente se presentan elementos caracterizantes que destacan en el programa en relación con la media de la muestra<sup>18</sup>.

Finalmente los resultados de las 9 variables observadas una vez en cada episodio, se resumen como parte de los componentes factoriales de la serie representados gráficamente en una tabla y en relación con las demás series.

---

18 El procedimiento estadístico se explicará durante la descripción de la primera serie (Lucy quina mandra!) y servirá de referencia para las demás.

### 5.6.1 Carrer del zoo 64



#### Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "64 Zoo Lane"
- La producción es del año 1999 y su país de origen es Francia
- La serie incluye 51 episodios de 11 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación 3D
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como pre-escolar (*Target audience*)
- Más información en [www.vrombaut.co.uk/zoolane.html](http://www.vrombaut.co.uk/zoolane.html)
- En 2002 esta serie ganó el premio a la Mejor Serie Preescolar del British Animation Awards.

#### Sinopsis:

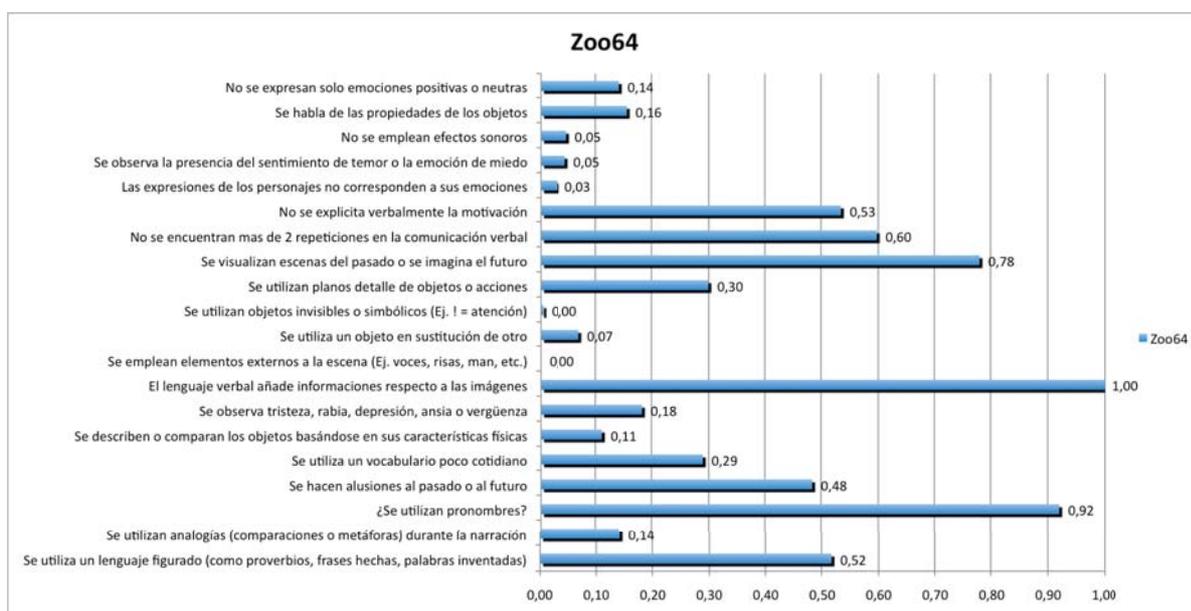
Lucy tiene seis años, vive en un piso al lado de un zoológico (en la calle del zoo número 64) y es amiga de todos los animales que lo habitan. Cada noche la jirafa Georgina toca a la ventana de la habitación de Lucy para que baje al Zoo y escuche una nueva historia. Los valores que se promueven en la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

#### Personajes:

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

### Características de la serie:

En el gráfico de barras se representa la media de las medias en los 12 episodios, por cada variable. En este contexto se evidencian las variables más altas y aquellas que presentan una media igual a 0, ya que a excepción de las series “Carrer del Zoo 64” y “Lucy: quina mandra!” encontramos por cada serie una presencia constante y/o una ausencia total de alguna variable, trato caracterizante que vale la pena comentar.



**Gráfico 6** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

Si bien la entonación de la voz de los personajes de la serie enfatiza el sentido de las palabras, esto no es suficiente para comprender el contenido de los mensajes verbales, que se revela muy complejo para los niños más pequeños. En cada momento el lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes y se observa un empleo frecuente de una sintaxis que presuponen un desarrollo avanzado del lenguaje.

No obstante estos límites, se identifica un esfuerzo para aclarar la comprensión de los mensajes verbales; por ejemplo, se encuentran repeticiones en la comunicación en el 40% de las observaciones y los efectos sonoros caracterizan toda la narración (0,95). Nunca los objetos empleados por los personajes asumen

un significado simbólico, así como no se emplean nunca elementos externos a la escena.

En la tabla que se presenta a continuación se compara la media de cada variable (de los 12 episodios) con la media de la muestra, especificando también la desviación estándar y el número de desviaciones de la media. De esta forma por cada serie se argumentan sólo las características más destacadas.

	Zoo64	Media	DS	Ndesv
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	0,52	0,37	0,18	0,80
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	<b>0,14</b>	0,06	0,06	1,24
Se utilizan pronombres	0,92	0,70	0,37	0,60
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	0,48	0,29	0,30	0,64
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	0,29	0,18	0,11	0,99
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	<b>0,11</b>	0,05	0,03	1,86
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	0,18	0,19	0,11	-0,06
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	1,00	0,79	0,34	0,61
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	0,00	0,09	0,19	-0,46
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,07	0,10	0,18	-0,19
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)	0,00	0,04	0,05	-0,78
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	0,30	0,35	0,15	-0,36
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	<b>0,78</b>	0,07	0,19	3,81
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	0,60	0,70	0,17	-0,57
No se explicita verbalmente la motivación	0,53	0,69	0,24	-0,65
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,03	0,04	0,10	-0,15
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	0,05	0,05	0,05	-0,12
No se emplean efectos sonoros	0,05	0,04	0,11	0,06
Se habla de las propiedades de los objetos	<b>0,16</b>	0,07	0,04	1,98
No se expresan solo emociones positivas o neutras	0,14	0,14	0,08	-0,03

**Tabla 8** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

Con relación a las demás series en Carrer del Zoo 64 evidenciamos una tendencia a describir con frecuencia las propiedades de los objetos, compararlos entre ellos sobre la base de sus propiedades físicas. Desde el punto de vista lingüístico se encuentran muchas analogías durante la narración y se visualizan escenas del pasado o del futuro más de lo habitual. Estos elementos nos confirman que la serie se dirige al telespectador a partir de los 3 años de edad.

Finalmente la descripción de la serie se concluye con un estudio de los 8 factores encontrados en el análisis factorial. Cada valor es la suma de las medias de las variables explicadas por el mismo factor, por esta razón no se pueden comparar los valores de los factores entre sí. La representación gráfica permite colocar los coeficientes asociados a cada serie a lo largo de la distribución de la muestra.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
	Jardin	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
<b>PROFÍLMICO</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	1,23	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
	Jardin	UnaMá	Dougie	T&T	Lucy	Harry	Calliu	Zoo64	VacaC.	Pocoyo	Aesop	El Xai	Todd	Noddy	Samsam	Capelito
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
	El Xai	T&T	Jardin	Capel	Dougie	Pocoyo	Harry	Calliu	Noddy	UnaMá	VacaC.	Lucy	Todd	Samsam	Aesop	Zoo64
<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
	VacaC.	Calliu	UnaMá	Zoo64	Lucy	Pocoyo	Aesop	T&T	Noddy	Jardin	El Xai	Todd	Samsam	Harry	Capel	Dougie
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	El Xai	T&T	Jardin	VacaC.	Dougie	Noddy	Aesop	Calliu	Pocoyo	Samsam	Capel	Zoo64	Harry	Todd	Lucy	UnaMá
<b>METAFORAS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
	Jardin	Calliu	Dougie	Todd	Pocoyo	Zoo64	VacaC.	Lucy	Aesop	Noddy	Harry	Samsam	UnaMá	Capel	T&T	El Xai
<b>FALTA REITERACIONES</b>	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
	Calliu	T&T	Harry	Lucy	Todd	Zoo64	El Xai	Dougie	Jardin	Noddy	UnaMá	VacaC.	Samsam	Pocoyo	Capel	Aesop
<b>ADULTIZACIÓN</b>	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 9** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

El lenguaje verbal en esta serie es más bien complejo, la frecuencia de descripciones es mayor a todas las demás series y la presencia de metáforas, sobre todo verbales, también coloca Carrer del Zoo 64 en la parte derecha de la distribución. A esta tendencia que nos haría pensar en la exigencia de unas competencias avanzadas por parte del niño, se contraponen factores que sugieren una relativa sencillez del programa como el bajo valor del profílmico o lo que hemos llamado adultización y que incluye las variables que indican una falta de atención a las competencias del telespectador. La presencia de reiteraciones

verbales, útiles a alcanzar el significado de frases y palabras se posiciona en la media así como el tratamiento emocional.

### 5.6.2 Caillou



#### Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "Caillou"
- La producción es del año 1998 y su país de origen es Canadá
- La serie incluye un total de más de 140 episodios de 7 minutos (Format)
- Se utiliza la animación 3D
- Está dirigida a un público entre 2 y 6 años (*Target audience*)
- Más información en [www.caillou.com](http://www.caillou.com)
- Esta serie ganó muchos premios, como la medalla de bronce en el Festival de Nueva York

#### Sinopsis:

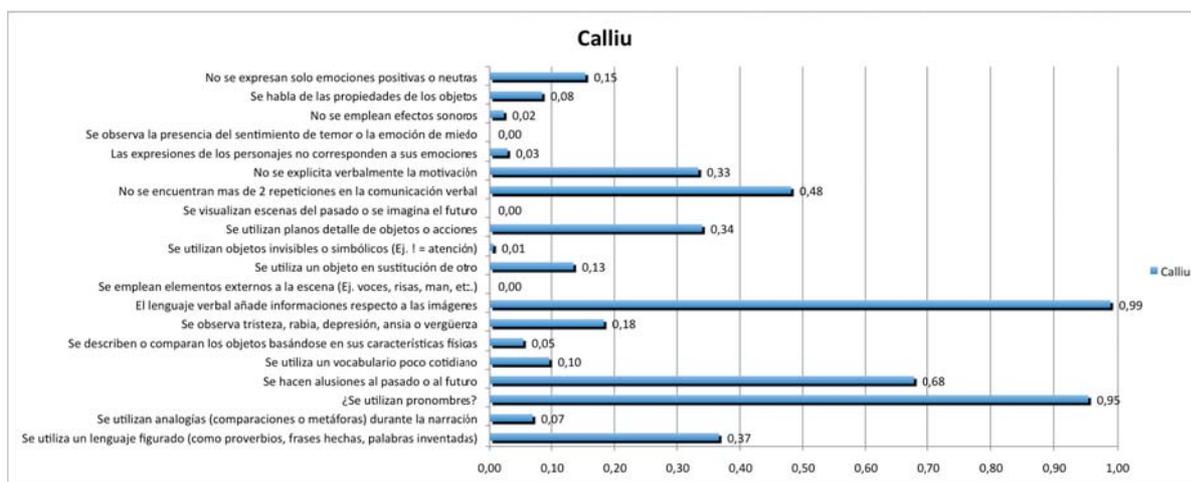
Caillou es un niño de 4 años optimista y curioso, tiene una gran imaginación con la que interpreta cualquier situación ordinaria. No obstante sabe distinguir las aventuras vividas en su mundo de fantasía de la vida real y al terminar sus juegos vuelve alegremente a las rutinas de su casa, con su familia. Es impaciente por crecer y aprender cosas nuevas y en cada episodio, que empieza y acaba bien anclado en el mundo real, vive una experiencia diferente. Normalmente la historia se desarrolla en lugares familiares a los niños en edad preescolar: la casa, la escuela o el parque.

La serie se basa en los libros originales de Caillou publicados en 1987 por Les Editions Chouette y fue creada por psicólogos evolutivos. Los nuevos episodios de Caillou se centran en el juego de rol ya que a través de la imaginación los niños asumen a menudo el papel de alguien más.

### Personajes:

Caillou vive con sus padres y su hermana Rosie de 2 años que a veces mete en problemas a su hermano mayor. La madre de Caillou, Doris, es secretaria y está siempre disponible cuando su hijo la necesita, Boris, su padre, es un poco torpe y si bien sin éxito, es él quien se ocupa de reparar las cosas en casa. Tienen también un gato llamado Gilbert Felineus Gato y que odia a los perros, sobre todo de la raza Bulldog. Un papel importante entre los personajes lo asumen los abuelos de Caillou, que pasan mucho tiempo con él, le ayudan a encontrar una solución a sus problemas. Caillou tiene muchos amigos casi todos de su edad con los que juega y vive sus aventuras: Leo, Clementine, los gemelos Jetson y Jeffrey, y Sara, su vecina, que viene de China.

### Características de la serie:



**Gráfico 7** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

En términos absolutos Caillou se caracteriza por una fuerte presencia del lenguaje verbal, así como demuestra también el constante empleo de pronombres. No se trata de un lenguaje verbal que reitera el significado de las

imágenes, más bien añade informaciones. Esta serie destaca por una ausencia total de emociones de miedo o temor y para permitir al espectador de identificar siempre visualmente la fuente de sonidos y voces, al omitir el empleo de elementos externos a la escena; además, siempre desde un punto de vista visual, se respecta la línea temporal de la narración, no observando en ningún momento *flashbacks* o estrategias similares.

	Caillou	Media	DS	Ndesv
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	0,37	0,37	0,18	-0,01
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	0,07	0,06	0,06	0,06
Se utilizan pronombres	0,95	0,70	0,37	0,69
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	<b>0,68</b>	0,29	0,30	1,28
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	0,10	0,18	0,11	-0,74
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	0,05	0,05	0,03	0,19
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	0,18	0,19	0,11	-0,06
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	0,99	0,79	0,34	0,58
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	0,00	0,09	0,19	-0,46
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,13	0,10	0,18	0,16
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)	0,01	0,04	0,05	-0,75
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	0,34	0,35	0,15	-0,09
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,00	0,07	0,19	-0,37
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	<b>0,48</b>	0,70	0,17	-1,24
No se explicita verbalmente la motivación	<b>0,33</b>	0,69	0,24	-1,48
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,03	0,04	0,10	-0,16
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	<b>0,00</b>	0,05	0,05	-1,09
No se emplean efectos sonoros	0,02	0,04	0,11	-0,17
Se habla de las propiedades de los objetos	0,08	0,07	0,04	0,36
No se expresan solo emociones positivas o neutras	0,15	0,14	0,08	0,11

**Tabla 10** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

En Caillou muy a menudo se hacen alusiones al pasado y al futuro y sin embargo se repiten las frases y mensajes muchas más veces que en las demás series, esto sugiere una consciente atención a las necesidades del niño telespectador, que ya necesita haber desarrollado en buena parte el lenguaje aunque pueda ser ayudado por este tipo de estrategias. Lo confirma la tendencia a explicar la motivación que guía el comportamiento de los personajes, también observada más veces que en las demás series. Finalmente como ya hemos comentado, en Caillou no se observan emociones negativas.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
	Jardin	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
<b>PROFÍLMICO</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	1,23	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
	Jardin	UnaMá	Dougie	T&T	Lucy	Harry	Calliu	Zoo64	VacaC.	Pocoyo	Aesop	El Xai	Todd	Noddy	Samsam	Capelito
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
	El Xai	T&T	Jardin	Capel	Dougie	Pocoyo	Harry	Calliu	Noddy	UnaMá	VacaC.	Lucy	Todd	Samsam	Aesop	Zoo64
<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
	VacaC.	Calliu	UnaMá	Zoo64	Lucy	Pocoyo	Aesop	T&T	Noddy	Jardin	El Xai	Todd	Samsam	Harry	Capel	Dougie
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	El Xai	T&T	Jardin	VacaC.	Dougie	Noddy	Aesop	Calliu	Pocoyo	Samsam	Capel	Zoo64	Harry	Todd	Lucy	UnaMá
<b>METAFORAS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
	Jardin	Calliu	Dougie	Todd	Pocoyo	Zoo64	VacaC.	Lucy	Aesop	Noddy	Harry	Samsam	UnaMá	Capel	T&T	El Xai
<b>FALTA REITERACIONES</b>	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
	Calliu	T&T	Harry	Lucy	Todd	Zoo64	El Xai	Dougie	Jardin	Noddy	UnaMá	VacaC.	Samsam	Pocoyo	Capel	Aesop
<b>ADULTIZACIÓN</b>	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 11** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

El perfil resultante de la representación gráfica de los factores indica una tendencia de la serie a la media destacándose sin embargo por no presentar muchos elementos de ficción. Además entre todas las series es la que más se demuestra conciente a las específicas exigencias del telespectador preescolar y la segunda por la tendencia a reiterar las informaciones tanto visuales como icónicas. Los niños ya con tres años podrán acceder a este contenido sin ninguna prescripción.

### 5.6.3 Capelito



#### Ficha Técnica:

- La producción es del año 2001 y su país de origen es España (Catalunya)
- La serie incluye 52 episodios de 5 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación 3D (*stop motion*, plastilina)
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como pre-escolar (*Target audience*)
- Más información en [www.estudiorodolfopastor.com.es](http://www.estudiorodolfopastor.com.es)
- Con el episodio piloto de la serie la productora Rodolfo Pastor ganó el premio al mejor proyecto de serie en el Festival de Annecy de 1999; a este le siguieron otros 13 premios internacionales en festivales de todo el mundo.

#### Sinopsis:

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

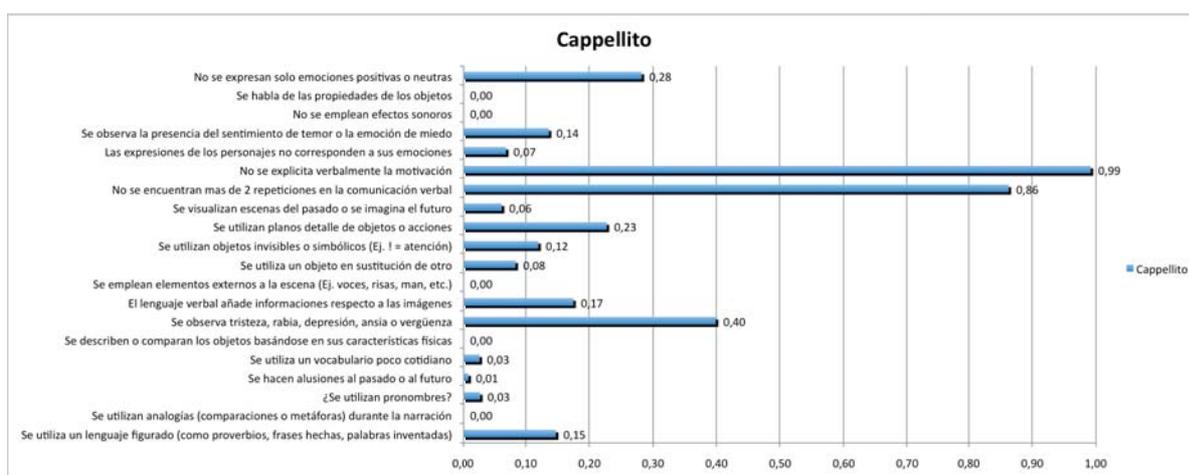
#### Los personajes:

Capelito, el protagonista, tiene la curiosidad de un niño, es valiente y siempre acaba tomando la decisión correcta, después de haber luchado con su impulso egoísta. Su actitud es, a veces, imprudente y precipitada. Suele encontrar la

solución de un problema a través de pruebas y errores, hasta lograr el resultado esperado.

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

### Características de la serie:



**Gráfico 8** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

En Capelito el lenguaje verbal asume un papel del todo secundario y si bien esto implique la ausencia de analogías y de numerosas descripciones, aún más se distingue por no explicitar nunca la motivación que guía el comportamiento de los personajes y para prescindir de las repeticiones. Las características del escenario son sencillas, no se observa, por ejemplo, el uso de elementos externos a la escena mientras que hay un constante empleo de efectos sonoros, que suelen guiar la atención y acompañar la comprensión del telespectador.

La comunicación no verbal de los personajes, como la expresividad de los movimientos o la mímica, es suficiente para entender lo que sucede sin el soporte del lenguaje verbal que, en todo caso, no suele añadir informaciones (83%) respecto a las imágenes.

	Capelito	Media	DS	Ndesv
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	<b>0,15</b>	0,37	0,18	-1,20
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	<b>0,00</b>	0,06	0,06	-1,06
Se utilizan pronombres	<b>0,03</b>	0,70	0,37	-1,82
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	0,01	0,29	0,30	-0,94
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	<b>0,03</b>	0,18	0,11	-1,34
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	<b>0,00</b>	0,05	0,03	-1,36
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	<b>0,40</b>	0,19	0,11	1,85
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	<b>0,17</b>	0,79	0,34	-1,82
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	0,00	0,09	0,19	-0,46
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,08	0,10	0,18	-0,12
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)	<b>0,12</b>	0,04	0,05	1,62
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	0,23	0,35	0,15	-0,85
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,06	0,07	0,19	-0,04
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	0,86	0,70	0,17	0,96
No se explicita verbalmente la motivación	<b>0,99</b>	0,69	0,24	1,26
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,07	0,04	0,10	0,24
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	<b>0,14</b>	0,05	0,05	1,83
No se emplean efectos sonoros	0,00	0,04	0,11	-0,38
Se habla de las propiedades de los objetos	<b>0,00</b>	0,07	0,04	-1,54
No se expresan solo emociones positivas o neutras	<b>0,28</b>	0,14	0,08	1,65

Tabla 12 Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

Es una serie que se diferencia de las demás por muchos aspectos. La casi completa ausencia del lenguaje verbal explica la mayoría de estas discrepancias. El dato que más resalta es la frecuencia de emociones de miedo y temor así como de tristeza, rabia, depresión, ansia y vergüenza, más que en las demás series; un análisis más atento, sin embargo, indica que estas emociones no

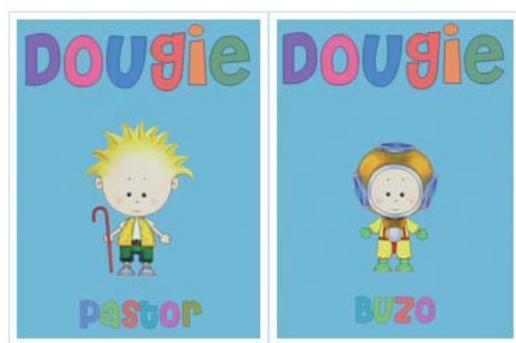
suelen tener una connotación muy negativa, siendo el valor de la variable que registra este aspecto (no se expresan solo emociones positivas o neutras) en la media. Además es posible que la fuerte expresividad de los personajes intente substituir la falta de lenguaje, por ejemplo para aclarar los pensamientos del protagonista, que en ninguna ocasión se explicitan verbalmente.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
	Jardin	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
<b>PROFÍLMICO</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,23</b>	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
	Jardin	UnaMá	Dougie	T&T	Lucy	Harry	Calliu	Zoo64	VacaC.	Pocoyo	Aesop	El Xai	Todd	Noddy	Samsam	Capelito
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
	El Xai	T&T	Jardin	Capel	Dougie	Pocoyo	Harry	Calliu	Noddy	UnaMá	VacaC.	Lucy	Todd	Samsam	Aesop	Zoo64
<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
	VacaC.	Calliu	UnaMá	Zoo64	Lucy	Pocoyo	Aesop	T&T	Noddy	Jardin	El Xai	Todd	Samsam	Harry	Capel	Dougie
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	El Xai	T&T	Jardin	VacaC.	Dougie	Noddy	Aesop	Calliu	Pocoyo	Samsam	Capel	Zoo64	Harry	Todd	Lucy	UnaMá
<b>METAFORAS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
	Jardin	Calliu	Dougie	Todd	Pocoyo	Zoo64	VacaC.	Lucy	Aesop	Noddy	Harry	Samsam	UnaMá	Capel	T&T	El Xai
<b>FALTA REITERACIONES</b>	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
	Calliu	T&T	Harry	Lucy	Todd	Zoo64	El Xai	Dougie	Jardin	Noddy	UnaMá	VacaC.	Samsam	Pocoyo	Capel	Aesop
<b>ADULTIZACIÓN</b>	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 13** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

Si por una parte algunos aspectos esta serie se adaptan bien a las exigencia del niño de dos años, por la minimización de la componente verbal del lenguaje , por la elevada sencillez del profílmico y la ausencia de descripciones; por otra parte el frecuente empleo de metáforas visuales, la falta de reiteraciones y el alto grado de ficción, hacen de esta serie un contenido dificultoso a los niños menores de tres años. La idea que no esté pensado para los más pequeños se confirma por el factor adultización que resulta ser bastante alto en relación con las demás series y para el tratamiento emocional negativo.

