

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Departamento de Teoría e Historia de la Educación**



**TESIS DOCTORAL**

**LOS MENSAJES TELEVISIVOS Y LA INFANCIA:  
RETOS SOCIOEDUCATIVOS.**

**PRESENTADA POR**

**Nuria Navarro Cortés**

**Directora**

**Dra. M<sup>a</sup> Rosario Limón Mendizábal**

**Madrid, 2014**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



TESIS DOCTORAL

Los mensajes televisivos y la infancia: retos  
socioeducativos.

PRESENTADA POR

Nuria Navarro Cortés

BAJO LA DIRECCIÓN DE

Dra. M<sup>a</sup> Rosario Limón Mendizábal

Madrid, 2014



*“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”*

(Mandela, N.)

*“El signo de una educación auténtica: acompaña a un ser hasta el momento en que finalmente  
se atreva a nacer a su voluntad propia”*

(Arendt, H.)

## Agradecimientos

Son muchas las personas a las que tengo que agradecer su ayuda sin la cual no habría sido posible culminar este proyecto. En primer lugar, a M<sup>a</sup> Rosario Limón Mendizábal por su apoyo en todo momento, su ánimo, su comprensión y sus enseñanzas. Por todo el cariño y bondad con que me ha enseñado a tratar al prójimo. Y a Ángela del Valle por su mensaje, energía y toda la ayuda prestada. Por prestarme un modelo de persona persistente e incansable. Sin el asesoramiento y orientación de ambas, no hubiera podido alcanzar esta meta.

A todos los niños y niñas que han facilitado la investigación mostrando sus pensamientos. También a sus maestras que con su generosidad me dejaron irrumpir en sus clases. Y al resto de maestros que cada día llegan con ilusión a sus clases y comprenden que ejercen una labor única y valiosa para la sociedad presente y futura.

A todos los profesores que dejaron como poso en mi persona, parte de sus vidas mientras compartíamos diálogos que crearon ilusión y esperanza por avanzar.

A mis amigos por adaptarse a mis condiciones y escucharme. Especialmente a Mercedes, Raquel, Marta, Esteban, Consuelo y Belén.

Y por supuesto a toda mi familia por darme el aliento, el apoyo, comprenderme y saber esperarme. Por dejarme ser y ayudarme con todas las manos posibles. A mi hermana por tener paciencia conmigo y contagiarme su alegría en los momentos más difíciles. A mis padres que con humildad me han transmitido los valores esenciales para ser mejor persona, el espíritu trabajador y capacidad de esfuerzo. A mi marido e hija que han tenido que jugar en silencio para ayudarme a mantener la atención frente al texto.

Para mi hija Adriana y mi marido Daniel.

# ÍNDICE

Páginas

<b>ABSTRACT.....</b>	<b>11</b>
 <b>PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	
<b>Planteamiento.....</b>	<b>17</b>
<b>Justificación del estudio.....</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo 1. Creación de la televisión.....</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo 2. Evolución de la investigación sobre los media.....</b>	<b>34</b>
<b>Capítulo 3. Normativa en televisión.....</b>	<b>40</b>
3.1. Normativa Internacional.....	40
3.2. Normativa Europea.....	41
3.3. Normativa Estatal.....	48
3.3.1. Código de autorregulación y clasificación de programas.....	50
3.3.2. Normativa Autonómica.....	61
<b>Capítulo 4. Influencia de los mensajes televisivos.....</b>	<b>68</b>
<b>4.1 Ámbito Cognitivo.....</b>	<b>68</b>
4.1.1. Aprendizaje por observación.....	68
4.1.2. Efectos genéticos.....	71
4.1.3. Influencia en el lenguaje.....	74
4.1.4. Construcción de la realidad.....	76

4.1.5. Efectos en el ámbito académico.....	78
<b>4.2. Ámbito Conductual.....</b>	<b>79</b>
4.2.1. Efecto priming.....	79
4.2.2. Desinhibición conductual.....	80
<b>4.3. Ámbito Social.....</b>	<b>81</b>
4.3.1. Influencia sobre valores.....	81
4.3.2. Efectos en la actividad.....	81
<b>4.4. Ámbito Emocional.....</b>	<b>83</b>
4.4.1. Desensibilización cognitiva.....	83
4.4.2. Justificación de conductas.....	85
4.4.3. Proceso de catarsis .....	86
<b>4.5. Ámbito Físico.....</b>	<b>87</b>
4.5.1. Problemas de salud.....	87
4.5.2. Trastornos del sueño.....	87
 <b>Capítulo 5. Consumo de televisión y contenidos.....</b>	 <b>89</b>
 <b>Capítulo 6. Otros estudios sobre televisión.....</b>	 <b>99</b>
 <b>Capítulo 7. Infancia.....</b>	 <b>103</b>
7.1. Evolución del concepto.....	103
7.2. Concepto de infancia desde el ámbito psicológico y pedagógico.....	104
 <b>Capítulo 8. Las imágenes y su influencia.....</b>	 <b>110</b>
8.1. La imagen audiovisual.....	110
8.2. Desarrollo de la percepción.....	112
8.2.1. Fase de 0 a 2 años.....	112

8.2.2. Fase de 3 a 4 años.....	115
8.2.3. Fase de 5 años.....	116
<b>Capítulo 9. Familia y Televisión.....</b>	<b>118</b>
9.1. La familia y la televisión como contextos de desarrollo infantil.	118
9.2. Orientaciones para las familias sobre el consumo de televisión y su influencia.....	129

## **PARTE SEGUNDA: FASE EMPÍRICA DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>Capítulo 10. Objeto de la investigación e hipótesis.....</b>	<b>134</b>
<b>Capítulo 11. Descripción de la muestra.....</b>	<b>138</b>
11.1. Contexto.....	138
11.2. Datos sociodemográficos.....	139
11.3. Los centros escolares.....	153
11.4. El alumnado.....	158
<b>Capítulo 12. Metodología aplicada y diseño.....</b>	<b>162</b>
<b>Capítulo 13. Análisis cuantitativo de los datos.....</b>	<b>169</b>
13.1. Datos del cuestionario de los centros.....	170
13.1.1. Atracción de los menores hacia la televisión.....	170
13.1.2. Programas preferidos.....	171
13.1.3. Autoimagen del niño/a frente a la televisión.....	173
13.1.4. Tiempo del niño/a ante la pantalla.....	176
13.1.5. Acceso del niño/a al televisor.....	178

13.1.6. Acompañamiento del niño/a ante la pantalla.....	181
13.1.7. Lecturas infantiles en los hogares.....	184
13.1.8. Tiempo de ocio compartido.....	185
<b>Capítulo 14. Análisis cualitativo de la influencia de la televisión en los menores de tres a seis años.....</b>	<b>187</b>
14.1. Dibujos seleccionados.....	187
14.2. Análisis de contenido de los dibujos seleccionados.....	189
14.2.1 Estereotipos.....	190
14.2.2. Violencia.....	190
14.2.3. Conductas inapropiadas.....	191
14.2.4. Valores.....	192
14.2.5. Género.....	192
14.2.6. Aspectos positivos.....	193
14.2.7. Elementos humorísticos.....	193
14.3. Análisis del formato de los dibujos seleccionados.....	194
14.3.1. Figuras y colores.....	194
14.3.2. Fondo de la imagen.....	196
14.3.3. Voces.....	196
14.3.4. Efectos sonoros.....	197
14.3.5. Duración de los capítulos.....	197
14.3.6. Lenguaje utilizado.....	197
14.4. Descripción de la situación del visionado.....	198
14.5. Datos obtenidos durante el visionado.....	200
14.6. Datos obtenidos de los dibujos realizados tras el visionado...	203

14.7. Otros elementos observados.....	207
<b>Conclusiones</b> .....	210
Conclusiones referidas a los antecedentes.....	211
Conclusiones de la encuesta.....	215
Conclusiones del análisis de contenido.....	218
<b>Aplicaciones</b> .....	224
<b>A modo de reflexión personal</b> .....	226
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	229
<b>Anexos</b> .....	244

## ÍNDICE DE SIGLAS

AAP: American Academy of Pediatrics.

ACNEES: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

AIMC: Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación.

AMPA: Asociación de madres y padres de alumnos.

APPC: The Annenberg Public Policy Center de la Universidad de Pennsylvania.

CDI: Conocimientos y destrezas indispensables.

CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas.

CNTV: Consejo Nacional de Televisión.

CTS: The Children's Television Standards.

LEA: Lectura, escritura y aritmética.

OCTA: Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales

TDAH: Trastorno de atención con hiperactividad.



## ABSTRACT

The invention of transmitting screen images, was born from the idea of extending the emission of sound that the radio was already doing, to a more real and visual field, the images. The Scotsman John L. Baird, was the first man capable of transmitting images in an attic of London's Soho.

This great invention has gone through different phases during its development: changes of size, color and shape; increased emissions and formats; introduction of sound and visual technical elements; use of satellites; increased in the variety of channels; inclusion in the social world first and then in science, etc. This up to the sector where the sample population of this research is located: the child age. A study that focuses on the influence of television messages into the world of infants. To reach conclusions focusing on the areas of child development which are influenced by television messages.

For this reason, we started doing research making a brief review of the state of the question, describing the theories and most significant currents in which studies around the mass media have been located since the beginning of the 20th century. In addition, the study will frame the legislative field, pointing out the rules and laws at European level and in the various autonomous communities. Stressing the need, by States, of creating laws to regulate and protect the most vulnerable, as it is the age of minors. Praising the legal work and efforts to defend and maintain the childhood innocence untouched and remote influences not always beneficial for infants. Because, as we show, some experimental studies featured with the children, they point to areas directly influenced by television messages. An aspect that we will describe with some of the experiences and most significant scientific research in the communications field. Limiting investigations related with the objectives selected guides of the present research and others close to television influence in the childhood.

Kindergarten, stage of human development, characterized by evolutionary basics that we added in the document by the need to remember

important elements that facilitate more if possible, the influence of the screen at times of personal growth.

Interest in the influence of the screen in the infantile stage, has led us to the development of a main goal for the realization of this study: Learn about the attitude and the consumption of the child before the television and the influence of television messages in various fields of socio-educational development.

This requires starting from a few specific objectives such as: Learn about television and its regulations with respect to minors; analyze their influence on children; collect data from different research focused on the consumption of television messages of minors; learn how infants spent in front of the screen in relation to: accompaniment, arrangement televisions in their bedrooms and viewing content not appropriate to the age; oppose the time dedicated to the viewing of TV shows from other activity such as reading stories; analyzing the educational implication of parents watching TV; assess the influence of images and television messages, against some specific drawings displayed...

Objectives that define the type of methodology used in the research. In the case that concerns us, a quantitative and qualitative, descriptive, and sociological methodology was used. Where data collection instruments are: the survey, developed orally to adapt to the characteristics of the age of the sample and which will be treated with a statistical computer program for quantitative analysis; analysis of content of the drawings; qualitative analysis of an animated series of selected drawings and direct observation in a quasi-experimental situation.

Methodology based on the triangulation, because an epicenter is studied from three different techniques.

The research is part of a specific sample in the child age 3 to 6 years of age. Randomly 4 centers of the Community of Madrid, representing ownership and Programs Improve Quality of Education currently the most significant of the Ministry of Education, Culture and Sports are selected. Finding 4 different

schools among themselves in terms of features, to facilitate the plurality of the CAM represented, completing a total sample of 562 subjects.

The empirical phase, takes place in a first pilot study, setting up the adaptation of instruments of collection and subsequent expansion of the sample. Giving rise to the present investigation process itself divided into 3 main phases.

The first phase consisted of the implementation of the survey orally. This process has been especially laborious because very young children and girls who sometimes fell silent, others responded incongruously or mechanically and sometimes did not come to understand the issues.

In a second phase, they were asked to subjects that they were drawn on their homes watching TV. Specifying that they should draw in the place where they used to watch TV as well as a specific programme on the square screen and the company if any.

This process has resulted in the elimination of some representations not to understand the drawings or draw totally inconsistent items as requested. Also must add, that at the same time collecting the pictorial embodiments, it was asking about what they had wanted to represent on paper.

In a third and final phase, it went to the same classrooms to see a chapter selected at random from the cartoon series "SpongeBob" altogether. Animated series which is still currently the most consumed in Spanish households and in the selected sample.

While performing the viewing, by direct observation, has been collected data that showed an immediate influence of the viewing chapter.

Later, after the end of the chapter, they again ask that performed a drawing. On this occasion, they had to translate what they had seen on the screen.

Quantitative analysis of these data yields representations that help us to standardize three distinctive phases in relation to the influence of television. Thus, we conclude that the influence of television messages influences in three phases on children. Pointing to a first phase of habituation, where children 3 years acquire the habit and routine of placing front screen. Although not understand the message of television content like watch TV attracted by their colors, movements, music, etc. In addition to begin the identification of the main characters of programmes, but the confusion between reality and fiction latent in the minor, will prevent discern between television images and their real context. As well as display of the more attractive images for minor causes in imitation of behaviors and oral expressions.

At the age of 4 years, the recognition phase is located. The infant is already able to recognize the main and secondary characters of the viewed content. And deferred imitation still present, notes the influence of these characters on the child. Exist in the field of emotions influence from messages.

In the phase of understanding, which corresponds to the age of 5 years, the child understands clearly the full message of the visual images. The evolution of their psycho-evolutional characteristics as the storage, the space-time structure, self-awareness, body control, socialization and increase vocabulary, facilitate the perception of a greater number of viewed elements of the television image, memory and the simple interpretation. The risk of this phase is the absence of critical capacity, problem solving and knowledge of audiovisual language. This would facilitate the logical and complete interpretation of the viewing, the reworking of the received message and awareness of learning more educational television content.

Next to these conclusions we expose other state learned of the matter with which we began the study and exposition of research confirms aspects of child development influenced by television messages. Including also the results of the empirical stage of the research process.

In the present study, it has been shown how children receive influence of television messages and noted the need to create a legislature more cohesive and tools that facilitate a better control of the least educational programs that are broadcast at times of child protection. Clearly as socio-educational challenge, stressing the need to include an infant of 3 to 6 years of audiovisual education learning. And help families to establish basic standards of use and control times, spaces and more educational TV content.

The research is intended to draw attention to the vulnerability of the child before the external influence exerted by an entity other than the educational purposes. Outline the necessary support of the educational world to strengthen a critical spirit in infant viewer and capture the need to help the child to redirect look to times, activities and different resources available to their daily lives.

**PRIMERA PARTE:  
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## PLANTEAMIENTO

En las últimas décadas estamos asistiendo a un cambio vertiginoso en el ámbito de las nuevas tecnologías. De forma continuada se nos descataloga las herramientas que utilizamos en nuestro entorno, y que forman ya parte de nuestras vidas. Además, se han introducido en nuestras rutinas de forma esporádica inicialmente para llegar a convertirse después en un apéndice de nuestra corporalidad.

De forma casi diaria, los sistemas tecnológicos nos avisan de la necesidad de una nueva actualización, porque nuevas modificaciones y mejoras son introducidas.

Las nuevas tecnologías han creado formas diferentes de comunicarse, de informarse, de presentarse, de estar con los otros,...

En todo este enjambre de nuevas tecnologías, la televisión, sigue ocupando un papel neurálgico como agente socializador. Sigue ocupando un papel céntrico en el sistema de “interacción” familiar y social.

Además, están surgiendo nuevas forma de interactuar con la misma, pudiéndose adquirir nuevas Smart-tv. Donde la comunicación pretende ser bidireccional. El humano ordena y la máquina proporciona o vende un contenido, un producto televisivo.

Los creativos del medio televisivo modifican la televisión para que permanezca como un componente en nuestras vidas diarias. Por ello, introducen cambios y modificaciones en ella, reconocen que es un medio audiovisual básico para acceder a una gran parte de la población de forma sencilla e inmediata.

En todo este proceso de introducción de mejoras, no se han olvidado de cultivar el uso televisivo entre los futuros consumidores: los menores. Pasando a ser un target de edad específico para el que se compran contenidos especiales. En el último lustro se han establecido nuevos canales temáticos

con contenidos exclusivos destinados al público infantil (4-12 años). Encontrándose rentabilidad en este target de edad. Así, se afianzan que el mercado televisivo no se agote en el futuro.

“La programación infantil de TVE ha estado sometido, a lo largo de los años, a numerosos vaivenes. No puede decirse, en efecto, que la misma haya tenido siempre la necesaria coherencia ni tampoco sería lícito afirmar que ha cumplido totalmente los fines que se había propuesto. No hay duda de que este sector es uno de los más difíciles y delicados, ya que para llevar adelante una programación infantil hay que contar inexcusablemente con la colaboración de los pedagogos y educadores...y también de los padres de familia. No hay ningún sector de la programación tan “especializado” como el infantil, y de ahí que sus espacios formen una categoría totalmente aparte”. (Baget, 1975:104).

Aquí es, en esta edad, donde vamos a centrar nuestra atención y vamos a desarrollar nuestra investigación. En los menores, exactamente en la edad de 3 a 6 años, por ser una edad en la que se asientan la bases del futuro adulto, el aprendizaje se produce de forma más espontánea, la curiosidad está aún muy intacta, el contacto con lo desconocido es más audaz y atrevido, y donde la mirada muestra la inocencia y la ausencia de miedos y prejuicios. Es una edad, donde los aprendizajes crean una marca que a veces configuran al adulto. Donde la heteronomía y falta de experiencia hacen necesario de la ayuda y supervisión de un adulto.

Por ello, se va a analizar el tiempo de ocio que dedican estos menores a ver la televisión en sus hogares, cuáles son sus gustos y preferencias, y cómo este fenómeno influye en ellos y en su desarrollo. Analizando cómo los mensajes televisivos influyen en el ámbito socioeducativo de la infancia. Modificando la futura sociedad adulta.

La televisión, entre los agentes socializadores, es uno de los que más curiosidad despierta e influye en mayor medida en nuestra sociedad actual.

Y aunque es cierto, que las generaciones más mayores siempre encuentran diferencias sociales y educativas, respecto a las generaciones posteriores, la televisión y la influencia que genera en la cultura ayudan a acrecentar las diferencias generacionales que quizás en sociedades menos televisivas pueden existir.

Pretendemos conocer si en la población infantil, específicamente de 3 a 6 años, destacan aspectos provenientes del mundo de la televisión y si existe una clara influencia entre los mensajes televisivos en su desarrollo en diferentes ámbitos, destacando el social y educativo. Se ha seleccionado una muestra representativa de cuatro centros escolares de la Comunidad de Madrid, por ser una de la Comunidades Autónomas donde el consumo televisivo es menor en relación al resto de la población del país.

## **JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

Uno de los medios, más significativo dentro de la cultura mediática en la cual nos desenvolvemos, es el televisivo. Respecto a él, nos encontramos con posturas que van desde su aceptación plena como instrumentos de divulgación, entretenimiento, información y educación, hasta los que lo consideran como creador de los problemas de la cultura contemporánea: violencia, fracaso escolar, descualificación profesional, empobrecimiento cultural...

Siguiendo a Cabero (1997), realizaremos primero referencias al estado de la investigación de medios de comunicación de masas, presentándose las grandes líneas en las cuales se ha desenvuelto; en segundo lugar, abordaremos las grandes líneas en que se ha desarrollado la investigación sobre el consumo de la televisión.

La investigación en medios de comunicación social ha pasado por diferentes paradigmas de investigación que, de acuerdo con Wolf (1987),

podríamos encuadrar en los siguientes: la teoría hipodérmica, la corriente empírico-experimental o de la persuasión, los estudios empíricos sobre el terreno o de los efectos limitados, la teoría funcionalista, la teoría crítica, la teoría culturoológica, la perspectiva de los “cultural studies”, y las teorías comunicativas. Aunque Wolf (1994) señala, que de ellas, tres son las que destacan sobre las demás: la hipodérmica, la de los efectos limitados y la de los efectos a largo plazo.

Desde la teoría hipodérmica, de principios del siglo XX, que posee una fuerte apoyatura en la psicología conductista, los medios son contemplados como estímulos que provocan determinadas respuestas en los individuos. Desde esta perspectiva, se asume que los medios pueden tener una influencia directa sobre los sujetos que los observan. En esta teoría la comunicación masiva se consideraba tremendamente poderosa. Se creía que era capaz de modelar directamente la opinión pública y lograr que las masas adoptaran casi cualquier punto de vista que el comunicador se propusiera. La teoría asumía que todos los miembros individuales de la sociedad, percibiría del mismo modo que sus iguales, y que ello provocaría en ellos una respuesta más o menos uniforme.

La declinación de la teoría de la aguja hipodérmica en los estudios comunicacionales y su sustitución por enfoques más optimistas a partir de la década de 1930, se debe principalmente al auge de la teoría funcionalista en las ciencias sociales, la adopción de técnicas cuantitativas como la encuesta y el análisis de contenido que desembocaron en investigaciones de campo que demostraron que lo que los pronósticos de la teoría hipodérmica no siempre se cumplían y la desmotivación de cuestionamientos críticos hacia los medios.

Desde la perspectiva funcionalista, se va a centrar en las funciones que los medios desempeñan en la sociedad, funciones que estarán en estrecha relación con el sistema en el que se desarrollan, formando parte integrante y determinante del mismo, de manera que no es posible entender la sociedad en la que nos movemos sin los medios que en ella se desarrollan, ni los medios sin las características concretas de la sociedad y con las funciones específicas

que se le pueden conceder. Una de las primeras aplicaciones de esta perspectiva la dio el autor Lasswell en 1948, con su artículo “*¿quién dice qué, en qué canal, a quién y con qué efecto?*” (Lasswell, 1986:51). En el artículo el sociólogo estadounidense propuso estudiar la comunicación de masas desde dos enfoques: su estructura y sus funciones (supervisión del entorno, la correlación de las distintas partes de la sociedad en su respuesta al entorno y la transmisión de la herencia social de una generación a otra. Wright, en 1954 añadiría la función de entretenimiento.

La teoría de la persuasión, de carácter cualitativo, asume que existen una serie de factores en el individuo que determinan los efectos concretos de los mensajes. En consecuencia, los efectos de los medios pueden variar en función de las características psicológicas y sociales de los destinatarios concretos, aunque éstos tienden a agruparse socialmente en colectivos, lo que facilita la identificación de los grupos de influencia.

Desde la teoría de los efectos limitados, se considera que los efectos que los medios pueden tener sobre los individuos y su influencia sobre los sujetos, son una parte más de lo que recibe el sujeto dentro de la vida comunitaria. Desde esta perspectiva, se asume que los efectos de los medios ya no dependen tanto del medio en sí, del individuo como ser aislado y de sus características psicológicas y culturales y de las formas específicas de concretar el diseño del medio, sino fundamentalmente de la estructura social en la que se desenvuelve el individuo. Adquiriendo los medios de comunicación social básicamente no sólo la función de creación sino también la de refuerzo y potenciación de determinadas conductas ya existentes en el sujeto.

Las aportaciones realizadas desde la teoría del cultivo sobre los efectos de los medios de comunicación de masas, consiste en considerar la exposición progresiva a sus mensajes nos lleva a modificar la concepción de la realidad, que es presentada por los medios; se afirma que la exposición progresiva a los mensajes televisivos y efectos cultiva nuestra forma de entender y comprender el mundo. Esta línea de investigación que se ocupa de tres problemas fundamentales: los procesos institucionales subyacentes en la producción de

los contenidos de los medios, las imágenes en el contenido de los medios y las relaciones entre la exposición a los mensajes y las creencias y conductas de las audiencias.

Realizada la exposición sobre las grandes líneas y tendencias en las cuales se ha desarrollado la investigación en medios de comunicación de masas, pasaremos a especificar algunas de las líneas en las cuales se ha desenvuelto la investigación sobre el consumo de la televisión.

Las investigaciones sobre el consumo de la televisión se han realizado fundamentalmente desde tres ámbitos básicos. Los estudios efectuados desde las propias empresas o por el encargo de las mismas, denominado como investigaciones corporativas. Destaca en otra línea, los estudios realizados desde instituciones específicas, lo que podríamos denominar como investigaciones institucionales, centradas en conocer la imagen y las valoraciones que en los programas se realizan de determinadas personas e instituciones. Y el grupo de investigaciones de origen académico, donde se analiza los efectos de la televisión y su diseño e influencias.

Destacamos las temáticas de investigación sobre el consumo de la televisión: (Cabero, 1997):

Estudios sobre las audiencias de los programas, estudios para la búsqueda del perfil de audiencia y el consumo de la televisión, estudios que relacionan el consumo de televisión con las actividades realizadas y el tiempo de ocio, estudios sobre el consumo de televisión y variables asociadas al rendimiento escolar, estudios sobre el consumo de televisión y el conocimiento general sobre cómo funcionan los programas de televisión, estudios sobre el consumo de televisión y conductas violentas mostradas por el sujeto, estudios sobre el consumo de televisión y actitudes y roles sexuales de los receptores, estudios sobre el consumo de televisión y los efectos cognitivos que origina, estudios sobre el consumo de televisión y variables étnicas y multiculturales y estudios multivariados.

Debemos señalar que estas investigaciones se han realizado tanto desde propuestas metodológica cualitativa como cuantitativa. Si bien, las investigaciones con metodología cuantitativa son más numerosas.

La existencia de investigaciones, sobre todo americanas, en torno a la televisión comienza en el segundo tercio del pasado siglo. Analizándose en primer lugar cómo influyen la radio y prensa y su propaganda, para pasar en segundo término al análisis del medio televisivo.

En nuestro país, los medios de Comunicación, y en particular la televisión, han pasado en las dos últimas décadas a formar parte de nuestra vida cotidiana y a ser uno de los agentes con una influencia más potente en el desarrollo evolutivo de los menores.

Entre las investigaciones existentes, nos centramos en las enmarcadas en el público infantil. Encontrando investigaciones que afirman que hay un alto porcentaje de niños y niñas de entre 4 y 12 años que ven la televisión de lunes a jueves a partir de las 10 de la noche, avanzando hasta la franja de madrugada. *“El fenómeno de los menores viendo la televisión en horarios indicados para los adultos, no es específico de España, el único país con porcentajes inferiores es el de Reino Unido”*. (Samper, H. 2009:62).

Sucede que cuando más televisión ven los niños y niñas es por la noche, cuando evidentemente la programación no es para ellos. Del tiempo total que los niños y niñas pasan viendo la televisión, solamente el 25% corresponde a programas infantiles. Así, se permite que cada niño y niña vea al año alrededor de 12.000 actos violentos, 14.000 referencias sexuales y 20.000 anuncios. Dónde sólo el 30% de los progenitores supervisa lo que ven sus hijos y ven la televisión con ellos.

Debido a este fenómeno de influencia generalizada, y la exposición de los menores ante el televisor, quisiera analizar si los menores consumen televisión, además, el modo en que se realiza; si lo hacen en compañía o solos, por lo que no existiría ninguna persona adulta que facilitase el análisis de las imágenes y

mensajes que se perciben, permitiéndose una mayor influencia del mensaje televisivo.

Analizaremos también si los contenidos televisivos emitidos facilitan el aprendizaje y desarrollo o por el contrario obstaculizan el desarrollo intelectual, social y emocional, contribuyendo a que los menores sean cada vez más pasivos y dependientes del televisor, disminuyendo su capacidad crítica. A partir de ello, me gustaría dar a conocer los datos obtenidos de la muestra seleccionada e indicar pautas pedagógicas elementales de uso de dicha herramienta social.

Como hemos podido verificar a través de diversas investigaciones referenciadas en la bibliografía, la televisión es una de las actividades más recurrentes en el tiempo de ocio. Consideramos que ocupa un espacio importante en la vida diaria de los niños y niñas. Aumentando progresivamente la necesidad de permanecer más tiempo junto a la pantalla. Influyendo en su desarrollo como persona a niveles sociales, intelectuales, comunicacionales y conductuales. Puesto que ofrece un modelo para adultos que sin embargo influye sobre los menores a la par que atrapa su tiempo, sus deseos, emociones, necesidades, conductas, intereses, etc.

Influye en el proceso educativo y en el rendimiento escolar, debido al número de horas de televisión que se consumen, a las conductas que han aprendido por modelaje en televisión, condiciona las interrelaciones reales, dificulta la comunicación familiar, redistribuye el tiempo de ocio familiar, etc.

Así, el objetivo general es: conocer la actitud y consumo del niño/a ante la televisión y la influencia de los mensajes televisivos en diversos ámbitos del desarrollo socioeducativo.

Esto requiere partir de unos objetivos específicos como son:

- Conocer la televisión y su normativa con respecto a los menores.
- Conocer las corrientes teóricas de la investigación del medio televisivo.
- Analizar su influjo en los niños y niñas.

- Recoger datos de diferentes investigaciones centradas en el consumo de mensajes televisivos de los menores.
- Elaborar y adaptar instrumentos de recogida de información adecuados a la edad de la muestra.
- Determinar el tiempo de los niños y niñas ante la televisión.
- Conocer el modo de permanencia de los menores frente a la pantalla en lo relativo a: acompañamiento, disposición de televisores en sus dormitorios y visionado de contenidos no adaptados a la edad.
- Contraponer el tiempo dedicado al visionado de programas televisivos frente a otra actividad como es la lectura de cuentos.
- Analizar la implicación educativa de los padres ante el televisor.
- Valorar la influencia de las imágenes y mensajes televisivos, frente a unos dibujos visualizados.
- Analizar las producciones pictóricas de los menores tras un visionado de dibujos seleccionados.

La influencia de las imágenes en los niños y niñas, así como el consumo televisivo, ha sido estudiado por algunas autoras como Ángela del Valle, Mercedes Gómez del Manzano, Gloria Gámez Zúñiga y María Luisa Sevillano junto con Laura Perlado. La primera autora, se centra en la audiencia televisiva infantil en relación con los responsables de su protección; en el segundo estudio se realiza un análisis de las imágenes en el ámbito del texto escrito; en la tesis de Gámez (2010), se analiza la transmisión de valores a través de las imágenes en los textos de los libros escolares; y por último, se trata de una investigación sobre los programas televisivos infantiles preferidos por los niños de 6 a 8 años. Sin embargo, no tenemos noticia de que se haya realizado una investigación en edades tan tempranas atendiendo a cuestiones esenciales<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ver cuestiones que se investigan en el anexo VII.

En la presente investigación, la metodología es de carácter descriptivo, cualitativa, cuantitativa y sociológica. Hemos revisado la literatura existente sobre esta temática, en primer lugar. Posteriormente hemos elaborado un cuestionario con objeto de obtener la información empírica oportuna, sirviéndonos de las ideas de algunos autores reconocidos. Cuestionario que se transformó tras un estudio piloto, para adaptarlo al objeto de estudio. (Tourriñán & Sáez, 2006). A partir de aquí y, previa autorización de los centros seleccionados, procedimos a la recogida de la información<sup>2</sup>, su estudio y contrastación aplicando la técnica de la triangulación.

La investigación consta de dos partes. En la primera tratamos la fundamentación teórica relativa al medio televisivo, legislación centrada en la televisión, aspectos conceptuales en torno a la infancia y la influencia televisiva de los mensajes en los menores obtenidos de diversos autores. Consta de quince capítulos y se da una información general de su extensión y seguimiento. Mientras que la segunda parte se centra en el estudio de una muestra de 562 niños y niñas, de cuatro centros educativos, siguiendo la metodología indicada con atención individualizada. Presentamos gráficamente el análisis y la síntesis de los datos obtenidos. Además, las conclusiones a las que hemos llegado nos dan base para mostrar la importancia de los resultados obtenidos. Completándose el estudio mediante la bibliografía y anexos presentados.

---

<sup>2</sup> La formulación de las preguntas a los niños y niñas y el registro de sus expresiones, así como los pasos sucesivos en la metodología, queda reflejada en el capítulo 12 y siguientes.

## Capítulo 1. CREACIÓN DE LA TELEVISIÓN

Son muchos los hombres que pueden atribuirse, en parte, el descubrimiento de la televisión<sup>3</sup>. En realidad, a partir de 1817, cuando Berzelius descubre y aísla el selenio, puede hablarse del “descubrimiento” de los principios de la televisión. Es el alemán Paul Nipkow quien pone a punto un “disco espiral”, hoy conocido como “disco de Nipkow” y aporta una contribución importante a la transmisión de imágenes “vivas”, desde un punto a otro. Naturalmente, el desarrollo de la TV va estrechamente ligado en estos años- finales del siglo XIX- a la evolución de la telegrafía y de la radio. El proceso de descubrimiento de la TV quedará completado –ya en los años veinte del siglo XX- por el profesor Zworykin, un ingeniero ruso afincado en Estados Unidos, y el físico escocés **John L. Baird**<sup>4</sup>, (Escocia, 1888 - Sussex, 1946), que lleva a cabo sus investigaciones en el barrio de Soho londinense. Su proyecto utilizando un

---

<sup>3</sup> Baget, J. M<sup>a</sup>. (1975). *18 años de tve*. Barcelona: Diáfara S.A.

<sup>4</sup> Del autor Jose María Baget Hermes: Los inventores de la televisión, John L. Baird y David Zworykin. El primero hizo las primeras demostraciones de televisión tal y como la conocemos; el segundo perfeccionó aquellos sistemas y creó las bases de la televisión electrónica. Baird, de origen escocés, graduado en la Universidad de Glasgow, llevó una vida difícil y azarosa hasta 1926. Probó fortuna en numerosos empleos relacionados directa o indirectamente con la telegrafía y siguió adelante con sus investigaciones a pesar de una salud quebrantada y una absoluta falta de medios económicos. En 1925 se instala en una buhardilla del Soho londinense y, empleando sus últimos ahorros en sus investigaciones, consigue diseñar una cámara que transmite imágenes en movimiento desde un lado a otro de la pequeña buhardilla. El 27 de enero de 1926, los distinguidos miembros del “Instituto Real de Ciencias” se trasladan al Soho para presenciar la primera prueba oficial de televisión. Baird llega a transmitir la imagen de William Tayton, un muchacho de 15 años que trabajaba como recadero en la tienda de un fotógrafo que había prestado el material (y el protagonista) para la experiencia. A pesar del éxito alcanzado, algunos periódicos se muestran escépticos ante las posibilidades futuras del “invento”. En realidad, sólo a partir de 1929 Baird recibirá el apoyo oficial de la B.B.C. para que prosiga sus experimentos en las instalaciones de la famosa emisora dedicada entonces a la radio. Hay otras firmas de electrónica interesadas en la televisión y se establece una competencia para implantar la Tv en Inglaterra con una carácter regular.

En esta misma época, y al otro lado del Atlántico, el profesor Zworykin pone a punto el “iconoscopio” un procedimiento de transmisión de imágenes de tipo totalmente electrónico, lo que reduce los costos de producción y permite ya la fabricación “en serie” de aparatos de TV. La base del iconoscopio es el “tubo de rayos catódicos”.

método más o menos definitivo de transformación de imágenes en señales eléctricas, dio origen a la primera transmisión en 1926 en la ciudad de Londres. Transmitió 12.5 imágenes por segundo, con una definición de 30 líneas. Su sistema fue perfeccionándose, y Baird logró poner en marcha la primera emisión regular de televisión en 1929, en los estudios de la BBC de Londres.

Desde el primer momento la televisión despertó el interés en cuanto a novedad y capacidad de mostrar imágenes en movimiento. La televisión se creó con una finalidad comunicativa y que además ha sido utilizada como agente de ocio. En Europa Occidental, las emisiones regulares comenzaron en 1951 en los Países Bajos; en 1953 en Bélgica y Dinamarca; en 1955 en Austria, en Luxemburgo y en Mónaco. La televisión se inauguraba oficialmente en España, TVE, el 28 octubre de 1956<sup>5</sup>.

En Estados Unidos en el año 1948 existían 100.000 receptores y a finales del año 1959 ya existían 50 millones de televisores.

En España, hasta la década de los '60 no se generalizó su uso ya que la ampliación de la cobertura de la señal se realizó paulatinamente. Posteriormente, en la década de los '90 sufrió un cambio radical debido a la aparición de más canales televisivos. A la par que fue cambiando su imagen y su forma de comunicar.

Respecto al término televisión, aclaramos que la diferencia entre televisor y televisión, según la Real Academia de la Lengua, radica en que el primero es el instrumento: “televisor: (De *tele-* y *visor*), Aparato receptor de televisión.”, mientras que el concepto televisión se define como: “(De *tele-* y *visión*), Transmisión de imágenes a distancia mediante ondas hercianas”. Aunque ambos términos se suelen utilizar como sinónimos.

---

<sup>5</sup> A partir de ese día había que rellenar una programación diaria de 3 horas, pasando a 40 horas semanales en el año 1959. Todo en directo y contado en un plató de emisiones y otro dedicado principalmente a ensayos e instalación de decorados. Se cuenta además, con películas cedidas por el No-Do y la embajada norteamericana. En Enero de 1957 se emite el primer telediario que presenta Jesús Álvarez. Y en el año 1960 se inaugura la conexión con Eurovisión. Aparece la segunda cadena TVE2 en 1965, cadena conocida popularmente como “el UHF”. “Cadena que da una intencionalidad más o menos didáctica al conjunto de sus programas”

La televisión como fenómeno, ha despertado curiosidad, recelo, interés,... y opiniones diversas. Así, señalamos una cita, que se definiría como opositora frente al hecho televisivo:

“El Panóptico se ha convertido en el artefacto por excelencia del poder moderno. El poder panóptico ha conseguido nuevos espacios de reeducación y de administración de la vida humana. Entre ellos, el más importante es el mundo de los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En la modernidad, pues, aparece este nuevo artefacto del mal, centrado en la mirada constante. En la mirada panóptico el poder ya no es una propiedad sino una estrategia, una tecnología, unas disposiciones tácticas.” (Mélich, 2002: 141).

No sólo encontramos opiniones contrarias, como la anteriormente citada, frente al televisor. Además, existen muchos estudios que destacan la influencia perjudicial del televisor. Encontramos así, un estudio que culpa tanto a la televisión como a la publicidad de transmitir un numeroso grupo de valores a los niños y niñas que son antagónicos con los valores que pretende transmitir la escuela. En el estudio se menciona la muestra de modelos inapropiados, donde el estudioso, el inteligente, el correcto es el que no tiene amigos y es rechazado por el grupo de iguales; se refleja además, un éxito sin esfuerzos previos; estando la competitividad presente en diferentes series televisivas y anuncios publicitarios. Concluyendo que la televisión nos expone ante un mundo irreal; es un “juego” solitario que bombardea nuestro subconsciente, crea estereotipos y contravalores. “En la televisión prima la violencia y el acoso frente a la convivencia; en un mismo espacio de tiempo pueden encontrarse contradicciones; se mezclan conceptos como indisciplina, acoso y violencia; se observa simplificación de los conflictos, que lleva a mayor alarma social; se presenta una realidad descontextualizada y con escaso sentido crítico; las conductas disruptivas, el profesorado no se ve reflejado, etc.” (Uruñuela, 2009: 5).

A éstas opiniones añadimos, como señala Carbonell, (2006), la dificultad para discernir entre lo que es cierto y lo que no lo es, destacando que sólo desean transmitir ideología, valores. Queriendo hacer referencia al lenguaje simplificado que se utiliza en la televisión, la fragmentación y la descontextualización.

Centrándonos en el ámbito educativo, se afirma que la escuela compite con la televisión, con su omnipresencia. Compite por la transmisión de información, por su formación de opinión y por la formación de valores. “Para impedir que manipule a todo televidente sin ningún tipo de control, ni ética, debemos enseñar, en la escuela a alfabetizar frente al lenguaje de la imagen. A la vez, los medios de comunicación, en este caso, la televisión, debe asumir sus compromisos y convertirse en cómplices de los sistemas educativos” (Díaz, 2009:4).

Tort (2006), profesor de pedagogía de la Universidad de VIC, Cataluña, afirma que la publicidad presenta el centro escolar y la actividad académica como algo negativo, insiste en que lo escolar no es importante, impone su idea de diversión, belleza, etc, distorsionando la realidad y creando ideales, convirtiendo su uso en algo normalizado entre la población.

La publicidad usa la persuasión para mover al receptor apelando al ámbito racional y al emocional. Actualmente la emotividad se utiliza masivamente, para que de forma inconsciente se asimilen elementos emocionales a los productos de consumo.

En una entrevista de *TV Guía*, Judy Price, vicepresidente de programación infantil de la CBS, dijo que ningún niño podía ser el único de su grupo privado de ver los *Power Rangers*. Esta afirmación pone de relieve uno de los objetivos fundamentales de la publicidad en los medios de comunicación. Además de hacer que las cosas parezcan conocidas y deseables, los medios deben crear la sensación de que existe una necesidad social. La sentencia implica que si a un niño se le impide participar de esta experiencia, al mismo tiempo se le estará impidiendo tomar parte en la vida

social de su grupo, porque parte de la conversación en los patios de recreo, sitios de juego y hogares giran en torno a las experiencias que la mayor parte de la gente ve en los medios de comunicación.

Gerbner, G., decano emérito del Colegio Annenberg de Comunicaciones, cree que la televisión "cultiva" la percepción del televidente acerca de la sociedad, y fomenta la creencia de que el mundo real es más o menos como el mundo de ficción que se muestra. Nos hace compartir un conjunto de creencias y suposiciones acerca de la manera en que el mundo funciona, y es parte fundamental de la vida de muchas personas.

El profesor de Sociología de la UNED, Callejo, señala a la población infantil como objeto de especial protección frente a los medios de comunicación, recordando el artículo 20 de la Constitución Española<sup>6</sup> y aludiendo como principales motivos la inmadurez de sus criterios morales y la falta de habilidades cognitivas superiores. *“Es cierto, que es un motivo de preocupación de las instituciones y del conjunto de la sociedad, pero no se ha encontrado un medio adecuado para resolverlo”* (Callejo, en Samper, 2009: 16).

A ello, incorporamos la información relativa al número de aparatos en los hogares. Según un estudio llevado a cabo por el profesor, en la población española, en más del 65% de los hogares se tiene más de un televisor, y el nuevo récord de audiencia por persona y día asciende a 233 minutos en el 2007, superando a muchos de los países occidentales.

---

<sup>6</sup> Constitución Española (1978), art.20: “3. La Ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social dependientes del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España. 4. Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las Leyes que lo desarrollan y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia”.

En el entorno familiar<sup>7</sup>, el consumo de televisión ha ido aumentando en parte, porque se ha usado la televisión como “niñera”, como parte de compañía del tiempo de ocio de los niños y niñas. Podríamos señalar el desconocimiento, la falta de un ocio familiar saludable, la falta de formación, no informarse acerca de alternativas y actividades de ocio propuestas en el entorno, falta de contactos sociales, etc.

Sin embargo, estudios hechos por el Centro de Investigaciones Sociológicas desvelan que, frente a un 7% de padres y madres que considera este medio como entretenido, cerca del 56% cree que su programación es vulgar, incluso de mal gusto. Nos encontramos así, ante una gran contradicción entre lo que se hace (las normas de frecuencia), frente a lo que se opina (normas de referencia).

Si profundizamos en la programación emitida por las televisiones, encontramos que no hay ningún programa dirigido al público más joven entre los 10 programas más vistos. De hecho, ha habido pocos programas producidos y emitidos exclusivamente para este sector de la población. Las cadenas se han justificado aludiendo a su falta de rentabilidad, ya que los menores de 20 años representan una minoría en el conjunto de la pirámide poblacional, y que, además, su consumo televisivo es relativamente bajo.

Por otra parte, el sector juvenil e infantil siempre es el más difícil de captar, aunque, eso sí, una vez captado produce un gran rendimiento. Con la inclusión de la TDT en los televisores se han especializado cadenas de televisión en la programación infantil, así Disney Channel y Clan TV, son las dos cadenas de televisión más vistas por el público de menores. Existiendo un abanico amplio de edades a las cuales se dirigen los programas emitidos. Puesto que algunas series de dichas cadenas como Hannah Montana, Icarly, Victoria o Patito Feo serían recomendables para adolescentes y/o preadolescentes, pero no son adecuadas para la edad infantil.

---

<sup>7</sup> Véase Limón, M<sup>a</sup>.R. & Chalfoun, M<sup>a</sup>. E. (2014). Las TIC como herramientas de acción social para la inclusión de familias en situación de vulnerabilidad. *I Congreso Iberoamericano de “Educación Social en situación de riesgo y conflicto”*. Universidad Complutense de Madrid.

Como comprobamos, según varios autores como García, (2002) y Beltrán, (2003) la televisión influye generalmente de forma negativa en las personas, estando la edad infantil en mayor riesgo por sus características psicológicas, al ser más manipulable y carecer de herramientas de análisis crítico.

Por el momento son las propias cadenas, en libertad de mercado, quienes deciden sobre la emisión de contenidos dedicados a este target o público objetivo. La mayor parte de ellas ha redactado un código de autolimitación, pero no siempre se cumple, lo que deja muchas veces en manos de los propios espectadores la decisión de denunciar estas irregularidades. Y en el caso de la población infantil, si no existe un adulto responsable del mando del televisor, nos encontramos con niños y niñas que no tienen la capacidad de tomar una decisión frente a lo que consumen en televisión. Aunque sí mostrando sus preferencias y gustos.

Con la irrupción de los canales privados en Europa, se potencia la búsqueda de “un modelo de espectador universal”; en el marco de la competencia intertelevisiva por los índices de audiencias, y bajo la consideración de que la función de la televisión es su afianzamiento como mercado y postergando su funcionalidad de servicio público, se tiende a imponer una programación pretendidamente generalista, esto es, dirigida a todos los públicos, quedando la programación específicamente infantil reducida a los canales temáticos, y configurando un tipo de programación accesoria, proclive a ceder su espacio a otros eventos, como destaca Contreras (1992).

La rentabilidad económica que buscan los medios de comunicación, provoca que a pesar de existir normativa europea, estatal y autonómica que regula la protección del menor frente a la televisión, se incumplan en muchos de sus artículos, como expone el autor.

Pues bien, desarrollamos a continuación la normativa en materia televisiva que permite enmarcar el ámbito legislativo de los medios de comunicación.

## Capítulo 2. EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MEDIA

Siguiendo a Wolf (1987), no existe una base teórica que aúne a las diversas investigaciones que sobre los medios de comunicación de masas se ha realizado. Sino que cada estudio se ha centrado en un aspecto del proceso sin unos cimientos estables que fundamenten los resultados obtenidos.

Sin embargo, si se puede distinguir de forma general en la investigación sobre los media, dos corrientes teóricas distinguidas por sus enfoques de formulación de hipótesis y por sus metodologías. Una es la llamada investigación “administrativa” localizada en América, marcadamente empírica y caracterizada por objetivos cognoscitivos inherentes al sistema de los media. Los estudios están centrados en las comunicaciones de masas. Se interesa, desde el principio del desarrollo de estos estudios, sobre todo por la influencia de los medio de comunicación sobre el público.

Por otro lado, encontramos la investigación “crítica” (europea), teóricamente orientada y atenta a las relaciones generales entre el sistema social y los medios de comunicación de masas. Pertenece a una visión sociológica del conocimiento. La investigación crítica quiere conocer los determinantes estructurales del pensamiento.

Los primeros estudios sobre la influencia de los mass media en el público se centran en la radio y en la prensa, posteriormente se incluirán estudios centrados en el fenómeno televisivo. Se estudiaba la influencia de los discursos políticos y aspectos relacionados con las guerras de las principales potencias mundiales.

Será a partir de los años 80 cuando además de reconocerse la importancia sociológica, se admite la necesidad de un enfoque variado, se acepta la percepción de los media (no sólo propaganda y publicidad) como parte de un sistema comunicativo cada vez más complejo e integrado que sólo puede ser analizado en sus distintos aspectos (contenidos transmitidos,

modalidad de transmisión de los mensajes, nivel de eficacia, formas de producción) a través de un enfoque multidisciplinario.

Las primeras investigaciones del siglo XX, se centraban en estudiar los efectos de la televisión. Así, se centraba en el análisis de los media como instrumento de persuasión y propaganda, capaces de influir sobre conductas, valores y comportamientos, mediante una relación directa con los espectadores, la denominada Teoría hipodérmica. La teoría hipodérmica pasó posteriormente a configurar tres corrientes: psicológica o de persuasión, teoría sociológica o de los efectos limitados y teoría centrada en el consumo o contexto social.

Así, posteriormente, en otra fase, las investigaciones revalorizaban el contexto social e interpersonal que atenúa o acentúa el efecto de los media en la estructuración del proceso de influencia. Entre los años cuarenta y sesenta surge la Teoría de los efectos limitados. Centrándose en el efecto sobre las actitudes y comportamientos inmediatos. El problema radica en que los únicos efectos son los observables y aísla el papel del comunicador y destinatario. Identifica cada mensaje como estímulo directo y potente susceptible de producir una respuesta inmediata. Más tarde, pasará a configurarse como la teoría de los efectos acumulativos.

En los años setenta el interés se genera sobre las investigaciones centradas en la influencia en diferentes ámbitos: cognitivos, sociales, construcción de la realidad,...

Han sido varias las tradiciones teóricas centradas en la audiencia. Jensen & Rosengren (1997) refieren, al menos, las siguientes: las investigaciones sobre los efectos, las de usos y gratificaciones, los estudios culturales y los análisis de la recepción.

Centrándonos en la última corriente:

“Los estudiosos de la recepción asumen que el individuo interpreta los mensajes y construye significados. Entiende la subjetividad humana como algo más complejo:

a) Por una parte el individuo integra los mensajes en una compleja estructura subjetiva, constituida por diversas experiencias, valores, significaciones, intereses, actitudes, sentimientos, etc. Cada nuevo mensaje se instala en una estructura de realidades psíquicas.

b) Pero, además, ese individuo está social y culturalmente situado: edad, género, clase social, nivel educativo, etnia a la que pertenece o ideología son algunas de las categorías sociales que lo constituyen. Unas categorías que están presentes en el acto de descodificación o interpretación en tanto que interiorizadas por el individuo de modo inconsciente.” (Pindado, 2003).

Pero en la horquilla de edad que abarca nuestra investigación, los conocimientos previos, intereses, experiencias, etc, no permiten realizar un análisis y contrastar datos, realidades mostradas,...

Los estudios relacionados con el análisis de la recepción, en relación a la perspectiva social de la comunicación, describen a los medios qué media en la socialización. Encontrándose dos teorías: de la mediación social y el modelo dialógico.

Perteneciente a la teoría de los medios como mediación social, refiriéndose a los niños, sostiene Serrano (1990), que la representación del mundo que se hacen es un proceso complejo donde todas las fuentes cognitivas operan e intervienen, por lo que no se puede relacionar el contenido de la representación con su comportamiento y, por tanto, los efectos de la información no se pueden estudiar al margen del contexto de interacción social: es en ella donde el niño intercambia expresiones o acciones. Por ello es bastante crítico con la simplicidad del esquema behaviorista. Lo que un niño hace con la información recibida puede ser muy distinto, puede servirle para reelaborar los contenidos, para utilizarlos de otro modo, lo sitúa en un escenario de prácticas sociales de interacción. La clave es el sujeto social que lee el texto. Situado socialmente en un complejo entramado de roles y funciones sociales. El resultado de ello es que no se puede estudiar la influencia de los medios de comunicación sin tomar en consideración las interacciones sociales. Sus efectos no pueden ser abstraídas de los otros discursos de procedencia social que están imbricados

en el proceso interactivo, como los familiares, educativos o interpersonales. Esos otros discursos de otras procedencias sociales, hacen lo mismo que los de los medios de comunicación. La mediación, entendida como un proceso activo entre dos o más fuerzas o elementos, aplicada a los actores de la comunicación tiene importantes implicaciones en la dimensión difusora de los significados de los medios. En este sentido es entendida como un espacio de intercambio simbólico y material producida por actores sociales, llámense receptores o usuarios de la comunicación. Ello supone un ámbito de prácticas cotidianas que estructuran los usos sociales de los contenidos mediáticos. De acuerdo con Martín Barbero, la familia es unidad básica de lectura-recepción de textos mediáticos. Vendría a ser una primera etapa mediacional importante como han puesto de relieve las etnografías realizadas por los estudiosos de la recepción. En la perspectiva del consumo, todo ello tiene importantes implicaciones en el juego de fuerzas entre culturas locales y transnacionales (García, 1993).

En el mismo sentido, el paso de los efectos limitados a los efectos acumulativos, implica el abandono del modelo transmisor de la comunicación, a favor de un modelo centrado en el proceso de significación. Desarrollan un papel de construcción de la realidad. La influencia de los media es postulada porque éstos nos ayudan a estructurar la imagen de la realidad social, a largo plazo, a organizar nuevos elementos de dicha imágenes, a formar nuevas opiniones y creencia. En el centro de la problemática de los efectos está pues la relación entre la acción constante de los mass media y el conjunto de conocimientos sobre la realidad social, que da forma a una determinada cultura interviniendo en ella de forma dinámica.

De otro lado, el modelo dialógico propuesto por Lindlof & Grubb-Swetnam (1996). También basado en el concepto de acción social, el análisis de la relaciones medios-audiencias no se sitúa en torno a la exposición al contenido de aquellos, sino que gira sobre los receptores en tanto que individuos social y culturalmente situados. Hay un desplazamiento del centro de gravedad. Esa realidad que circunda a los individuos emerge en el acto de la recepción y uso de los media. El significado proporcionado o extraído de los media se integra

en su vida cotidiana pasando a ser parte de la misma. Eso no significa que se diluya y pierda todo su valor sino que su capacidad de irradiación ha de ser medida con otros baremos que los efectos visibles sobre comportamientos y actitudes. En esa actividad diaria los significados alcanzan un valor de re significación. Los textos mediáticos se dispersan en extensos contextos sociales que sólo parcialmente están bajo control. Es más, los objetos de los medios no son sólo objeto de atención y uso social en la vida diaria de los individuos, sino que son utilizados en la construcción de identidades por parte de diversos grupos de la población, especialmente niños y adolescentes. Una audiencia se constituye al incorporar los contenidos de los medios tanto en sentido objetivo (como objetos) como subjetivo (temas y argumentos utilizados por los receptores en la construcción de su identidad). Este cambio desde un modelo expositivo lineal y monológico hacia otro dialógico está sin duda relacionado con la penetración en la vida diaria de las nuevas tecnologías y el papel cada vez más relevante que ellas poseen en la escena social. (Gergen, 1992, trad. cast.; Harvey, 1989)". (Pindado, 2003:31-34)

En relación a la investigación centrada en los usos sociales de la comunicación, el investigador francés Boullier (1991) resumía su crítica a los estudios de la recepción afirmando que la verdadera influencia de la televisión comienza al apagar el aparato. De ahí que el momento de la recepción sea irrelevante. Esta idea está muy extendida entre los estudiosos franceses que realizan trabajos de audiencias (Boullier, 1991; Pasquier, 1995, 1997; Proulx, 1995) y entre los nórdicos (Schroeder, 1987; Hoijer, 1992; Drotner, 1994; Jensen, 1995) (Citado en Pindado, 2003). Para ellos, la obsesión por la etnografía doméstica no tiene especial valor. La recepción es sólo un aspecto en el que se hallan implicadas las relaciones entre el público y los medios. Lull (1990), fue de los primeros autores que recogió la necesidad de estudiar los usos sociales de la televisión. Entre éstos se encontraban los que él denominó usos relacionales, caracterizados por resaltar el valor mediador de la pantalla en las interacciones humanas. Ésta interviene en las actividades sociales en formas muy diversas: facilitando la comunicación, logrando el grado deseado de pertenencia o exclusión a un grupo, en el aprendizaje social o en la

demostración de competencia y dominio personal. Se ha demostrado que las audiencias actúan para socialmente con los personajes llegando muchas de sus estrellas a formar parte de su pensamiento. Un trabajo pionero de Noble (1975) ya comprobó que se producía una identificación con actores y actrices en forma de intercambio mental, no sólo durante la visión, sino después de ella. La perspectiva de usos sociales promueve el análisis de los miembros de la audiencia como agentes activos en la construcción de realidades haciendo uso de objetos simbólicos deudores de los medios.

Otros muchos trabajos se han orientado hacia el estudio de las relaciones entre el contexto social y la utilización de símbolos mediáticos. James & McCain (1982), realizaron trabajos similares con niños, uno de los pioneros, centrados en el análisis de los juegos y conversaciones infantiles Palmer (1986) Hodge & Tripp (1988, vers. cast.) en Australia; Pasquier (1995) y Maigret (1995), en Francia; y Buckingham, (1993) en el Reino Unido. En España, un trabajo similar lo efectuó Younis (1992). Buckingham (1993), al analizar las charlas sobre la televisión de los niños, su comprensión, tipos de programas y de relaciones sociales, llegó a la conclusión de su carácter crítico en modos muy variados y sobre diversas cuestiones. Su importancia en la socialización de niños y adolescentes es considerable, dado que el momento receptivo no es más que el comienzo de su relación con la pantalla. (Pindado, 2003:35).

## Capítulo 3. **NORMATIVA EN TELEVISIÓN**

### 3.1 **NORMATIVA INTERNACIONAL**

En la **Declaración de los Derechos del Niño**, aprobada el 24 de septiembre de 1924 en la V Asamblea General de la Sociedad de Naciones, en Ginebra, se hace referencia por primera vez, al desarrollo integral de la personalidad del menor. Hasta entonces la protección de la etapa infantil, en materia legislativa, había sido inexistente.

Sin embargo, a pesar del cambio de orientación que se produce en el primer cuarto del pasado siglo, materializado en dicha Declaración Internacional asentada legislativamente, los derechos de la infancia se incumplieron con motivo de la Segunda Guerra Mundial. Como consecuencia, la **Asamblea General de las Naciones Unidas** vuelve a firmar el 20 de noviembre de 1959 otra Declaración con carácter no vinculante.

Tres décadas más tarde, el 20 de noviembre de 1989, se realizó la **Convención de los Derechos del Niño** que considera a los menores no sólo como objeto de protección sino también como sujeto de derechos. Este instrumento jurídico pasará a formar parte de la legislación interna de los países que la ratifican. En el caso de España, se firmó el 26 de enero de 1990 y entró en vigor el 5 de enero de 1991. En la actualidad, están incorporados 192 países y como excepciones cabe destacar dos, EEUU y Somalia.

Se contempla, en los artículos 12 y 13 los derechos de los niños/as a expresar su opinión y a ser escuchados y en el artículo 17 a recibir una información adecuada:

Art. 12.1.: “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, en función de la edad y la madurez del niño”.

Art. 13.1.: “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de **buscar, recibir y difundir informaciones** e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier medio elegido por el niño”.

Art. 17: “Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan **los medios de comunicación** y velarán por que el niño tenga acceso a la información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental.

Con tal objeto:

- a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y material de **interés social y cultural** para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29 (dedicado al derecho a la educación);
- b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esta información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;
- c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños;
- d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario;
- e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para **su bienestar**, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 (derecho a la libertad de expresión) y 18 (obligaciones de los padres y madres)”.

### 3.2 **NORMATIVA EUROPEA**

La **Directiva 89/552/CEE** del Consejo de 3 de octubre de 1989 sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de

radiodifusión televisiva, considera en su preámbulo, que es necesario prever normas relativas a la protección del desarrollo físico, mental y moral de los menores en los programas y en la publicidad televisiva. Recoge en el artículo 22 del capítulo V, bajo el epígrafe “Protección de los menores” la siguiente disposición:

Artículo 22. “Los Estados miembros adoptarán las medidas oportunas para garantizar que sus emisiones de televisión no incluyan programas que puedan perjudicar seriamente el desarrollo físico, mental o moral de los menores y, en particular, programas que incluyan escenas de pornografía o violencia gratuita. Esta disposición se extenderá asimismo a los programas que puedan **perjudicar** el desarrollo físico, mental o moral de los menores, salvo que se garantice, por la elección de la hora de emisión o mediante toda clase de medidas técnicas, que dichos menores en el campo de difusión no ven ni escuchan normalmente dichas emisiones.

Los Estados miembros velarán asimismo para que las emisiones no contengan ninguna incitación al odio por motivos de raza, sexo, religión o nacionalidad”.

La protección de los menores es una materia a la que el Consejo ha dedicado un especial interés, que ha llevado a este organismo a introducir en su posición común la posibilidad de suspender la retransmisión de programas procedentes de otros Estados miembros cuando incumplan de forma manifiesta y grave las obligaciones que señala la Directiva.

La ley 25/1994, de 12 de julio, actualmente derogada, conocida como “**Televisión sin fronteras**” por la que se incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 89/552/CEE, sobre la coordinación de disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva, destina el capítulo IV (artículos 16 y 17) a la protección de los menores en la programación televisiva, tanto frente al contenido de la publicidad para no explotar su inexperiencia, la confianza en sus padres o tutores o su credulidad sobre las características de

los productos anunciados, como frente al resto de la programación, a fin de preservar su correcto desarrollo físico, mental y moral, estableciendo para ello la necesidad de **advertir sobre el contenido** de la programación que pueda atender al desarrollo del menor (apartado 4 del Preámbulo de la Ley). Por su especial interés y ser la base que sustenta la legislación actual, detallamos íntegramente el texto de la Ley referente al Capítulo IV “De la protección de los menores”:

Artículo 16. Protección de los menores frente a la publicidad.

“La **publicidad** por televisión no contendrá imágenes o mensajes que puedan perjudicar moral o físicamente a los menores.

A este efecto, deberá respetar los siguientes principios:

a) No deberá incitar directamente a tales menores a la compra de un producto o de un servicio explotando su inexperiencia o su credulidad, ni a que persuadan a sus padres o tutores, o a los padres o tutores de terceros, para que compren los productos o servicios de que se trate.

b) En ningún caso deberá explotar la especial confianza de los niños en sus padres, profesores u otras personas.

c) No podrá, sin un motivo justificado, presentar a los niños en situaciones peligrosas”.

Artículo 17. Protección de los menores frente a la programación.

“1. Las emisiones de televisión no incluirán programas ni escenas o mensajes de cualquier tipo que puedan perjudicar seriamente el desarrollo físico, mental o moral de los menores, ni programas que fomenten el odio, el desprecio o la discriminación por motivos de nacimiento, raza, sexo, religión, nacionalidad, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social.

2. La emisión de programas susceptibles de perjudicar el desarrollo físico, mental o moral de los menores y, en todo caso, de aquellos que contengan escenas de pornografía o violencia gratuita sólo podrá realizarse entre las veintidós y las seis horas y deberá ser objeto de advertencia sobre su contenido por medios acústicos y ópticos.

Lo así dispuesto será también de aplicación a los espacios dedicados a la promoción de la propia programación”.

La **Ley 22/1999**, de 7 de junio, modifica la ley anterior 25/1994, en lo referente a la normativa relacionada con los menores en los apartados 18 y 19, relacionada con la protección de menores frente a la publicidad y tele venta.

“En el caso de publicidad o tele venta de juguetes, éstas no deberán inducir a error sobre las características de los mismos, ni sobre su seguridad, ni tampoco sobre la capacidad y aptitudes necesarias en el niño para utilizar dichos juguetes sin producir daño para sí o a terceros. [...] La tele venta no incitará a los menores a adquirir o arrendar directamente productos y bienes o a contratar la prestación de servicios”.

Se crean dos nuevos apartados con los números 3 y 4, dentro del artículo 17 de la Ley 25/1994 con la siguiente redacción:

“La emisión de programas susceptibles de perjudicar el desarrollo físico, mental o moral de los menores sólo podrá realizarse entre las veintidós horas del día y las seis horas del día siguiente, y deberá ser objeto de advertencia sobre su contenido por **medios acústicos y ópticos**.

Cuando tales programas se emitan sin codificar, deberán ser identificados mediante la presencia de un símbolo visual durante toda su duración.

Lo aquí dispuesto será también de aplicación a las emisiones dedicadas a la publicidad, a la tele venta y a la promoción de la propia programación.

3. Al comienzo de la emisión de cada programa de televisión y al reanudarse la misma, después de cada interrupción para insertar publicidad y anuncios de tele venta, una advertencia, realizada por medios ópticos y acústicos, y que contendrá una calificación orientativa, informará a los espectadores de su mayor o menor idoneidad para los menores de edad.

En el caso de películas cinematográficas esta calificación será la que hayan recibido para su difusión en las salas de cine o en el mercado del vídeo, de acuerdo con su regulación específica. Ello se entiende sin perjuicio de que los operadores de televisión puedan completar la

calificación con indicaciones más detalladas para mejor información de los padres o responsables de los menores. En los restantes programas, corresponderá a los operadores, individualmente o de manera coordinada, la calificación de sus emisiones.

El Gobierno dictará las normas precisas para asegurar su funcionamiento.

4. En las emisiones realizadas por operadores de televisión bajo jurisdicción española, habrán de respetarse, en todo caso, los preceptos constitucionales”.

Otro documento dedicado a la protección de los derechos de los menores y la dignidad humana en los servicios audiovisuales y de información es el **Libro Verde** (0621/96).

Supone un documento normativo exhaustivo en cuanto a los cauces de protección para la infancia en los medios y nuevos servicios de información dentro del contexto de la Unión Europea, entre ellos la educación de medios de comunicación.

Como respuesta al citado documento, de carácter integral, el Parlamento Europeo, publica la Resolución A4-0227/97 sobre el Libro Verde, en la que incorpora una pormenorizada valoración. Destacan, entre otras premisas, la insistencia en el papel fundamental que desempeñan la responsabilidad y la capacidad crítica individual y familiar, cuya acción no puede sino complementarse con la intervención de los poderes públicos. Asimismo, se solicita textualmente la incorporación en el sistema educativo de la enseñanza para los medios: se pide insistentemente a los Gobiernos de los Estados miembros que introduzcan en el sistema educativo una enseñanza adecuada para el desarrollo de una capacidad crítica de análisis por parte de los menores con respecto a los mensajes audiovisuales y pide a la Comisión que promueva a nivel europeo iniciativas de sensibilización y participación de los adultos en la educación relativa a los medios de comunicación. Por otro lado, como medio para salvaguardar a los niños y niñas de la programación televisiva no apta para ellos, manifiesta su satisfacción por el sistema de pictogramas adoptado por algunas cadenas nacionales para indicar el grado de violencia respectivo

del programa que se transmite y espera que, a falta de un filtrado más sofisticado, los Estados miembros recurran a dicho sistema.

En la Recomendación 1286, de la **Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa**, sobre una estrategia europea para los niños, de 24 de enero de 1996, consta en el apartado ocho que, entre otros aspectos:

“El Comité de Ministros debería instar insistentemente a los Estados:

- A informar a los niños, así como a sus padres, sobre sus derechos mediante una amplia difusión del texto de la Convención sobre los derechos del niño, por cualquier medio posible, incluyendo los medios de comunicación e introduciendo en los programas escolares desde el ciclo de primaria, una enseñanza sobre los derechos y las responsabilidades del niño;
- A animar a los medios de comunicación, especialmente a los visuales, a favorecer el derecho del niño a un desarrollo sano y equilibrado, y a eliminar la violencia e ilustrar los valores positivos de la sociedad particularmente en las producciones destinadas a los niños;...”

En lo concerniente a la normativa relacionada con nuevas tecnologías, en la **Resolución del Parlamento Europeo**, adoptada el 24 de abril de 1997, como respuesta a la Comunicación de la Comisión relativa a los contenidos ilícitos y nocivos en Internet (0592/96), se recogen en los epígrafes 28, 33 y 36 **medidas** tendentes a la protección de los menores en la red:

Epígrafe 28. “Pide a la Comisión que, tras consultar con el Parlamento Europeo, proponga un marco común para la **autorregulación**; en este marco habrán de figurar: los objetivos que se han de alcanzar para la protección de los menores, de los intereses de los consumidores y de la dignidad humana. [...]”.

Por lo que concierne a los contenidos nocivos:

Epígrafe 33. “Insiste en la primacía de la responsabilidad individual, en particular en el seno de la familia, pero considera que la intervención de los servicios públicos podrá ser complementaria”.

Epígrafe 36. “Pide al Consejo que adopte medidas para fomentar la utilización de sistemas de control parental a través de las nuevas técnicas de filtrado, iniciativas de autorregulación, el establecimiento de sistemas europeos de codificación que hagan posible el control por parte de los padres al final del proceso, así como el establecimiento de mecanismos de denuncia”.

En la Directiva 2000/31/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 8 de junio de 2000, relativa a determinados aspectos jurídicos de los servicios de la sociedad de la información, en particular el comercio electrónico en el mercado interior, **Directiva sobre el comercio electrónico**, en el artículo 16.1.e. se establece que “*Los Estados miembros y la Comisión fomentarán la elaboración de códigos de conducta en materia de protección de menores y de la dignidad humana*”.

Una normativa más actual llega con la **Resolución del Consejo** sobre los contenidos de los medios interactivos en Europa, de 19 de diciembre de **2002** (2003/C 13/04) en la que se parte de un primer epígrafe en el que el Consejo de la Unión Europea toma nota de la amplia utilización de los medios interactivos especialmente entre las generaciones más jóvenes cuya vida cotidiana, condiciones y educación se ven cada vez más influidos por los ordenadores, Internet y los servicios de comunicaciones móviles. Por este motivo, el citado organismo destaca la importancia de la protección de los consumidores y de los jóvenes en este contexto, así como se indica la necesidad de fomentar el acceso de todos los ciudadanos a los medios interactivos.

Destaca también la **Directiva 2007/65/CE del parlamento europeo y del consejo de 11 de diciembre de 2007** por la que se modifica la Directiva 89/552/CEE del Consejo sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. En su Art. 37 señala la importancia de una alfabetización audiovisual, “La alfabetización mediática

abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos. Por lo tanto, se debe promover el desarrollo de la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad y seguirse de cerca sus avances”. Aspecto que anteriormente se había citado en la **Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de diciembre de 2006**, relativa a la protección de los menores y de la dignidad humana y al derecho de réplica en relación con la competitividad de la industria europea de servicios audiovisuales y de información en línea, contiene ya una serie de posibles medidas para fomentar la alfabetización mediática tales como, por ejemplo, la formación permanente de los profesores y formadores, una formación específica para el manejo de Internet dirigida a los niños desde muy temprana edad, mediante sesiones en que participen los padres o la organización de campañas nacionales destinadas a los ciudadanos.

En los Art. 44, 45, 46 y 47 se tratan de asegurar un adecuado nivel de protección del menor y de la dignidad humana, en especial en relación con los servicios de comunicación audiovisual. Al igual que se trata de la protección del consumidor menor en el Capítulo II, Art. 3.

### **3.3 NORMATIVA ESTATAL**

En el marco de la legislación estatal, destaca la **Constitución** de 1978. El artículo 18 garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y a la propia imagen y a la protección de la infancia y juventud. En el artículo 20.4, se reconoce el derecho a la libertad de expresión y concibe la protección de la infancia y la juventud como cuestión prioritaria, incluso por encima de la libertad de expresión.

Asimismo, en el artículo 39.4 se recoge que los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

Dos años después, la Ley 4/1980, de 10 de enero, de **Estatuto de la Radio y la Televisión**, (actualmente derogada), en algunos de sus apartados dentro de los artículos 4 y 5 alude a la protección de los menores. Consta que la actividad de los medios de comunicación social del Estado se inspirará, entre otros principios, en “La protección de la juventud y de la infancia”.

En el apartado 1º del artículo 5, se establece que las programaciones de RTVE deberán, entre otras medidas, *“promover el respeto de la dignidad humana y, especialmente, los derechos de los menores... y propiciar el acceso de todos a los distintos géneros de programación y a los eventos institucionales, sociales, culturales y deportivos, dirigiéndose a todos los segmentos de audiencia, edades y grupos sociales...”*.

La Ley 34/1988, de 11 de noviembre, **Ley General de Publicidad**, refleja en su artículo 3.a. que es ilícita la publicidad que atente contra la dignidad de la persona o vulnere los valores y derechos reconocidos en la Constitución, especialmente en los que se refiere a la infancia, juventud y la mujer.

La Ley 32/2003, de 3 de noviembre, **General de Telecomunicaciones**, parcialmente derogada actualmente, incluye dentro de los objetivos y principios de la ley, en el Artículo 3 (epígrafe e):

“Defender los intereses de los usuarios, asegurando su derecho al acceso a los servicios de comunicaciones electrónicas en adecuadas condiciones de elección, precio y calidad, y salvaguardar, en la prestación de éstos, la vigencia de los imperativos constitucionales, en particular, el de no discriminación, el de respeto de los derechos al honor, a la intimidad, a la protección de los datos personales y al secreto en las comunicaciones, el de la protección a la juventud y a la infancia,... A estos efectos, podrán imponerse obligaciones a los prestadores de los servicios para la garantía de dichos derechos”.

Con la Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de **Protección Jurídica del Menor**, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de enjuiciamiento civil en su artículo 5, se establece que:

- “1. Los menores tienen derecho a buscar, recibir y utilizar la información adecuada a su desarrollo.
2. Los padres o tutores y los poderes públicos velarán por la información que reciban los menores sea veraz, plural y respetuosa con los principios constitucionales.
3. Las administraciones públicas incentivarán la producción y difusión de materiales informativos y otros destinados a los menores, que respeten los criterios enunciados, al mismo tiempo que facilitarán el acceso de los menores a los servicios de información, documentación, bibliotecas y demás servicios culturales.
4. En particular, velarán por los mensajes dirigidos a menores desde los medios de comunicación, que deben promover los valores de igualdad, solidaridad y respeto a los demás, evitando imágenes de violencia, explotación en las relaciones interpersonales o que reflejen un trato degradante o sexista.
5. Para garantizar que la publicidad o mensajes dirigidos a menores, o emitidos en la programación dirigida a éstos, no les perjudique moral o físicamente, podrá ser regulada por normas especiales”.

Del mismo modo, la **Ley de la TV sin Fronteras** protegía a los menores de los contenidos televisivos, no sólo de los programas, sino también de la publicidad, en su capítulo IV.

### **3.3.1. CÓDIGO DE AUTORREGULACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE PROGRAMAS**

Existe regulación jurídica desde la década de los `80, aunque para una parte de la sociedad es insuficiente destacando su legislación audiovisual dispersa, incompleta, alejada de la realidad y limitada que en su origen, nació

con vocación de transitoriedad pero que se ha perpetuado más tiempo del inicialmente previsto.

En ese contexto crítico sobre determinados contenidos televisivos y la posible vulneración de derechos de la infancia surgió el Código de Autorregulación sobre Contenidos Televisivos e Infancia<sup>8</sup>.

Código necesario, que también había sido reclamado por las instituciones comunitarias europeas desde los años previos.

La autorregulación de contenidos por parte de los operadores televisivos no era una pretensión nueva. Ya en 1993 hubo un primer acuerdo sobre los contenidos destinados a la protección de la infancia y la juventud. El Gobierno urgió a las cadenas a firmar el 26 de marzo de 1993 el Convenio de Autorregulación. Firmado por representantes del ministerio de educación y ciencia, y las consejerías de educación autonómicas, las cadenas de televisión pública y privadas y los canales autonómicos. (ANEXO I). Un código normativo que entró en vigor el 9 de Marzo de 2005. Previamente, el 9 de diciembre de 2004 fue suscrito por Telecinco, Antena 3, Sogecable y TVE, sumándose a él, posteriormente, los operadores integrados en la FORTA.

La directiva de TV Sin Fronteras, vigente en España desde 1995, había fijado un horario de protección infantil entre las 6,00 y las 22,00 horas. Con el nuevo código se crean franjas especiales de mayor protección infantil: de 8,00 a 9,00 y de 17,00 a 20,00 horas (de lunes a viernes) y de 9,00 a 12,00 horas (sábados, domingos y festivos).

En la clasificación de programas que establece este Código de Autorregulación sobre Contenidos Televisivos e Infancia, ya se apuntan algunos de los contenidos prioritarios para niños y niñas. En ese sentido, el código atiende a la siguiente tipología de programación:

---

<sup>8</sup> Del Río, M. & Román, M., (2005), *Programación Infantil de Televisión: Orientaciones y Contenidos Prioritarios*. RTVE. Blas Instituto Oficial de Radio y Televisión. p.10.

- **Programas especialmente recomendados para la infancia:** Aquellos que muestran una descripción positiva de comportamientos infantiles impulsando valores como la solidaridad, la igualdad, la cooperación, la no violencia y la protección del medio ambiente. Son programas sin presencia de violencia, cuya temática conflictiva está limitada a pequeños conflictos propios de la infancia resueltos positivamente.

El sexo sólo está justificado con carácter educativo o pedagógico para la formación sexual dirigida a menores de 7 años.

- **Programas para todos los públicos:** Permiten la descripción de comportamientos adultos no conflictivos, aunque no sean inteligibles para menores de 7 años, siempre que no puedan perturbar su desarrollo. Admiten la presencia de una violencia mínima que no afecte a personajes asimilables del entorno afectivo del menor, o que facilite el distanciamiento por su tratamiento paródico o humorístico.

Toleran la aparición de elementos de angustia o miedo, siempre que sea mínima o esté compensada por el uso de la caricatura o el humor para atenuar su impacto. De igual forma, se considera tolerable el desnudo casual o inocente, sin manifestación erótica ni calificaciones vejatorias, o la presentación de relaciones afectivas sin connotaciones sexuales.

- **Programas no recomendados para menores de 7 años (NR 7):** Aquellos que describen comportamientos y costumbres ininteligibles para el menor de 7 años cuando le puedan crear desconcierto.

Los que presentan actitudes intolerantes, implican menosprecio a un semejante y van contra los derechos humanos, la igualdad y el medio ambiente sin finalidad educativa o pedagógica. Los que utilizan, muestran o mencionan drogas ilícitas sin fines informativos o educativos. Los que exhiben violencia verbal o física, incluso escenas o imágenes esporádicas susceptibles de provocar angustia o miedo. Los que exponen conflictos de orden social, cultural, religioso, político, sexual... que dañen al entorno familiar del menor, o que requieran un mínimo reconocimiento de su existencia, y afecten negativamente a la comprensión de su entorno habitual. Dentro de

esta clasificación también se incluyen los programas de ficción en cuyo argumento sea difícil para el menor discernir entre «buenos» y “malos”, así como los materiales de carácter educativo o pedagógico para la formación sexual que no vayan específicamente dirigidos a menores de 7 años.

A la hora de evaluar la violencia, el Código distingue si los personajes o las situaciones en que éstos se desenvuelven forman parte del imaginario infantil propio del proceso de aprendizaje de los menores de 7 años. Además se tiene en cuenta la morbosidad o intensidad con que se presentan dichos actos o situaciones de violencia, y si las mismas afectan al entorno familiar de estos niños y niñas.

Además de este código de autorregulación existe en otro ámbito relacionado con las pantallas, el Código PEGI (Plan European Game Information) desarrollado por la Comisión Europea. En España entró en vigor en 2003 y hace una clasificación más variada en edades: videojuegos recomendado para niños y niñas de más de 3 años, de más de 7 años, de más de 12 años, de más de 16 años y de más de 18 años. Se tiene presente la diferencias psicoevolutivas que no son iguales para todas las edades.

Igualmente sería necesario establecer una clasificación de series de televisión, programas y de dibujos animados, puesto que no toda la variedad de contenidos televisivos considerados adecuados para los menores, son adecuados a todas las edades. Sería conveniente que los padres, pudieran saber fácilmente, qué tipo de programas están viendo sus hijos/as y a qué edad van destinados con distintivos claros como los utilizados por el PEGI.

Aun así, siguiendo la postura de los detractores de la televisión cabría preguntarse, en relación a la categoría destinada a mayores de 3 años, si sería conveniente comenzar a los 3 años a consumir televisión o señalar qué edad es la conveniente para situarse frente a la pantalla.

Tras el hito de la firma del convenio regulador, se provocó avances notorios, aunque claramente insuficientes, lo que hizo necesaria la creación de otro grupo de estudio que integrase a las partes (representantes institucionales de educación, representaciones de los grupos políticos, representaciones de las cadenas televisivas) para analizar el grado de cumplimiento del mismo.

Hace unos años se dio a conocer el Informe de la Ponencia del Senado, designada en el seno de la Comisión de Educación y Cultura, para analizar y controlar el desarrollo del Convenio de Autorregulación. Donde las Conclusiones y las Recomendaciones (ANEXOII), señalan una serie de estrategias que se basan en una triple dirección: 1. *“favorecer... los valores de respeto a la persona, de tolerancia, solidaridad, paz y democracia (en el marco establecido por la normativa existente)...”* y, en consecuencia, 2. *“Difusión de valores educativos y formativos, cultivando el potencial formativo de la televisión”*, como medidas de conducta tendentes a optimizar la oferta televisiva para el estrato infantil y juvenil.

Desde el parámetro de limitaciones de mensajes o imágenes no aptos o *“susceptibles de vulnerar de forma gravemente perjudicial los valores de protección”*, 3. *“evitar la violencia gratuita, la discriminación por cualquier motivo, el consumo de productos perniciosos para la salud, las escenas de explícito contenido sexual y el lenguaje innecesariamente indecente”*.

Mediante la firma de este código, el Ministerio de Educación y Ciencia (actualmente, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) también se comprometió a realizar un seguimiento e impulsar, a través de sus unidades especializadas, estudios teóricos y prácticos relacionados con la influencia de la televisión en el público infantil y juvenil y en el medio escolar.

Y, además, a desarrollar una campaña entre los profesores, alumnos y padres tendentes a promover los valores citados, que la experiencia televisiva puede aportar.

Fruto de las últimas premisas, en enero de 1997, la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del MEC creó un grupo de trabajo en el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (**PNTIC**) (actualmente CNICE), con el fin de planificar el seguimiento del Convenio. De esa forma, surgen una serie de acciones, cuyos objetivos se centran en:

- Ofrecer a las entidades firmantes resultados y conclusiones de estudios analíticos realizados para conocer el grado de cumplimiento del Convenio.

- Controlar las disposiciones establecidas en las leyes y promover acciones de adecuación a esta normativa.
- Concienciar a los colectivos profesionales y sociales, y al público destinatario de las emisiones televisivas, de la necesidad de emprender acciones para la defensa de la infancia y la juventud y, en general, al fortalecimiento del espíritu crítico de los telespectadores ante los mensajes emitidos por las cadenas de televisión.

En dicho año, también, comenzó a funcionar el Observatorio Europeo de la TV Infantil (**OETI**), entidad sin ánimo de lucro cuya premisa es “conseguir que los programas de televisión destinados a la infancia sean educativos, formativos y entretenidos”.

Si bien se creó en 1988, fue en 1997 cuando inicia su labor actual, mediante la agrupación del Festival Internacional de Televisión de Barcelona, el Foro Mundial de la TV Infantil y las Jornadas del Observatorio<sup>9</sup>.

En cuanto a los objetivos que se propone alcanzar el Observatorio, destacamos los siguientes:

- “- Constituirse como un centro de observación y seguimiento de las diversas acciones relacionadas con la televisión infantil: legislaciones, producciones, consumo, etc.
- Estudiar y analizar la evolución de los contenidos de los programas de televisión infantil y de sus derivados multimedia, proponiendo modelos de análisis y realizando investigaciones sobre su evolución en el tiempo y de comparación entre diferentes países y televisiones.
- Promover una red de cooperación estable (RCE), gabinetes de estudio, etc. entre los diversos grupos que desde las universidades, los centros de investigación y las televisiones, se ocupan de estudiar la televisión infantil.
- Crear y desarrollar temas adecuados para la formación continua en materia de televisión y multimedia para niños. Con esta finalidad el OETI cooperará

---

<sup>9</sup> Actualmente destaca el Foro Mundial de la TV Infantil, FMTI, lugar de debate para impulsar los contenidos éticos en la producción televisiva dirigida a la infancia. Un centro de observación, información, pedagogía y consenso sobre la televisión infantil.

con universidades, centro educativos y, en general, con entidades vinculadas al mundo de la formación.

- Y publicar periódicamente informes que analicen los diversos aspectos de la televisión infantil y propongan acciones y soluciones para el futuro.”

Además de las referencias legislativas, como iniciativa ciudadana, el 9 de Febrero de 2005, surge la **Declaración de Madrid**. Donde representantes de entidades, instituciones y organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones de padres, consumidores y expertos en los ámbitos de la comunicación y de la educación hicieron pública la Declaración de Madrid sobre Educación y Medios de Comunicación.

El documento hacía hincapié en el retroceso de la alfabetización mediática y en la gran importancia que tienen los medios de comunicación en la obtención de conocimientos, valores, hábitos y comportamientos, así como en su potencial para el desarrollo y la formación de las personas.

Además, considera que la infancia tiene que “ser el grupo participante y destinatario prioritario de una educación para la comunicación. Madres, padres y educadores, en general, deberán contar con los apoyos didácticos necesarios que les suministren herramientas para la educación de la infancia”.

- La Declaración de Madrid desarrolla 5 planteamientos:
  - o Cumplimiento de la legislación nacional e internacional en materia de comunicación, sobre todo en lo referente a la protección, promoción y defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia.
  - o Creación de un Consejo Audiovisual, de ámbito estatal, independiente, plural y con capacidad sancionadora, que supervise el cumplimiento de la legislación, potencie la autorregulación, proteja a la infancia, defienda la libertad de expresión y recoja las demandas ciudadanas.
  - o Elaboración de un plan de educación global en comunicación que garantice la formación en el uso de los medios, las tecnologías de la información, y en la confección y análisis de los mensajes.
  - o Inclusión de la educación en comunicación en los programas escolares, desde un punto de vista transversal. Además de formar

en recursos técnicos y expresivos, proporcionará instrumentos para conocer mejor el mundo. El hecho de que los más jóvenes puedan analizar y producir mensajes audiovisuales ayudará en su maduración como ciudadanos responsables.

- Los gobiernos deben potenciar una política de comunicación que garantice la oferta plural, así como el diseño y la producción de contenidos de calidad, útiles para la educación e innovadores y positivos para la infancia. Hay que diseñar programaciones específicas para la infancia, según niveles de edad, que mejoren el cumplimiento de los derechos de los niños.

Esta iniciativa inédita de la sociedad civil tuvo un desarrollo posterior constituyendo, el 15 de Marzo de 2005, el llamado Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales (**OCTA**), integrado por la mayoría de las organizaciones e instituciones adheridas<sup>10</sup> a la Declaración de Madrid.

El OCTA se propuso perseguir los siguientes objetivos:

1. Evaluar el cumplimiento de la función social y de servicio público de los medios audiovisuales, especialmente la protección de los menores.
2. Promover la realización y difusión de contenidos adecuados y positivos para los menores, que permitan vehicular valores positivos para su formación física, intelectual, emocional y ética, buscando la colaboración de profesionales, productoras y medios. Tanto en TV como en Internet, videojuegos, telefonía, etc, apoyando el desarrollo de dichas iniciativas.
3. Apoyar a la Comisión de Seguimiento del Código de Autorregulación de las Televisiones, aportando quejas y sugerencias de los espectadores sobre los contenidos televisivos.

---

<sup>10</sup> Las organizaciones, personas o instituciones firmantes de la Declaración de Madrid son las siguientes: Asociación de la Prensa de Madrid, Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC), Federación Regional de Asociaciones de Vecinos de Madrid, CCOO-Madrid, UGT-Madrid, Confederación de Consumidores y Usuarios (CECU), Cruz Roja Española, Federación Católica de Asociaciones de Padres de Familia y Padres de Alumnos (FECAPA), Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado de Madrid Francisco Giner de los Ríos, Federación Ibérica de Telespectadores y Radioyentes (FIATYR), Observatorio Europeo de la Televisión Infantil (OETI), Plataforma de Organizaciones de la Infancia (POI), Save the Children, Universidad de las Islas Baleares, Universidad Carlos III, Unión Democrática de Pensionistas, UNESCO, UNICEF, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

La normativa más actualizada es la Ley 7/2010, General de la Comunicación Audiovisual, publicada en el B.O.E el 31 de marzo. Se aprueba con la finalidad de convertirse en un marco jurídico general de la materia audiovisual y para realizar la unificación y codificación de la normativa dispersa sobre el medio audiovisual para que respondiera a los nuevos desarrollos tecnológicos y se dotara de mayor estabilidad y seguridad a los sectores públicos y privados del audiovisual con independencia de la tecnología utilizada para su transmisión.

Una de las funciones de la **Ley de la Comunicación Audiovisual**, es señalar algunas directivas que obligatoriamente deben transponerse a la legislación española. Así como la transposición de la Directiva 2007/65/CE de Servicios de Comunicación Audiovisual del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre del 2007.

Pero no es sólo este el objetivo de la Ley General de la Comunicación Audiovisual. “Consecuentemente, esta Ley pretende compendiar la normativa vigente válida, actualizar los aspectos que han sufrido importantes modificaciones y regular las nuevas situaciones carentes de marco legal. Y todo ello con la misión de dar seguridad jurídica a la industria y posibilitar la creación de grupos empresariales audiovisuales con capacidad de competir en el mercado europeo y la apertura regulada de nuevos modelos de negocio como son la TDT de pago, la Alta Definición y la TV en Movilidad; y hacerlo garantizando también, el pluralismo y la protección de los derechos ciudadanos; al mismo tiempo que se fijan unas reglas de transparencia y competencia claras en un contexto de convivencia del sector público con el privado y de liberalización de la actividad audiovisual”.

Esta ley se encuentra inmersa en el proyecto de reforma audiovisual, específicamente en lo referente a la prevención y eliminación de discriminaciones de género, en el marco de lo establecido en materia de publicidad y medios de comunicación en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de protección integral contra la violencia de género.

El Capítulo I del Título II, está dedicado íntegramente a la garantía de los derechos de los ciudadanos a recibir comunicación audiovisual en condiciones de pluralismo cultural y lingüístico, así como a exigir ante las autoridades la adecuación de los contenidos al ordenamiento constitucional vigente.

Queremos resaltar especialmente en el Título II, Capítulo I sobre los derechos del público, el artículo 7 inmerso en los derechos del menor:

“2. Está prohibida la emisión en abierto de contenidos audiovisuales que puedan perjudicar seriamente el desarrollo físico, mental o moral de los menores, y en particular, programas que incluyan escenas de pornografía o violencia gratuita. El acceso condicional debe posibilitar el control parental.

Aquellos otros contenidos que puedan resultar perjudiciales para el desarrollo físico, mental o moral de los menores solo podrán emitirse entre las 22 y las 6 horas, debiendo ir siempre precedidos por un aviso acústico y visual, según los criterios que fije la autoridad audiovisual competente. El indicador visual habrá de mantenerse a lo largo de todo el programa en el que se incluyan dichos contenidos.

Asimismo, se establecen tres franjas horarias consideradas de **protección reforzada** tomando como referencia el horario peninsular: entre las 8 y las 9 horas y entre las 17 y las 20 horas en el caso de los días laborables y entre las 9 y las 12 horas sábados, domingos y fiestas de ámbito estatal. Los contenidos calificados como recomendados para mayores de 13 años deberán emitirse fuera de esas franjas horarias, manteniendo a lo largo de la emisión del programa que los incluye el indicativo visual de su calificación<sup>11</sup> por edades.

Será de aplicación la franja de protección horaria de sábados y domingos a los siguientes días: 1 y 6 de enero, viernes Santo, 1 de mayo, 12 de octubre, 1 de noviembre y 6, 8 y 25 de diciembre.

---

<sup>11</sup> La regulación de la calificación de películas cinematográficas y otras obras audiovisuales las realizará el Ministerio de Cultura a través del Instituto de la Cinematografía y las Artes Audiovisuales, que aprobará las medidas para actualizar el sistema de calificación por edades, según el artículo 8 de la Ley del Cine de 2007. Así establecido en la Orden Ministerial publicada en el BOE el 18 de Febrero de 2010. Calificación incluida en el Anexo XI.

[...] El sistema de codificación deberá estar homologado por la Autoridad Audiovisual.

En horario de protección al menor, los prestadores del servicio de comunicación audiovisual no podrán insertar comunicaciones comerciales que promuevan el culto al cuerpo y el rechazo a la autoimagen, tales como productos adelgazantes, intervenciones quirúrgicas o tratamientos de estética, que apelen al rechazo social por la condición física, o al éxito debido a factores de peso o estética.

3. Las comunicaciones comerciales no deberán producir perjuicio moral o físico a los menores. En consecuencia tendrán las limitaciones establecidas también en la legislación anterior.

-La gradación de la calificación debe ser la homologada por el Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia.

-Corresponde a la autoridad audiovisual competente, la vigilancia, control y sanción de la adecuada calificación de los programas por parte de los prestadores del servicio de comunicación audiovisual televisiva”.

Anterior a la vigencia de la ley 7/2010, Ley de Comunicación Audiovisual. La televisión pública nacional, **TVE1**, decidió que a partir del viernes 1 de enero de 2010 comenzaría su programación sin espacio para insertar publicidad. Sin embargo, sí se daría espacio en la programación, para la existencia de autopromoción pero con un espacio muy inferior a la dinámica promovida en el resto de cadenas. Así, en el texto sobre “El comportamiento de la Audiencia Televisiva”, se analizó la audiencia de TVE1 del primer día sin publicidad. Siendo el índice del 23,1% del total<sup>12</sup>. Siendo líder en todas las franjas horarias, excepto el ‘late-night’, a favor de Antena 3.

Por grupos sociodemográficos, La1 se impone como la cadena líder en todos los targets a excepción de en los/as niños/as de 4 a 12 años y en la región de Canarias a favor de Las Temáticas de Concesión TDT. Otros datos en relación a la primera jornada sin publicidad destaca el programa más visto

---

<sup>12</sup> Elaborado por Barlovento Comunicación según datos de TNS (actualmente Kantar Media).

del día corresponde a “El Tiempo 2” de La1 con 3.864.000 espectadores y un 21,6 %.

### 3.3.2 NORMATIVA AUTONÓMICA

En el ámbito autonómico, la mayoría de las Comunidades de nuestro país cuentan con legislación específica en el campo de protección de la infancia. No obstante, no todas afrontan de igual modo la protección de los niños y niñas en las publicaciones, medios de comunicación y publicidad, ni los derechos a la información, el honor, la intimidad y la propia imagen. La integración en las distintas leyes de estos derechos varía en cada territorio de forma sustancial.

Las leyes en las que se incorporan, en mayor medida aspecto de protección, son las que conciernen a la Comunidad de Madrid, Castilla-León y Cataluña; mientras que en Cantabria, Aragón o Extremadura no se contempla de manera específica.

Pasamos a detallar la normativa relacionada con los medios de comunicación y con los derechos citados, e incluiremos las distintas leyes autonómicas en un listado decreciente en cuanto a la aportación de los mismos. Comenzando con la **Comunidad de Madrid** puesto que nuestra investigación se enmarca en ella.

La ley 6/1995, de 28 de marzo, de garantías de los derechos de la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid, contempla, en el Título II (*Fomento de los derechos del bienestar de la infancia y de la adolescencia*), el Capítulo VI destinado a los Medios de Comunicación (Artículo 17). Además, en el Título III (Garantías de atención y protección de la infancia y la adolescencia), dentro del Capítulo I (Protección Sociocultural), se incorporan las Secciones II (Publicaciones. Art. 32) y III (Medios Audiovisuales. Art. 33-35); y el Capítulo II se dedica íntegramente a la Protección ante la publicidad y el consumo (Art. 36-40).

La ley 14/2002, de 25 de julio, de Promoción, Atención y Protección a la Infancia en **Castilla y León**, recoge todos los derechos y protecciones, además de introducir, como novedad, limitaciones en los medios de telecomunicaciones y telemáticos. De este modo, en el Capítulo II (Derechos específicos de especial protección y promoción), constan todos los derechos del menor, entre ellos, el Derecho al honor, la intimidad y la propia imagen (Artículo 21), el Derecho a la información y a la libertad de expresión (Art. 23) y el Derecho a ser informado y oído (Art. 25).

De manera específica, dentro del Capítulo III (Prohibiciones, limitaciones y actuaciones sobre determinadas actividades, medios y productos) se insertan, entre otras, las relativas a Publicaciones; Medios audiovisuales, de telecomunicaciones y telemáticos; Publicidad; y Consumo y comercio (Art. 31-34).

La ley 8/1995, de 27 de junio, *de atención y protección de los niños y los adolescentes* y de modificación de la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción de **Cataluña**, destina en el Capítulo V (El niño y el adolescente en el ámbito social), la Sección II a (Publicidad, medios de comunicación y espectáculos. Artículos 33-39).

Además, dentro del Capítulo II (Principios básicos relativos a los derechos del niño y el adolescente) se incluyen todos los derechos del menor, entre ellos, el Derecho al honor, la intimidad y la propia imagen (Art. 9).

En el marco de esta Comunidad Autónoma, la Ley 2/2000, de 4 de mayo, regula el Consejo del Audiovisual en Cataluña, el primero que se creó en un ámbito autonómico. Entre las funciones que presenta, contempladas en el Artículo 10, las siguientes se relacionan directamente con la protección de la infancia: “Asegurar el cumplimiento y la observancia de lo dispuesto en la Ley 8/1995, de 27 de julio, de Atención y Protección de los Niños y Adolescentes...”.

Asimismo, **Navarra** es la otra comunidad autónoma que contaba con un organismo de estas características y, aunque no encontramos ninguna ley específica relacionada con la protección del menor, en la Ley Foral 18/2001, de

5 de julio, por la que se regulaba la actividad audiovisual en Navarra y se creó el Consejo Audiovisual de Navarra, se destina el Capítulo IV precisamente a dicho cometido. De esta forma, en el artículo 15 se concreta la Protección de los menores frente a la publicidad y la tele venta y el artículo 16 se destina a la Protección de los menores frente a la programación.

La ley 1/1997, de 7 de febrero, de atención integral a los menores en **Canarias**, incorpora en los artículos del 34 al 38 acciones relativas a Publicaciones, Medios Audiovisuales, Publicidad dirigida a menores, Publicidad efectuada por menores y Publicidad prohibida, respectivamente.

La ley 4/1998, de 18 de marzo, del menor, en el ámbito de **La Rioja**, alberga en la Sección II (De los derechos del menor), dentro del Capítulo I, el derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen (Art. 15) y el derecho a la libertad de expresión (Art. 31) y establece una serie de protecciones, entre ellas, las relacionadas con Imágenes, mensajes y objetos; Publicaciones; y Material Audiovisual (Art. 27-29).

En **Andalucía** se establecen derechos del menor en el Título III sobre Actuaciones sobre La ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor. Integra en su Capítulo II del Título I, de la promoción de los derechos de los menores, el derecho al honor, la intimidad y la propia imagen (Artículo 6) y el derecho a la información y publicidad (Artículo 7).

La ley 3/1999, de 31 de marzo, del Menor de **Castilla-La Mancha**, inserta en el Capítulo II del Título I (De los derechos, su promoción y protección) dentro de los artículos 11 y 12, el derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen, y el derecho a la información.

La ley 7/1994, de 5 de diciembre, de protección de la infancia, en la **Comunidad Valenciana**, destina, dentro del Título II (Programas, recursos y equipamientos), el Capítulo I a Programa de Información y, en concreto, el artículo 17 de la misma a Campañas autonómicas y servicios de diagnóstico especializado, dentro de la que se subraya que se evitará la violencia en los programas de televisión dentro de los medios públicos y que se promocionarán video-juegos contrarios a la violencia.

La ley 3/1997, de 9 de junio, de la Familia, la Infancia y la Adolescencia, de **Galicia**, se limita a establecer entre otras medidas de prevención (Capítulo I), dentro del Título III (De la protección de la infancia y la adolescencia), prohibiciones relativas a publicaciones y material audiovisual (Artículo 16).

La ley 7/1999, de 28 de abril, de protección de la infancia y adolescencia, en el ámbito de **Cantabria**, si bien no concreta referencias a la extensión en los medios de comunicación, alberga, entre otros, los derechos al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen (Art. 10), a la información (Art. 11) y a la libertad de expresión (Art. 14).

La ley 1/1995, de 27 de enero, de protección al menor, en **Asturias**, integra el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen (Art. 13).

La ley 3/1995, de 21 de marzo, de la infancia en la **Región de Murcia**, refleja el derecho a la intimidad y a la propia imagen en el artículo 8 de la misma.

Las leyes 10/1989, de 14 de diciembre, de Protección de Menores, en **Aragón**, y 4/1994, de 10 de noviembre, de Protección y atención a menores, en Extremadura, no consideran, de manera específica los derechos de la infancia que hemos expuesto. No obstante, al igual que en las leyes citadas anteriormente, entre los principios rectores de la protección de menores, de manera genérica, se introducen en el caso de la Ley 10/1989, dentro del Artículo 2, El respeto de los derechos constitucionales del menor, La responsabilidad pública de la protección de menores y La prevalencia del interés del menor sobre cualquier otro concurrente.

Asimismo, en la Ley 4/1994 (Art. 3), también consta dicha prioridad del interés del menor por encima de cualquier otro, además de la actuación de la Junta **Extremeña** en algunos de los siguientes términos: *Eliminar todo tipo de obstáculos que impidan la formación integral del menor; y Fomentar la realización, por parte de las distintas Administraciones Públicas, de programas culturales, recreativos, de ocio y tiempo libre tendentes a evitar situaciones sociales de riesgo para la formación de los menores.*

Por último, el **País Vasco** cuenta con la publicación del Dictamen 5/2000 sobre el Anteproyecto de Ley de Atención y Protección a la Infancia y a la Adolescencia en garantía de sus derechos y de sus responsabilidades. En el Título II, se contemplan los Derechos de los niños, niñas y adolescentes. Entre ellos, se establece el derecho a la cultura y protección sociocultural, al tiempo libre activo, a la participación social y a la integración y protección social.

Como queda instaurado a través de las leyes expuestas, la protección de los niños y niñas ante el medio televisivo y las nuevas tecnologías está reseñada en el ámbito legislativo. Lo destacable e imprescindible es tener presente las leyes expuestas y que los distintos medios se comprometan a cumplirlas.

Centrándonos en el medio televisivo real, encontramos que incluso en el horario infantil de protección reforzada, las cadenas actuales incumplen la normativa existente. Mostrándose modelos irrespetuosos, comportamientos sexistas y discriminatorios, actitudes de intolerancia, lenguaje incorrecto, etc.

Además, sólo tres Comunidades Autónomas (Navarra, Andalucía y Cataluña), cuentan con Consejo Audiovisual. El Consejo Audiovisual de Madrid fue derogado en base a lo que se consideraba una falta contra el artículo 20, sobre la libertad de Expresión, fue la Ley 2/2006, de 21 de junio, de Supresión del Consejo Audiovisual de la Comunidad de Madrid y fue explicado con el siguiente texto:

“La Constitución Española reconoce y protege en su artículo 20, entre otros, el derecho fundamental a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas, opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción, así como el derecho a comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. Asimismo, establece que estos derechos no pueden restringirse mediante ningún tipo de censura previa. Con el fin de remover cualquier obstáculo a la libertad de expresión y de impedir la existencia de barreras a su ejercicio, la presente Ley tiene por objeto la supresión del Consejo Audiovisual de la Comunidad de Madrid y de la Comisión Técnica Audiovisual, regulados por la ley 2/2001, de 18 de abril, de Contenidos Audiovisuales y Servicios Adicionales”.

En la actualidad, no se respetan plenamente las leyes y no se protegen a los menores con los derechos que se manifiestan en las mismas. La respuesta de los ciudadanos ante este tipo de incumplimientos es de insatisfacción ante un medio que considera que no responde al servicio público esencial como las leyes les exigen.

Por ello, el sentido de nuestra investigación mantiene su importancia, para seguir manifestando la situación de la población infantil frente a la influencia televisiva.

Para demostrar que la televisión sigue incumpliendo la normativa vigente, se han realizado diversos estudios. Así, El profesor de la Universidad Complutense (UCM), Manuel Sánchez de Diego, ha apuntado que en horario de especial protección (de 8 a 9 horas y de 17:00 a 20:00 horas) también se emiten "series que por su formato de animación pueden llevar a pensar que están dirigidas a niños/as, como 'American Dad', 'Padre de Familia' o 'Los Simpson', que incluyen contenidos para adultos y no inculcan valores positivos" (Rodríguez, F., 2003). Añadiéndose además, que las cadenas suelen incluir en horario infantil anuncios de autopromoción de otras series o programas destinados a adultos que emplean como atracción las escenas con más elementos sugerentes de las series o películas.

Como señala Rodríguez (2003), acerca de la rentabilidad económica y el "concepto mercantilista de empresa televisiva" éstas se contraponen con la función social y cultural de los contenidos de la programación. Las técnicas de financiación de las televisiones y su competencia `agresiva` las fuerzan a vigilar milimétricamente los ratings de audiencia y a dejar en manos de la opinión del consumidor los criterios de calidad de sus productos. En opinión del autor, "las audiencias de los programas culturales sean minoritarias no significa que esta programación no sea rentable. Podrá no serlo en términos económicos [...], pero nunca en términos sociales y de servicio público...".

Esta misma reflexión puede hacerse extensible a la oferta infantil, ya que al igual que los contenidos culturales, los relativos a la infancia también son marginados en la programación por responder a intereses de una minoría. La

figura del niño/a es tenida en cuenta por los prestadores del servicio de comunicación audiovisual para venderle los productos que se anuncian. Sin embargo, no ha sido hasta años muy recientes, cuando ha sido creada una oferta pensada y asentada para este sector de la audiencia a través de la creación de la TDT.

## Capítulo 4. INFLUENCIA DE LOS MENSAJES TELEVISIVOS

El consumo de televisión se extiende prácticamente a toda la población. En nuestro país el 92% de la población consume televisión y los niños y niñas nacen en un entorno mediático cuyo predominio es sin duda alguna la televisión.

Diversas investigaciones destacables, expuestas posteriormente, en la tradición de los estudios comunicacionales, demuestran que la exposición de los menores frente al televisor influye en su desarrollo a distintos niveles. Las investigaciones representadas se han acotado a aquellas que la muestra de estudio es similar a la edad de la muestra de la presente investigación y el objeto de estudio está relacionado con el presente estudio; investigaciones cercanas a la metodología empírica y con datos concluyentes han abarcado diferentes ámbitos del desarrollo humano.

A continuación mostramos algunas teorías sobre la influencia de los mensajes televisivos que sustentan dicha afirmación.

### 4.1. ÁMBITO COGNITIVO

#### 4.1.1 APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN

La principal influencia de la televisión es que modifica diariamente nuestras creencias, actitudes, conductas, la imagen de la realidad,...

La teoría del *aprendizaje por observación*, en la teoría social cognitiva, desarrollada por Bandura (1977), a diferencia de otras teorías conductistas basadas en registrar la influencia de los contenidos violentos en las conductas de los niños y niñas a corto plazo, explica su extrapolación a la vida real durante un periodo de tiempo considerable y también estudia los efectos en los cambios de actitud y en la percepción de la realidad, entre otras cuestiones. Su

principal representante, sostiene que la conducta social del niño/a dependerá de los modelos o ejemplos que observe a su alrededor, lo que se conoce como “aprendizaje vicario”. Esas pautas pueden provenir de modelos reales, por ejemplo, de personas de su entorno o de modelos simbólicos, como pueden ser los que le proporciona la televisión.

No obstante, que el niño/a vea ejemplos de conductas en el medio televisivo no significa que las lleve a la práctica, como advierte Bandura (1977). Este investigador establece cuatro procesos interrelacionados dentro del aprendizaje observacional: de atención, de retención, de reproducción motórica y de incentivación y motivación. El aprendizaje vicario no significa que se llegue a imitar siempre la conducta aprendida, puesto que pueden existir factores que impidan dicho proceso, entre otros que el niño/a no atienda a esa conducta; que no comparta o no se identifique con la manera en que se comporta el modelo; o que no sea capaz de poner en práctica lo que observa por no estar preparado física o mentalmente.

El proceso de atención, selecciona el contenido a observar. El proceso de retención cognitiva, tiene relación con el recuerdo y con la transformación y reestructuración de las imágenes mentales. Así, un evento que no se recuerda, que carece de imagen mental, es poco influyente. De esto se sirve la publicidad repetitiva de productos. El tercer proceso, de reproducción motórica, consiste en la formación del comportamiento, y que se encarga de estructurar los patrones de conducta futuros, ajustándose tales conductas a las del modelo a través de la comparación y la idoneidad. Por último, los procesos de incentivación y motivación van a ser determinantes para llevar a cabo la actuación. Es importante destacar que existen diferencias entre adquirir el comportamiento y actuar. Serán los aspectos motivacionales los que influyan directamente en la ejecución final de la conducta aprendida. Y es en este momento cuando entran en juego las consecuencias de la conducta observada. Si éstas son graves, tenderemos a inhibir los actos y, si son favorables, las realizaremos sin ningún temor, relacionándose con la teoría del refuerzo.

Según esta teoría cuando los niños y niñas observan personajes en la televisión, la identificación con los personajes influye en el grado en que se

sienten afectados por lo que les sucede a esos personajes, teniendo una consecuencia directa en sus comportamientos y conductas posteriores como se deduce de la teoría social cognitiva y el efecto “modelling”. (Bandura & Walters, 2002).

Las personas imitan porque se siente indirectamente reforzada cuando observa un modelo que recibe un refuerzo por algún comportamiento seguido, o porque ha recibido el refuerzo al adoptar el comportamiento de un modelo.

La identificación con los personajes dependerá de la atención prestada a los modelos que resultan más llamativos, con características similares al observador (edad, género, comportamiento,...). Para los niños y niñas, sobre todo hasta los cinco años, las imágenes representan cosas reales, incluso los ofrecidos por los dibujos animados, siendo la televisión un medio de observación de una realidad, a veces irreal, que de otro modo no sería posible. Facilitándose el acercamiento a modelos diversos que no son siempre los más adecuados.

La investigación pionera dentro de esta corriente fue llevada a cabo por Bandura, Ross & Ross (1963). Una muestra de niños entre 3 y 5 años veía una persona que golpeaba a un muñeco de plástico, de tres maneras distintas: de forma real, en una película y en una dramatización con un actor disfrazado de gato. Además, con objeto de observar diferencias y de validar el experimento, se incorporaba un cuarto grupo de control al que no se le mostraba ninguna de las versiones. Después, se llevaba a los niños a una habitación con similares características a las imágenes o a la realidad presenciada, en la que había juguetes con los que podían actuar como quisieran. Entre los resultados, pudieron demostrar como los grupos experimentales tendían a imitar el modelo al que habían sido expuestos. De este modo, la conducta de los que vieron la escena real era más agresiva, aunque las diferencias entre los tres grupos no fueron muy dispares, por lo que concluyeron que ver una película violenta podía provocar un efecto similar a ver una escena real. Por otro lado, se evidenció como el grupo de control mostró un comportamiento mucho menos agresivo que el resto.

Bandura (1979), demostró así la influencia de los modelos televisivos en la adquisición de nuevas respuestas agresivas. Por eso debe prestarse especial atención a los valores sociales positivos o antisociales de los productos de televisión y al comportamiento que puede resultar del aprendizaje social. Es la teoría más importante para comprender y controlar el impacto de la televisión sobre los niños y niñas.

#### 4.1.2 EFECTOS GENÉTICOS

Según el Informe<sup>13</sup> sobre el impacto de la televisión en la infancia, el consumo de televisión de forma continuada produce cambios genéticos (cognoscitivos) en los sistemas de representación y capacidades intelectuales: en la atención, la percepción, el pensamiento, la memoria, la lectoescritura y en el lenguaje.

El medio audiovisual produce cambios genéticos debido a su capacidad de “explotación atencional” por parte de ciertas producciones en televisión como medio forzado de cautivar audiencias. Se caracterizan por niveles excesivos en ritmo, flujo y densidad sonora e informacional, y niveles jerárquicamente bajos en organización estructural y narrativa y en reflexividad.

Según un estudio, (Kail & Bisanz, 1982), los niños entre 3 y 5 años de edad aumentan su capacidad de atención sobre una imagen, aunque se les presenten otros elementos para distraerlos. La capacidad de atención aumenta más notablemente entre la edad preescolar temprana y la edad en la que empiezan a asistir a la escuela primaria.

Así, los niños/as que ven demasiada televisión (especialmente programas producidos recurriendo a la “explotación atencional”) tienen un riesgo elevado de sufrir retrasos y alteraciones en el desarrollo de su atención voluntaria y de su percepción inteligente.

---

<sup>13</sup> VV.AA (2003), *Informe: el efecto Pigmalión en televisión. Orientaciones y propuestas sobre la influencia de la televisión en la infancia*, en [http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas\\_nuevas/informes/infor\\_1\\_ind.html](http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas_nuevas/informes/infor_1_ind.html)

Además, existen indicios del aumento de problemas de atención sostenida en las tareas escolares en muchos niños y niñas de las nuevas generaciones, tanto con patologías definidas y diagnosticadas (síndrome TDAH trastornos de atención con hiperactividad), como con afectaciones más leves –pero con gran impacto escolar- de su capacidad atencional. Este trastorno afecta a los menores de algún modo entre el 5% y el 20%. Sólo en EE.UU. ha aumentado la frecuencia en su diagnóstico en diez puntos, en los últimos 20 años. Cada año se publican diferentes estudios sobre dicho trastorno, sin embargo, poco se conoce sobre los factores medioambientales que influyen en la capacidad atencional. Aunque se reconoce que la interrelación genética y ambiental provoca el trastorno TDAH. Siendo los factores no genéticos los que están influyendo en el aumento del TDAH.

Los niños y niñas son capaces de mantener la atención hacia la televisión porque ésta emplea sonidos, luces<sup>14</sup> y cambios rápidos de escena; estimulando el reflejo primitivo de atención hacia lo desconocido o cosas extrañas. Provocando que los cerebros en desarrollo se estimulen. Capacitándolos para esperar una entrada intensa y hacer la realidad decepcionante o incluso aburrida en comparación con lo creado.

Un estudio observacional llevado a cabo por Zimmerman & Christakis, en 2007, con una muestra de 3563 niños y niñas entre 0 y 12 años, encontró una asociación entre ver la televisión antes de los 3 años y problemas de atención a la edad de 7 años. Cuanta más televisión se ve durante los primeros años de edad de desarrollo del cerebro, se aumenta el percentil de

---

<sup>14</sup> El principio físico de la persistencia retiniana o remanencia, consiste en que la retina conserva una sensación visual tras la desaparición de la excitación objetiva (imagen). La duración de esa persistencia es de aproximadamente 1/20 de segundo. La persistencia retiniana es, pues, lo que nos da la sensación de seguir percibiendo la imagen en la pantalla mientras el obturador de la cámara lo enmascara. La luz, al hacernos percibir instantáneamente, por su velocidad de 300.000 km/s, la imagen siguiente, nos restituirá el movimiento registrado, dándonos la impresión de continuidad. Para que la persistencia retiniana nos haga percibir las imágenes sucesivas sin una discontinuidad molesta, la velocidad o cadencia de filmación y de proyección de 16 imágenes por segundo corresponde a 1/32 de segundo de exposición con un obturador rotativo abierto a 180°. Hoy el cine, ha normalizado la cadencia de toma y de proyección en 24 imágenes por segundo y en 25 en la televisión, es decir, 1/48 y 1/50 de segundo respectivamente.

probabilidades de tener problemas de atención a los 7 años. Cada hora de visionado está relacionado con el percentil 90 sobre problemas atencionales. Entre los problemas de atención que señalan encontramos: inquietud, impulsividad, fácil confusión, dificultad para centrarse, obsesiones y cansancio. Concluyéndose que los programas televisivos de tipo educacional no influyen en los problemas futuros de déficit de atención. Los programas con contenidos más educativos tienen escenas más largas. Al contrario que los no educativos o violentos. Sí aumentando el riesgo de problemas de déficit de atención los programas con más exposición de violencia. Éstos cambian más rápidamente de imágenes para mantener la atención de los espectadores.

En 1973, (Friedrich & Berluke), una investigación encontró que los niños que veían 'Sr. Rogers' Neighborhood' en un laboratorio mientras estaban sentados o jugando en lugar de ver cualquier televisión, tenía una mayor tolerancia a la demora frente a los niños que habían visto 'Batman'. En otra ocasión los niños que veían 'Power Rangers' tenían una capacidad de atención más corta inmediatamente después, en comparación con otro grupo de niños que habían visto 'Sr. Rogers' Neighborhood' o habían estado jugando. En otra investigación, no se encontró diferencias en la impulsividad de los niños después de haber visionado 40 minutos de las versiones de ritmo lento y rápido de 'Sesame Street'. En este último estudio no se muestra afectada la impulsividad porque la estimulación de los contenidos educativos sería menos influyente en dicha capacidad. Estos estudios, a pesar de detectar pequeños pero efectos clínicamente significativos del consumo de televisión, no tuvieron en cuenta los efectos acumulativos que se producen durante la ventana crítica del desarrollo temprano del cerebro, ya que todos ellos se llevaron a cabo en niños mayores de 2 años.

Sobre 60 niños de 4 años (Lillard & Peterson, 2011) analizó si existían problemas de atención y memoria relacionados con el consumo de televisión. Para ello se dividió la muestra en tres grupos: un primer grupo visionaba un capítulo de Bob Esponja porque contiene cambios de imágenes rápidas (una

escena dura 11 segundos como máximo), otro grupo veía dibujos educativos y el último grupo de control dibujaba. Los tres grupos provenían de la misma escala social y dedicaban a ver la televisión en sus casas un tiempo similar.

Tras el visionado se hacía cuatro pruebas diferentes a toda la muestra. La primera prueba llamada: Cabeza-hombro, pies-cabeza. Consistía en que cuando el investigador decía al niño cabeza este debía tocarse el hombro y al revés. La segunda prueba o Torre de Hanoi, donde se les presentaba unos monos (disco) y árboles (torre) y se les pedía que pasasen los monos de un árbol a otro. Todo ello siguiendo unas normas que se les explicaba anteriormente y que limitaban la acción espontánea. La tercera prueba o numeración inversa. Consistía en escuchar un par de números y ellos lo debían repetir en orden inverso. Y por último, realizaban la prueba de la gratificación con retraso. Donde se les dejaba solos durante 330 segundos con una mesa con 10 dulces en un plato y 2 dulces en otro plato. Se les explicaba que si eran capaces de esperar a que regresase el investigador recibirían como premio los 10 dulces. Pero si no podían esperar debían tocar una campana para llamar al investigador y que este regresase rápidamente, en tal caso, sólo podrían comerse dos dulces. Se analizaba así el tiempo que eran capaces de mantenerse en espera.

Como resultado, tras 9 minutos de actividad, los niños que habían visto los dibujos no educativos, Bob Esponja, obtenían peores resultados en cuanto a memoria a corto plazo y capacidad de autorregulación.

### **4.1.3 INFLUENCIA EN EL LENGUAJE**

En la investigación centrada en la influencia de la televisión en la infancia, se ha demostrado la capacidad de la televisión para enseñar vocabulario (Kuhl, et. al., 2003). Se ha demostrado que niños de 30 meses de edad que veían ciertos programas (“Dora la Exploradora”, “Blues Clues”, “Clifford” y “Cuentos del Dragón”) dieron como resultados un vocabulario más

amplio y un lenguaje mucho más expresivo, mientras que el ver programas en general, incluyendo programas para adultos, se ha asociado con un vocabulario reducido. Asimismo, se ha demostrado el efecto positivo de la subtítulos para el afianzamiento de la lengua ya adquirida (subtítulos en la misma lengua) y para el aprendizaje de terceras lenguas (subtítulos en otra lengua). Kuhl encontró que los menores aprendían mejor chino mandarín mediante una persona nativa pero no a través de un video donde esa misma persona habla chino. Demostrándose que los menores aprenden mejor el lenguaje mediante la comunicación con una persona nativa que con un video presentado de la misma persona nativa.

En otro estudio se afirma que los niños que comienzan a ver la televisión antes de los 12 meses de edad y además consumen más de dos horas diarias, tendrá seis veces más probabilidades de sufrir retraso en el lenguaje. (Chonchaiya & Pruksananonda, 2008)

Otro factor es tener la televisión encendida. Ello interfiere en el lenguaje del menor, simplemente porque los adultos se comunican menos con ellos. En un estudio en laboratorio (Christakis, 2009) se demostró que los padres interactúan menos con sus hijos cuando la televisión está encendida y en un estudio observacional se confirmó que los padres se comunican menos con sus hijos cuando están viendo la televisión. Así, si los menores ven la televisión mientras desayunan y comen, no facilitan la comunicación familiar, de ahí el menor nivel oral evaluado en los alumnos en las evaluaciones realizadas por la CAM, las pruebas LEA realizadas en mayo de 2012. Haciéndose más hincapié en el desarrollo de la comunicación oral.

Según un estudio realizado por Rideout & Hamel (2006) en EE.UU. cerca de un 13% de niños y niñas de 6 años y menores, viven en hogares donde la televisión está siempre encendida o la mayor parte del tiempo (19%). En el resto de hogares, la televisión está encendida durante las comidas (16%) o en la mayoría de las ocasiones (14%).

Brown encontró que los programas educativos pretenden promover habilidades sociales, del lenguaje y capacidad lectora. Así, encuentra que tres cuartas partes de los programas educativos más utilizados contienen objetivos educativos explícita o implícitamente. Para que realmente dichos programas educativos sean beneficiosos para los niños y niñas, necesitan ser comprendidos por ellos y además retener su atención. Existiendo estudios que afirman que los menores de 18 meses no prestan mucha atención a la pantalla. Mientras que existen diferencias atencionales dependiendo del interés hacia la televisión, lo que va a estar influido por los contenidos, si ve la televisión en compañía y el lugar o 'setting'. Demostrándose que la atención hacia los programas televisivos ocurre entre 18 y 30 meses. Además, los mayores de dos años y los menores de dos años tienen distintos niveles de capacidad cognitiva y procesan la información de forma diferente. De hecho, la autora, encuentra dos estudios que muestran que un programa educativo como "Barrio Sésamo" tiene efectos negativos en el lenguaje de los menores de dos años. Y otros dos estudios afirman que no encuentran beneficios evidentes de visualizar este tipo de programas educativos.

En conclusión siguiendo a los autores Christakis et. al. (2007), no existen evidencias claras sobre una exposición temprana a la televisión favorece el desarrollo del lenguaje. De hecho, la prevalencia de diversos estudios sugiere lo contrario.

#### **4.1.4 CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD**

La televisión facilita el acceso a ámbitos de la realidad diferentes. El conocimiento de la realidad no es para el ser humano un proceso automático, sino que la realidad es una construcción por la que el niño/a pasa a aprender, a ver lo invisible y a no depender tanto de lo visible. La televisión se ha convertido, para el niño/a actual, y junto a su experiencia directa, en el principal medio de construcción de la realidad. La creciente hibridación entre los géneros

de realidad y de ficción en televisión plantea al niño/a problemas nuevos de construcción de la realidad.

Según Brown (2011), los menores en torno al año, no son capaces de seguir las escenas presentadas en secuencias y los diálogos de los personajes. También presentan dificultad para discriminar entre lo visionado en un video y la misma información presentada por una persona real, ello se denomina “video déficit”. Los niños entre 12 y 18 meses de edad prefieren aprender de elementos reales y además, recuerdan mejor la información presentada de forma realista. Aunque el autor, encuentra algunos estudios donde menores entre 1 y 2 años pueden recordar un evento visto en la pantalla si dicho evento es repetido varias veces. En otra investigación se concluye que menores de 12 meses pueden aprender respuestas emocionales después de haberlas visto en televisión. Y en otro estudio longitudinal, se compara la capacidad cognitiva entre dos grupos de 3 años, no encontrándose diferencia en dicha capacidad entre un grupo de menores que comienzan a ver la televisión antes de los dos años y otro grupo que no ve la televisión.