#### 5.6.4 Dougie se disfraza



#### Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "Dougie in disguise"
- La producción es del año 2001 y su país de origen es España
- La serie incluye 130 episodios de 7 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación 3D
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como pre-escolar (*Target audience*)
- Más información en [www.neptunofilms.com/es/index.php?cartera=1&serie=10](http://www.neptunofilms.com/es/index.php?cartera=1&serie=10)

#### Sinopsis:

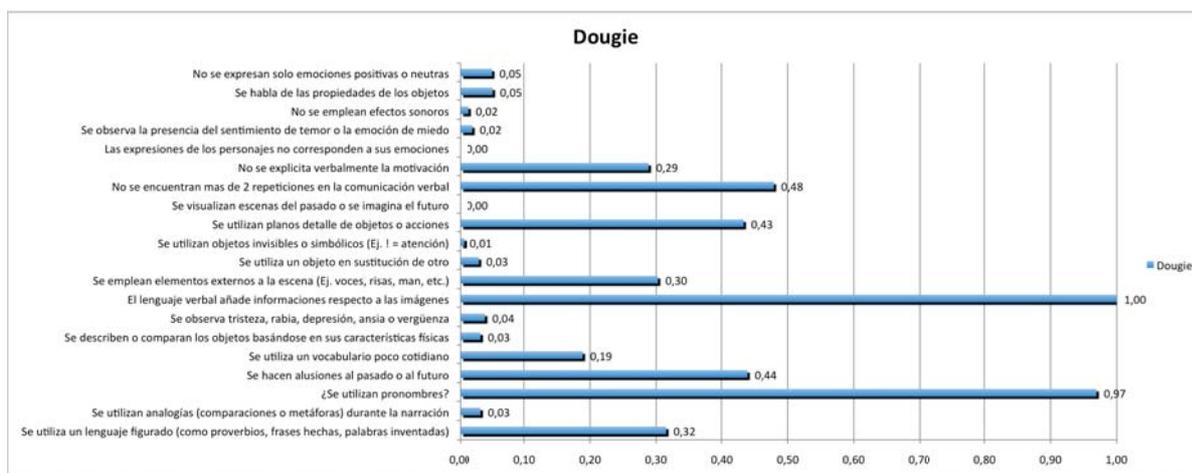
Dougie es un niño de 6 años que gracias a su álbum de pegatinas puede vivir mágicas aventuras junto a su perro Tim. Un elemento original de la serie es que durante la narración los personajes se mueven desprendiéndose como adhesivos. En cada aventura Dougie viaja en un lugar lejano alrededor del mundo y se disfraza para ayudar a nuevos amigos a solucionar sus problemas. De esta forma experimenta y muestra en cada episodio un oficio distinto. Al terminar su aventura vuelve a su casa para contarla a sus padres, saliendo de este modo de su mundo de fantasía.

El episodio se estructura alrededor de unas preguntas que se dirigen al niño telespectador y que son determinantes para la acción; por esta característica viene considerada una de las primeras series de animación interactiva preescolar.

## Personajes:

Tim es el pequeño perro naranja de Dougie que le acompaña en todas sus aventuras; si bien su aspecto es de animal tiene características humanas ya que habla, interactúa con su dueño y a menudo también se disfraza. La madre de Dougie tiene muy poco protagonismo en esta serie, su papel se limita a llamarle para la cena al término de cada episodio y preguntarle si le gustó el nuevo libro de calcomanías para que Dougie empiece a contarle la aventura que acaba de vivir. Los demás personajes son distintos en cada episodio.

## Características de la serie:



**Gráfico 9** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

Dougie se disfraza, es una serie donde las expresiones de los personajes corresponden siempre a sus emociones. Evidenciamos también una constante presencia del componente verbal del lenguaje que añade informaciones al contenido icónico mostrado, empleando también una sintaxis compleja para los telespectadores más pequeños, que incluye el seguido uso de pronombre.

	Dougie	Media	DS	Ndesv
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	0,32	0,37	0,18	-0,28
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	0,03	0,06	0,06	-0,51
Se utilizan pronombres	0,97	0,70	0,37	0,73

Se hacen alusiones al pasado o al futuro	0,44	0,29	0,30	0,49
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	0,19	0,18	0,11	0,10
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	0,03	0,05	0,03	-0,39
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	<b>0,04</b>	0,19	0,11	-1,30
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	1,00	0,79	0,34	0,61
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	<b>0,30</b>	0,09	0,19	1,12
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,03	0,10	0,18	-0,41
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)	0,01	0,04	0,05	-0,75
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	0,43	0,35	0,15	0,56
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,00	0,07	0,19	-0,37
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	<b>0,48</b>	0,70	0,17	-1,25
No se explicita verbalmente la motivación	<b>0,29</b>	0,69	0,24	-1,66
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,00	0,04	0,10	-0,44
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	0,02	0,05	0,05	-0,64
No se emplean efectos sonoros	0,02	0,04	0,11	-0,24
Se habla de las propiedades de los objetos	0,05	0,07	0,04	-0,36
No se expresan solo emociones positivas o neutras	<b>0,05</b>	0,14	0,08	-1,10

**Tabla 14** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

Se confirma que la serie está pensada para niños de 3 años al destacarse por presentar muchas repeticiones y explicitar verbalmente la motivación que explica el comportamiento de los personajes, una estrategia que se utiliza a menudo en las series creadas para los más pequeños porque simplifica sensiblemente la comprensión de las imágenes, imitando lo que hacen los adultos cuidadores.

También con relación a las demás series se emplean con gran frecuencia elementos externos a la escena. El tratamiento de las emociones es muy positivo y las emociones de tristeza, rabia etc., se observan menos que en la media de la muestra.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
	Jardin	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
<b>PROFÍLMICO</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	1,23	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
	Jardin	UnaMá	Dougie	T&T	Lucy	Harry	Calliu	Zoo64	VacaC.	Pocoyo	Aesop	El Xai	Todd	Noddy	Samsam	Capelito
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
	El Xai	T&T	Jardin	Capel	Dougie	Pocoyo	Harry	Calliu	Noddy	UnaMá	VacaC.	Lucy	Todd	Samsam	Aesop	Zoo64
<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
	VacaC.	Calliu	UnaMá	Zoo64	Lucy	Pocoyo	Aesop	T&T	Noddy	Jardin	El Xai	Todd	Samsam	Harry	Capel	Dougie
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	El Xai	T&T	Jardin	VacaC.	Dougie	Noddy	Aesop	Calliu	Pocoyo	Samsam	Capel	Zoo64	Harry	Todd	Lucy	UnaMá
<b>METAFORAS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
	Jardin	Calliu	Dougie	Todd	Pocoyo	Zoo64	VacaC.	Lucy	Aesop	Noddy	Harry	Samsam	UnaMá	Capel	T&T	El Xai
<b>FALTA REITERACIONES</b>	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
	Calliu	T&T	Harry	Lucy	Todd	Zoo64	El Xai	Dougie	Jardin	Noddy	UnaMá	VacaC.	Samsam	Pocoyo	Capel	Aesop
<b>ADULTIZACIÓN</b>	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 15** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

Las características intrínsecas de la serie resultan complejas en relación con el factor profílmico pero sobre todo a las variables que no permiten diferenciar claramente la realidad de la ficción. Los demás elementos asumen valores bastante centrales en relación con la distribución gráfica y se evidencia tanto una tendencia positiva a la reiteración del contenido como la decisiva predominancia de emociones positivas.

### 5.6.5 El jardín de los sueños



#### Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "In the Night of Garden"
- La producción es del año 2007 y su país de origen es el Reino Unido
- La serie incluye 100 episodios de 20 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación 3D
- Está dirigida a un público preescolar entre los 18 meses y los 3 años (*Target audience*)
- Más información en [www.inthenightgarden.co.uk](http://www.inthenightgarden.co.uk)

#### Sinopsis:

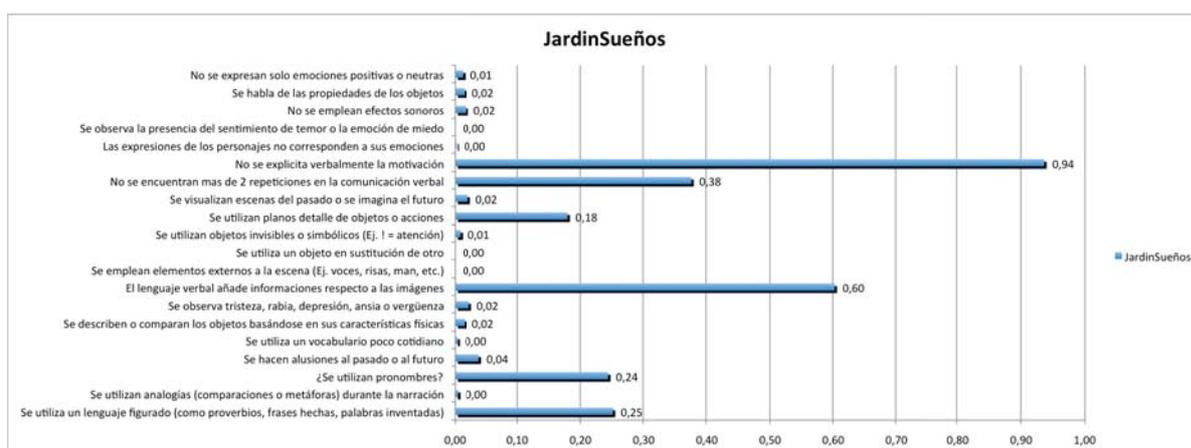
Los protagonistas de esta serie son muñecos de felpa de aspecto muy sencillo que viven en un jardín de cuentos de hadas junto con distintas comunidades de juguetes. Al principio de cada episodio cuando un niño está a punto de irse a dormir, el narrador presenta los vehículos llamados Ninky Nonk (un tren) y Pinky Ponk (una especie de nave-globo aerostático), van apareciendo los personajes y de esta forma comienzan las aventuras y los descubrimientos. Los episodios terminan con una danza de los mismos vehículos y de los personajes que sucesivamente se van a dormir mientras que el narrador resume el episodio.

La serie es de los mismos creadores de los Teletubbies y fue grabada en un entorno de bosque real empleando una tecnología de Alta Definición. En esta serie es importante el papel de la música, por ejemplo en cada episodio se canta una canción de cuna y otra que acompaña la aparición de los personajes durante la narración.

### Personajes:

Las marionetas, muñecos y otras criaturas que protagonizan “El jardín de los sueños”, se caracterizan por ser muy colorados y por llevar nombres inusuales que recuerdan el lenguaje preverbal: Upsy Daisy, Iggle Piggle, Makka Pakka, Pontipines, Wottingers, Haahoos y los tres Tomliboos. En general las frases se repiten muchas veces y el lenguaje también recuerda el preverbal. El osito Iggle Piggle es un muñeco de color azul muy activo que vive en un pequeño barco y viaja por el jardín rodeado de árboles, pájaros tropicales y flores coloradas. Nunca se aleja de su manta roja. La muñeca Upsy Daisy se divierte bailando por el mismo jardín y es muy cariñosa. Finalmente Makka Pakka es un personaje de las semblanzas muy minutas.

### Características de la serie:



**Gráfico 10** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

En la serie, El jardín de los sueños, el lenguaje verbal es poco presente y sólo en un 40% de las observaciones reitera el contenido icónico en una forma verbal. Además muy pocas veces el componente verbal del lenguaje tiene la finalidad de explicar la motivación de los personajes. La mayoría de las variables asumen un valor muy bajo, cercano al 0, seguido del análisis de contenido. En ningún caso se emplean voces, risas u otros elementos externos a la escena, así como tampoco se emplean objetos en sustitución de otros y con relación al tratamiento emocional, no se observa en ningún momento el sentimiento de miedo o temor.

	J.Sueños	Media	DS	Ndesv
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	0,25	0,37	0,18	-0,63
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	0,00	0,06	0,06	-0,99
Se utilizan pronombres	<b>0,24</b>	0,70	0,37	-1,23
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	0,04	0,29	0,30	-0,84
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	<b>0,00</b>	0,18	0,11	-1,55
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	0,02	0,05	0,03	-0,92
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	<b>0,02</b>	0,19	0,11	-1,46
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	0,60	0,79	0,34	-0,56
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	0,00	0,09	0,19	-0,46
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,00	0,10	0,18	-0,58
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)	0,01	0,04	0,05	-0,69
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	<b>0,18</b>	0,35	0,15	-1,18
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,02	0,07	0,19	-0,26
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	<b>0,38</b>	0,70	0,17	-1,85
No se explicita verbalmente la motivación	<b>0,94</b>	0,69	0,24	1,03
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,00	0,04	0,10	-0,42
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	<b>0,00</b>	0,05	0,05	-1,09
No se emplean efectos sonoros	0,02	0,04	0,11	-0,22
Se habla de las propiedades de los objetos	<b>0,02</b>	0,07	0,04	-1,20
No se expresan solo emociones positivas o neutras	<b>0,01</b>	0,14	0,08	-1,56

**Tabla 16** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

Hay muchas variables que se alejan de la media de la muestra. Una primer elemento que la caracteriza es que las emociones negativas, tanto aquellas asociadas al temor como la tristeza, rabia, depresión, ansia y vergüenza, no se aprecian. Se encuentra un tratamiento totalmente positivo, mucho más que en el conjunto de la muestra. Se evita el empleo de pronombres, elemento lingüístico

que caracteriza un estadio más avanzado del aprendizaje del lenguaje y por la misma razón nunca se utiliza un vocabulario poco cotidiano. Además se emplean menos planos detalle de la media y no se habla casi de las propiedades de los objetos. El empleo habitual de repeticiones es un elemento igualmente discriminante; finalmente se puede explicar, en parte, la ausencia de esclarecimientos verbales acerca de la motivación que guía las acciones de los personajes por el ritmo de la narración muy tranquilo y carente de sucesos inesperados. Todo esto indica que el programa está pensado para los telespectadores más pequeños.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
	Jardin	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
<b>PROFÍLMICO</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	1,23	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
	Jardin	UnaMá	Dougie	T&T	Lucy	Harry	Calliu	Zoo64	VacaC.	Pocoyo	Aesop	El Xai	Todd	Noddy	Samsam	Capelito
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
	El Xai	T&T	Jardin	Capel	Dougie	Pocoyo	Harry	Calliu	Noddy	UnaMá	VacaC.	Lucy	Todd	Samsam	Aesop	Zoo64
<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
	VacaC.	Calliu	UnaMá	Zoo64	Lucy	Pocoyo	Aesop	T&T	Noddy	Jardin	El Xai	Todd	Samsam	Harry	Capel	Dougie
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	El Xai	T&T	Jardin	VacaC.	Dougie	Noddy	Aesop	Calliu	Pocoyo	Samsam	Capel	Zoo64	Harry	Todd	Lucy	UnaMá
<b>METAFORAS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
	Jardin	Calliu	Dougie	Todd	Pocoyo	Zoo64	VacaC.	Lucy	Aesop	Noddy	Harry	Samsam	UnaMá	Capel	T&T	El Xai
<b>FALTA REITERACIONES</b>	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
	Calliu	T&T	Harry	Lucy	Todd	Zoo64	El Xai	Dougie	Jardin	Noddy	UnaMá	VacaC.	Samsam	Pocoyo	Capel	Aesop
<b>ADULTIZACIÓN</b>	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 17** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

Tanto la componente verbal del lenguaje como las descripciones y el tratamiento metafórico asumen un perfil muy bajo. Además entre todas las series, el Jardín de los sueños es la que presenta el profílmico más sencillo y el mayor esfuerzo de reiteraciones del contenido. Mientras que el factor que mide el grado de ficción se coloca en una posición central en relación con la representación gráfica, así como el factor adultización, cuyos componentes, en parte, se explican por la extremada sencillez de la trama. Se coloca El jardín de los sueños entre las series aptas a niños a partir de los 2 años, no obstante, es la que tiene la duración más larga entre las 16 series analizadas (20 minutos). Este dato es sorprendente al ser la atención del niño en edad preescolar muy limitada; por esta razón, pensando en el telespectador de dos años y considerando las características específicas del contenido, cada episodio podría ser dividido en

fragmentos de algunos minutos, sin que esto afectara la estructura narrativa de la serie.

### 5.6.6 El mundo de Todd



#### Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "ToddWorld"
- La producción es del año 2004 y su país de origen es EUA
- La serie incluye 52 episodios de 10 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación 2D
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como preescolar (*Target audience*)
- Más información en [www.taffylive.com/shows/toddworld](http://www.taffylive.com/shows/toddworld)

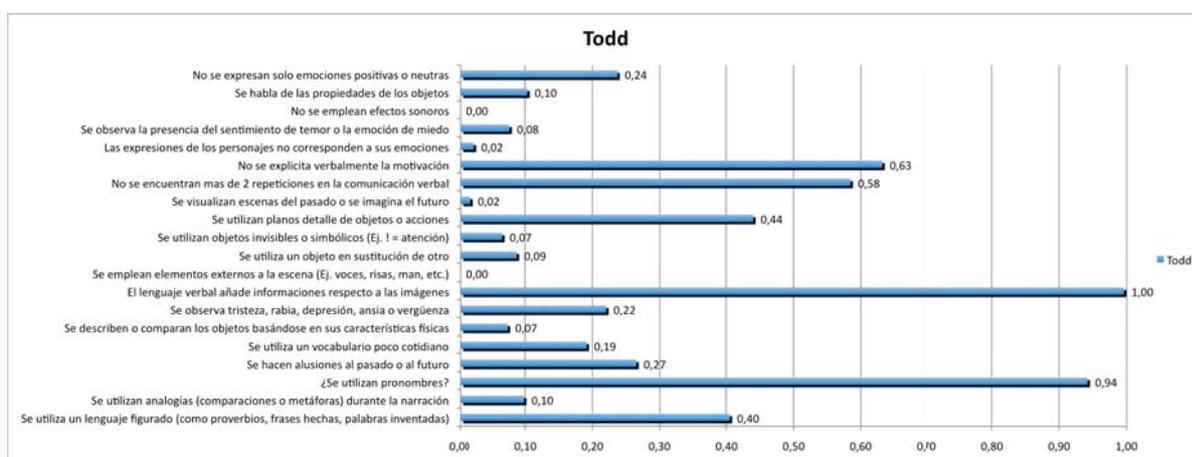
#### Sinopsis:

Todd es un chico con la piel de color azul que tiene muchas ideas e iniciativas. Si bien sus empresas en principio puedan parecer imposibles siempre llega a realizarlas con el apoyo de sus amigos. Todo puede pasar en el mundo de Todd donde los animales y hasta los marcianos actúan y hablan como los niños: en cada episodio juegan juntos y conviven, respetando sus diferencias. Los dibujos se caracterizan por emplear colores muy brillantes y un estilo artístico sencillo.

### Personajes:

Todd es el protagonista y tiene un perro que puede hablar. También se acompaña de muchos amigos como Pickle, que tiene la piel verde, es aficionado al circo y odia los doctores, Estela que se asusta con los truenos, Julian un chico que va en silla de ruedas y al que le encanta dibujar y Sofía, que puede volar con solo agitar su pelo y tiene miedo a las arañas. Sofía tiene también un gato vegetariano que ama bailar y tres perritos de nombre Pinky, Oswald y Jake.

### Características de la serie:



**Gráfico 11** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

En Todd nunca se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.) mientras que hay una constante presencia de efectos sonoros que acompañan la narración junto al lenguaje verbal que añade informaciones en relación con las imágenes y cuya sintaxis incluye un frecuente empleo de pronombres.

	Todd	Media	DS	Ndesv
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	0,40	0,37	0,18	0,20
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	0,10	0,06	0,06	0,53
Se utilizan pronombres	0,94	0,70	0,37	0,66
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	0,27	0,29	0,30	-0,09

Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	0,19	0,18	0,11	0,12
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	0,07	0,05	0,03	0,77
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	0,22	0,19	0,11	0,28
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	1,00	0,79	0,34	0,60
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	0,00	0,09	0,19	-0,46
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,09	0,10	0,18	-0,10
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p ej. ! = atención)	0,07	0,04	0,05	0,49
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	0,44	0,35	0,15	0,60
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,02	0,07	0,19	-0,28
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	0,58	0,70	0,17	-0,64
No se explicita verbalmente la motivación	0,63	0,69	0,24	-0,24
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,02	0,04	0,10	-0,21
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	0,08	0,05	0,05	0,54
No se emplean efectos sonoros	0,00	0,04	0,11	-0,38
Se habla de las propiedades de los objetos	0,10	0,07	0,04	0,79
No se expresan solo emociones positivas o neutras	<b>0,24</b>	0,14	0,08	1,11

**Tabla 18** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

Las variables observadas en los 12 episodios de El mundo de Todd, asumen valores que se colocan en su totalidad en la media de la muestra, con una excepción: el tratamiento de las emociones es más negativo de lo habitual.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
	Jardin	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
<b>PROFÍLMICO</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	1,23	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
	Jardin	UnaMá	Dougie	T&T	Lucy	Harry	Calliu	Zoo64	VacaC.	Pocoyo	Aesop	El Xai	Todd	Noddy	Samsam	Capelito
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
	El Xai	T&T	Jardin	Capel	Dougie	Pocoyo	Harry	Calliu	Noddy	UnaMá	VacaC.	Lucy	Todd	Samsam	Aesop	Zoo64
<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
	VacaC.	Calliu	UnaMá	Zoo64	Lucy	Pocoyo	Aesop	T&T	Noddy	Jardin	El Xai	Todd	Samsam	Harry	Capel	Dougie
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	El Xai	T&T	Jardin	VacaC.	Dougie	Noddy	Aesop	Calliu	Pocoyo	Samsam	Capel	Zoo64	Harry	Todd	Lucy	UnaMá
<b>METAFORAS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
	Jardin	Calliu	Dougie	Todd	Pocoyo	Zoo64	VacaC.	Lucy	Aesop	Noddy	Harry	Samsam	UnaMá	Capel	T&T	El Xai
<b>FALTA REITERACIONES</b>	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
	Calliu	T&T	Harry	Lucy	Todd	Zoo64	El Xai	Dougie	Jardin	Noddy	UnaMá	VacaC.	Samsam	Pocoyo	Capel	Aesop
<b>ADULTIZACIÓN</b>	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 19** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

En su conjunto el lenguaje verbal empleado es muy complejo. Además de las descripciones, las metáforas se emplean con una frecuencia significativa, así como el factor ficción y el profílmico que se colocan a la derecha de la distribución. Como ya comentamos en el párrafo anterior, el tratamiento emocional es más bien negativo. Sin embargo el factor adultización es más bajo que en muchas otras series y son presentes bastantes reiteraciones, estos dos elementos sugieren un intento de respetar las exigencias del niño telespectador si bien no siempre con éxito. Se confirma la necesidad de haber logrado un nivel de desarrollo, sobre todo del lenguaje, bastante avanzado para alcanzar el significado del contenido propuesto en la serie, a esta condición el programa puede ser visto a partir de los 4 años.

### 5.6.7 El Teatre de l'Isop



#### Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "Aesop's theatre"
- La producción es del año 2007 y su país de origen es Corea del Sud
- La serie incluye 39 episodios de 10 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación 3D
- Está dirigida a un público entre 4 y 7 años (*Target audience*)
- Más información en [www.dreamani.co.kr/eng/news/news\\_list.asp](http://www.dreamani.co.kr/eng/news/news_list.asp)
- Esta serie en 2008 ganó el segundo premio *Korea Animation Award*

#### Sinopsis:

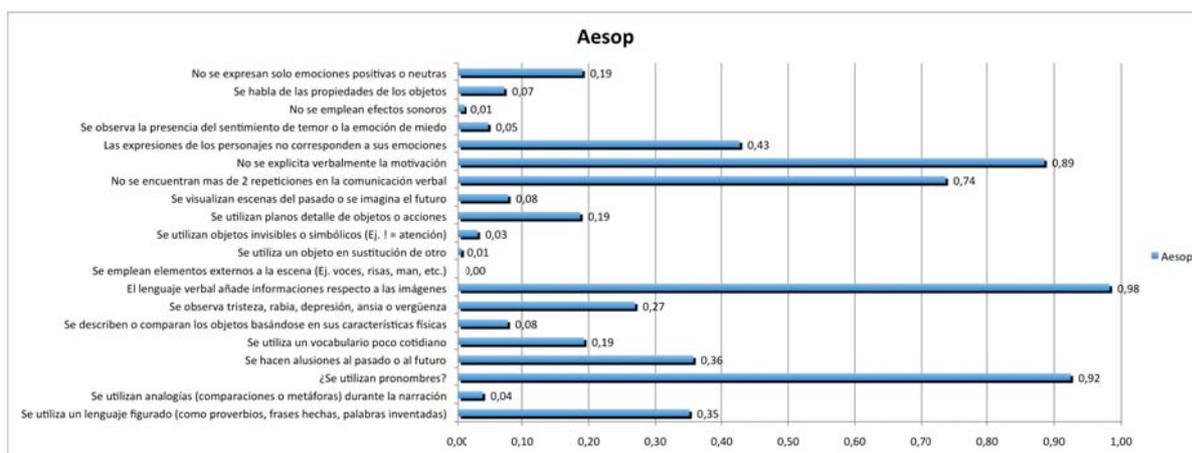
El lobo protagonista de El Teatre de l'Isop, no es un lobo corriente que ama comer ovejas y conejos, más bien se dedica a escribir cuentos que representa con la ayuda de su compañía de teatro ambulante compuesta por unos cerditos, un conejo y su amiga Persy. Toda la compañía vive junta en una caravana que los lleva de pueblo en pueblo para representar sus funciones; si bien la convivencia a veces puede crear algunos problemas, la amistad y complicidad entre ellos acaba siendo lo más importante. La compañía de Las cabras Negras es la compañía antagonista del teatro de Isop y está formada sólo por cabras.

#### Personajes:

El lobo de nombre Isop es el director de la compañía y es poco afable, mientras que la narradora es Persy, un zorro que aspira a ser escritora, así como Isop. Los

demás protagonistas son los 5 cerdos chaparritos y el Libbit, un conejo que cree haber sido un león en su vida pasada.

### Características de la serie:



**Gráfico 12** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

El lenguaje verbal asume un papel predominante en esta serie, añade informaciones en cada momento si bien no se emplea para explicitar la motivación que guía el comportamiento de Isop y de los demás personajes. La única variable que no se encuentra en ningún episodio es el uso de elementos externos a la escena.

	Aesop	Media	DS	Ndesv
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	0,35	0,37	0,18	-0,09
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	0,04	0,06	0,06	-0,40
Se utilizan pronombres	0,92	0,70	0,37	0,61
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	0,36	0,29	0,30	0,22
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	0,19	0,18	0,11	0,13
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	0,08	0,05	0,03	0,89
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	0,27	0,19	0,11	0,71
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	0,98	0,79	0,34	0,56

Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, man, etc.)	0,00	0,09	0,19	-0,46
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,01	0,10	0,18	-0,55
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)	0,03	0,04	0,05	-0,19
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	<b>0,19</b>	0,35	0,15	-1,13
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,08	0,07	0,19	0,05
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	0,74	0,70	0,17	0,24
No se explicita verbalmente la motivación	0,89	0,69	0,24	0,81
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	<b>0,43</b>	0,04	0,10	3,80
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	0,05	0,05	0,05	-0,05
No se emplean efectos sonoros	0,01	0,04	0,11	-0,29
Se habla de las propiedades de los objetos	0,07	0,07	0,04	0,11
No se expresan solo emociones positivas o neutras	0,19	0,14	0,08	0,56

**Tabla 20** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

El teatro de l'Isop destaca por emplear muy pocos planos detalle y porque en muchas ocasiones las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones; ambos elementos están estrictamente relacionados a la estructura de cada episodio que incluye una representación teatral. Los personajes en cada episodio se disfrazan y actúan representando un nuevo cuento. Si bien sea posible atribuir una explicación al hábito de enmascarar las emociones, no se explicita en los mismos intervalos la motivación que guía el comportamiento de los personajes que lo hacen (el coeficiente de correlación es 0), estrategia que podría favorecer la comprensión de estos momentos.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
	Jardin	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
<b>PROFÍLMICO</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	1,23	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
	Jardin	UnaMá	Dougie	T&T	Lucy	Harry	Calliu	Zoo64	VacaC.	Pocoyo	Aesop	El Xai	Todd	Noddy	Samsam	Capelito
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
	El Xai	T&T	Jardin	Capel	Dougie	Pocoyo	Harry	Calliu	Noddy	UnaMá	VacaC.	Lucy	Todd	Samsam	Aesop	Zoo64
<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
	VacaC.	Calliu	UnaMá	Zoo64	Lucy	Pocoyo	Aesop	T&T	Noddy	Jardin	El Xai	Todd	Samsam	Harry	Capel	Dougie
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	El Xai	T&T	Jardin	VacaC.	Dougie	Noddy	Aesop	Calliu	Pocoyo	Samsam	Capel	Zoo64	Harry	Todd	Lucy	UnaMá
<b>METAFORAS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
	Jardin	Calliu	Dougie	Todd	Pocoyo	Zoo64	VacaC.	Lucy	Aesop	Noddy	Harry	Samsam	UnaMá	Capel	T&T	El Xai
<b>FALTA REITERACIONES</b>	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
	Calliu	T&T	Harry	Lucy	Todd	Zoo64	El Xai	Dougie	Jardin	Noddy	UnaMá	VacaC.	Samsam	Pocoyo	Capel	Aesop
<b>ADULTIZACIÓN</b>	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 21** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

De entre las 16 series analizadas, ésta es la que tiene el factor llamado adultización más alto, sugiriendo que la realización no se dirige a niños muy pequeños o un completo desconocimiento de las competencias y exigencias del niño telespectador por parte de los realizadores. Faltan, además, las reiteraciones necesarias para favorecer la comprensión del lenguaje verbal, presente y complejo. Se proponen muchas descripciones durante los episodios mientras que el profílmico es muy sencillo, así como en la serie El jardín de los sueños. Las emociones negativas se posicionan más a la derecha de la representación y por el contrario las metáforas y el factor ficción más a la izquierda sugiriendo en estos casos específicos un tratamiento bastante adecuado a los niños en edad preescolar. Si bien se encuentren algunos elementos que puedan perturbar la comprensión, es posible definir la serie apta a partir de los 4 años de edad.

### 5.6.8 El xai Shaun



#### Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "Shaun the sheep"
- La producción es del año 2006 y su país de origen es Gran Bretaña
- La serie incluye 80 episodios de 6 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación 3D (plastilina, *stop-motion*)
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como preescolar (*Target audience*)
- Más información en [www.shaunthesheep.com](http://www.shaunthesheep.com)

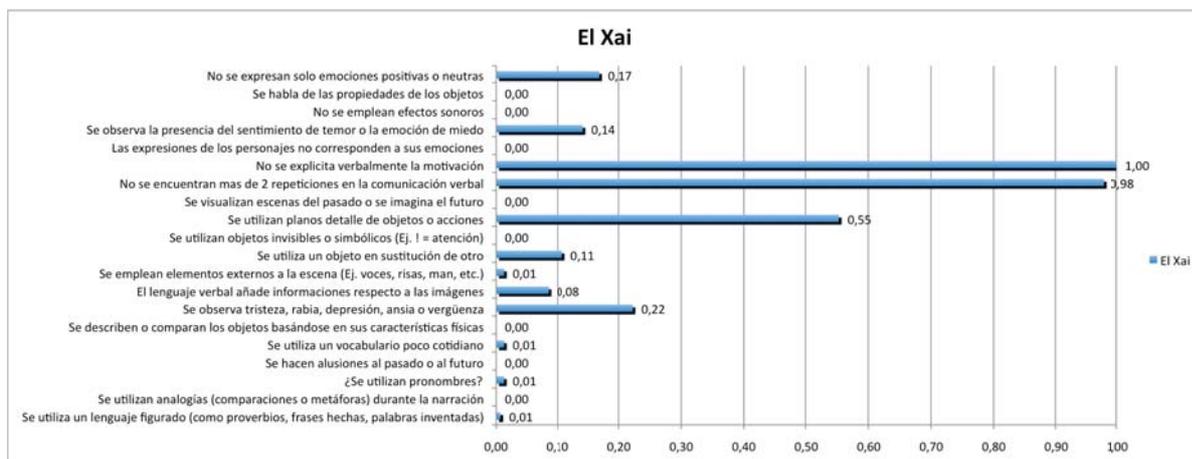
#### Sinopsis:

Shaun es una oveja negra que lleva un jersey y una vida bastante independiente; no obstante siempre acaba enfrentándose a situaciones muy divertidas junto a sus compañeros. Le gusta descubrir cosas nuevas y a menudo pone a todo el rebaño y a los demás animales de la granja en problemas que al final también consigue solucionar. Es inteligente y bromista, y como los demás, actúa de forma diferente dependiendo si el Granjero está presente o no.

#### Personajes:

Además de Shaun los demás animales de la granja son los cerditos que a menudo se divierten en ponerle en dificultad, el corderito Timmy y una gran oveja, Shirley, que come de todo. Además Bitzer, el perro pastor del Granjero es cómplice de las correrías de las ovejas y hace de todo para que el Granjero no se dé cuenta de los desastres causados por Shaun en la granja.

### Características de la serie:



**Gráfico 13** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

En esta serie el lenguaje verbal es casi del todo ausente, si bien los personajes aparentan tener diálogos, se muestran sucesos y emociones a través de gestos, expresiones y movimientos. Esto explica también la ausencia de analogías y porqué no se explicita verbalmente la motivación que guía el comportamiento de los personajes. La ausencia de alusiones al pasado o al futuro no se atribuye sin embargo simplemente al papel secundario del lenguaje sino a la intención de desarrollar la narración en el presente ya que tampoco se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro. El tratamiento del objeto tanto verbal como icónico es muy sencillo: no se comparan los objetos basándose en sus características físicas ni se habla de sus propiedades (forma, color o tamaño) y tampoco se ha observado en ningún momento el empleo de objetos invisibles o simbólicos. La comprensión se beneficia de un constante uso de efectos sonoros (presente en el 100% de las observaciones) y las expresiones de los personajes corresponden siempre a sus emociones.

	<b>El Xai</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>	<b>Ndesv</b>
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	<b>0,01</b>	0,37	0,18	-1,95
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	<b>0,00</b>	0,06	0,06	-1,06
Se utilizan pronombres	<b>0,01</b>	0,70	0,37	-1,86
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	0,00	0,29	0,30	-0,97
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	<b>0,01</b>	0,18	0,11	-1,47
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	<b>0,00</b>	0,05	0,03	-1,36
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	0,22	0,19	0,11	0,29
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	<b>0,08</b>	0,79	0,34	-2,08
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	0,01	0,09	0,19	-0,40
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,11	0,10	0,18	0,02
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)	0,00	0,04	0,05	-0,87
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	<b>0,55</b>	0,35	0,15	1,38
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,00	0,07	0,19	-0,37
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	<b>0,98</b>	0,70	0,17	1,61
No se explicita verbalmente la motivación	<b>1,00</b>	0,69	0,24	1,29
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,00	0,04	0,10	-0,44
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	<b>0,14</b>	0,05	0,05	1,96
No se emplean efectos sonoros	0,00	0,04	0,11	-0,38
Se habla de las propiedades de los objetos	<b>0,00</b>	0,07	0,04	-1,54
No se expresan solo emociones positivas o neutras	0,17	0,14	0,08	0,30

**Tabla 22** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

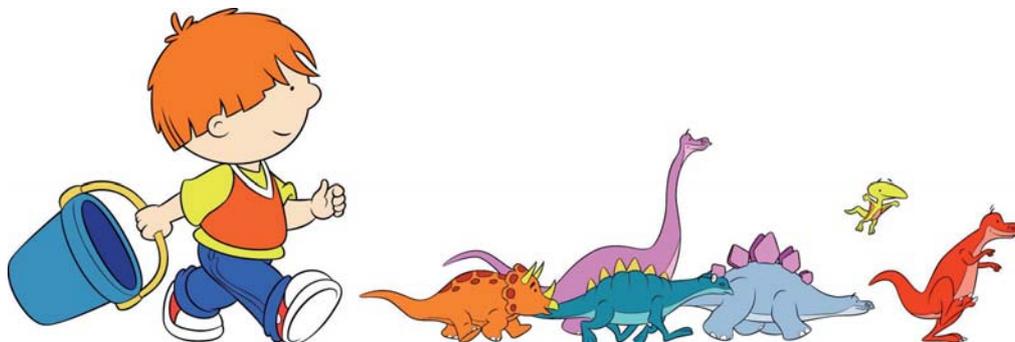
Las características más significativas de esta serie son el empleo más frecuente de lo habitual de planos detalles y la presencia de emociones de temor o miedo observadas más a menudo de la media de la muestra.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
	Jardin	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
<b>PROFÍLMICO</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	1,23	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
	Jardin	UnaMá	Dougie	T&T	Lucy	Harry	Calliu	Zoo64	VacaC.	Pocoyo	Aesop	El Xai	Todd	Noddy	Samsam	Capelito
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
	El Xai	T&T	Jardin	Capel	Dougie	Pocoyo	Harry	Calliu	Noddy	UnaMá	VacaC.	Lucy	Todd	Samsam	Aesop	Zoo64
<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
	VacaC.	Calliu	UnaMá	Zoo64	Lucy	Pocoyo	Aesop	T&T	Noddy	Jardin	El Xai	Todd	Samsam	Harry	Capel	Dougie
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	El Xai	T&T	Jardin	VacaC.	Dougie	Noddy	Aesop	Calliu	Pocoyo	Samsam	Capel	Zoo64	Harry	Todd	Lucy	UnaMá
<b>METAFORAS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
	Jardin	Calliu	Dougie	Todd	Pocoyo	Zoo64	VacaC.	Lucy	Aesop	Noddy	Harry	Samsam	UnaMá	Capel	T&T	El Xai
<b>FALTA REITERACIONES</b>	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
	Calliu	T&T	Harry	Lucy	Todd	Zoo64	El Xai	Dougie	Jardin	Noddy	UnaMá	VacaC.	Samsam	Pocoyo	Capel	Aesop
<b>ADULTIZACIÓN</b>	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 23** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

Si el profílmico, el tratamiento emocional y el factor ficción son medianamente complejos, la total falta de reiteraciones se explica con la ausencia del lenguaje verbal. Las descripciones y las metáforas son totalmente ausentes y no sólo desde el punto de vista verbal sino también icónico. El factor adultización se coloca en el centro de la distribución gráfica. No obstante no esté pensado para esta edad, consideramos que El xai Shaun puede ser visto a partir de los 2 años.

### 5.6.9 Harry y su cubo de dinosaurios



#### Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "Harry and His Bucket Full of Dinosaurs"
- La producción es del año 2005 y su país de origen es Canadá y Reino Unido
- La serie incluye 52 episodios de 11 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación 2D
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como preescolar (*Target audience*)
- Más información en [www.harryandhisbucketfullofdinosaurs.com](http://www.harryandhisbucketfullofdinosaurs.com)

#### Sinopsis:

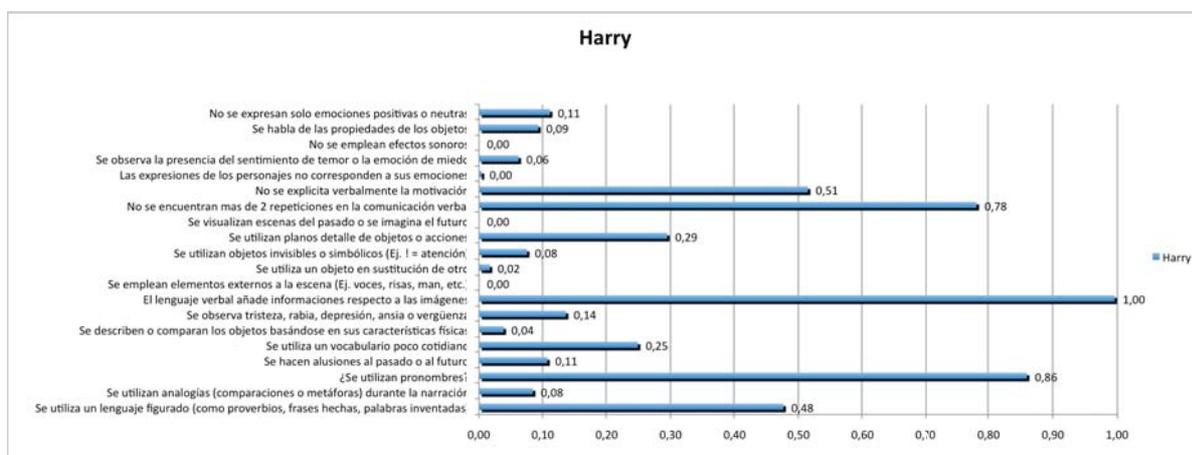
Harry es un niño de 5 años que saltando dentro una cubeta de dinosaurios, regalo de la abuela, se trasporta a Dinolandia, donde sus juguetes toman vida y le doblan de tamaño. Los problemas más comunes de los niños de su edad, como las pesadillas o las frustraciones por no recibir atenciones se solucionan cuando llegando en su mundo fantástico aprende a confiar en sí mismo y en sus capacidades, gracias también a la ayuda de sus amigos dinosaurios Taury, Trike, Pterence, Sid, Patsy y Steggy. En cada episodio Harry aprende un lección.

Esta serie se basa en los libros para niños de Ian Whybrow y Adrian Reynolds. Los papeles mostrados en la serie son poco tradicionales: el protagonista vive con su madre, su abuela y su hermana mientras que su padre nunca ha aparecido en ningún episodio.

## Personajes:

Además de Harry, los demás protagonistas son 6 dinosaurios. El nombre de cada uno recuerda su especie, por ejemplo Taury es un tiranosaurio Rex, es muy valiente y asume el papel de hermano mayor con Harry; le gusta jugar a fútbol, pero no es dócil y tiene un rugido muy fuerte. Trike (Triceratops) es goloso, grande y torpe. Pterence (Pterodactilo) es el más pequeño y puede volar. Patsy (Apatosaurio) es una hembra de color rosa, gentil y responsable; cuando los demás tienen problemas es la más racional. El dinosaurio Sid (Selidosaurio) es el más culto, le gustan los libros, los experimentos y a menudo lleva gafas. Steggy (Estegosaurio) es tímido y miedoso y finalmente Nancy (Nanosaurio), la segunda hembra dinosaurio entre los amigos de Harry, apareció en pocos episodios. La madre de Harry es reportera, muy trabajadora, está poco en casa y deja Harry a con su abuela Nana, que le ayuda y le cuida.

## Características de la serie:



**Gráfico 14** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

Los efectos sonoros son presentes en cada observación mientras que nunca se visualiza el pasado o futuro ni se emplean elementos externos a la escena que no permitan identificar la fuente del sonido o de la voz. El lenguaje verbal también añade, en cada observación, informaciones en relación con las imágenes y sin embargo hay una escasa presencia de repeticiones de esta información.

	Harry	Media	DS	Ndesv
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	0,48	0,37	0,18	0,58
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	0,08	0,06	0,06	0,32
Se utilizan pronombres	0,86	0,70	0,37	0,43
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	0,11	0,29	0,30	-0,61
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	0,25	0,18	0,11	0,63
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	0,04	0,05	0,03	-0,25
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	0,14	0,19	0,11	-0,46
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	1,00	0,79	0,34	0,60
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	0,00	0,09	0,19	-0,46
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,02	0,10	0,18	-0,48
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)	0,08	0,04	0,05	0,70
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	0,29	0,35	0,15	-0,39
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,00	0,07	0,19	-0,37
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	0,78	0,70	0,17	0,49
No se explicita verbalmente la motivación	0,51	0,69	0,24	-0,72
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,00	0,04	0,10	-0,40
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	0,06	0,05	0,05	0,24
No se emplean efectos sonoros	0,00	0,04	0,11	-0,38
Se habla de las propiedades de los objetos	0,09	0,07	0,04	0,56
No se expresan solo emociones positivas o neutras	0,11	0,14	0,08	-0,39

**Tabla 24** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

Todas las variables de Harry y su cubo de dinosaurios se encuentran en la media.

	T&T	El Xai	Capel	Jardín	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
	Jardín	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
<b>PROFILMICO</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	1,23	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
	Jardín	UnaMá	Dougie	T&T	Lucy	Harry	Calliu	Zoo64	VacaC.	Pocoyo	Aesop	El Xai	Todd	Noddy	Samsam	Capelito
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
	El Xai	T&T	Jardín	Capel	Dougie	Pocoyo	Harry	Calliu	Noddy	UnaMá	VacaC.	Lucy	Todd	Samsam	Aesop	Zoo64
<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
	VacaC.	Calliu	UnaMá	Zoo64	Lucy	Pocoyo	Aesop	T&T	Noddy	Jardín	El Xai	Todd	Samsam	Harry	Capel	Dougie
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	El Xai	T&T	Jardín	VacaC.	Dougie	Noddy	Aesop	Calliu	Pocoyo	Samsam	Capel	Zoo64	Harry	Todd	Lucy	UnaMá
<b>METAFORAS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
	Jardín	Calliu	Dougie	Todd	Pocoyo	Zoo64	VacaC.	Lucy	Aesop	Noddy	Harry	Samsam	UnaMá	Capel	T&T	El Xai
<b>FALTA REITERACIONES</b>	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,5	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
	Calliu	T&T	Harry	Lucy	Todd	Zoo64	El Xai	Dougie	Jardín	Noddy	UnaMá	VacaC.	Samsam	Pocoyo	Capel	Aesop
<b>ADULTIZACIÓN</b>	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 25** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

A menudo se encuentran elementos que no permiten diferenciar con precisión la ficción de lo que puede ser real, este es un aspecto del factor “ficción” cuyo valor se encuentra a la derecha de la representación gráfica, junto también con las metáforas y la falta de reiteraciones. Por otra parte esta serie se coloca en la tercera posición por atención a las exigencias de los telespectadores más pequeños. Los demás factores son medianamente presentes y se puede concluir que Harry y su cubo de dinosaurios es apta para niños a partir de los 3 años.

### 5.6.10 La vaca Connie



#### Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "La Vaca Connie"
- La producción es del año 2001 y su país de origen es España
- La serie incluye 130 episodios de 7 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación 3D
- Está dirigida a un público entre 1 y 5 años (*Target audience*)
- Más información en [www.lavacaconnie.com](http://www.lavacaconnie.com) (web de juegos y cuentos de mucho éxito en la red)

#### Sinopsis:

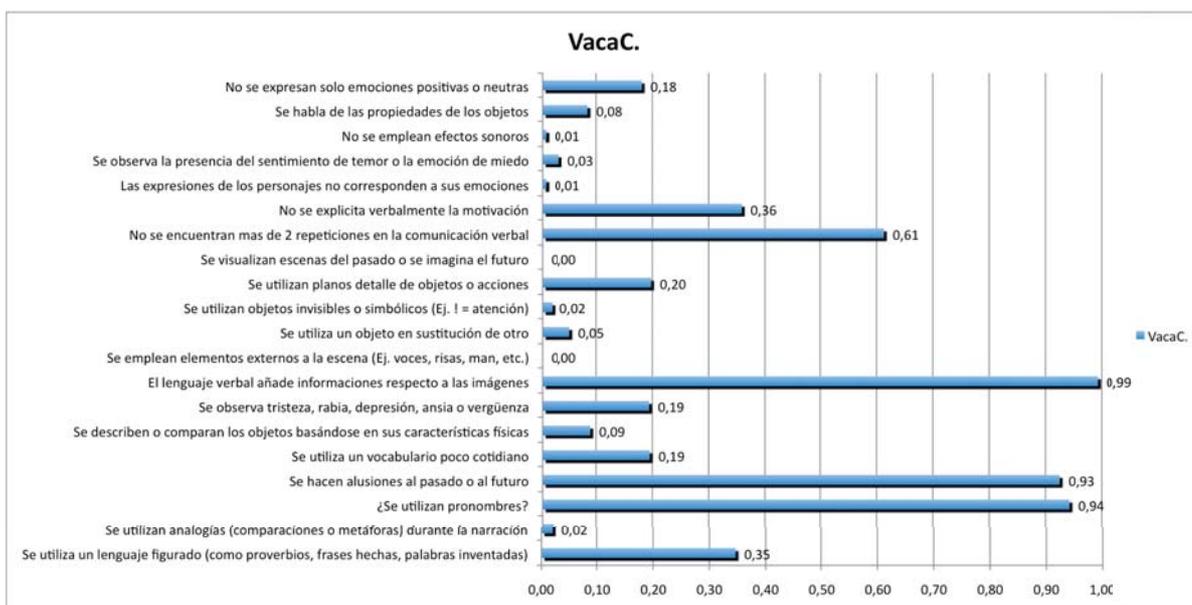
Connie es una vaca que vive con sus padres, una vaca lechera y un toro, en un establo. Estos le ayudan y le aconsejan cuando se encuentra en problemas. Con sus amigos cada día vive aventuras con una actitud curiosa e inocente. Connie se queda asombrada como un niño frente a los descubrimientos que hacen sobre la naturaleza, los animales y en general sobre distintos y sencillos aspectos de la vida.

#### Personajes:

Tanto los padres como sus amigos son muy importantes en la vida de Connie; estos últimos muestran su personalidad y características típicas de su especie animal. El toro Bill es muy grande y bueno, Patch es un perro al que le encanta

jugar y Wally un pájaro un poco gordo. Además, acompañan a Connie en sus aventuras, el zorro Grouch y la ardilla Nibble.

### Características de la serie:



**Gráfico 15** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

En La Vaca Connie el lenguaje verbal es muy presente, así como constantemente se hacen alusiones al pasado o al futuro y se emplean pronombres; por otra parte nunca se visualizan escenas del pasado o del futuro y no se emplean en ningún caso elementos externos a la escena.