Desde el análisis de los efectos sociales de la televisión, Halloran (1974) examina los contenidos que los niños y niñas aprenden del medio y resalta el conocimiento de aspectos del mundo que le son lejanos, procedimientos de hacer las cosas –que no significa que les lleve a aplicarlos en la vida real- y actitudes y valores. Asimismo, de manera negativa, considera que pueden aprender nociones incorrectas o estereotipos de grupos, situaciones u ocupaciones, entre otros, cuando desconocen de qué se trata o han tenido escasa relación con ellos. Esto se debe a que necesitan buscar un significado a todo y encontrar definiciones. Como señala el autor, en las zonas de lo poco familiar, lo inseguro y lo desconocido es en las que la televisión puede tener un efecto máximo sobre las actitudes y los valores, pero matiza que ello dependerá de las pautas que el niño/a haya adquirido a través de otros agentes socializadores. Así, señala el autor, que es fácil que los niños sean particularmente vulnerables a las influencias externas, incluida la influencia de la televisión, si tienen pocos modelos y guías de conducta, carecen de experiencia relevante o si la familia y otros agentes primarios del proceso de

socialización no han aclarado suficientemente su punto de vista o no han ofrecido las normas necesarias. Si estas fuentes convencionales en el proceso de aprendizaje, no son accesibles o aparecen como inadecuadas, entonces es muy probable que se usen otras fuentes, incluida la televisión. Pero, en contraposición, allí donde las actitudes y valores se encuentran bien formados es difícil que la televisión ejerza gran influencia.

#### **4.1.5 EFECTOS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO**

Espinosa & Ochaíta (2002) apuestan por las opciones que posibilitan los nuevos medios, sin olvidar el valor que tienen los agentes de socialización tradicionales, y apuntan la incidencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo infantil. Influyendo en su estilo de vida, sus formas de entretenimiento y de relación, estimulando determinadas capacidades y enseñando ciertos valores. Asimismo, consideran que ya que las nuevas tecnologías, y en especial la televisión, forman parte de la vida de los niños/as habría que reflexionar sobre la forma y el contenido que deben adoptar con el fin de contribuir positivamente a su desarrollo. Considerando los beneficios que puede tener la televisión en la autonomía del niño/a, las autoras señalan el importante papel que puede jugar respecto a factores como la relación con los adultos, la interacción con iguales, la educación formal, la educación informal, el juego y tiempo de ocio, la protección de los riesgos psicológicos y la aceptación y adecuada satisfacción de necesidades sexuales. Por estos motivos, estiman necesario adoptar todo tipo de medidas encaminadas tanto a regular los contenidos televisivos como el uso que nuestros niños, niñas y adolescentes hacen de este medio, para potenciar al máximo su autonomía.

La cantidad de evidencias ofrecidas por la investigación ofrecen variedad de ideas potenciales probadas para producir mejores programas televisivos que además tengan un impacto positivo en el desarrollo cognitivo de los menores.

En un estudio longitudinal con menores sobre la influencia de la exposición temprana a la televisión y el ámbito cognitivo no se encontraron evidencias de beneficios, por el contrario se encontró un detrimento en dicho ámbito. (Christakis, 2009). Por cada hora diaria de consumo televisivo con una edad previa a los 3 años, se asociaba con un detrimento en el proceso lector, en la comprensión lectora y en la memoria de los menores. Este estudio demostró que la estimulación cognitiva que los menores reciben del medio televisivo en sus hogares influye en su desarrollo.

En relación a la creatividad, se realizó un experimento entre tres grupos<sup>15</sup> diferentes, donde uno de ellos situado en el ámbito rural no tenía acceso al televisor, en otra situación social se disponía de un solo canal en la televisión y en el último grupo se disponía de una variedad de canales televisivos. Se encontró que eran más creativos los niños que vivían en la comunidad rural sin televisión. Sin embargo, una vez que se introdujo la televisión en el grupo del ámbito rural, los niveles de creatividad analizados fueron iguales que los niños que vivían anteriormente con televisor.

## **4.2 ÁMBITO CONDUCTUAL**

### **4.2.1 EFECTO PRIMING**

Otra de las consecuencias y efectos del consumo de contenidos televisivos es el efecto “priming” o la preparación a un estímulo. Se basa en que cuando un sujeto presencia, lee u oye un suceso a través de los medios de comunicación, en su mente se activan una serie de ideas de significado parecido durante un corto periodo de tiempo subsiguiente y dichos pensamientos son capaces de activar otras ideas y tendencias semánticamente relacionadas.

---

<sup>15</sup> Williams, T.M. (1986). *The Impact of Television: A Natural Experiment in Three Communities*. Orlando, FL: *Academic Press*.

Estos efectos han sido probados en condiciones de laboratorio y con estímulos menos potentes que los emitidos en la televisión o el cine. También es curioso destacar que dichos efectos han sido encontrados asimismo en el campo de los videojuegos (Samper, 2009:32).

Los estudios abordados desde esta perspectiva consideran que la exposición a violencia televisiva estimula al niño/a para que se comporte de forma agresiva (Green & O'Neal, 1969; Huston, Fox, Green, Watkins & Whitaker, 1981). Asimismo, se ha demostrado como los niños y niñas que han sido excitados mediante el visionado de imágenes violentas tienden a mostrar conductas agresivas cuando, después, se les muestran objetos o juguetes relacionados con la violencia (Potts, Huston & Wright, 1986; Josephson, 1987).

#### **4.2.2 DESINHIBICIÓN CONDUCTUAL**

Otro efecto es el denominado efecto de desinhibición conductual. La exposición a la violencia televisiva hace que emerjan los valores o conductas agresivas que ya posee el receptor. Es decir, el niño/a tiene patrones violentos en su personalidad y la televisión influye en que se olviden las normas sociales establecidas y se estimulen ese tipo de comportamientos. Dentro de esta tipología, encontramos el estudio realizado por Berkowitz (1965), en el que muestra a un grupo de niños una escena de una pelea sangrienta extraída de la película *“El campeón”*. El experimento consistía en que a varios de los participantes se les insultaba e intentaba enfadar antes de ver las imágenes y, después de verlas, se les daba la oportunidad de responder a la persona que les había agredido; mientras que otros niños no fueron sometidos a ese ensayo previo o no vieron el fragmento del largometraje. Como resultado, se hizo patente que quienes estaban alterados y, posteriormente, vieron la secuencia presentaban conductas más hostiles.

## **4.3 ÁMBITO SOCIAL**

### **4.3.1 INFLUENCIA SOBRE VALORES**

Desde los años ochenta, en que se ha realizado empíricamente el análisis de los valores de la televisión, éstos han cambiado, tanto a nivel internacional como en nuestro país. Disminuyendo la exposición de valores más prosociales e integradores de la actividad social.

Existe un aprendizaje de la televisión que pertenece al de la asimilación experiencial más que al de la memoria, en la medida que presentar comportamientos y actitudes con sus valores correspondientes es una forma de adquirir conocimiento (Pindando, 2003). Es diferente de la escuela en la medida en que no se basa en conceptos: muestras experiencias directas de hechos y personajes. Pero no deja de ser otra forma de demostrar realidades que permite vinculaciones. Pasquier (1995) ha mostrado que esa es la virtud de programas televisivos como las series. Y algunos autores han especulado con la posibilidad de que las familias televisivas ocupen un espacio en el imaginario adolescentes capaz de sustituir a esa que a muchos chicos o chicas no les gusta (Dorr & Doubleday, 1990). Mostrar experiencias es la gran virtud de los medios, de la televisión especialmente. No es una forma sistemática de aprendizaje sobre aspectos vitales, pero actúa en forma de huella o secuela que por sus características se dirige más a lo emotivo que a lo racional, dejando un poso en forma de actitudes y valores. No debemos perder de vista que la narrativa audiovisual apela a los sentimientos, y, en definitiva a la memoria episódica, la vivencial.

### **4.3.2 EFECTOS EN LA ACTIVIDAD**

Los efectos en los sistemas de actividad y la calidad del contexto ecológico de desarrollo, son cambios producidos por los medios en la organización psicológica de las prácticas cotidianas y los sistemas de actividad

infantil y juvenil en el desarrollo: sustitución por la televisión de otras actividades (time displacement), paso de actividad física a sedentaria, de actividad real a actividades virtuales y de ocio, etcétera.

La televisión desplaza actividades de mayor contacto social, actividad física y deporte, y juego. Además, los niños y niñas que ven mucha televisión desarrollan pautas de acción menos interactivas socialmente.

La autora Brown (2011), encontró un estudio donde los menores de 3 años de edad, cuando la televisión estaba encendida reducían no solo el tiempo de juego sino que además se reducía la atención en dicho juego. Los menores paraban el juego y miraban la televisión, y cuando dejaban de mirarla volvían a una actividad diferente. Un tiempo de juego desestructurado, es crítico para aprender habilidades de resolución de problemas y desarrollar la creatividad.

En otra investigación con menores de 12, 24 y 36 meses, (Schmidt, 2009) demostró que tener la televisión encendida mientras están jugando interrumpe sus juegos incluso aunque mirasen pocas veces hacia la pantalla.

También con adolescentes se comprobó que tener la televisión encendida en los hogares `de fondo´ o background interfería en los procesos cognitivos de los mismos, en la memoria y en la comprensión lectora.

Queriendo destacar que ver mucha televisión de tipo violento produce una reducción del juego en general y del juego protagonizado, de roles, o dramatizado en particular. Aparte, el juego dramatizado se ha reducido drásticamente en la actualidad. La reducción del juego dramatizado y el drama en la escuela, junto al impacto de contenidos televisivos violentos reduce la imaginación y la creatividad del niño/a.

En un estudio llevado a cabo en N=1712 con niños y niñas entre 0 y 12 años de edad, se intenta analizar la interferencia que provoca la TV frente a otras actividades que se pueden realizar en el tiempo libre: tiempo con padres, tiempo leyendo, tiempo de juego creativo y tiempo de juego activo.

En los resultados no se encuentra una relación significativa entre el tiempo dedicado a ver la televisión y el tiempo que se dedica a la lectura y al juego activo. Sin embargo, sí se ve afectado el tiempo dedicado al juego creativo, (el

correspondiente a la edad es el juego simbólico) que se reduce entre los 3 y 5 años entre un 9% y un 11%, dependiendo si la televisión se ve durante la semana o el fin de semana.

Además, también existe una relación inversa entre el tiempo dedicado a ver la televisión y el tiempo dedicado a relacionarse con los padres y otros familiares. Se estima que por cada hora que un menor se sitúa frente al televisor sin la presencia de sus padres y/o familiares, entre los 3 y 5 años de edad, se relaciona 45 minutos menos con sus padres y 1 hora y 34 minutos con sus familiares. Si la hora de consumo televisivo se produce durante el fin de semana se reducirá el contacto con sus padres en 29 minutos y con sus familiares (hermanos, abuelos, primos,...) se reducirá el tiempo de juego en 59 minutos. (Vanderwater, Bickham & Lee, 2005: 185-186).

## **4.4 ÁMBITO EMOCIONAL**

### **4.4.1 DESENSIBILIZACIÓN COGNITIVA**

Apunta a que la continua exposición a contenidos televisivos violentos contribuye a disminuir las respuestas emocionales a ese tipo de emisiones, mientras que provoca una mayor aceptación de la violencia en la vida real. Los niños y niñas acaban por acostumbrarse a ese tipo de imágenes y cada vez demandan formas más radicales de violencia en la pantalla. Además, llegan a no sorprenderse ante la violencia que puedan presenciar en la vida real.

La excesiva y continuada exposición de los niños/as a este tipo de modelos violentos audiovisuales conduce, al menos, a las siguientes consecuencias psicológicas:

- Insensibilización de la angustia y la repulsión que, como sería natural, deberían producir las escenas de dolor físico o psicológico.
- Disminución considerable de la ansiedad ante situaciones terribles de agresión contra seres humanos.

- Se adquiere conciencia de que la agresividad violenta es una buena solución, rápida e inmediata, para solucionar las situaciones de conflicto interpersonal.
- La violencia se aprecia como algo interesante y divertido.
- Se aprenden, con detalles técnicos y operativos, formas muy crueles y dañinas de agresión.
- La confianza ilusoria en la violencia puede llegar a dar una falsa sensación de seguridad en personalidades inmaduras de cualquier edad.
- La personalidad violenta se establece así como una forma de ser y de estar en el mundo, una forma satisfactoria que parece compensar de forma falsa, un gran número de carencias afectivas, intelectuales o de habilidades físicas y de comunicación con los otros.

Esto se confirmó en el experimento llevado a cabo por Liebert & Baron (1972), quienes dividieron a una muestra de niños en dos grupos. Al grupo experimental se le enseñó una secuencia de “*Los intocables*”, cargada de violencia física; y al de control, imágenes de competiciones atléticas. Después de ver las correspondientes secuencias, se llevó a todos los niños a una sala contigua, donde había una caja con dos botones: uno verde que indicaba la palabra “socorro” y otro rojo en el que aparecía “daño”. Allí, se les explicó que en la habitación de al lado había un niño que iba a jugar haciendo girar una manecilla y que, mediante las órdenes que ellos tenían, podían ayudarlo o castigarle con un quemazón. Como resultado, los investigadores concluyeron que los niños que habían contemplado el programa agresivo estaban mucho más dispuestos a lastimar a otro niño que los que habían contemplado la secuencia de carácter deportivo. Las diferencias obtenidas pueden atribuirse a un efecto instigador de la visión de la violencia. Por su parte, Drabman & Thomas (1974) también analizaron este tipo de efecto con dos grupos de niños, a uno de los cuales se le mostró unas imágenes violentas y al otro no. Posteriormente, ambos grupos asistían a una vivencia real en la que dos niños peleaban. En cuanto al resultado del experimento, se observó que los niños que habían visto las secuencias televisivas acudían en menor medida a solicitar la ayuda de un adulto para que solucionara la riña. En un estudio posterior, Thomas, Horton, Lippincott & Drabman (1977) expusieron a niños de

entre 8 y 10 años y a adultos a una película violenta y otro grupo a una serie de deportes. Tras ver uno de los dos contenidos, se les mostraban unas imágenes de violencia real, pudiendo concluir que quienes habían visto la película se alteraban menos que los que habían visto la serie deportiva. Sin embargo, este trabajo fue criticado por haber consistido en una única exposición. Por este motivo, Cline, Croft & Courier (1978) llevaron a cabo una investigación en la que tomaron como variable ver pocas o muchas horas de televisión al día y, atendiendo a este factor, seleccionaron una muestra de niños entre 5 y 14 años y se les presentó una película de contenido violento, llegando a verificar que quienes veían mucha televisión eran menos sensibles ante ese tipo de imágenes..

#### **4.4.2 JUSTIFICACIÓN DE CONDUCTAS**

Los niños y niñas encuentran justificación a sus comportamientos, sí éstos se reproducen en personajes de la televisión, para ellos es un medio del que obtener modelos de conducta y a su vez un espejo donde comprobar que sus comportamientos se dan en otros entornos, normalizándolos, de tal forma que se justificarían sus actitudes y creencias.

El estudio realizado por Rideout, et. al (2006), concluye que en un 68% los padres de menores entre 2 y 6 años de edad, afirman que sus hijos e hijas imitan algún tipo de comportamiento visto en la televisión. Siendo en la mayoría de las ocasiones comportamientos positivos como compartir o ayudar a otros (66%). Otro grupo menor (23%) imita comportamientos agresivos como golpear o dar patadas. Siendo más frecuente entre los chicos que en el grupo de chicas. Concluyendo el estudio que los menores que ven programas educativos están más predispuestos a imitar conductas positivas que aquellos que ven programas de entretenimiento. (76% vs. 59%). Mientras que los padres de menores de 2 años no confirman que existieran imitaciones de elementos vistos en la televisión. Sin embargo, la American Academy of Pediatrics, señala que los menores de 14 meses ya son capaces de imitar lo que ven en la pantalla del televisor.

### 4.4.3 PROCESO DE CATARSIS

Basados en la teoría psicoanalítica de la “catarsis”, o efectos de reducción. Mantiene esta teoría que la exposición a contenidos violentos funciona como vía de escape y produce una disminución de la agresividad potencial de los niños y niñas. Las primeras investigaciones fundamentadas en este enfoque fueron desarrolladas en condiciones de laboratorio por Feshbach (1963), quien observó cómo las personas cuando ven escenas violentas pueden, mediante su imaginación, reducir los clichés agresivos y cambiarlos mentalmente por situaciones positivas. Algunos años después, Feshbach & Singer (1971) realizaron un estudio en condiciones naturales con una muestra de 600 niños, a los cuales se les manipuló la oferta de televisión que podían ver durante seis semanas. A un segmento se le introdujo un mínimo de seis horas semanales de contenidos violentos y el otro grupo carecía de este tipo de espacios en su programación. A través de una escala de valores, se anotaba cada día la conducta de los componentes en el estudio y, pasado el periodo de análisis, se verificó que los niños que habían visto programas violentos presentaban niveles más bajos de agresión, mientras que las conductas presentaban más rasgos de agresividad entre los que no vieron ese tipo de espacios televisivos.

No obstante, cabe añadir que los estudios basados en la teoría de la catarsis han recibido bastantes críticas en cuanto a su metodología y criterios para llegar a conclusiones fiables, por lo que son escasamente tenidos en cuenta por los investigadores del tema. Freeman (1988) y Stipp & Milavsky (1988); Kuttschreuter, Wiegman & Baarda (1989) con un estudio comparativo en cinco países, son contrarios a la hipótesis del estímulo de la violencia. Por ello, como afirma Eco (1990: 8) en el aprendizaje social de la violencia sigue habiendo posturas encontradas entre los distintos estudios. Hay investigaciones que defienden los efectos negativos de la violencia televisiva, pero también las hay que mantienen un efecto catártico de ella, es decir, de canalización de la agresividad (Hodge & Tripp, 1988: 228 y ss.)

## **4.5 ÁMBITO FÍSICO**

### **4.5.1 PROBLEMAS DE SALUD**

Algunos menores mientras comen suelen ver la televisión. O relacionar el momento de ver la televisión con comer algún tipo de snack. Según Rideout & Hamel (2006), a diario el 53% de los menores de 6 años, comen, cenan o toman snacks frente a la televisión. En el desayuno un 17%, en la comida un 10% y en la cena un 15%.

Anderson, et. al (2001), tras un monográfico llevado a cabo con 570 adolescentes afirman que la televisión mantiene una relación entre tiempo de consumo televisivo y obesidad, siendo más predominante dicha afirmación entre las chicas.

Además, como se mencionó anteriormente, reducción de las actividades de juego más activas que fomentan el sedentarismo y la inactividad física.

### **4.5.2 TRASTORNOS DEL SUEÑO**

Se ha evidenciado una pérdida no recuperada de sueño y un incremento en las alteraciones de éste. Algunos padres perciben la televisión como ayuda para dormir a sus hijos, por el contrario, siguiendo a Brown (2011), algunos contenidos incrementan la resistencia al sueño, retrasan el momento de dormir y de descansar, además de causar ansiedad ante la rutina de ir a la cama y reduce el tiempo de descanso.

En una investigación llevada a cabo por Owens et al. (1999), estudio que abarca desde infantil hasta cuarto grado de primaria (4 a 10 años), con 495 familias, relacionado con el hábito de ver televisión, el hábito de sueño y perturbaciones: resistencia a irse a dormir, retrasar el momento de acostarse, acortar el tiempo de descanso, ansiedad ante el hecho de dormir, parasomnias (despertar confuso, sonambulismo, terrores del sueño, síndrome de piernas

inquietas o movimientos periódicos de las extremidades) y somnolencia durante el día.

El estudio demuestra que los hábitos televisivos están relacionados con algún tipo de perturbación en torno al hábito de dormir. Especialmente se muestra una relación mayor cuando existe un televisor en la habitación del menor. Puesto que la resistencia a irse a dormir y el retraso de la hora de sueño es mayor y más dificultoso su control. Incluso en algunas familias se incluye el hecho de ver la televisión como parte de la rutina diaria para irse a dormir. Convirtiéndose en un hábito para el futuro adulto.

Ver la televisión antes de descansar, también influye en las discusiones con los padres, en cuanto a establecer el momento en el que se debe apagar el televisor.

Por otro lado, ver escenas violentas influye en el sueño puesto que el pequeño puede tener pesadillas con las imágenes que ha visualizado en la pantalla. Influyendo en la calidad del descanso.

## Capítulo 5. CONSUMO DE TELEVISIÓN Y CONTENIDOS

Según la Academia de las Ciencias y las Artes de Televisión, los niños y niñas pasan al año el equivalente a 23 días del curso escolar viendo televisión. Consumen más de 160 minutos diarios y en la mayoría de los casos programas dirigidos al público adulto. Ello lo corrobora, también, el hecho de que entre los programas más vistos por los niños/as estén 'Los Simpson' (con cifras de entre 55 y un 67% de share<sup>16</sup>), dibujos animados destinados a público adulto y paradójicamente seguido por un público infantil.

Otros datos de la Academia de Televisión, nos indican que el 96 por ciento de los niños y niñas siguen ante el televisor pasadas las 22:00 horas, franja horaria no destinada al público infantil. Por otra parte, el momento del día con mayor audiencia de público infantil es en horario prime time con un total de 41 minutos, seguido por la franja de mañana con 35 minutos.

Además, según AIMC (Asociación para la investigación de medios de comunicación), en relación al equipamiento del que dispone en su habitación los menores de 8 a 13 años, este segmento de población, destacan los crecimientos que experimentan con respecto a 2004 la televisión (con un 40,4% de menciones presenta una subida de 4,2 puntos), el vídeo/DVD (17,6%, lo que supone un incremento de casi 7 puntos) y el ordenador (26,4%, y un crecimiento de 4,3 puntos).

Las estadísticas también desvelan que el 62% de los menores no está acompañado por sus padres cuando está ante la televisión. Y más de un tercio de ellos tiene televisión en su cuarto, lo que significa que sólo el 38% de los padres ven los mismos programas que sus hijos. Por lo tanto, los menores se

---

<sup>16</sup> Cuota o Share: Porcentaje de espectadores que ven un programa o una franja sobre el total de personas que están viendo la televisión en el momento considerado.  
Rating (AM%): Porcentaje de espectadores que han visto un programa o una franja sobre el total universo potencial de consumo televisivo.

encuentran en solitario ante la influencia de los mensajes audiovisuales emitidos.

La Academia Americana de Pediatría, recomienda no ver la televisión por los menores de dos años. Y los mayores de dos años deberían ver la televisión educativa menos de dos horas diarias, puesto que reconoce efectos negativos de la televisión en los menores. Así, estima que los niños que ven la televisión más de dos horas diarias a la edad de 2 años, serán más propensos a ver la televisión más de dos horas diarias a la edad de 6 años. Además, anima a las familias a realizar otras actividades diferentes a ver la televisión que favorezcan el desarrollo cognitivo porque desde el nacimiento hasta los 2 años de vida el cerebro triplica su tamaño, existiendo una relación directa entre el crecimiento neuronal y la estimulación externa. Donde las experiencias tempranas favorecen el desarrollo del cerebro.

La inclusión del público infantil en la programación televisiva tiene un impulso considerable a partir del año 1997, cuando una madre consideró que no todos los contenidos televisivos eran adecuados a la edad de su pequeña hija, entonces desarrolló una línea de videos. Unos años después, Walt Disney compró la pequeña compañía que aquella mujer había creado. Como resultado, 'Baby Einstein' comenzó a comercializarse. Apareciendo en 2006 el canal 'Baby First TV', donde las 24 horas se emitía programación destinada al público infantil. La introducción de los menores como target o grupo de edad de interés televisivo ha provocado que la edad de comienzo de consumo televisivo<sup>17</sup> sea de 4 años en el año 1971 a la edad de 5 meses actualmente. (Christakis, 2009).

En cuanto a las cadenas de televisión más consumidas por el público infantil, en el año 2002 se encontraba Antena 3 con un share del 28,7% en horario de sobremesa, a la que le seguía de cerca TVE1 en horario prime time.

---

<sup>17</sup> Los telefilms de más éxito en España de carácter juvenil en la década 60-70 fueron: Lassie en el año 1959, Rin-Tin-Tin (1960), Furia (1962), Disneylandia (1963), Picapiedra (1964), Daktari (1969), Tarzán (1970), Flipper (1970), Pinocho (1973) y Pipi Calzaslargas (1974). Baget, J.Mª, (1975), *18 años de TVE*. Barcelona: Diáfora, S.A.

Actualmente, tras la introducción de la TDT en los hogares, el público infantil (4 a 12 años) prefiere los canales temáticos para menores como TV Clan, Boing y Disney Channel. La emisión más vista de la cadena TV Clan corresponde a la serie “Bob Esponja”, con una media superior a 700.000 espectadores. Los canales temáticos de televisión emiten variedad de programas, y no todos dedicados a la misma franja de edad. Existiendo programas donde se presentan valores y modelos no adaptados a todas las edades, al igual que sucede en el resto de canales.

José María Quero, catedrático de enseñanzas medias, afirma que “los modelos que presenta la televisión, salvo rarísimas excepciones, son estereotipos físicos (de belleza...) y morales que producen en nuestros adolescentes la sensación de que ellos nunca podrán triunfar o de que sólo pueden conseguirlo por estos medios, ajustándose a patrones que presenta”. (Quero, 2004).

Además, “Neil Postman, reconocido analista de los fenómenos culturales generados por la sociedad de la información y la comunicación de masas, sostiene en *La desaparición de la infancia*, que la televisión ha terminado con todos los secretos del mundo y que, por lo tanto, sin secretos la inocencia desaparece y sin inocencia no hay infancia. La televisión está acabando con la idea de la infancia: desde la pantalla se habla de todos los misterios de la vida adulta, la televisión hace público lo que antes era privado. Según Postman los niños de hoy en día ya saben lo que es una violación, un asesinato, ser rico o pobre, los desastres naturales, la guerra, puesto que la televisión es una ventana abierta al mundo que les proporciona esta información.” (Roig, 2003:2).

Respecto al consumo general de televisión en España, dicho consumo alcanzó un récord en la historia de la televisión española durante el mes de febrero del año 2013, con 4 horas y 32 minutos de televisión vistos por persona al día, 272 minutos, según un informe elaborado por Barlovento Comunicación con datos de Kantar Media. La cifra significa tres minutos más que en noviembre de 2012, que fue el récord anterior, y supone cuatro minutos más

que el mes anterior (enero 2013), y cinco minutos más que el mismo mes del año 2012. Donde las comunidades autónomas de Andalucía, Aragón y Castilla-La Mancha encabezan el ranking, mientras que Galicia, Canarias y Madrid son las comunidades de menor consumo.

La cifra de consumo no ha parado de aumentar en los últimos años, con algunas excepciones, como el año 2009, cuando se pasó de 227 minutos por persona y día de consumo de televisión en 2008 a 226 minutos. Desde 1992, dos años después de que comenzaran a emitir la televisiones privadas, se ha pasado de ver la televisión poco más de 3 horas al día (192 minutos por persona y día) a las casi cuatro horas de 2011.

En comparación con otros países europeos, según Johanna Karsenty, directora de investigación en Eurodata TV Worldwide, 'Kids Tv Report', los niños italianos de entre 4 y 14 años, una vez más, se muestran cómo los mayores consumidores de pequeña pantalla en Europa (Francia, Alemania, Italia, España y Reino Unido) con dos horas y 46 minutos al día.

Seguidos por los niños españoles de entre 4 y 12, con dos horas y 38 minutos al día. Tras ellos los menores franceses (4-14 años) con una media de dos horas y nueve minutos de visionado al día.

Los niños de Reino Unido de entre 4 y 15 años pasan dos horas y 24 minutos viendo sus programas favoritos en televisión, dedicando 10 minutos al día más que en el año 2009.

Los grandes formatos siguen siendo la elección de la audiencia, y el segundo semestre de 2013 se pueden ver varias diferencias entre el norte y el sur de Europa. En Reino Unido y Alemania se detecta un aumento del consumo de programas de entretenimiento, combinados con los niños de preescolar que prefieren animación. Mientras tanto, en Francia, Italia y España triunfa la animación para todas las edades y de diferente procedencia (Estados Unidos, Japón o local).

En Reino Unido el concurso 'Splatalot!' en CBBC triunfa en un ranking copado por programas de entretenimiento entre los niños de entre 4 y 15 años. Los niños alemanes tienden cada vez más a ver programas de entretenimiento específicos para ellos, con realities en el canal KiKa, como 'Dein Song', aunque

los niños de preescolar prefieren animación nacional como 'Lauras Stern'. Sin embargo, en Francia, la animación sigue siendo la primera elección dentro de la programación infantil. La animación japonesa tiene una gran influencia con 'Beyblade Metal Fusion' de TF1 en lo más alto del ranking. Los productores franceses han captado esta tendencia y el estilo de animación se ha dejado notar en otros formatos muy vistos como 'Galactik Football' (Gulli), 'Wakfu' (France 3) y 'Rekket the Rabbit' (TF1).

El entusiasmo por la animación también ha llegado a España e Italia, con 'Gormiti' y 'Pokemon' triunfando junto a 'Los Pingüinos de Madagascar' y 'Bob Esponja' (Clan TVE), y 'Detective Conan', 'The Simpson' y 'Futurama' en Italia<sup>1</sup>.

Por último, el estudio señala la nueva oportunidad que supone la llegada al mercado de compañías de Internet como Amazon, Hulu, iTunes (de Apple), Netflix y Samsung, que están apostando cada vez más por incorporar a su oferta programas infantiles. En este sentido, destaca los acuerdos alcanzados por Netflix con Dreamworks o de Amazon con Nickelodeon.

Dentro de la corriente europea, siguiendo al Observatorio Europeo Audiovisual, OBS, y su base de datos Mavise, en España se localizan 308 canales de televisión, incluyendo públicos, privados, autonómicos, los de grupos telefónicos y los canales de emisión on-line. Si se compara con otros países cercanos como el caso francés, encontramos 529 canales. En relación al ámbito infantil, destaca el crecimiento ininterrumpido de los canales infantiles en el mercado europeo. Surgiendo un crecimiento destacado entre los años 2006 y 2010. Existiendo un total de 280 canales destinados al público infantil. Donde sólo 21 de ellos son de carácter público. Entre los canales europeos ha aumentado de forma más importante: Disney con 63 canales, Nickelodeon con 44 canales, Cartoon Network con 29 canales y Boomerang con 21 canales.

Entre los contenidos más visualizados se localizan los eventos deportivos, seguidos de películas y programas documentales.

En el ámbito estatal, por grupos cualitativos, La1 es la cadena más vista en hombres y Tele 5 en mujeres. Además, la cadena pública es la primera

opción entre los mayores de 45 años y en las regiones de Aragón, Asturias, Baleares, Castilla La Mancha, Castilla y León, Galicia, Madrid, Murcia y Valencia. Por su parte, Tele 5 lidera en Andalucía, País Vasco y Canarias, así como en los adultos jóvenes de 25 a 44 años. Antena 3 continúa siendo la cadena más vista por el público joven de 13 a 24 años y Clan por el grupo infantil de 4 a 12 años. En la región de Cataluña, la autonómica TV3 consigue alzarse en el primer lugar del ranking de las más vistas.

El apagón analógico<sup>18</sup> que comenzó hace más de tres años, determinó el reparto actual de consumo televisivo por sistemas de distribución. A partir de ese momento, en torno al 80% del tiempo total de visionado se hace a través de TDT, un 15% a través del cable y un 5% a través del satélite. Cataluña es la región que más consume a través de TDT. Por su parte, País Vasco y Asturias son las comunidades autónomas que más lo hacen utilizando el cable y Canarias, Aragón y Castilla-La Mancha, el Satélite.

La fragmentación de la preferencia televisiva explica que las cadenas tradicionales obtengan sus mínimos anuales: La1 (14,5%), La2 (2,6%), Telecinco (14,2%), Antena 3 (11,5%). Las cadenas creadas para la TDT ponderan el 24,6% en el conjunto del año, las de pago el 6,8% y las autonómicas privadas el 0,8%. Donde las cadenas que logran una mayor cuota de pantalla en el promedio anual son Clan TVE, Neox y FDF-T5.

El liderazgo por grupos empresariales<sup>19</sup> ha correspondido a Mediaset España, que agrupa al 26,4% del mercado, seguido del grupo CRTVE.

---

<sup>18</sup> El Consejo de Ministros del 7 de septiembre de 2007 aprobó las fechas definitivas del apagón analógico en España, adelantando esta fecha de la inicialmente prevista, y límite máximo autorizado por la Unión Europea, 2012 al 3 de abril de 2010, pero al final se adelantó al día al 2 de abril de 2010. Produciéndose este en 4 fases. El apagón analógico se completó en primer lugar en Fonsagrada el sábado 5 de abril de 2008, dentro del Plan Nacional de Transición a la Televisión Digital.

<sup>19</sup> GRUPO CRTVE (La1, CLAN, La2, Teledporte, 24H.). GRUPO MEDIASET ESPAÑA (T5, CUATRO, FDF-T5, LASIETE, BOING, DIVINITY, Gran Hermano, Canal ENERGY). Grupo VOCENTO (Disney Channel, Intereconomía, MTV, Paramount CH.). Grupo Antena 3 y la Sexta ( A3, Neox, Nova, Nitro, La Sexta, La Sexta 3, La Sexta 2). Grupo Unidad Editorial (13 Tv, Marca Tv (cerrado), Discovery Max).

En el conjunto de las seis cadenas nacionales más veteranas, el género que tiene una mayor presencia en las parrillas de programación es el entretenimiento, seguido de la ficción y la información.

En cuanto al modo de ver la televisión o “constelaciones”, el consumo individual de televisión (44% del total) sigue siendo el mayoritario, seguido del consumo en pareja (39%) y en grupo (tres o más personas) con un 16%, cifras todas ellas muy similares a las de años anteriores. Antena 3 es la cadena que tiene un mayor tipo de visionado “grupal” (tres o más personas) y las cadenas públicas “dual” (en pareja). En este sentido, Tele 5 es la más “individual”

En el desglose por días de la semana, La1 logra imponerse en las jornadas de lunes, martes, sábado y domingo. Tele 5 lidera en miércoles, jueves y viernes. En cuanto al reparto por franjas horarias<sup>20</sup>, La1 es también la cadena líder en las bandas de mañana, sobremesa y ‘prime time’. Tele 5 es la referencia en la tarde y en el ‘late night’, mientras que en la madrugada gobiernan las temáticas de pago.

Entre los menores de 4 a 12 años, Clan es el canal más visto, seguida de Boing y Disney Channel. Con una cuota de pantalla o share, media superior al 2%. Por franjas horarias destacan los resultados de la banda de madrugada, tarde y mañana. Y por días de la semana, sábados y domingos. La emisión más vista de la cadena corresponde a la serie “Bob Esponja” (más de 700.000 espectadores) que se emite en el horario: 11:30/ 14:50/ 20:15/ 20:40/ 21:25

En relación con los datos ofrecidos por Kantar Media (anteriormente TNSofres), hemos elaborado una tabla donde se indica el número de minutos consumidos frente al televisor durante los meses de febrero de los años 2004 al 2014. Hemos seleccionado dicho mes por ser uno de los de mayor consumo durante el año, según datos obtenidos de Kantar. Así, las audiencias de febrero

---

En mayo del presente año el Tribunal Supremo ordenó el cierre de los canales: Xplora, Nitro, La sexta 3, Nueve, Net TV, Veo TV y la Siete)

<sup>20</sup> -Madrugada: (02:30 - 07:00.)      - Mañana: (07:00 - 14:00)      - Sobremesa : (14:00 - 17:00)

- Tarde: (17:00 - 20:30)      - Noche 1 ó Prime Time: (20:30- 24:00)      - Noche 2 ó Late Night: (24:00 - 26:30)

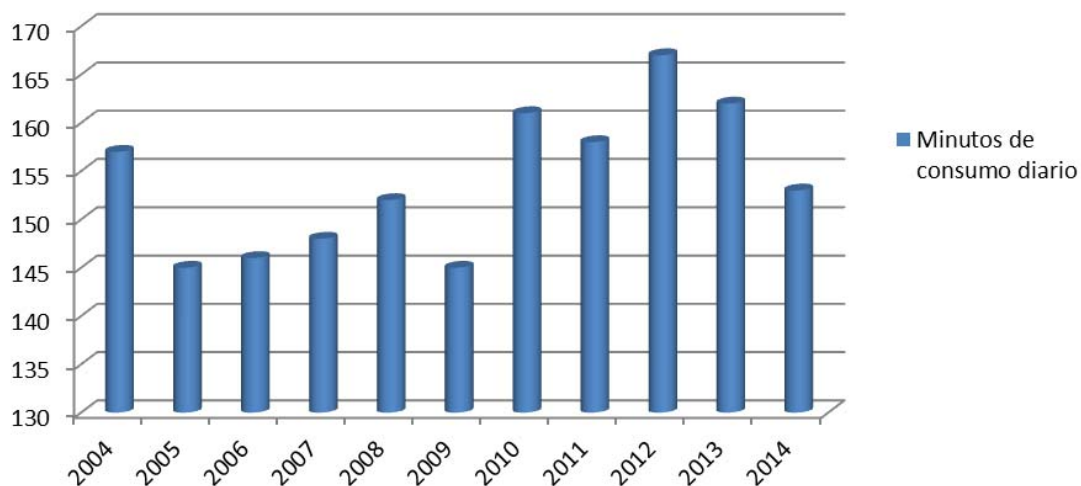
de 2004 a 2014, en el grupo/targets de edad de 4 a 12 años se observan los siguientes datos:

**MEDIA DE CONSUMO DIARIO DE TELEVISIÓN**

Grupo de edad de 4 a 12 años	Febrero	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Minutos diarios		157	145	146	148	152	145	161	158	167	162	153

Fuente: Elaboración propia.

**Minutos de consumo televisivo diario en febrero**



Fuente: Elaboración propia

Centrándonos en las cadenas temáticas de concesión TDT, encontramos que los programas más vistos fueron: Bob Esponja, Famboy, Pacman y las aventuras fantasmales, Doraemon, Chumchum y Los Simpson (Neox).

Asimismo, comprobamos el tipo de programación emitida por las dos cadenas temáticas más consumidas por los menores: Clan TV y Disney Channel en el ANEXO V.

Durante la semana la programación, en las cadenas mencionadas, es similar y bastante repetitiva. Incluso a veces se repiten capítulos que ya han sido emitidos en las otras cadenas de TVE. Es durante los fines de semana cuando los cambios son mayores.

Se mantiene una estructura similar a lo largo de la semana. A veces se cambia el orden de algunos dibujos y/o series. Pero se mantienen en horario fijo las primeras horas de la mañana.

Los sábados y domingos los cambios son mayores. Al igual que en los periodos estivales, que se introduce un mayor número de dibujos. Por lo tanto la variedad es mayor. Al tratarse de series y dibujos de duración corta, algunos de tan sólo 10 minutos, es fácil modificar la estructura de la programación.

No todos los programas emitidos en dichos canales temáticos son adecuados para todos los grupos de edad. Las necesidades, formas de percibir la realidad, la capacidad de comprensión, etc, no son iguales en menores de cinco años y en adolescentes. Así, los valores, modelos, enseñanzas, lenguaje,... transmitido influirá en mayor o menor medida en el desarrollo de los menores.

Como afirma Samper, H., estamos asistiendo a la inversión de la audiencia en la programación<sup>21</sup>, donde los menores han ido retrasando los horarios de visionado de televisión hasta los horarios de noche y los horarios que anteriormente habían estado reservados para menores, son ahora seguidos por adultos. Los programadores de televisión son conocedores de estos cambios y modifican la programación en función de la demanda existente.

Sucede que el horario prime time u horario prioritario, principalmente suele ser entre las 20:00 y las 24:00 aunque no hay un horario establecido y

---

<sup>21</sup> Horarios protegidos: (06:00- 22:00 h.) de lunes a domingo.

Horarios de protección reforzada: (8:00-9:00 h.) y de (17:00 a 20:00 h.) de lunes a viernes.

Sábados, domingos y festivos de (6:00- 22:00 h.).

puede variar dependiendo del país. Durante el prime time se emiten los programas de mayor éxito, series, películas, talk shows. Es la franja horaria más cara para insertar anuncios publicitarios.

En España, el prime time comienza bastante tarde en comparación con la mayoría de países. La mayoría de los informativos en España comienzan a las 21:00 horas, siguiendo el prime time una hora después. Sin embargo, debido a la fuerte competencia, sobre todo entre las cadenas privadas, en los últimos tiempos incluso se ha retrasado hasta las 23:00 horas.

España también destaca por tener un segundo prime time, la hora de sobremesa, de 14:30 a 17:00 horas. Los programas emitidos en este intervalo como: informativos, programas de prensa rosa, telenovelas y talk shows; en ocasiones superan en audiencia a los programas de prime time y son seguidos por muchos menores.

## Capítulo 6. OTROS ESTUDIOS SOBRE TELEVISIÓN

Encontramos variedad y cantidad de estudios centrados en el proceso de la recepción, especialmente en la influencia de la televisión. Ello ha permitido acumular un respetable corpus de investigación gracias al cual se conocen de manera no completa y siempre cambiante, pero suficiente y fiable, los efectos sobre el desarrollo infantil y juvenil.

Ya desde la década de los `60 del pasado siglo, investigadores se preocuparon de realizar experimentos sobre la influencia de la televisión en los menores. Nuestra investigación tiene de especificidad la edad en la que nos enmarcamos y la metodología aplicada. Las investigaciones más recientes encontradas, acceden a la muestra a través de otros adultos, por lo trabajoso y la dificultad que entraña trabajar con niños y niñas tan pequeños.

Sí hemos encontrado algunas investigaciones que incluían en el análisis de la muestra, menores desde los tres años de edad. En las investigaciones americanas que utilizan menores de 3 años, eran las familias quienes respondían los cuestionarios telefónicos o escritos. Pero aun así, la metodología utilizada y el objetivo de la investigación era diferente a lo que nosotros nos proponemos y que desarrollaremos posteriormente.

Algunos estudios más actuales centrados en la televisión son:

- Estudio Televisión para los niños. (2008). Madrid: CEACCU
- Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios. Realizado por M<sup>a</sup> del Carmen García Galera. (2000). Barcelona: Gedisa.
- Carmen Marta Lazo realizó un análisis de la audiencia infantil en una muestra de 7 a 12 años, en la Universidad Complutense de Madrid.
- Estudio Experimental sobre hábitos televisivos y eficacia publicitaria del target infantil. Conect (Consejo Especialista en canales Temáticos).

- Infancia, violencia y género. Desarrollado por TVE y por el Ministerio de Asuntos Sociales tratando de dar una guía para la elaboración de contenidos no sexistas en programas infantiles de televisión.
- Infancia, violencia y televisión. Usos televisivos y percepción infantil de la violencia en la televisión. Busquet, J., Aran, S., Barata, F., Median, P., Morón, S. 2001-2002.
- La violencia en la mirada. Facultat de Comunicació Blanquerna. Universitat Ramon Llul.
- La mujer y los Medios de Comunicación de Masas: el caso de la publicidad en televisión. Desarrollado por Balaguer, M<sup>a</sup> Luisa.
- Tratamiento y representación de las Mujeres en las teleseries emitidas por las cadenas de televisión en ámbito Nacional. Instituto de la Mujer. (2007) Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- La audiencia infantil y juvenil en el proceso de la comunicación especializada. Siendo la autora Antón Crespo, Margarita.
- Televisión y formación de estereotipos: análisis de los Simpsons en el alumnado del segundo ciclo de educación primaria. De Juan José Lorenzo Belda.
- La protección jurídica del menor en el ámbito de los medio de comunicación. El niño y la televisión. Escrito por Escobedo Gómez, César.
- Análisis de la programación infantil de la televisión digital terrestre. Moreno Rodríguez, María Dolores.
- Consumo de televisión y hogar: Análisis estadístico. De Portilla Manjón, Idoya.
- Niños/as y televisión, de García Ramírez, José Luis.
- Desde el año 2006, SOC MEDIA, grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid dirigido por Francisco García García, desarrolla investigaciones cuya línea de trabajo está centrada en el estudio de las conductas y competencias socio comunicativas de la infancia y la juventud y tecnología de la información y la Comunicación.

También queremos señalar algunos proyectos de alfabetización audiovisual que se han realizado recientemente:

- “Aprender a mirar”. Realizado por ICMEDIA (Iniciativas para la Calidad de Medios), federación que estructura las asociaciones de telespectadores de España. Además, publican la “Revista Contraste Audiovisual” con versión también on-line.
- “A BAO A QU”. Proyecto de alfabetización audiovisual que se lleva a cabo en Cataluña, en centros escolares e institutos.
- El Instituto de la Cinematografía y las Artes Audiovisuales (ICAA), dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ha concedido por primera vez los premios de Alfabetización Audiovisual en distintas categorías: “El cine. Otra forma de contar historias” CEIP. De Louro. Muros. A Coruña, “”Un día de cine. Alfabetización Audiovisual y crecimiento personal” presentado por el IES. Pirámide de Huesca; y “Animando la Animación” del IES Luis Vives de Valencia.
- El proyecto “Alfabetización tecnológica cultural. Una comunidad de práctica” desarrollado por Bautista (2009). En la que las personas entre 3 y 12 años que conforman la comunidad, mediante el uso de la fotografía y el cine, crean un lenguaje propio de su comunidad, con los conceptos creados a partir de las emociones, sensaciones y vivencias que surgen durante el desarrollo de las íntimas narraciones audiovisuales.

Fuera de España, también se han realizado múltiples estudios sobre televisión e infancia, pero casi todos se han centrado en la influencia de la violencia en el desarrollo, en la influencia en el lenguaje, en el déficit de atención, en el análisis de la televisión educativa y en los contenidos. Algunos de estos estudios son: (Samper, 2009:69; Tur, 2003).

- Algunos programas de televisión para niños/as en los Estados Unidos de Wayne H. Holtzman, que se centra en el fenómeno de “Barrio Sésamo”, que combina adecuadamente, educación y entretenimiento. La finalidad de este estudio era desarrollar en cuatro aspectos las aptitudes escolares de los niños y niñas en edad escolar.
- En México, también centrado en el fenómeno de Barrio Sésamo, se realiza una evaluación por parte de Isabel Reyes Lagunes.

- “Investigaciones sobre televisión educativa en la República Federal Alemana” de Kurt Pawlik, Janpeter Kob y Margot Berghaus.
- Estudios de evaluación sobre el impacto de la televisión educativa en los niños y niñas japoneses en edad preescolar de Takashi Sakamoto y Takashiro Akiyama.
- “Impacto de la televisión Brasileña sobre los niños y la educación” de Samuel Pfromm Netto, Arrigo Leonardo Angelini.
- “El Proyecto SITE en la india” de Mira Aghi, cuya finalidad era impartir a los niños de aldeas alejadas una información elemental sobre la vida en la aldea, las ciencias, la higiene y la vida familiar a través de la televisión.

Más centrados en el análisis de contenidos televisivos encontramos:

- La ACTF, Australian Children’s Television Foundation, viene realizando estudios centrados en el medio audiovisual desde 1982.
- En EEUU, desde 1995 The Annenberg Public Policy Center (APPC) de la Universidad de Pennsylvania, que ha liderado los estudios sobre calidad de los contenidos audiovisuales dirigidos a la infancia. Se trata de una Escuela de comunicación que investiga temas relacionados con la infancia, el género, la violencia doméstica y la comunicación política.
- La CNTV (Consejo Nacional de Televisión) en Chile, desde 1997. Surge en EEUU en la década de los 70 originada por la presión de organizaciones como Children’s Televisión Act (CTA), formada por un grupo de madres de Boston, y que desencadenaron la toma de una serie de medidas por parte de la Federal Communications Comisión (FCC).

## Capítulo 7. INFANCIA

### 7.1 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO

Desde el punto de vista de cómo los niños y niñas aprovechan su tiempo de ocio, diferenciamos etapas diversas que marcan distinciones en la evolución. Siguiendo a Condry (1998), la primera etapa corresponde hasta antes de la Revolución Industrial dónde los niños y niñas, veían transcurrir el tiempo en la aldea o comunidad a la que pertenecían, observando a los adultos. Adquirían las capacidades y habilidades necesarias para cuando fueran adultos, siempre dentro de una sociedad que conocían y estaba a su alcance.

Durante la Revolución Industrial, las personas abandonan la comunidad en las que habían vivido, trasladándose a las ciudades, los niños/as observan la vida de una nueva manera y se crean las escuelas para integrar las oportunidades de aprendizaje.

El cambio más espectacular ha ocurrido en los últimos años. En una semana, de 98 horas de vigilia, un niño/a pasa 16 horas delante de la televisión, más otras 30 que están en la escuela, sólo les quedan 50 horas de socialización con sus familiares y compañeros. El tiempo es una unidad de medida bastante útil porque, a diferencia de la riqueza y de las oportunidades es un bien idéntico para todos.

Si hacemos un breve repaso del ámbito legislativo, nos encontramos con que la concepción que hoy se tiene de la infancia como sujeto activo de derechos, es relativamente reciente, ya que todavía no ha cumplido ni un siglo. Surge a partir de la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada el 24 de septiembre de 1924 en la V Asamblea General de la Sociedad de Naciones, en Ginebra. En esta Declaración se hace referencia, por primera vez, al desarrollo integral de la personalidad del menor. Hasta entonces, la plasmación en

materia legislativa de la protección de la infancia había sido inexistente, aunque ya a finales del siglo XIX se apreciara cierto interés en movimientos a favor de este grupo social y de la escolarización obligatoria.

Sin embargo, a pesar del cambio radical de orientación que se produce en el primer cuarto del siglo XX, mostrado en dicha Declaración Internacional de voluntades asentada legislativamente, los derechos de la infancia serán incumplidos con motivo de la Segunda Guerra Mundial. Como consecuencia, la Asamblea General de las Naciones Unidas vuelve a firmar el 20 de noviembre de 1959 otra Declaración en la que, tras la consideración en su Preámbulo de

“el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después de su nacimiento”, incluye de manera ampliada en diez principios, el “interés superior del niño quien, como se indicaba en el Principio 2, gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensando todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad...”.

Sin embargo, se trataba de un documento que careció de eficacia jurídica al no tener un carácter vinculante.

El 20 de noviembre de 1989 será cuando, finalmente, se firme la Convención de los Derechos del niño, pasando a formar parte del código legislativo de cada países que ratifica el documento.

## **7.2 CONCEPTO DE INFANCIA DESDE EL ÁMBITO PSICOLÓGICO Y PEDAGÓGICO**

Además, de la incorporación en el ámbito legislativo de un nuevo concepto de infancia, desde el ámbito psicológico y pedagógico, varios

autores<sup>22</sup> han descrito las características diferenciadoras del proceso de desarrollo que se produce en la evolución de los niños y niñas. Entre estos autores, destaca Piaget (1997). Teórico que se encargó de diferenciar las características que iban definiendo al sujeto a lo largo del tiempo, así estableció diferentes estadios. Nos limitaremos a reproducir los correspondientes con la edad de nuestra muestra. Por lo tanto, el estadio evolutivo correspondiente, es el denominado **preoperatorio**, que alberga de los 2 a los 7-8 años de edad. Uno de los principales distintivos del pensamiento es, para Piaget (1997), que el razonamiento se sirve de conceptos, es de tipo transductivo -no inductivo ni deductivo-, ya que no va de lo general a lo particular ni viceversa, sino de lo particular a lo particular y opera mediante la yuxtaposición de partes o unidades mutuamente independientes sin lograr una auténtica articulación entre ellas, es decir, es sincrético. Todas estas limitaciones hacen que los niños/as, que tienen una tendencia irrefrenable a buscar sentido a todo lo que experimentan, interpreten los fenómenos de la realidad de un modo extraño desde el punto de vista de los adultos. Igualmente, consideran los fenómenos físicos como productos de la creación humana, lo que es otra de las manifestaciones de sus tendencias egocéntricas. Esta conducta cognitiva es conocida como “artificialismo”. Sin embargo, a partir de los 5-6 años, se produce una significativa transición desde lo pre-lógico o pre-conceptual a lo intuitivo, a través de las “regulaciones”, que son el paso previo para la construcción de operaciones lógico-mentales.

Otro rasgo del periodo preoperatorio es el egocentrismo o dificultad del infante para contemplar su propio punto de vista como uno más entre los posibles.

También Vigotsky (1987) defiende la existencia de un período egocéntrico, aunque difiere de la teoría de Piaget (1997), en que la dirección del desarrollo del pensamiento no va, según el autor soviético, de lo individual a lo socializado sino de lo socializado a lo individual.

---

<sup>22</sup> Para profundizar sobre la educación infantil revisar la amplia bibliografía de la autora: Lebrero, M.P. (1996). *Especialización del profesorado de educación infantil (0-6años)*. Madrid: UNED.

Entre los 3 y los 6 años los niños/as van adquiriendo progresos espectaculares en el campo de la comprensión, el desarrollo de la inteligencia, del lenguaje y del pensamiento, pero desde el punto de vista afectivo se trata de un período de fuerte influencia emocional, en el que, además, aún no han logrado discriminar de una manera clara y distinta lo imaginario de lo real. Produciéndose también el fenómeno del animismo, caracterizado por dotar de vida a los objetos que rodean al pequeño, así creará que la silla con la que tropezó tenía intención de hacerle caer.

Puede ya, la memoria infantil, recordar los acontecimientos pasados y puede proyectar sobre un futuro, más o menos global e indefinido, previsiones de sucesos probables. Es capaz además, de ser consciente de que simultáneamente y en otro lugar pueden estar ocurriendo cosas distintas.

Puede, por lo tanto, tener cierto acceso cognitivo al lenguaje televisivo y a su forma de construir historias, pero aunque comprenden los sucesos individuales parece que no son suficientemente capaces de captarlos en secuencias.

Piaget (1997), comparó la inteligencia característica de esta edad, con una película de cámara lenta que ofrece, uno tras otro, cuadros estáticos, pero no los puede mostrar simultáneamente en forma de una visión global.

De este modo, puede deducirse que una imagen de fuerte carga emocional será, inmediata y aisladamente, asimilada, independientemente de que las siguientes secuencias traten de ofrecer una intención paliativa o amable, grabando, de este modo, en su memoria emocional imágenes de impacto descontextualizadas, que irán libremente asociando en sus pensamientos y fantasías.

Su recientemente adquirida capacidad para representar los objetos y los acontecimientos con símbolos les capacitan para compartir el sistema de símbolos de su cultura audiovisual. Los símbolos, en efecto, son representaciones, de carácter muy personal, formadas por imágenes visuales o

auditivas que poseen cierta semejanza con el objeto que representan, a diferencia de los signos, que son representaciones arbitrarias.

Otra característica, es la capacidad de imitación interna que caracteriza al simbolismo mental naciente, propio de esta etapa de desarrollo, permite la memoria y la imitación diferida, esto es la capacidad de imitar o recordar acciones, física o mentalmente, transcurrido un tiempo desde su primera percepción. Existe pues en el niño/a una imaginación muy amplia que, en gran parte alimentada por experiencias audio-visuales, comienza a poblar con intensidad sus sueños, terrores nocturnos y pesadillas pero que permanece activa incluso durante los períodos de vigilia.

Piaget, en "La formación del símbolo en el niño", expone cómo el niño a través del juego expresa sus fantasías, sus deseos y sus experiencias de un modo simbólico similar al lenguaje utilizado en los sueños, de tal manera que el sueño infantil presentaría, en cada estadio evolutivo, un simbolismo comparable al del juego simbólico propio de esa edad.

Las pesadillas parecen cumplir, según este punto de vista, una función similar a la de los pánicos lúdicamente provocados en situaciones de juego. El miedo, paradójicamente, se vive, en el simbolismo lúdico, como un gozo. De igual manera sucede en el espectador que acude a presenciar una película de terror, sintiéndose a salvo en su butaca.

La imitación diferida de los niños, hará que éste intente imitar continuamente todo lo que observa en su entorno. Donde la televisión, que forma parte del exosistema del ambiente del niño, según el modelo ecológico de Brofenbrenner(1979) , facilitará que imite lo visualizado en la pantalla. Es parte de la estructura ambiental que va a influir en el desarrollo de los menores.

El modelo ecológico de Brofenbrenner encierra un conjunto de estructuras ambientales en diferentes niveles dentro de los cuales se desenvuelve el ser humano desde que nace. Cada uno de estos niveles contiene al otro. Brofenbrenner categoriza estos niveles en cuatro como siguen: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema, el

cronosistema y el globo sistema. Dichos sistemas influirán en diferentes ámbitos del desarrollo del menor.

Otra característica de este estadio es la heteronomía. La voluntad se rige por imperativos que están fuera de ella misma. Piaget (1997) habla del “realismo moral” propio de los niños, para los que las normas y deberes son prácticamente algo objetivo, que existe por sí mismo e independientemente de la conciencia del individuo. Para el niño las normas y valores se imponen como algo realmente existente: es la heteronomía del deber. Las reglas existen de un modo absoluto, sin matices o interpretaciones posibles. Posteriormente se dará la autonomía moral. Mediante la cooperación del adulto, el niño comienza a darse cuenta de que las normas son flexibles y que siempre pueden estar sujetas a interpretación. El orden moral se descubre, no como algo objetivo y absoluto, sino muy al contrario, como algo sobre lo que el propio individuo puede reflexionar y que puede ser incluso objeto de crítica. En consecuencia, la acción moral no debe ajustarse siempre a las normas, sino que conviene buscar criterios propios de acción.

Kohlberg (2003), continuará con la línea de investigación de Piaget (1997), y, profundizando en este enfoque, establecerá 3 etapas fundamentales divididas cada una de ellas en dos estadios diferentes. Básicamente las etapas que distingue Kohlberg son la etapa preconvencional, la etapa convencional y la etapa postconvencional. La etapa preconvencional se define como aquella en la que el individuo actúa según sus intereses concretos. La norma es concebida como algo exterior y coercitivo, que se obedece tan sólo en función de sus consecuencias. Las decisiones y acciones del niño se dirigen a evitar el castigo o a lograr algún tipo de recompensa o premio. El mundo se divide en grandes categorías: bueno-malo, mentira-verdad, correcto-incorrecto...La norma es puramente instrumental. Dentro de este nivel cabe distinguir estos dos estadios: estadio de la obediencia para evitar el castigo y estadio de la orientación instrumental relativista.

En la etapa convencional el individuo va adoptando el punto de vista de ser un miembro de la sociedad. El grupo (sea la clase, los amigos...) se

convierte en la referencia moral permanente. Se trata de la moral de la imitación y la socialización. Los estadios de este nivel son los siguientes: Estadio de consideración convencional referido al otro concreto, se busca la aprobación del grupo; y el estadio de la orientación a la ley y el orden donde se valora el mantenimiento del orden social global.

La etapa de la autonomía moral es la etapa postconvencional. El sujeto intenta regirse por principios morales universalmente válidos y por razones distintas de la mera tradición, la costumbre o la autoridad. Se buscará en todo caso una legitimación y unos motivos para la decisión o acción emprendida. Los dos últimos estadios serían: estadio del contrato social y la utilidad que considera que las leyes pueden cambiarse y si se mantienen es porque conviene a todos los individuos de la sociedad; y el estadio de los principios éticos universales, la conciencia moral autónoma, y no la ley, decide qué es lo justo.

Pero quizá uno de los fenómenos más particulares, pero no por eso menos frecuentes en la edad infantil, sea el del eidetismo. La imaginación eidética es la capacidad de volver a ver, con una absoluta claridad sensorial, pero sin llegar a creer en la objetividad del fenómeno, sucesos anteriormente percibidos durante algún tiempo. Escenas de películas, por ejemplo. Cuanto más pequeño es el niño/a más posibilidades tiene de presentar situaciones eidéticas. La “imagería eidética” tiene un carácter espontáneo y puede ir acompañada de trastornos emocionales que pueden llegar a provocar “terrores diurnos”. Debido a este fenómeno, por lo tanto, los niños/as pueden revivir, en una visión claramente sensorial, secuencias cinematográficas de alto contenido emocional: agresividad, miedo, desamparo... etc.

## Capítulo 8. LAS IMÁGENES Y SU INFLUENCIA.

### 8.1. LA IMAGEN AUDIOVISUAL

El impacto emocional de la imagen ha sido y es una evidente preocupación que ha dado lugar a numerosos estudios y trabajos.

En principio tendemos a suponer que lo transmitido por la imagen en movimiento, o incluso la imagen fija, es mucho más fácil de entender que lo que se manifiesta en una imagen conceptual de carácter más abstracto. La imagen, es más interesante para el espectador que la palabra hablada o escrita, está más completa de significado.

Algunos estudios (Vogel, 1992) han demostrado entre otras cosas que el 80% de nuestra percepción es debida a la vista, frente al 13% de los oídos; y que, en cuanto a la retención, aquello que captamos conjuntamente por la vista y el oído es retenido en un 70%, aproximadamente, frente al oído sólo, el 20%, y la vista sola, el 30%.

Siguiendo al autor Santos<sup>23</sup>, que ha trabajado las funciones de las imágenes, enumeramos algunas que podríamos incluir en el medio audiovisual:

- Favorecer que el receptor vuelque emociones.
- La capacidad de focalizar la atención sobre el mensaje y el emisor.
- Son explicativas.
- Son el sentido del mensaje.
- Representan en cierto grado la realidad.
- Transmiten sentimientos y actitudes.
- Muestra patrones de conducta social y político.
- Pretenden comunicar algo.
- Pretenden distraer, divertir;...

---

<sup>23</sup> Santos, M.A. Educación para la imagen: denotación y connotación en la lectura de mensajes verboicónicos estáticos, en Badanelli, A. M<sup>a</sup>, (2003). *Aproximación a un método de lectura e interpretación de imágenes en los manuales escolares, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. (Madrid, Universidad Complutense de Madrid). pp.334-335.

-Suple a la palabra.

Tampoco podríamos olvidar la eficacia de los tratamientos que utiliza la imagen fílmica para la modificación de conductas, incluso con niños preescolares (Bandura, 1963, 1965, 1967, 1968,1979) y que con los recursos actuales nos abren unas perspectivas extraordinarias a la intervención psicológica.