	VacaC.	Media	DS	Ndesv
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	0,35	0,37	0,18	-0,12
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	0,02	0,06	0,06	-0,73
Se utilizan pronombres	0,94	0,70	0,37	0,66
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	<b>0,93</b>	0,29	0,30	2,11
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	0,19	0,18	0,11	0,15
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	<b>0,09</b>	0,05	0,03	1,21
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	0,19	0,19	0,11	0,04

El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	0,99	0,79	0,34	0,59
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	0,00	0,09	0,19	-0,46
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,05	0,10	0,18	-0,30
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)	0,02	0,04	0,05	-0,50
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	<b>0,20</b>	0,35	0,15	-1,06
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,00	0,07	0,19	-0,37
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	0,61	0,70	0,17	-0,48
No se explicita verbalmente la motivación	<b>0,36</b>	0,69	0,24	-1,37
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,01	0,04	0,10	-0,37
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	0,03	0,05	0,05	-0,41
No se emplean efectos sonoros	0,01	0,04	0,11	-0,32
Se habla de las propiedades de los objetos	0,08	0,07	0,04	0,36
No se expresan solo emociones positivas o neutras	0,18	0,14	0,08	0,44

**Tabla 26** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

La serie se caracteriza por emplear menos planos detalles que la media de las series; además se explicita con una mayor frecuencia la motivación que guía el comportamiento de los personajes. En La Vaca Connie también se destaca la tendencia a describir o comparar los objetos basándose en sus características físicas. Las demás variables observadas se encuentran en la media de la muestra. La frecuencia con la que se alude al pasado o al futuro se destaca 2 desviaciones de la media; esta elección puede complicar la comprensión, interrumpiendo la linealidad temporal e implicando el conocimiento de tiempos verbales y el completo desarrollo de la noción temporal por parte del telespectador.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
	Jardin	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
<b>PROFÍLMICO</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	1,23	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
	Jardin	UnaMá	Dougie	T&T	Lucy	Harry	Calliu	Zoo64	VacaC.	Pocoyo	Aesop	El Xai	Todd	Noddy	Samsam	Capelito
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
	El Xai	T&T	Jardin	Capel	Dougie	Pocoyo	Harry	Calliu	Noddy	UnaMá	VacaC.	Lucy	Todd	Samsam	Aesop	Zoo64
<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
	VacaC.	Calliu	UnaMá	Zoo64	Lucy	Pocoyo	Aesop	T&T	Noddy	Jardin	El Xai	Todd	Samsam	Harry	Capel	Dougie
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	El Xai	T&T	Jardin	VacaC.	Dougie	Noddy	Aesop	Calliu	Pocoyo	Samsam	Capel	Zoo64	Harry	Todd	Lucy	UnaMá
<b>METAFORAS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
	Jardin	Calliu	Dougie	Todd	Pocoyo	Zoo64	VacaC.	Lucy	Aesop	Noddy	Harry	Samsam	UnaMá	Capel	T&T	El Xai
<b>FALTA REITERACIONES</b>	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
	Calliu	T&T	Harry	Lucy	Todd	Zoo64	El Xai	Dougie	Jardin	Noddy	UnaMá	VacaC.	Samsam	Pocoyo	Capel	Aesop
<b>ADULTIZACIÓN</b>	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 27** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

Si el nivel de ficción no es problemático, al ser menor que en todas las demás series, hay una fuerte presencia de descripciones, ya comentada en el párrafo anterior y del factor adultización, también observado. Las emociones negativas y las reiteraciones se colocan en la parte central de la distribución y sin embargo el lenguaje verbal es muy presente y bastante complejo. El profílmico es entre los más sencillos así como el tratamiento metafórico, no obstante debido a la escasa uniformidad se confirma que en su conjunto el contenido de La Vaca Connie se logra entender desde los 4 años de edad.

### 5.6.11 Lucy: quina mandra!



#### Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "Lazy Lucy"
- La producción es del año 2004 y su país de origen es Francia
- La serie incluye 52 episodios de 5 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación 2D
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como preescolar (*Target audience*), según las distribuidoras de 3 a 7 años
- Más información en [www.millimages.com/site/tv/prod.php?lang=en&tv\\_id=25](http://www.millimages.com/site/tv/prod.php?lang=en&tv_id=25)

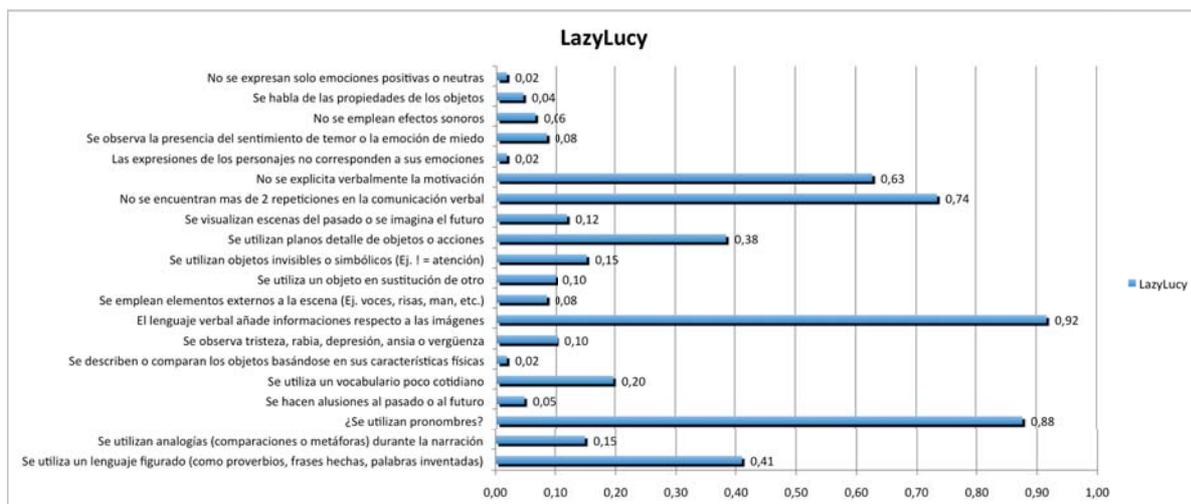
#### Sinopsis:

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

#### Los personajes:

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

#### Características de la serie:



**Gráfico 16** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

También en esta serie la parte verbal del lenguaje añade informaciones a las imágenes. El contenido icónico es suficiente para entender el mensaje sólo en un 7% de casos. Además todas las variables son presentes si bien algunas en mínima parte.

	Lucy	Media	DS	Ndesv
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	0,41	0,37	0,18	0,22
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	<b>0,15</b>	0,06	0,06	1,36
Se utilizan pronombres	0,88	0,70	0,37	0,48
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	0,05	0,29	0,30	-0,81
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	0,20	0,18	0,11	0,17
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	0,02	0,05	0,03	-0,87
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	0,10	0,19	0,11	-0,76
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	0,92	0,79	0,34	0,37
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	0,08	0,09	0,19	-0,03
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,10	0,10	0,18	-0,03
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p.ej. ! = atención)	<b>0,15</b>	0,04	0,05	2,31
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	0,38	0,35	0,15	0,23

Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,12	0,07	0,19	0,27
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	0,74	0,70	0,17	0,23
No se explicita verbalmente la motivación	0,63	0,69	0,24	-0,25
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,02	0,04	0,10	-0,27
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	0,08	0,05	0,05	0,70
No se emplean efectos sonoros	0,06	0,04	0,11	0,21
Se habla de las propiedades de los objetos	0,04	0,07	0,04	-0,53
No se expresan solo emociones positivas o neutras	<b>0,02</b>	0,14	0,08	-1,51

**Tabla 28** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

La serie se destaca porque las emociones que expresan los personajes tienen un carácter positivo. El lenguaje verbal empleado en un primer análisis resulta complejo para un niño que está aprendiendo a hablar, al presentar analogías (como comparaciones o metáforas) con frecuencia más altas de lo habitual. Finalmente se ha observado en los episodios de Lucy: quina mandra! una frecuente representación de objetos invisibles o simbólicos, recursos que pueden complicar la comprensión del significado del mensaje.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
<b>PROFÍLMICO</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	1,23	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>METAFORAS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
<b>FALTA REITERACIONES</b>	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
<b>ADULTIZACIÓN</b>	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 29** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

Si se analizan los factores, el lenguaje verbal en su conjunto no es de los más complejos, así como no se encuentran muchos elementos de ficción. Por otra parte el componente metafórico de la serie es muy alto y esto puede complicar la comprensión de los telespectadores. Lucy: quina mandra! se coloca en la cuarta posición por ausencia de características que se asocian a un desconocimiento del *target* (adultización). El factor profílmico se coloca sin embargo en la parte derecha de la distribución, siendo más complejo, así como las descripciones empleadas, ya comentadas en el párrafo anterior. Finalmente el tratamiento de emociones negativas tiene un valor en la media. Se confirma la edad de 3 años como la de referencia para que el niño pueda entender el contenido propuesto.

#### 5.6.12 Ja arriba en Noddy!



#### Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "Make Way for Noddy"
- La producción es del año 2001 y su país de origen es Gran Bretaña
- La serie incluye episodios de 12 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación 3D producida en CGI (Computer Generated Imagery).
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como preescolar, para niños de 2-5 años (*Target audience*)
- Más información en [www.noddy.com](http://www.noddy.com)

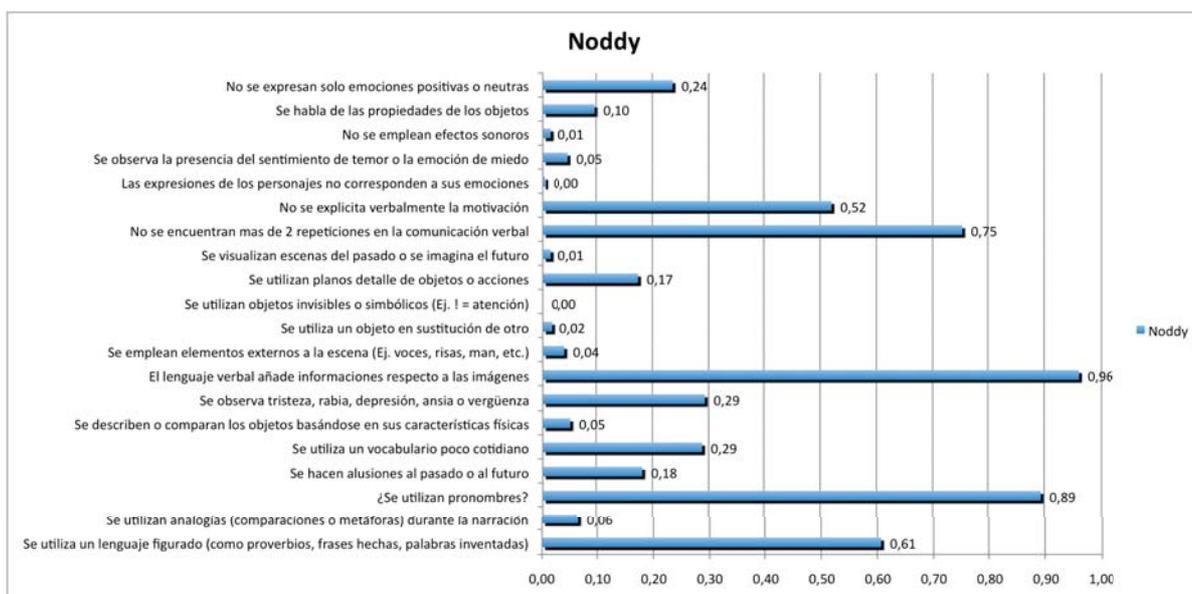
### Sinopsis:

Noddy es un pequeño chico de madera que conduce un taxi amarillo y rojo en las calles del País de los Juguetes, donde también vive. El protagonista tiene una actitud positiva y aprende siempre de los propios errores. La serie está basada en los cuentos del personaje creado por Enid Blyton.

### Los personajes:

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

### Características de la serie:



**Gráfico 17** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

Nunca se utilizan objetos invisibles o simbólicos en esta serie y las expresiones de los personajes corresponden siempre (100%) a sus emociones; por otra parte se observa una presencia constante tanto de efectos sonoros como de un lenguaje verbal que tiende a añadir nuevas informaciones y no sirve sólo como refuerzo de las imágenes.

	<b>Noddy</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>	<b>Ndesv</b>
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	<b>0,61</b>	0,37	0,18	1,28
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	0,06	0,06	0,06	-0,01
Se utilizan pronombres	0,89	0,70	0,37	0,52
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	0,18	0,29	0,30	-0,37
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	0,29	0,18	0,11	0,98
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	0,05	0,05	0,03	0,17
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	0,29	0,19	0,11	0,92
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	0,96	0,79	0,34	0,49
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	0,04	0,09	0,19	-0,25
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,02	0,10	0,18	-0,48
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)	0,00	0,04	0,05	-0,87
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	<b>0,17</b>	0,35	0,15	-1,22
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,01	0,07	0,19	-0,29
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	0,75	0,70	0,17	0,32
No se explicita verbalmente la motivación	0,52	0,69	0,24	-0,71
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,00	0,04	0,10	-0,40
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	0,05	0,05	0,05	-0,07
No se emplean efectos sonoros	0,01	0,04	0,11	-0,25
Se habla de las propiedades de los objetos	0,10	0,07	0,04	0,64
No se expresan solo emociones positivas o neutras	<b>0,24</b>	0,14	0,08	1,09

**Tabla 30** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

Ja arriba en Noddy! se destaca al emplear a menudo un lenguaje figurado (como proverbios, frases hechas, palabras inventadas), más de lo habitual. Evitando las simplificaciones lingüísticas, el guión de esta serie resulta de muy difícil comprensión para un niño pequeño. Además se expresan muchas emociones

negativas, en el 24% de los casos. Finalmente en relación con los demás programas analizados, se utilizan pocos planos detalle de objetos o acciones.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
	Jardin	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
<b>PROFÍLMICO</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	1,23	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
	Jardin	UnaMá	Dougie	T&T	Lucy	Harry	Zoo64	VacaC.	Pocoyo	Aesop	El Xai	Todd	Noddy	Samsam	Capelito	
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
	El Xai	T&T	Jardin	Capel	Dougie	Pocoyo	Harry	Calliu	Noddy	UnaMá	VacaC.	Lucy	Todd	Samsam	Aesop	Zoo64
<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
	VacaC.	Calliu	UnaMá	Zoo64	Lucy	Pocoyo	Aesop	T&T	Noddy	Jardin	El Xai	Todd	Samsam	Harry	Capel	Dougie
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	El Xai	T&T	Jardin	VacaC.	Dougie	Noddy	Aesop	Calliu	Pocoyo	Samsam	Capel	Zoo64	Harry	Todd	Lucy	UnaMá
<b>METAFORAS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
	Jardin	Calliu	Dougie	Todd	Pocoyo	Zoo64	VacaC.	Lucy	Aesop	Noddy	Harry	Samsam	UnaMá	Capel	T&T	El Xai
<b>FALTA REITERACIONES</b>	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
	Calliu	T&T	Harry	Lucy	Todd	Zoo64	El Xai	Dougie	Jardin	Noddy	UnaMá	VacaC.	Samsam	Pocoyo	Capel	Aesop
<b>ADULTIZACIÓN</b>	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 31** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

El profílmico de Ja arriba en Noddy! es bastante sencillo pero los demás factores se sitúan en una posición intermedia de la representación gráfica. El factor que resulta ser el más problemático es la presencia de un constante lenguaje verbal que no corresponde a un gran esfuerzo de reiteración de la información. También el tratamiento negativo de las emociones se considera bastante alto para dirigirse a niños de 4 años, muy sensibles a las emociones de miedo y temor; este es el aspecto que más afecta la normatividad del programa.

### 5.6.13 Pocoyó



#### Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "Pocoyó"
- La producción es del año 2005 y su país de origen es España
- La serie incluye 104 episodios de 7 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación 3D
- Está dirigida a un público entre 1 y 4 años (*Target audience*)
- Más información en [www.pocoyo.com/](http://www.pocoyo.com/)
- En 2006 esta serie ganó el Premio a la Mejor Serie de Televisión en el Festival de Animación Annecy y en el mismo año el Premio BAFTA 2006 a la Mejor Serie de Animación Preescolar.

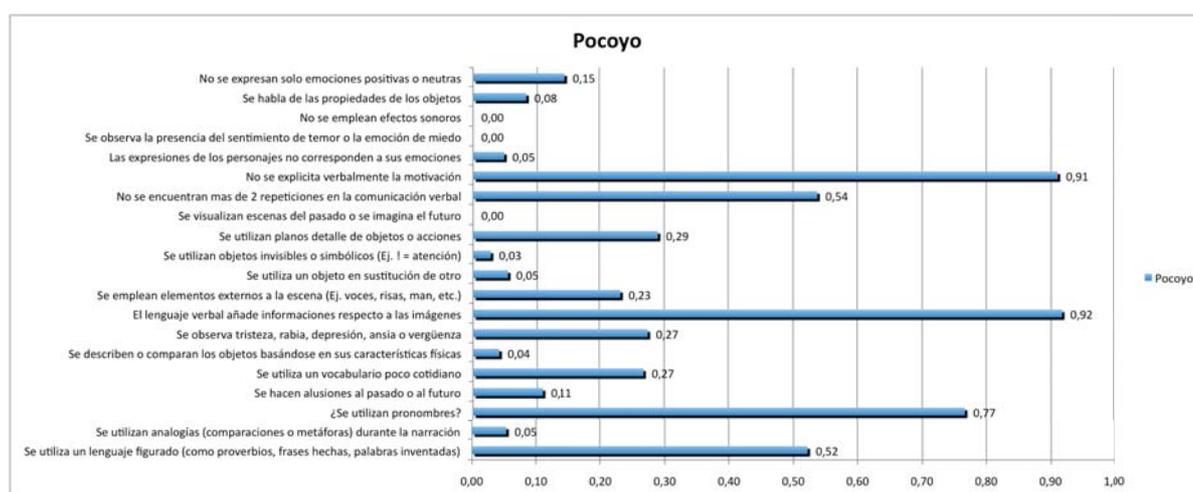
#### Sinopsis:

Pocoyó es un niño entre 2 y 4 años protagonista de la serie, tiene la ingenuidad de esta edad y mucha curiosidad sobre el mundo y se muestra entusiasta de descubrir cualquier cosa. Le gusta jugar con sus amigos al aire libre. Cada capítulo se desarrolla con la ayuda de una voz en off que comenta las aventuras de Pocoyó interactuando también con él y sus amigos, Pato, Elly, Pajaroto y su perrita Loula.

## Personajes:

El mejor amigo del protagonista es Pato, un pato amarillo que si bien intenta hacer las cosas con cautela, sus empresas siempre se revelan un desastre; a veces se pelea con Elly, una pequeña elefante hembra a la que le encanta jugar. Es fuerte, amable y le encanta bailar. Pajaroto es un pájaro verde que duerme mucho tiempo y se enfada a menudo. Finalmente está Loula, la perrita de Pocoyó que asume simplemente su papel de mascota.

## Características de la serie:



**Gráfico 18** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

Las emociones de miedo y temor en Pocoyó están del todo ausentes y nunca se visualizan escenas del pasado o del futuro, el tratamiento temporal de la narración se queda en el presente, desde el punto de vista visual. Los efectos sonoros acompañan la narración. El lenguaje verbal casi siempre añade informaciones a las imágenes. La voz y el lenguaje de Pocoyó son afines a los de un niño preescolar, así como el tono que asume la voz en off, que es el que asume un adulto educador cuando habla con un niño pequeño; de la misma forma la voz en off pone a Pocoyó y a los demás personajes preguntas sencillas para ayudarle a entender las cosas y comenta lo que miran o piensan, para compensar los límites de sus competencias verbales. No obstante no explicita verbalmente la motivación que guía el comportamiento de los personajes.

	Pocoyo	Media	DS	Ndesv
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	0,52	0,37	0,18	0,83
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	0,05	0,06	0,06	-0,19
Se utilizan pronombres	0,77	0,70	0,37	0,18
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	0,11	0,29	0,30	-0,61
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	0,27	0,18	0,11	0,80
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	0,04	0,05	0,03	-0,17
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	0,27	0,19	0,11	0,76
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	0,92	0,79	0,34	0,37
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	0,23	0,09	0,19	0,75
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,05	0,10	0,18	-0,28
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)	0,03	0,04	0,05	-0,29
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	0,29	0,35	0,15	-0,42
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,00	0,07	0,19	-0,37
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	0,54	0,70	0,17	-0,91
No se explicita verbalmente la motivación	0,91	0,69	0,24	0,92
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,05	0,04	0,10	0,04
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	<b>0,00</b>	0,05	0,05	-1,09
No se emplean efectos sonoros	0,00	0,04	0,11	-0,38
Se habla de las propiedades de los objetos	0,08	0,07	0,04	0,34
No se expresan solo emociones positivas o neutras	0,15	0,14	0,08	0,02

**Tabla 32** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

Las variables observadas en esta serie entran en la media con la excepción de los sentimiento de miedo y temor que no se observan en ningún episodio, como ya hemos comentado anteriormente.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
<b>PROFÍLMICO</b>	Jardin	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	1,23	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	Jardin	UnaMá	Dougie	T&T	Lucy	Harry	Calliu	Zoo64	VacaC.	Pocoyo	Aesop	El Xai	Todd	Noddy	Samsam	Capelito
	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
<b>DESCRIPCIONES</b>	El Xai	T&T	Jardin	Capel	Dougie	Pocoyo	Harry	Calliu	Noddy	UnaMá	VacaC.	Lucy	Todd	Samsam	Aesop	Zoo64
	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	VacaC.	Calliu	UnaMá	Zoo64	Lucy	Pocoyo	Aesop	T&T	Noddy	Jardin	El Xai	Todd	Samsam	Harry	Capel	Dougie
	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	2	2
<b>METAFORAS</b>	El Xai	T&T	Jardin	VacaC.	Dougie	Noddy	Aesop	Calliu	Pocoyo	Samsam	Capel	Zoo64	Harry	Todd	Lucy	UnaMá
	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
<b>FALTA REITERACIONES</b>	Jardin	Calliu	Dougie	Todd	Pocoyo	Zoo64	VacaC.	Lucy	Aesop	Noddy	Harry	Samsam	UnaMá	Capel	T&T	El Xai
	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
<b>ADULTIZACIÓN</b>	Calliu	T&T	Harry	Lucy	Todd	Zoo64	El Xai	Dougie	Jardin	Noddy	UnaMá	VacaC.	Samsam	Pocoyo	Capel	Aesop
	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 33** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

Pocoyó presenta unas variable que se posicionan en el centro de la distribución: esto es cierto por la presencia del lenguaje verbal, en su conjunto, por el profímico, las metáforas y por la representación de emociones negativas. Las reiteraciones son bastante frecuentes, sin embargo los componentes del factor adultización indican que la atención al tono de voz no se acompaña a un ritmo lento del lenguaje y que a veces no hay coincidencia entre la expresión de los personajes y sus emociones. La frecuencia de descripciones y elementos de ficción se sitúa también bastante centrada en la representación gráfica. Se confirma entonces la adscripción de Pocoyó al grupo de series aptas para niños a partir de los 3 años.

### 5.6.14 Sam Sam



#### Ficha Técnica:

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

#### Sinopsis:

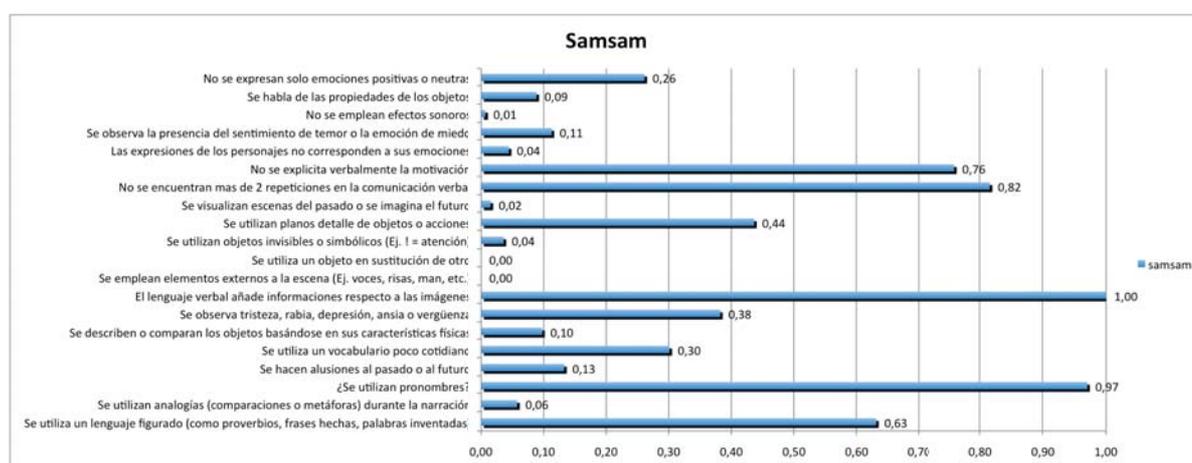
Sam Sam tiene 5 años y es un superhéroe que está creciendo. Tiene poderes sobrenaturales. Además sabe pilotar un platillo volante y lucha contra los monstruos intergalácticos en el espacio sideral. El protagonista es, por otra parte, un niño normal: vive en el SamPlaneta con sus padres, va al colegio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

## Los personajes:

El protagonista es Sam Sam, un niño del espacio que pocas veces tiene miedo, contrariamente a su mejor amigo SamOsito que sin embargo acaba siempre acompañándole en sus misiones intergalácticas.

Los padres de Sam Sam están dispuestos a ayudarle en cualquier momento. SamMamá es una madre joven e incansable y SamPapá puede solucionar cualquier situación y es el modelo a imitar para el protagonista.

## Características de la serie:



**Gráfico 19** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

En Sam Sam nunca se emplean elementos externos a la escena o un objeto en sustitución de otro, sin embargo en todo momento el lenguaje verbal es indispensable para la comprensión de la historia. Este indicador se revela también con la presencia constante y distintiva de un lenguaje adulto de elementos de la sintaxis como los pronombres, identificados en el 97% de las observaciones.