Además, la lectura de la imagen en televisión, difiere en muchos aspectos, del lenguaje utilizado por los libros, el lenguaje hablado o incluso las películas. “Tal lenguaje se dirige a los niveles más concretos de las estructuras cognitivas de un individuo. Transmite más significados de la experiencia y posiblemente requiere unas actitudes mentales no suscitadas por los sistemas de símbolos de muchos otros medios educativos”. (Samper, H. 2009: 59).

Para comunicarse, además de la vista, también se acude al oído. “Las tres funciones de la música en el cine (y por consiguiente en la televisión) son: Función ambientadora, función expresiva y función narrativa.

“La función ambientadora procura la rápida inmersión del espectador en las coordenadas de la trama del film. Se pueden distinguir tres tipos de ambientación: la ambientación espacio-temporal,[...] la ambientación de género,[...] una ambientación de nivel,[...] La función expresiva busca la empatía del espectador con los personajes y las diferentes situaciones de la trama [...]En este sentido, todo compositor sabe que hay unos recursos que funcionan mejor que otros para provocar la emotividad del espectador.” (Arasa & Almacellas, 2011: 86).

Por ello, es importante investigar cómo las capacidades perceptivas y sensoriales pueden verse afectadas por la estimulación audiovisual desde las primeras semanas y a lo largo de todo el proceso de educación infantil. Y en qué medida la imagen contribuye a formar de una manera muy significativa y temprana los esquemas de comprensión, conocimiento y aprendizaje que van a orientar la conducta.

Giménez (2007) en su exposición sobre el neuromarketing, afirma que existe una parte del cerebro específica (SC), situada en el corteza visual,

destinada a procesar las imágenes visuales del entorno ambiental. Esta información externa influye en la emoción. Estando emoción y atención unidas, al igual que la emoción y la deposición de la información externa en la memoria del individuo. La emoción se procesa en el cerebro por estadios, hasta que se deposita en la memoria. Interviniendo en el proceso de memorización la emoción y la percepción. Así, cuando una imagen impacta o evoca a las emociones del sujeto, este memoriza la información recibida del exterior añadiéndole aspectos percibidos incluso con el resto de los sentidos.

Conocer la capacidad de los niños y niñas para comprender el argumento y contenidos transmitidos a través de la televisión, nos guiaría hacia el descubrimiento de una nueva forma de acceso al conocimiento, hacia el descubrimiento de cómo la imagen audiovisual puede configurar la conducta perceptiva y cognitiva infantil; los aspectos emocionales y afectivos. Según De Andrés (2006), nos referiríamos al desarrollo de la inteligencia fílmica.

## **8. 2 DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN**

### **8.2.1 FASE DE 0 A 2 AÑOS**

En el momento del nacimiento los bastones y conos forman un conjunto aproximado de ciento treinta millones de células. La mácula es todavía inmadura pero el nervio óptico posee alrededor de un millón de axones. Precisamente uno de los reflejos innatos verificables es el reflejo pupilar que nos muestra la capacidad que el recién nacido presenta para la percepción y discriminación de matices diversos en el brillo e intensidad de la luz. Las observaciones sobre el reflejo pupilar de los neonatos inciden en la hipótesis de que los bebés no sólo son capaces de percibir la luz ambiente sino también de discriminar entre sus diferentes brillos. Podrían detectar, además, diferencias entre colores, concretamente, y según se ha podido constatar en situaciones experimentales, entre la luz roja y azul. De un modo experimental se ha podido comprobar cómo el bebé es capaz de reaccionar parpadeando al aumento

repentino de la intensidad de la luz y también sus pupilas se contraen cuando se producen cambios en dicha intensidad, fenómeno usual en las emisiones televisivas.

Así, exponerle a la estimulación audiovisual de un televisor podría consistir en una estimulación excesiva por el impacto sensorial, y por ello, negativa. No obstante los tonos luminosos y sonidos suaves ejercerán una influencia beneficiosa en su necesario entrenamiento perceptivo. Podemos afirmar, además, que los bebés, desde el momento mismo de su nacimiento y como una señal más de supervivencia adaptativa, son visualmente sensibles al movimiento. Podemos suponer que, de este modo, la imagen estática probablemente podría resultar irrelevante para ellos. (Gibson, 1986).

A los seis meses la percepción visual mejora en un veinte por ciento y al año ya es más parecida a la de una persona adulta.

Los ojos del bebé, a diferencia de los adultos, poseen una estructura inmadura de la retina y un nervio óptico poco desarrollado desde el punto de vista funcional. No obstante, pueden realizar ciertas conquistas visuales, adaptativas y cognitivas relevantes desde el momento mismo del nacimiento. Existe una dependencia visual, primitiva, de los aspectos más esquemáticos de la cara humana. Esta característica va a ser explotada, para atraer la atención, desde unas edades muy tempranas, por los dibujos animados. Por ejemplo, encontramos que muchos de los protagonistas de las series animadas infantiles poseen rasgos faciales exagerados: ojos muy grandes, sonrisa permanente,...

En torno a los cuatro meses comienza a interesarse por su propia imagen reflejada en un espejo pero todavía no será capaz de reconocerse, ni siquiera en los primeros planos en una grabación casera, ya que su imagen hace cosas, en ese momento, diferentes; no obstante sonríe ante su propia presencia, no reconocida en la imagen o ante la imagen de otros niños/as que siempre distingue de la de los adultos. Sucede así, que alrededor de los seis meses, la diferenciación de los rasgos de los rostros produce miedos, temores, timidez, incertidumbre, ansiedad... ante los desconocidos.

En cuanto a la percepción auditiva, a partir de la primera semana pueden reconocer la diferencia entre voces y otro tipo de sonidos. El papel de los medios audiovisuales, va a proporcionarle nuevos estímulos y experiencias, que serán efectivos a partir de la sexta semana. Entre los tres y cuatro meses, en la fase de balbuceo, repetirá secuencias sonoras, como una reacción circular primaria. Posteriormente, como indicó Piaget (1997), como una reacción circular secundaria, comenzará a entrenar en interacción con el medio. Creerá que la televisión responde a sus sonidos del mismo modo que lo hacen las personas. Pero probablemente todavía no discriminará entre procedencias sonoras humanas o de otra fuente.

A partir de los cinco o seis meses, y hasta los nueve, los niños y niñas se inician en el laleo. A partir de esta edad serán especialmente conscientes de la entonación y del ritmo, aprenderán, entonces, a distinguir la procedencia, familiar o multimedia, de la estimulación lingüística.

En el segundo año, los medios audiovisuales, ampliará su desarrollo lingüístico, perceptivo, cognitivo y emocional, pero que no deben establecerse como únicos. Puesto que la comunicación interpersonal y el juego deben ser el principal foco de desarrollo comunicativo social.

El ámbito multimedia, como las películas de animación y los videojuegos, exigen de los menores unas necesidades de respuesta al medio cada vez más rápidas. El ritmo que estimula una parte del área cerebral especializada en la visualización del movimiento, provoca un exceso de estimulación sensorial. Este elemento modificará la percepción infantil y sus formas de procesamiento de la información audiovisual. Además, parece que el ritmo y los fuertes contrastes cromáticos, podrían utilizarse intencionalmente por los productores y realizadores, como elemento físico y perceptivo específico de atracción y atención sensorial.

## 8.2.2 FASE DE 3 A 4 AÑOS

En el proceso de desarrollo de los menores, a la edad de tres años, se producen cambios sustanciales en relación:

-El lenguaje, este va a enriquecerse.

-El pensamiento prelógico se va a servir de elementos lingüísticos.

-La función simbólica y el juego.

-Iniciación de las representaciones gestuales, orales, gráficas, motoras y lúdicas, que constituyen, en su capacidad de simbolización y coordinación de lo simbólico. El desarrollo de la imagen mental, facilita la reproducción de lo percibido, de imaginarlo en otros momentos, y de anticipar situaciones no vividas. Su pensamiento puede proyectarse hacia el pasado, recordando experiencias significativas, e imaginar, incluso, el futuro cotidiano más inmediato. También puede pensar en lo que simultáneamente podría estar ocurriendo en otro lugar.

Se trata, además, de representaciones a las que la imagen audiovisual va a proporcionar un importante refuerzo motivador de la atención y va a servir de elemento configurador de la mente en desarrollo.

Debido al sincretismo, expuesto por Piaget (1997), en la inteligencia sensoriomotora, los menores no van a ser capaces de establecer conexiones temporales entre las secuencias de una película. Tendrán dificultades para entender la relación entre un todo y sus partes. Por tanto, no podrán comprender todo el argumento de forma coherente por muy sencillo que éste se ofrezca.

El egocentrismo provocará que se sientan implicados en aquello que contemplan. No pueden objetivar lo que ven, siempre y cuando se establezca una suficiente vinculación emocional que garantice su atención. El niño/a de esta edad no es un espectador indiferente y la historia percibida se confundirá

en su mente con lo real, lo soñado o lo imaginado en sus juegos y fantasías. Además, confundirá sus necesidades y deseos reales con aquello que se le esté mostrando visualmente.

La capacidad de imitación de modelos aparece entre los dos y tres años. Siendo la edad de tres años, cuando los niños y niñas copian continuamente en sus juegos, los juegos simbólicos. Así, intentará copiar las acciones que, sin la suficiente comprensión de su significado, tiene la oportunidad de ver en el televisor. Es el momento en el que la conducta infantil puede comenzar a ser transformada por la influencia de los procesos cognitivos de imitación de acciones y personajes del mundo audiovisual. Por ello, el aspecto más preocupante de esta nueva capacidad infantil lo constituye el problema de la imitación de conductas inapropiadas, inconvenientes o negativas para un desarrollo social y emocional adecuado.

### **8.2.3 FASE DE 5 AÑOS**

A los 5 años, la capacidad cognitiva dependerá básicamente del medio social y emocional familiar. Existiendo en la actualidad influencia de las emociones transmitidas del medio televisivo. Que podrán influir en las capacidades intelectuales, afectivas y sociales.

“Hoy los nuevos recursos multimedia son capaces de seducirnos representando una ficción virtual más real que el propio mundo vivido, incluso para los niños/as. La sensación de realidad más allá de la propia realidad, conquista y hechiza la conciencia transmitiendo experiencias visuales que superan, con mucho, el nivel de desarrollo perceptivo, evolutivamente normal, de los espectadores infantiles”.(De Andrés, T. 2006:55).

Basándose en la teoría de Piaget (1997), que destacaba la importancia de la estimulación temprana con estímulos visuales, auditivos y táctiles para

aprovechar al máximo el estadio senso-motor, se han creado canales y programas para los menores de 2 años como “Baby First” o “Baby TV”, donde se apela a la estimulación auditiva y visual. Éstos, a pesar de no ser interpretados completamente, sí estimulan aspectos cognitivos de los mismos, y desarrolla el hábito de estar posicionados frente a una pantalla durante un periodo de tiempo.

## Capítulo 9. FAMILIA Y TELEVISIÓN

### 9.1 LA FAMILIA Y LA TELEVISIÓN COMO CONTEXTOS DE DESARROLLO INFANTIL

A lo largo de la historia algunas de las funciones de la familia con relación a los hijos e hijas han evolucionado; otras se mantienen intactas, como la socialización primaria, la seguridad afectiva, el equilibrio psicológico, la adquisición y desarrollo de valores culturales, de actitudes y habilidades.

La familia ocupa un lugar básico y estratégico dentro del proceso de socialización de los hijos e hijas en condiciones normales, su acción es la que más perdura en el tiempo y la más íntima; ningún otro agente de socialización proporciona un conjunto tan completo de satisfacción de necesidades. *“La familia, incluso, no solo es agente de socialización sino que modula la influencia de los demás agentes”*. (Del Valle, A. 2005:25).

La forma en cómo educan y los estilos educativos de los padres, es de vital importancia, puesto que esa metodología influye en las emociones, comportamientos, autoestima, identidad, socialización, motivaciones y valores aceptados por la sociedad y la cultura en la que viven.

Desde un principio suele ser normal que los padres orienten a sus hijos/as por medio del refuerzo positivo de ciertos comportamientos, recompensando, o, por el contrario, que busquen la modificación de una conducta incorrecta mediante refuerzos negativos. Muchas veces la recompensa o el castigo giran en torno a la posibilidad de ver o de no ver los dibujos animados. Se espera, mediante el castigo, que las respuestas sancionadas se debiliten hasta su completa extinción, sin embargo, a veces, mediante el premio televisivo lo que puede suceder es que esas conductas reprobables se incentiven.

En algunas ocasiones los padres dudan entre la alternativa de optar por una educación severa para sus hijos/as o adoptar una actitud educativa

relajada. Ambas posturas son igualmente negativas y favorecen, a la larga, disposiciones conflictivas en los niños/as.

Cuando los padres mimosos agobian a sus hijos/as con el regalo de excesivos caprichos, que cada vez, con más frecuencia, se refieren a lo que ven en la televisión, o los abruman además con demasiado cariño, lo que consiguen es que el niño/a se acostumbre a la idea de que siempre debe de ser así y no aprenderá a esforzarse jamás por algo que le cueste el más mínimo esfuerzo. La actitud contraria, despojar a los niños/as de prácticamente todo para que conozcan, desde un principio, la dureza de la vida, o que los aparten radicalmente del mundo de la imagen animada, tampoco parece ser la orientación más adecuada porque privamos a los niños/as de la posibilidad de descubrir y, a la larga, de aprender. Así pues, en el primer caso, el niño/a se creará con derecho a todo en cualquier momento y, en el segundo, sentirá que siempre desearán desposeerle. La consecuencia es que se obtendrá o bien un niño/a temeroso e inexperto o bien otro que, por sus deseos insaciables y desmedidos, terminará entrando en conflicto con su medio social. Los sentimientos sociales de cooperación, autonomía y solidaridad no serán desarrollados, en ninguno de los dos casos como una conveniente meta educativa. El niño/a mimoso, por otra parte, encontrará serios problemas con su inserción en la Escuela Infantil, ya que sin el desarrollo de unas pautas sociales de comportamiento, que no han sido enseñadas por sus padres, se encontrará desamparado y no podrá enfrentarse a los conflictos de la comunidad escolar. No encontrará el lugar de privilegio del que ha disfrutado en el seno familiar y, por supuesto, tampoco va a ocupar un lugar central en la clase y, probablemente, por este motivo, reaccionará con una gran frustración, con rechazo de sus compañeros, retraimiento y aislamiento social.

El “amor desmedido” que se expresa mediante el ofrecimiento de todo lo que le pueda apetecer al niño/a no implica, necesariamente, protección, ni la posibilidad de ofrecerle un sentimiento de confianza en sí mismo. El niño o la niña, crecerán rodeados de premios, sin sentido de las limitaciones, en la vida de adulto. Se esperará continuamente la ayuda del resto de la gente y,

buscando siempre la ley del mínimo esfuerzo, se dará una tendencia a vivir y a sentir siempre “como un niño”.

La familia debe proporcionarle la posibilidad de aprender a participar en la toma de las decisiones que le incumban, combinando ciertas dosis de exigencia o guía, con el afecto y discusión verbal de los problemas.

Por otra parte, casi todas las respuestas conductuales del niño/a, tanto adecuadas como inadecuadas, se adquieren a través de los procesos de aprendizaje que parten de la imitación de modelos a través de la observación. Los niños/as imitan muchas de las conductas observadas a pesar de que ni ellos ni los modelos imitados sean recompensados por sus actitudes o por sus actos y la fuente de imitación es, cada vez con más fuerza, el medio audiovisual. Mediante la simple observación es posible aprender un gran repertorio de respuestas conductuales, tanto acciones positivas como negativas.

Los niños y niñas pequeños son más propensos a imitar modelos que son capaces de atraer su atención. Les atraen especialmente las conductas promovidas por mascotas o por personajes de dibujos animados y muestran una especial seducción ante las imágenes que se acompañan de ritmos musicales que puedan ser fácilmente acompasados por el movimiento corporal.

Los padres, sin embargo, van a ser los modelos más directos y una parte decisiva de la socialización infantil va a ser adquirida de este modo. Incluso el aprendizaje de los temores más comunes se asimila, en la primera infancia, mediante la imitación de las conductas fóbicas de los mayores. También los patrones de interacción social, rechazo, fingimiento o amabilidad, son aprendidos a partir de la observación de la conducta paterna y materna con otros adultos.

En este período asistimos a la construcción de la personalidad infantil sobre la base, principalmente, de la identificación con sus progenitores o hermanos o hermanas mayores, pero también pueden darse importantes casos de imitación de personajes de los dibujos animados, sobre todo si se ha

acostumbrado al niño/a a ver cotidianamente y durante mucho tiempo una determinada serie.

Evidentemente esa identificación, en el ámbito familiar y escolar, será tanto más favorable cuanto más grata y afable sea la personalidad del sujeto identificador. Pero en el caso de la imagen no tiene siempre que suceder así. Ahí es la habituación y la exposición continuada a determinadas actitudes y comportamientos lo que más puede invitar a la imitación- o en los casos más extremos a la identificación-, pero no exactamente, siquiera, con el personaje sino más bien con sus modos de reaccionar o de actuar. La imagen no suele ser, en efecto, a esta edad, una fuente total de identificación con los personajes, ya que éstos no se encuentran, generalmente, tan próximos a los niños/as como sus padres o familiares. Tampoco se trata de una imitación de conductas o actitudes generales, sino de hechos específicos que impactan, de un modo perceptivo-emocional, aislado y fragmentado al espectador infantil.

El entretenimiento televisivo, es uno de los componentes de mayor peso en la sociedad y cultura actuales por el grado de aceptación que tiene entre los niños/as y, como consecuencia, por las derivaciones en su aprendizaje.

En sus investigaciones sobre la televisión, estudiosos como Morley (1986) y Lull (1990) establecieron que la familia es fundamental porque ella constituye el topos, el lugar en el que se visualiza la televisión, su contexto. Las relaciones que los hijos establecen con ella se encuentran mediadas por la relación existente entre padres e hijos, pero también entre padres y televisión, puesto que en definitiva es en el hábito doméstico donde se enmarca la recepción. (Pindado, 2003). Unos hábitos que son dependientes del modelo familiar que aparece como verdadero telón de fondo, como auténtico marco estructurador de las complejas relaciones entre la familia y la pantalla. En relación con la televisión, hace algunos años se estableció una tipología de mediación paterna en la que se resumían las actitudes de los padres ante lo que ven sus hijos (Van der Voort, Nikken & Van Lil, 1992): mediación restringida, orientadora y desenfocada.

En la mediación restringida, los padres determinan la cantidad y calidad de visión de sus hijos, variando el grado en que se efectúa, que puede ir desde

permitir la visión de determinados programas a limitarla a cierta cantidad de tiempo.

En el extremo opuesto se halla la mediación liberal o desenfocada, con un control inexistente y dejando total libertad a los hijos en el consumo televisivo. Un modelo muy relacionado con la televisión como niñera.

El control orientativo, más recomendado por los investigadores, se halla vinculado al modelo familiar democrático. Se considera que lo más apropiado es que padres e hijos compartan momentos de visión y que aquellos traten de ayudar a sus hijos a comprender sus contenidos (Dorr, Kovaric & Doubleday, 1989).

Sartori (1999) advierte que hay que tomar conciencia de la situación en la que la televisión parece la culpable de todos los males sociales, en especial, de los que conciernen a la infancia:

“Los padres, [...] se tendrían que asustar de lo que sucederá a sus hijos: cada vez más almas perdidas, desorientados, anónimos, aburridos, en psicoanálisis, con crisis depresivas y, en definitiva, ‘enfermos de vacío’. Y debemos reaccionar con la escuela y en la escuela. La costumbre consiste en llenar las aulas de televisores y procesadores. Y deberíamos, en cambio, vetarlos (permitiéndoles solamente el adiestramiento técnico, como se haría con un curso de dactilografía)”. (Sartori, 1999: 154).

Además, etiqueta con calificativos relacionados con la imagen al hombre ‘homo videns’ y al ‘vídeo-niño’ y define a este último como “*un novísimo ejemplar de ser humano educado en el telever -delante de un televisor- incluso antes de saber leer y escribir*”. Y entre los muchos perjuicios que tiene la televisión apunta que “*produce imágenes y anula los conceptos, y de este modo atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda nuestra capacidad de entender*”. Por tanto, las instancias que, según este autor, deben tomar conciencia son los padres y la escuela, pero en lugar de utilizar un criterio constructivo, a su juicio, deberán intentar omitir este medio tan perjudicial de la vida de los niños/as, independientemente de que sea el que

caracterice la sociedad actual, no sólo por su presencia sino también por su alcance.

Asimismo, atendiendo a las relaciones entre televisión y vida cotidiana, Silverstone (1994) reseña que este medio ya no se concibe sólo como un elemento que desplaza otras actividades diarias ni se reduce a ser “*un enemigo de las relaciones familiares*”, sino que, al contrario, comienza a considerarse como un generador de la actividad familiar, incluso se convierte en un miembro más de la familia,

“En la medida que se la ha incorporado a la pauta cotidiana de relaciones sociales domésticas y constituye el foco de cierta energía emocional o cognitiva que, por ejemplo, libera o contiene tensiones o brinda una sensación de seguridad o comodidad. También puede decirse que es un miembro más de la familia en tanto expresa la dinámica de la interacción familiar, la dinámica de las identidades y relaciones tanto de género como de edad...”. (Silverstone, 1994:71-76).

La American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, (Asociación Americana de Pediatría, cuya sede reside en Washington, que representa a unos 6.500 psiquiatras de niños/as y adolescentes), tras estudiar los efectos nocivos y perniciosos de la televisión aconseja a los padres adoptar una serie de medidas para proteger a sus hijos/as de una mala utilización del medio. Algunas de sus propuestas al respecto son: Mirar los programas con los hijos; escoger programas apropiados para el nivel de desarrollo del niño/a; poner límites a la cantidad de tiempo que pasan ante la televisión (a diario y por semana); apagar la televisión durante las horas de las comidas y del tiempo de estudio; y apagar los programas que no les parezcan apropiados para su niño/a.

Es un hecho que la televisión, según el Informe Pígalión, ha adquirido cada vez mayor protagonismo como agente socializador. Su función como principal compañera en el tiempo de ocio de los niños/as resta tiempo al ejercicio de otras alternativas no sólo la lectura sino también la práctica de deportes, el juego en la calle con su grupo de iguales y la convivencia

ciudadana. En este sentido, el sistema familiar supone el primer contexto de uso televisivo. Así los hábitos de consumo que se tengan en el hogar influirán en el sentido que el niño/a otorgue a los mensajes. La familia es el factor mediador determinante en la relación del niño/a con la televisión, la influencia de la familia es tanto más determinante cuanto menor sea la edad del niño/a. El control de la dieta televisiva es clave en las primeras edades: los niños/as que ven mucha televisión en las primeras edades tienen muchas probabilidades de convertirse en adictos televisivos más adelante; los niños/as que ven programas “de diseño” de pequeños verán probablemente programas de calidad cuando sean mayores. Según la AAP (American Academy of Pediatrics), el contenido que ven los menores es más importante que cuánto tiempo ven la televisión. El problema actual, es que se dispone de varios televisores en los hogares, por lo que un adulto no puede mitigar, por ejemplo, el efecto de imágenes con contenido violento que un menor pudiera estar visionando en otra estancia de la casa.

Como consecuencia, la soledad o compañía será un primer factor determinante de la relación entre el niño/a y el medio. Básicamente, el comentario de la programación con los padres supone un mayor distanciamiento con lo transmitido, al menos se cuenta con más lecturas e interpretaciones; mientras que ver la televisión en solitario puede implicar -si el sujeto no está preparado para ello- una falta de cuestionamiento de lo emitido.

Según el informe señalado, cuando el televisor está encendido descende el tiempo de interacción directa en la familia, con padres y hermanos. En España se mantiene aun relativamente alto el visionado compartido y en familia (co-viewing), aunque el porcentaje de los niños/as que ven el televisor en solitario crece rápidamente.

En contraste, se ha demostrado que la visión conjunta (covieving) incrementa el efecto de aquellos programas educativos y positivos, y reduce el impacto nocivo de los contenidos negativos. El covieving pasivo (ver simplemente) no es necesariamente positivo, pero sí el activo (ver con comentarios y guías, por simples que sean).

Según estudios realizados de Kaiser Family Foundation el 13% de los padres con hijos entre 2 y 7 años afirman que sus hijos ven la televisión solos. Aumentando ese porcentaje según aumenta la edad de los mismos. Sin encontrarse diferencias en cuanto al género, nivel educativo familiar, grupo social y composición familiar. Sí parece que influye la existencia o no de hermanos.

El consumo televisivo, de forma general, es de tipo "ritual" (se pone la televisión para ver lo que se emite y no se busca un programa concreto). Eso implica una debilidad de las estrategias críticas y decisivas. En España las prácticas de control por parte de los padres son escasas y se suele utilizar el ver o no ver la televisión como premio o castigo, sin orientar el control a los contenidos. En general, los padres creen que el problema es la cantidad de visionado y no la calidad. Destacamos además, que la cultura televisiva es especialmente alta en España: es el segundo país europeo en media diaria de visionado; siendo el primero Italia.

En contraposición, otros datos desvelan que los niños/as y los jóvenes son los dos segmentos sociodemográficos con mayor uso y presencia en Internet en Europa. Sin embargo, el nivel de posesión de ordenador en el hogar es bajo en España (24%), frente al 58% de hogares en que se tienen dos o más televisores. En contraste, España es el país europeo con menor número de copias de periódicos por mil habitantes (105 frente a 456, por ejemplo, en Finlandia).

El lugar de emplazamiento de la pantalla también influye en mantener una interrelación diferente con el medio. Tradicionalmente, ha estado ubicada en el centro del salón en la gran mayoría de los hogares, como gran referente con el que se come y se cena, alrededor del cual se sitúan todos los miembros de la familia. Aunque la pantalla sigue estando ubicada en el lugar privilegiado de la casa, como centro neurálgico, comienza a ser habitual tener instalados, además, receptores en las habitaciones de cada uno de los miembros del

hogar. Por lo tanto, los niños/as empiezan a contar con un aparato propio en su dormitorio rodeado de sus juguetes y enseres.

Según la Universidad de Pennsylvania, el 24% de niños en edad preescolar tienen una televisión en su habitación. Aunque esta cifra está reduciéndose. Así en 1998 el porcentaje ascendía al 31%.

A este respecto, Espinosa & Ochaíta (2002), señalan que la televisión y el vídeo, junto con los videojuegos y ordenadores, se están convirtiendo en los nuevos compañeros de los niños/as. Hacen que la televisión haya adquirido un rol como acompañante o institutriz de los niños/as en el tiempo de ocio, por ello, ha sido bautizado como “niñera electrónica”. Los padres estiman que la televisión transmite valores negativos a sus hijos/as y, sin embargo, no disponen de tiempo suficiente ni consideran que tienen la formación necesaria para prepararles ante todo el caudal de referentes provenientes de la pantalla. No obstante, podrían intervenir en el uso que los más pequeños hacen de la televisión puesto que ellos mismos, como padres, suponen un modelo de consumo para sus hijos/as.

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

Y, siguiendo al autor, algunos estudios han mostrado que

“la credibilidad que los padres asignan a la televisión, y en general su actitud hacia ella, influye en cómo se relacionará después ese niño con la televisión. Si los padres se pasan buena parte del tiempo viendo televisión, están invitando a que los hijos los imiten...”.

Aquí, no hay que olvidar que las cifras delatan a los propios padres cuyo consumo es bastante más elevado que el que realizan sus hijos/as, este es el

ejemplo que les dan, aunque su problema para ver la televisión con ellos sea la “escasez de tiempo”.

En un estudio titulado “*La televisión y los niños*” realizado por el CIS (2000), resulta interesante que aunque un 42% de los padres contestan que “*preocuparse por los programas de televisión que ven los niños y adolescentes es una labor exclusiva de los padres*”, también un significativo 30% responde que “*los verdaderos responsables de lo que ven nuestros hijos en televisión son los programadores de las distintas cadenas*”. Además, un 25% opina que “*los padres no pueden estar en todo, y necesitan también el apoyo de los maestros y profesores para enseñar a ver la televisión a sus alumnos*”.

Jordan (2001) confirma en sus estudios que un 84% de los padres con menores de 2 a 17 años, muestran su preocupación sobre la relación entre el televisor y sus hijos/as. Aumentando hasta un 87% en los progenitores de menores entre 2 y 5 años de edad. Siendo más preocupante el contenido que el tiempo de visionado de televisión.

Consideran que la programación con contenidos educativos son más beneficiosos para sus hijos. Obteniéndose que la diferencia de opinión sobre la influencia de los contenidos televisivos, repercute en el tiempo que se permite a los menores ver la televisión.

Además, los padres, en un 85%, imponen normas sobre qué se puede ver y qué contenidos no pueden ver sus hijos. Otro grupo de padres (60%) tienen reglas sobre el tiempo que puede encenderse el televisor. Así, los menores que viven en hogares con normas sobre la televisión, en un día normal ven la televisión un 76%, frente a un 84% en los hogares que no existen normas frente al televisor.

Las técnicas más comunes de supervisión utilizadas por las familias son: ver la televisión con los menores, comentar el contenido mientras se ve la televisión, apagar un contenido, prohibir un contenido particular y restringir durante un tiempo el televisor.

Siguiendo a la autora, los factores que influyen en el consumo televisivo son el trabajo a tiempo completo fuera de casa, familias monoparentales, la existencia de más niños en la familia, padres que ven la televisión y la existencia de un adulto encargado del cuidado de los menores. También influye (Rideout, Vanderwater & Wartellas, 2003), en el tiempo de consumo, la consideración de la televisión como una herramienta educativa beneficiosa para el desarrollo intelectual de sus hijos, dicha actitud fomentará el consumo de televisión en los hogares.

Chivelet (2002) denuncia la escasez de beneficios que posee ver la televisión en pro de la realización de otras actividades más dinámicas como el juego y la lectura “*enriquecedora de la imaginación, el lenguaje y la memoria inteligente*”. Advierte que el proceso de aprendizaje que experimenta el niño/a leyendo es inverso al de ver la televisión, puesto que en éste último se empieza por el todo y no por las partes, se conoce el objeto antes que la palabra que lo designa y se merma la curiosidad de saber dado que no se “*necesita llamar aquello que se cree poseer*”. Por estas razones, aporta la propuesta de un proyecto conjunto “televisión y lectura”, con el objetivo de fomentar las potencialidades de la segunda y aprovechar, como incentivo, la aceptación del soporte y los hábitos ya instaurados de la primera.

En los hogares donde la televisión está normalmente encendida o gran parte del tiempo está encendida, sin importar si alguien está viéndola o no, los menores leen menos tiempo que otros chicos de su edad (8 minutos menos) y además, los más pequeños son más lentos aprendiendo a leer. (Rideout, et. al., 2003). En un 65% las familias afirman que sus hijos menores entre 0 y 6 años de edad, leen diariamente o les leen los libros. Y las familias en un 96% considera que los libros son muy importantes para el desarrollo intelectual y un 66% considera que los libros son lo más importante en comparación con los media o los juguetes. Mientras un 32% elegiría como más importante un programa de televisión educativo, un ordenador, puzles o videos. Un 59% de los niños afirma que en sus casas disponen de 50 libros o más. Y un 9% afirma

que tiene menos de 10 libros. Existiendo en un 76% de las familias cuentos parlantes en los tablet u ordenadores.

## **9.2. ORIENTACIONES PARA LAS FAMILIAS SOBRE EL CONSUMO DE TELEVISIÓN Y SU INFLUENCIA**

Ante el uso que se realiza de las imágenes audiovisuales y el reconocimiento de su influencia y de su aceptación en la vida diaria, se han formulado propuestas de alfabetización audiovisual. Se pretende enseñar el lenguaje utilizado por los media.

“Sería conveniente conocer el lenguaje cinematográfico, ya que la dificultad fundamental para su comprensión radica en que éste no usa la pluma, ni las palabras, sino imágenes con palabras; no construye sus frases de acuerdo con la gramática de la lengua, sino que acuerdo con otras normas y convenciones que algunos denominan, por analogía, como gramática cinematográfica” (Cervera, 1977:109).

Para acercarse a una televisión educativa, como indica Martínez-Otero (2005), o evitar una influencia perjudicial, el autor señala algunas recomendaciones como: limitar el tiempo de exposición frente a la pantalla, seleccionar los contenidos más adaptados a la edad del menor, visualizar los programas en compañía, destacar el carácter espectacular de los medios y ofrecer actividades alternativas de realización en el tiempo de ocio.

En palabras de Serrano (2003), la ‘experiencia’ es la única que nos enseña a ver la televisión. En ello, radica la importancia que tiene establecer criterios razonables con los hijos e hijas en la planificación del consumo televisivo. De esta forma, en su ‘Guía para padres y educadores’ propone una serie de diversas pautas de actuación que pueden seguir los padres y que hemos recogido a continuación:

1. “No use el televisor como ‘canguro’. Proporcione al niño otras alternativas para mantenerse entretenido y ocupado: jugar, conversar, estudiar, ver a sus

amigos,...

2. Sea siempre directo y claro cuando quiera que el niño deje de ver la televisión. Procure que coincida el fin de la sesión pactada con él con el final de un programa, ya que a nadie le gusta dejar un programa a medias.
3. Si un programa interfiere con la cena, con el momento de acostarse o con otros planes de la familia, es preferible no dar permiso para verlo.
4. Evite las escenas de violencia cargadas de realismo. No pasa nada por apagar el televisor ante determinadas imágenes siempre que se dé una explicación.
5. Observe cuáles son los programas favoritos de sus hijos y por qué.
6. Controle el tiempo que están frente al televisor. Actualmente los niños ven una media superior a dos horas y media de televisión al día. Lo recomendable es que no supere la hora.
7. No deje que los niños se peguen demasiado al televisor, para que su vista no salga perjudicada.
8. Es importante observar qué ven los niños (los contenidos de la televisión) y cómo la ven. Deben estar acompañados de adultos que contribuyan a explicar lo que se está viendo y den un sentido o censuren aquello que sea criticable”.

De igual modo, entre otras formas de intervención desde el núcleo familiar, Espinosa & Ochaíta (2002), proponen las siguientes funciones: *“dosificar el consumo televisivo, establecer hábitos de ocio alternativo, seleccionar los contenidos televisivos, aprovechar el acceso a realidades desconocidas con fines formativos, enseñar aspectos básicos del código televisivo, así como contextualizar y valorar los programas”*.

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

los niños y niñas en lo referente a la televisión no puede recaer sólo en los progenitores, precisamente por las advertidas limitaciones. *“De ahí la necesidad de que tanto la escuela como los responsables de las cadenas televisivas y los poderes públicos tomen conciencia de la importancia que este medio tiene a la hora de formar a los jóvenes”*. (Samper, H., 2003).

Hay que destacar ante las familias lo perjudicial de la televisión para incrementar su implicación educativa. Insistiendo en los efectos de la televisión en la etapa infantil (Pérez & López, 2012):

- “- Efectos en el desarrollo intelectual, como tendencia a la esquematización simplista, bloqueo de la capacidad de crítica, inversión entre valores positivos y negativos, bajo rendimiento escolar.
- Efectos en el bienestar físico, como alteraciones y disminución de horas de sueño, vigilia, disminución de la capacidad de atención, disminución de un buen estado de forma física, aparición de obesidad.
- Efectos en el desarrollo de su sociabilidad, por la disminución tanto tiempo infantil dedicado al juego como del tiempo dedicado a la interacción con el entorno natural.”

Se debe exigir que los productos televisivos no se vendan como educativos, promover la información a las familias para que conozcan realmente las actividades que desarrollan las capacidades cognitivas de sus menores e informar sobre las técnicas invasivas a nivel mental que utilizan las productoras para llamar la atención de los cerebros.

Por último, responsabilizar a las familias frente a su principal papel en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Y hacerles comprender que en el seno familiar se fomentan, crean, desarrollan, perpetúan los valores, creencias, normas... que los niños y niñas adquieren para su desarrollo. Y entendiendo que en un hogar sin una finalidad educativa explícita los medios de comunicación sustituyen a los familiares en dicha labor. Facilitando que los modelos de dibujos de origen japonés, americano,... influyan en los menores.

Haciendo hincapié en que el nivel de desarrollo cognitivo supone, pues, el primer condicionante a la hora de recibir e interpretar los mensajes de la televisión. Existiendo en la etapa de la muestra, la necesidad de un adulto que reinterpreta los significados y los mensajes transmitidos.

Además, como indica (Sarrate, 2008), desde edades tempranas hay que iniciar la acción educativa *“para el logro de un ocio creativo y enriquecedor para todo sujeto”*.

## **PARTE SEGUNDA: ESTUDIO EMPÍRICO**

## Capítulo 10. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

La presente investigación parte del interés por conocer cómo influye en los menores, una actividad tan practicada en el tiempo de ocio y tan accesible a su vez, como es el ver la televisión.

Así, el objetivo general es: conocer la actitud y consumo del niño/a ante la televisión y la influencia de los mensajes televisivos en diversos ámbitos del desarrollo socioeducativo.

Esto requiere partir de unos objetivos específicos como son:

- Conocer la televisión y su normativa con respecto a los menores.
- Conocer las corrientes teóricas de la investigación del medio televisivo.
- Analizar su influjo en los niños y niñas.
- Recoger datos de diferentes investigaciones centradas en el consumo de mensajes televisivos de los menores.
- Elaborar y adaptar instrumentos de recogida de información adecuados a la edad de la muestra.
- Determinar el tiempo de los niños y niñas ante la televisión.
- Conocer el modo de permanencia de los menores frente a la pantalla en lo relativo a: acompañamiento, disposición de televisores en sus dormitorios y visionado de contenidos no adaptados a la edad.
- Contraponer el tiempo dedicado al visionado de programas televisivos frente a otra actividad como es la lectura de cuentos.
- Analizar la implicación educativa de los padres ante el televisor.
- Valorar la influencia de las imágenes y mensajes televisivos, frente a unos dibujos visualizados.

- Analizar las producciones pictóricas de los menores tras un visionado de dibujos seleccionados.

Los objetivos señalados nos permiten centrar la investigación en un listado de hipótesis que enumeramos seguidamente y que se encuentran relacionadas con cada uno de los objetivos citados.

OBJETIVOS		HIPÓTESIS	
O1.	Conocer la televisión y su normativa con respecto a los menores.	H1.	Existe poca normativa o es muy laxa, en cuanto a normas que controlen y regulen los contenidos emitidos en el horario protegido de televisión.
O2.	Conocer las corrientes teóricas de la investigación del medio televisivo.	H2.	Existe una corriente principal que comenzó con experimentos y actualmente se centra en el consumo y uso de diferentes pantallas.
O3.	Analizar su influjo en los niños y niñas.	H3.	Los mensajes televisivos influyen en diferentes ámbitos del proceso de configuración socioeducativo del menor.
O4.	Recoger datos de diferentes investigaciones centradas en el consumo de mensajes televisivos de los menores.	H4.	Existe un número importante de investigaciones centradas en la horquilla de edad seleccionada en la muestra, donde se investiga la influencia televisiva en diferentes ámbitos del desarrollo.
O5.	Elaborar y adaptar instrumentos de	H5.	Es necesario aplicar un cuestionario de forma oral e individualmente, para

	recogida de información adecuados a la edad de la muestra.		recoger información sobre aspectos de los niños centrados en la televisión.  A la par que seleccionar una serie de dibujos consumida por los menores.
O6.	Determinar el tiempo de los niños y niñas ante la televisión.	H6.	La televisión se usa como elemento de entretenimiento muy explotado en el tiempo de ocio de los menores.
O7.	Conocer el modo de permanencia de los menores frente a la pantalla en lo relativo a: acompañamiento, disposición de televisores en sus dormitorios y visionado de contenidos no adaptados a la edad.	H7.	Los niños y niñas se sitúan frente al televisor a solas, teniendo acceso a contenidos no siempre adecuados a su edad. E incluso pueden acceder a la televisión desde sus propias habitaciones.
O8.	Contraponer el tiempo dedicado al visionado de programas televisivos frente a otra actividad como es la lectura de cuentos.	H8.	Las familias no dedican mucho tiempo a la lectura de cuentos a sus hijos.
O9.	Analizar la implicación educativa de los padres ante el televisor.	H9.	Las familias utilizan la televisión como recurso para entretener a sus hijos e hijas.

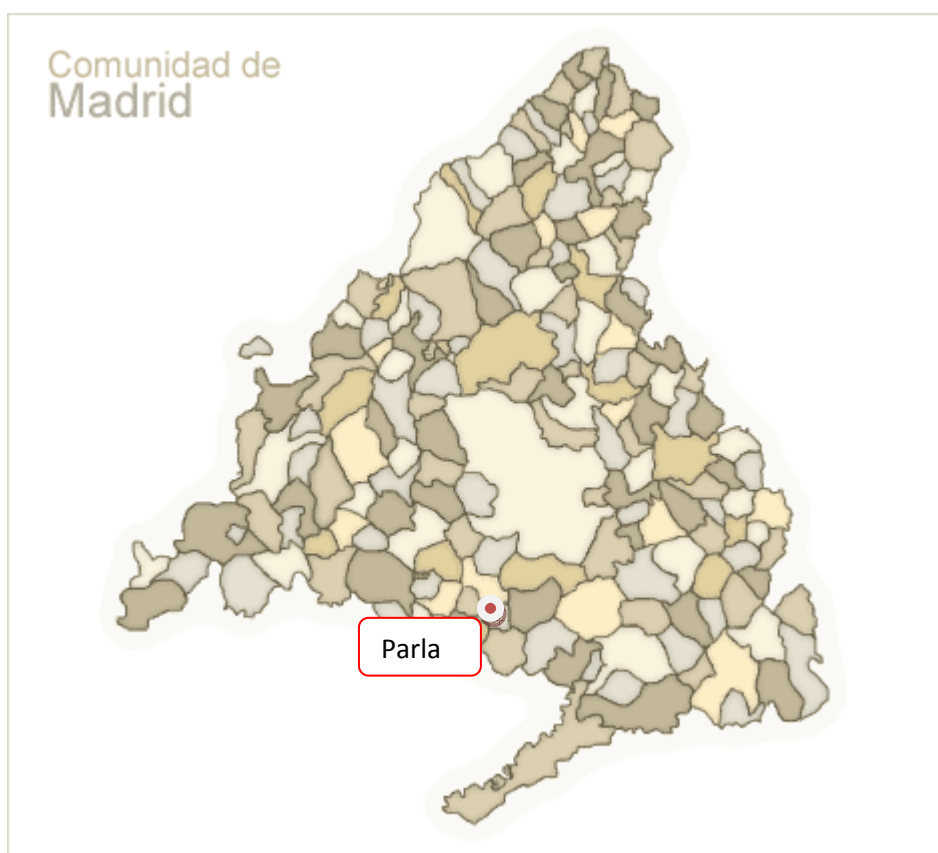
O <sub>10</sub> .	Valorar la influencia de las imágenes y mensajes televisivos, frente a unos dibujos visualizados.	H <sub>10</sub> .	Los dibujos animados destinados al público infantil, no siempre contienen mensajes adecuados a las características del telespectador.
		H <sub>11</sub> .	Mediante observación directa podremos recoger datos que determinen la influencia de elementos televisivos en los menores.
O <sub>11</sub> .	Analizar las producciones pictóricas de los menores tras un visionado de dibujos seleccionados.	H <sub>12</sub> .	El análisis de los dibujos realizados tras un visionado, nos arrojará datos sobre el proceso de percepción visual, captación de datos, memorización, atención y recuerdos de hechos vistos en la pantalla.

Los objetivos expuestos, así como las hipótesis planteadas configuran el desarrollo de la investigación que se trata. Siendo en las conclusiones finales dónde se expondrán los resultados obtenidos.

## Capítulo 11. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

### 11.1. CONTEXTO

La investigación se sitúa en la Comunidad de Madrid, en la ciudad de Madrid y en una población del sur de la misma, Parla<sup>24</sup>. Donde se seleccionan dos centros educativos de cada ciudad. La muestra se conforma con alumnado de dos centros escolares de Parla, un centro del distrito de Tetuán y otro centro educativo del distrito de Chamberí.



<sup>24</sup> Todos datos obtenidos relativos a la localidad de Parla se obtuvieron de la página web del ayuntamiento de la localidad. [www.ayuntamientodeparla.es](http://www.ayuntamientodeparla.es) (consultado el 15 de febrero de 2014).

Vallehermoso y Valdeacederas son los barrios donde se sitúan los centros educativos de la muestra, de los distritos de Chamberí y Tetuán respectivamente.

La selección de los centros escolares se realiza localizando aleatoriamente, centros dispares en cuanto a características sociodemográficas de las familias que conforman la comunidad educativa de los centros. Permittedose así una representación de la población general de la Comunidad de Madrid. Teniendo presente que la Comunidad de Madrid cuenta con 791 colegios públicos, 566 colegios concertados y 335 colegios públicos bilingües. Estando representadas cada una de las titularidades y programas específicos de calidad educativa, más representativos de la comunidad educativa actual.

## **11.2. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

### **PARLA**

El sector primario ofrece un carácter marginal, con una mínima superficie agraria dedicada exclusivamente a la labranza.

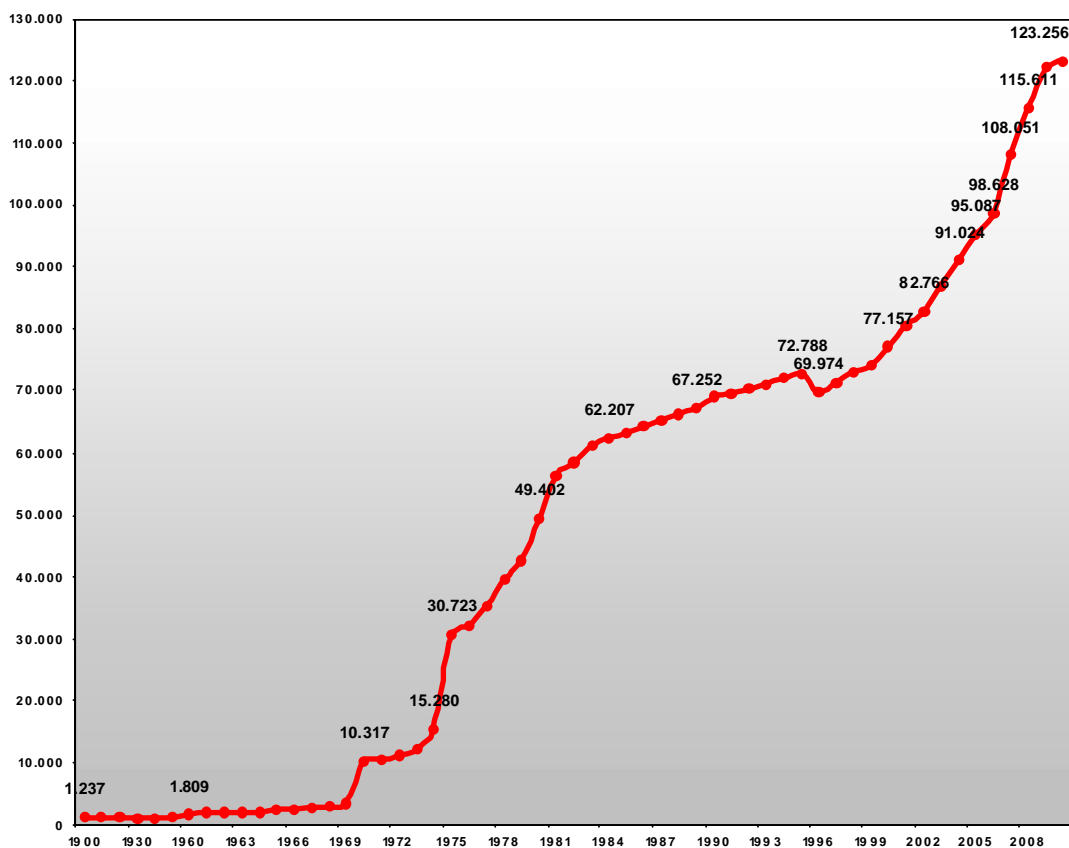
La población ocupada en el sector secundario o industrial supone un 27,5 del total, concentrados en maquinaria industrial, alimentación y otras industrias manufactureras.

Dentro del sector servicios destacan el comercio al por menor, los servicios personales y la administración pública. Cabe señalar, que el comercio y la hostelería, representan las 3/5 partes del tejido productivo de Parla y está compuesto casi por entero por PYMES.

A principios de siglo XX, el municipio de Parla contaba con una población de derecho de 1.237 habitantes. Esta población aumentó progresivamente hasta finales de los sesenta, momento en que la ciudad vivió su gran explosión demográfica coincidiendo con un gran fenómeno migratorio dentro de nuestro país, cuando las poblaciones de las zonas rurales emigraron a las grandes ciudades en busca de trabajo. Casi un millón de personas llegaron a la provincia de Madrid, en su mayoría provenientes de Castilla la Mancha,

Extremadura y Andalucía, y empiezan a habitar las localidades limítrofes con la capital, debido al precio de la vivienda más asequible y las buenas comunicaciones por carretera.

A principios de los años 80 Parla contaba con casi 50.000 habitantes, una población 26 veces superior a la que tenía en el año 1960. Así, en abril de 2006 la Asamblea de Madrid aprobó la inclusión de la localidad en la Ley de Grandes Ciudades. En la actualidad esta población se ha duplicado. Con el nuevo desarrollo urbanístico que se ha realizado en la localidad -especialmente con la construcción de 13.800 viviendas en Parla Este-, la ciudad está viviendo su segundo gran desarrollo demográfico y se prevé un aumento de la población superior a 125.000 habitantes.



En un futuro más lejano, los nuevos crecimientos urbanísticos que establece la Revisión del Plan General de Ordenación Urbana plantean la construcción de aproximadamente 9.360 nuevas viviendas, que supondrán un nuevo incremento de la población del municipio. El Foro Ciudadano, ha fijado el techo poblacional de Parla en no más de 150.000 habitantes.

Actualmente, Parla tiene una población de 107.000 habitantes y una densidad poblacional de aproximadamente 3.600 hab/km<sup>2</sup>.

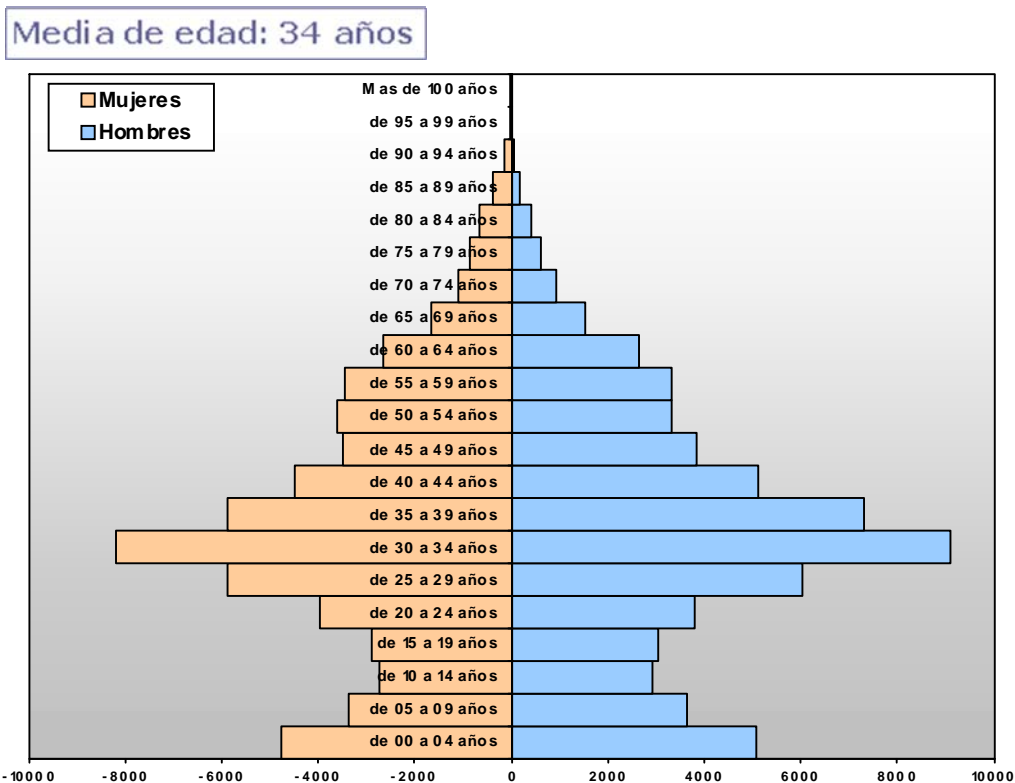
Un 49% de los ciudadanos de Parla son mujeres y el 51% hombres.

Es una localidad joven donde 1 de cada 3 ciudadanos tiene 26 años o menos. Cerca del 22% de la población tiene menos de 19 años. La mitad de la población del municipio aún no ha cumplido los 33 años. La tasa de vejez es asimismo muy baja (6%), lo que en parte da cuenta de los procesos migratorios que ha experimentado la ciudad, procesos protagonizados por gente joven y que deciden instalarse en Parla atraídos no sólo por el precio de la vivienda (sensiblemente inferior a otros municipios de la Comunidad) sino también por el notable aumento de la calidad de vida de la ciudad.

#### DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN SEXO Y GRUPO DE EDAD

	Mujeres	Hombres	TOTAL
de 00 a 04 años	4.796	5.061	9.857
de 05 a 09 años	3.362	3.621	6.983
de 10 a 14 años	2.763	2.921	5.684
de 15 a 19 años	2.907	3.028	5.935
de 20 a 24 años	3.982	3.805	7.787
de 25 a 29 años	5.903	6.038	11.941
de 30 a 34 años	8.211	9.099	17.310
de 35 a 39 años	5.920	7.299	13.219
de 40 a 44 años	4.497	5.129	9.626
de 45 a 49 años	3.491	3.847	7.338
de 50 a 54 años	3.607	3.287	6.894
de 55 a 59 años	3.464	3.334	6.798
de 60 a 64 años	2.648	2.652	5.300
de 65 a 69 años	1.666	1.537	3.203
de 70 a 74 años	1.083	944	2.027
de 75 a 79 años	851	604	1.455
de 80 a 84 años	664	381	1.045
de 85 a 89 años	380	193	573
de 90 a 94 años	161	52	213
de 95 a 99 años	47	9	56
Mas de 100 años	9	3	12
<b>TOTAL</b>	<b>60.412</b>	<b>62.844</b>	<b>123.256</b>

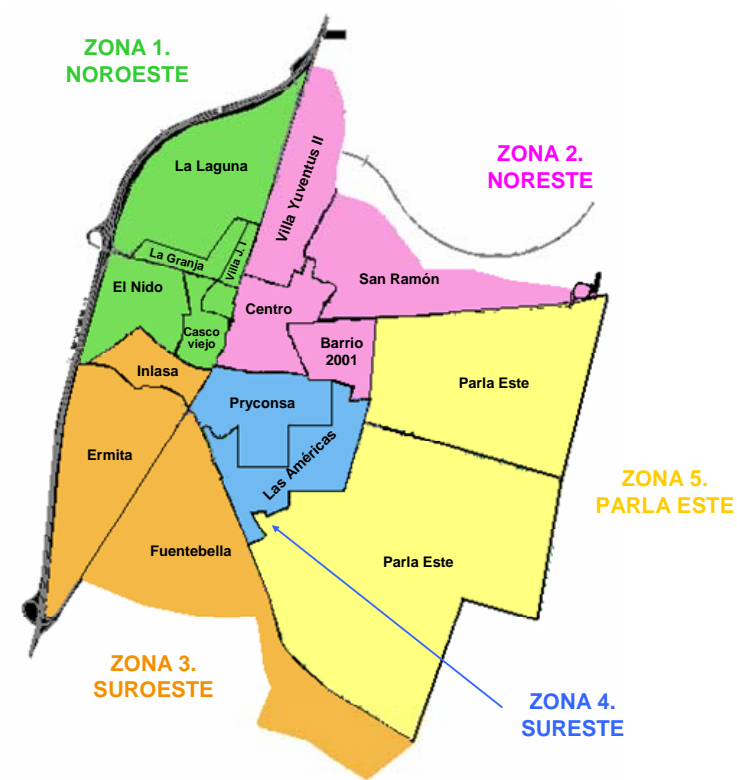
El 53% de la población tiene menos de 35 años. Y el 29% de la población tiene menos de 25 años.



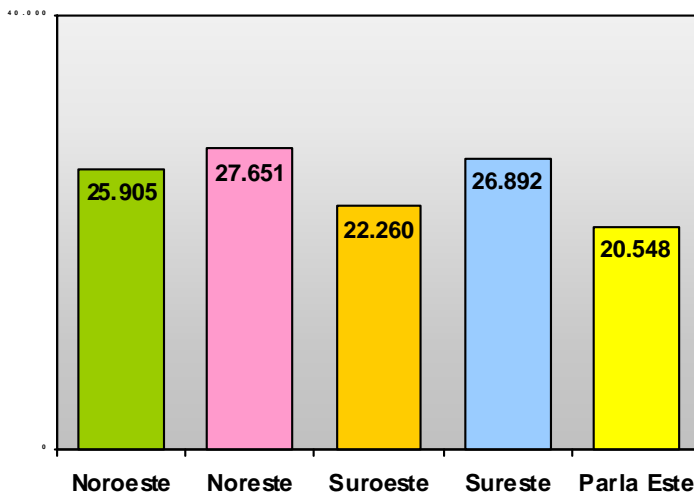
En términos absolutos, hay más población masculina (196 mujeres por cada 100 hombres), pero si analizamos por tramos de edad, se puede comprobar que hasta los 50 hay mayoría de hombres, pero que a partir de esta edad la tasa de feminidad se incrementa considerablemente.

### CONSEJOS DE BARRIO

El crecimiento de Parla, la política de fomento de la participación ciudadana y la inclusión en la Ley de Grandes Ciudades han desembocado de forma casi natural en la creación de los 5 Consejos de Barrio, órganos de canalización de la participación ciudadana que se configuran como órganos territoriales y surgen con la finalidad de mantener un espacio de información, estudio, debate y discusión entre el Ayuntamiento, los vecinos y las asociaciones.

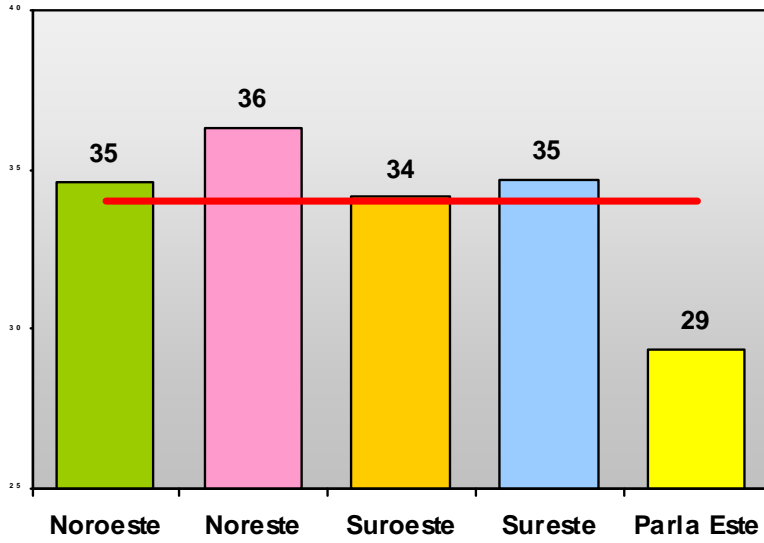


**POBLACIÓN SEGÚN CONSEJO DE BARRIO**



Fuente: Estadística del Ayto. de Parla.

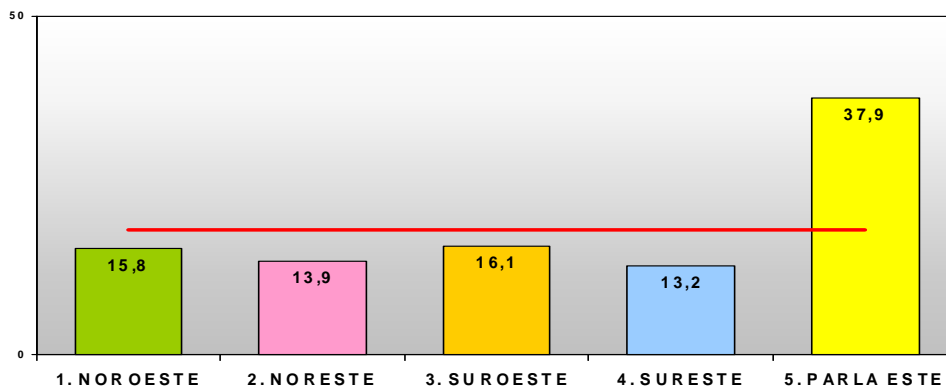
**EDAD MEDIA SEGÚN CONSEJO DE BARRIO**



Fuente: Estadística del Ayto. de Parla.

En nuestra investigación hemos seleccionado el barrio La Laguna o Noroeste, que consta de 25.905 habitantes. Y el barrio Sureste con 26.892 habitantes. Ambos barrios seleccionados incluyen una media de edad de 35 años. Que es similar a la media general de la población.

### TASA DE NATALIDAD SEGÚN ZONA DE RESIDENCIA



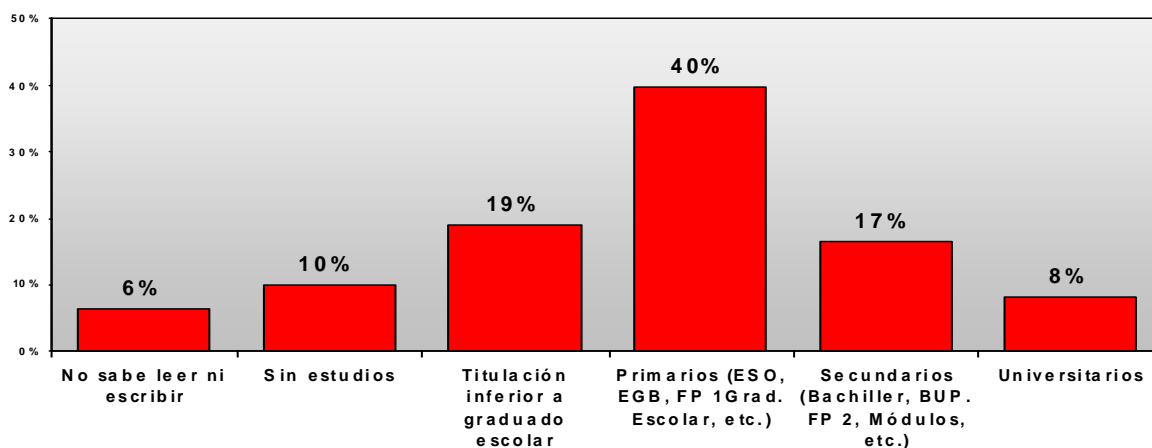
Fuente: Estadística del Ayto. de Parla.