	Samsam	Media	DS	Ndesv
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	<b>0,63</b>	0,37	0,18	1,42
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	0,06	0,06	0,06	-0,12

Se utilizan pronombres	0,97	0,70	0,37	0,73
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	0,13	0,29	0,30	-0,53
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	<b>0,30</b>	0,18	0,11	1,10
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	<b>0,10</b>	0,05	0,03	1,48
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	<b>0,38</b>	0,19	0,11	1,70
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	1,00	0,79	0,34	0,61
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	0,00	0,09	0,19	-0,46
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,00	0,10	0,18	-0,58
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)	0,04	0,04	0,05	-0,12
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	0,44	0,35	0,15	0,58
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,02	0,07	0,19	-0,29
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	0,82	0,70	0,17	0,69
No se explicita verbalmente la motivación	0,76	0,69	0,24	0,29
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,04	0,04	0,10	0,00
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	<b>0,11</b>	0,05	0,05	1,33
No se emplean efectos sonoros	0,01	0,04	0,11	-0,32
Se habla de las propiedades de los objetos	0,09	0,07	0,04	0,47
No se expresan solo emociones positivas o neutras	<b>0,26</b>	0,14	0,08	1,40

**Tabla 34** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

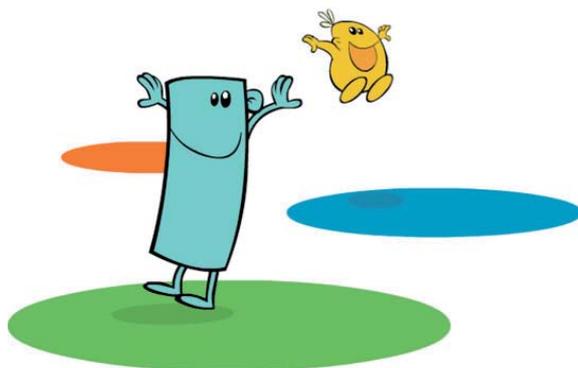
En Sam Sam los personajes expresan muchas emociones caracterizadas por un valor negativo; esta serie destaca por el número de observaciones que registran tanto tristeza, rabia, ansia y vergüenza, como temor y miedo, mayor de lo habitual. Otro aspecto característico es el frecuente empleo de un lenguaje figurado y de un vocabulario poco cotidiano. Finalmente se comparan o describen objetos, basándose en sus características físicas, más a menudo que en las demás series de la muestra. Todos estos elementos nos indican una complejidad global que no permite una comprensión eficaz del niño menor de cinco años.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
<b>PROFÍLMICO</b>	Jardin	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	2	<b>2</b>
<b>METAFORAS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
<b>FALTA REITERACIONES</b>	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
<b>ADULTIZACIÓN</b>	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 35** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

Todos los factores de Sam Sam se posicionan a la derecha de la representación. Es una serie rica en descripciones, metáforas, elementos que indican una escasa atención a las necesidades del telespectador preescolar, el lenguaje verbal se posiciona en el centro de la representación, sin embargo es más complicado que en las demás series, como se ha visto en el párrafo anterior y faltan reiteraciones. El profílmico también es medianamente complejo mientras que el tratamiento de las emociones es casi el más negativo entre las 16 series analizadas.

### 5.6.15 Tigga & Togga



#### Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "Tigga & Togga"
- La producción es del año 2007 y su país de origen es Canadá
- La serie incluye 26 episodios de 2 minutos de duración (Format)
- Se utiliza la animación 2D
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como preescolar (*Target audience*)
- Más información en [www.warrenbrown.ca/tiggatogga\\_img01](http://www.warrenbrown.ca/tiggatogga_img01)

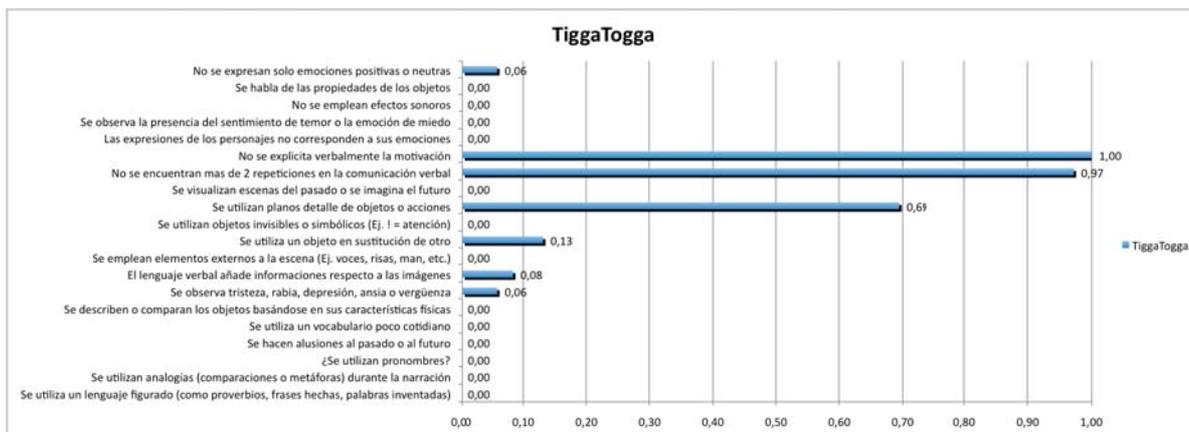
#### Sinopsis:

Esta serie lleva los niños telespectadores a descubrir la música y los sonidos que los rodean, a través de un recorrido de creatividad y exploración musical. Se presentan diferentes melodías, armonías, ritmos, tiempos y tonos musicales producidos con objetos cotidianos para demostrar que con ellos es posible comunicarse.

#### Personajes:

Tigga, el personaje amarillo de forma más circular y Togga, con el cuerpo parecido a un rectángulo azul son los únicos protagonistas.

#### Características de las serie:



**Gráfico 20** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

En Tigga & Togga se emplea un lenguaje casi exclusivamente no verbal. Esto aclara por qué no se explicita nunca la motivación que guía el comportamiento de los personajes y por qué no se encuentran repeticiones verbales. Además de éstas, 13 variables sobre 20 no se han observado en ninguna ocasión y es un dato que resulta plausible al tratarse de la serie de más breve duración (2 minutos) entre las que analizamos.

	<b>TiggaT.</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>	<b>Ndesv</b>
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	<b>0,00</b>	0,37	0,18	-1,99
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	<b>0,00</b>	0,06	0,06	-1,06
Se utilizan pronombres	<b>0,00</b>	0,70	0,37	-1,89
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	0,00	0,29	0,30	-0,97
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	<b>0,00</b>	0,18	0,11	-1,58
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	<b>0,00</b>	0,05	0,03	-1,36
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	<b>0,06</b>	0,19	0,11	-1,14
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	<b>0,08</b>	0,79	0,34	-2,09
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	0,00	0,09	0,19	-0,46
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	0,13	0,10	0,18	0,15
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)	0,00	0,04	0,05	-0,87
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	<b>0,69</b>	0,35	0,15	2,35

Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,00	0,07	0,19	-0,37
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	<b>0,97</b>	0,70	0,17	1,59
No se explicita verbalmente la motivación	<b>1,00</b>	0,69	0,24	1,29
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,00	0,04	0,10	-0,44
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	<b>0,00</b>	0,05	0,05	-1,09
No se emplean efectos sonoros	0,00	0,04	0,11	-0,38
Se habla de las propiedades de los objetos	<b>0,00</b>	0,07	0,04	-1,54
No se expresan solo emociones positivas o neutras	<b>0,06</b>	0,14	0,08	-1,01

**Tabla 36** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

Un elemento que no está relacionado necesariamente con la breve duración de la serie y la ausencia del lenguaje verbal es el tratamiento de las emociones, más positivo de lo habitual, sin poder observar temor o miedo en ningún episodio y con una frecuencia más baja que las demás series de tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza. Otro aspecto que la caracteriza es el poco uso que se hace de los planos detalles.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
<b>PROFÍLMICO</b>	Jardin	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	1,23	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	Jardin	UnaMá	Dougie	T&T	Lucy	Harry	Calliu	Zoo64	VacaC.	Pocoyo	Aesop	El Xai	Todd	Noddy	Samsam	Capelito
	<b>0,04</b>	0,10	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
<b>DESCRIPCIONES</b>	El Xai	T&T	Jardin	Capel	Dougie	Pocoyo	Harry	Calliu	Noddy	UnaMá	VacaC.	Lucy	Todd	Samsam	Aesop	Zoo64
	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	0,17	0,17	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	VacaC.	Calliu	UnaMá	Zoo64	Lucy	Pocoyo	Aesop	T&T	Noddy	Jardin	El Xai	Todd	Samsam	Harry	Capel	Dougie
	<b>0</b>	<b>0,08</b>	0,17	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>METAFORAS</b>	El Xai	T&T	Jardin	VacaC.	Dougie	Noddy	Aesop	Calliu	Pocoyo	Samsam	Capel	Zoo64	Harry	Todd	Lucy	UnaMá
	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
<b>FALTA REITERACIONES</b>	Jardin	Calliu	Dougie	Todd	Pocoyo	Zoo64	VacaC.	Lucy	Aesop	Noddy	Harry	Samsam	UnaMá	Capel	T&T	El Xai
	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	1,84	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
<b>ADULTIZACIÓN</b>	Calliu	T&T	Harry	Lucy	Todd	Zoo64	El Xai	Dougie	Jardin	Noddy	UnaMá	VacaC.	Samsam	Pocoyo	Capel	Aesop
	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	1,01	1,01	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 37** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

Todos los factores se encuentran a la izquierda de la representación, no presentando ninguna dificultad para el niño telespectador, a excepción del profílmico y de la falta de reiteraciones, explicadas sólo en parte por la ausencia

del lenguaje verbal; estos últimos elementos sugieren que más que una intención de los productores el simple contenido de Tigga & Togga sea resultado de un producto sencillo en su conjunto y en algunos aspectos un poco pobre. Sin embargo por su complejidad esta serie se puede considerar apta para niños pequeños, a partir de los dos años de edad.

#### 5.6.16 Una mà de contes



#### Ficha Técnica:

- El título original de la serie es "Una mà de contes"
- La producción es del año 2001 y su país de origen es Catalunya
- La serie incluye más de 100 episodios de 7 minutos de duración (Format)
- Se emplean diferentes técnicas artísticas, no de animación
- Está dirigida a un público que los programadores clasifican como preescolar (*Target audience*)
- Más información en [www.unamadecontes.cat/](http://www.unamadecontes.cat/)

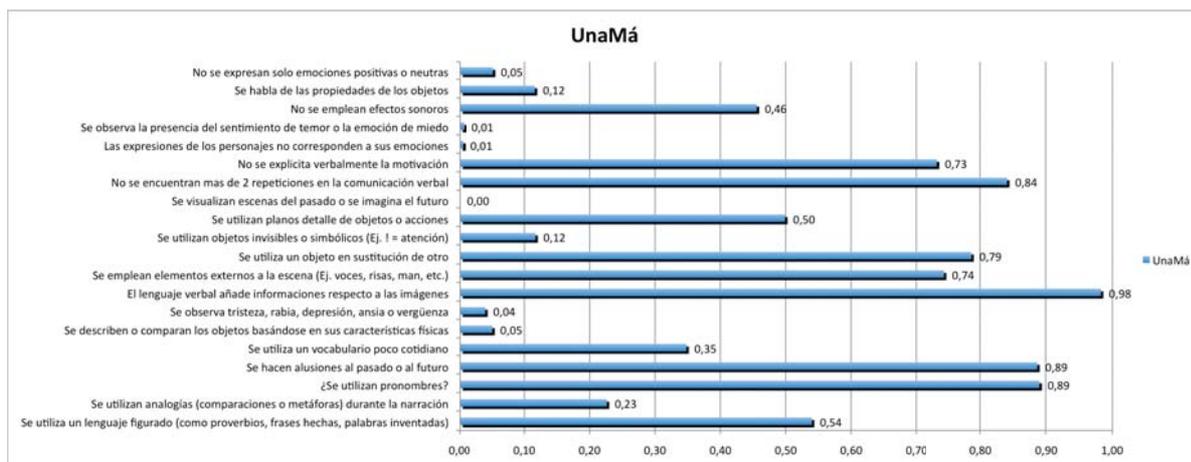
#### Sinopsis:

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

## Personajes:

Los personajes de esta serie cambian en cada episodio.

## Características de la serie:



**Gráfico 21** Proporción media en los 12 episodios de las 20 variables.

Casi siempre (0,89) en Una mà de contes se hacen alusiones al pasado o al futuro si bien el niño en edad preescolar todavía no domine completamente la noción del tiempo. Por el contrario, nunca se visualizan escenas pasadas o futuras.

Las imágenes que se muestran no representan simultáneamente el cuento que se escucha: no es una narración tautológica, sino que la atención se va dividiendo entre lo que pasa en la imagen y el desarrollo del cuento. Además el Format de esta serie implica que el lenguaje verbal sea portador del mensaje mucho más que las imágenes. La simple reproducción de imágenes no tendría sentido sin el cuento, sin embargo no es cierto lo contrario.

Debido también a la estrategia narrativa de la serie, en el 79% del tiempo de un episodio se utiliza un objeto en sustitución de otro y en el 12% un objeto invisible o simbólico; sin embargo, en edad preescolar el niño no tiene desarrollada la capacidad de representación. En efecto, la estructura del programa hace difícil la comprensión de algunos episodios donde las técnicas

artísticas son tan abstractas que requieren una capacidad representacional totalmente desarrollada.

	UnaMá	Media	DS	Ndesv
Se utiliza un lenguaje figurado (como proverbios o palabras inventadas)	0,54	0,37	0,18	0,93
Se utilizan analogías (comparaciones o metáforas) durante la narración	<b>0,23</b>	0,06	0,06	2,62
Se utilizan pronombres	0,89	0,70	0,37	0,51
Se hacen alusiones al pasado o al futuro	<b>0,89</b>	0,29	0,30	1,98
Se utiliza un vocabulario poco cotidiano	<b>0,35</b>	0,18	0,11	1,51
Se describen o comparan los objetos basándose en sus características físicas	0,05	0,05	0,03	0,12
Se observa tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza	<b>0,04</b>	0,19	0,11	-1,30
El lenguaje verbal añade informaciones respecto a las imágenes	0,98	0,79	0,34	0,56
Se emplean elementos externos a la escena (p. ej. voces, risas, manos, etc.)	<b>0,74</b>	0,09	0,19	3,44
Se utiliza un objeto en sustitución de otro	<b>0,79</b>	0,10	0,18	3,76
Se utilizan objetos invisibles o simbólicos (p. ej. ! = atención)	<b>0,12</b>	0,04	0,05	1,57
Se utilizan planos detalle de objetos o acciones	<b>0,50</b>	0,35	0,15	1,01
Se visualizan escenas del pasado o se imagina el futuro	0,00	0,07	0,19	-0,37
No se encuentran más de 2 repeticiones en la comunicación verbal	0,84	0,70	0,17	0,83
No se explicita verbalmente la motivación	0,73	0,69	0,24	0,19
Las expresiones de los personajes no corresponden a sus emociones	0,01	0,04	0,10	-0,39
Se observa la presencia del sentimiento de temor o la emoción de miedo	0,01	0,05	0,05	-0,94
No se emplean efectos sonoros	<b>0,46</b>	0,04	0,11	3,82
Se habla de las propiedades de los objetos	<b>0,12</b>	0,07	0,04	1,09
No se expresan solo emociones positivas o neutras	<b>0,05</b>	0,14	0,08	-1,09

**Tabla 38** Las medias de la serie se comparan con las medias de toda la muestra. Se evidencian en negrita las variables que difieren en al menos una desviación estándar.

En su conjunto la serie se presenta más compleja que las demás. Se exige un alto nivel de desarrollo del lenguaje de los telespectadores, para entender las

analogías y las palabras poco cotidianas, por la mayoría anticuadas, típicas de los cuentos tradicionales. Por otra parte la voz en off es el único indicador de los sentimientos de los personajes; en general (0,95) se expresan casi siempre emociones de carácter positivo y se observan menos expresiones de tristeza, rabia, depresión, ansia o vergüenza que en la media de la muestra. Debido a las características intrínsecas a la serie se utilizan más planos detalle de lo habitual y elementos externos (la mano del artista) sin embargo no se emplean muchos efectos sonoros.

	T&T	El Xai	Capel	Jardin	Lucy	Dougie	Harry	Calliu	Samsam	Pocoyo	Noddy	Zoo64	VacaC.	Aesop	Todd	UnaMá
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<b>1,08</b>	<b>1,12</b>	1,38	2,15	3,15	3,37	3,37	3,58	3,87	3,91	3,94	3,99	4,09	4,27	<b>4,43</b>	<b>4,46</b>
	Jardin	Aesop	Capel	Noddy	VacaC.	Harry	Zoo64	Samsam	Calliu	Pocoyo	Todd	Lucy	El Xai	T&T	Dougie	UnaMá
<b>PROFÍLMICO</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	1,23	1,25	1,25	1,31	1,42	1,44	1,49	1,5	1,53	1,63	1,67	1,75	1,78	<b>2,98</b>
	Jardin	UnaMá	Dougie	T&T	Lucy	Harry	Calliu	Zoo64	VacaC.	Pocoyo	Aesop	El Xai	Todd	Noddy	Samsam	Capelito
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	<b>0,04</b>	<b>0,10</b>	0,11	0,12	0,20	0,31	0,33	0,37	0,41	0,42	0,51	0,53	0,53	0,58	<b>0,76</b>	<b>0,82</b>
	El Xai	T&T	Jardin	Capel	Dougie	Pocoyo	Harry	Calliu	Noddy	UnaMá	VacaC.	Lucy	Todd	Samsam	Aesop	Zoo64
<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0,05	0,06	0,09	0,12	0,13	0,14	0,16	<b>0,17</b>	<b>0,17</b>	0,18	0,19	0,2	0,23	<b>1,04</b>
	VacaC.	Calliu	UnaMá	Zoo64	Lucy	Pocoyo	Aesop	T&T	Noddy	Jardin	El Xai	Todd	Samsam	Harry	Capel	Dougie
<b>REALIDAD Y FICCIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0,08</b>	<b>0,17</b>	0,25	0,25	0,25	0,25	0,33	0,34	0,42	0,42	0,59	1,33	<b>1,84</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	El Xai	T&T	Jardin	VacaC.	Dougie	Noddy	Aesop	Calliu	Pocoyo	Samsam	Capel	Zoo64	Harry	Todd	Lucy	UnaMá
<b>METAFORAS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,01</b>	0,04	0,04	0,06	0,07	0,07	0,08	0,09	0,12	0,15	0,16	0,16	0,3	<b>0,34</b>
	Jardin	Calliu	Dougie	Todd	Pocoyo	Zoo64	VacaC.	Lucy	Aesop	Noddy	Harry	Samsam	UnaMá	Capel	T&T	El Xai
<b>FALTA REITERACIONES</b>	<b>0,88</b>	<b>1,15</b>	1,48	1,5	1,54	1,6	1,61	1,74	1,74	1,75	1,78	1,82	<b>1,84</b>	1,86	<b>1,97</b>	<b>1,98</b>
	Calliu	T&T	Harry	Lucy	Todd	Zoo64	El Xai	Dougie	Jardin	Noddy	UnaMá	VacaC.	Samsam	Pocoyo	Capel	Aesop
<b>ADULTIZACIÓN</b>	<b>0,36</b>	0,92	0,92	0,94	0,94	0,95	1	1	1	1	<b>1,01</b>	<b>1,01</b>	1,04	1,05	1,15	<b>1,43</b>

**Tabla 39** Distribución ascendente de los valores de cada factor en las 16 series. Se evidencian los valores correspondientes a la serie considerada.

La serie Una mà de contes es la más compleja entre las que se han analizado, seguramente dirigida a niños a partir de los 5 años por presentar con frecuencia unos elementos que obstaculizan la comprensión del contenido por parte del telespectador preescolar y que se refieren a casi todos los factores a excepción de las emociones negativas, ya comentadas en el párrafo anterior y del factor ficción que se presenta en la parte izquierda de la representación, entre los valores más bajos.

### 5.7 Series normativas

Frente la constatación de que las series analizadas no son normativas, es decir no responden en todos los aspectos a las exigencias de comprensión de una edad determinada, nos exponemos a formular un modelo de serie normativa por cada edad, para facilitar una conclusión, derivada del análisis de datos, al

proceso de conceptualización de la investigación. No se pretende sin embargo establecer condiciones *sine qua non*, siendo relevante además de la presencia de cada factor, la medida en la que éste es presente (como su frecuencia, duración o intensidad); ni se pueden considerar estas condiciones suficientes, recordando que el constructo estudiado concierne el nivel de comprensión del contenido y no la adecuación de las temáticas tratadas u otros elementos que puedan caracterizar un programa de calidad para preescolares.

En un programa apto para los niños de dos años el lenguaje verbal tendría que asumir un papel secundario y ser extremadamente sencillo, simulando un ritmo de voz similar al *motherese* y reiterando la información tanto verbal como icónica muchas veces. Además los elementos profílmicos deberían ser esenciales, sin grandes variaciones, cambios de escenas o de plano frecuentes, renunciando al empleo de voces o sonidos de los que no se identifica la fuente. A los dos años las descripciones de las propiedades de los objetos discrepan con las nociones del niño de esta edad, del todo primitivas. Así como el empleo de metáforas, la presencia de algunas variables observadas como la expresión de los personajes que esconde sus verdaderas emociones demuestran ignorar las competencias del telespectador. Finalmente si la simple presencia de algunas emociones negativas no representa en sí un problema, el tratamiento de las emociones que se espera de una serie preescolar es prevalentemente positivo coherentemente con su sensibilidad.

El lenguaje está estrictamente relacionado con el pensamiento que a los tres años es todavía seriado y no abstracto. La gradual adquisición del vocabulario facilita la comprensión de la componente verbal del lenguaje que si bien ya no representa un problema en sí debería asumir en gran parte una función reiterativa. El empleo de un lenguaje retórico o metafórico complicaría el proceso de comprensión, por esta razón el factor "metáforas" en una serie normativa para niños de tres años tenderá a no aparecer o a presentarse en pocos casos; asimismo, debido a la inestabilidad atencional que caracteriza esta edad, el componente profílmico debería asumir valores muy bajos, así como el componente de ficción. Las emociones negativas, y entre ellas sobretudo la ansiedad, no deberían ser frecuentes, más bien al contrario, siendo la intensidad de las emociones experimentadas incontrolable. Las series para niños de tres

años aunque tengan una intención educativa no deberían excederse en descripciones, acompañándolas de toda forma con constantes reiteraciones. Las categorías que componen el factor Adultización son inalcanzables para el niño de esta edad y por esto correspondería que no aparecieran en ningún momento.

La componente verbal del lenguaje en una serie dirigida al público entre 4 y 5 años todavía tenderá a la sencillez, evitando el empleo de palabras poco cotidianas o las frecuentes alusiones al pasado y al futuro, tanto verbales como visuales (por esto el factor Descripciones no debería ser del todo presente). No obstante con el desarrollo muchos elementos ya no representan un obstáculo a la comprensión. Por otra parte todavía escapan a su comprensión las imágenes que necesitan una interpretación al revelar un significado simbólico; además los efectos sonoros siguen siendo de ayuda para entender los sucesos. Por esta razón el factor Profilmico debería ser medianamente bajo, así como las Emociones negativas, con una especial atención a obviar las emociones de miedo y temor. A una serie para niños de entre 4 y 5 años se le exige no presentar a menudo elementos de ficción por la dificultad que todavía caracterizan la tarea de discernir con claridad lo que puede ser verosímil de lo que no lo es. Las analogías pueden obstaculizar la comprensión por esto el componente metafórico de la serie no debería ser muy alto. Las reiteraciones a los 4 años siguen construyendo uno de los más importantes apoyos al discernimiento de los mensajes y de los sucesos. Entre las categoría que forman el factor Adultización la que todavía confunde el telespectador es el enmascaramiento de las emociones porque implica la capacidad de interpretar las intenciones escondidas de un personaje a partir de un indicio explícito, la expresión de su cara, contrario a estas intenciones.

A los cinco años la componente verbal del lenguaje podría ser especialmente útil para explicitar la motivación que guía el comportamiento de los personajes, sin embargo el factor Lenguaje verbal tiene que resultar en su conjunto no muy alto a causa de las dificultades que todavía produce el frecuente empleo de un lenguaje figurado y de un vocabulario poco cotidiano. Llegando a los 5 años se reduce el número de características de las series que pueden obstaculizar la comprensión del mensaje debido al desarrollo cognitivo ya muy avanzado del niño. No afecta mucho a su comprensión la complejidad escénica, la presencia de

descripciones o de un componente emocional negativo o el metafórico, naturalmente no en términos absolutos sino relacionando estos elementos con la intensidad y frecuencia media de un programa televisivo dirigido a la edad preescolar. Por otra parte el factor Ficción tiene que seguir asumiendo valores bajos y continúa siendo un recurso muy útil resumir los hechos durante o al término del episodio para facilitar la comprensión y asimilar los mensajes que se quieren retransmitir. Finalmente el factor Adultización no puede asumir valores muy elevados para que la serie pueda ser considerada normativa para un público entre 5 y seis años.

Si bien ningún programa incluido en la muestra es normativo, prescindiendo del todo de las características que potencialmente podían complicar la comprensión del niño telespectador, podemos indicar las series que logran ajustarse mejor a los cuatro perfiles trazados: El Jardín de los Sueños se aproxima a ser considerada una serie normativa para niños de 2 años y Caillou es un ejemplo adherente al modelo de serie apta para niños de 3 años. Por otra parte La Vaca Connie es una serie cuyos elementos remiten claramente al público de 4 años y finalmente SamSam se adapta bien a las características evolutivas de los niños de 5 años. Estas series destacan para mejor evidenciar los elementos del contenido que consienten identificar con claridad un grupo específico de telespectadores, sin que esto implique necesariamente una mejor calidad de producción o de contenido, determinada también de las temáticas tratadas, el tipo de relaciones y comportamientos que se promueven, etc.

## **5.8 Preguntas posteriores**

Los resultados del análisis nos condujeron a investigar la relación de los mismos resultados con datos precedentes, como el *target audience* propuesto por algunas productoras, o con informaciones independientes, como la durada media de un episodio con relación a la edad del telespectador. Además con el propósito de economizar futuros análisis se han comparado los resultados obtenidos sobre nuestra muestra de 12 episodios por cada serie con los resultados de una

investigación anterior<sup>19</sup> elaborados a partir de una muestra de 5 episodios. Fue posible así realizar un análisis comparativo de resultados sobre seis series.

### Objetivos y procedimiento operativo

1. Examinar la correlación entre la clasificación propuesta por las productoras o cadenas de televisión y la que surgió del análisis.
2. Investigar la relación entre la durada media de los episodios de una serie y la edad a la que es apto el programa para establecer si existe una relación.
3. Estudiar las diferencias entre los resultados logrados con una muestra de 5 episodios y aquellos encontrados con la muestra de 16, a través de una prueba de correlación.

### Resultados

1. Hemos empleado el coeficiente de correlación no paramétrica Rho de Spearman para cuantificar la correlación entre las dos clasificaciones. Formulamos las siguientes hipótesis

H<sub>0</sub> : la edad propuesta por los programadores y la edad del *target* que encontramos en nuestro análisis no están correlados.

H<sub>1</sub> : las dos clasificaciones están correladas.

		Correlaciones		
			EdadP.I	EdadE.
Rho de Spearman	EdadOficial	Coeficiente de correlación	1	0,346
		Sig. (bilateral)	.	0,328
		N	10	10
	EdadEncontrada	Coeficiente de correlación	0,346	1
		Sig. (bilateral)	0,328	.
		N	10	10

19 Investigación "La televisión infantil frente los niños menores de 6 años", financiado por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya dentro de la V Convocatòria per a la concessió d'ajuts a projectes d'investigació sobre Comunicació Audiovisual (D.O.G.C. del 17 de julio de 2007, aprobado el 21 de mayo de 2008).

**Tabla 40** Captura del resultado (SPSS) de la prueba de correlación entre la edad sugerida por los programadores y la edad encontrada a través del análisis del contenido de la serie.

La significación encontrada es  $0,328 > 0,01$

Se acepta entonces la hipótesis nula  $H_0$ : la correlación no es significativa (0,01).

El *target* que proponen los productores o las cadenas de televisión para 10 de las 16 series que componen la muestra, por lo general, difiere por exceso del que emerge de nuestros resultados. Este dato sugiere que los productores tienden a sobrevalorar los conocimientos de los niños y su nivel de desarrollo.

En tres series (Capelito, Lucy: quina mandra! y El teatro de l'Isop) la edad indicada por las productoras (EdadP.) coincidió con la edad encontrada (EdadE.) sin embargo no podemos descartar que sea una correspondencia casual. Sería necesario investigar este aspecto más detenidamente en futuras investigaciones.

Serie	EdadP.	EdadE.	E.P.-E.E.
Caillou	2	3	-1
Capelito	3	3	0
Jardín	18 meses	2	1,5
Lucy	3	3	0
Noddy	2	4	-2
Pocoyó	1	3	-2
SamSam	4	5	-1
Todd	2	4	-2
VacaC.	1	4	-3
Isop	4	4	0

**Tabla 41** Diferencia entre la edad sugerida por los programadores y la edad encontrada a través del análisis del contenido de la serie.

2. La hipótesis que exista una relación entre la duración media de los episodios de una serie y la edad a la que es apto el programa se justifica con el perfeccionamiento gradual de la atención del niño en todos sus aspectos (véase párrafo 2.3.2) que sin embargo resulta escasa en sus primeros años de vida. Podríamos resumir el análisis como sigue:

$H_0$  : la duración de la serie y la edad del *target* no están correladas.

H1 : la duración de una serie es tanto más breve cuanto más joven es el público al que se dirige.

		Correlaciones		
			N.min.	EdadEncontrada
Rho de Spearman	N.min.	Coeficiente de correlación	1	0,22
		Sig. (bilateral)	.	0,413
		N	16	16
	EdadEncontrada	Coeficiente de correlación	0,22	1
		Sig. (bilateral)	0,413	.
		N	16	16

**Tabla 42** Resultados de la prueba de correlación entre la edad del *target* encontrada a través del análisis de la serie y su duración en minutos.

La significación encontrada es  $0,413 > 0,01$

Se acepta entonces la hipótesis nula H0: la correlación entre el número de minutos y la edad encontrada no es significativa (0,01).

3. Como se aprecia en la tabla 44, las correlaciones entre los resultados de las dos muestras (de 5 y de 12 episodios) son todas muy significativas (0,01).

	Correlaciones de muestras relacionadas		
	N	Correlación	Sig.
Capelito5 y Capelito12	20	0,988	0
Lucy5 y Lucy12	20	0,988	0
Noddy5 y Noddy12	20	0,988	0
Sam5 y SamS12	20	0,993	0
UnaMá5 y UnaMá12	20	0,877	0
Zoo5 y Zoo12	20	0,973	0

**Tabla 43** Resultados de las correlaciones de muestras relacionadas.

Formulamos las hipótesis

H0 : no hay diferencias significativas entre las dos medias de las muestras.

H1 : se encuentran diferencias significativas entre las medias.

Para el análisis se ha empleado el coeficiente de correlación Rho de Spearman y un estudio de correlación no paramétrico.

Sólo aceptando un intervalo de confianza para la diferencia del 95% en Capelito, Lucy: quina mandra!, Ja arriba en Noddy! y Carrer del Zoo 64 aceptamos la hipótesis nula ( $t < 1,96$ ).

En este caso no habrían diferencias significativas y esto significaría poder emplear una muestra de solo 5 episodios en vez de 12.

	<b>Error típ. De la media</b>	<b>t</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig.</b>
Capelito5 - Capelito12	0,0101742	0,278	19	0,784
Lucy5 - Lucy12	0,0140697	0,364	19	0,72
Noddy5 - Noddy12	0,010636	1,848	19	0,08
Sam5 - SamS12	0,0090702	3,014	19	0,007
UnaMá5 - UnaMá12	0,0400681	-0,69	19	0,498
Zoo5 - Zoo12	0,0162576	1,297	19	0,21

**Tabla 44** Resultado de la prueba de Prueba de muestras relacionadas.

En las series Ja arriba en Noddy! y Sam Sam  $t > 1,96$  y se aceptaría la hipótesis alterna, reconociendo diferencias entre las medias encontradas.

El análisis de una muestra de 5 episodios se ha revelado insuficiente para lograr resultados significativamente parecidos a aquellos encontrados con nuestra muestra de 12 episodios; no obstante, la estructura y el contenido de los episodios es similar y es posible que en un futuro se pueda reducir el número de episodios mínimo para analizar, necesarios para obtener resultados fiables. Esta constituiría una forma más rápida y menos costosa de identificar en el *target* específico de cada serie.

## 5.8 Criterios de bondad de la investigación.

El instrumento de análisis se creó expresamente por el estudio, por esta razón es importante definir los criterios de bondad que caracterizan la investigación, midiendo su fiabilidad y validez.

### **5.8.1 Validez**

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

La validez orientada al criterio se midió con el test estadístico del Chi<sup>2</sup>, evidenciando que el código permite detectar las posibles variaciones de las variables observadas en los distintos programas.

No existiendo herramientas de medida anteriores al nuestro no pudimos calcular la validez concordante (efectuando una correlación entre los resultados obtenidos con nuestro instrumento y los resultados sobre la misma muestra obtenidos con un instrumento anterior al nuestro). Como reto para un próximo futuro planeamos correlar los resultados obtenidos con una medida objetiva del grado de comprensión de los niños; por ejemplo realizando una observación estructurada de su comportamiento frente el visionado de las series o a través de un conjunto de pruebas posterior a esto.

Las técnicas de análisis de contenido se caracterizan comúnmente por dos sesgos o errores comunes. El primero es la reactividad, es decir la influencia que ejerce el observador sobre el observado; sin embargo tratándose de un material audiovisual, el observador no tiene ninguna influencia sobre su contenido.

El segundo sesgo son las expectativas e inferencias del observador. Para verificar que no se produjeran importantes distorsiones causadas por la subjetividad del observador se efectuó una validación a través del porcentaje de acuerdo con un segundo codificador.

### **5.8.2 Fiabilidad inter-codificadores**

La fiabilidad del proceso de codificación representa uno de los criterios de calidad del proceso de análisis de contenido, midiendo el grado de acuerdo alcanzado entre, al menos, dos codificadores, según indica Krippendorff (1990), que de forma independiente analizan un mismo contenido con el instrumento de observación diseñado.

Se acostumbra a medir la fiabilidad inter-codificadores (o inter-jueces) sobre un 10% del material empleado, aproximadamente. Efectuamos una doble codificación sobre una muestra de seis series, considerando tres episodios de cada serie por un total de 18 episodios.

La correlación entre las respuestas obtenidas por los dos codificadores resultó ser estadísticamente significativa al nivel 0,01. Se midió a través del coeficiente de correlación Rho de Spearman cuyo valor fue 0,853.

Definimos entonces el grado de acuerdo entre los codificadores suficiente, índice de la fiabilidad del proceso de codificación.

### **5.8.3 Fiabilidad del codificador y fiabilidad interna**

Para confirmar la fiabilidad del instrumento y del proceso de codificación, se decidió contrastar los resultados de dos procesos de codificación de un mismo material realizados con 12 meses de diferencia.

Se seleccionaron tres episodios de tres series distintas, encontrando diferencias muy pequeñas en el retest; la correlación entre las respuestas alcanzó el 0,9 a un nivel de 0,01. Se concluye que el codificador es individualmente confiable.

Finalmente la fiabilidad interna del instrumento se suele medir a través del estadístico de fiabilidad alfa de Cronbach. Su valor resultó ser 0,6. Se formula la hipótesis de que este valor no sea muy alto por ser un conjunto de ítems multidimensional.

## **5.9 Discusión**

Presentamos a continuación una síntesis de los principales resultados obtenidos a través del análisis de datos con el fin de aportar nuestras conclusiones al discurso sobre las series para preescolares.

El 50% de las principales cadenas de televisión (6 sobre 12) no ofrece en ningún momento contenidos para un público preescolar. Las cadenas que retransmiten este tipo de contenido lo hacen de forma bastante homogénea durante la semana pero mayormente (62%) fuera del horario de protección reforzada,

contraviniendo a las indicaciones del Código de Autorregulación sobre Contenidos e Infancia. Estos datos confirman la escasa importancia que se atribuye al público entre 2 y 6 años a la hora de construir la parrilla de programación, retransmitiendo los programas a ellos dedicados en momentos poco agibles o a veces incompatibles con el horario escolar.

El número de series para niños en edad preescolar encontradas durante la semana varía mucho dependiendo de la cadena, desde un máximo de 24 (el 50% del total) en la cadena autonómica K3, a una retransmisión esporádica de 3 o 4 series en las principales cadenas de televisión pública nacional La1 y La2. Se ha encontrado entonces una mayor oferta en la televisión autonómica en comparación con las cadenas nacionales; este dato confirma una tendencia conocida entre los estudios de televisión infantil (véase por ejemplo los informes del CAC).

Este problema asume de todas formas un papel secundario, si dejamos de un lado el discurso sobre la responsabilidad de las cadenas de televisión pública de ofrecer una cuota de programación dedicada a la primera infancia conforme a las normativas y a los códigos de autorregulación. Si el *share* no depende de cuánto gusta un programa sino de las posibles alternativas que con la televisión analógica solían ser escasas, la introducción de la televisión digital terrestre, con el aumento de la oferta y del poder de elección del público, pone en riesgo el éxito de aquellos programas que no sepan prever la reacción del *target* al que se dirigen o desconozcan sus necesidades y características. Pensamos, en efecto, que con la introducción de los canales temáticos de la TDT y la consecuente natural segmentación del *share* y aumento de la competencia, cualquier público específico será objeto de interés comercial, incluido el público preescolar. El problema aplica entonces, más que a la cantidad de la oferta, al tipo de producto ofrecido.

Los indicadores observados en las series para preescolares permiten describir las características que definen este género.

Un primer aspecto considerado es el tratamiento de las emociones. En un 14% de los intervalos se manifiestan emociones negativas y se identifica en casi todas las series (13) un elemento que puede complicar la comprensión del

telespectador: las expresiones de los personajes en alguna ocasión no corresponden a sus emociones. Para alcanzar el significado de la narración el niño necesitará desenmascarar los verdaderos sentimientos e intenciones del personaje en contraste con el contenido manifiesto del mensaje. Si bien no sea por lo general un aspecto muy recurrente en los episodios, su empleo sugiere un desconocimiento de los límites del desarrollo emocional de un niño en edad preescolar por parte de los productores.

Los recursos que permiten centrar la atención del espectador son muy frecuentes; sin embargo dependiendo del empleo que se hace de ellos, pueden constituir un elemento de distracción: los planos detalle se encuentran en una observación sobre tres y en el 31% de las series consideradas se observa un constante uso de efectos sonoros durante todos los episodios.

En el 38% de los capítulos los personajes humanos hacen cosas fantásticas y en uno de cada tres se emplean efectos especiales, frecuencias que contrastan con la capacidad del niño de distinguir realidad de ficción, si bien a un ojo adulto esto pueda parecer un recurso entretenido y estimulante.

El papel y la complejidad del lenguaje verbal son los aspectos que constituyen el obstáculo más grande a la comprensión del niño preescolar, ya que en ningún episodio el discurso tiene una función puramente reiterativa, dejando que el lenguaje icónico sea suficiente a la comprensión del mensaje. Sólo a veces (31% de los intervalos) el componente verbal del lenguaje sirve para explicar la motivación que guía el comportamiento de los personajes y casi nunca para resumir los hechos durante o al final del episodio, estrategia pedagógica sencilla y bien conocida en el mundo de la educación. Sin embargo, el dato más preocupante es que el tipo de lenguaje verbal empleado es a menudo demasiado complejo para un público que está aprendiendo a hablar. En el 38% de las observaciones se usan proverbios, frases hechas o palabras inventadas y en el 18% se emplea un vocabulario poco cotidiano.

Los indicios de una falta de atención a las necesidades del telespectador preescolar se amplían frente a la velocidad del habla que aparece normal al codificador adulto en el 93% de los episodios. Cuando los personajes o la voz en off utilizan un lenguaje lento y pausado, parecido al que se emplea normalmente

con los niños, se facilita la comprensión y la asimilación del mensaje. En este sentido la serie Caillou destaca por su atención más que todas las demás, esto probablemente porque creado con la ayuda de especialistas de la infancia. Si bien un muy reducido número de series nace o se desarrolla con el soporte de especialistas de psicología evolutiva y de pedagogos, estas figuras no suelen participar en ningún nivel al proceso de producción de los programas de televisión infantil. Mientras que los contenidos para adultos tienden a la homogeneidad y siguen las estrategias del lenguaje televisivo (tanto icónico como verbal) para poder llegar a la masa, las retransmisiones infantiles que aplican el mismo criterio surgiendo de una óptica adulta y poco especializada, pueden resultar incomprensibles al niño telespectador, dependiendo de su edad y experiencia.

Finalmente también el tratamiento temporal en el 50% de las series recuerda una estructura narrativa compleja, que se aleja a menudo del presente. Del análisis emerge un perfil del género "series para preescolares" que presenta un contenido a menudo caracterizado por elementos de complejidad formal, lingüística, emocional, etc., que puede complicar la comprensión del telespectador y que tiende a confirmar el escaso conocimiento del desarrollo y de las consecuentes exigencias del telespectador preescolar.

Sin embargo a través de las correlaciones se identifica un tipo de serie especialmente consciente de las necesidades de este público; cuando se emplean muchas repeticiones, por ejemplo, también se resumen los sucesos durante o al término del episodio; de la misma forma cuando se emplea una velocidad del habla más lenta de lo normal, el lenguaje verbal asume un papel secundario en relación con las imágenes, al asumir una función reiterante o porque su uso es extremadamente reducido.

Asimismo a menudo un indicador de complejidad en el lenguaje verbal tiende a predecir otros con el mismo carácter, definiendo un estilo de difícil comprensión en su conjunto.

A veces se presentan en un mismo intervalo de 30 segundos más elementos que necesitan ser interpretados implicando el haber desarrollado el pensamiento simbólico: por ejemplo, el empleo de elementos externos a la escena se

acompaña con el uso de objetos invisibles o simbólicos. Por otro lado a veces la forma de aclarar un contenido puede ser incorrecta e ineficaz, revelando una vez más la tendencia al descuido de las productoras. Dos ejemplos son, el uso de comparaciones y metáforas para describir las imágenes y añadir informaciones sobre ellas o la tendencia a explicar el comportamiento de los personajes reenviando a un suceso precedente y rompiendo de esta forma la linealidad temporal del episodio. Tratándose de variables dicotómicas y de una prueba de correlación es importante recordar que la relación encontrada entre estas variables es de tipo asociativa o en algunos casos predictiva, sin embargo bajo ningún concepto es posible atribuirle una relación de causalidad.

Si bien no encontramos series “normativas”, es decir, respondientes a las características cognitivas de una edad específica, pudimos asociar cada serie a un *target*, estableciendo un criterio de clasificación sobre la base de la sencillez o complejidad de cada contenido.

La descripción de las características, los límites y las especificidades de cada serie se determinaron también a través del estudio de los componentes factoriales.

Unas pruebas estadísticas posteriores al análisis de datos fundamental nos permitió establecer que el *target* que proponen los productores o las cadenas de televisión tienden a diferir por exceso del que sugieren nuestros resultados, indicando que los conocimientos de los niños y su nivel de desarrollo son en general sobrevalorados.

Hasta aquí el análisis pormenorizado de los datos obtenidos y de las series estudiadas. A partir de este análisis podemos avanzar hacia algunas conclusiones en el marco de las preguntas e hipótesis generales de esta investigación, lo que haremos en el siguiente párrafo.



## 6. Conclusiones

Con esta investigación se ha querido investigar el constructo (variable subyacente) "**nivel de comprensión de las series preescolares**" definido operativamente a través de un conjunto de indicadores multidimensionales. Estos se seleccionaron a partir de un estudio de la bibliografía sobre el desarrollo fisiológico y cognitivo en los primeros años de vida que originó un esquema psicoevolutivo de los avances del niño hasta los 6 años de edad. Sobre la base de estos avances se ha definido cuando el niño puede acceder al uso del medio televisión e interpretar correctamente el contenido de sus mensajes. Se fijó esta edad en los 24 meses.

A través del nuevo modelo de análisis diseñado se analizó el contenido de 16 series empleando las competencias cognitivas y emocionales del niño en los distintos períodos de desarrollo para evaluar los contenidos observados y clasificarlos en base a la edad. El diseño empleado con fundamentación en la psicología evolutiva, implicó un análisis netamente descriptivo.

Logramos alcanzar los objetivos planteados aplicando tanto instrumentos de estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias) para resumir la información disponible como aquellos derivados de la estadística inferencial (como la prueba de correlación o el análisis factorial) para tomar decisiones y generar conclusiones.

La construcción de las categorías de observación y, en general, el diseño del modelo de análisis se ha revelado eficaz para establecer una correspondencia entre las características de las series componentes de la muestra y la edad de su *target* potencial.

Antes de definir cuáles serían las vías futuras para seguir en esta línea de investigación, queremos evidenciar las principales aportaciones así como las posibles limitaciones de la investigación desarrollada.

## 6.1 Aportaciones

El nuevo modelo de clasificación aporta precisión a la clasificación adoptada actualmente por las productoras de las cadenas de televisión, que no permitía diferenciar con exactitud los contenidos infantiles para preescolares. El modelo que proponemos pretende fijar la edad precisa del público al que se dirige la serie preescolar, diferenciando 4 grupos de edades (de 2 a 3, de 3 a 4, de 4 a 5 y de 5 a 6 años), para que el niño telespectador sea considerado un público específico, activo y con derecho al uso y disfrute de este medio. Siguiendo la hipótesis de un recorrido unidireccional del crecimiento consideramos cada edad el momento a partir del cual es posible acceder al contenido de la serie.

Una segunda aportación concierne al modelo de análisis que desarrollamos; este modelo adopta un enfoque psicoevolutivo mientras que el actual tipo de clasificación no se fundamenta en ningún modelo conceptual del desarrollo. Además si bien las categorías empleadas se relacionan con el contexto geográfico por su formulación, los avances del desarrollo desde los 2 a los 6 años, que constituyen la conceptualización de las mismas categorías, con pocas excepciones, se pueden considerar indicadores universalmente válidos. Como ya comentado, el desarrollo cognitivo y emocional en los primeros años de vida, determinado en gran parte de la maduración biológica, sigue la misma secuencia de progresos. Poder aplicar potencialmente el mismo modelo de análisis a otros contextos y culturas representaría la mayor ventaja de nuestra propuesta.

La tercera aportación que se quiere destacar es haber desarrollado una nueva herramienta de análisis basada en tecnología multimedia, que representa un nuevo recurso a la investigación en comunicación. La herramienta de observación representa un recurso que podrían emplear tanto los profesionales de la comunicación como los educadores para el análisis de las serie para preescolares, pero no sólo, si bien diseñado por esta investigación, el mismo instrumento sería útil para la observación estructurada de cualquier contenido audiovisual. Por esta razón en un próximo futuro se prevé generar una versión del instrumento de observación que se pueda emplear online en modalidad abierta y gratuita, pensando que el alcance de los resultados de la investigación se determine

también por su adecuación a los principios que rigen en la sociedad del conocimiento (compartido).

Finalmente el interés de los datos obtenidos a partir del análisis se basa en tres aspectos principales:

1. Los contenidos televisivos para preescolares, representados en gran parte por series, representa un objeto de estudio ignorado en su especificidad por anteriores investigaciones. Esta elección conlleva un intento de centrar la atención sobre un audiencia aficionada al medio televisivo pero a menudo ignorada: los niños entre 2 y 6 años.

2. La extensión del corpus analizado (192 episodios), en relación con la unidad de análisis elegida (intervalos de 30 segundos de duración). Se efectuaron 2.917 observaciones, registrando la presencia de 20 indicadores en cada intervalo. De este modo fue posible describir de forma minuciosa los episodios que a su vez permitieron generar un preciso perfil de cada serie.

3. Por último, queremos mencionar la buena fiabilidad de la investigación, reflejo del intento de reducir los riesgos de inferencias y aumentar la objetividad en el proceso de codificación.

## **6.2 Límites**

Adoptamos las palabras del profesor de psicología Ricardo Blasco (Blasco, 2004, pág. 122) para explicar el espíritu con el que se ha llevado a cabo la investigación e introducir el presente apartado; Blasco en las conclusiones de un artículo escribe:

“Cuando se está en marcha es difícil concluir en algo que no sea dinámico y provisional. Y esto no es una conclusión. [...] Sólo podemos señalar los hitos del camino, los relieves y las posibles dificultades, junto a las nuevas oportunidades”.

Asimismo la presente investigación no puede considerarse concluyente; los resultados encontrados, en constante revisión, permiten generar nuevos retos y evidenciar posibilidades que hasta ahora no se habían contemplado.

Una primera reflexión atiende a la especificidad del medio de comunicación elegido y el empleo que comúnmente se hace de él.

Cuando se estudia un género televisivo, las series preescolares en nuestro caso, el material viene extrapolado del normal flujo de la programación incurriendo en el riesgo de no tomar en cuenta la experiencia real del público televisivo; éste no suele encender la televisión al empezar un programa ni tiende a apagarla cuando termina, más bien el hábito erróneo, pero más frecuente, es dejar el televisor encendido durante horas mientras se retransmite un contenido tras otro. Por esta razón correspondería considerar en detalle el tipo de programas que preceden y siguen las series preescolares, sobre todo al retransmitirse en prevalencia fuera del horario de protección reforzada, como indican los resultados de nuestro estudio.

Una segunda limitación con la que se enfrenta la investigación se refiere al instrumento de análisis y a su validez. Siendo la construcción de las categorías un producto original, basado en los resultados de investigaciones de muchos autores y disciplinas diferentes que reflejan otras tantas perspectivas teóricas, la validez interna no resulta ser muy alta. Conjuntamente no existiendo una herramienta anterior a la nuestra que permita establecer el grado de comprensión de las series para preescolares, nos encontramos con la imposibilidad de medir la validez externa.

Finalmente somos conscientes de los límites debidos a la aplicación de una única técnica de análisis, si bien este procedimiento sea habitual cuando se realiza un procesamiento cuantitativo de datos, por esta razón dejamos abierto el trabajo a una futura investigación, descrita en el siguiente párrafo.

### **6.3. Vías futuras**

#### **6.3.1 Observación de los perceptores**

Como reto para un próximo futuro, planeamos realizar una observación estructurada de la reacción y comportamiento del niño frente al visionado de las series y una administración de un conjunto de pruebas posteriores al visionado. Esto nos permitirá relacionar los resultados obtenidos con una medida objetiva

del grado de comprensión de los niños para medir la validez externa del instrumento. Los resultados alcanzados en esta investigación a través del análisis de los estímulos perceptivos podrán ser confirmados a través de una investigación ecológica (según la concepción de Bronfenbrenner) sobre los perceptores.

Esta investigación realizada en contextos naturales tendrá que considerar también las relaciones del niño telespectador con los demás elementos del microsistema, tanto cotidianos como contextuales, incluyendo los "efectos de segundo orden" que produce el observador, no sólo directamente, sobre el niño, sino también sobre su relación e interacción con los demás miembros de la familia o con el visionado de la serie televisiva. Los elementos del microsistema corresponden a las actividades, papeles y relaciones que el niño muestra a través de su comportamiento verbal y no verbal. En este sentido el conocimiento previo de los hábitos del niño y de su microsistema a través de una breve entrevista a los padres podría ser decisivo.