La tasa de natalidad de Parla Este es más del doble que la del resto de zonas del municipio, hecho bastante lógico, dado que es el barrio con mayor porcentaje de jóvenes.

Nuestra muestra se localiza en zonas donde las tasas de natalidad son de 15,8 y 13,2 respectivamente. Siendo tasas más cercanas a la media de la localidad.

## NIVEL DE ESTUDIOS<sup>25</sup> DE LA POBLACIÓN MAYOR DE 16 AÑOS

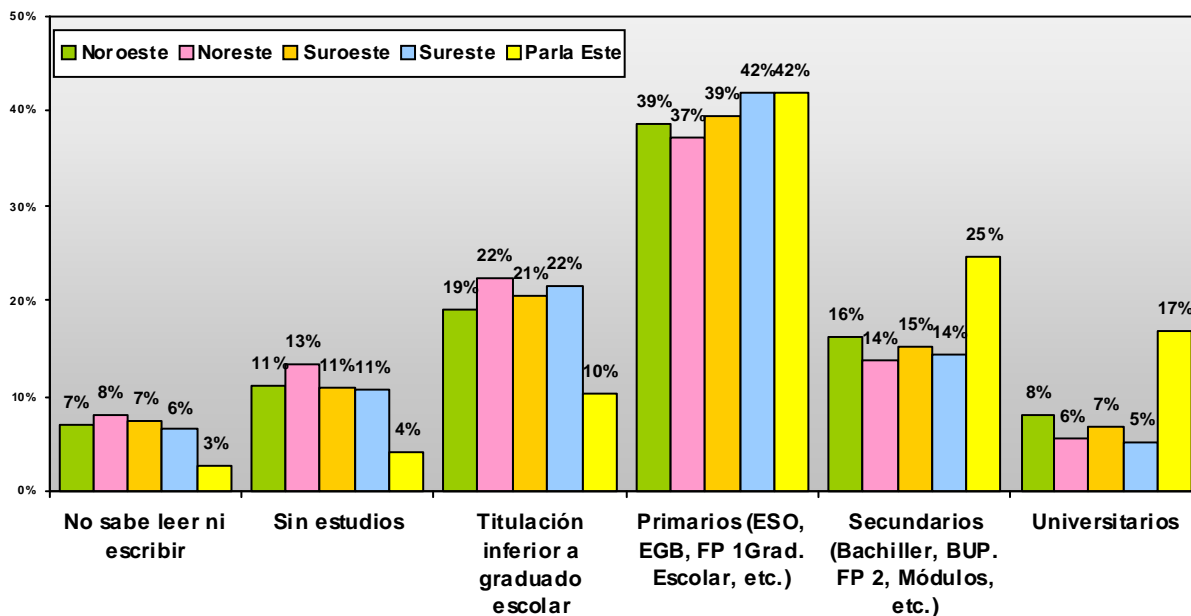
El 40% de la población tiene estudios primarios. Existiendo un 35% de la población con estudios inferiores al graduado escolar, sin estudios o sin conocimientos de escritura y lectura. Con estudios secundarios se localiza un 17% de la población y con estudios universitarios un 8% de la misma.



Fuente: Estadística del Ayto. de Parla.

## NIVEL DE ESTUDIOS SEGÚN CONSEJO DE BARRIO

<sup>25</sup> En el Padrón Municipal no se tienen datos fiables sobre el nivel educativo, dado que este dato no se actualiza de modo real desde el año 1996, fecha desde la que se trabaja con padrón continuo, y muchas personas empadronadas en 1996 no han vuelto a modificar sus datos, con lo que si el nivel de estudios es superior el Ayuntamiento lo desconoce. Además, el nivel de estudios es un dato que los ciudadanos declaran sin necesidad de documentarlo.



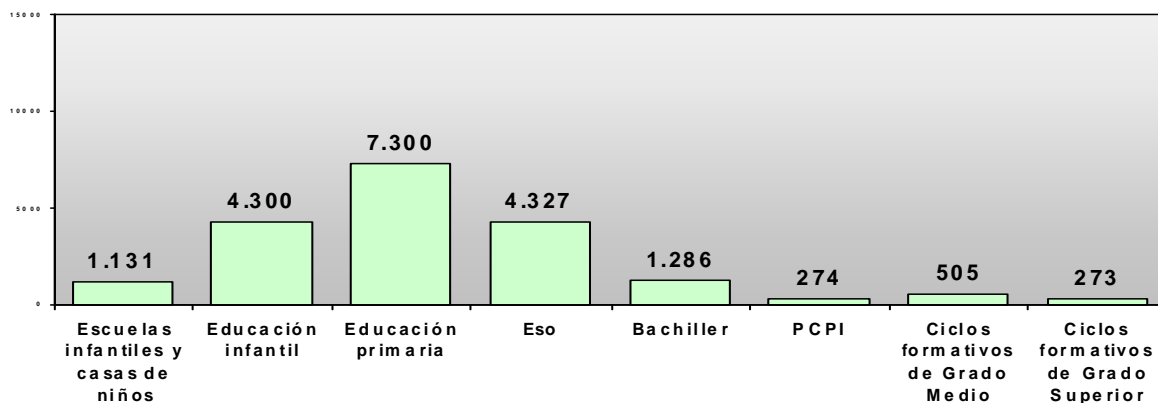
Fuente: Estadística del Ayto. de Parla.

Para nuestro interés, el centro educativo A se localiza en un barrio con un 39% de población con estudios primarios. Mientras que el centro B, se localiza en un barrio con un 42% de la población con estudios primarios.

### ALUMNOS Y CENTROS EDUCATIVOS CURSO 2010/2011

Parla cuenta con 40 centros educativos, donde 22 son centros de educación infantil y primaria. Donde se matriculan 19.396 escolares de los cuáles 4.300 están escolarizados en educación infantil y 7.300 están matriculados en educación primaria. Configurándose 475 aulas de educación infantil y primaria.

nº de alumnos según ciclo formativo



Fuente: Estadística del Ayto. de Parla.

**MADRID**

De los centros educativos seleccionados de la ciudad de **Madrid**, exponemos el número de alumnado en ambos distritos en la tabla siguiente:

	ALUMNOS/TOTAL				EXTRANJEROS				ACNEES			
	CENTROS /TOTAL	PRIVADO /CONCERT.	PRIVADO	PÚBLICO	CENTROS /TOTAL	PRIVADO /CONCERT.	PRIVADO	PÚBLICO	CENTROS /TOTAL	PRIVADO /CONCERT.	PRIVADO	PÚBLICO
<b>CURSO 10/11</b>												
TETUÁN	3.369	863	957	1.549	656	159	39	458	49	6	1	42
CHAMBERÍ	4.572	2.232	1.185	1.155	521	192	166	163	60	25	0	35
<b>CURSO 11/12</b>												
TETUÁN	3.366	838	915	1.613	657	151	33	473	62	25	0	37
CHAMBERÍ	4.551	2.208	1.141	1.202	499	193	150	156	82	36	0	46
<b>CURSO 12/13</b>												
TETUÁN	3.355	841	882	1.632	710	161	23	526	56	6	0	50
CHAMBERÍ	4.635	2.196	1.175	1.264	481	178	141	162	71	32	0	39

Fuente: Elaboración propia. Datos Instituto Nacional de Estadística. Ayto. Madrid

**DISTRITO DE TETUÁN****DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN SEXO Y GRUPO DE EDAD**

<b>Distrito / Barrio Total</b>			
<b>Edad</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
<b>TETUAN / TODOS</b>			
<b>Total</b>	70.207	84.562	154.769
<b>0 - 4</b>	3.481	3.166	6.647
<b>5 - 9</b>	2.903	2.755	5.658
<b>10 - 14</b>	2.788	2.588	5.376
<b>15 - 19</b>	2.748	2.748	5.496
<b>20 - 24</b>	3.531	3.994	7.525
<b>25 - 29</b>	5.628	6.619	12.247
<b>30 - 34</b>	7.252	7.807	15.059
<b>35 - 39</b>	6.932	7.209	14.141
<b>40 - 44</b>	6.079	6.495	12.574
<b>45 - 49</b>	5.466	6.326	11.792
<b>50 - 54</b>	4.826	5.822	10.648
<b>55 - 59</b>	3.903	5.168	9.071
<b>60 - 64</b>	3.308	4.417	7.725
<b>65 - 69</b>	2.851	4.137	6.988
<b>70 - 74</b>	2.305	3.383	5.688
<b>75 - 79</b>	2.336	3.878	6.214
<b>80 - 84</b>	2.050	3.839	5.889
<b>85 - 89</b>	1.284	2.694	3.978
<b>90 - 94</b>	444	1.175	1.619
<b>95 - 99</b>	81	299	380
<b>100 o más</b>	11	43	54

Fuente: Padrón Municipal de Habitantes (Datos Provisionales).

En el distrito de Tetuán la población de mujeres es mayor que la población masculina. Existiendo un aumento de la diferencia de tasa poblacional por sexos a partir de los 55 años. La media de edad es de 40.9 años.

## EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN

2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
149.200	150.834	150.379	152.615	152.206	154.470	156.658	157.527	156.433	155.764	155.684

Fuente: Elaboración propia. Población a 1 de enero de 2013

## ALTAS Y BAJAS POR NACIMIENTO Y DEFUNCIÓN

ALTAS POR NACIMIENTO	TASA BRUTA DE NATALIDAD	TASA GENERAL DE FECUNDIDAD	BAJAS POR DEFUNCIÓN	TASA BRUTA DE MORTALIDAD	CRECIMIENTO VEGETATIVO	
					ABSOLUTO	%
<b>1.457</b>	<b>9.4</b>	<b>34.9</b>	<b>1.436</b>	<b>9.2</b>	<b>21</b>	<b>0.1</b>

Fuente: Elaboración propia. Datos del Ayto. De Madrid.2012

Su densidad de población es muy alta respecto a la media de Madrid, con un nivel de población a la media de la Ciudad (544hab.). La población se encuentra claramente envejecida y existe un elevado grado de población extranjera y de proporción de escolares extranjeros. Así, la evolución poblacional sufrida en el distrito se debe al aumento de nuevos vecinos de origen diverso. En su mayoría de origen de América Latina.

El nivel de estudios se encuentra en todos sus tramos, muy cercano a los valores medios de la Ciudad, superándolo en el caso de los estudios superiores. En el distrito de Tetuán hay 18 guarderías (6 públicas y 12 privadas), 7 colegios públicos de educación infantil y primaria, 3 institutos de educación secundaria y 8 colegios privados (con y sin concierto).

La Renta disponible per Cápita se encuentra cerca de la media de la Ciudad.

Son muy cercanos a la media, de la misma forma, los valores registrados en cuanto a actividad, ocupación y paro, aunque en este caso cabe destacar que los valores medios de las mujeres son más favorables que los de los hombres.

En cuanto a la ocupación por sectores, los índices nos muestran valores medios muy próximos a la media de la ciudad en todas las ramas de producción.

Por lo que se refiere a hogares, merece destacarse el índice del Distrito respecto a los hogares menores de 60 m<sup>2</sup> y el alto índice de viviendas en alquiler que supera con claridad la media del global de Madrid.

En lo referente a entorno, cabe destacar que el índice de hogares que manifiesta problemas de comunicación es muy inferior a la media y, por contra, es muy superior el de zonas verdes. Los restantes (contaminación, limpieza, ruido y delincuencia) se hallan en valores medios con el conjunto de la Ciudad. El nivel de estudios se muestra a continuación en la tabla:

NIVEL DE ESTUDIOS	EDAD								
	TOTAL	25/29	30/34	35/39	40/44	45/49	50/54	55/59	60/64
No sabe leer ni escribir	278	25	19	35	34	39	46	47	33
Sin estudios	1.888	338	126	176	210	199	223	272	344
Primaria incompleta	8.616	1.129	854	932	894	1.051	1.108	1.251	1.397
Bachiller elemental/Graduado escolar/ESO	24.457	3.498	4.023	3.470	3.255	3.209	2.788	2.286	1.928
Formación Profesional primer grado	3.049	277	367	477	512	569	410	250	187
Formación Profesional segundo grado	3.132	497	365	501	512	536	336	207	178
Bachiller superior/BUP	16.705	1.878	2.999	2.709	2.034	2.040	2.113	1.730	1.202
Otros estudios titulados medios	2.298	233	419	449	373	318	227	166	113
Diplomado universitario	5.827	644	857	918	856	749	666	598	539
Arquitecto o Ingeniero Técnico	1.955	292	386	399	266	175	151	118	168
Licenciado Universitario	19.959	2.859	3.692	3.275	2.881	2.367	1.979	1.596	1.310
No consta	908	136	240	174	139	68	65	48	38

## DISTRITO DE CHAMBERÍ

### DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN SEXO Y GRUPO DE EDAD

Distrito / Barrio	Total		
Edad	Hombres	Mujeres	Total
<b>CHAMBERI / TODOS</b>			
<b>Total</b>	61.108	79.555	140.663
<b>0 - 4</b>	2.601	2.516	5.117
<b>5 - 9</b>	2.335	2.253	4.588
<b>10 - 14</b>	2.278	2.270	4.548
<b>15 - 19</b>	2.355	2.302	4.657
<b>20 - 24</b>	3.047	3.398	6.445
<b>25 - 29</b>	4.682	5.809	10.491
<b>30 - 34</b>	5.948	6.664	12.612
<b>35 - 39</b>	5.593	6.126	11.719
<b>40 - 44</b>	4.643	5.175	9.818
<b>45 - 49</b>	4.356	5.330	9.686
<b>50 - 54</b>	4.157	5.318	9.475
<b>55 - 59</b>	3.880	5.459	9.339
<b>60 - 64</b>	3.648	5.026	8.674
<b>65 - 69</b>	3.219	4.688	7.907
<b>70 - 74</b>	2.374	3.842	6.216
<b>75 - 79</b>	2.215	3.926	6.141
<b>80 - 84</b>	1.923	4.037	5.960
<b>85 - 89</b>	1.228	3.079	4.307
<b>90 - 94</b>	487	1.683	2.170
<b>95 - 99</b>	122	552	674
<b>100 o más</b>	17	102	119

Fuente: Padrón Municipal de Habitantes (Datos Provisionales).

En el distrito de Chamberí la población de mujeres es mayor que la población masculina. Siendo el grupo más numeroso el comprendido entre los 30 y 34 años de edad.

La densidad de población del distrito es elevada, 312 habitantes por hectáreas, a pesar de ser el de menor extensión.

## EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN

2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
151.230	151.766	150.810	150.631	145.593	145.934	145.794	145.144	143.773	141.394

Fuente: Elaboración propia. Población 2012. FUENTE: Área de Gobierno de Hacienda y Administración Pública. Dirección General de Estadística

El distrito ha sufrido un retroceso en el número de habitantes. Es uno de los distritos con menor población extranjera (12.8%). Siendo la población Latina la más presente (5.468).

En relación al crecimiento vegetativo es de -360 en valores absolutos. Siendo la cifra de nacimientos de 1.207 y la cifra de defunciones de 1.567.

Chamberí es uno de los distritos madrileños que más plazas escolares ofrece. Esto es debido a la existencia de un número elevadísimo de centros de enseñanza primaria y secundaria. En el distrito de Chamberí, hay 17 guarderías (2 públicas y 15 privadas), 6 colegios públicos de educación infantil y primaria, 5 institutos de educación secundaria, 14 colegios privados (con y sin concierto) y 2 centros extranjeros.

El nivel de estudios del distrito se muestra en la siguiente tabla:

NIVEL DE ESTUDIOS	EDAD							
	25/29	30/34	35/39	40/44	45/49	50/54	55/59	60/64
No sabe leer ni escribir	9	11	17	15	19	21	13	17
Sin estudios	195	37	48	54	52	71	81	153
Primaria incompleta	593	238	253	286	379	422	610	740
Bachiller elemental/Graduado escolar/ESO	1.705	1.806	1.412	1.389	1.440	1.398	1.395	1.540
Formación Profesional primer grado	145	170	252	226	239	255	144	139
Formación Profesional segundo grado	283	236	229	250	269	227	137	140
Bachiller superior/BUP	1.599	2.727	2.414	1.574	1.670	1.864	1.957	1.576
Otros estudios titulados medios	147	262	289	317	228	213	156	131
Diplomado universitario	631	745	865	770	800	765	764	776
Arquitecto o Ingeniero Técnico	247	293	243	196	148	166	142	207
Licenciado Universitario	4.068	4.616	4.315	3.665	3.390	3.069	2.952	2.490
Estudios superiores no universitarios	124	228	183	121	96	69	55	53
Doctorado o Postgrado	747	1.343	1.235	992	923	968	897	701
No consta	103	15	13	14	20	35	40	33

Fuente: Elaboración propia. Ayto. de Madrid. Dirección General de Estadística. Datos a 1 de Enero 2013.

### 11.3 LOS CENTROS ESCOLARES

La muestra que vamos a utilizar en nuestra investigación se concentra en niños y niñas de la etapa de educación infantil, por lo cual, encontraremos alumnos y alumnas de 3 a 6 años de edad. La muestra<sup>26</sup> pertenece a cuatro colegios (A, B, C y D).

A y B son centros escolares públicos de la zona sur de la Comunidad de Madrid. Mientras que el centro C es un centro público-concertado del distrito de

<sup>26</sup> Se anexa los certificados de autorización de los centros educativos.

Chamberí de Madrid y el centro D es un colegio público localizado en el distrito de Tetúan de Madrid.

Centrándonos en la localidad de Parla, el colegio A es un colegio bilingüe desde el curso 2007-08 y de jornada continua desde el curso 2009-2010. Mientras que el colegio B adoptó la jornada continua en el curso 2011-2012. Ambos colegios, fueron construidos en los primeros años de la década de los '80, para cubrir las necesidades que un aumento de población conllevaba.

Para realizar una comparativa entre los cuatro centros seleccionados utilizaremos los resultados obtenidos en la prueba externa de Conocimientos y Destrezas Indispensables<sup>27</sup> (CDI) que se realiza en sexto de educación primaria, realizadas por la Comunidad de Madrid.

Según los resultados obtenidos en el curso 2010, el centro A obtiene una media de 5.69 puntos y el puesto 1026 de un total de 1224 centros evaluados. Aunque el curso anterior suspendía la nota y en el año 2011 alcanzó un 8,01 de nota media.

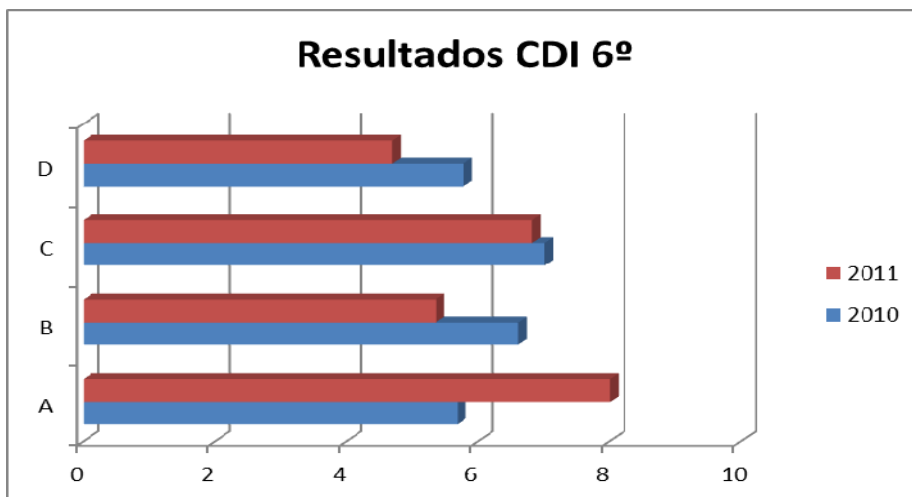
El colegio B ocupó en el curso 2009 el puesto 227 dentro de la Comunidad de Madrid gracias a sus resultados favorables. Posteriormente descendió hasta el puesto 655 con una nota media de 6,22 puntos. Y en el curso 2011 obtuvo 5,36 puntos de nota media.

El colegio C ocupó el puesto 459 dentro de la Comunidad de Madrid el curso 2010 con una nota media de 7,02 puntos. Disminuyendo la media hasta 6,82 puntos en el curso 2011.

Por último el centro D se situó en el puesto 1001 el curso 2010 con una nota media de 5,78 puntos. Siendo en el curso 2011 la nota de 4,7 puntos. Por lo que suspendió la prueba.

---

<sup>27</sup> Los resultados completos se localizan en el anexo final.



Fuente: Elaboración propia.

Estos datos no nos sirven para definir completamente los centros, puesto que cada año los resultados son diferentes. Además, la evaluación se centra en un nivel diferente al interés de nuestra investigación, pero quizás nos ayuda a comprender el tipo de población que estudia en un centro u otro.

De este modo hemos abarcado en la muestra alumnado que pertenece a centros situados en el barrio de Chamberí donde se obtiene los mejores resultados en las pruebas CDI de 6º de ed. Primaria. Y centros donde los resultados de la zona se encuentran entre los menos favorables de la prueba CDI.

El centro A, se sitúa en la zona noroeste de la localidad (ANEXO VI). Y el centro B en la zona sureste de la localidad.

El centro A, es un centro público y bilingüe con dos edificios, uno donde se localizan cuatro aulas de educación infantil. Y un segundo edificio donde se sitúan el resto de aulas de educación infantil, primaria, despacho de dirección, despachos de especialidades (pedagogía terapéutica y audición y lenguaje), sala de usos múltiples, biblioteca, aula de música y comedor.

El centro educativo además dispone de un gimnasio, cuya construcción finalizó el curso 2009, una pista de baloncesto y dos patios, uno para cada etapa educativa, infantil y primaria.

Como elementos arquitectónicos adaptados se cuenta con una rampa en la entrada al edificio principal.

Por otro lado, el centro B, perteneciente a la red pública, también cuenta con dos edificios, uno en una sola planta donde se localizan cuatro aulas de educación infantil. El edificio principal dispone de una sala de profesores, el despacho de dirección, conserjería, el aula para el AMPA del centro, un aula para música, un aula para religión, el despacho del logopeda y de la orientadora, la biblioteca del centro y baños para alumnos/as y profesores/as. En la primera planta se sitúan cuatro aulas de educación infantil, 12 aulas de educación primaria, una tutoría, un aula de informática y los baños correspondientes en cada pasillo. El comedor del centro se sitúa en otro edificio independiente. Y el gimnasio fue una construcción posterior, del año 2005, que ocupó parte del antiguo patio de arena. Además, en el patio se sitúa una pista de baloncesto y dos patios más, uno para cada etapa educativa, infantil y primaria. Como elementos arquitectónicos adaptados el centro consta de varias rampas que facilitan el acceso al edificio de educación infantil, el edificio principal y al patio.

Los centros A y B han ido cambiando en cuanto a tipología del alumnado. En sus primeros años recibía alumnado nacido en Madrid, cuyos padres eran emigrantes de otras comunidades como Extremadura, Andalucía y Castilla la Mancha, principalmente. Además, el centro A se localizaba a las afueras del pueblo estando rodeado de campo, una vaquería y unas lagunas. Posteriormente, se fue edificando en los alrededores del centro nuevas edificaciones con mejores condiciones y chalets principalmente. Ello también repercutió en la tipología del alumnado del centro debido a que se incorporó población con mayor nivel económico y cultural. Aunque, es cierto, que recibe numerosa matriculación de otras zonas de Parla, cercanas a la estación de tren. Población, que de forma general, procede de otros países. Siendo el porcentaje de alumnado procedente de otros países de un 23%.

Por su parte, el centro B, recibió población nueva emigrante de otras comunidades españolas. A partir de finales de la década de los '90 todo el

campo que rodeaba al centro escolar sufrió una modificación estructural. Comenzaron a edificarse edificios nuevos con mejores calidades y chalets. Ello atrajo a población joven. Actualmente es uno de los centros con menor índice de población inmigrante de Parla.

Uno de los últimos cambios significativos que ha sufrido en el centro A, ha consistido en la inclusión del centro en el proyecto bilingüe. Ha sido el primer centro de la localidad en impartir diferentes áreas en inglés. Ello, ha suscitado gran interés en las familias, siendo solicitado el centro por muchos padres de diferentes zonas de la ciudad. Con ello, podríamos suponer un mayor interés e implicación por parte de las familias en el proceso educativo, mayor dedicación y esfuerzo.

El último cambio respecto al funcionamiento tradicional ha sido la modificación de la jornada escolar, pasando de ser jornada partida a ser en el curso 2009-2010 jornada continua en el centro A y posteriormente el centro B. Teniéndose que adaptar los horarios de comedor y las actividades extraescolares a las nuevas necesidades. Ello, también ha suscitado interés en la zona, puesto que las familias se muestran predispuestas a escolarizar a sus hijos/as en centros de jornada continua. Hemos de añadir, que los dos centros colindantes también son de jornada continua. Existiendo un colegio concertado de jornada partida.

Tanto el centro A como el centro B, disponen de un horario ampliado con “Los primeros del cole”, que anteriormente era subvencionado por el ayuntamiento de la localidad. Consiste en permitir que las familias lleven al colegio a sus hijos e hijas desde las 7:00 h. de la mañana. Allí desayunan y las monitoras proponen diversas actividades.

Entre las familias, el servicio de comedor es un recurso muy solicitado. Aunque se ha constatado, que el cambio de jornada ha hecho disminuir el número de estudiantes que comen en el centro. A este factor se ha podido unir el aumento de paro de los progenitores, que muchos abuelos y abuelas han

pasado a ocuparse de sus nietos y nietas y la disminución de las becas de comedor.

El centro C se encuentra en el distrito de Chamberí, exactamente en el barrio de Vallehermoso. Es un centro privado-concertado religioso. Los estudios propuestos abarcan desde la etapa de educación infantil hasta el Bachillerato. El aulario de educación infantil se encuentra localizado en un pasillo de la primera planta. El centro dispone además de sala de Conferencias, aula de informática, comedor, capilla, despacho de dirección, laboratorio de idiomas y patios diferenciados por etapas. Por las características del barrio existe poca población inmigrante.

El centro D está situado en el barrio de Valdeacedera, incluido en el distrito de Tetuán. El centro con alto índice de población inmigrante localiza las aulas de educación infantil en la planta baja del edificio. Además, dispone de patios diferenciados, conserjería y despacho de dirección. Es de jornada partida lo que influye en la menor asistencia a clase en el horario de tarde.

#### 11.4. EL ALUMNADO

Según datos recogidos del Instituto Nacional de Estadística, a 1 de Julio de 2013, existe la siguiente población en España y en la provincia de Madrid con las edades de 3, 4 y 5 años.

Población	España	Comunidad de Madrid
3 años	486.045	71.403
4 años	505.111	73.744
5 años	509.275	73.335
6 años	498.176	70.650

Fuente: Elaboración propia.

De entre todo el universo comprendido entre 3 y 6 años de edad hemos seleccionado de la Comunidad de Madrid los distritos de Chamberí y Tetuán y con la localidad de Parla que cuentan con la siguiente población.

Población	Chamberí	Tetuán	Parla
0-4 años	5.117	6.647	9.857
5-9 años	4.588	5.658	6.983

Fuente: Elaboración propia

Concretando la población en los centros seleccionados, en el centro A se ha realizado la investigación en 7 clases de educación infantil. Todas ellas con un listado de 25 alumnos y alumnas por aulas. A pesar de existir alumnado de necesidades educativas especiales, por necesidades establecidas por la comisión de escolarización, la ratio alcanza la cifra de 25 alumnos/as. En conjunto la muestra ha sido de 175 alumnos/as. Pero tras eliminar los cuestionarios inadecuados y los dibujos incomprensibles hemos alcanzado 151 cuestionarios correctos, 132 dibujos libres y 137 dibujos tras el visionado del capítulo televisivo.

La distribución de las aulas se especifica a continuación: Dos aulas de 3 años de edad con 25 alumnos/as en cada una de ellas. Tres aulas de 4 años con 25 alumnos/as en las mismas. Y dos aulas de 5 años de edad.

En el centro B, se ha realizado la investigación en 7 aulas también, con una media de 25 alumnos/as. Dándose algún caso de 26 alumnos/as en un mismo aula. De la edad de tres años encontramos dos aulas, de cuatro años dos aulas también y en cinco años hay tres grupos: a, b y c. Así la muestra total ha sido de 178 alumnos/as.

En el centro C, la muestra total ha sido de 147 alumnos y alumnas. Distribuyéndose la muestra en seis grupos, siendo de línea 2 cada nivel.

Por último, en el centro D, la muestra total consta de 62 alumnos y alumnas. La muestra ha sido inferior que en el caso de los centros anteriores, al encontrarnos en un centro de línea 1.

El cómputo total que hemos contado para nuestra investigación con una muestra compuesta por **562 alumnos y alumnas** de 3 a 6 años de edad.

Tras eliminar las respuestas del questionario incorrectas e inválidas, la muestra en el centro A consta de 151 cuestionarios, siendo de 142 en el centro B, 134 cuestionarios válidos en el centro C y 50 cuestionarios correctos en el centro D.

Ello, hace un total de **477 cuestionarios**<sup>28</sup> analizados.  $NA= 151$ .  $NB= 142$ .  $NC= 134$ ,  $ND= 50$ . Donde  $N_{total}= 477$ .

Además de realizar el cuestionario, hemos querido contrastar los resultados pidiendo a los mismos niños y niñas que realizasen un dibujo de ellos mismos viendo la televisión en sus casas.

Posteriormente, hemos ido recogido las respuestas a tres preguntas: el lugar donde estaban viendo la televisión, qué estaban viendo en el televisor y con quién estaban. La muestra en este caso es menor, debido a las características motrices de su edad.

En algunos casos, los niños y niñas de tres años dibujaban simples garabatos y además, no respondían a nuestras cuestiones. Por lo tanto, hemos tenido que eliminar dichos dibujos inválidos. Siendo la muestra final de 137 dibujos en el centro A, 133 dibujos analizados en el centro B, 138 dibujos aptos en el centro C y 50 dibujos válidos en el centro D . Haciendo un total de **458 dibujos** analizados.  $NA= 137$ .  $NB= 133$ .  $NC= 138$ .  $ND= 50$ .  $N_{total}= 458$

Para poder analizar si la televisión influye o no en los menores de 3 a 6 años, posteriormente, se ha visionado un capítulo de la serie de dibujos, Bob Esponja. Se seleccionó dichos dibujos por ser los dibujos más vistos por la muestra, según los datos obtenidos del cuestionario y de los dibujos libres realizados por los alumnos y alumnas. (Y confirmado por UTSofres).

---

<sup>28</sup> Includido en el anexo VII. Cuestionario aplicado.

Tras el visionado del capítulo, tuvieron que realizar un dibujo sobre lo que habían visto en la pantalla.

La muestra para la realización del visionado, contabilizando los alumnos/as que ese día no asistieron a la sesión, son 132 dibujos en el centro A, 157 dibujos en el centro B, 147 dibujos en el centro C y 50 dibujos en el centro D. Siendo el total de la muestra de **486 dibujos** analizados.  $NA=132$ .  $NB= 157$ .  $NC= 147$ .  $ND= 50$ .  $N_{total}= 486$ .

Tras la aplicación de las tres pruebas anteriormente y el proceso de análisis de los datos recogidos, hemos podido realizar una investigación basada en la triangulación. Permittiéndonos analizar los resultados con técnicas diferentes y contrastar los resultados para aportar fiabilidad a los resultados.

## Capítulo 12. METODOLOGÍA APLICADA Y DISEÑO

En relación a la metodología científica desarrollada, ésta es de carácter cualitativo, cuantitativo, descriptiva y sociológica.

“Las técnicas de investigación se dividen, En términos generales, en dos grandes grupos: las cuantitativas y cualitativas. Las primeras se basan en observaciones cuantificables y susceptibles de tratamiento estadístico. Buscan detectar tendencias generalizables en el comportamiento y en las actitudes de las personas, de tal manera, que cualquier investigador, siguiendo el mismo protocolo de investigación, llegue a los mismos resultados. Tiende a restringirse a la observación de las conductas, o actitudes manifiestas, denotativas. Entre otras, las técnicas cuantitativas son el experimento en laboratorio, la encuesta por muestreo y el análisis de contenido.

Las técnicas cualitativas, por el contrario [...] prefieren profundizar en unos cuantos casos y tratar de llegar a los niveles connotativos y latentes de las personas o mensajes de los medios. La entrevista en profundidad (abierta, no estructurada), la historia oral, la observación participante y los análisis semióticos y estructuralista son técnicas cualitativas.” (Rendón, 2009).

Estudio basado en la realización de una triangulación puesto que hemos abordado la investigación con tres técnicas: encuesta compuesta por un cuestionario con 9 preguntas, análisis de contenido de dibujos realizados por los menores y un visionado de un capítulo de dibujos y la posterior plasmación en un dibujo analizado.

El proceso de recogida de datos se realizó en cada aula en tres fases diferentes. Aplicando en cada ocasión una técnica diferente.

FASE 1. Encuesta.

El cuestionario aplicado individualmente y de forma oral, ha sido elaborado por la autora conteniendo nueve cuestiones. De ellas sólo una cuestión es pregunta abierta. El resto cuestiones cerradas para facilitar la comprensión por parte de los sujetos y agilizar el proceso. En dicho cuestionario, anexo VII, en algunos casos, para adaptarlo a las características de la muestra, hemos tenido que modificar algunas cuestiones y reelaborarlas para facilitar su comprensión por parte de los alumnos y alumnas.

Las cuestiones planteadas se ajustan a las siguientes variables que se han establecido:

Variable 1. Preferencia hacia el televisor.

Variable 2. Tipología de formatos consumidos.

Variable 3. Número de horas viendo la televisión.

Variable 4. Televisión en la habitación del menor.

Variable 5. Acompañamiento frente al televisor.

Variable 6. Posesión de libros y cuentos en el hogar.

Variable 7. Lectura de los libros.

Para cada variable hemos introducido en el cuestionario algunas preguntas:

Variable 1. Cuestión número 1.

Variable 2. Cuestión número 2.

Variable 3. Cuestiones número 3, 4 y 5.

Variable 4. Cuestión número 6.

Variable 5. Cuestión número 7.

Variable 6. Cuestión número 8.

Variable 7. Cuestión número 9.

Al utilizar este sistema de investigación, siguiendo a De Andrés, (2006:77) tuvimos presente las siguientes cuestiones:

- El modo de formulación de la pregunta puede influir en las respuestas.
- Los niños y niñas tienden a dar respuestas que ellos creen que desea recibir el investigador, o que les hará parecer más listos, maduros o buenos.

- Los niños/as pueden entender mal lo que se les pregunta.
- Y que, sobre todo, tienden a confundir realidad con fantasía.

Otras consideraciones señaladas en el cuestionario utilizado por Marta (1997:48) en su tesis y que hemos tenido presente son:

- El estilo de las preguntas es directo y el tono coloquial, con el fin de que fueran para los niños fáciles de comprender.
- Con el mismo propósito, la mayoría pertenecen a la modalidad de *preguntas cerradas*, para tener que señalar sólo la opción u opciones que consideraran más adecuadas.
- Se dejaba un tiempo para contestar cada una de ellas. Todo ello, solicitando el máximo silencio a los escolares para evitar la copia entre ellos o posibles distracciones que les llevaran a confundirse. Los niños/as que tenían cualquier duda al abordar la mecánica o contenido de las preguntas se les aclaraba directamente, de manera individual.
- En alguna “de las *preguntas cerradas* del cuestionario son de tipología *múltiple*, es decir, con varias opciones de respuesta para abarcar todas las posibilidades no excluyentes entre sí. Por ejemplo, en la cuestión número 7 relacionada con el acompañamiento frente al televisor, puede contestarse más de una opción por estar acompañados de más de un miembro de su familia. En este tipo de preguntas con varias alternativas de respuesta, por si las categorías incluidas no contemplan todas las posibilidades, añadimos la opción “*Otros*”, seguida de un espacio para facilitar su especificación.”
- Dentro de las preguntas cerradas, también se incluyen algunas de respuesta única o simple, entre varias opciones. De ellas, varias dicotómicas, con sólo dos alternativas en la contestación: sí o no, para delimitar al máximo las posibilidades.
- Añadimos también una pregunta *abierta* que, como su nombre indica, no posee alternativa predeterminada en la respuesta.

Las respuestas de los cuestionarios, se tuvieron que cuantificar con valores numéricos y en ocasiones con valores de 1 ó 0, utilizando tablas del programa Excel. En otras ocasiones se ha ajustado la respuesta a una palabra que se repetía en los resultados: salón, cocina, Bob Esponja, Dora,...

#### FASE 2. Análisis de contenido.

Además de un cuestionario, también se les indicó a los niños y niñas que debían realizar un dibujo de ellos mismos en sus casas por las tardes viendo la televisión. Ante la recogida de las producciones realizadas, les preguntaremos qué están visionando, en qué lugar están situados y si están acompañados o no. Las respuestas obtenidas se incluirán en las variables correspondientes: variable 2, variable 6 y variable 7. Que al igual que en el cuestionario, fueron cuantificadas las respuestas e introducidas en Excel.

#### FASE 3. Observación y análisis de contenido

Además, del cuestionario y de la realización de los dibujos, para analizar si la imagen de la televisión influye o no en los espectadores, hemos realizado un visionado de un capítulo de Bob Esponja. Durante la muestra del mismo, mediante observación directa, hemos recogido sus gestos, sus expresiones, sus comentarios,... pudiendo deducir que algunos aspectos están influidos por las imágenes de la pantalla de forma estímulo-respuesta.

La influencia directa será analizada a partir de los datos obtenidos en la sesión. Y la influencia más indirecta se analizará a partir de los dibujos realizados tras el visionado. Debiendo cuantificar los datos para poder realizar un mejor análisis.

También expondremos datos recogidos mediante observación, sobre aspectos que muestran la influencia de la televisión en sus vidas diarias: ropas, complementos, utensilios, juegos, conductas, comportamientos,...

## PUESTA EN PRÁCTICA

De forma previa se explicó a todo el grupo que íbamos a hacer una serie de cuestiones de forma individual relacionadas con el uso que realizaban del televisor en sus casas, qué solían ver, etc. De modo que todos antes de responder al cuestionario ya sabían en torno a qué aspecto íbamos a preguntarles. Evitando miedos e inseguridad ante la investigadora. El cuestionario, se hizo de forma individual evitando que el resto de los compañeros y compañeras escucharan las respuestas, para así evitar influir en sus propias respuestas. En el centro A se aplicó en los desdobles del horario, generalmente en el momento de psicomotricidad y de informática. Y en el centro B, por imposibilidad de horario se aplicó cuando la tutora estaba en clase. En los centros C y D se realizó en el horario de tarde con las tutoras y profesoras especialistas que ocupaban el horario seleccionado.

## TEMPORALIZACIÓN

El cuestionario y la realización de los dibujos se hicieron durante los meses de enero, febrero y marzo de cada año (curso 2010 a 2012). Se decidió realizarlo en esas fechas para permitir que los menores de 3 años hubiesen adquirido mayor capacidad motórica, y con ello, mejor capacidad gráfica para la realización de sus dibujos. Y a su vez, mayor desarrollo del lenguaje. Siguiendo a Lowenfeld (1980) los menores entre 3 y 4 años de edad, se encuentran en la primera etapa del garabateo. Específicamente en la etapa del garabato con nombre donde empiezan a dar significado a sus dibujos. Empieza a controlar sus movimientos y dibujar lo que pretende. Los alumnos de 4 a 6 años se incluirían en la segunda etapa del desarrollo del dibujo infantil del autor mencionado, etapa preesquemática. El niño alcanza la cumbre de la evolución de su garabateo. Ahora los trazos tienen formas reconocibles y normalmente lo

más dibujado serán figuras humanas. En esta etapa aparecen los matices y los colores van siendo cada vez más fieles a la realidad.

## PROBLEMAS Y DIFICULTADES

En algunas ocasiones, aunque mostramos en el cuestionario las preguntas cerradas, los niños y niñas no entendían bien la pregunta, por lo que se reformulaba para conseguir que entendieran la pregunta y así, obtener una respuesta más fiable. Hecho que facilitaba el ser un cuestionario oral.

Otro problema que hemos encontrado para la obtención de los datos es el tiempo limitado para la realización de los dibujos, por ello, algunos no están terminados, están sin colorear, sin contener muchos detalles, etc. En los dibujos, hemos priorizado las respuestas más que la imagen contenida, siempre que no existiese una incongruencia notoria. Así, si un niño/a de tres años ante un garabato nos respondía que ese era el sofá, así, lo hemos hecho constar. Hemos de tener muy presente las características motrices limitadas de los/as niños/as en el nivel de educación infantil.

Por ello, en realidad, hemos pasado el cuestionario y hemos pedido la realización del dibujo a una muestra numerosa. Pero debido a las características de la edad hemos encontrado dificultades y los hemos desechado en algunos casos.

Así, por ejemplo, nos hemos encontrado con problemas de lenguaje. Al realizar las preguntas algunos/as niños/as nos contestaban siempre lo mismo, no entendíamos lo que nos decían puesto que querían indicarnos el nombre de dibujos pero los nombres eran incomprensibles u otros enmudecían.

De igual modo, ha sucedido con los dibujos, algunos después de darles las instrucciones dibujaban rayas o garabatos y cuando le preguntábamos acerca de su dibujo y su contenido no respondían nada o contestaban de forma incongruente. Por lo tanto encontramos que algunos datos de los cuestionarios

corresponden a unos niños/as y los dibujos a otros. Pero sí es coincidente la edad y el número que compone la muestra.



Ejemplo de dibujo eliminado porque el niño de 3 años no refleja lo que se le ha solicitado: Dibujarse a sí mismo en su casa viendo la televisión. Además, nos comenta que ha dibujado una moneda.

Debido a las características psicoevolutivas de la edad, quizás en un primer momento pudo ser un televisor, pero al preguntarle ha decidido cambiar por una moneda.

## Capítulo 13. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

En las siguientes tablas mostramos los grupos de educación infantil que hemos seleccionado y el número de alumnos/as que hemos preguntado. Realmente, los grupos son más numerosos, pero sobretodo en tres años hemos tenido que rechazar a algunos alumnos/as por no poder realizar el cuestionario debido a mutismos en algunos casos, respuestas sin sentido alguno, vocabulario incomprensible, por desconocimiento del castellano y por falta de desarrollo madurativo de algunos alumnos/as.

**GRUPOS DEL CENTRO A Y NÚMERO DE ALUMNOS/AS ENTREVISTADOS**

Grupos del Centro A	Número de alumnos encuestados
3 años A	16
3 años B	19
4 años A	23
4 años B	23
4 años C	23
5 años A	24
5 años B	23
<b>TOTAL</b>	<b>151</b>

Fuente: Elaboración propia.

**GRUPOS DEL CENTRO B Y NÚMERO DE ALUMNOS/AS ENTREVISTADOS**

Grupos del Centro B	Número de alumnos encuestados
3 años A	20
3 años B	21
4 años A	18
4 años B	20
5 años A	17
5 años B	24
5 años C	22
<b>TOTAL</b>	<b>142</b>

Fuente: Elaboración propia.

**GRUPOS DEL CENTRO C Y NÚMERO DE ALUMNOS/AS ENTREVISTADOS**

Grupos del Centro C	Número de alumnos encuestados
3 años A	22
3 años B	19
4 años A	25
4 años B	25
5 años A	20
5 años B	23
<b>TOTAL</b>	<b>134</b>

Fuente: Elaboración propia.

**GRUPOS DEL CENTRO D Y NÚMERO DE ALUMNOS/AS ENTREVISTADOS**

Grupos del Centro D	Número de alumnos encuestados
3 años A	18
4 años A	14
5 años A	18
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>

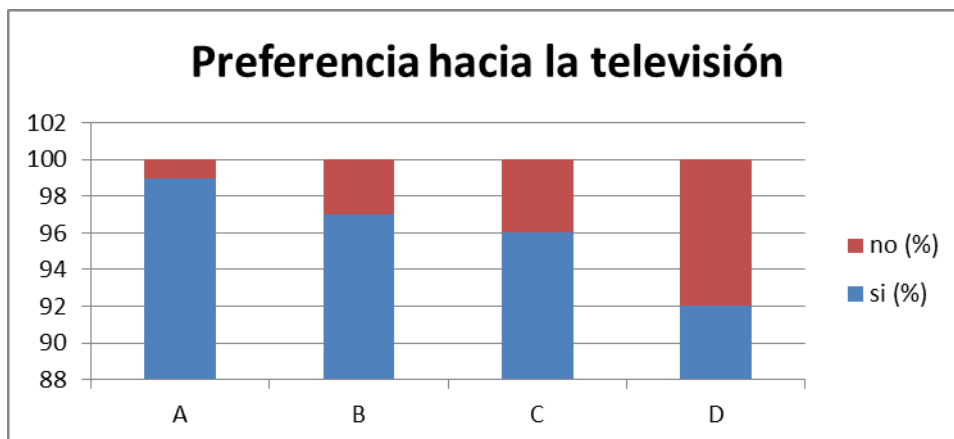
Fuente: Elaboración propia.

**13.1. DATOS DE LOS CUESTIONARIOS DE LOS CENTROS**

A continuación se mostrará las respuestas a las preguntas del cuestionario de los cuatro centros pertenecientes a la muestra.

**13.1.1. ATRACCIÓN DE LOS MENORES HACIA LA TELEVISIÓN****•Variable1.**

En la cuestión número uno, que está relacionada con la preferencia o no de los menores hacia la televisión, se muestra en el siguiente gráfico las respuestas obtenidas. Pudiéndose constatar que la televisión es, como actividad, una actividad realizada durante el tiempo de ocio por los más pequeños.



Fuente: Elaboración propia

Variable 1: Preferencia hacia la televisión	Si (%)	No (%)
A	99	1
B	97	3
C	96	4
D	92	8

La respuesta obtenida, teniendo en cuenta la edad de la muestra, nos indica que ya desde una edad muy temprana tienen experiencia de lo que significa dedicar su tiempo de ocio a ver la televisión. Con ello también estaría implícito que en la mayoría de los hogares la televisión es un medio audiovisual consumido de forma usual. Sólo dieciséis niños del total de la muestra entrevistada (477 menores) responden con un “no”. De ello también podemos deducir que de forma mayoritaria, pueden crear la rutina y así en el futuro seguir consumiendo televisión.

### 13.1.2. PROGRAMAS PREFERIDOS

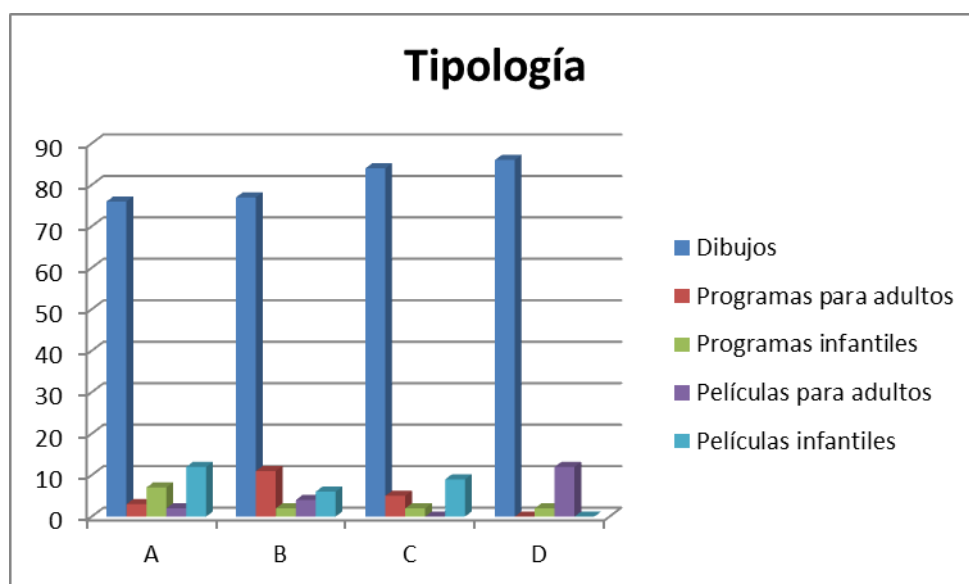
▪ **Variable 2.**

Cuando le preguntamos a los niños y niñas qué les gusta ver de forma mayoritaria responden con el término “dibujos”. Cuando le preguntamos el nombre de esos dibujos nos responden: Bob Esponja, Dora, Phineas y Ferb, Pocoyó, Baby toons, Lazy Town, Sonyc, Ben 10, Heidi, Mickey Mouse,

Spiderman, Superman, Pokemon, Batman, Witch, el Zorro, Bambi, Tom y Jerry, Rayo McQueen, el Coyote y Correcaminos, Doraemon, , Juanito y Torola, Caillou, Seichan y Scooby Doo, entre otros.

Resulta llamativo comprobar que muchos de ellos incluyen en la categoría de dibujos habituales que ven en sus hogares `Los Simpson`.

Entre la tipología<sup>29</sup> de contenidos que suelen ver en televisión encontramos:



Fuente: Elaboración propia.

Tipología	Dibujos	Programas para adultos	Programas infantiles	Películas para adultos	Películas infantiles
A	76	3	7	2	12
B	77	11	2	4	6
C	84	5	2	0	9
D	86	0	2	12	0

Otro aspecto destacable es comprobar que siguen viendo los mismos dibujos tradicionales que generaciones anteriores pudieron ver en sus pantallas

<sup>29</sup> Tipología establecida siguiendo a Samper, H. (2009).

como por ejemplo: Heidi, el Correcaminos, Mickey Mouse, Denver, etc. Algunos de ellos no se emiten en la programación actualmente, quizás las familias utilicen los DVD.

Incluido en la tipología de programas para adultos, hemos añadido las noticias, el fútbol, las motos, la Fórmula 1, El Informal, La Noria, la Ruleta de la Suerte, El Hormiguero, Pasapalabra, Escenas de Matrimonio, Videoclips musicales, el tiempo, “Sálvame”, “El Horfanato”, “Pressing catch” y la “novela”.

En relación a las películas para adultos hemos incluido la telenovela “Amar en tiempo revueltos” que ha sido posible ver por las tardes en TVE1; otros/as niños/as que no nos dicen el nombre de las películas pero sí nos las describen hablando de “un hombre que ha muerto”; en otro caso “veo las películas de mamá en la cuatro”; Algunas películas mencionadas son: Los piratas del Caribe, Aida y El zorro,

Perteneciente a la tipología de películas infantiles se nombran: Madagascar 2, Hannah Montana, Toy Story, Shrek, Peter Pan, Pinocho, La Bella y la Bestia, Ice Age y Cars.

Como programas infantiles hemos considerado: Los Lunnis, los Teletubbies, Little Einstein y Art Attack.

### **13.1.3. AUTOIMAGEN DEL NIÑO/A FRENTE A LA TELEVISIÓN**

#### **•Variable 2.**

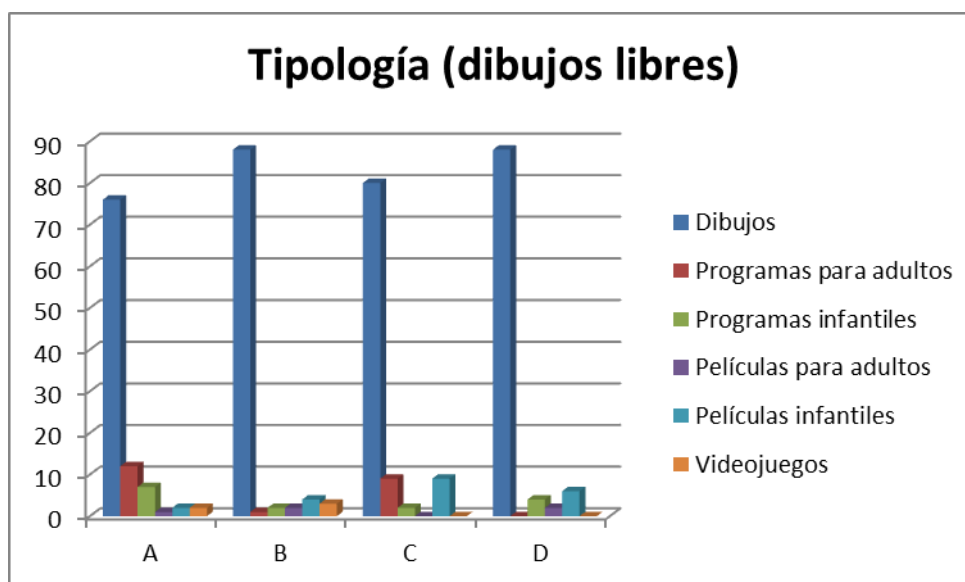
Tras la realización del cuestionario, para contrastar los resultados obtenidos, se ha solicitado a los mismos niños y niñas que realicen un dibujo de ellos mismos viendo la televisión en sus casas. Se les ha indicado que debían dibujarse ellos mismos en sus casas, en el lugar dónde suelen ver la televisión, si lo hacen con compañía debían dibujar a esas personas y en la

pantalla del televisor debían también dibujar la imagen de lo que estaban viendo en ese momento.

Mostramos los resultados tras el análisis de las 458 muestras de dibujos que realizaron los alumnos/as.

Cuando se dibujan viendo la televisión, comentan que están viendo de forma mayoritaria, “*dibujos*”. Volvemos a destacar, cómo en varias ocasiones se nombran ‘los Simpson’ como dibujos infantiles. Incluso en los grupos de tres años también se nombran dichos episodios. El colorido de las imágenes llama la atención, la rapidez de los movimientos expuestos, las voces y sonidos, etc; Comprendiendo que debido a las características psicológicas de la edad el mensaje irónico relativo a aspectos políticos o sociales no es comprendido por la muestra. Pero aún en dicho supuesto, los dibujos exponen modelos de violencia y un vocabulario inapropiado.

En la siguiente sigura, mostramos, atendiendo a las tipologías establecidas anteriormente, el porcentaje obtenido de dichos dibujos realizados:



Fuente: Elaboración propia.

Tipología (%)	Programas			Películas		Videojuegos
	Dibujos	para adultos	Programas infantiles	para adultos	Películas infantiles	
A	76	12	7	1	2	2
B	88	1	2	2	4	3
C	80	9	2	0	9	0
D	88	0	4	2	6	0

En relación a los resultados obtenidos en los cuestionarios, el promedio de niños y niñas que afirman ver dibujos es superior al 80% en ambos resultados. También es coincidente el promedio relativo a la visión de programas infantiles, coincidiendo los nombres de los programas enunciados en los cuestionarios y en los dibujos.

Además, en relación a los programas para adultos, el promedio en el cuestionario y en los dibujos libres realizados, es también coincidente.

Sin embargo, los promedios obtenidos en los cuestionarios y los dibujos realizados por los mismos, en relación a las películas para adultos e infantiles, los resultados obtenidos son dispares.

Por último, se ha incluido una nueva tipología, que en los cuestionarios no había aparecido, se trata de los videojuegos. En los dibujos libres de los menores, en cinco ocasiones, aparecen niños jugando con los videojuegos.

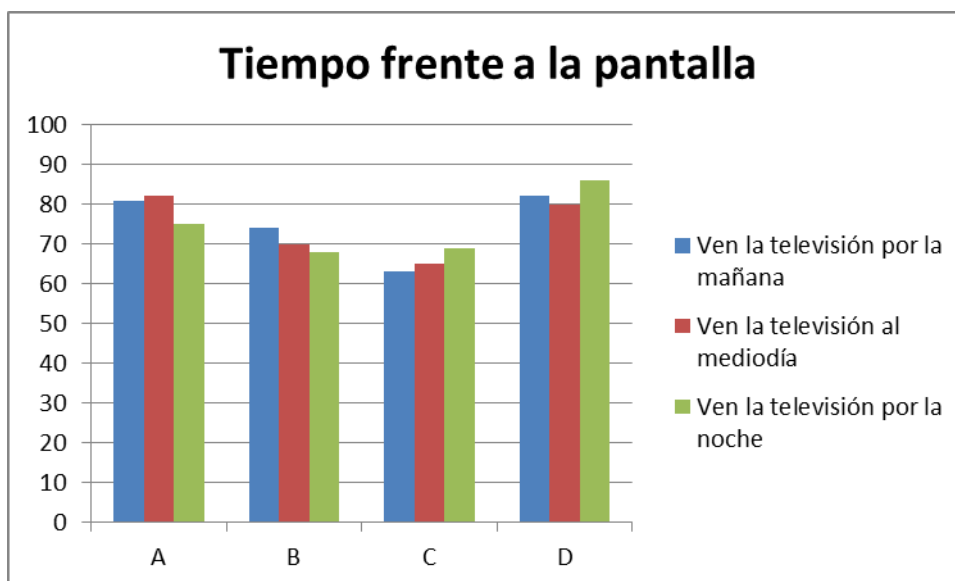
Tras el análisis de resultados obtenidos en los cuestionarios y en los dibujos, podemos observar que los contenidos que son más vistos por los menores en sus hogares son: en primer lugar los dibujos, seguidos de los programas para adultos, las películas infantiles y las películas para adultos. Aunque algunos de los contenidos mencionados no son aptos para ser vistos por la población seleccionada.

### 13.1.4. TIEMPO DEL NIÑO/A ANTE LA PANTALLA

#### •Variable 3.

Para realizar el promedio de horas que en la etapa infantil se suele consumir frente al televisor, hemos incluido en el cuestionario si suelen ver la televisión por la mañana, por la tarde y por la noche. Debido a las características de su nivel de desarrollo, en relación a estas preguntas, encontramos como inconveniente la carencia de una estructuración temporal adecuada. Por ello, nos hemos apoyado indicándoles si veían la televisión “mientras desayunaban”, “mientras comían al mediodía” y por la noche, “mientras cenaban”. De este modo hemos posibilitado obtener un mayor número de respuestas correctas.

En la figura que incluimos a continuación, se puede observar el porcentaje de niños y niñas en edad infantil que ven la televisión un mínimo de tres ocasiones al día en los cuatro centros escolares. Teniendo presente que los programas y dibujos que mencionan suelen tener una duración menor a una hora, podríamos deducir que un porcentaje del 80% dedican su tiempo de ocio a ver más de dos horas diarias la televisión.



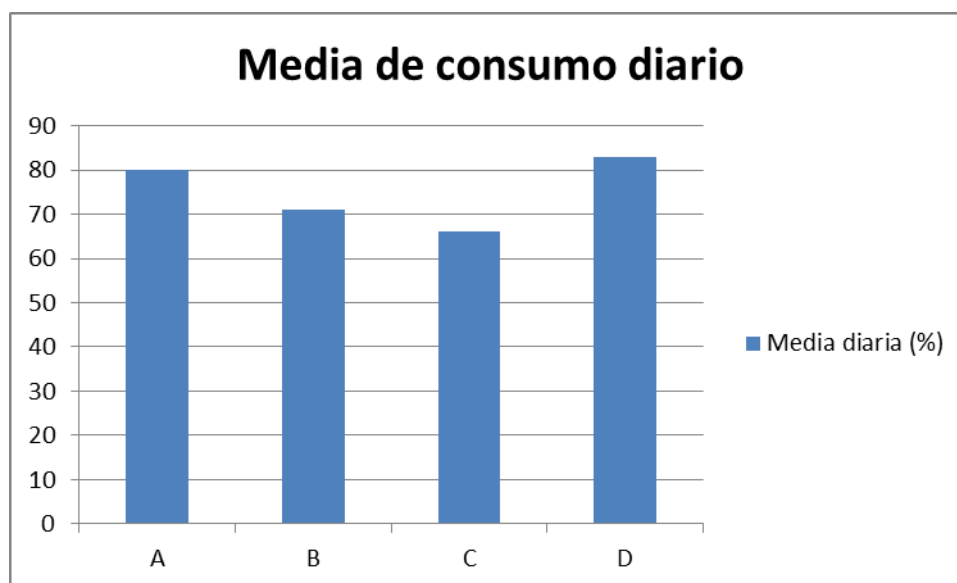
Fuente: Elaboración propia.

Tiempo frente a la pantalla (%)	Ven la televisión por la mañana	Ven la televisión al mediodía	Ven la televisión por la noche
A	81	82	75
B	74	70	68
C	63	65	69
D	82	80	86

Teniendo en cuenta que el horario de dos de los centros (A y B) es continuo y existe un gran número de alumnos que se quedan en el comedor del centro, observamos que las familias mientras comen con sus hijos/as, nietos/as, suelen ver la televisión.

Al comparar los tres momentos temporales de consumo, comprobamos que por la mañana y la noche, el promedio se sitúa en un 75%. Bajando en un punto el promedio obtenido en el consumo televisivo al mediodía.

Así, el porcentaje de consumo de contenidos televisivos diario total es el siguiente:



Fuente: Elaboración propia.

CENTROS	Media diaria (%)
A	80
B	71
C	66
D	83

La media de consumo televisivo diario es obtenido tras preguntar a los niños y niñas si ven la televisión en tres momentos señalados del día. Por lo que los centros A y D al obtener porcentajes superiores al 80% nos indican que los alumnos de dichos centros escolares ven de forma diaria la televisión por la mañana mientras desayunan, cuando comen al mediodía y por la noche mientras cenan.