Será preferible realizar la observación en contextos naturales y no en el contexto "laboratorio", para lograr una mayor "validez ecológica" (Bronfenbrenner, pág.10) disminuyendo la probabilidad de influencias del contexto sobre los resultados. El término validez ecológica, que recuerda el concepto clásico de validez, viene definido por Bronfenbrenner como la medida en la que el ambiente del que tienen experiencia los sujetos en una determinada investigación científica tiene las características que el investigador presume que tenga (pág. 65). Si bien en la práctica operativa resulta difícil controlar los cuatro niveles de influencias del contexto, expuestos en la teoría ecológica del desarrollo, una investigación de laboratorio impediría observar estos sistemas de influencias, debido a la artificiosidad del contexto experimental.

En este sentido asumimos la posición de Bronfenbrenner al rechazar la dicotomía entre rigor y relevancia; sin bien el mayor control de las influencias externas es implícito en las investigaciones desarrolladas en el laboratorio es posible en gran parte controlar las mismas influencias en las investigaciones de campo que se revelan más completas en una concepción ecológica.

Terminamos con la idea de Berelson de que una buena metodología no puede

sustituir la necesidad de una buena idea, auspiciando que esta investigación pueda constituir una válida, si bien pequeña aportación al estudio de la psicología evolutiva aplicada al campo de la comunicación.

### **6.3.2 Nuevos campos de aplicación y contextos culturales**

El siguiente paso a lo largo de nuestra línea de investigación es ampliar el análisis a otros contenidos y, si bien constituya un objetivo más ambicioso, a nuevos contextos culturales.

Dadas sus características, consideramos oportuno el estudio de los posibles campos de aplicaciones del modelo de análisis diseñado para investigar el nivel de comprensión de los mensajes y contenidos audiovisuales dirigidos a los niños en edad preescolar. Se elabora la hipótesis que sería posible aplicar el mismo modelo para el análisis de otros tipos de contenidos audiovisuales, articulando una clasificación sobre la base de los mismos avances del desarrollo. En efecto sería necesario modificar sólo algunas de las variables que en nuestra investigación se observaron una vez en cada episodio y que pueden ser específicas del formato, como la presencia de anuncios durante el capítulo, categoría que no se aplicaría por ejemplo a una película.

Por otra parte, el modelo de análisis del contenido se fundamenta en una sucesión de adquisiciones que están determinadas principalmente por la maduración biológica del sistema cognitivo y por esto universalmente válidas. Si bien sea necesario verificar esta hipótesis, la implicación consistiría en poder aplicar ese mismo modelo de análisis en diferentes contextos, independientemente de la influencia cultural; esta dimensión sugiere la necesidad de una investigación longitudinal que se valga de muestreo estratificado a grande escala, objetivo ambicioso que comportaría disponer además de un personal especializado de una buena financiación.

### **6.3.3 Televisión Interactiva**

Una tercera y última reflexión respeta la introducción del componente interactivo y las posibles implicaciones que conlleva. Los niños telespectadores ya no se limitarán a percibir el contenido sino a interactuar con él. Es intuible que la

evolución de las viejas tecnologías implicará además de nuevos hábitos de consumo, un nuevo tipo de oferta y de contenidos, seguramente más especializados pero puede que también más determinados por la reacción del espectador que al ser mucho más compleja tendrá que ser controlada. Si las productoras actualmente pueden considerar irrelevante la comprensión de un contenido por parte de los niños preescolares, a pacto de capturar su interés a través de la secuencias de imágenes atractivas, es posible que con la introducción de la televisión interactiva será necesario que el público alcance el significado de los mensaje para reaccionar de forma apropiada y poder interactuar con el medio. Esto implicaría la participación de profesionales de la infancia como psicólogos evolutivos y pedagogos, próximos también al campo de la comunicación, en el proceso de producción de contenidos audiovisuales infantiles y aportaría un valor adjunto a investigaciones como la que hemos presentado al aproximar estas diferentes áreas del conocimiento.

El 20 de mayo Google anunció su proyecto Google TV que junta móviles, Internet y televisión. Los nuevos televisores vendidos a partir del próximo otoño en Estados Unidos permitirán acceder a toda la red y buscar además de los vídeos de Youtube, para hacer sólo un ejemplo, los programas televisivos. Las búsquedas se realizarán con el conocido navegador Google Chrome a través de un comando vocal, ejecutado con un teléfono móvil que necesitará ser equipado con el sistema operativo Android.

Es evidente que este tipo de interactividad implicará cambios radicales en la forma de relacionarse con el medio y por consiguiente (Ferrés, 1992) en el modo de procesar la información y los mensajes propuestos. Pensando en los usuarios en edad preescolar las nuevas posibilidades ofrecidas por las televisiones de última generación conllevan también haber desarrollado procesos cognitivos menos generales y diferentes competencias.

Se tendrán que considerar las competencias que ya implica la navegación en Internet con el ordenador y que comportan un aprendizaje previo y más complejo del apretar un botón para acceder al contenido audiovisual. El usuario podrá pasar desde la elección del flujo de contenidos audiovisuales a la selección de contenidos también multimedia, que incluyen vídeos, sonidos, imágenes y textos. Este cambio interesará mayormente a los niños en edad preescolar

porque mientras que los mensajes audiovisuales son accesibles a los dos años de edad, el acceso al mensaje escrito implica haber desarrollado la capacidad de lectoescritura que suele ser indispensable a la libre navegación en la red y se alcanza normalmente alrededor de los seis años, coincidiendo con la entrada en la escuela. Sin embargo es muy probable que también los niños más pequeños incorporen rápidamente a sus rutinas diarias la televisión digital, siendo bien predisuestos al uso de las nuevas tecnología de la información y del conocimiento y más que sus padres o maestros; podrán navegar entre los contenidos multimedia porque “el texto escrito adquiere su valor como refuerzo de la imagen y el sonido” (Mariona Grané, 1997, pág. 10) y no impide el acceso a los vídeos o a otras fuentes de información. En efecto la mayoría de las series televisivas analizadas ya ofrecen una página web complementaria, pensada para usuarios en edad preescolar, y en una ocasión (Tigga & Togga) el programa fue posterior a la creación de la web. Además según las informaciones divulgadas, Google TV tendrá la posibilidad de realizar el comando de búsqueda a través de la voz y esto reduciría en parte las limitaciones asociadas a la interpretación del texto escrito por parte de los niños en edad preescolar.

A las competencias cognitivas y emocionales que comporta la comprensión del contenido televisivo tradicional se añadirán muchas otras, por ejemplo el componente social del desarrollo, ya que la ventaja más relevante de la interactividad es la posibilidad de participación e intercambio. Este podría constituir la transformación más radical del medio “televisión”, derivando la posibilidad de crear contenidos realmente educativos. La TV interactiva podría originar un aprendizaje, potencialidad que hasta ahora, sobretudo para un telespectador en edad preescolar, ha sido muy poco efectiva a través del simple asistir al flujo de imágenes e informaciones.

Una investigación exploratoria sobre las nuevas potencialidades educativas e implicaciones de la televisión interactiva nos permitiría volver a enlazarnos con las demás líneas de investigación que se están desarrollando en el grupo Laboratorio de Medios Interactivos desde hace muchos años, creando un puente

con proyecto como “Mediakids. Multimedia for kids”<sup>20</sup> (Bartolomé y Steffens, 1999) o con el “Proyecto Grimm”<sup>21</sup> (Grané, 2000) que ya en 1994 llevó los ordenadores en las aulas de infantil.

---

20 El proyecto Mediakids. Multimedia for Kids (MM1040 ET European Commission - Multimedia Joint Call) fue coordinado por el Dr. Antonio Bartolomé Pina (1998-2000)

21 El Proyecto Grimm. Tecnología a l’aula fue coordinado por el Dr. Antonio Bartolomé y se desarrolló en el grupo de investigación y calidad Grimm 2000. Para más informaciones véase [http://www.proyectoqrimm.net/index.php?cmd=cont\\_articulo&id=332](http://www.proyectoqrimm.net/index.php?cmd=cont_articulo&id=332) (1994-2003)

## 6. Conclusioni

Con questa ricerca abbiamo voluto studiare il costrutto (variabile latente) “comprensibilità delle serie prescolari” definito operativamente mediante un insieme di indicatori multidimensionali, selezionati a partire da uno studio della letteratura sullo sviluppo fisiologico e cognitivo del neonato, che ha dato origine ad uno schema psicoevolutivo dei progressi del bambino fino a sei anni.

In conformità a questi progressi abbiamo stabilito quando il bambino può fruire del *media* televisione e interpretare correttamente il contenuto dei suoi messaggi. Si è identificata questa età nel ventiquattresimo mese.

Mediante il modello di analisi disegnato si è analizzato il contenuto di 16 serie, con riferimento alle competenze cognitive ed emozionali del bambino nei diversi periodi dello sviluppo, al fine di valutare i contenuti osservati e classificarli in base all'età. Il disegno utilizzato, che affonda le proprie radici nella psicologia evolutiva, ha comportato un'analisi nettamente descrittiva.

Gli obiettivi proposti sono stati raggiunti applicando sia procedimenti di statistica descrittiva (frequenze, percentuali, medie), per riassumere l'informazione disponibile, sia procedimenti derivati dalla statistica inferenziale (come la prova di correlazione o l'analisi fattoriale), al fine di prendere decisioni e generare conclusioni.

La costruzione delle categorie d'osservazione e, in generale, il disegno del modello d'analisi si è rivelato efficace per stabilire una corrispondenza tra le caratteristiche delle serie che compongono il campione e l'età del suo *target* potenziale.

Prima di definire quali saranno le vie future da seguire nell'ambito di questa linea di ricerca, giova evidenziare i principali contributi e le possibili limitazioni della ricerca sviluppata.

## 6.1 Contributi della ricerca

Il nuovo modello proposto nella presente ricerca migliora la precisione della classificazione adottata attualmente dalle case di produzione e dalle reti televisive, che non permetteva sinora di differenziare con esattezza i contenuti infantili da quelli prescolari. Il modello che viene proposto vuole definire in modo più preciso l'età del pubblico al quale si rivolge una serie per prescolari, differenziando quattro gruppi di età (da 2 a 3, da 3 a 4, da 4 a 5 y da 5 a 6 anni), affinché il bambino telespettatore possa essere considerato un pubblico specifico, attivo e idoneo a fruire un determinato *media*. Ipotizzando un cammino unidirezionale dello sviluppo, si considera ogni età il momento a partire dal quale è possibile accedere al contenuto di una serie.

Un secondo contributo concerne il modello di analisi che abbiamo sviluppato; esso adotta un'ottica psicoevolutiva, mentre l'attuale tipo di classificazione non si basa su nessun modello concettuale dello sviluppo. Inoltre, anche se le categorie impiegate sono legate nella loro formulazione al contesto geografico, i progressi dello sviluppo da 2 a 6 anni, che costituiscono la concettualizzazione delle stesse categorie, si possono considerare indicatori universalmente validi, con poche eccezioni ben identificate. Come già commentato, lo sviluppo cognitivo ed emozionale nei primi anni di vita, determinato in gran parte dalla crescita biologica, segue la stessa sequenza di progressi. Poter applicare potenzialmente lo stesso modello d'analisi ad altri contesti e culture rappresenterebbe il maggior vantaggio della nostra proposta.

Il terzo contributo che si vuole evidenziare è lo sviluppo di un nuovo strumento di analisi basato sulla tecnologia multimediale, che rappresenta una nuova risorsa per la ricerca in comunicazione. Lo strumento d'osservazione rappresenta una risorsa che potrebbe essere d'aiuto tanto ai professionisti della comunicazione, quanto agli educatori per l'analisi delle serie prescolari, nonché uno strumento utile per l'osservazione strutturata di qualsiasi contenuto audiovisivo. Per questa ragione in un prossimo futuro si prevede di elaborare una versione dello strumento di osservazione che si possa utilizzare online in versione libera e gratuita, nella considerazione che la rilevanza dei risultati di una ricerca dipende anche dalla sua adeguatezza ai principi della società della conoscenza condivisa.

In conclusione, l'interesse dei dati ottenuti a seguito dall'analisi si basa su tre aspetti principali:

1. I contenuti televisivi per prescolari, rappresentati in gran parte da serie, costituiscono un oggetto di studio ignorato nella loro specificità dalle precedenti ricerche. Pertanto, si vuole centrare l'attenzione su un'audience spesso ignorata: i bambini da 2 a 6 anni.
2. L'estensione del campione analizzato (192 episodi), in relazione con l'unità d'analisi scelta (intervalli di 30 secondi). Sono state effettuate 2.917 osservazioni, con la rilevazione della presenza di 20 indicatori in ogni intervallo. In questo modo è stato possibile descrivere a livello di dettaglio gli episodi, con la definizione di un preciso profilo di ogni serie.
3. Infine, vogliamo menzionare la buona affidabilità della ricerca, riflesso del tentativo di ridurre il rischio di inferenze e aumentare l'oggettività del processo di codificazione.

## **6.2 Limitazioni**

Ci rifacciamo alle parole del professore di psicologia Ricardo Blasco (Blasco, 2004, pag. 122) per spiegare lo spirito con il quale abbiamo affrontato il processo di ricerca e per introdurre questo paragrafo; Blasco nelle conclusioni di un suo articolo scrive:

“Quando si sta in moto, è difficile concludere qualcosa che non sia dinamico e provvisorio. E questa non è una conclusione. [...] Possiamo solamente segnalare le indicazioni del cammino, ciò che è rilevante e le possibili difficoltà, insieme alle nuove opportunità”.

Nello stesso modo questa ricerca non può considerarsi concludente; i risultati ottenuti, in costante revisione, permettono di proporci nuove sfide ed evidenziare possibilità che fin ad ora non avevamo considerato.

Una prima riflessione riguarda la specificità del mezzo di comunicazione scelto e l'uso che si fa abitualmente di questo.

Quando si studia un genere televisivo, le serie prescolari nel nostro caso, il materiale viene estrapolato dal normale flusso della programmazione, incorrendo nel rischio di allontanarsi dall'esperienza reale del pubblico televisivo; quest'ultimo non ha l'abitudine di accendere la televisione quando inizia un programma, né tende a spegnerla quando questo termina; piuttosto, l'uso erroneo e frequente che si fa di questo *media* è lasciarlo acceso per varie ore mentre viene trasmesso un contenuto dopo l'altro. Per questa ragione bisognerebbe considerare i programmi che precedono e seguono le serie prescolari, soprattutto quelli che vengono trasmessi fuori dall'orario super protetto, come indicano i risultati del nostro studio.

Un secondo limite al quale deve far fronte la nostra ricerca fa riferimento allo strumento di analisi e alla sua validità. Essendo la costruzione delle categorie un prodotto originale, basato sui risultati delle ricerche di molti autori e discipline differenti che riflettono altrettanti prospettive teoriche, la validità interna non risulta essere molto alta. In più, non esistendo uno strumento precedente al nostro che permetta di stabilire il grado di comprensibilità delle serie per prescolari, è stato impossibile calcolare la validità esterna.

Da ultimo, si menzionano i limiti dovuti all'applicazione di un'unica tecnica di analisi, nonostante questo procedimento sia ampiamente impiegato quando si elaborano i dati mediante un processo quantitativo. Per questa ragione, lasciamo aperto il lavoro alla futura ricerca descritta nel seguente capitolo.

## **6.3. Proseguimento della ricerca**

### **6.3.1 Osservazione dei soggetti percettori**

Come sfida per un prossimo futuro si pensa di realizzare un'osservazione strutturata delle abitudini e dei comportamenti del bambino durante la fruizione delle serie, con la somministrazione di un insieme di prove successive alla visione. Questo ci permetterà di mettere in relazione i risultati raggiunti in questa ricerca con una misura oggettiva del grado di comprensione dei bambini, al fine di calcolare la validità esterna dello strumento.

I risultati raggiunti in questa ricerca attraverso l'analisi degli stimoli percettivi potranno essere confermati attraverso una ricerca ecologica (intesa nella concezione di Bronfenbrenner) sui soggetti percettori.

Questa ricerca realizzata in situazioni naturali dovrà tenere in considerazione anche le relazioni del bambino telespettatore con gli altri elementi del microsistema, sia quotidiani che contestuali, includendo gli "effetti di secondo ordine" che produce l'osservatore, non solo direttamente sul bambino ma anche sulla relazione e sull'interazione di questo con gli altri membri della durante la fruizione televisiva. Gli elementi del microsistema corrispondono alle attività, ai ruoli e alle relazioni che il bambino mostra attraverso il suo comportamento verbale e non verbale. In questo senso, potrebbe essere decisiva la previa conoscenza delle abitudini del bambino e del suo microsistema attraverso una breve intervista ai genitori.

Sarà preferibile realizzare l'osservazione in contesti naturali e non nel contesto "laboratorio", per raggiungere una maggior "validità ecologica" (Bronfenbrenner, pag.10), diminuendo la probabilità di una influenza del contesto sui risultati. Il termine "validità ecologica", che ricorda il concetto classico di validità, viene definito da Bronfenbrenner come la misura nella quale l'ambiente di cui i soggetti hanno esperienza in una determinata ricerca scientifica presenta le caratteristiche che il ricercatore presume che esso abbia (pag. 65). Sebbene nella pratica operativa risulta difficile controllare i 4 livelli di influenza del contesto, esposti nella teoria ecologica dello sviluppo, una ricerca di laboratorio impedirebbe osservare questi sistemi di influenze, a causa dell'artificialità del contesto sperimentale.

In questo senso assumiamo la posizione di Bronfenbrenner, rifiutando la dicotomia tra rigore e rilevanza; nonostante il maggior controllo dell'influenza esterna sia implicito nelle ricerche sviluppate in laboratorio, è possibile in larga misura controllare le stesse influenze nelle ricerche sul campo, le quali si rivelano più complete in una concezione ecologica.

Terminiamo con l'idea di Berelson, secondo la quale una buona metodologia non può sostituire una buona idea, sperando che questa ricerca possa costituire un

valido contributo allo studio della psicologia evolutiva applicato al campo della comunicazione.

### **6.3.2 Nuovi campi d'applicazione e contesti culturali**

Il passo successivo - probabilmente il più naturale - lungo il nostro percorso di ricerca è ampliare l'analisi ad altri contenuti e, sebbene costituisca un obiettivo più ambizioso, a nuovi contesti culturali.

Date le sue caratteristiche, consideriamo opportuno lo studio dei possibili campi d'applicazione del modello di analisi definito per studiare la comprensibilità dei messaggi e dei contenuti audiovisivi diretti ai bambini in età prescolare. Si elabora l'ipotesi che sarebbe possibile applicare lo stesso modello per l'analisi di altri tipi di contenuti audiovisivi, articolando una classificazione sulla base degli stessi progressi dello sviluppo. In effetti, basterebbe modificare solo alcune delle variabili che nella nostra ricerca si sono osservate solo una volta in ogni episodio e che possono essere specifici del formato, come la presenza di pubblicità durante il capitolo, categoria che non sarebbe applicabile a un film.

D'altra parte, il modello d'analisi del contenuto si basa su una successione di acquisizioni che sono determinate principalmente dalla maturità biologica del sistema cognitivo e perciò universalmente valide. Sebbene sia necessario verificare questa ipotesi, l'implicazione consentirebbe di poter applicare lo stesso modello di analisi in differenti contesti, indipendentemente dell'influenza culturale; questa dimensione suggerisce la necessità di una ricerca longitudinale, che impieghi un campione stratificato a grande scala. Si tratta, evidentemente, di un obiettivo ambizioso, che necessita oltre che di personale specializzato, anche di un cospicuo finanziamento.

### **6.3.3 Televisione Interattiva**

Una terza e ultima riflessione concerne la futura introduzione del componente interattivo e le possibili implicazioni che questo potrebbe comportare.

In tali casi, i bambini telespettatori non si limiteranno solo a percepire il contenuto, ma potranno anche interagire con questo. È intuibile che l'evoluzione

delle vecchie tecnologie implicherà, oltre a nuove abitudini di fruizione, anche un nuovo tipo d'offerta e di contenuti, sicuramente più specializzati. Se una casa di produzione attualmente può considerare la comprensione del contenuto dei bambini prescolari accessoria, a patto di catturare il suo interesse attraverso la sequenza d'immagini attraenti, è possibile che con l'introduzione della televisione interattiva sarà necessario che il pubblico comprenda il significato dei messaggi, per poter reagire a essi in modo appropriato e poter interagire con il mezzo di comunicazione. Questo implicherebbe la partecipazione nel processo di produzione di contenuti audiovisivi di professionisti dell'infanzia, come psicologi evolutivi e pedagoghi, vicini anche al campo della comunicazione.

Il 20 maggio, Google ha annunciato il suo progetto Google TV che riunisce telefono cellulare, Internet e televisione. I nuovi televisori venduti in autunno negli USA permettono di accedere all'intera rete (ai video di Youtube, per fare solo un esempio) e ai programmi televisivi. Le ricerche si effettueranno con il browser Google Chrome, tramite un comando vocale, eseguito con un telefono cellulare che dovrà essere equipaggiato con il sistema operativo Android.

E' chiaro che questo tipo di interattività comporterà cambiamenti radicali nel modo di interagire con il *media* e, di conseguenza, nel modo di elaborare le informazioni e i messaggi proposti (Ferres, 1992). Pensando agli utenti in età prescolare, le nuove possibilità offerte dalla televisione di prossima generazione comportano anche aver sviluppato processi cognitivi meno generali e diverse competenze.

Si dovranno prendere in considerazione le competenze che già implica l'uso di Internet, che prevede un apprendimento precedente e più complesso della pressione di un tasto per accedere ai contenuti audiovisivi.

L'utente può passare dalla scelta del flusso di contenuti audiovisivi per la selezione di contenuti anche multimediali, tra cui video, suoni, immagini e testo. Questo cambiamento interessa soprattutto i bambini in età prescolare, perché, mentre i messaggi audiovisivi sono accessibili a due anni di età, l'accesso al messaggio scritto comporta aver sviluppato la capacità di lettura necessaria alla libera navigazione in rete, che è raggiungibile di solito attorno ai sei anni, in coincidenza con l'inizio dell'età scolare. Tuttavia è molto probabile che anche i

bambini più piccoli includano rapidamente alla loro routine la televisione interattiva, essendo ben disposti all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, più di quanto lo siano i loro genitori o insegnanti. Possono navigare tra i contenuti multimediali poiché "il testo scritto acquista il suo valore come rinforzo dell'immagine e del suono" (Mariona Grané, 1997, p. 10.) e non impedisce l'accesso ai video o ad altre fonti di informazione. In realtà, la maggior parte delle serie televisive analizzate già dispone di un sito web complementare, destinato agli utenti in età prescolare; in un caso (Tigga & Togga), la creazione del programma è stata perfino successiva a quella del sito web. Sempre secondo le informazioni divulgate, TV Google sarà in grado di eseguire il comando di ricerca attraverso la voce e questo ridurrebbe in parte, le limitazioni connesse con l'interpretazione del testo scritto da parte dei bambini in età prescolare.

Oltre alle competenze cognitive ed emozionali che comporta la comprensione di contenuti televisivi tradizionali saranno necessarie molte altre competenze, tra le quali, ad esempio, la componente sociale dello sviluppo, tenuto conto che il vantaggio più rilevante dell'interattività è la possibilità di partecipazione e di scambio. Questa potrebbe essere la più radicale trasformazione del mezzo "televisivo", derivante dalla possibilità di creare contenuti davvero educativi. La TV interattiva potrebbe dare origine a un apprendimento che finora, soprattutto per i telespettatori in età prescolare, è stato ampiamente inefficace per via del semplice flusso di immagini e informazioni.

Una ricerca esplorativa sulle nuove potenzialità educative e le implicazioni della televisione interattiva ci permetterebbe di tornare ad allacciare altre linee di ricerca che si stanno sviluppando nel gruppo Laboratorio di *media* interattivi da molti anni, creando un collegamento con progetti come "Mediakids. Multimediale per i ragazzi" (Bartolomé y Steffens, 1999) o con il "Progetto Grimm" (Grané, 2000) che già nel 1994 ha portato i computer nelle aule d'asilo.



## 7. Referencias Bibliográficas

Abela, J. A. (2003). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. Departamento de Sociología de la Universidad de Granada. Consultado el 17 de abril 2009, de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.

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

Adams, R. J. & Courage, M. L. (1995). Development of chromatic discrimination in early infancy. *Behavioural Brain Research*, 67 (1), 99-101.

Adolphs, R. (2002). *Emoción y conocimiento*. Tusquets Editores: Barcelona.

Ajuriaguerra, J. (1977). *Manual de psiquiatría infantil*. Masson: Barcelona.

Albero, M. (1996). Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil. *Comunicar*, 6, 129-139.

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

Alexander, C. & Carey, S. (1968). Subsymmetries. *Perception & Psychophysics*. 4 (2), 73-77.

Altshuler J. L. & Ruble D. N. (1989). Developmental Changes in Children's Awareness of Strategies for Coping with Uncontrollable Stress. [Versión electrónica]. *Child Development*, 60(6), 1337-1349.

Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. Linebarger, D. L. & Wright, J. C. (2001). Early Childhood Television Viewing and Adolescent Behavior: The Recontact Study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, , 66 (1), 264.