El centro B, que tiene una jornada escolar continua obtiene un porcentaje del 71%. Mientras que el centro C, que es de jornada escolar partida, obtiene el menor porcentaje de la muestra.

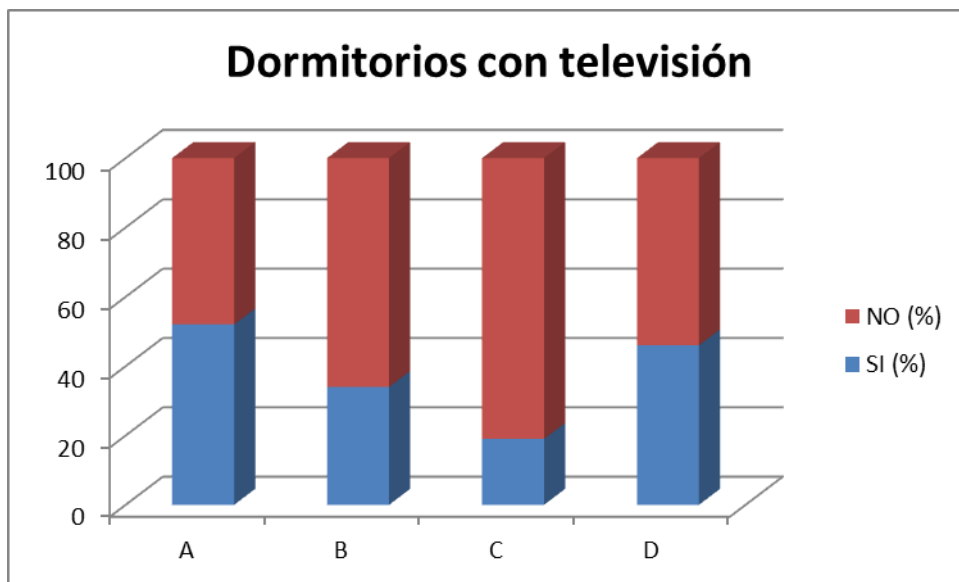
### 13.1.5. ACCESO DEL NIÑO/A AL TELEVISOR

#### •Variable 4.

Otro aspecto que nos interesa analizar, es el acceso que tienen los niños y niñas al televisor y el control que pueden ejercer o no las familias mientras los menores ven la televisión.

Por ello, hemos preguntado en el cuestionario aplicado, si ellos tenían televisión en sus dormitorios. Con algunos niños y niñas, teníamos que insistir preguntándoles si la televisión estaba en la misma habitación que su cama y/o también le preguntábamos si la televisión estaba cerca de su cama. De este modo, hemos garantizado que no estaban respondiendo por inercia y que comprendían la pregunta que se les planteaba.

Se podría deducir que un hogar con un televisor en la habitación de un menor otorga un lugar diferenciado al televisor y permite que sus hijos e hijas dediquen un tiempo de ocio a ver la televisión sin un tipo de control y mediación establecida por un adulto.



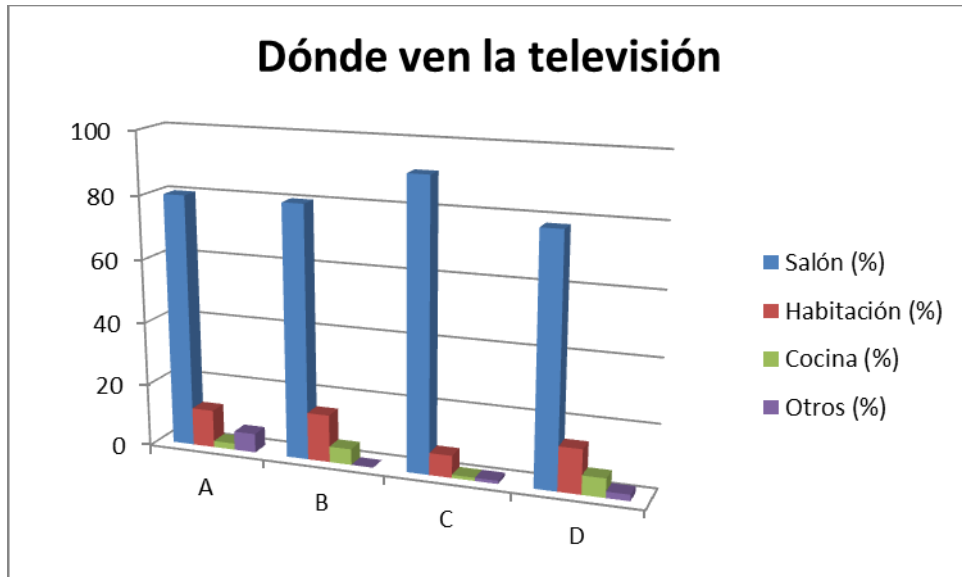
Fuente: Elaboración propia.

Dormitorios con televisión	SI	NO
A	52	48
B	34	66
C	19	81
D	46	54
TOTAL	38%	62%

De forma general, el 38% de la muestra total afirma tener un televisor en su propia habitación. Sólo en el centro A se supera el 50% de dormitorios con una televisión instalada en el lugar de descanso de los niños.

Para completar los resultados, en relación a la existencia de televisor en sus dormitorios, en la aplicación de los dibujos libres que realizaban en el segundo día de trabajo, también les preguntamos dónde estaban sentados

viendo la televisión. Mostramos a continuación, el resultado obtenido de los cuatro centros:



Fuente: Elaboración propia.

Dónde ven la televisión	Salón	Habitación	Cocina	Otros
A	80	12	2	6
B	80	15	5	0
C	91	7	1	1
D	78	14	6	2
TOTAL	82%	12%	4%	2%

A pesar de encontrar un 38% de menores que afirman que en sus dormitorios tienen un televisor. En los dibujos sólo un 12% de los alumnos se dibujaron así mismos viendo la televisión en sus dormitorios. Lo que no impide que haga uso de ella, pero han preferido dibujarse en otro lugar de sus casas viendo la televisión.

Mayoritariamente, en un 82%, se dibujaron viendo la televisión en el salón de sus hogares. Es el lugar de preferencia para ver la televisión.

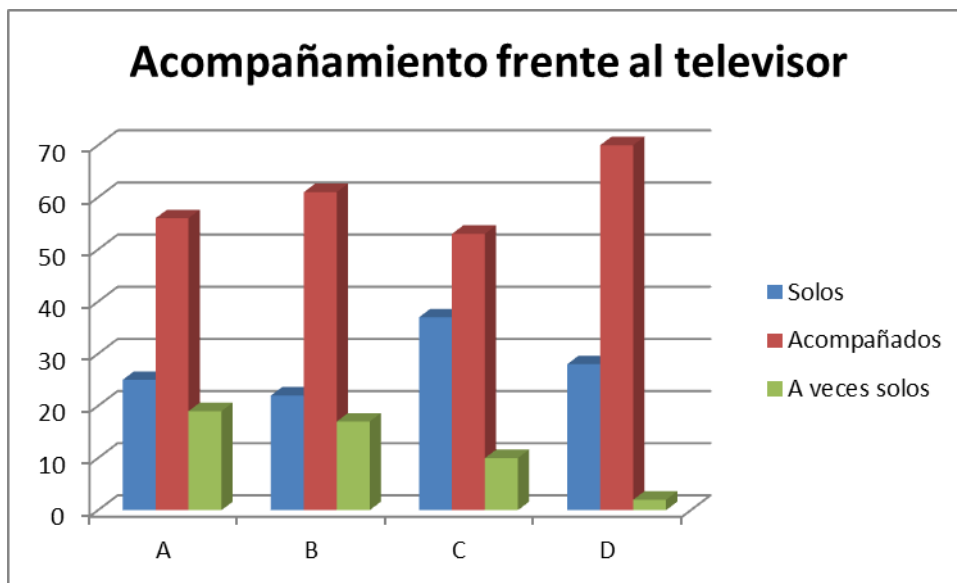
Relacionando estos datos y los datos obtenidos sobre si ven o no la televisión acompañados. Podríamos concluir que a pesar de ver la televisión en un lugar normalmente importante de convivencia en los hogares, mientras los niños y niñas están en el salón viendo la televisión, los padres y madres realizan otras actividades fuera del salón del hogar. Así, algunos menores comentan que mamá y papá están en la cocina.

Otro resultado que obtenemos, es el número de televisores que existe en los hogares del alumnado infantil. Si en los datos obtenidos del cuestionario, nos respondían que tenían televisor en su dormitorio un 38% y en los dibujos se confirma que tienen televisión en el salón un 82%, podríamos deducir que en más de un tercio de los hogares de la muestra, se dispone de dos televisores.

### **13.1.6. ACOMPAÑAMIENTO DEL NIÑO/A FRENTE A LA PANTALLA**

#### **▪ Variable 5.**

Para obtener datos sobre el control que los padres y/o tutores muestran y ejercen sobre sus hijos e hijas cuando éstos se encuentran frente al televisor, hemos preguntado si ven la televisión solos o acompañados. Los resultados obtenidos son los siguientes:

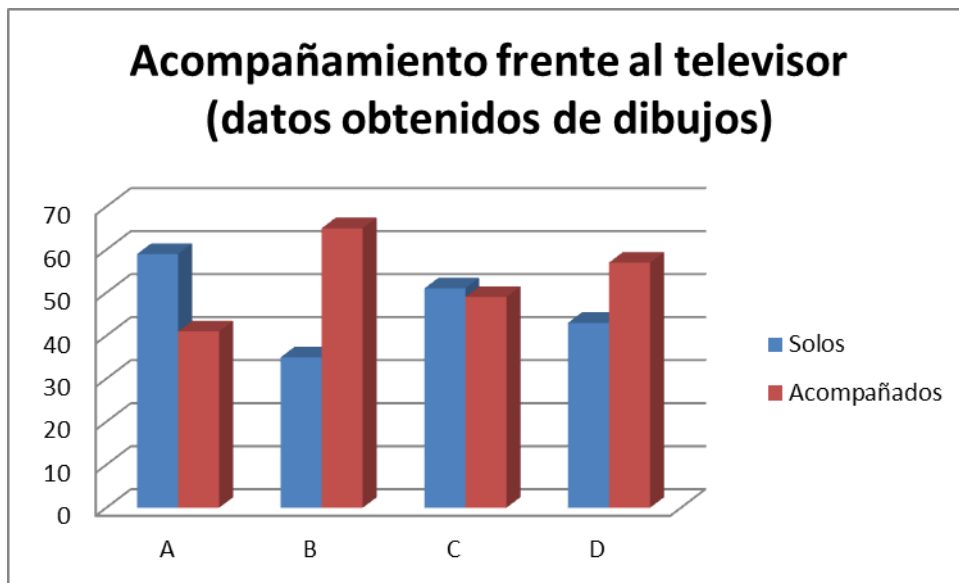


Fuente: Elaboración propia.

Acompañamiento frente al televisor (%)	Solos	Acompañados	A veces solos
A	25	56	19
B	22	61	17
C	37	53	10
D	28	70	2
TOTAL	28%	60%	12%

De forma mayoritaria suelen ver la televisión acompañados, en un 60%. Se ha considerado compañía la de un adulto, desestimando las respuestas que incluían a sus hermanos menores como acompañantes. Mientras, que afirman ver en solitario la televisión un 28% de la muestra. Existiendo un 12% que en ocasiones también ven la televisión a solas. Por lo tanto, un 40% de los menores entrevistados, mientras están viendo la televisión se encuentran sin un adulto que regule lo que se ve en el televisor, no hace de intermediario entre el mensaje y el receptor, no ayuda a analizar el mensaje transmitido en las imágenes, etc.

Para contrastar los resultados obtenidos de los cuestionarios, cuando realizaron el dibujo libre de ellos mismos viendo la televisión, también se les preguntó si estaban solos o acompañados. De los 458 dibujos analizados hemos obtenido los siguientes resultados:



Fuente: Elaboración propia.

Acompañamiento frente al televisor (dibujos) (%)	Solos	Acompañados
A	59	41
B	35	65
C	51	49
D	43	57
TOTAL	47%	53%

Teniendo presente que la muestra es menor que en los cuestionarios, obtenemos un 53% de menores que se dibujan viendo la televisión en compañía de un adulto. Frente a un 60% que respondían “compañados” en los cuestionarios.

En esta ocasión el porcentaje de niños/as que ven solos la televisión es del 47%. Mientras que en la encuesta el porcentaje en este apartado es de un 28%.

En el caso de los dibujos, no ha existido la posibilidad de incluir la opción ‘a veces solos’.

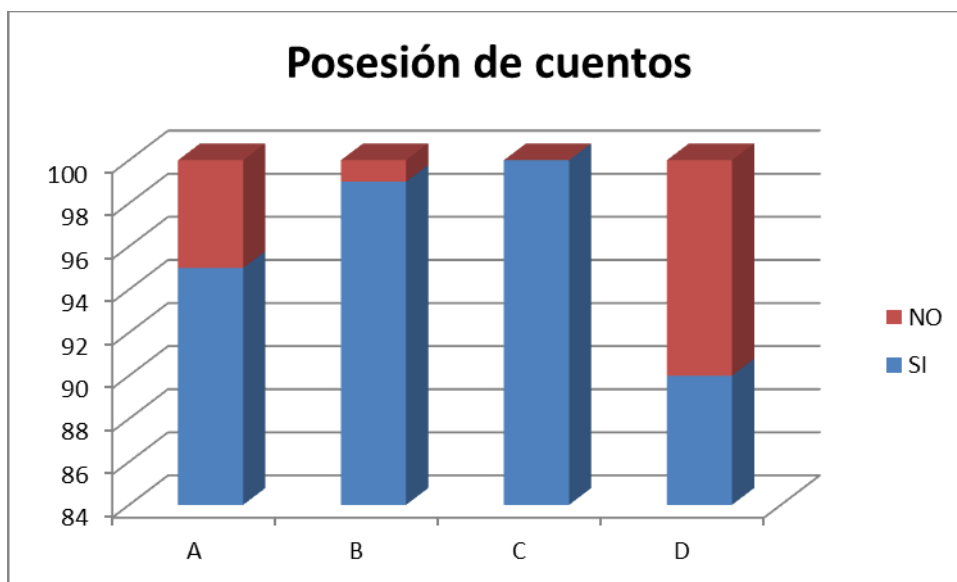
### 13.1.7. LECTURAS INFANTILES EN LOS HOGARES

#### •Variable 6.

Se ha incluido en el cuestionario una pregunta relacionada con la existencia o no de cuentos en sus hogares. Se ha decidido añadir esta cuestión para poder contrastar si en las familias se dedica parte del tiempo de ocio a realizar otro tipo de actividades educativas, como es la lectura de cuentos.

En otras investigaciones realizadas por Brown, (2011) se obtenía como resultado que el ver la televisión por los menores, reducía el tiempo de lectura, aspecto que favorece el desarrollo cognitivo, la adquisición de otros conocimientos y favorece la creatividad.

De forma general se confirma la posesión de cuentos en los hogares de los menores de la muestra. Además, suelen añadir “muchos”. En 16 ocasiones se niega la existencia de cuentos en sus casas.



Fuente: Elaboración propia.

Posesión de cuentos (%)	SI	NO
A	95	5
B	99	1
C	100	0
D	90	10

Podríamos afirmar que las familias comprenden que la lectura de cuentos es una actividad educativa importante en la edad escolar.

### 13.1.8. TIEMPO DE OCIO COMPARTIDO

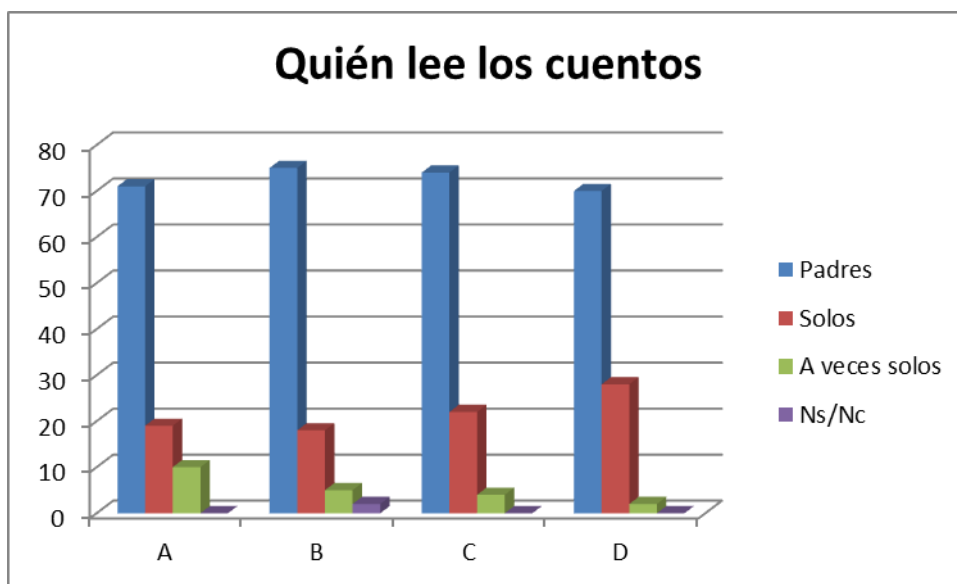
#### ▪Variable 7.

También, hemos preguntado por quién se encargaba de la lectura de esos cuentos, de este modo hemos podido constatar que las familias dedican un tiempo a compartir experiencias con sus hijos/as, como es la ocasión de la lectura compartida de una historia.

Además, debido a las características de la edad infantil, en general, todavía no han adquirido las competencias básicas para realizar la lectura de un libro de forma individual.

Es cierto, que en el nivel de 5 años ya han aprendido a leer, pero teniendo en cuenta que el cuestionario se realizó en el segundo trimestre del curso, consideramos que un escaso número de niños y niñas pueden realizar una lectura comprensiva interpretando el texto leído.

Por lo tanto, cuando se responde que la lectura de los cuentos se realiza solo, interpretamos que se realiza una lectura de las imágenes de los mismos, no del propio texto.



Fuente: Elaboración propia.

Quién lee los cuentos (%)	Padres	Solos	A veces solos	Ns/Nc
A	71	19	10	0
B	75	18	5	2
C	74	22	4	0
D	70	28	2	0

Aunque un 96% de los encuestados confirman que tienen cuentos en casa, sólo se hace un uso adecuado de los mismos, en el 72% de los hogares.

## Capítulo 14. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN EN LOS MENORES DE TRES A SEIS AÑOS

### 14.1 DIBUJOS SELECCIONADOS

Del análisis cuantitativo de los cuestionarios<sup>30</sup> y de los dibujos realizados en ambos centros, hemos obtenido como serie de dibujos más veces nombrado a: “Bob Esponja”. Así pues, decidimos seleccionar un capítulo de los dibujos Bob Esponja ya emitido en televisión en el canal Clan TV.

En el Anexo IV, podemos comprobar que se emite durante todos los días de lunes a viernes en los horarios de mañana, tarde y noche. Siendo emitido en la actualidad en las tres franjas horarias indicadas. Además, de incluirse capítulos de Bob Esponja los sábados y domingos.

Por lo tanto, si es uno de los dibujos más vistos, comprobamos que pueden visualizarlo por las mañanas mientras desayunan, durante las comidas, dependiendo del horario de jornada partida o continua del centro escolar y por las noches.

La emisión de estos capítulos se decidió en el segundo trimestre del año 2009. Convirtiéndose en una de “*las series infantiles más vistas de toda la historia de la televisión*”<sup>31</sup>.

“Nickelodeon, la productora infantil y juvenil ha firmado un acuerdo de emisión para sus series “Bob Esponja” y “Dora, la exploradora” con Televisión Española (TVE). Dicho acuerdo contempla la emisión de ambas

---

<sup>30</sup> Mírense las páginas 132-133.

<sup>31</sup> “Clan TVE emitirá dos de las series infantiles más vistas de toda la historia de la TV”. Publicada el Viernes 26 de Junio 2009, en [www.teledigital.es](http://www.teledigital.es). (consultado el 30 de abril de 2010).

series, este verano, en La 1, los fines de semana, [...] (posteriormente<sup>32</sup>) diariamente, en el canal temático infantil Clan TVE. "Bob Esponja" es la serie más distribuida del grupo americano de medios Viacom ya que se recibe en 178 países y en 27 idiomas. Esta es una de las series infantiles más vistas en los territorios donde está presente"<sup>33</sup>.

Son capítulos se caracterizan por ser breves, de apenas once-doce minutos de duración. Siendo emitidos dos o tres capítulos por sesión. Ello se ajusta adecuadamente a la edad infantil, puesto que mantener la atención cortos periodos de tiempos es más sencillo, no es una actividad que requiera un gran esfuerzo ni mantener la atención y la quietud durante un largo periodo de tiempo.

Además, para llamar la atención de los telespectadores el comienzo es muy llamativo. En primera escena observamos un retrato de un capitán de barco estereotipado (parche en el ojo, bigote y sombrero negro) dibujado con su loro al hombro, pero la boca es una imagen humana real. El capitán interactúa con el público preguntándoles, "¿Estáis listos chicos?" Y de fondo responde un grupo de niños/as que no visualizamos diciendo: "Sí, capitán". Y este a su vez incita: "¡Más fuerte!", siendo respondido por el coro de niños/as: "Sí, capitán". A continuación el capitán dice: "Uuuuuu". Y comienza la canción que presenta los dibujos, donde participa el capitán y el coro de niños/as, que gritan varias veces "Bob Esponja". También se describe al personaje principal y el lugar donde vive, el fondo del mar.

Hemos seleccionado estos dibujos, por ser los más vistos por los menores durante el último lustro, los más nombrados en los cuestionarios realizados en la muestra y más veces dibujados en las imágenes recopiladas. Realizando un análisis cualitativo de la influencia de este tipo de dibujos en los menores.

---

<sup>32</sup> Anotación propia.

<sup>33</sup> Íbidem.

## 14.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS DIBUJOS SELECCIONADOS

En el capítulo “Los besos de la abuela”, seleccionado entre los capítulos ya emitidos en televisión, el personaje principal “Bob Esponja”, visita a su abuela. Ella le ofrece galletas y le entretiene junto a una chimenea contándole historias de cuando él era pequeño. Posteriormente, la escena debe finalizar porque Bob Esponja, debe acudir al trabajo. Pero antes, su abuela se despedirá de su nieto con un fuerte beso en la frente, que dejará la marca del carmín. Así, cuando llega al bar-restaurant donde trabaja, observa como toda la clientela le mira y se muestra contenta. Comenta, entonces, a su amigo ‘Calamardo’, lo bueno que era ver a la gente de buen humor. Pero su amigo le contradice y especifica que se ríen de la marca que lleva en la frente. Se observa en imágenes como todos ríen burlescamente de él, porque los besos deben ser para los bebés, no para un adulto. A continuación se ven imágenes donde Bob Esponja con otro amigo, ‘Patricio’, deciden poner solución para evitar que se repita la “humillación”, que es nombrada así. Entonces, Bob Esponja, le comentaría a su querida abuela que no deseaba ser tratado como un bebé y preferiría ser tratado como un adulto, sin besos, sin galletas, sin ningún jersey hecho a mano, sin cosquillas, ... La abuela, para hacer cambiar la opinión de su nieto decide tratar a Patricio como nieto propio. Entonces Bob Esponja se enoja, porque mientras su amigo tiene los privilegios que él tenía como nieto-bebé, ahora es tratado de forma que a él no le convence. Así, para finalizar el capítulo, Bob Esponja con sus lágrimas inunda la casa de la abuela, y ella decide tratar a su nieto como un adulto pero sin perder los “caprichos” de un bebé. Mientras, tras la ventana los otros personajes del mar se vuelven a reír de Bob Esponja.

En este capítulo descrito podemos observar varios mensajes y contenidos que deseamos enumerar a continuación y que hemos dividido en las siguientes categorías:

### 14.2.1. ESTEREOTIPOS

-En la casa de la abuela hay una chimenea, mesas antiguas, un reloj de pared...decoración no actual. Con esta representación se pretende transmitir que las personas mayores no compran para sus hogares decoración actual, siguen utilizando elementos comprados muy anteriormente. La decoración de las casas se corresponde con el gusto adaptado a la edad de las personas que viven en ella.

- La abuela de Bob Esponja necesita usar bastón y unas grandes gafas. Porque el estereotipo transmitido es el de una persona mayor que necesita ayuda para caminar y ver mejor. Por otro lado, destacando un estereotipo contrario, la abuela conduce su propio coche.

- Se muestra también una abuela tejiendo con lana, cocinando,...El estereotipo señalado es de mujer que es experta en las tareas hogareñas. Y además, disfruta realizándolas como un entretenimiento.

- “A las abuelas les encantan los bebés”, dice Patricio. Es un estereotipo que se repite en este capítulo.

- La abuela no participa en la degustación de sus galletas, sólo observa a su nieto, y posteriormente a Patricio degustarlas. Ella es feliz por ello, sonríe, se encoge de hombros y une sus manos. En esta ocasión se vuelve a repetir el estereotipo de mujer que sabe realizar repostería y además, disfruta al comprobar que su labor es apreciada por sus seres queridos.

### 14.2.2. VIOLENCIA

- Cuando los peces se burlan de Bob Esponja, podemos escuchar risas “de lata” de adultos incluidas de fondo. Las risas burlonas se interpretan como aceptación general de una conducta, aunque a un individuo le resulte beneficioso. Debo aceptar lo que el resto me impone.

- Al finalizar el capítulo se llega a un acuerdo entre abuela y nieto. Parecería un buen mensaje: el afecto no depende de la edad. Sin embargo, el capítulo finaliza con la imagen de los mismos autores de las burlas del restaurante, asomados a la ventana de la casa de la abuela y riéndose burlonamente del pacto realizado entre abuela y nieto. Se pone en duda que el afecto explícito sea independiente a la edad de los sujetos.

- Existe violencia no física, pero sí gestual y verbal. Cuando Patricio enumera las acciones del plan que deben llevar a cabo para llegar a ser adulto. Nombra en una ocasión refiriéndose a la abuela: “yo la empujo”, (para que caiga por una montaña que se ve en las imágenes). Aunque ante este planteamiento se paran y se elimina del plan.

-Sí aparecen gestos violentos explícitos en el último fragmento del capítulo: un portazo y gritos. Además, están realizados por parte del personaje más importante, Bob Esponja.

-Las burlas, las risas, los comentarios ofensivos por parte de los otros personajes del restaurante hacia Bob Esponja, también forman parte de conductas ofensivas e irrespetuosas.

### **14.2.3. CONDUCTAS INAPROPIADAS**

- Cuando Bob Esponja se queja porque no quiere ser tratado como un adulto, se muestra una rabieta de Bob Esponja tirado en el suelo y pataleando. Además, los gritos aparecen en el personaje principal. El modelo ofrecido es el de conseguir lo que se desea a través de lloros y gritos.

-Bob Esponja, como los adultos, fuma una pipa de la cual en lugar de humo salen pompas de jabón. El acto de fumar se presenta como una conducta que madura al sujeto.

- Al finalizar el capítulo, se muestra un mal comportamiento, Bob Esponja da un portazo en la casa de la abuela. Cuando una persona se enfada

por un hecho, según el modelo representado, se debe mostrar la furia y descargar la rabia con los objetos que uno encuentra a su paso.

-Mientras Patricio come unas galletas, se presentan elementos indicativos de mala educación cuando se está comiendo.

#### **14.2.4. VALORES**

- Un mensaje importante es que las muestras de afecto son sólo para bebés. Por ello, los adultos hombres se ríen, burlan, ridiculizan y humillan al personaje. El cariño no se muestra públicamente cuando una persona es adulta.

-Los adultos trabajan, mientras que los menores no tienen obligaciones. Se representan como receptores de mimos y caprichos.

- En la canción se indica que Bob Esponja es el mejor amigo que puedes tener. El valor de la amistad es unidireccional receptivo con un personaje de dibujos animados.

#### **14.2.5. GÉNERO**

- Los personajes principales de la serie son todos masculinos.

- Quiénes están en el restaurante son mayoritariamente “peces-masculinos”. El jefe, empleados y público. Aparece sólo un pez-femenino.

- El personaje femenino que aparece en el capítulo, la abuela, representa estereotipos como: cocinar, tejer, disfrutar cuidando a los bebés,...

### 14.2.6. ASPECTOS POSITIVOS

- Al finalizar el capítulo, Bob Esponja y su abuela llegan a un acuerdo, otorgarle los privilegios de un bebé aunque siga siendo adulto, y no contar su acuerdo a nadie. Muestra el diálogo como medio de resolución de problemas.

- Aprendemos que el afecto no depende de la edad. Además, de mostrar el afecto y cariño como hecho también importante y necesario en las relaciones adultas. Aunque como se ha indicado se contrarresta con burlas.

-Patricio, cuando la abuela le entrega un regalo, sabe mostrar gratitud: "Gracias, abuela". El modelo ofrecido es de gratitud hacia los otros.

- Observamos como la abuela cuenta historias del pasado a Bob Esponja y lee cuentos a Patricio. Otorgándose un papel importante como actividad de ocio al proceso de lectura y escucha atenta.

- Se enseña vocabulario para los más pequeños en los diálogos: jazz, recompensa, material de oficina, naturaleza,... Todo ello apoyado de imágenes que facilitan su comprensión.

### 14.2.7. ELEMENTOS HUMORÍSTICOS

- Incluye elementos humorísticos: Bob Esponja llora como un aspersor, Patricio come galletas como una aspiradora, el elemento identificativo de la adultez son unas patillas añadidas a sus imágenes, Bob Esponja sale desnudo en el comienzo y se tapa por timidez mientras una mano adulta le pone su ropa; Bob Esponja hace sonar su nariz como una flauta; se cambia en alguna imagen los ojos por galletas y se limpia la marca de carmín del beso con una fregona.

- Se realiza varias interacciones al comienzo de cada capítulo como técnica de animación: ¿Estáis listos chicos?, ¡Más fuerte!, ¿Listos?

## 14.3 ANÁLISIS DEL FORMATO DE LOS DIBUJOS

### SELECCIONADOS

En el diseño de la serie animada infantil, se utilizan elementos que los caracterizan como tales, así los personajes y elementos que suelen aparecer en imágenes son dibujos. Pero en nuestro ejemplo seleccionado, al comienzo de cada capítulo se incluyen elementos reales: la boca del capitán y una mano que lleva las prendas de vestir de Bob Esponja. Además, de esta peculiar característica, queremos exponer a continuación elementos que definen el formato de los dibujos seleccionados.

#### 14.3.1 FIGURAS Y COLORES

Bob Esponja, el personaje principal, inspirado en una esponja marina, tiene forma de una esponja cuadrada. Aunque para conseguir un efecto humorístico es capaz de adoptar distintas formas. Lo más llamativo de él es su color amarillo. Un color que destaca sobre el resto de las imágenes, permitiendo que la vista se centre siempre en él.

“Desde la psicología de la percepción, se ha estudiado sobre el significado simbólico de los colores y el tipo de información que transmiten, especialmente en educación infantil, ya que, en la evolución sensorial y perceptiva del niño/a, los colores se perciben más tempranamente que las formas. No olvidemos que si el color estimula respuestas emocionales, las formas poseen un mayor contenido representativo, cognitivo e intelectual. Goethe, en su *Esbozo de una teoría de los colores* (1820), decía que los colores cálidos del espectro (amarillo, naranja y rojo) hacen a los hombres

más vivaces, activos y dinámicos, siendo los preferidos por los niños/as, mientras que los colores fríos causan inquietud, emoción y anhelo”. (De Andrés, 2006:81).

Zelanski & Fischer (2006) también afirman que afecta a nuestras emociones en grado muy superior a lo que se cree y puede manifestar cualquier emoción. Los rojos, naranjas y amarillos brillantes tenderían a excitarnos, mientras que los azules y verdes nos relajan. Por eso, afirman, los colores son usados para expresar emociones y asimismo para evocarlas. Asociamos los colores del fuego (rojos, amarillos y naranjas) con el calor. Dicha asociación no es una asociación abstracta porque la investigación fisiológica revela que bajo una iluminación roja nuestros cuerpos reaccionan de la siguiente manera: producen más adrenalina, incrementan la tensión sanguínea, el ritmo de la respiración y aumenta la temperatura. En contraste, asociamos azules y verdes con las cualidades refrescantes del agua y de los árboles, y la investigación fisiológica indica que reducen la velocidad de los latidos del corazón, menguan nuestra temperatura y relajan los músculos.

“Las reacciones emocionales al color es una idea establecida desde hace mucho tiempo. Ya Corcoran (1954) advertía que las reacciones emocionales ante el color están en gran medida determinadas por asociación, a través del efecto de pasadas experiencias. Por eso, para un individuo, el rojo puede significar horror, pues tal vez lo asocie con la sangre, mientras que para otro, el horror puede estar representado por el verde si es que lo asocia con una casa en ruinas cubierta de moho. Por ello advierte que no se deben aplicar generalizaciones que impidan al joven ensayar el color en forma creadora. Las reacciones emocionales frente al color son pues, muy individuales, y el joven de mentalidad no visual puede usar el color en forma contradictoria con lo que se ve en la naturaleza. De este modo, el color es profundamente subjetivo en su significado para Corcoran.” (Cartas, 2009).

Por lo tanto, el color amarillo del personaje principal puede provocar vivacidad, dinamismo y atención en el espectador.

También es llamativo, los grandes ojos que posee Bob Esponja, además, son muy expresivos, capaces de aumentar de tamaño y transformarse en otros objetos como por ejemplo, en galletas.

Su nariz es fina y alargada y en ocasiones utilizada a modo de flauta. Destaca también su sonrisa burlona que deja ver dos únicos dientes separados. Elemento que hace confundir al espectador, en relación a la edad del personaje. Los dos dientes indicarían que está modificando su dentadura, pero sin embargo tiene edad de trabajar.

Los otros personajes representan también animales marinos: un calamar, un cangrejo, un pulpo,... pero adoptan características humanas. Los colores de los mismos son irreales pero no son tan llamativos como en el caso de Bob Esponja.

### **14.3.2. FONDO DE LA IMAGEN**

El fondo del mar, se representa mediante burbujas que salen en momentos puntuales hacia la parte superior de las imágenes. El fondo tiene flores dibujadas pero que no están coloreadas en su interior, es decir, sólo se aprecia las formas de las mismas. Además el color del fondo es borroso, intentando ser imperceptible para el espectador.

### **14.3.3. VOCES**

Las voces de los personajes nos transmiten las personalidades de los mismos. Así, Bob Esponja tiene una potente voz con un timbre característico que nos contagia energía y vitalidad. Al contrario que la voz ronca de su amigo Patricio, que es más relajada, pausada,...transmite calma y una personalidad más tranquila.

#### **14.3.4. EFECTOS SONOROS**

En cuanto a la música, en la presentación, la banda sonora de los dibujos es rítmica, con frases repetitivas como es el nombre de Bob Esponja, y que además provoca la intervención del espectador mediante preguntas directas. Preguntas que un coro de niños y niñas contestan al unísono.

Los efectos sonoros introducidos permiten complementar las imágenes. Haciendo que se exageren los gritos, los llantos,... Además, se incluyen risas de un público invisible, `risas enlatadas`, al igual que se realiza en las series cómicas para los adultos.

#### **14.3.5. DURACIÓN DE LOS CAPÍTULOOS**

Los capítulos son de duración breve, de aproximadamente 11 ó 12 minutos de duración. Ello se adapta a las características de capacidad de atención de los más pequeños. Porque a pesar de utilizar elementos llamativos, es importante facilitar el consumo del capítulo con su duración. La dedicación necesaria para ver un capítulo completo es tan breve que facilita interrumpir cualquier otra actividad para ver los dibujos. O analizándolo de forma positiva, permitiría una inactividad por parte del espectador de tan sólo 12 minutos. Por ello, cuando se emite en las cadenas televisivas lo hacen en grupos de dos o tres capítulos consecutivos.

#### **14.3.6. LENGUAJE UTILIZADO**

Por último, en relación al lenguaje utilizado, se caracteriza por ser un lenguaje que evita el "infantilismo". Incluye algunos términos para un público adulto utilizado en situaciones divertidas. Ello provoca, que el pequeño espectador se extrañe y le resulte más divertido, cuando se llega a comprender

que el lenguaje pertenece a otro tipo de público con el que quieren identificar al espectador.

Encontramos como ejemplo de vocabulario no infantil: fase, recompensa, mantenimiento rutinario, declaración fiscal, etc.

#### **14.4 DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DEL VISIONADO**

Para analizar la influencia televisiva de los contenidos que suelen ver los menores, decidimos realizar un visionado de un capítulo de Bob Esponja. Pretendiendo, mediante la aplicación de tres instrumentos de recogida de datos, la triangulación en nuestra investigación.

Para la realización del visionado, acudimos a las mismas clases, en la tercera y última sesión escolar, para que los alumnos/as viesen un capítulo de los dibujos. Mientras, se observa su comportamiento y posteriormente se les solicita que realicen un dibujo descriptivo de lo que han visto en la televisión.

El visionado se realiza en las propias clases, se dedica una primera parte a ver el capítulo (11 minutos de duración) y posteriormente se les indica que, en un folio que se les entrega, deben hacer un dibujo de lo que han visto en la pantalla. Se precisa del tiempo necesario para que cada alumno termine su dibujo, adaptándonos a sus ritmos individuales. En algunas ocasiones, cuando no se ve claramente la figura dibujada se les pregunta para poder anotar lo que ha pretendido plasmar el niño en sus representaciones.

La muestra para llevar a cabo el visionado del capítulo de dibujos animados y la realización del dibujo descriptivo se muestra a continuación en las tablas. Existiendo una muestra total de 486 niños/as frente al televisor y sus correspondientes dibujos para analizar la influencia de los contenidos televisivos en los menores.

**GRUPOS DEL CENTRO A Y NÚMERO DE DIBUJOS REALIZADOS TRAS EL VISIONADO**

CENTRO A	Dibujos
3 años A	14
3 años B	17
4 años A	20
4 años B	19
4 años C	18
5 años A	22
5 años B	22
<b>TOTAL</b>	<b>132</b>
Fuente: Elaboración propia	

**GRUPOS DEL CENTRO B Y NÚMERO DE DIBUJOS REALIZADOS TRAS EL VISIONADO**

CENTRO B	Dibujos
3 años A	19
3 años B	24
4 años A	23
4 años B	23
5 años A	22
5 años B	22
5 años C	24
<b>TOTAL</b>	<b>157</b>
Fuente: Elaboración propia	

CENTRO C	Dibujos
3 años A	21
3 años B	23
4 años A	28
4 años B	25
5 años A	25
5 años B	25
<b>TOTAL</b>	<b>147</b>
Fuente: Elaboración propia	

**GRUPOS DEL CENTRO D Y NÚMERO DE  
DIBUJOS REALIZADOS TRAS EL VISIONADO**

CENTRO D	Dibujos
3 años A	17
4 años A	20
5 años A	13
TOTAL	50
Fuente: Elaboración propia	

## 14.5 DATOS OBTENIDOS DURANTE EL VISIONADO

Durante la realización de la primera parte, el visionado del capítulo de Bob Esponja, mediante observación directa perseguimos analizar los comportamientos que están definitivamente influidos por la televisión. De forma general observamos:

- Todos conocen la serie, y de forma general cantan la canción. Los que no se la saben gritan en coro el nombre del personaje principal. Algunos dicen: “Ya lo he visto” e incluso uno comenta: “Yo siempre lo veo”. Y otros hacen un breve resumen del capítulo al comienzo del mismo, demostrando que lo han memorizado. En un caso, una niña conoce todo un fragmento de un diálogo entre Bob Esponja y Patricio. Ello demuestra que lo ha podido memorizar tras varias visualizaciones.
- Repiten frases como: “Yo soy el bebé”, “Gracias abuelita”, “pañales” y “¡La hora del cuento!”. Destacamos el caso de una niña que canta el

sonido de fondo del capítulo, a pesar de ser música instrumental, imita de forma tateada la música.

- Los efectos humorísticos provocan las risas cuando: Patricio hace como una aspiradora, cuando Bob Esponja llora como un aspersor, cuando se burlan de Bob Esponja en el bar, cuando Patricio muerde su propio dedo, ríen al ver a Bob Esponja llorar tan exageradamente, cuando los ojos de Bob Esponja se convierten en dos grandes galletas, cuando escuchan las risas de 'lata', cuando ven las patillas en la caja, cuando Bob Esponja hace un listado de todo lo que echa de menos, cuando oyen la palabra "pañales" y cuando Bob Esponja se limpia la frente con una fregona. Ello demuestra que los menores no son ajenos a lo que ven en la televisión. Las imágenes y efectos utilizados provocan emociones, los involucran, provocando sentimientos de felicidad, placer, miedo o angustia.
- Imitan acciones: muchos copian el gesto del beso, imitan la voz, gritan al morderse el dedo Patricio, imitan la expresión facial de la abuela, simulan que comen galletas, hacen cosquillas a los compañeros igual que hace la abuela con Patricio, imitan la siestecita de Patricio, imitan la acción de Bob Esponja sacando pecho, la acción de la boca como aspiradora, la pataleta de Bob Esponja también es imitada...La imitación simple provoca identificación con los contenidos que están observando.
- Comunicarse con la pantalla. La pantalla involucra al espectador, los hace partícipes, facilita la identificación con los personajes y dificulta la diferenciación entre realidad y ficción. Se interrelacionan con la televisión dirigiéndose a Bob Esponja : "Bob Esponja" (gritando), "cállate", "noo", "¡Para!", "¡Dale a tu abuela un besito!", "Eres un bebé"; cuando la abuela da un beso a Bob Esponja comentan: "muac, muac, muac"; le gritan de forma burlona a Bob Esponja: "¡Bebé!"; levantan la mano cuando la abuela pregunta: "¿Quién quiere más galletas?" o "¿Quién quiere chupar la cuchara?", dirigen

la mano hacia la pantalla para coger una galleta, apuntan con el dedo la pantalla...

- Influencia en sus emociones. Muestran sus sentimientos de sorpresa y nerviosismo poniéndose las manos sobre la boca, aplaudiendo a destiempo, balanceándose constantemente, señalando compulsivamente la pantalla,... Empatizan con los sentimientos de pena ante la situación de Bob Esponja, así dicen: “pobrecito”, “ A mí no he hace gracia, ¡eh!, yo no me río” (cuando Bob Esponja llora desconsoladamente), “¡qué pesá!” (refiriéndose a la abuela), “qué malos son” (refiriéndose a los clientes del Crustáceo Caliente) y sus gestos faciales muestran pena cuando ven llorar a Bob Esponja. Muestran también sus gustos: “¡Bua, qué asco!” (ante el coral al vapor), “Esto me gusta”, “¡Qué asco, las lágrimas!” (cuando Bob Esponja llora de manera descontrolada).
- Observan cada detalle. Prestan atención a todos los elementos de la imagen. Comentan: “tiene los labios rosas”, “eso no es un regalo” (en relación aun jersey que regalala abuela a Patricio), “todos se ríen de él”, “ese es Patricio”, “un casco”, “Patricio está comiendo”, “Patricio come a lo bruto, le gusta, se va a poner gordo, ¡Vaya chaval!, ¡Qué tragón!”, “qué asco” (refiriéndose al coral al vapor), “¡Cómo ha puesto la casa!”, “Las galletas en los ojos”, “lleva pañales”, “ahora se hace el chulo”, “saca el pecho, tiene tetas”,...Necesitan ir expresando verbalmente lo que les atrae de las imágenes, lo que les resulta más llamativo, diferente, lo que les resulta más interesante.
- Cuando apago el ordenador, donde vemos los dibujos, de forma general suelen solicitar que quieren ver más o expresan sentimientos de pena y disgusto. En un único caso, un niño expresa que desea finalizar la actividad porque: “No quiero más porque son repetidos”.
- En los minutos que suceden al visionado y el tiempo que transcurre hasta que repartimos las hojas donde pintarán sus dibujos, de forma

general, comienzan a comentar escenas del capítulo. Expresan su opinión sobre lo que han visto en los dibujos. Varios incluso, imitan a Bob Esponja cuando llora.

Comprobamos que las imágenes televisivas, repercuten en sus comportamientos (imitaciones, risas), en sus sentimientos, en sus deseos en las interacciones y en sus opiniones.

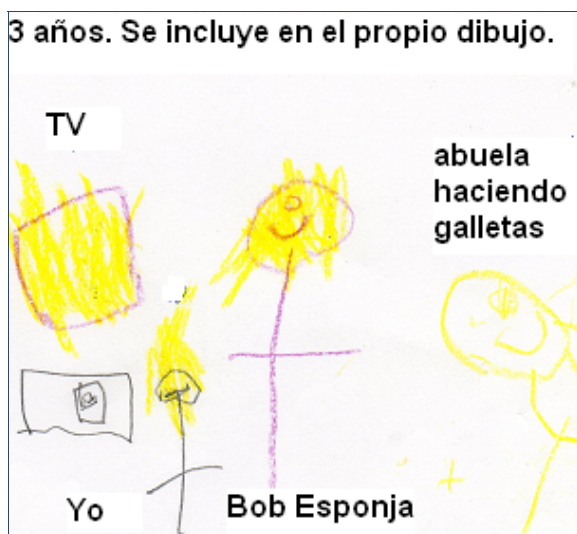
## **14.6. DATOS OBTENIDOS DE LOS DIBUJOS REALIZADOS TRAS EL VISIONADO**

Tras el visionado de los dibujos, pedimos que realicen un dibujo descriptivo sobre lo que han visto. Además, preguntamos sobre lo que hay en sus representaciones en los casos que las figuras no están muy claras. Así pues, recogemos los datos siguientes de la muestra total de 486 dibujos recogidos:

- En el 90% de los dibujos aparece la imagen del protagonista de la serie: Bob Esponja. Bien es cierto, que en los grupos de 5 años aparecen en todos los dibujos recogidos, mientras que en tres y cuatro años no siempre aparece representado el personaje principal.
- En 193 ocasiones la figura de la abuela se representa. Siendo más importante en los grupos de 5 años. Porque en tres años sólo aparece 28 veces representada, siendo un 30% de la muestra de 3 años. Mientras que en la muestra de 4 y 5 años la representación de la abuela es superior (56%) . Cuando aparece la abuela se representa: “cocinando”, “trabajando”, “preparando las galletas”, “planchando”, “lavando platos”. Aunque en ningún momento se perciben imágenes realizando dichas acciones, sí aparecen en varias ocasiones, una bandeja con galletas recién horneadas. Los niños y niñas deducen que esa tarea ha podido implicar otras acciones

relacionadas con la cocina, y han argumentado otras que presuponen que son apropiadas al personaje de la abuela.

- El personaje secundario, Patricio, aparece 44 ocasiones en los grupos de 3 años. Mientras que llega a aparecer 22 ocasiones en un solo grupo de 5 años. Podríamos deducir que a medida que aumenta la edad, son capaces de identificar los personajes principales y secundarios.
- Además, se añaden en las representaciones otros personajes que no están presentes en el capítulo. Se incluye en 35 ocasiones la figura de “Calamardo”. En la edad de la muestra, se incluyen elementos que no han sido visionados en el momento actual. Los alumnos de 3 años no se ajustan tanto a la realidad como los grupos de mayor edad. Han incluido al personaje porque en otros capítulos de la serie sí aparece el personaje.
- Igual sucede con la incorporación de otros elementos no expuestos en las imágenes. En 3 años en 21 ocasiones añaden elementos de otras realidades (Spiderman, Hello Kitty, Minnie,...). Mientras que en 5 años sólo seis dibujos representan elementos externos a la temática.
- Así también comprobamos, que en 3 años, en once ocasiones, se incluyen los propios alumnos en las imágenes y/o sus padres. Pudiera ser que no difieren realidad de imaginación. Y por ello, son capaces de compartir en su dibujo realidad y ficción.



Dibujo con los personajes principales: Bob Esponja y la abuela.

Se incluye el propio alumno en el dibujo. Todos son del mismo color amarillo, como Bob Esponja.

- Un elemento importante del capítulo, las galletas, aparecen representadas 14 veces en los grupos de 3 años. En los grupos de 4 años aparecen en 28 ocasiones. Mientras que en los grupos de cinco años aparecen en un promedio de 6 veces por clase.
- El contexto donde transcurren las escenas, parece sólo tener importancia para los niños y niñas de 5 años. Puesto que en los grupos de 3 años sólo aparece en seis ocasiones la casa de la abuela, en los grupos de 4 años la casa se representa en 29 ocasiones. Y para los mayores de 5 años, el promedio de los grupos es de 12 veces, apareciendo en los dibujos realizados un total de 108 veces.
- La casa, como los otros escenarios: montaña, coche y restaurante; así como elementos del decorado (carretera, flores, soles, sofás, camino, ventanas, burbujas,...) sólo aparecen en ocho ocasiones en los grupos de 4 años. En los grupos de 3 años no aparece ningún elemento. Siendo más significativo en los grupos de 5 años. Parece que son capaces de percibir más elementos de realidad y plasmarlos en sus representaciones.
- Encontramos que la escena donde Bob Esponja está llorando al final del capítulo, nunca aparece en los dibujos de 3 años. Mientras que en los grupos de cuatro y cinco años, aparece en un mayor número de ocasiones. Escena que sirve de recapitulación a los hechos acaecidos a lo largo del capítulo. Y que tiene mayor importancia para los niños y niñas del tercer nivel del segundo ciclo de educación infantil.
- En los dibujos de los niños y niñas de 5 años, aparecen escenas en el orden apropiado, con un mayor número de elementos que se suceden en el mismo momento. Son capaces de situar y recordar elementos espaciales y temporales de una escena vista anteriormente en la pantalla. Así, por ejemplo, aparece en numerosas ocasiones Patricio durmiendo en el sofá en la casa de la abuela mientras Bob Esponja está llorando. Hecho que se puede observar en el capítulo.

- La diferencia en cuanto a referencias al mensaje principal: “no tienes que ser un bebé para tener el cariño de tu abuela [...] puedes besar a tu abuela y seguir siendo adulto”. No aparece en ninguna ocasión en los dibujos y respuestas de los niños y niñas de 3 años. En los grupos de 4 años, aparece en 7 ocasiones la referencia al beso y a ser mayor. Y en los grupos de 5 años, será donde se hace referencia al mensaje principal mediante términos y expresiones como: “bebé”, “adulto”, “se ríen los otros de Bob Esponja”, “beso”, “llora porque quiere ser un bebé”, “quiere un jersey con amor en cada punto”, “piensa en lo que le da ser un bebé” y “Patricio no se da cuenta que son adultos”.



Dibujo de Bob Esponja en el restaurante con el beso la señal de un beso en la frente. Y los otros peces riéndose de él.

- Los grupos menores de 5 años no son capaces de percibir el mensaje principal que pretende transmitirse en los dibujos. Simplemente se centran en los elementos más llamativos como el personaje principal y con quién están acompañados y una acción llamativa: comer galletas.
- Mensajes secundarios, sólo son expresados en la explicación del dibujo, en los grupos de 5 años. No son siempre correctos, pero se dan cuenta que es la abuela quien conduce el coche, hablan de Bob Esponja en su trabajo, entienden las risas de los otros en el restaurante hacia Bob Esponja, recuerdan que “empujar a la abuela” no lo debe hacer Patricio porque no está “en la lista”, entienden que Patricio le quita protagonismo en la relación con la abuela, reconocen que Patricio le ha quitado sus juguetes a Bob Esponja y son capaces de diferenciar entre el término adulto y bebé.

## 14.7. OTROS ELEMENTOS OBSERVADOS

Además de realizar los cuestionarios, el análisis de los dibujos y el visionado de una serie de dibujos, observamos en toda la muestra general, otros elementos que confirman la influencia televisiva, relativo a “intereses” de estos menores que expresan en la forma de vestir, útiles escolares, de ocio... procedente del mundo audiovisual. Aspectos que hemos considerado relevantes para nuestra investigación y que exponemos a continuación.

- Encontramos vestimenta con imágenes de dibujos animados. (ANEXO VII) Diferentes camisetas, calcetines, zapatillas deportivas y chaquetas.

El número de camisetas y otros objetos fotografiados, son elementos que de forma diaria hemos encontrado en los grupos de escolares estudiados.

Importante es, señalar, que aunque sólo hubiese una camiseta o zapatillas con una imagen procedente del mundo televisivo, esa mochila, como la publicidad, es de acceso visual público. De forma general, los consideran como elementos normalizados en sus vidas diarias.

- En relación a los complementos de vestuario observamos imágenes de dibujos animados en: cintas de pelo, pulseras, peinados incluyendo las siglas de un jugador de fútbol (CR 9: Cristiano Ronaldo).
- Entre los elementos escolares como: mochilas, estuches, batas escolares y lápices; también localizamos imágenes de dibujos animados y series televisivas.
- Respecto a los juguetes podemos enumerar: pegatinas, pequeños juguetes de agua, “tatoos”, figuras pequeñas de dibujos animados y pelotas.

- Observamos también conductas, que hemos considerado que estaban influidas por la televisión: se llaman unos a otros con el nombre de personajes de ficción, juegan a imitar a Spiderman, Gormitis y Ben 10; en plastilina realizan un muñeco de Gormitis y una super cangrejo-hamburguesa de Bob Esponja; cantan canciones de series infantiles; realizan en el patio del centro escolar bailes de la serie televisiva Patito y cantan canciones de programas para adultos como “Sálvame” de Tele5 y “El Hormiguero” de Antena3.
- Los menores también realizan comentarios y utilizan vocabulario que proviene del mundo televisivo, por ejemplo: “yo miro la tele”, “veo mis películas”, “juego a Ben 10”, “Veo Patito”, “Yo no veo Patito, no me gusta Patito, es un rollo”, “es para niñas”, “Yo veo Spiderman, Bob Esponja,...”, “¡Déjame a mí acabar con esta pelea!” (una niña cambiando el tono y timbre de voz); “No me quito la camiseta porque estoy gordo”; gritar “¡gooooo!” (como un periodista deportivo); tras llegar tarde a clase comenta un niño: “Me he dormido viendo a Bob”.

Uno de los momentos más importantes para los más pequeños es el día de Reyes Magos, cuando reciben en sus hogares los regalos que previamente han escrito en sus cartas. Por ello, los dos primeros días que regresaron al colegio, después de las vacaciones navideñas, solicitamos que nos dibujasen los regalos que habían recibido. La muestra en este caso es de 102 niños y niñas. Únicamente, pudimos recoger los datos en el centro A, de los grupos de 4 y 5 años. En sus dibujos encontramos también influencias del mundo televisivo, de los dibujos y de la publicidad que bombardea con anuncios mágicos las mentes de los menores e influyen en sus deseos. Así, hemos encontrado elementos referentes a dibujos animados como por ejemplo: la casa de Bob Esponja, muñecos de Gormitis, un circuito de Rayo McQueen, un volcán de Gormitis, relojes de Ben 10, un Bat-móvil, una pizarra de Mickey Mouse, pegatinas de Hello Kitty, un traje de Batman, un patinete de los

Simpson, un estuche de Hannah Montana, una alfombra de Pokémon y una guitarra de Gormitis.

Otros juegos del mundo televisivo, procedentes de programas y películas para adultos son: un juego de “El Hormiguero”, un coche de Fernando Alonso, un chándal de fútbol de Barcelona y un muñeco de Star Wars.

Deseamos añadir que encontramos que dos niños de cinco años, recibieron televisiones, que podemos suponer que habrán sido instaladas en sus dormitorios.

El objeto que se menciona más veces es la “Nintendo DS”, apareciendo en los dibujos en doce ocasiones. Seguida de los libros, las muñecas Barbies y los monopatines.

Como hemos podido comprobar, en los distintos apartados, hemos recogido elementos, conductas, comentarios, juegos, lenguaje,... procedentes de la influencia televisiva y que se encuentran normalizados en las vidas diarias de los más pequeños. Así, hemos demostrado, que cuando un menor se encuentra frente al televisor, se está permitiendo la transferencia de mensajes televisivos a aquel espectador que incorpora en su realidad diaria, anexa en sus intelectos.

## CONCLUSIONES

La investigación realizada se centra en el fenómeno televisivo. Este hecho ha atraído el interés de la comunidad científica y ha sido estudiado desde la década de los '60.

La pretensión que nos ha impulsado a llevar a cabo la presente investigación, parte de la necesidad de búsqueda y análisis de conocimientos sobre la influencia de los contenidos televisivos en el desarrollo de los menores. Ampliando el análisis hacia la actitud de los niños y niñas ante la televisión, hacia la determinación del tiempo y modo de permanencia de los niños y niñas ante la pantalla, el análisis de las representaciones de los menores tras un visionado de dibujos seleccionados, hacia la reflexión sobre la implicación educativa de los padres ante el televisor y el conocimiento sobre la normativa que regula los contenidos televisivos emitidos por los diferentes canales.

Para alcanzar los objetivos propuestos en el estudio, planteamos una metodología sociológica y descriptiva, basada en la triangulación. Se ha llevado a cabo técnicas como la encuesta y el análisis de contenido. Aplicando cuestionarios, análisis de dibujos libres, visionado de un capítulo de dibujos y análisis cualitativo de los dibujos descriptivos de los mismos. La muestra total de la investigación es de 562 menores de entre 3 y 6 años de edad de 4 centros escolares, con características socioeconómicas diferentes que abarcan un rango u horquilla más representativa de la comunidad educativa general.

Este estudio ha encontrado diferentes obstáculos por tratarse de niños y niñas muy pequeños, para lo que ha sido necesario una sistemática adaptación de los lenguajes, de las instrucciones, de los tiempos,... Cada estudiante ha sido visitado en su aula en tres ocasiones, aplicándose un instrumento diferente en cada fase de estudio.

Ello influye en la muestra final porque no siempre han asistido a sus aulas los mismos niños. Además, hemos tenido que rechazar algunos cuestionarios y dibujos, porque debido a las características psicológicas y motóricas se imposibilitaba la interpretación de sus respuestas y dibujos.

El cuestionario se ha aplicado oralmente a cada niño y niña de forma individualizada, empleando el tiempo necesario con cada uno de los menores. Además, cuando se les solicitaba la realización de un dibujo, a su vez, se les ha ido planteando cuestiones que nos facilitaban la interpretación y análisis de las imágenes recogidas.

Comenzamos la investigación desarrollando la fundamentación teórica, aspecto que nos ha facilitado crear un cuerpo de conclusiones extraídas de otras investigaciones. Ello, y el hecho de encontrar una gran coincidencia en las tres pruebas que hemos aplicado: cuestionario, dibujo y visionado con dibujos descriptivos, nos predispone a desarrollar la conclusiones divididas en diferentes apartados para una mejor gestión de los datos obtenidos.

## **CONCLUSIONES REFERIDAS A LOS ANTECEDENTES**

En la búsqueda de documentación sobre otros estudios centrados en el análisis de la influencia televisiva en los menores de 6 años, hemos encontrado investigaciones que tras realizar diversas experiencias y utilizar diferentes métodos de trabajo, han aportado información de rango científico, que confirma la influencia del contenido televisivo en diferentes ámbitos del desarrollo.

Así, comenzamos por la investigación desarrollada por Bandura (1979). El autor, desarrolló la teoría del aprendizaje por observación, en la teoría social cognitiva, mediante la cual se confirma que la muestra de un modelo realizando una acción facilitará la imitación por parte del menor. El autor sostiene que la conducta social del niño/a dependerá de los modelos que observe, lo que se conoce como “aprendizaje vicario”. Esas pautas pueden provenir de modelos reales o de modelos simbólicos, como pueden ser los que le proporciona la

televisión. No obstante, que el niño/a vea ejemplos de conductas en el medio televisivo no significa que las lleve a la práctica. Se establece cuatro procesos interrelacionados dentro del aprendizaje observacional: de atención, de retención, de reproducción motórica y de incentivación y motivación.

Siguiendo la teoría, cuando los niños y niñas observan personajes en la televisión, la identificación con los personajes influye en el grado en que se sienten afectados por lo que les sucede a esos personajes, teniendo una consecuencia directa en sus comportamientos y conductas posteriores como se deduce de la teoría social cognitiva y el efecto “modelling”.

En un estudio realizado por Rideout & Hamel (2006), se concluye que en un 68% los padres de menores entre 2 y 6 años de edad, afirman que sus hijos e hijas imitan algún tipo de comportamiento visto en la televisión. Siendo en la mayoría de las ocasiones comportamientos positivos (66%). Otro grupo menor (23%) imita comportamientos agresivos como golpear o dar patadas.

Además, Kail & Bisanz (1982), Álvarez & Del Río, (2003); Zimmerman & Christakis, (2005); Lillard & Peterson (2011), el medio audiovisual produce cambios genéticos debido a su capacidad de “explotación atencional” por parte de ciertas producciones en televisión como medio de cautivar audiencias. Se caracterizan por niveles excesivos en ritmo, flujo y densidad sonora e informacional, y niveles jerárquicamente bajos en organización estructural y narrativa y en reflexividad. Entre los problemas de atención se señalan: inquietud, impulsividad, fácil confusión, retención, autorregulación, dificultad para centrarse, obsesiones y cansancio. Concluyéndose que los programas televisivos de tipo educacional no influyen en los problemas futuros de déficit de atención porque tienen escenas más largas.

Los niños entre 3 y 5 años de edad, aumentan su capacidad de atención sobre una imagen, aunque se les presenten otros elementos para distraerlos. Así, los niños/as que ven demasiada televisión (especialmente programas producidos recurriendo a la “explotación atencional”) tienen un riesgo elevado de sufrir retrasos y alteraciones en el desarrollo de su atención voluntaria y de su

percepción inteligente. Además, existen indicios del aumento de problemas de atención sostenida en las tareas escolares en muchos niños, tanto con patologías definidas y diagnosticadas (síndrome TDAH trastornos de atención con hiperactividad), como con afectaciones más leves –pero con gran impacto escolar- de su capacidad atencional. Por cada hora diaria de consumo televisivo con una edad previa a los 3 años, se asociaba con un detrimento en el proceso lector, en la comprensión lectora y en la memoria de los menores. (Christakis, 2009).