Arnheim, R. (1962). *Arte y percepción visual: psicología de la visión creadora*. Eudeba: Buenos Aires.

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

Arsenio, W. F. & Kramer, R. (1992). Victimiziers and Their Victims: Children's Conceptions of the Mixed Emotional Consequences of Moral Transgressions [Versión electrónica]. *Child Development*, 63 (4), 915-927.

Aslin, R. N. (1993). Perception of visual direction in human infants. En Granrud, C. E. (ed.), *Visual Perception and Cognition in Infancy*, (pp. 91–119). Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.

Asociación de Usuarios de la Comunicación. (2008). *Consideraciones sobre la televisión infantil*. Consultado el 16 de enero 2010 en <http://www.auc.es/Documentos/Notas%20AUC/Notas2008/Notas%20AUC%20-%20Consideraciones%20sobre%20la%20television%20infantil.pdf>

Athey, C. (1990). *Extending Thought in Young Children: A Parent-Teacher Partnership*. Paul Chapman: Londres.

Avis, J. & Harris, P. (1991). Belief-Desiere among Baka Children: Evidence dora Universal Conception of Mind [Versión electrónica]. *Child Development*, 62, 460-487.

Baillargeon, R., Graber, M., DeVos, J. & Black, J. (1990). Why do young infants fail to search for hidden objects? *Cognition*, 36 (3), 255-284.

Baltes, P. B., Reese, H. W. & Lipsitt, L. P. (1980). Life Spain Development Psycology. Introduction of research Method. *Annual Review of Psycology*, 31, 65-101.

Band, E. B. & Weisz, J. R. (1974). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psycology*, 24 (2), 247-253.

- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe: Madrid.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza: Madrid.
- Banks, M. S. & Bennett, P. J. (1988). Optical and photoreceptor immaturities limit the spatial and chromatic vision of human infants. *Journal of the Optical Society of America*, 5, 2059-2079.
- Barajas, C., De la Morena, M. L, Fuentes, M. J. & González, A. M. (1997). *Perspectivas sobre el desarrollo psicológico: teoría y prácticas*. Pirámide: Madrid.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2ª ed.). Akal: Barcelona.
- Bartolomé, A. & Steffens, K. (1999). Multimedia for Kids. En Collis, B. & Oliver, R. (eds.). *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 1999*. (pp. 1716-1717). AACE: Chesapeake, VA.
- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Planeta: Buenos Aires.
- Bayo Margalef, J. (1987). *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Anthropos: Barcelona.
- Beilin, H. (1992). Piaget's enduring contribution to developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28 (2), 191-204.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Free Press: Glencoe, Illinois.
- Berelson, B. & Lazarsfeld, P. F. (1948). *The Analysis of Communications Content*. University of Chicago and Columbia University: Chicago and New York.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Gustavo Gili: Barcelona.
- Bergeron, M. (1974). *El desarrollo psicológico del niño*. Ed. Morata: Madrid.
- Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente*. Prentice-Hall: Madrid.

Bermejo, V. (1996). Cardinality development and counting. *Developmental Psychology*, 32, 263-268.

Billow, R. (1981). Observing spontaneous metaphor in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31 (3), 430-445.

Blanco Mallada, L. (2005). Estándares de calidad en televisión y su valoración. *Comunicar*, 25(2), 1134-3478.

Blasco, R. D. (2004). Reclutamiento y selección de personal: viejo y nuevo rol del psicólogo. *Revista Psicología*, 4 (1), 91-122.

Blumer, J. G. (1991). *In Pursuit of Programme ange of Quality: an International Review*. Studies on Broadcasting, Theoretical Research Center, NHK Broadcasting Culture Research Institute: Tokio.

Bonvillian, J. D., Nelson, K. E. & Charrow, V. R. (1976). Language and language-related skills in deaf and hearing children. *Sign Language Studies*, 12, 211-250.

Bonvillian, J. D., Nelson, K. E. & Charrow, V. R. (1976). Language and language-related skills in deaf and hearing children. *Sign Language Studies*, 12, 211-250.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecología dello sviluppo umano*. Il mulino: Bologna.

Bryant, J. & Anderson, D. R. (1983). *Children's Understanding Televisión: Research on Attention and Comprensión*. Academia Press: New York.

Buckingham, D. (1993). *Children Talking Televisión: The Making of Televisión Literacy*. Falmer press: London.

Buhler, C. & Hetzer, H. (1935). *Testing Children's Development from Birth to School Age*. Allen and Unwin: London.

Caffarel, C. (2005). ¿es posible una televisión de calidad?. *Comunicar*, 25, 23-27.

Campione, J. C., Brown, A. Y. & Ferrara, R. (1982). Mental Retardation and Intelligence. En Sternberg, R. (ed.), *Handbook of Human Intelligence*, (pp. 392-490). Cambridge Univ. Press: Cambridge.

Campos, J. & Barret, K. (1988). Towards a new understanding of emotions and their development. En Izard, C., Kagan, J. & Zajonc, R. (eds.), *Emotions, cognition and behavior*. (pp. 229-263). Cambridge University Press: New York.

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

Cebrián de la Serna, M. (1992). *La televisión. Creer para ver*. Clave aynadamar: Málaga.

Cebrián Herreros, M. (2004). *Modelos de televisión: generalista, temática y convergente*. Paidós: Barcelona.

Centro de Investigaciones Sociológicas. (2000). *La TV y los niños: hábitos y comportamientos*. Estudio N. 2391. Consultado el 23 de noviembre 2009 en <http://www.cis.es>

Chandler, D. (1997). *Children's Understanding of What is 'Real' on Television: A Review of the Literature*. University of Wales: Aberystwyth.

Chapman, K., Leonard, L. B., & Mervis, C. B. (1986). The effects of feedback on young children's inappropriate word usage. *Journal of Child Language*, 13, 101-117.

Coggi, C. (2002). *Migliorare la qualità della TV per bambini*. Franco Angeli: Milano.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.

Comisión Mixta de Seguimiento. (2009). *Cuarto informe de evaluación sobre la aplicación del Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia*. Consultado el 15 de diciembre de 2009 en [www.tvinfancia.es/Informes/InformeAnual2009.htm](http://www.tvinfancia.es/Informes/InformeAnual2009.htm)

Comstock, G. (1991). *Television and American Child*. Academia Press: New York.

Consell de l'Audiovisual de Catalunya. (2002). *Los valores en los contenidos de*

*los programas televisivos dirigidos a la infancia y la juventud*. Foro de entidades de personas usuarias del audiovisual: Barcelona.

Consell de l'Audiovisual de Catalunya. (2006). *Estudi d'opinió pública sobre els mitjans audiovisuals de Catalunya 2006*. Consultado el 2 de octubre de 2009 en [www.cac.cat/pfw\\_files/cma/recerca/estudis\\_recerca/Enquestaopinio2006.pdf](http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/estudis_recerca/Enquestaopinio2006.pdf)

Cooper, R. P. & Aslin, R. N. (1994). Developmental differences in infant attention to the spectral properties of infant-directed speech. *Child Development*, 65, 1663-1677

Courage, M. & Adams, R. (1990). Visual acuity assessment from birth to three years using the acuity card procedure: cross-sectional and longitudinal samples. *Optometry & Vision Science*, 67, 713–718.

D'Alessio, M. (2001). *Il neonato. Aspetti psicologici dello sviluppo*. Carocci: Roma

Dews, S. & otros (1996). Children's Understanding of the Meaning and Functions of Verbal Irony. *Child Development*, 67 (6) 3071-3085.

Domínguez, L. & Schade, N. (2007). Percepciones de los Niños Preescolares con Respecto a los Dibujos Animados. *Revista Investigaciones en Educación*, 8 (1), 81-111.

Dorr, A. (1986). *Television and Children: A Special Medium for a Special Audience*. Sage: Beverley Hills, CA.

Eco, U. (1990). *Apocalípticos e Integrados*. Lumen: Barcelona.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G. & Miller P. A. (1991). The Relations of Parental Characteristics and Practices to Children's Vicarious Emotional Responding. [Versión electrónica]. *Child Development*, 62(6), 1393-1408.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1978). *The facial action coding system*. Consulting Psychologists: California.

Erikson (1963). *Childhood and society* (2ª ed.). Norton: New York.

Faeti, A. (1983). *La camera dei bambini. Cinema, Mass media, Fumetti, Educazione*. Dedalo: Bari.

Fagan, J. F. (1973). Infants' delayed recognition memory and forgetting. *Journal of Experimental Child Psychology*, 16 (3), 424-450.

Fantz, R. L. (1964). Visual experience in infants: Decreased attention familiar patterns relative to novel ones. *Science*, 146, 668-670.

Farré, M. (2005). *Calidad de la información televisiva. Parámetros de evaluación* Universidad de Navarra. Consultado el 14 de enero de 2010, de <http://www.unav.es/fcom/cicom/PDF%20Comunicaciones/grupo%203/marcela%20farre.pdf>

Fernald, A. (1993). Approval and Disapproval: Infant Responsiveness to Vocal Affect in Familiar and Unfamiliar Languages. [Versión electrónica] *Child Development*, 64 (3), 657-674.

Fernández Trespalacios, J. L. & Tudela Garmendía, P. (1992). *Atención y percepción*. Madrid: Alhambra.

Fernie, D. E. (1981). Ordinary and extraordinary People: Children's Understanding of Televisión and Real Life Models. En Kelly, H. & Gardner, H. (eds.), *Viewing Children Through Televisión*. (pp. 47-58). Jossey-Bass: San Francisco.

Ferrés, Joan (1992). *Vídeo y Educación*. Paidós: Barcelona.

Field, T. , Fox, N., Pickens, J. & Nawrocki, T. (1995). Relative right frontal EEG activation in 3 to 6 month old infants of depressed mothers. *Developmental Psychology*, 31, 358-363.

Flavell, J. H. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Visor: Madrid.

Flavell, J. H., Flavell, E. R, Green, F. L. & Korfmacher, J. E. (1990). Do young children think of television images as pictures or real objects. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*. 34, 399–419.

Fraisse, P. (1967). *Psychologie du temps* (ed. rev.). PUF: París.

Fundació Audiències de la Comunicació i la Cultura. (2007). *La dieta mediàtica i cultural dels joves*. Consultado el 23 de noviembre de 2009 en [http://www.fundacc.org/docroot/fundacc/includes/noticies/fitxers/entrada3583/fitxer1326/la\\_dieta\\_mediatica\\_i\\_cultural\\_dels\\_joves\\_comunicat\\_v2.pdf](http://www.fundacc.org/docroot/fundacc/includes/noticies/fitxers/entrada3583/fitxer1326/la_dieta_mediatica_i_cultural_dels_joves_comunicat_v2.pdf)

Fuson, K. C. (1988). Children's counting and concepts of number. Springer series in cognitive development. Springer-Verlag Publishing: New York.

Galimberti, U. (1992). *Dizionario di Psicologia*. UTET: Torino.

Gallistel, C.R. & Gelman, R. (1992). Numerical Cognition Preverbal and verbal counting and computation. *Cognitive Development*, 44 (1), 43-74.

García-Albea, J. (1993). *Mente y Conducta*. Trotta: Madrid.

García, M. V. H., Hidalgo, J. S. & Lara, B. L. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. [Versión electrónica] *Revista de educación*, 10, 85-95.

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

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós: Barcelona.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorelli, & Shanahan, J. (2002). Growing up with television: cultivation processes. En Bryant, J. & Zillman, D. (eds.). (pp. 43-68). *Media effects. Advances in theory and Research*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, N.J.

Gesell, A. (1977). *El niño de 1 a 4 años* (2ª ed.). Paidós: Buenos Aires.

Gesell, A. & Amatruda, C. (1941). *Developmental Diagnosis: Normal and Abnormal Child Development*. Hoeber: New York.

Gibson, J. J. (1974). *La Percepción del mundo visual*. Infinito: Buenos Aires.

Goncu, A. (1993). Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development*, 36, 185-198.

Graham, S., Dougleday, C. & Guarino, P. A. (1984). The Development of Relations between Perceived Controllability and the Emotions of Pity, Anger, and Guilt. [Versión electrónica]. *Child Development*, 55(2), 561-565.

Grané M. (1997). ¿Informática infantil? ¿Por qué un ordenador en infantil? *Aula de innovación educativa*, 67, 9-12

Grané, M. (2000). Grimm ideas para moverse. En Cebrián, M. *El ordenador en el aula*. (pp. 23-64). ICE Universidad de Málaga: Málaga.

Greenfield, P.M., Yut, E., Cheng, M., Land, D., Kreider, H., Pantoja, M. & Horsley, K. (1990). The program-length commercial: A study of the effects of television/toy tie-ins on imaginative play. *Psychology and Marketing*, 7(4), 237-255.

Griggs J. (2010, enero 13). Five emotions you never knew you had, *New Scientist*. Consultado el 9 de febrero de 2010 en <http://www.newscientist.com/article/mg20527431.300-five-emotions-you-never-knew-you-had.html>

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

Gupta, P. & Bryant, P. E. (1989). Young children's causal inferences. *Child Development*. 60 (5), 1138-1146.

Gutiérrez, C. (2000). Televisión y calidad: perspectivas de investigación y criterios de evaluación. *Zer Revista de comunicación*, 9, 151-184.

Hawkins, R. P. (1977). The dimensional structure of children's perception of television reality. *Communication Research*, 4 (3), 299-320.

Healy, J. M. (1990). *Endangered minds: Why our children don't think*. Simon and Schuster: New York.

Hebb, D. O. (1975). *Psicología* (2ª ed.). Interamericana: México, D.F.

Hidalgo, M. C. & Pertíñez, J. (2008). Educación estética en animación televisiva. *Comunicar*, 31, 751-756.

Hirschfeld, L. A. & Gelman, S. A. (1997). What young children think about the relationship between language variation and social difference. *Cognitive Development*, 12 (2), 213-238.

Hochberg, J. & Brooks, V. (1978). Film cutting and visual momentum. En Senders, J. W., Fisher, D. F., & Monty, R. A. (eds.), *Eye Movements and the Higher Psychological Functions*. (pp. 293-313). Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.

Huesmann, L. R., & Eron, L. D. (1986). *Television and the aggressive child: A crossnational comparison*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ.

Huesmann, L. R., & Miller, L. S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. In L. R. Huesmann (ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives*. (pp 153–186). Plenum: New York.

Huston, A. C. & Wright, J. C. (1996). Televisión and socialization of young children. En MacBeth T. M. (ed.), *Tuning into Young Viewers*. (pp. 37-60). Sage: Thousand Oaks, CA.

Igartua, J. J. & Humanes, M. L. (2004). *Teoría e investigación en comunicación social*. Síntesis: Madrid.

Ishikawa, S. & Muramatsu, Y. (1991). *Quality Assessment of Broadcasting Programming Research Subject for the Future*. Studies on Broadcasting,

Theoretical Research Center, NHK Broadcasting Culture Research Institute: Tokio.

Izard, C.E. (1982). Comments on emotion and cognition: can there be a working relationship? En Clark M. S. & Fiske S. T. (eds.). *Affect and Cognition*. (pp. 229-240). Erlbamm: Hillsdale, N. J.

Kagan, J. (1978). On Emotion and Its Development: A Working Paper. En Lewis, M. & Rosenblum, L. (eds.) *The Development of Affect*. (pp. 11-41). Plenum: New York.

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

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

Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé*. Paidós: Barcelona.

Keeney, T. J., Cannizzo, S. R. & Flavell, J. H. (1967). Spontaneous and Induced Verbal Rehearsal in a Recall Task. [Versión electrónica]. *Child Development*, 38(4), 953-966.

Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cincel-Kapelusz: Madrid.

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

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

Lewin, K. (1969). *Dinámica de la personalidad: selección de artículos*. Morata: Madrid.

Lewis, M., Sullivan, M. W. & Vasen, A. (1987). Making faces: Age and emotion differences in the posing of emotional expressions. *Developmental Psychology*, 23 (5), 690-697.

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

Mandler, J. M. (1992). How to build a baby: II. Conceptual primitives. *Psychological Review*. 99 (4), 587-604.

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

Marzolf, D. P. & DeLoache, J. S. (1994). Transfer in Young Children's Understanding of Spatial Representations [Versión electrónica]. *Child Development*, 65(1), 1-15.

Matthews, J. (2002). *El Arte de la infancia y de la adolescencia: la construcción de su significado*. Barcelona: Paidós.

McCabe, A. & Peterson, C. (1988). A comparison of adult's versus children's spontaneous use of because and so. *Journal of Genetic Psychology*, 149 (2), 257-268.

McCabe, A. & Siegel, L. S. (1987). The Stability of Training Effects in Young Children's Class Inclusion Reasoning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33 (2), 187-194.

McCall, R. B., Kennedy, C. B. & Appelbaum M. I. (1977). Magnitude of Discrepancy and the Distribution of Attention in Infants. [Versión electrónica]. *Child Development*, 48(3), 772-785.

McCune, L. (2006). Dynamic event words: From common cognition to varied linguistic expression. *First Language*, 26: 233-255

McGhee, P. E. (1979). *Humor: Its origin and development*. Freeman: San Francisco.

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

Metastasio, R. (2002). *La scatola magica. Tv, bambini e socializzazione*. Carocci: Roma.

Miller, P. H. & Seier, W. L. (1994). Strategy utilization deficiencies in children: When, where, and why. En Reese, H. W. (ed.), *Advances in child development and behavior*. (vol.25, pp. 105-156). Academic Press: San Diego.

Mira López E. (1988). *Psicología evolutiva del niño y del adolescente* (19a ed.) El Ateneo: Buenos Aires.

Montague, D. P. F. & Walker-Andrews, A. S. (2001). Peekaboo: A new look at infants' perception of emotion expressions. *Developmental Psychology*, 37 (6), 826-838.

Munar, E., Rosselló, J. & Sánchez Cabaco, A. (1999). *Atención y percepción*. Alianza: Madrid.

Nelson, K. (1993). The Psychological and Social Origins of Autobiographical Memory Katherine Nelson *Psychological Science*, 4 (1), 7-14.

Neuendorf, K. A. (2002). *Content Analysis Guidebook*. Sage: California.

Neuman, S. B. (1995). *Literacy in the television age: The myth of the TV effect* (2nd ed.). Ablex: Norwood, NJ.

Núñez Ladevéze, L. (2002). Los gustos de la audiencia infantil y la producción televisiva. *Revista española de investigación sociológica*, 94, 113-143.

O'Reilly A. W. (1995). Using Representations: Comprehension and Production of Actions with Imagined Objects [Versión electrónica]. *Child Development*, 66 (4), 999-1010.

Oficina del Alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (1986). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

Olivero Ferraris, A. (1998). *TV per un figlio*. Laterza: Roma-Bari.

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

Osterrieth, P. (1963). *Piaget, J. y otros, Los estadios den la psicología del niño*. B. C. H: Buenos Aires.

Pedrosa, C. (1976). *La psicología evolutiva: desarrollo del individuo normal por etapas*. Marova: Madrid.

Pérez Ornia, J. R., Núñez Ladevéze, L. (2006). Lo que los niños ven en la televisión. [Versión electrónica] *Zer*, 20, 133-177.

Perinat Maceres, A. (2002). *Psicología del desarrollo. Del nacimiento al final de la adolescencia*. UOC: España.

Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueños imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica: México D.F.

Plunkett, K. (1993). Lexical segmentation and vocabulary growth in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 20, 43-60.

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

Prendes, M. P. (1997). Televisión educativa y cultura de la diversidad [Versión electrónica]. *EduTec. Revista electronica de tecnologia educativa*, 5.

Pujada, E. (2004). La televisió de qualitat contra les cordes: dissecció del concepte i comparació interdisciplinària. Barcelona. UPF. Consultado el 13 de enero de 2010, de <http://www.google.es/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=1&ved=0CAoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.upf.edu%2Fmaterials%2Finput%2Ftreballs%2Fpresenta>

[cio.pdf&ei=yJxMS7qPE8iZjAfet620DQ&usq=AFQjCNEmHA3tSKZYMrZXZupLVkv-RX2E1w&sig2=Edwyk8R0ysuOFPadciD-CA.](#)

Riffe, D., Lacy, S. & Fico, F. G. (1998). *Analyzing media messages. Using quantitative content analysis in research*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah.

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

Rosen, A. & Rozin, P. (1993). Now you see it...Now you don't: The preschool child's conception of invisible particles in the context of dissolving. *Developmental Psychology*, 29, 300-311.

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

Ruff, H. A. & Lawson, K. R. (1990). Development of sustained, focused attention in young children during free play. *Developmental Psychology*, 26 (1), 85-93.

Sánchez Noriega, J.L. (2002). *Historia del cine*. Alianza: Madrid.

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

Sheingold, K. (1973). Developmental differences in intake and storage of visual information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 16 (1), 1-11.

Siegler, R. S. & Robinson, M. (1982). The development of numerical understandings. En Reese, H. W. & Lipsitt, L. P. (eds.), *Advances in child development and behavior*. (pp. 241-312). Academic Press: New York.

Soken, N. H. & Pick, A. D. (1992). Intermodal Perception of Happy and Angry Expressive Behaviors by Seven-Month-Old Infants. [Versión electrónica]. *Child Development*, 63(4), 787-795.

Souriau, E. (1953). *L'Univers filmique*. Flammarion: París.

Southgate, V., Csibra, G, Kaufman, J. & Johnson, M. H. (2008). Distinct Processing of Objects and Faces in the Infant Brain. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20 (4), 741-749.

Spitz, R. A. (1965). *El primer año de vida del niño*. Fondo de Cultura Económica: México.

Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: A View From Psychoanalysis and Developmental Psychology*. Basic Books: New York, NY.

Stodolsky, L. (1974). Neutron optics and weak currents. *Physics Letters B*, 50 (3), 352-356.

Strutt, G. F., Anderson, D. R. & Well, A. D. (1975). A developmental study of the effects of irrelevant information of speeded classification. *Journal of Experimental Child Psychology*, 20 (1), 127-135.

Subbotsky, E. (1992). *Foundations of the mind: children's understanding of reality. Developing body and mind*. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.

Szpekouski, G. M., Gauvain, M. & Carberry, M. (1994). The development of planning skills in children with and without mental retardation. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 15(2), 187-206.

Thompson J. G. & Myers N. A. (1985). Inferences and Recall at Ages Four and Seven. *Child Development*, 56 (5), 1134-1144.

Thorn, F., Gwiazda, J., Cruz, A. A., Bauer, J. A. & Held, R. (1994). The development of eye alignment, convergence, and sensory binocularity in young infants. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 35, 544-553.

Tulving, E. (1999). On the uniqueness of episodic memory. En Nilsson, L. G. & Markowitsch, H. J. (eds.). *Cognitive neuroscience of memory*. (pp. 11-42). Gottingen: Hogrefe & Huber.

Tur Viñes, V. (2004). Indicadores de calidad en los contenidos audiovisuales de televisión dirigidos a la infancia. En Mínguez Arranz, N. & Villagra García, N.

(eds.), *La comunicación: nuevos discursos y perspectivas*. (pp. 115-124). Edipo: Madrid.

Tur Viñes, V. (2005). Aproximación a la medida empírica de la calidad del audiovisual dirigido a niños. *Comunicar*, 25, 317- 324.

Tur Viñes, V. & otros (2003). *Calidad de los contenidos audiovisuales programáticos y publicitarios- de televisión destinados al target infantil (4-12 años)* (Proyecto GRE03-14). Universidad de Alicante.

Tur Viñes, V., Lozano, M. & Romero, L. (2007). *CALCONINF Informe relativo a la norma de calidad de los contenidos dirigidos a los menores* (Proyecto SEJ2004-01830/CPOL). Alicante: Universidad de Alicante. Consultado el 12 de febrero de 2009 en <http://web.ua.es/es/comunicacioneinfancia/documentos/doc-grupo-invest/informes/informe-sobre-norma-de-calidad-para-los-contenidos-televisivos-dirigidos-a-menores.pdf>

VV.AA. (2004). Código de Autorregulación sobre Contenidos Televisivos e Infancia, Consultado el 15 de diciembre de 2010 en [www.tvinfancia.es/Textos/Acuerdo/Acuerdo.htm](http://www.tvinfancia.es/Textos/Acuerdo/Acuerdo.htm), [www.tvinfancia.es/Textos/Codigo-Autorregulacion/Codigo.htm](http://www.tvinfancia.es/Textos/Codigo-Autorregulacion/Codigo.htm) y [www.tvinfancia.es/Textos/CriteriosOrientadores/Criterios.htm](http://www.tvinfancia.es/Textos/CriteriosOrientadores/Criterios.htm)

VVAA (1989). Broadcasting Research Unit. *Quality in Televisión: Programmes, Programme Makers, Systems*. John Libbey: London/Paris.

Walker, A. & Grolnick, W. (1983). Discrimination of vocal expressions by young infants. *Infant Behavior & Development*, 6 (4), 491-498.

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

Wallon, H. (1956). *Le problema des stades en psychologie de l'enfant*. PUF: Paris.

Wellman, H. M. & Johnson, C. N. (1979). Understanding of Mental Processes: A Developmental Study of "Remember" and "Forget". [Versión electrónica]. *Child Development*, 50 (1), 79-88.

Wimmer, R. D. & Dominik, J. R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una Introducción a sus métodos*. Bosch: Barcelona.

Zimmerman, F. J. & Christakis, D. A. (2007). Associations Between Content Types of Early Media Exposure and Subsequent Attentional Problems. [Versión electrónica]. *Pediatrics*, 120 (5), 986-992.