Otro aspecto en el que se han centrado los autores: Kuhl, Tsao, & Liu, (2003); Chonchaiya, & Pruksananonda, (2008) para analizar la influencia de la televisión es en el lenguaje. Ver programas de características educativas, aumenta el vocabulario, mientras que ver programas en general, se ha asociado con un vocabulario reducido. Por otro lado, ver la televisión antes de los 12 meses de edad y más de dos horas diarias, tendrá seis veces más probabilidades de provocar retraso en el lenguaje.

En otra investigación se demostró que los niños y niñas, aprenden mejor un idioma mediante la comunicación con una persona nativa que con un video presentado de la misma persona nativa.

Otro factor es tener la televisión encendida según señala Christakis. Los padres interactúan menos con sus hijos cuando la televisión está encendida. Aunque en España el nivel de co-viewing se sigue manteniendo en niveles altos. Fenómeno que ayuda a mediar entre los mensajes televisivos y la interpretación del menor.

Otro elemento, es la construcción de la realidad. La televisión facilita el acceso a ámbitos de la realidad diferentes. La creciente hibridación entre los géneros de realidad y de ficción en televisión plantea al niño/a problemas nuevos de construcción de la realidad. Las imágenes televisivas influyen en la construcción de la realidad de los menores, en la interpretación de su mundo y en el desarrollo de la imagen mental del niño de 3 a 6 años. Los menores perciben las imágenes televisivas e interpretan las representaciones gestuales,

orales, gráficas, motoras y lúdicas. Éstas influyen en la atención del espectador y en la percepción de la realidad, puesto que será capaz de recordar, memorizar e imaginar en otros momentos las imágenes visionadas. Su pensamiento puede proyectarse hacia el pasado, imaginar un futuro y pensar lo que puede ocurrir en otro lugar de forma simultánea.

Según Brown, (2011), los menores presentan dificultad para discriminar entre lo visionado en un video y la misma información presentada por una persona real, ello se denomina “video déficit”. Los niños entre 12 y 18 meses de edad prefieren aprender de elementos reales y además, recuerdan mejor la información presentada de forma realista. Aunque el autor, encuentra algunos estudios donde menores entre 1 y 2 años pueden recordar un evento visto en la pantalla si dicho evento es repetido varias veces.

La exposición a la violencia televisiva hace que emerjan los valores o conductas agresivas que ya posee el receptor. La televisión influye en que se olviden las normas sociales establecidas y se estimulen ese tipo de comportamientos. (Bandura, Ross & Ross (1963); Berkowitz (1965); Liebert & Baron (1972); Drabman & Thomas (1974).

Se confirma la relación con el hábito de ver televisión y problemas de salud. Owens (1999); Anderson (2001); Brown (2011). Se señalan hábitos relacionados con la reducción de juegos activos, el sedentarismo y otros problemas de salud centrados en el hábito de sueño y perturbaciones relacionadas (parasomnias: despertar confuso, sonambulismo, terrores del sueño, síndrome de piernas inquietas o movimientos periódicos de las extremidades).

Las conclusiones mostradas como resultado de diferentes investigaciones, afirman la influencia de la televisión en la infancia en diferentes ámbitos de desarrollo. Por su reconocimiento, los gobiernos se ocupan de desarrollar leyes y códigos que regulen el marco de difusión de mensajes televisivos. Existen a nivel internacional y nacional, una serie de leyes audiovisuales que regulan los

programas infantiles y, los Consejos audiovisuales pretenden regular los contenidos, horarios y proteger al menor frente al fenómeno televisivo.

También, se han desarrollado una serie de criterios orientativos para determinar la calificación por edades de los contenidos televisivos. Pero la calificación por edad de una obra audiovisual es una recomendación, no es un imperativo que regule los contenidos emitidos.

## CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA

- La familia es el primer contexto de uso televisivo. Por lo que los hábitos de consumo que se den en el hogar influirán en el consumo del presente y futuro del pequeño espectador. La influencia de la familia es tanto más determinante cuanto menor sea la edad del niño. El control del consumo televisivo es clave en la edad infantil.
  - Los pequeños, de tres años, muestran tener un hábito adquirido de “mirar la televisión”. Observamos en nuestra investigación que aunque no lleguen a comprender plenamente el mensaje de los dibujos, ellos siguen atentos, tienen una rutina aprendida. Además, la imagen tiene la capacidad de atraer la atención infantil. Se utiliza elementos visuales, colores, ritmos, música,... que provocará un aumento de la atención. Así, los contenidos televisivos incorporan una estructura breve y dinámica que se adapta a la capacidad de atención de los menores.
  - El niño/a encuentra en la televisión un especial atractivo, y casi la totalidad de los estudiados encuentran placer en dicha actividad, el 96% de los menores.
- El consumo de televisión por los menores de tres a cinco años es muy elevado, la media es superior a dos horas y media diarias. Siendo España uno de los países europeos con mayores tasas de consumo en la franja de edad estudiada.

- Un alto porcentaje de niños y niñas ven los programas destinados a la población infantil, 90.7%, pero hay un universo de ellos que ven programas para adultos: novelas, noticias, crónica social rosa, etc.

Uno de los programas que algunos niños y niñas ven son los “Simpson”, no especialmente indicados a estas edades debido a los mensajes que transmiten.

Los niños y niñas de entre 3 y 6 años, son asiduos a series televisivas que están destinadas al grupo de los preadolescentes y adolescentes. Los padres presuponen que la aparición de menores en las imágenes garantiza que son aptos para todas las edades, incluidas la estudiada, sin embargo, esos contenidos no son siempre adecuados.

-Con relación al horario, el visionado de televisión en horarios nocturnos, es similar al consumo realizado en horarios diurnos. En la muestra de la investigación realizada hemos obtenido un porcentaje cercano al 75% de consumo televisivo en horario nocturno.

- Se ve la televisión en los hogares mientras se desayuna, durante el almuerzo y en las cenas. Ello no facilita la comunicación familiar, y disminuye el nivel de expresión oral evaluado en los alumnos en las evaluaciones realizadas por la Comunidad de Madrid en las pruebas de Lectura, Escritura y Aritmética, LEA, realizadas en mayo de 2012.

-Se ha demostrado un aumento de los trastornos del sueño. Si los menores toman como rutina ver la televisión antes de ir a dormir, las imágenes visionadas, el ritmo transmitido, los sonidos,...influye en cómo se desarrollen las horas de descanso.

-Del estudio se deduce que en más de un tercio de los hogares de la muestra, se dispone de dos televisores. Así, un 82%, se dibujaron viendo la televisión en el salón de sus hogares. Configurándose como el lugar de preferencia para ver la televisión. Aunque un 38% afirma disponer de un televisor en sus dormitorios, un 12% de niños/as siguen la televisión desde su habitación, esto se presta a varias interpretaciones, ¿La ven durante las

horas de sueño?, ¿Están acompañados de un adulto? ¿Quién enciende y apaga el aparato?

-Una muestra de niños/as están solos ante la pantalla. El porcentaje obtenido en los cuestionarios es del 28% al que en ocasiones se puede alcanzar el 40%. Mientras que en los dibujos que realizó la muestra se dibujan viendo la televisión en sus hogares un 42% del total. Existiendo además, un porcentaje de menores que también ven programas de adultos.

- Respecto al time displacement, si los menores pasan cerca de tres horas frente al televisor esto influye en una disminución de la relaciones interpersonales. Además, existe menos interacciones sociales, relaciones familiares, reduce el tiempo de descanso, otro tipo de juegos más creativos, etc. El entretenimiento frente a la pantalla del televisor influye en una reducción de juegos específicos de la edad infantil, que implica una actividad motórica, así el sedentarismo se hace más patente, a la par que aumenta los problemas de obesidad infantil.

- Las imágenes televisivas influyen en el proceso de aprendizaje lector. La imagen se presenta más interesante y presenta antes el objeto que la palabra que lo designa y se merma así, la curiosidad de saber, dado que no se “necesita llamar aquello que se cree poseer” (Chivelet, 2002). Con relación a otro entretenimiento, como la lectura de cuentos, en la presente investigación se hace constar que sí existen posibilidades de ocupar el tiempo de los niños y niñas en otras actividades, como la lectura de cuentos. Pero entre un 22% y 27% de las familias no leen esos cuentos a sus hijos e hijas. Y dado las características psicoevolutivas de la edad, los menores necesitan aún la ayuda de un lector experto.

-Una de la series televisivas de dibujos infantiles más consumida actualmente, contiene mensajes estereotipados, lenguaje inapropiado, transmiten conductas irregulares, malos modales, violencia y desigualdades. Elementos que son comunes a otros dibujos encuadrados dentro del formato infantil.

Estos dibujos destinados a un público infantil, aceptados por los progenitores, contienen mensajes influyentes en sus hijos e hijas que repercuten en el proceso de desarrollo de los mismos.

-La televisión utiliza técnicas específicas audiovisuales con colores, sonidos, movimientos (Christakis, 2009). Técnicas capaces de captar la atención de los más pequeños, mediante fuertes contrastes de colores, personajes infantiles y animales, con bandas sonoras repetitivas, rítmicas y fácilmente memorizables, sucediéndose las imágenes a ritmos vertiginosos, con lo cual hiperestimulan las retinas de los niños y el cerebro reptilíneo.

Todo ello facilita que imágenes, acciones, lenguaje, conductas,...queden grabadas en la memoria. Todo lo cual invita a que los niños repitan las conductas de los personajes observados en la pantalla, y lo lleven a la vida real. Es importante señalar que las leyes y códigos audiovisuales anhelan proteger a los menores, frente a lo transmitido a través de la televisión, cuando no se corresponde con modelos apropiados y coherentes para nuestra sociedad

## CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

En el visionado del capítulo de Bob Esponja, mediante observación directa pudimos confirmar la influencia del mensaje televisivo en el transcurso de la acción. Tras ello, analizamos los dibujos realizados por los menores donde las conclusiones obtenidas se muestran a continuación:

- En el proceso de visionado de los dibujos, hemos podido constatar que los menores reciben influencia directa del medio televisivo. Pudiéndose observar en el ámbito educativo en: la imitación de conductas televisivas, en sus formas de juego, en el nerviosismo mostrado, en sus deseos de poseer objetos materiales, en su lenguaje aprendido de la televisión y en su

capacidad de atención sobreestimulada que provoca que ante hechos reales poco estimulantes visualmente se preste menos atención.

Respecto al vocabulario e influencia en el lenguaje, hemos podido constatar que los menores repiten expresiones que los personajes de los dibujos animados interpretan. Además, expresan emociones que perciben de dichos personajes, como sorpresa, angustia, felicidad, rechazo, etc.

Mediante la observación directa hemos podido confirmar que existe un interés por parte de los menores por obtener objetos que ven en su entorno. Así, hemos encontrado muchos de estos objetos procedentes del mundo televisivo como son camisetas, mochilas, zapatillas deportivas, lapiceros, juguetes y otros accesorios que los niños y niñas exhiben en el aula.

- La conducta infantil puede ser modificada por la influencia de los procesos cognitivos de imitación de acciones y personajes del mundo audiovisual. La aparición de la imitación diferida a los 3 años, hace que el niño imite continuamente lo que observa en su entorno. Imitará las conductas o hechos específicos que impacten de un modo perceptivo, emocional, aislado y fragmentado.
- Otro aspecto demostrado en nuestra investigación, es que el consumo temprano de contenidos televisivos, produce en el menor desconcierto y confusión. Hemos podido verificar en los dibujos descriptivos realizados por los mismos, que los niños y niñas de 3 años, mezclan en su mundo elementos reales y de ficción. Son capaces de incluir elementos familiares en la descripción de lo que han visionado en una pantalla. No se ajustan tanto a la realidad como los grupos de mayor edad. Interiorizan como verosímil todas aquellas acciones que pueden visualizar en el televisor.

El niño confunde en su mente lo real, lo soñado e imaginado. Además, confunde sus necesidades y deseos reales con aquello que se le muestra visualmente. El egocentrismo provoca que se implique en lo que observa, siempre que exista vinculación emocional que atraiga su interés y atención.

Por ello, de forma general, los personajes de los dibujos suelen representarse niños y niñas pequeños, animales o otros seres de pequeña edad. Además, de utilizarse elementos audiovisuales que atraen la atención del espectador.

- Según lo analizado en los dibujos descriptivos, los menores son capaces de transferir información no explícita en las imágenes televisivas. Adhieren a los personajes o situaciones representadas, elementos que han vivido o visto en otras situaciones similares. Un ejemplo, es dibujar a la abuela realizando diversas acciones en la cocina mientras prepara las galletas, han añadido otras acciones que no han visualizado pero que presuponen apropiadas al personaje de la abuela. Deducen características de los personajes no visualizadas.
- A medida que crece la edad de la muestra, son más capaces de identificar los personajes principales y secundarios expuestos en las series de televisión. Siendo capaces de diferenciar entre real e imágenes ficticias.

A menor edad, se incluyen elementos que no han sido visionados en el momento actual, no se ajustan tanto a la realidad como los grupos de mayor edad. Incluyen aspectos de otras series de dibujos y otros contenidos que conocen previamente. Incluso son capaces de añadirse ellos mismos en una representación de una ficción los alumnos de 3 años. No difieren entre realidad y ficción. Así se ha demostrado en un estudio de Brown (2011), donde los menores no sabían diferenciar entre la imagen real de una persona y esa misma persona en un vídeo. Demostrando además, que recuerdan mejor la información presentada en realidad que la expuesta a través de una pantalla. Aunque ya con uno o dos años, son capaces de recordar imágenes del televisor si se repiten varias veces.

- Los elementos más significativos de unos dibujos animados se incluyen en sus plasmaciones a mayor edad. Los detalles y otros aspectos menos significativos sólo son representados por los grupos de 5 años. Así, como el contexto donde se desarrollan las historias, se han representado en los

grupos de mayor edad. Ello también se debe al proceso de desarrollo de la memoria. A mayor edad, la capacidad memorística está más evolucionada y ya permite recordar mejor elementos vistos en el televisor. Son más capaces de centrarse en más elementos mostrados en las imágenes.

- La representación espacial y temporal de las escenas sólo son capaces de ser representadas por los grupos de 5 años. En dibujos de alumnos de 5 años, aparecen escenas en el orden apropiado, con un mayor número de elementos que se suceden en el mismo momento. Son capaces de situar y recordar elementos espaciales y temporales de una escena vista anteriormente en la pantalla. Mientras que la memoria y estructuración impide a los más pequeños centrarse en dichos aspectos.
- Al igual sucede con los mensajes completos de los contenidos televisivos, éstos son sólo comprendidos a la edad de 5 años. El sincretismo característico del pensamiento del niño en el estadio preoperatorio, siguiendo a Piaget (1997), impide establecer conexiones temporales entre las secuencias de una película. No pueden comprender todo el argumento de forma coherente. En la presente investigación hemos podido constatar que los menores con 5 años, comienzan a interpretar y comprender el mensaje completo que se transmite en los dibujos animados. Además de reconocer los personajes principales de las historias y los personajes secundarios, son capaces de captar y memorizar elementos significativos del mensaje narrado.
- En el ámbito social, los menores de 5 años, exponen en algunas ocasiones sus críticas hacia el mensaje emitido. Así, cuando el personaje Bob Esponja plantea empujar a su abuela, ellos lo critican y reconocen que es una norma de respeto. Son capaces de enfrentarse a un mensaje procedente del mundo televisivo cuando éste se sitúa en confrontación con normas que ellos poseen de forma muy firme.

Las conclusiones demostradas, permiten establecer 3 fases claras diferenciadoras en el proceso de influencia y percepción de las imágenes audiovisuales.

#### Fase de habituación:

La fase de habituación o creación del hábito de ver la televisión, comprende la primera etapa infantil hasta los 3 años de edad. En ella, el sujeto se siente atraído por los movimientos, luces, colores, música, sonidos y efectos creados por los contenidos mediáticos. Fenómeno que facilita la habituación a situarse frente a la pantalla y entretenerse con el televisor en detrimento de otras actividades más sociales, lúdicas y activas.

El niño aún no comprende el mensaje emitido por la pantalla, pero sí es capaz de reconocer personajes, acciones sencillas y cercanas a su vivencia.

El menor imitará, si se crean las condiciones adecuadas (personajes cercano, atractivo, interés, hechos accesibles,...), las conductas visionadas en el televisor. Puesto que su capacidad de aprendizaje por imitación está presente en la edad señalada en esta fase.

Además, el infante, que no es aún capaz de discernir entre realidad y ficción creará que aspectos visionados pertenecen a su mundo real.

La fase de habituación puede aparecer en otras edades, no es exclusivo de la edad de 3 años.

En la presenta fase, se crean lazos de unión entre el televisor y el telespectador. El hábito desarrollado en esta fase, hará un sujeto más o menos dependiente de la pantalla.

#### Fase de reconocimiento:

La fase de reconocimiento se sitúa en torno a los 4 años de edad. El menor que ha aumentado sus capacidades perceptivas visuales, su autoconocimiento, la percepción espacial y temporal, el lenguaje, su desarrollo motriz y la

coordinación corporal; diferencia y reconoce claramente los personajes de las series emitidas en televisión.

Con aquellos personajes que manifieste características que representen mejor a los telespectadores, el sujeto seleccionará e imitará las conductas proporcionadas por aquel personaje.

Igualmente sucede en el ámbito lingüístico y el mundo de las emociones. Los niños y niñas de 4 años se dejan influir por las emociones sencillas representadas por la pantalla. Son capaces de interpretar sentimientos de felicidad y tristeza (desagrado, rabia, pena, hambre,...).

Dependiendo de la madurez del menor, algunos ya serán capaces de comprender los mensajes emitidos por los contenidos televisivos. Aunque aún habrá otro grupo que incluya elementos no exactamente representados en el momento de la visualización. Son capaces de recordar y memorizar elementos relacionados visto anteriormente en la pantalla y/o relacionados con los personajes en cuestión.

#### Fase de comprensión:

La fase de comprensión se desarrolla por los menores de 5 años de edad. Los niños y niñas que han evolucionado en relación a su desarrollo psicológico, físico, social, personal, experiencial, etc; se sitúan en una etapa del desarrollo psicoevolutivo, que les facilita el comienzo de la comprensión plena de los mensajes televisivos. Los infantes son capaces de atender a diversos esquemas representados en las imágenes, atenderán a detalles simples y menos significativos, igualmente memorizarán secuencias temporales representadas, recordarán mejor situaciones descritas, conversaciones de los personajes, son capaces de diferenciar entre realidad y ficción y emitir sencillos juicios sobre lo bueno y lo malo.

Es una fase crítica puesto que el sujeto se encuentra desprovisto de experiencias suficientes, capacidad crítica, capacidad de análisis de contenidos, conocimiento de lenguaje audiovisual, etc, que le ayude a discernir entre los mensajes más educativos y los menos favorecedores. Así, el menor

comprenderá causas y factores simples que crean situaciones representadas y descritas en las series televisivas, pero no sabrá aún contraponer lo expuesto en la pantalla con un juicio de valor adecuado que modifique la influencia ejercida por el mensaje televisivo.

Cuando el niño o niña visualiza un programa en el televisor podrá comprender el mensaje desarrollado en la trama presentada, pero la falta de conocimientos previos necesarios, impedirán comprender elementos creados en las imágenes para influir en sus conductas y aprendizajes.

De tal modo que, al situarse frente a contenidos violentos por ejemplo, comprenderá las causas que han originado la situación de agresividad expuesta, comprenderá el mensaje emitido. Pero será con el desarrollo madurativo, cuando incluya en el proceso de comprensión, el sentido crítico necesario para reconocer si debe o no adoptar una postura similar, o cómo resolver situaciones similares o evitar causas que desemboquen en hechos inadecuados.

## **APLICACIONES**

Los datos obtenidos, nos hace plantearnos la necesidad de enfrentarnos como reto socioeducativo a la influencia televisiva. Crear programas educativos con las familias y los menores, para poder contrarrestar la influencia que ejerce sobre los espectadores. Potenciando el provecho de las instituciones escolares en el proceso de formación en el educando en el ámbito tecnológico. Favoreciendo una escuela al servicio “*de la educación del hombre y de su circunstancia en toda la integralidad y extensión que ello implica*” (Merino, 2009: 49).

Se ha podido confirmar la influencia de los mensajes televisivos en diferentes aspectos del desarrollo infantil. Influyendo además, en el proceso educativo y en el rendimiento escolar, debido al número de horas de televisión que se

consumen, a las conductas que han aprendido por modelaje en televisión, condiciona las interrelaciones reales, dificulta la comunicación familiar, disminuye el tiempo de ocio familiar, etc.

Destacando la importancia y necesidad de aumentar el número de proyectos de educación audiovisual y de incluir objetivos curriculares en los centros escolares relativos al aprendizaje del lenguaje de los medios audiovisuales. Permitiendo desarrollar espectadores críticos que saquen el mayor provecho al impacto de las imágenes televisivas y a sus contenidos e imágenes representadas. Aunque ya se incluyen objetivos dentro del proyecto de currículo básico de Educación Primaria para el próximo curso, objetivos como los señalados en el art. 7: “i) *Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran*”; Y otro ejemplo: “j) *Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales*”. Éstos se concentran en el área de Educación Artística, exactamente en el primer bloque de contenidos referido al estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, visuales y audiovisuales. Señalándose además objetivos que pretenden que el estudiante sea capaz de interpretar las imágenes, comprendiendo de manera crítica su significado y función social, siendo a su vez capaz de elaborar nuevas imágenes. Sin olvidarse de las nuevas tecnologías “*de la información y la comunicación de manera responsable para la búsqueda, creación y difusión de imágenes fijas y en movimiento.*”

También se incluye en el área de valores cívicos y sociales el objetivo: “*Analizar críticamente la influencia de la publicidad sobre el consumo utilizando las nuevas tecnologías*”. Donde los criterios de evaluación son:

“Analiza y enjuicia críticamente los contenidos del entorno digital;  
Realiza análisis de información digital sobre las razones por las que las personas sienten la necesidad de consumir al ver un anuncio publicitario;  
Reflexiona sobre la influencia de la publicidad expresando las conclusiones

mediante trabajos creativos y realiza exposiciones enjuiciando críticamente hábitos de consumo innecesario”.

Todos los objetivos señalados son insuficientes para llegar a construir las herramientas necesarias para ayudar al menor a comprender los mensajes utilizados por los medios audiovisuales, desarrollar un análisis crítico, conocer otras posibilidades de empleo del tiempo, autogestionar el tiempo de ocio, impedir que la voluntad sea entretenida excesivamente por la pantalla, etc.

Teniendo presente que como indicaron Younis (1992) y Buckingham (1993), al analizar las charlas sobre la televisión de los niños, su comprensión, tipos de programas y de relaciones sociales, llegó a la conclusión de su carácter crítico en modos muy variados y sobre diversas cuestiones. Su importancia en la socialización de niños y adolescentes es considerable, dado que el momento receptivo no es más que el comienzo de su relación con ella. (Pindado, 2003:35).

## **A MODO DE REFLEXIÓN PERSONAL**

A modo de reflexión personal, quisiera añadir, cómo en nuestra investigación se deduce, que la televisión como actividad, es un hecho normalizado en los hogares. En la actualidad, a nadie parece extrañar que se creen nuevas series de dibujos y programas especializados para menores de 3 años. Como son: Baby Einstein o los Teletubbies. No nos resulta llamativo observar como un niño o niña que no es capaz de caminar aún, puede intentar “entretenerse” frente a una pantalla de televisión.

Se crean nuevos productos para crear futuros consumidores de imágenes, de mensajes, de productos,...televisivos. ¿Qué diferente será la vida, el proceso del desarrollo mental, la visión de la realidad entre la infancia de un país “teleinvasado” y una cultura menos televisiva? Parece que hemos podido demostrar que la televisión influye en los individuos de forma particular

y en la sociedad de forma general. El tiempo que dedicamos a estar sentados frente al televisor influye en las estructuras cognitivas de los menores, influye en sus formas de interrelacionarse directamente, al ser menor el tiempo dedicado a la socialización personal que en otros tiempos y en otras sociedades; influye en la necesidad creada de ser “hiperestimulado”; en su capacidad de atención; en sus intereses; en su forma de estar y ser frente al mundo.

Efectivamente, estamos inculcando un modo de vida, de pensamiento, de ser humano distinto a otras épocas históricas. El individuo se desarrolla influenciado por corrientes de opinión, impactado por imágenes creadas, que provocan en la mente del sujeto deseos, sentimientos, costumbres, conductas, hábitos,... que concluirá con la formación de niños/as que en el futuro serán dependientes del mensaje televisivo si no se crean espacios de educación sobre el lenguaje audiovisual.

Mohamed Kada, amigo mío, contaba que un día su padre al ver el nuevo televisor que habían comprado para la casa de Marruecos, comentó: *“Eso no es un invento bueno. ¿No se dan cuenta que entre los hermanos tienen problemas y en lugar de solucionarlos hablando, pasan el tiempo sin hablarse frente al televisor?”*. El padre de Mohamen Kada ya había descubierto la intención del televisor: Entretener la mente.

La televisión puede ser más beneficiosa para la sociedad si se buscan objetivos educativos y culturales, si se cumplen las leyes que regulan el ámbito televisivo y si las familias en sus hogares fuesen más conocedoras de la influencia de los mensajes televisivos en los menores. Hemos señalado en nuestra investigación, el papel fundamental de las familias, éstas deben ser capaces de controlar lo que “alimenta” las mentes de sus hijos e hijas. Puesto que hemos podido comprobar, que no siempre se consumen productos infantiles. Y aunque de forma mayoritaria se ven dibujos en televisión entre los menores, no siempre los mensajes de los mismos son apropiados. Además, por el simple hecho de ser un dibujo y no una imagen real, ello no implica que sean adecuados para los más pequeños. Tampoco es implícito al formato

televisivo de los dibujos animados, estar libres de mensajes subliminales, de violencia, estereotipos, desigualdades de género, lenguaje vulgar, valores y modelos de conductas nocivas.

Respecto a las familias, parece que ante el mundo audiovisual se encuentran desinformados. A veces no se reconoce otras posibilidades de ocio alternativo al televisor, quizás por falta de tiempo de las familias, quizás por sus horarios laborales, por falta de instrumentos para regular los tiempos de actividad en el hogar... Por ello, la necesidad de incluir en el proceso de educación escolar recursos que ayuden a desarrollar alumnado más crítico y conocer del medio audiovisual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I. (1999). *Convivir con la televisión: familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- Álvarez, A., Río, P.d. & Río, M. d. (2004). *Pígalión: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ambrós, A., & Breu, R. (2007). *Cine y educación: El cine en el aula de primaria y secundaria* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- American Academy of Pediatrics. Committee on Public Education. (2001). American academy of pediatrics: Children, adolescents, and television. *Pediatrics*, 107(2), 423-426.
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., 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), vii-147. doi:10.1111/1540-5834.00120
- Antón, E. (2001). *La socialización de género a través de la programación infantil de televisión*. Valladolid: Dirección General de la Mujer e Igualdad de Oportunidades,
- Arasa, D., & Almacellas, M. A. (coord.), (2012). *El foco en el corazón: La educación de la afectividad a través del cine. I Congreso de Cine y Educación*. Madrid: Cinemanet.
- Armstrong, G. B., & Greenberg, B. S. (1990). Background television as an inhibitor of cognitive processing. *Human Communication Research*, 16(3), 355-386 en *Media Use by children younger than 2 years*. *Pediatrics*, Vol. 128, N.5

- Arroyo, I. (2012). Imágenes mentales I. los estímulos visuales y auditivos. *Revista ICONO14. Revista Científica De Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 1(1), 11-25.
- Badanelli, A. M. (2003). *Aproximación a un método de lectura e interpretación de imágenes en los manuales escolares, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Madrid: Etnohistoria de la escuela. pp.334-335.
- Baget, J. M<sup>a</sup>. (1975). *18 años de TVE*. Barcelona: Diáfora S.A.
- Bandura, A. (1977): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). A comparative test of the status envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(6), 527.
- Bandura, A. & Walters, R.H. (2002). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Barlovento Comunicación. (2011). *Análisis Televisivo 2011*. Disponible en [http://www.barloventocomunicacion.com/files\\_notas\\_prensa/ANALISIS\\_TELEVISIVO\\_2011.pdf](http://www.barloventocomunicacion.com/files_notas_prensa/ANALISIS_TELEVISIVO_2011.pdf).
- Barr, R., Muentener, P., Garcia, A., Fujimoto, M., & Chávez, V. (2007). The effect of repetition on imitation from television during infancy. *Developmental Psychobiology*, 49(2), 196-207.
- Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, 33, 149-156.
- Beltrán, J. (Dir.) (2003). *Impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual y cognitiva de niños de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Bermejo, J. (2006). *Mi hijo y la televisión*. Madrid: Pirámide.

- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard Univ Press.
- Brown, A. (2011). Media use by children younger than 2 years. Council on Communications and Media. *Pediatrics*, 128(5), 1040-1045. doi:10.1542/peds.2011-1753 [doi]
- Cabero, J. (1997). Investigaciones sobre el consumo de la televisión, en *Aguaded, J.L. La otra mirada de la tele: pistas para un consumo inteligente de la televisión*. Junta de Andalucía: Grupo Comunicar.
- Cabero (2000). *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación del siglo XXI*. Murcia: Diego Marín.
- Carbonell, J & Tort, A. (2006). *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.
- Cardús, S. (2001). *El desconcierto de la educación: Las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión...y la inseguridad del futuro*. Barcelona: Ediciones B.
- Cartas, I. (2010). *Iconografía Musical Infantil en el 2º Ciclo de Educación Primaria, Madrid: tesis inédita*, Universidad Complutense de Madrid.
- Certain, L. K., & Kahn, R. S. (2002). Prevalence, correlates and trajectory of television viewing among infants and toddlers. *Pediatrics*, 109(4), 634-642.
- Cervera, J. (2005). *Otra escuela: Cine, radio, televisión, prensa*. Madrid: SM.
- César, C., Palacios, J., & Marchesi, Á. (2002). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chivelet, M. (2002). Televisión y lectura, un proyecto común, en Rivera, M.J., Walzer, A. & García, A. (dir. Y coord.) *Libro interactivo Educación para la Comunicación, Televisión y Multimedia*. Madrid: Máster de Televisión Educativa de la Universidad Complutense y Corporación Multimedia.

- Chonchaiya, W., & Pruksananonda, C. (2008). Television viewing associates with delayed language development. *Acta Paediatrica*, 97(7), 977-982.
- Christakis, D.A. (2009). The effects of infant usage: what do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica*. 2009; 98(1):8-16.
- Cline, V. B., Croft, R. G. & Courier, S. (1973). Desensitization of children to television violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(3), 360-365.
- Coll, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (1992). La programación infantil en televisión. *Revista Infancia y Sociedad*, 14, 14-23.
- De Aguilera, M. (1998). La investigación sobre comunicación en España: Una visión panorámica. *Comunicación & Cultura*, (4), 5-12.
- De Andrés, T. (2011). *El desarrollo de la inteligencia fílmica*. Ministerio de Educación.
- Del Río, M., & Román, M. (2005). *Programación infantil de televisión: Orientaciones y contenidos prioritarios*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- Del Valle, Á. (2012). Los menores ante la televisión: Una reflexión pendiente. *Educación*, 15(28), 83-103.
- Del Valle, Á. (2014). Educación familiar. *Educación*, 14(26), 21-41.
- Díaz, R. (2012). El contenido jurídico del servicio público de la radiotelevisión en España. Las obligaciones de los operadores públicos y privados. *Icono14*.

- Dorr, A., Kovaric, P. & Doubleday, C. (1990). Age and content influences on children's perceptions of the realism of television families. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 34(4), 377-397.
- Drabman, R. S. & Thomas, M. H. (1976). Does watching violence on television cause apathy? *Pediatrics*, 57(3), 329-331.
- Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- European Audiovisual Observatory. *Tv channels established in the country. Database on TV and on demand audiovisual services and companies in Europe*. Disponible en <http://www.obs.coe.int>. (Consultado el 22-II-2014).
- España, J. J. (2001). *Informe sobre la televisión: El invento del maligno*. Madrid: Criterio.
- Espinosa, M. A., Ochaita, E., Cebrián, M., García Matilla, A., & Rivera, M. J. (2002). ¿Quién es el niño? *Libro interactivo educación para la comunicación, televisión y multimedia*. Madrid: Máster de Televisión Educativa de la UCM y Corporación Multimedia.
- Ferrerós, M. L. (2005). *Enséñale a ver la tele: La guía útil para enseñar a tus hijos a ver televisión*. Barcelona: Planeta.
- Ferrés, J. (2003). El estilo comunicativo en la televisión educativa. Disponible en [http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas/ferres\\_ind.html](http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas/ferres_ind.html)
- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal: Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- Feshbach, S., & Singer, R. D. (1971). *Television and aggression*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Friedrich, L. K., & Stein, A. H. (1973). Aggressive and prosocial television programs and the natural behavior of preschool children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*,

- Gámez, E. G. (2010). *Transmisión de valores a través de las imágenes de los libros de texto español primaria en México: Análisis comparado (1950-2000)*. Madrid: Tesis inédita, Universidad Complutense de Madrid, Servicios de Publicaciones.
- García Galera, M. (2002). *Televisión, violencia e infancia: El impacto de los medios*. Barcelona: Gedisa.
- García, A. & Escarbajal, A. (coord.) (2007). *Infancia, cine y educación*. Murcia: DM.
- García Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación: La utopía posible*. Barcelona: Gedisa.
- Garrison, M. M., & Christakis, D. A. (2005). *A teacher in the living room?: Educational media for babies, toddlers and preschoolers: A background report prepared for kaiser family foundation*. Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giménez, J.M. (2007): Next thing now. Neuromarketing: Cómo influye la publicidad en los procesos cerebrales. *1ª Jornada conferencia Universal McCann*. Disponible en <http://www.marketingdirecto.com>. (Consultado el 10-II-2014).
- Gonzalvo, A. (2014) Premio a un IES oscense por su alfabetización audiovisual. *Magisterio. Educar*. (147), (12010), 25.
- Halloran, J. D. (1974). *Los efectos de la televisión*. Madrid: Editora Nacional.
- Hodge, R. & Tripp, D. (1988). *Los Niños y la televisión*. Barcelona: Planeta.
- Iglesias, R. M<sup>a</sup>. (2010). *Un proyecto del siglo XXI*. Zaragoza: Edelvives.

- Rosengren, K. E., & Jensen, K. B. (1997). Cinco tradiciones en busca del público. En Dayan, D. (coord.) *En busca del público: Recepción, Televisión, Medios*. 335-370. España:Gedisa.
- Jordan, A., & Woodard, E. (2001). Electronic childhood: The availability and use of household media by 2-to 3-year-olds. *Zero to Three*, 22(2), 4-9.
- Kail, R. & Bisanz, J. (1982). Information processing and cognitive development. *Advances in Child Development and Behavior*, 17, 45-81.
- Karsenty, J. (2013): Kids TV Report. Trends & Hits in Children's Programming in France, Germany, Italy, Spain & the UK. *Eurodata TV Worldwide*. Disponible en <http://www.mediametrie.com/eurodatatv/solutions/kids-tv-report.php?id=81> (Consultado 4- I - 2014).
- Kirkorian, H. L., Pempek, T. A., Murphy, L. A., Schmidt, M. E., & Anderson, D. R. (2009). The impact of background television on parent-child interaction. *Child Development*, 80(5), 1350-1359.
- Kohlberg, L. (2003). *Psicología del desarrollo moral*. (2ª ed.). Bilbao: (sp) Descleé De Brouwer.
- Kuhl, P. K., Tsao, F. M., & Liu, H. M. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(15), 9096-9101. doi:10.1073/pnas.1532872100 [doi]
- Lang, A., Bolls, P., Potter, R. F., & Kawahara, K. (1999). The effects of production pacing and arousing content on the information processing of television messages. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(4), 451-475.
- Lebrero, M.P. (1996). *Especialización del profesorado de educación infantil (0-6 años)*. Madrid: UNED.

Ley 7/2010, de 31 de marzo, *General de la Comunicación Audiovisual*, (2010).

Ley 25/1994, de 12 de julio, (BOE 13/07/1994), por la que se incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 89/552/CEE, sobre la coordinación de disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. Disponible en [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-1994-16224](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1994-16224). (Consultado 14-XII- 2010).

Liebert, R. M. & Baron, R. A. (1972). Some immediate effects of televised violence on children's behavior. *Developmental Psychology*, 6(3), 469.

Liebert, R., Neale, J., & Davidson, E. (1976). La televisión y los niños. Barcelona, *Fontanella*, pp.81-90.

Lillard, A. S., & Peterson, J. (2011). The immediate impact of different types of television on young children's executive function. *Pediatrics*, 128(4), 644-649. doi:10.1542/peds.2010-1919 [doi]

Limón, M. R. (1994). Valores sociales y trabajo en equipo en la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 5 (1), 109-120.

Limón, M. R. (2014). Las TIC como herramientas de acción social para la inclusión de familias en situación de vulnerabilidad. *I Congreso Iberoamericano de "Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto"*. Universidad Complutense de Madrid.

Loiseleux, J. (2005). *La luz en el cine: Cómo se ilumina con palabras: Cómo se escribe con la luz*. Paidós.

López, J. A. (1998). *Cómo librarse de la tele y sus semejantes: Ayudas para educar con el análisis de contenido*. Madrid: CCS.

- López, J. A. (2000). Recrear los medios: Análisis documental de normas y leyes sobre los medios: Información y reflexión crítica y alternativa. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (5), 9-26.
- Lowenfeld, V. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial B.
- Lozano, J. C. (2007). *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. México: Pearson educación.
- Lull, J. (1990). *Inside family viewing: Ethnographic research on television's audiences*. London: Routledge.
- Marta, C. (2005). *Análisis de la Audiencia Infantil: de Receptores de la Televisión a Perceptores Participantes*. Madrid: Tesis inédita, Universidad Complutense de Madrid, Servicios de Publicaciones.
- Marta, C. (2005). *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid: Fragua.
- Marta, C. (2011). La competencia televisiva en el currículo escolar. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 13(25)
- Marta, C., & De Ángel, N. (1997). Análisis empírico sobre la decodificación del mensaje televisivo, según el proceso evolutivo en niños de clase media de 4 a 7 años. *Actas del I Congreso Internacional de Formación y Medios (Ponencias y Comunicaciones)*, 327-333.
- Marta, C., & Gandío, M. d. M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra*, 26(2), 114-130.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 33-52.
- McLuhan, M. (1998). *La galaxia Gutenberg*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

- Mendelsohn, A. L., Berkule, S. B., Tomopoulos, S., Tamis-LeMonda, C. S., Huberman, H. S., Alvir, J., & Dreyer, B. P. (2008). Infant television and video exposure associated with limited parent-child verbal interactions in low socioeconomic status households. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(5), 411-417.
- Merino, J. V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52.
- Navarro, N. (2011). El papel educativo de la televisión en edades tempranas. // *Congreso Internacional de jóvenes investigadores: Temas y perspectivas de la educación. Vanguardias e innovaciones pedagógicas*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Disponible en <http://www.unhchr.ch>.
- Oliva, L. (2007): *Uso de la televisión y su relación con los problemas conductuales y emocionales en niños preescolares de Xalapa-México*. Madrid: Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ortega, J., & Fernández, E. (1996). *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia*. Granada: Fundación Educación y Futuro, D.L.
- Owens, J., Maxim, R., McGuinn, M., Nobile, C., Msall, M., & Alario, A. (1999). Television-viewing habits and sleep disturbance in school children. *Pediatrics*, 104(3), e27-e27. Disponible en <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/104/3/e27>. (Consultado el 12-III-2013)
- Pereira, C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: PPU.

- Pérez, M.A. & López, J. (2001). Publicidad y programas infantiles, en Antón, E., *La socialización de género a través de la programación infantil de televisión*. Valladolid: Dirección General de la Mujer e Igualdad de Oportunidades.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pindado, J. (2003). *El papel de los medios de comunicación en la socialización de los adolescentes de Málaga*. Málaga: Tesis inédita, Universidad de Málaga.
- Popper, K., Condry, J., & Clark, C. W. (2006). *La televisión es mala maestra*. México: DeBolsillo.
- Postman, N. (2003). La desaparición de la infancia en Roig, C. *Escribir para la audiencia infantil, disponible en [http://reddigital.cnice.mecd.es/4/rfirmas\\_nuevas/articulo5/carmina\\_1.html](http://reddigital.cnice.mecd.es/4/rfirmas_nuevas/articulo5/carmina_1.html)*. (Consultado el 10-IV-2011).
- Quero, J.M. (2004). *Reportaje sobre el consumo de televisión*. Disponible en [http://www.reddigital.cnice.mecd.es/4/reportaje\\_ind.html](http://www.reddigital.cnice.mecd.es/4/reportaje_ind.html). Octubre 2004. (Consultado el 29-III-2011).
- Real decreto 1462/1999, de 17 de septiembre, por el que se aprueba el reglamento que regula el derecho de los usuarios del servicio de televisión a ser informados de la programación a emitir, y se desarrollan otros artículos de la ley 25/1994, de 12 de julio, modificada por la ley 22/1999, de 7 de junio. (1999). Disponible en [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-1999-19445](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1999-19445). (Consultado el 14-XII-2010).
- Richards, J. E., & Cronise, K. (2000). Extended visual fixation in the early preschool years: Look duration, heart rate changes, and attentional inertia. *Child Development*, 71(3), 602-620.

- Rideout, V. J., Vandewater, E. A., & Wartella, E. A. (2003). Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers.
- Rideout, V.J, & Hamel, E. (2006). *The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents* Henry J. Kaiser Family Foundation. Disponible en <http://www.kff.org/entmedia/upload/Kids-Media-The-New-Millennium-Report.pdf>. (Consultado el 3-V-2013)
- Roberts, D. F. (1999). *Kids and media at the new millennium*. Diane Publishing.
- Rodríguez, F. (2003). *La mirada en el cristal: La información en televisión*. Madrid: Fragua.
- Sáez, R., & Fernández-Salineró, C. (2009). Aproximación a un planteamiento sistemático de la educación no formal: La persona como centro de desarrollo. *Ediciones Universidad de Salamanca*. Disponible en <http://hdl.handle.net/10366/71835169-187>. (Consultado el 2- IV-2014).
- Samper, H. (2009). *Análisis de contenidos de la programación en horarios de protección infantil: influencia en el desarrollo cognitivo, social y emocional. Tratamiento del género en televisión*. Madrid: Memoria de Diploma de Estudios Avanzados inédita, Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez-Horneros, C. (2006). Factores de influencia socioeducativa en niños y jóvenes de hoy, en *Revista Al Sur*, (5), 34-38.
- Santos, M.A. Educación para la imagen: denotación y connotación en la lectura de mensajes verboicónicos estáticos, en Badanelli, A. M<sup>a</sup>, (2003). Aproximación a un método de lectura e interpretación de imágenes en los manuales escolares, *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. (Madrid, Universidad Complutense de Madrid). pp.334-335.
- Sarrate, M.L. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 60(4), 51-61.

- Sartori, G., (1924). (2005). En Díaz A., trad (Ed.), *Homo videns: la sociedad teledirigida* (7{487} ed.). Madrid: Taurus.
- Schmidt, M. E., Pempek, T. A., Kirkorian, H. L., Lund, A. F., & Anderson, D. R. (2008). The effects of background television on the toy play behavior of very young children. *Child Development*, 79(4), 1137-1151.
- Schmidt, M. E., Rich, M., Rifas-Shiman, S. L., Oken, E., & Taveras, E. M. (2009). Television viewing in infancy and child cognition at 3 years of age in a US cohort. *Pediatrics*, 123(3), e370-5. doi:10.1542/peds.2008-3221 [doi]
- Serrano, J. F. (2003). *¿Medios de comunicación? Guía para padres y educadores*. Madrid: Desclee de Brouwer.
- Sevillano, M. L., & Perlado, L. (2005). Los programas televisivos infantiles preferidos por los niños de 6 a 8 años. *Comunicar*, 13 (25).
- Silverstone, R. (1999). *Why study the media?* London: Sage.
- Touriñán, J. M. & Sáez, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. *Revista Galega do Ensino*, (48), 375-410.
- Tur, V. (2003). Calidad de los contenidos audiovisuales televisivos para el público infantil: un estudio retrospectivo. *Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación: Luces en el laberinto audiovisual*. Universidad de Alicante.
- Tur, V. (2004). *Comunicación publicitaria de juguetes en televisión*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Urra, J., Díaz, M. C., Vidal, M. Á., Prego, V., & Abarca, A. B. (2000). *Televisión: Impacto en la infancia*. Madrid: S.XXI.
- Vallejo-Nágera, A. (1996). *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión*. Madrid: Temas de hoy.

- Vandewater, E. A., Bickham, D. S., Lee, J. H., Cummings, H. M., Wartella, E. A., & Rideout, V. J. (2005). When the television is always on heavy television exposure and young Children's development. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 562-577.
- Vandewater, E. A., Bickham, D. S., & Lee, J. H. (2006). Time well spent? relating television use to children's free-time activities. *Pediatrics*, 117(2), e181-91. doi:117/2/e181 [pii]
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vogel, S.A. & Forness, S.R. (1992). Social functioning in adults with learning disabilities. *School Psychology Review*, 21, 375-386.
- Web del Ayuntamiento de Parla. Disponible en <http://www.ayuntamientodeparla.es> (Consultado el 20-I-2014)
- Web de análisis de audiencias. Disponible en [http://www.laguiatv.com/audiencias.php?c=tematicas&fechas\\_aud=29/04/2010](http://www.laguiatv.com/audiencias.php?c=tematicas&fechas_aud=29/04/2010) (Consulta el 30-IV-2010).
- Williams, T.M. (1986). The Impact of Television: A Natural Experiment in Three Communities. Orlando, FL: *Academic Press*.
- Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas: Crítica y perspectivas*. Barcelona: Paidós.
- Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona: Paidós.
- Woodard, E. H., & Gridina, N. (2001). Media in the home:2000. *Philadelphia, PA: Annenburg Public Policy Center of the University of Pennsylvania*.

Younis, J. A. (1992). La televisión como dispositivo de mediación educativa en la socialización infantil. *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology*, (53), 127-136.

Zelanski, P., & Fisher, M. P. (2006). *Color*. (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

Zimmerman, F. J., & Christakis, D. A. (2007). Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *Pediatrics*, 120(5), 986-992. doi:120/5/986 [pii]

# ANEXOS

- I. CÓDIGO DE AUTORREGULACIÓN.
- II. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE PRINCIPIOS PARA LA AUTORREGULACIÓN.
- III. VÍDEO-RATING.
- IV. CADENAS Y PROGRAMAS MÁS VISTOS DEL GRUPO TDT.
- V. PROGRAMACIÓN DE CLAN TV Y DISNEY CHANNEL.
- VI. MAPA DE SITUACIÓN DE LA LOCALIDAD DE PARLA.
- VII. CUESTIONARIO APLICADO.
- VIII. FOTOS DE PRENDAS DE VESTIR Y OTROS OBJETOS, CON IMÁGENES DE DIBUJOS O PUBLICIDAD.
- IX. EJEMPLOS DE DIBUJOS REALIZADOS POR LOS MENORES.
- X. CARACTERÍSTICAS FAMILIARES.
- XI. CRITERIOS ORIENTATIVOS PARA LA CALIFICACIÓN POR GRUPOS DE EDAD DE LAS PELÍCULAS CINEMATOGRAFICAS Y OTRAS OBRAS AUDIOVISUALES.
- XII. LOS NIÑOS DE TRES A SEIS AÑOS.
- XIII. RESULTADOS ESTADÍSTICOS ACADÉMICOS.
- XIV. AUTORIZACIONES DE LOS CENTROS ESCOLARES.

# **ANEXO I**

## **CÓDIGO DE AUTORREGULACIÓN DE LAS CADENAS DE TELEVISIÓN**

## ANEXO I

### **Convenio de 1993 para la autorregulación de las Televisiones (España) que entró en vigor el 9 de marzo de 2005.**

”CONVENIO SOBRE PRINCIPIOS PARA LA AUTORREGULACION DE LAS CADENAS DE TELEVISIÓN EN RELACIÓN CON DETERMINADOS CONTENIDOS DE SU PROGRAMACIÓN REFERIDOS A LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD” formulado por el Ministerio de Educación y Ciencia, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y las cadenas de televisión conscientes del relevante papel que desarrolla la televisión en la sociedad española, y de la influencia que ejerce en la misma y, en particular, en el público infantil y juvenil. Conscientes asimismo de la importancia de fomentar y preservar los valores formativos y de protección de la infancia y de la juventud, así como del propio potencial educativo que el medio televisivo contiene. [...] Las cadenas de televisión firmantes han considerado la conveniencia de formular con carácter autorregulador, las líneas maestras de un marco de conducta relativo a la protección de la infancia y la juventud, en relación principalmente con la violencia, la discriminación, el consumo de sustancias perjudiciales, el sexo y el lenguaje, con respecto a la libertad de empresa y la independencia de programación de cada cadena.

Esta declaración de principios, y las orientaciones que establece, están dirigidas a propiciar la convivencia democrática en el marco de la Constitución Española y de los Estatutos de Autonomía, que consagran la libertad de expresión, así como el respeto y la protección de los ciudadanos, y, en particular, de los menores de edad.

El acuerdo responde asimismo a la voluntad de contribuir a los fines formativos a los que alude la normativa general de educación, entre los que resalta el de proporcionar el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto y ejercicio de los derechos, libertades y valores fundamentales.

[...] En el libre ejercicio de esta responsabilidad las cadenas de televisión, en el contexto de las estrategias de la programación de cada una de ellas:

*Primero.* Declaran su voluntad de favorecer, especialmente en la programación dirigida al público infantil y juvenil, los valores de respeto a la persona, de tolerancia, solidaridad, paz y democracia, en el marco establecido por la Constitución Española, por la legislación propia del sector audiovisual y por los compromisos que pudieran adquirirse por España en el marco de la Comunidad Europea y la Comunidad Internacional.

*Segundo.* En consecuencia con lo anterior, acuerdan favorecer, a través del medio televisivo, la difusión de valores educativos y formativos, cultivando el potencial formativo de la televisión, sin perjuicio de otras funciones que el medio televisivo tiene.

*Tercero.* Asimismo declaran su voluntad de evitar la difusión de mensajes o imágenes susceptibles de vulnerar de forma gravemente perjudicial los valores de protección de la infancia y la juventud, especialmente en relación con:

- a) La violencia gratuita ofensiva hacia las personas, cuya presencia se evitará cuando contenga una crueldad traumatizante para el público infantil o juvenil.
- b) La discriminación por cualquier motivo, para lo que se evitará la difusión de mensajes atentatorios para la dignidad de las personas o que impliquen discriminación o desprecio hacia ellas en razón de su color, raza, sexo, religión o ideología.

En relación con la violencia y la discriminación, no se puede ignorar ni ocultar a los menores que vivimos en un mundo en el que, por desgracia, existen. No se trata de ocultar la violencia sino de no presentarla como merecedora de ser imitada.

- c) El consumo de productos perniciosos para la salud, a cuyo fin se evitará la incitación al consumo de cualquier tipo de drogas.
- d) Las escenas de explícito contenido sexual que, al tiempo que carezcan de valor educativo o informativo, sean capaces de afectar seriamente a la sensibilidad de niños y jóvenes, se evitarán en los programas propios de la audiencia infantil y sus cortes publicitarios.
- e) El lenguaje innecesariamente indecente así como el empleo deliberadamente incorrecto de la lengua se excluirá. Ámbito e interpretación de las normas:

[...] Las orientaciones indicadas deberán tenerse en cuenta tanto en la programación propiamente dicha, cuanto en la publicidad que de ella se difunda en programas dirigidos a la audiencia infantil y juvenil o que se transmita por otros medios de difusión.

En cualquier caso, y atendiendo también a la responsabilidad exigible a los padres, las cadenas de televisión advertirán, al comienzo de los espacios emitidos en los horarios de previsible audiencia infantil, si existen escenas de violencia o sexo que puedan dañar la sensibilidad infantil.

Las cadenas de televisión y el Ministerio de Educación y Ciencia, en su condición de impulsor del presente Convenio, realizarán el seguimiento de lo previsto en el mismo a través de reuniones conjuntas, en el marco de colaboración que este acuerdo representa, con el fin de acordar consensuadamente las iniciativas y recomendaciones necesarias para el mejor cumplimiento de los compromisos asumidos.

Compromisos del Ministerio de Educación y Ciencia:

En relación con este código, y como contribución propia, el Ministerio de Educación y Ciencia y, en su caso, las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, se comprometen a:

1. Impulsar a través de sus unidades especializadas, tales como el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), y a través de Instituciones universitarias y de investigación, estudios generales teóricos y prácticos sobre la influencia de la televisión en el público infantil y juvenil y en el medio escolar. La información y las valoraciones que contengan estos estudios e informes serán transmitidas preferentemente y con regularidad a las emisoras de televisión.
2. Desarrollar una campaña entre los profesores, alumnos y padres, a través de sus propios centros de enseñanza, para promover los valores de respeto a la persona, solidaridad, paz y democracia y, en general, las aportaciones positivas que la experiencia televisiva puede producir en el desarrollo personal de los alumnos. En el marco de esta campaña, el Ministerio producirá un programa dirigido a alumnos, padres y profesores, que también se facilitará a las cadenas de televisión para su posible emisión.”

# **ANEXO II**

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE PRINCIPIOS PARA LA AUTORREGULACIÓN**

## ANEXO II

Informe de la Ponencia del Senado, designada en el seno de la Comisión de Educación y Cultura, para analizar y controlar el desarrollo del Convenio de Autorregulación.

Boletín Oficial de las Cortes Generales, Senado, VI Legislatura, nº 597, fecha 10-12-98

“CONCLUSIONES:

1. La totalidad de los comparecientes ante la Ponencia consideran que el Convenio sobre Principios para la Autorregulación es un instrumento válido para conseguir los objetivos que se proponían los firmantes, por lo que resulta conveniente su continuidad. Sin embargo, la Ponencia constata que siguen produciéndose incumplimientos al mismo por parte de todas las cadenas de televisión.

La Ponencia señala que desde 1993 y hasta el 18 de junio de 1998 (fecha de las últimas comparecencias ante la Ponencia) ni el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, ni el Ministerio de Educación y Cultura desde 1996, han convocado a las cadenas de televisión, ni a las Consejerías de Educación para analizar el cumplimiento del Convenio.

2. La Ponencia considera válida la creación de la página WEB que puso en marcha el Ministerio de Educación y Cultura a finales de 1996 para el seguimiento de las emisiones de televisión de las cadenas firmantes del Convenio, en virtud del cual las asociaciones, y en general la sociedad, ejercen, espontánea y libremente, un seguimiento sobre el cumplimiento de los compromisos suscritos por las cadenas de televisión.

Igualmente la Ponencia considera adecuada la vía iniciada por el Ministerio de Educación y Cultura de formar a profesores y a padres en el uso educativo de la televisión y en la prevención del abuso adictivo en el consumo de televisión por parte de niños y jóvenes.

De igual manera se considera pertinente la iniciativa del Ministerio de Educación y Cultura de realizar estudios sobre el impacto en niños y jóvenes de los programas de televisión, de la publicidad televisiva y de la violencia en

las emisiones; sobre el lenguaje televisivo en cuanto dotado de capacidad educativa subyacente, o sobre las estrategias que deben emplear los padres para racionalizar el consumo televisivo de sus hijos.

Se valora también positivamente la mediación de los servidores del Programa de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación y Cultura para difundir, a través de la red, información sobre el convenio de Autorregulación y en especial sobre los estudios realizados al respecto.

#### RECOMENDACIONES:

La Ponencia recomienda:

- 1) Ampliar el número de firmantes del Convenio, habida cuenta de que desde 1993, año de la firma del Convenio, se han creado nuevos canales de televisión, se han puesto en marcha las plataformas digitales y los servicios audiovisuales por cable. También se justifica la ampliación por la transferencia de competencias educativas a las comunidades autónomas. Por otra parte, se recomienda asimismo intensificar la participación de las asociaciones de usuarios en el seguimiento del Convenio.
- 2) Aumentar la frecuencia de reuniones entre los firmantes del Convenio, así como regularizar el envío de información a los firmantes sobre el seguimiento que hace el Ministerio de Educación y Cultura del cumplimiento del Convenio.
- 3) Crear un premio y dos accésits para los programas de televisión que más contribuyan a alcanzar los objetivos del Convenio de proteger a la infancia y a la juventud de la influencia negativa para su educación de determinados contenidos televisivos. Concretamente se premiarían los programas que promuevan los valores éticos, el respeto a la dignidad de las personas, la paz, la solidaridad, la democracia y la igualdad de derechos entre mujeres y hombres.
- 4) Al Ministerio de Educación que continúe impulsando, a través de su Programa de Nuevas Tecnologías, el seguimiento de las emisiones de televisión en orden al cumplimiento de los compromisos del Convenio por parte de las cadenas de televisión y, al respecto, se recomienda ampliar la base social que colabora en el seguimiento de las emisiones, publicitando más ampliamente este medio de participación social, especialmente entre las

asociaciones de padres y madres de alumnos, y ofreciendo a la opinión pública los resultados del seguimiento.

5) Potenciar la formación de los padres, para capacitarlos en el uso educativo de la televisión en sus hogares, con la colaboración de las asociaciones de padres y madres de alumnos.

6) Incluir en los planes de formación del profesorado, cursos sobre el uso educativo de la televisión y sobre el lenguaje televisivo, de manera que, dotando a esos cursos de una orientación eminentemente práctica, los profesores puedan prevenir en los alumnos el abuso en el consumo televisivo, orientando también a los padres al respecto.

7) Continuar promoviendo y difundiendo estudios divulgativos y dotados de virtualidad práctica sobre las siguientes temáticas:

Los diversos patrones de consumo de la televisión y su influencia educativa en la infancia y la juventud Política de la Unión Europea, de los países que la integran y de otros países, respecto a la protección de la infancia y la juventud de los contenidos de televisión nocivos para su educación.

Crear sistemas descriptivos y evaluativos de los programas de televisión y de los servicios «en la red», para mejorar el seguimiento de las emisiones, para establecer comparaciones y valoraciones más objetivas y exhaustivas y, en su caso, para disponer de criterios válidos de estandarización, a nivel europeo o mundial, de los procedimientos de seguimiento de las emisiones televisivas o de los servicios «en la red».

# **ANEXO III**

## **VÍDEO-RATING**

### ANEXO III

El vídeo-rating, un sistema desarrollado por la empresa Corporación Multimedia, (cerrada el año 2010) para analizar el comportamiento de las audiencias minuto a minuto.

El vídeo-rating es un sistema multipantalla que utiliza y funcionaliza los datos de audiencia obtenidos día a día por Sofres (Kantar Media actualmente), la agencia española de control de audiencias televisivas. Mediante el vídeo-rating pueden analizarse las audiencias de tantas cadenas como pequeñas pantallas integra el sistema.

Una vez seleccionado el día y la hora sobre los que se pretende realizar el estudio de audiencia, el analista puede ir contemplando simultáneamente en cada pequeña pantalla las imágenes que se emitían en este preciso instante en cada una de las cadenas analizadas. Debajo de cada pantalla puede observar el número de espectadores que contemplaban la cadena en este momento, así como las pérdidas y las ganancias de audiencia que se fueron produciendo. En caso de pérdida de espectadores, se pueden detectar a qué cadenas rivales emigraron. Y en caso de ganancias, se puede comprobar de qué cadenas procedían y qué tipo de imágenes se emitían en el momento en que desertaron.

Mediante este sistema puede estudiarse la evolución de las audiencias segundo a segundo, relacionando las ganancias y pérdidas de espectadores con el tipo de mensaje que se estaba emitiendo en cada instante. Puede descubrirse, pues, qué recursos temáticos y expresivos atraen a las audiencias y cuáles las alejan.

Tanto la estrategia del distractor como la del vídeo-rating ponen de manifiesto las diferencias sustanciales entre la televisión convencional y la educativa en lo que atañe a procesos comunicativos.

Ferrés, J., (2004), *El estilo comunicativo en la televisión*, recuperado en [http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas/ferres\\_ind.html](http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas/ferres_ind.html) (Consultado 4 de enero de 2010).

**Para optimizar la programación y planificar eficazmente. (Kantar Media)**

El panel de audiencia de televisión está formado por una muestra permanente de 4.625 hogares, representativos del universo de estudio y equipados con audímetros. Se trata de uno de los paneles más importantes de Europa en lo que a tamaño muestral se refiere. Estos aparatos controlan la actividad del televisor, vídeo u otras fuente de señal en el televisor (TDT, sintonizador de satélite, sintonizador de cable, etc..).

La relación entre el hogar y el audímetro se realiza mediante un mando a distancia. A cada persona se le asigna una letra en un botón que debe pulsar cada vez que enciende o apaga el televisor, o cada vez que empieza a ver o deja de ver televisión. Durante las 24 horas del día los audímetros registran todos los cambios que se han ido produciendo en los distintos televisores del hogar, hasta que cada madrugada llama al ordenador central de Kantar Media y vuelca toda la información almacenada.

La importancia y trascendencia que se deriva de los datos de audiencia de televisión para toda la industria y el sector publicitario es de tal envergadura que en Kantar Media hemos adoptado todos los mecanismos de Control que garantizan al mercado la calidad y transparencia de los datos.

Además de los controles internos, el panel cuenta con un riguroso sistema de controles externos. El Comité de Usuarios y el Consejo de Control son dos organismos creados de forma consensuada por el mercado, cuya existencia y función garantiza el control y transparencia de la operación que realiza Kantar Media. En ambos organismos están representados todos los usuarios de la audimetría por sectores. Televisiones, centrales de medios, anunciantes, agencias y otros eligen periódicamente los miembros que les han de representar en estos organismos.

La Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) realiza un control permanente y exhaustivo sobre los distintos procesos de la operación. Dos estudios: el Coincidental Interno y el Coincidental Externo, realizados anualmente se encargan de demostrar el grado de coincidencia entre los datos obtenidos puntualmente por estos estudios y los obtenidos por Kantar-Media.

# **ANEXO IV**

## **CADENAS Y PROGRAMAS MÁS VISTOS DEL GRUPO TDT**

## ANEXO IV

### DOMINGO 26 DE ENERO DE 2014

Mañana / Mediodía

- 06:00 [Peppa Pig](#)
- 06:19 [Peppa Pig](#)
- 06:37 [Chuggington](#)
- 06:47 [Chuggington](#)
- 07:00 [Tickety Toc](#)
- 07:21 [Jorge el curioso](#)
- 07:44 [Los Lunnis](#)
- 07:57 [Caillou](#)
- 08:15 [Caillou](#)
- 08:34 [Pocoyó](#)
- 08:41 [Pocoyó](#)
- 08:48 [Pocoyó](#)
- 08:55 [Tickety Toc](#)
- 09:17 [Tickety Toc](#)
- 09:39 [Dora la exploradora](#)
- 10:02 [Dora la exploradora](#)
- 10:26 [Dora la exploradora](#)
- 10:50 [Chuggington](#)
- 11:00 [Peppa Pig](#)
- 11:20 [Peppa Pig](#)
- 11:40 [Peppa Pig](#)
- 11:59 [Los Superminiheroes](#)
- 12:21 [Los Superminiheroes](#)
- 12:43 [Pac-man y las aventuras fantasmales](#)

Tarde

- 13:06 [Pac-man y las aventuras fantasmales](#)
- 13:28 [El libro de la selva](#)
- 13:49 [El libro de la selva](#)
- 14:11 [The New Looney Tunes](#)
- 14:32 [The New Looney Tunes](#)
- 14:53 [Bob Esponja](#)
- 15:16 [Bob Esponja](#)
- 15:40 [Bob Esponja](#)
- 16:04 [Cine](#)
- 17:28 [Peppa Pig](#)
- 17:47 [Peppa Pig](#)
- 18:06 [Peppa Pig](#)
- 18:25 [Los Superminiheroes](#)
- 18:47 [The New Looney Tunes](#)
- 19:09 [The New](#)

Noche

- 19:32 [Pac-man y las aventuras fantasmales](#)
- 19:54 [Pac-man y las aventuras fantasmales](#)
- 20:21 [Bob Esponja](#)
- 20:44 [Bob Esponja](#)
- 21:08 [Bob Esponja](#)
- 21:31 [El libro de la selva](#)
- 21:52 [El libro de la selva](#)
- 22:13 [El libro de la selva](#)
- 22:34 [El libro de la selva](#)
- 22:55 [Big Time Rush](#)
- 23:18 [Big Time Rush](#)
- 23:40 [Pac-man y las aventuras fantasmales](#)

## LUNES 27 DE ENERO DE 2014

Mañana / Mediodía

- 06:30 [Peppa Pig](#)
- 06:49 [Chuggington](#)
- 07:00 [Peppa Pig](#)
- 07:20 [Dora la exploradora](#)
- 07:45 [Tickety Toc](#)
- 08:10 [Bob Esponja](#)
- 08:35 [Pac-man y las aventuras fantasmales](#)
- 09:00 [The New Looney Tunes](#)
- 09:20 [Los Lunnis](#)
- 09:33 [Caillou](#)
- 09:55 [Pocoyó](#)
- 10:17 [Zoobabu](#)
- 10:20 [El pequeño reino de Ben y Holly](#)
- 10:40 [Jorge el curioso](#)
- 11:03 [Animals](#)
- 11:10 [Peppa Pig](#)
- 11:29 [Chuggington](#)
- 11:40 [Chuggington](#)
- 11:50 [Los Superminiheroes](#)
- 12:15 [Redakai](#)
- 12:35 [Pac-man y las aventuras fantasmales](#)
- 13:00 [Pokémon](#)

Tarde

- 13:20 [The New Looney Tunes](#)
- 13:45 [El libro de la selva](#)
- 14:05 [Big Time Rush](#)
- 14:25 [Fanboy y Chum Chum](#)
- 14:45 [Bob Esponja](#)

- 15:10 [Pac-man y las aventuras fantasmales](#)
- 15:35 [Los Superminiheroes](#)
- 15:55 [Caillou](#)
- 16:15 [Dora la exploradora](#)
- 16:38 [Peppa Pig](#)
- 17:00 [Chuggington](#)
- 17:10 [Chuggington](#)
- 17:20 [Tickety Toc](#)
- 17:45 [Los Superminiheroes](#)
- 18:10 [Big Time Rush](#)
- 18:35 [Planeta Sheen](#)
- 18:55 [El libro de la selva](#)
- 19:15 [Fanboy y Chum Chum](#)

Noche

- 19:40 [Redakai](#)
- 20:00 [The New Looney Tunes](#)
- 20:25 [Bob Esponja](#)
- 20:50 [Bob Esponja](#)
- 21:15 [Pac-man y las aventuras fantasmales](#)
- 21:40 [Bob Esponja](#)
- 22:00 [Big Time Rush](#)
- 22:25 [Big Time Rush](#)
- 22:50 [The New Looney Tunes](#)
- 23:10 [Smallville](#)
- 23:50 [Smallville](#)

# **ANEXO V**

## **PROGRAMACIÓN DE CLAN TV Y DISNEY CHANNEL**

**ANEXO V**
**PROGRAMACIÓN en CLAN TV SEMANAL (30 DE ABRIL AL 3 DE MAYO DE 2010)**

<i><b>VIERNES 30-05-2010</b></i>	<i><b>LUNES 03-05-2010</b></i>
00:37 <i>BUFFY, CAZAVAMPIROS</i>	01:57 <i>CUÉNTAME COMO PASÓ</i>
01:20 <i>SMALLVILLE</i>	02:10 <i>ÁGUILA ROJA</i>
02:01 <i>SMALLVILLE</i>	03:30 <i>BUFFY, CAZAVAMPIROS</i>
02:45 <i>BUFFY, CAZAVAMPIROS</i>	04:12 <i>BUFFY, CAZAVAMPIROS</i>
03:27 <i>BUFFY, CAZAVAMPIROS</i>	04:55 <i>BUFFY, CAZAVAMPIROS</i>
04:10 <i>SMALLVILLE</i>	05:36 <i>BUFFY, CAZAVAMPIROS</i>
04:50 <i>SMALLVILLE</i>	06:44 <i>PEQUEÑA PRINCESA</i>
04:10 <i>SMALLVILLE</i>	07:00 <i>LOS LUNNIS</i>
04:50 <i>SMALLVILLE</i>	07:27 <i>JUEGA CONMIGO</i>
05:55 <i>ICARLY</i>	07:55 <i>EL ESPECTACULAR SPIDERMAN</i>
06:15 <i>POCOYO</i>	08:15 <i>BOB ESPONJA</i>
06:22 <i>PEQUEÑA PRINCESA</i>	08:35 <i>CÓDIGO LYOKO</i>
06:33 <i>LOS LUNNIS</i>	08:59 <i>PEQUEÑA PRINCESA</i>
07:15 <i>LOS LUNNIS</i>	09:10 <i>LITTLE EINSTEINS</i>
07:24 <i>JUEGA CONMIGO</i>	09:33 <i>POCOYO</i>
07:55 <i>EL ESPECTACULAR SPIDERMAN</i>	09:40 <i>LOS LUNNIS</i>
08:15 <i>BOB ESPONJA</i>	09:47 <i>DOUGIE SE DISFRAZA</i>
08:35 <i>CÓDIGO LYOKO</i>	09:55 <i>POCOYÓ</i>
08:59 <i>PEQUEÑA PRINCESA</i>	09:56 <i>JUEGA CONMIGO</i>
09:10 <i>LITTLE EINSTEINS</i>	10:20 <i>DORA LA EXPLORADORA</i>
09:33 <i>POCOYO</i>	10:44 <i>GOMAESPUMINGLISH</i>
09:56 <i>JUEGA CONMIGO</i>	10:46 <i>LITTLE EINSTEINS</i>
10:20 <i>DORA LA EXPLORADORA</i>	11:10 <i>¡BUCEA OLLY!</i>
10:44 <i>GOMAESPUMINGLISH</i>	11:30 <i>ARTHUR</i>
10:46 <i>LITTLE EINSTEINS</i>	11:55 <i>HERO KIDS</i>
11:10 <i>¡BUCEA OLLY!</i>	12:45 <i>SANDRA, DETECTIVE DE CUENTOS</i>
11:30 <i>ARTHUR</i>	13:00 <i>LAZY TOWN</i>
11:55 <i>HERO KIDS</i>	13:25 <i>MARTÍN, MARTÍN</i>
12:45 <i>SANDRA, DETECTIVE DE CUENTOS</i>	13:50 <i>SHURIKEN SCHOOL</i>
13:00 <i>LAZY TOWN</i>	14:10 <i>EL ESPECTACULAR SPIDERMAN</i>
	14:30 <i>CÓDIGO LYOKO</i>

13:25 MARTÍN, MARTÍN	15:00 BOB ESPONJA
13:50 SHURIKEN SCHOOL	15:25 DORA LA EXPLORADORA
14:15 EL ESPECTACULAR SPIDERMAN	15:45 ¡BUCEA OLLY!
14:35 CÓDIGO LYOKO	16:05 DORA LA EXPLORADORA
1 MINUTO PUBLICIDAD	16:30 HERO KIDS
15:00 BOB ESPONJA	16:55 SHURIKEN SCHOOL
15:25 DORA LA EXPLORADORA	17:15 ARTHUR
15:45 ¡BUCEA OLLY!	17:40 LAZY TOWN
16:05 DORA LA EXPLORADORA	18:05 MARTÍN, MARTÍN
16:30 HERO KIDS	18:30 HERO KIDS
16:55 SHURIKEN SCHOOL	18:55 SANDRA, <i>DETECTIVE DE CUENTOS</i>
17:15 ARTHUR	19:25 WINX CLUB
17:40 LAZY TOWN	19:50 EL ESPECTACULAR SPIDERMAN
18:05 MARTÍN, MARTÍN	20:10 CÓDIGO LYOKO
18:30 HERO KIDS	20:30 EL BÚHO
18:55 SANDRA, <i>DETECTIVE DE CUENTOS</i>	20:31 BOB ESPONJA
19:25 WINX CLUB	21:20 CÓDIGO LYOKO
19:50 EL ESPECTACULAR SPIDERMAN	21:44 BOB ESPONJA
20:10 CÓDIGO LYOKO	7 MINUTOS PUBLICIDAD
20:30 EL BÚHO	22:10 ICARLY
20:31 BOB ESPONJA	22:30 BUFFY, CAZAVAMPIROS
21:20 CÓDIGO LYOKO	23:12 SMALLVILLE
21:44 BOB ESPONJA	23:55 BUFFY, CAZAVAMPIROS
7 MINUTOS PUBLICIDAD	
22:10 ICARLY	
22:30 BUFFY, CAZAVAMPIROS	
23:12 SMALLVILLE	
23:55 BUFFY, CAZAVAMPIROS	

<b>SÁBADO 01-05-2010</b>	<b>DOMINGO 02-05-2010</b>
00:37 <i>BUFFY, CAZAVAMPIROS</i>	00:10 <i>ICARLY</i>
01:20 <i>SMALLVILLE</i>	00:33 <i>ICARLY</i>
02:00 <i>SMALLVILLE</i>	00:56 <i>ICARLY</i>
02:45 <i>BUFFY, CAZAVAMPIROS</i>	01:09 <i>ICARLY</i>
03:27 <i>BUFFY, CAZAVAMPIROS</i>	01:45 <i>SMALLVILLE</i>
04:10 <i>BUFFY, CAZAVAMPIROS</i>	02:25 <i>SMALLVILLE</i>
04:50 <i>SMALLVILLE</i>	03:05 <i>SMALLVILLE</i>
05:30 <i>ICARLY</i>	03:45 <i>SMALLVILLE</i>
05:55 <i>ICARLY</i>	04:30 <i>CUÉNTAME COMO PASÓ</i>
06:15 <i>POCOYÓ</i>	05:38 <i>CUÉNTAME COMO PASÓ</i>
06:22 <i>PEQUEÑA PRINCESA</i>	06:15 <i>POCOYÓ</i>
06:33 <i>LOS LUNNIS</i>	06:22 <i>PEQUEÑA PRINCESA</i>
07:00 <i>LOS LUNNIS</i>	06:33 <i>LOS LUNNIS</i>
07:28 <i>ENERMANOS</i>	07:00 <i>LOS LUNNIS</i>
07:52 <i>LITTLE EINSTEINS</i>	07:26 <i>ENERMANOS</i>
08:40 <i>JUEGA CONMIGO</i>	07:50 <i>LITTLE EINSTEINS</i>
09:30 <i>DORA LA EXPLORADORA</i>	09:00 <i>JUEGA CONMIGO</i>
3 <i>MINUTOS PUBLICIDAD</i>	10:10 <i>DORA LA EXPLORADORA</i>
10:45 <i>ARTHUR</i>	10:58 <i>2 MINUTOS PUBLICIDAD</i>
12:00 <i>LAZY TOWN</i>	11:00 <i>LAZY TOWN</i>
12:50 <i>SANDRA DETECTIVE DE CUENTOS</i>	12:15 <i>SHURIKEN SCHOOL</i>
13:45 <i>SHURIKEN SCHOOL</i>	13:01 <i>SANDRA DETECTIVE DE CUENTOS</i>
14:55 <i>EL BÚHO</i>	13:55 <i>HERO KIDS</i>
14:57 <i>BOB ESPONJA</i>	15:15 <i>EL BÚHO (2 MINUTOS)</i>
4 <i>MINUTOS PUBLICIDAD</i>	15:17 <i>BOB ESPONJA</i>
16:10 <i>WINX CLUB</i>	4 <i>MINUTOS DE PUBLICIDAD</i>
16:55 <i>CINE</i>	16:30 <i>WINX CLUB</i>
18:20 <i>MARTÍN, MARTÍN</i>	17:15 <i>MARTÍN, MARTÍN</i>
19:10 <i>HERO KIDS</i>	18:10 <i>HERO KIDS</i>
19:35 <i>CÓDIGO LYOKO</i>	19:55 <i>CÓDIGO LYOKO</i>
19:59 <i>EL ESPECTACULAR SPIDERMAN</i>	22:18 <i>BOB ESPONJA</i>
21:30 <i>GEMELAS EN LA CANCHA</i>	22:40 <i>BUFFY, CAZAVAMPIROS</i>
22:50 <i>ÁGUILA ROJA</i>	23:21 <i>SMALLVILLE</i>
	23:55 <i>CUÉNTAME COMO PASÓ</i>



## PROGRAMACIÓN DEL 30 DE ABRIL AL 3 DE MAYO DE 2010

VIERNES 30-04-2010	LUNES 03-05-2010
06:00 ART ATTACK	06:00 ART ATTACK
06:25 MACIUS, EL PEQUEÑO GRAN REY	06:25 MACIUS, EL PEQUEÑO GRAN REY
06:35 MACIUS, EL PEQUEÑO GRAN REY	06:35 MACIUS, EL PEQUEÑO GRAN REY
06:50 POPPETS TOWN	06:50 POPPETS TOWN
07:00 POPPETS TOWN	07:00 POPPETS TOWN
07:15 MONSTER'S ALLERGY	07:15 MONSTER'S ALLERGY
07:40 KUZCO: UN EMPERADOR EN EL COLE	07:40 KUZCO: UN EMPERADOR EN EL COLE
08:05 PHINEAS Y FERB	08:05 PHINEAS Y FERB
08:15 PHINEAS Y FERB	08:15 PHINEAS Y FERB
08:30 JOHNNY TEST	08:30 JOHNNY TEST
08:40 JOHNNY TEST	08:40 JOHNNY TEST
08:55 ¿PUEDES ENSEÑARLE MODALES A MI COCODRILO?	08:55 ¿PUEDES ENSEÑARLE MODALES A MI COCODRILO?
09:00 MANNY MANITAS	09:00 MANNY MANITAS
09:10 MANNY MANITAS	09:10 MANNY MANITAS
09:25 MIS AMIGOS TIGGER Y POOH	09:25 MIS AMIGOS TIGGER Y POOH
09:35 MIS AMIGOS TIGGER Y POOH	09:35 MIS AMIGOS TIGGER Y POOH
09:50 TELMO Y TULA MANUALIDADES	09:50 TELMO Y TULA MANUALIDADES
09:55 TELMO Y TULA MANUALIDADES	09:55 TELMO Y TULA MANUALIDADES
10:05 POPPETS TOWN	10:05 POPPETS TOWN
10:15 POPPETS TOWN	10:15 POPPETS TOWN
10:35 MACIUS, EL PEQUEÑO GRAN REY	10:30 JJ QUIERE UNA MASCOTA
10:45 MACIUS, EL PEQUEÑO GRAN REY	10:35 MACIUS, EL PEQUEÑO GRAN REY
11:00 NANIGUGU	10:45 MACIUS, EL PEQUEÑO GRAN REY
11:05 LA HISTORIA INTERMINABLE	11:00 NANIGUGU
11:30 LOU & LOU: SAFETY PATROL	11:05 LA HISTORIA INTERMINABLE
11:30 TOMMY Y OSCAR	11:30 LOU & LOU: SAFETY PATROL
12:00 SABRINA: ACADEMIA DE BRUJAS	11:30 TOMMY Y OSCAR
12:25 JUAN Y TOLOLA	12:00 SABRINA: ACADEMIA DE BRUJAS
12:50 STITCH	12:25 JUAN Y TOLOLA
13:15 AMERICAN DRAGON: JAKE LONG	12:35 JUAN Y TOLOLA
13:40 LOS PADRINOS MÁGICOS	12:50 LA CASA DE MICKEY MOUSE
13:50 LOS PADRINOS MÁGICOS	13:15 HÉRCULES/ ALADDIN/GUARDIANES DEL
14:05 PHINEAS Y FERB	ESPACIO/KIM POSSIBLE
14:15 PHINEAS Y FERB	13:40 LOS PADRINOS MÁGICOS
14:25 LOS MAGOS DE WAVERLY PLACE	13:50 LOS PADRINOS MÁGICOS
15:00 ZEKE Y LUTHER	14:05 PHINEAS Y FERB
15:30 EL CLUB DE LA HERRADURA	14:15 PHINEAS Y FERB
16:00 PATITO FEO	14:25 LOS MAGOS DE WAVERLY PLACE
16:50 CAMBIO DE CLASE	15:00 ZEKE Y LUTHER/ HANNAH MONTANA
17:00 PHINEAS Y FERB	15:30 EL CLUB DE LA HERRADURA
17:10 PHINEAS Y FERB	16:00 PATITO FEO
17:25 PHINEAS Y FERB	17:00 PHINEAS Y FERB

<p>17:40 KUZCO: UN EMPERADOR EN EL COLE                  18:05 BRANDY Y MR WHISKERS                  18:15 BRANDY Y MR WHISKERS                  18:30 YIN, YANG, YO!                  18:45 JOHNNY TEST                  18:55 JOHNNY TEST                  19:10 LOS PADRINOS MÁGICOS                  19:20 LOS PADRINOS MÁGICOS                  19:35 PHINEAS Y FERB                  19:45 PHINEAS Y FERB                  20:00 ZACK Y CODY: TODOS A BORDO                  20:25 LOS MAGOS WAVERLY PLACE                  21:00 HANNAH MONTANA                  21:30 PATITO FEO                  22:25 LLÁMAME CRIS                  22:40 PHINEAS Y FERB                  22:50 PHINEAS Y FERB                  23:05 YO Y EL MUNDO                  23:35 DINOSAURIOS</p>	<p>17:25 LOS SUSTITUTOS                  17:40 KUZCO: UN EMPERADOR EN EL COLE                  18:05 BRANDY Y MR WHISKERS                  18:15 BRANDY Y MR WHISKERS                  18:30 YIN, YANG, YO!                  18:45 JOHNNY TEST                  18:55 JOHNNY TEST                  19:10 LOS PADRINOS MÁGICOS                  19:20 LOS PADRINOS MÁGICOS                  19:35 PHINEAS Y FERB                  19:45 PHINEAS Y FERB                  20:00 ZACK Y CODY: TODOS A BORDO                  20:25 LOS MAGOS WAVERLY PLACE                  21:00 HANNAH MONTANA                  21:30 PATITO FEO                  22:25 LLÁMAME CRIS                  22:40 PHINEAS Y FERB                  22:50 PHINEAS Y FERB                  23:05 YO Y EL MUNDO                  23:35 DINOSAURIOS</p>
--	--

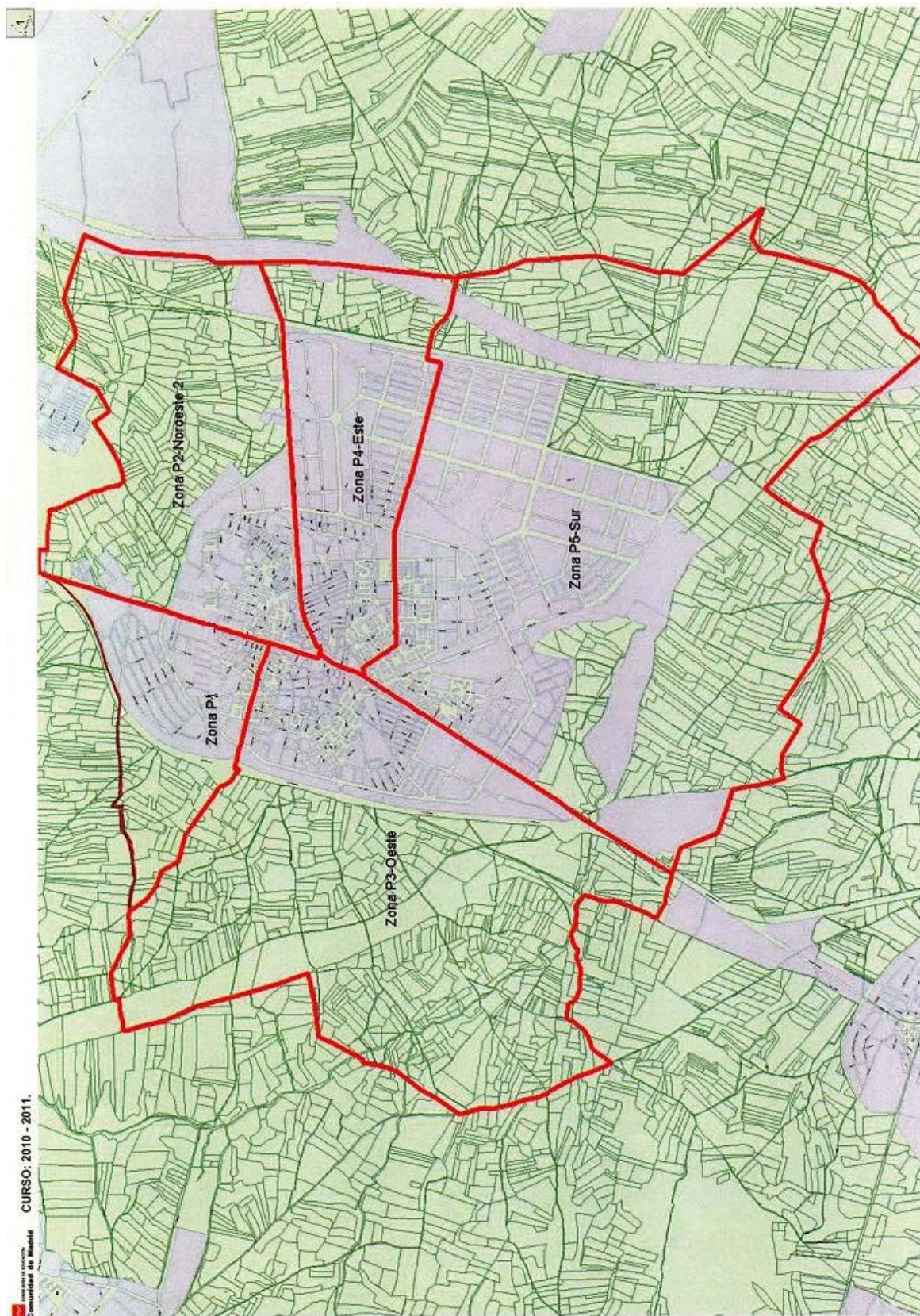
<p><b>SÁBADO 01-05-2010</b>                  06:00 ZOMBIE HOTEL                  06:25 MACIUS, EL PEQUEÑO GRAN REY                  06:35 MACIUS, EL PEQUEÑO GRAN REY                  06:50 TELMO Y TULA MANUALIDADES                  07:00 7 PETS                  07:05 LA VACA CONNIE                  07:15 LA VACA CONNIE                  07:30 POPPETS TOWN                  07:40 POPPETS TOWN                  07:55 ¿DÓNDE ESTÁ EL RATONCITO?                  08:00 JUNGLA SOBRE RUEDAS                  08:10 JUNGLA SOBRE RUEDAS                  08:25 LOU &amp; LOU: SAFETY PATROL                  08:30 LA CASA DE MICKEY MOUSE                    08:55 LA BANDA DE LOS MONSTRUOS FELICES                  09:00 MANNY MANITAS                  09:10 MANNY MANITAS                  09:25 ¿PUEDES ENSEÑARLE MODALES A MI COCODRILO?                  09:30 STITCH!                  09:55 BRUNO, EL FANTÁSTICO                  10:00 ZACK Y CODY: TODOS A BORDO                  10:30 HANNAH MONTANA</p>	<p><b>DOMINGO 02-05-2010</b>                  06:00 ZOMBIE HOTEL                  06:25 MACIUS, EL PEQUEÑO GRAN REY                  06:35 MACIUS, EL PEQUEÑO GRAN REY                  06:50 TELMO Y TULA MANUALIDADES                  07:00 7 PETS                  07:05 LA VACA CONNIE                  07:15 LA VACA CONNIE                  07:30 POPPETS TOWN                  07:40 POPPETS TOWN                  07:55 ¿DÓNDE ESTÁ EL RATONCITO?                  08:00 OSO: AGENTE ESPECIAL                  08:10 OSO: AGENTE ESPECIAL                  08:25 LOU &amp; LOU: SAFETY PATROL                  08:30 LA MAGIA DE CHLOE                  08:40 LA MAGIA DE CHLOE                  08:55 LA BANDA DE LOS MONSTRUOS FELICES                  09:00 MANNY MANITAS                  09:10 MANNY MANITAS                  09:25 ¿PUEDES ENSEÑARLE MODALES A MI COCODRILO?                  09:30 STITCH!                  09:55 BRUNO, EL FANTÁSTICO                  10:00 ZACK Y CODY: TODOS A BORDO                  10:30 HANNAH MONTANA</p>
---	---

11:00 JONAS	11:00 JONAS
11:30 PHINEAS Y FERB	11:30 PHINEAS Y FERB
11:55 LOS PADRINOS MÁGICOS	11:55 LOS PADRINOS MÁGICOS
12:20 BRANDY Y MR WHISKERS	12:20 BRANDY Y MR WHISKERS
12:30 BRANDY Y MR WHISKERS	12:30 BRANDY Y MR WHISKERS
12:45 KUZCO: UN EMPERADOR EN EL COLE	12:45 KUZCO: UN EMPERADOR EN EL COLE
12:55 KUZCO: UN EMPERADOR EN EL COLE	12:55 KUZCO: UN EMPERADOR EN EL COLE
13:10 ZOMBIE HOTEL	13:10 ZOMBIE HOTEL
13:35 MANU Y MONKEY	13:35 MANU Y MONKEY
13:40 JOHNNY TEST	13:40 JOHNNY TEST
13:50 JOHNNY TEST	13:50 JOHNNY TEST
14:05 ZEKE Y LUTHER	14:05 ZEKE Y LUTHER
14:25 LOS MAGOS DE WAVERLY PLACE	14:25 LOS MAGOS DE WAVERLY PLACE
15:00 SUNNY ENTRE ESTRELLAS	15:00 SUNNY ENTRE ESTRELLAS
15:30 ZACK Y CODY	15:30 ZACK Y CODY
16:00 CINE: REGRESO AL FUTURO	16:00 CINE: UN VAMPIRO PARA MAMÁ
17:55 LA BANDA DEL PATIO	17:55 HANNAH MONTANA
18:10 EL SHOW SECRETO	18:25 ZACK Y CODY
18:20 EL SHOW SECRETO	18:55 JONÁS
18:35 PHINEAS Y FERB	
18:45 PHINEAS Y FERB	
18:55 JOHNNY TEST	
19:00 ZOMBIE HOTEL	19:20 COSAS DE LA VIDA
19:30 ZACK Y CODY	19:30 HANNAH MONTANA
20:00 HANNAH MONTANA	20:00 ZACK Y CODY
20:30 SUNNY ENTRE ESTRELLAS	20:30 LOS MAGOS DE WAVERLY PLACE
21:00 JONAS	21:00 HANNAH MONTANA
21:30 HERMANAS EN LA CANCHA	21:30 EL CLUB DE LAS NIÑERAS
23:10 PHINEAS Y FERB	23:10 PHINEAS Y FERB
23:30 PHINEAS Y FERB	23:30 PHINEAS Y FERB
23:45 CINE: UN CHAPUZAS EN CASA	23:45 CINE: UN CHAPUZAS EN CASA

# **ANEXO VI**

## **MAPA DE SITUACIÓN DE LA LOCALIDAD DE PARLA**

**Mapa del término municipal de Parla. En la Zona 1 se localiza el Centro A.  
En la zona 5 se localiza el Centro B.**



# **ANEXO VII**

## **CUESTIONARIO APLICADO**

## ANEXO VII

Para analizar las diferentes variables propuestas hemos indicado en el cuestionario las mismas y las preguntas que hemos empleado oralmente a cada niño y cada niña. Los alumnos y alumnas han contestado libremente a las cuestiones, recogándose en este formato las respuestas realizadas. Eliminandose aquellas que eran incongruentes y que mostraban la incomprensión por parte del menor.

Centro Escolar: \_\_\_\_\_

Grupo clase: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

- Variable 1. **Preferencia hacia el televisor.** Pregunta cerrada con tres posibles respuestas.

1. ¿Te gusta ver la televisión?

- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Si                  | <input type="checkbox"/> Valor 1    |
| <input type="checkbox"/> No                  | <input type="checkbox"/> Valor 0    |
| <input type="checkbox"/> No sabe-no contesta | <input type="checkbox"/> Valor nulo |

- Variable 2. **Tipología de formatos consumidos.** Pregunta abierta.

2. ¿Qué es lo que más te gusta ver? \_\_\_\_\_

- Variable 3. **Número de horas de consumo televisivo.** Preguntas cerradas.

3. ¿Ves la televisión por la mañana, mientras desayunas?

- |                                  |                                  |
|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Si      | <input type="checkbox"/> Valor 1 |
| <input type="checkbox"/> No      | <input type="checkbox"/> Valor 0 |
| <input type="checkbox"/> A veces | <input type="checkbox"/> Valor 3 |

4. ¿Ves la televisión cuando estás comiendo en casa?

- |                                  |                                  |
|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sí      | <input type="checkbox"/> Valor 1 |
| <input type="checkbox"/> No      | <input type="checkbox"/> Valor 0 |
| <input type="checkbox"/> A veces | <input type="checkbox"/> Valor 3 |

5. ¿Ves la televisión por la noche cuando estás cenando?

- |                                  |                                  |
|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sí      | <input type="checkbox"/> Valor 1 |
| <input type="checkbox"/> No      | <input type="checkbox"/> Valor 0 |
| <input type="checkbox"/> A veces | <input type="checkbox"/> Valor 3 |

• **Variable 4. Televisión en la habitación del menor.**

6. ¿Tienes televisión en tu habitación? En caso de repetición se adapta la cuestión del siguiente modo: ¿En la habitación donde está tu cama hay un televisor?

- |                             |                                  |
|-----------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> Valor 1 |
| <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Valor 0 |

• **Variable 5. Acompañamiento frente al televisor.**

7. ¿Ves la televisión con tus padres o solo/a?

- |   |                                  |
|---|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Padres                                   | <input type="checkbox"/> Valor 1 |
| <input type="checkbox"/> Solo/a                                   | <input type="checkbox"/> Valor 0 |
| <input type="checkbox"/> A veces con padres y otras veces solo/a. | <input type="checkbox"/> Valor 3 |

• **Variable 6. Posesión de libros y cuentos en el hogar.**

8. ¿Tienes cuentos en casa?

Si Valor 1 No Valor 0

- **Variable 7. Lectura de los libros.**

9. ¿Quién te lee los cuentos en tu casa?

 Padres Valor 1 Yo solo/a. Valor 0 A veces mis padres y  
otras yo solo/a Valor 3 No sabe-no contesta. Valor No

## **ANEXO VIII**

**FOTOS DE PRENDAS DE VESTIR Y OTROS OBJETOS,  
CON IMÁGENES DE DIBUJOS O PUBLICIDAD**

**ANEXO VIII**

Fotos de vestimenta con dibujos televisivos y marcas anunciadas en televisión en menores de 5 años durante la primera semana de mayo de 2010.

**PRENDAS Y OBJETOS LLEVADAS POR NIÑAS AL COLEGIO.**



Deportivas de Hannah Montana Camiseta de Fútbol Spiderman Camiseta A. R. Prada



Chaqueta de Hannah Montana. Pegatinas en el brazo de España Camiseta Hannah Montana. y camiseta Hello Kitty



Juguete de agua de Bob Esponja. Mochila de High School Musical. Mochila de Hannah Montana.

**PRENDAS Y OBJETOS LLEVADAS POR NIÑOS AL COLEGIO.**



Publicidad



Dibujo de Taz-mania



Zapatilla de Rayo McQueen



Camiseta Rayo McQueen. Camiseta de Spiderman. Camiseta Bob Esponja. Sudadera Ben 10



Camiseta de Pressing Catch. Camiseta de Ben 10. Camiseta Rayo McQueen. Camiseta fútbol



Camiseta de V. Rossi. Camiseta de Spiderman. Camiseta Star Wars. Camiseta Phineas y Ferb



Muñeco Gormiti de plastilina.



Muñeco.



Mochila de Piolín.

# **ANEXO IX**

**EJEMPLOS DE DIBUJOS REALIZADOS POR LOS MENORES**

**ANEXO IX**

Ejemplos de dibujos que no hemos aceptados para el análisis de los mismos.



Parece que para cada representación cambia la orientación del papel. Cuando preguntamos qué había dibujado nos contesta: "Llueve".



No nos contesta cuando le preguntamos sobre su dibujo.



No nos contesta nada.

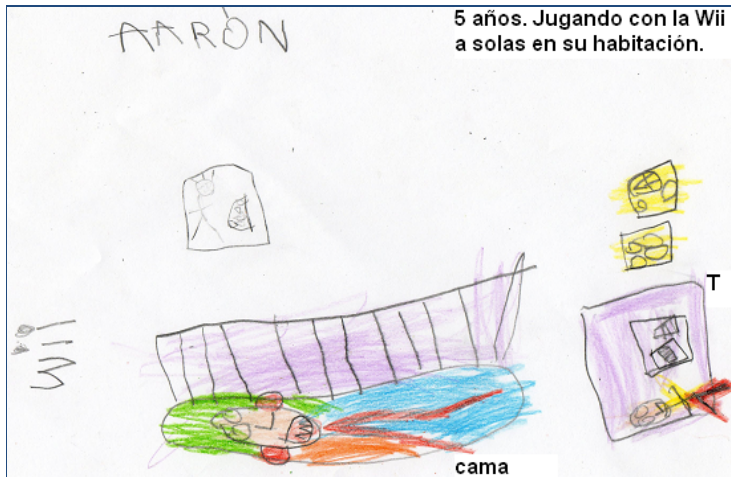
SELECCIÓN de dibujos libres. Cada niño/a debía dibujarse viendo la televisión en sus casas.



En el sofá de su casa, se dibuja con su madre y hermana, mientras están viendo la novela.



Junto a su madre, ve "Sálvame", de Telecinco. Ambas están tumbadas en la cama de su habitación.



Tumbado en su cama juega con la videoconsola.



4 años. En el sillón del salón están viendo "Las Winx"

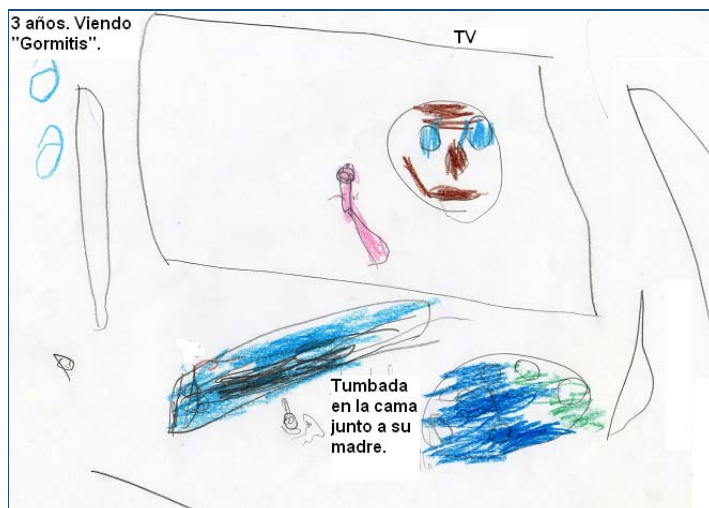
Dibujo de una niña de 4 años.

Junto a su madre ve los dibujos en el salón.



4 años. Junto a sus padres está viendo Rayo McQueen.

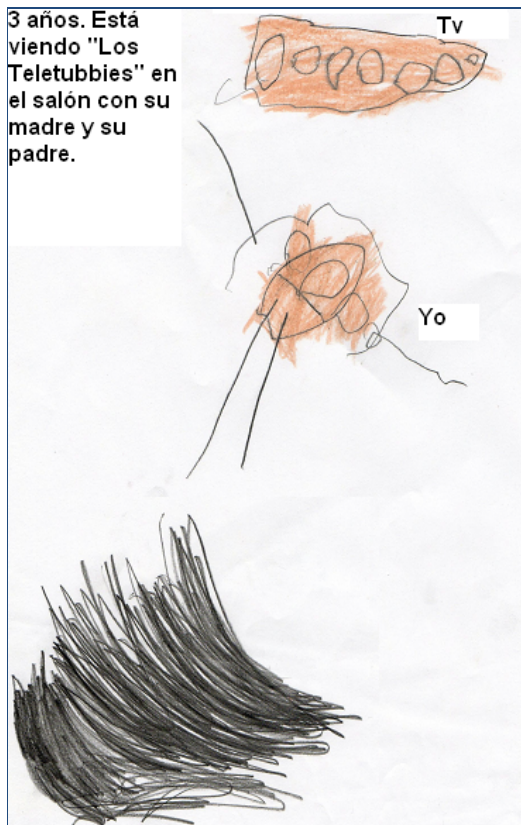
Aunque a veces no se vea en la imagen la presencia de sus padres, si nos indican que están viendo la televisión junto a sus padres, tenemos en cuenta sus comentarios.



Niña de 3 años ve junto a su madre un capítulo de "Gormitis". Ambas están tumbadas en la cama de la habitación de su madre.



En el comentario del dibujo se añaden elementos que no están presentes en la imagen pero que hemos considerado que mostraban la rutina diaria del menor.



Niña de 3 años viendo "Los Teletubbies con sus padres".

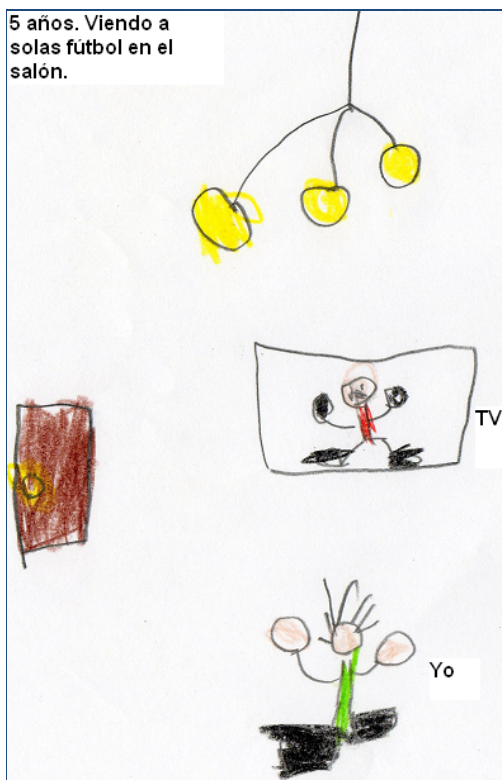
En este caso tampoco aparecen los familiares pero en su respuesta están incluidos.



Dibujo de una niña y su padre viendo la serie "Bob Esponja" en el salón de su casa.

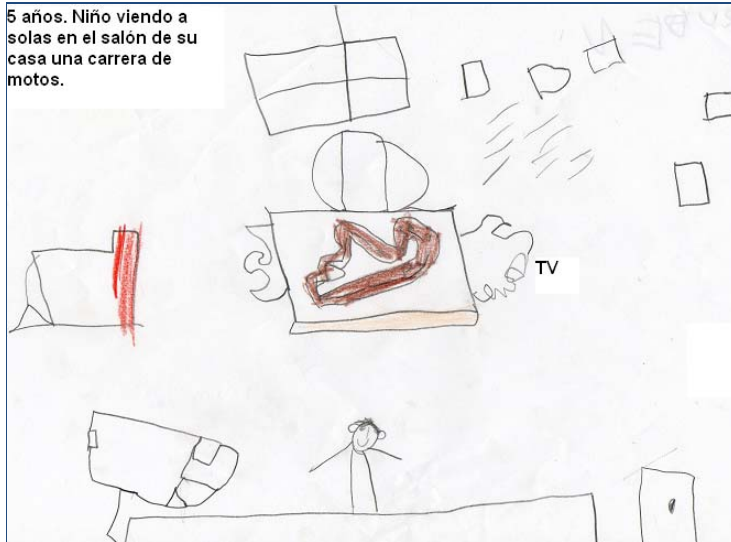


Dibujo de una niña en su habitación viendo a solas "Bob Esponja".

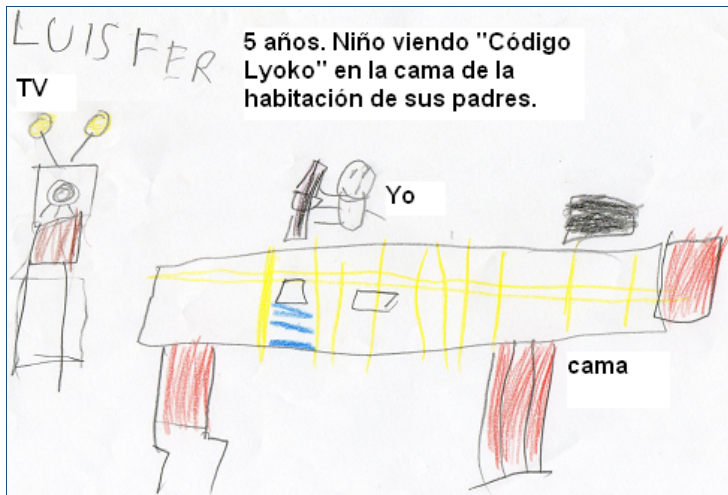


Un niño de 5 años se dibuja celebrando un "gol" de Fernando Torres, un jugador de fútbol.

Ambos, personaje y niño, comparten la alegría juntos, celebran del mismo modo la acción realizada. El niño imita al jugador.



Dibujo de un niño viendo una carrera de motos en el salón de su casa a solas. Se observa en la pantalla del televisor el plano del circuito.



Un niño de 5 años, se dibuja solo, viendo "Código Lyoko" en la cama de la habitación de sus padres. Parece tener el mando del televisor en sus manos.

SELECCIÓN de dibujos realizados después de ver el capítulo de "Bob Esponja".



Dibujo de Bob Esponja y Patricio, jugando. Imagen que no se visualiza en el capítulo.



Dibujo con los personajes principales: Bob Esponja, la abuela y Patricio. En este caso Bob Esponja no es de color amarillo. Pero la abuela y Patricio sí están coloreados con sus colores originales.



3 años. Se dibuja a Bob Esponja con su abuela. Una galleta y un carrito.

Dibujo con Bob Esponja, la abuela, una galleta y un carrito. Nos comenta: "De la abuela no me acuerdo".

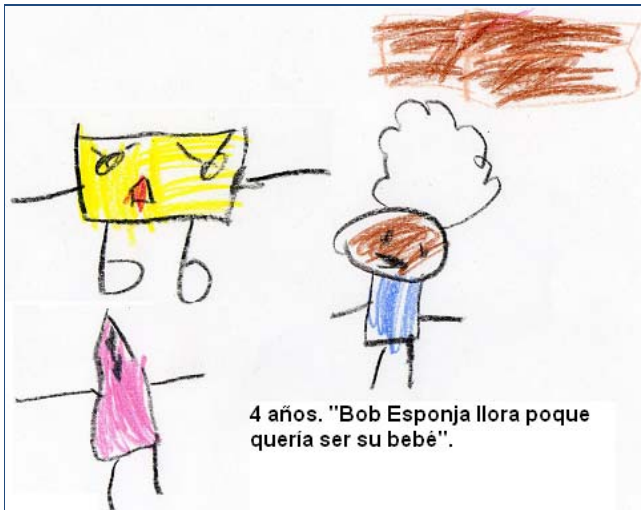
Parece que el carrito pertenece a la lista de elementos que Bob Esponja echa de menos de cuando él era un bebé.



3 años. Dibujo de "Bob Esponja y galletas"

Dibujo con el personaje principal. Se comenta también que ha dibujado unas galletas. Aunque en la imagen no se localizan.

Las galletas, es la temática que son capaces de interpretar y recordar los niños/as de 3 años. Es el elemento más cercano a su realidad.



Dibujo de los personajes principales del capítulo. Se comenta que "Bob Esponja llora porque quería ser su bebé".



Dibujo de los personajes principales del capítulo.

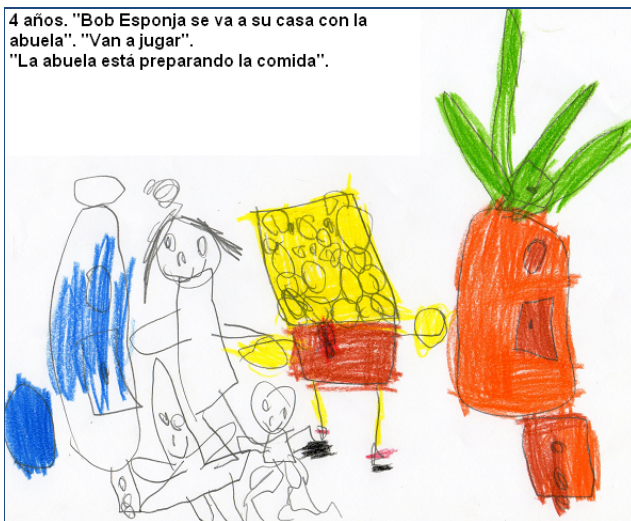
Parece que no comprende plenamente el motivo que provoca el llanto de Bob Esponja. Sin embargo, enumera todos los elementos que desea Bob Esponja de su etapa de bebé.



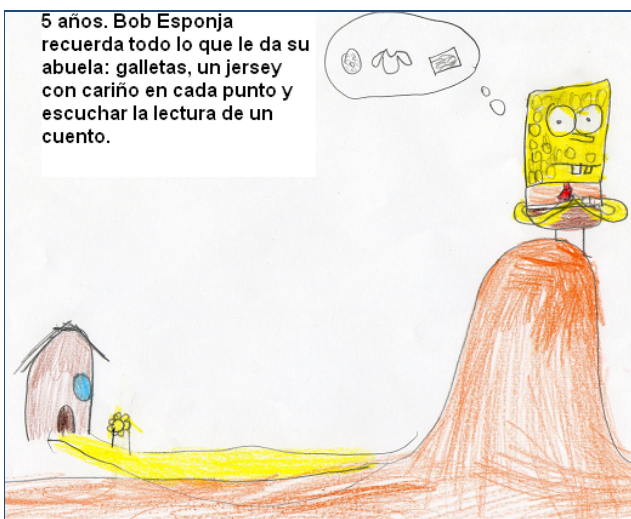
Dibujo de los personajes principales del capítulo en la casa de la abuela. Se incluyen elementos secundarios del capítulo: gorro de comer galletas y patillas. Bob Esponja lleva en las manos galletas. "Patricio no porque se han acabado".



Dibujo de la casa de la abuela. En un plato se observa las galletas. Bob Esponja parece no estar o quizás lo ha dibujado de negro en la silla situada a la izquierda de la imagen.

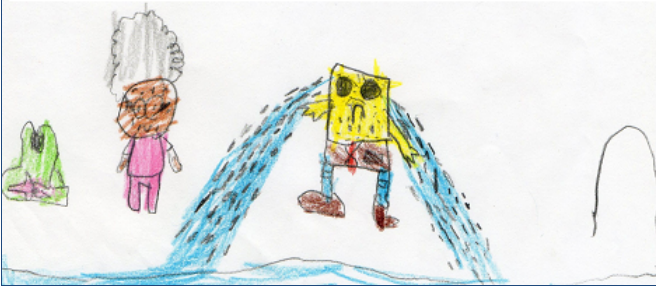


Dibujo donde aparece la casa de Bob Esponja, Bob Esponja, la abuela, Patricio y Calamardo. Se incluye en la imagen y se comenta elementos que no pertenecen al capítulo.



Dibujo del comienzo del capítulo. Donde Bob Esponja recuerda todo lo que le proporciona su abuela: galletas, un jersey con cariño en cada punto y un cuento leído por su abuela.

5 años. "Bob Esponja llora y después haya agua abajo". "La abuela le cierra la boca"



Dibujo del final del capítulo. Donde Bob Esponja llora. Termina de llorar cuando su abuela le cierra la boca. Observamos que Bob Esponja tiene la forma de la boca hacia abajo, está triste. La abuela también parece tener la cara triste.

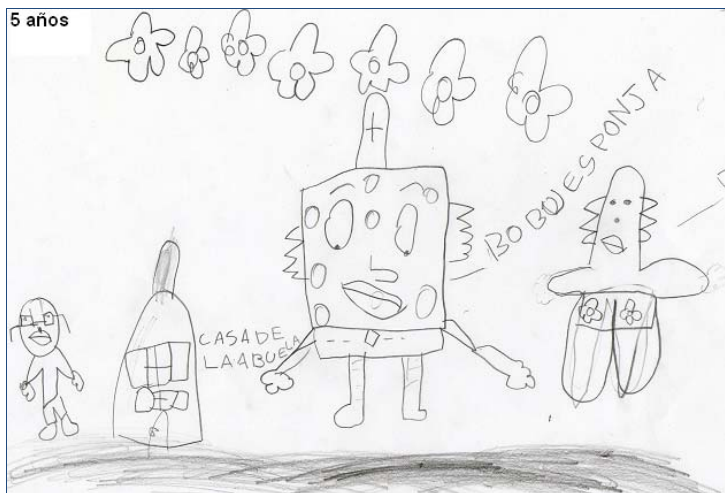
Mientras Patricio duerme en el sofá.

5 años. "Bob ESponja llega con su abuela al Crustáceo Caliente". "Bob Esponja se olvida del beso de su abuela".



Dibujo donde Bob Esponja se dirige al trabajo.

Cuando nos indica que Bob Esponja se olvida del beso de su abuela, podemos interpretar que olvida limpiarse la mancha de carmín, del beso, que le ha dejado su abuela en la frente.



En la imagen se localiza los principales personajes. Además, del contexto en el que transcurre la historia.

Destacamos los elementos decorativos que aparecen en el fondo de la imagen y que pertenecen al capítulo.

# **ANEXO X**

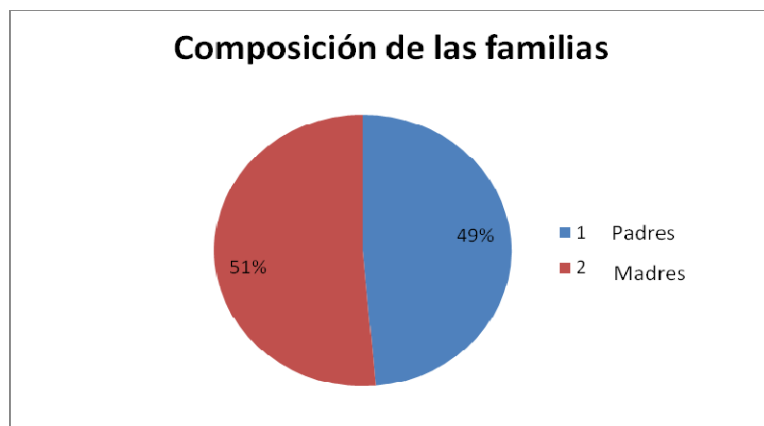
## **CARACTERÍSTICAS FAMILIARES**

## ANEXO X. CARACTERÍSTICAS SOCIOFAMILIARES

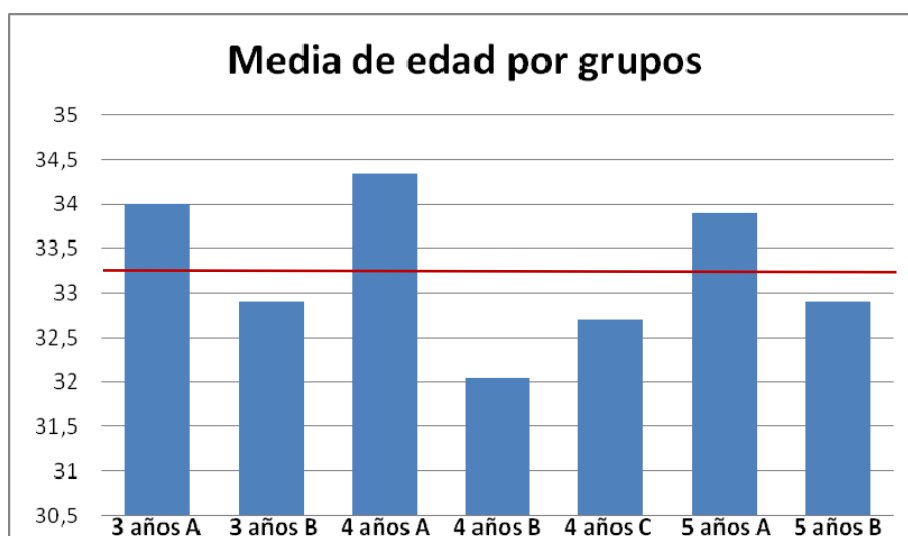
Sólo hemos podido obtener datos del centro A, siendo la muestra de 294 padres y madres con hijos e hijas de entre 3 a 6 años.

En el conjunto, existe un mayor número de mujeres que de hombres, debido a la existencia de familias monoparentales, viudedad, en otros casos, a la separación temporal por causas laborales y por lo tanto, el centro no recogió los datos del progenitor masculino puesto que los padres en el momento de la matrícula se encontraban en otro país.

Hombres	Mujeres
143	151
TOTAL	294



▪En relación a la edad de la muestra encontramos los siguientes resultados que hemos distinguido por los grupos de edad y clase:



La media de edad resultante del total de la muestra es de 33,25 años. Hay que tener presente que la edad de los hijos/as se encuentra en la etapa de educación infantil y dependiendo de la existencia o no de un hermano/a mayor en la familia, la edad de los progenitores, podría ser mayor que en aquellos casos, cuyo hijo/a en edad infantil fuese el mayor de los hermanos de la familia.

Comprobamos, sin embargo, que es el grupo de 4 años B, donde se localizan los progenitores con la media más joven. Y el grupo de 4 años A, el que contiene la población mayor de la muestra. Podríamos afirmar que los padres y madres deciden tener un hijo/a en torno a los treinta años de edad.

## LUGAR DE PROCEDENCIA DE LOS PADRES

▪La composición de las familias muestra un origen diverso.

En algunos casos no se informa de la procedencia del país en los informes de matriculación escolar, por ello, nos faltan algunos datos. Siendo el número total de datos obtenidos de 281 progenitores.

### NÚMERO DE PROGENITORES Y EL

#### PAÍS DE PROCEDENCIA

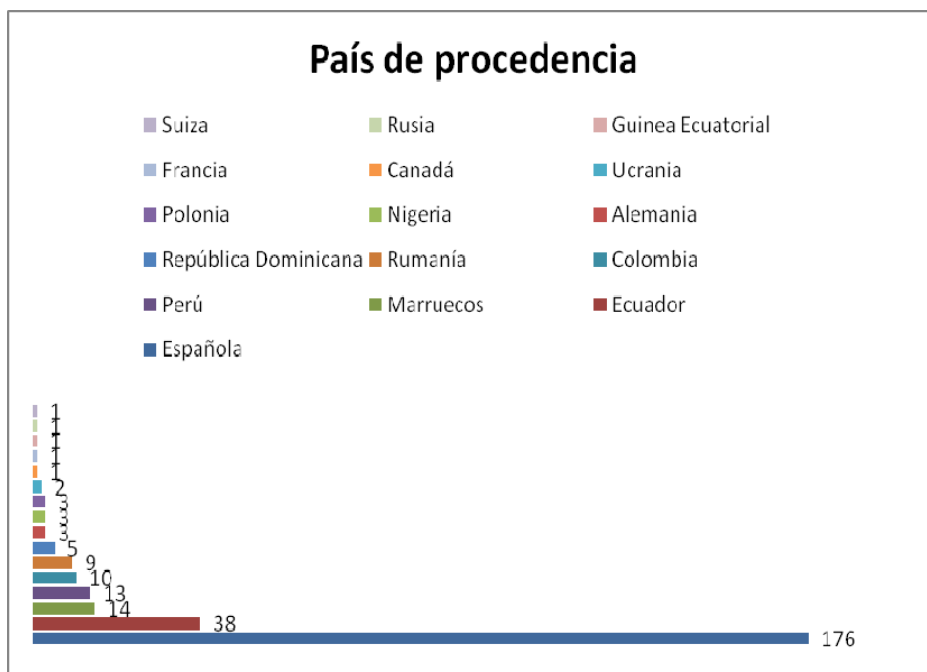
Número de progenitores	País de origen
176	España
38	Ecuador
14	Marruecos
13	Perú
10	Colombia
9	Rumanía
5	República Dominicana
3	Alemania

3	Nigeria
3	Polonia
2	Ucrania
1	Canadá
1	Francia
1	Guinea Ecuatorial
1	Rusia
1	Suiza

Fuente: Elaboración propia

Observando la tabla y el gráfico siguiente, podemos comprobar, que un 63% de las familias son de nacionalidad española, el 14 % de las familias procede de Ecuador, el 5% procede de Marruecos, el 4% procede de Perú, el 3% procede de Colombia y el 2 % de la muestra procede de Rumanía.

Con una representación del 1% encontramos a familias procedentes de: República Dominicana, Alemania, Nigeria y Polonia; siendo muy poco representativo la población procedente de Ucrania, Canadá, Francia, Guinea Ecuatorial, Rusia y Suiza.



En relación a los diferentes orígenes de las familias, quisiera comentar que ello no supone una problemática grave para la adaptación en el centro educativo.

Sí se presenta problemática, en los casos que existe desconocimiento del castellano, aunque al incorporarse prontamente al sistema escolar español, se aprende el idioma progresivamente. Y en educación infantil, al apoyarse la metodología en el uso de imágenes, gestos, sonidos, etc, se facilita la comprensión de los conceptos trabajados.

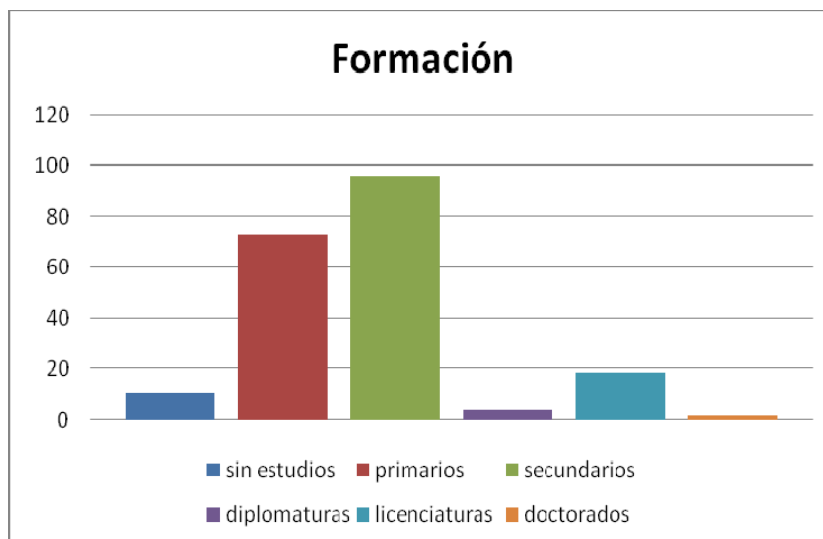
Para la comunicación con las familias, existe un servicio de intérpretes que facilita la comunicación entre el profesorado y las familias. También, se suele usar como intérpretes otros compatriotas bilingües.

Otra problemática que encontramos en el centro es el continuo cambio de alumnado. Es normal, por situaciones de empleo, vivienda, etc, que la población inmigrante cambie de domicilio. Ello, implica un cambio constante del alumnado, adaptaciones continuas, preparación de materiales, reuniones individuales con las nuevas familias, etc.

Además, en la mayoría de los casos, encontramos que el nivel de conocimientos es menor que el existente en los grupos del centro. Ello provoca que el niño/a tenga que esforzarse aún más. Se le exige adaptarse a una nueva situación, a un nuevo grupo, a unos nuevos amigos, nuevos profesores, un nuevo idioma en algunas ocasiones, y enfrentarse a un nivel superior de contenidos, añadiéndole el aprendizaje que supone matricularse en un centro bilingüe.

## **NIVEL CULTURAL DE LAS FAMILIAS**

Respecto al nivel cultural de las familias, encontramos un nivel de formación bajo.



Elaboración propia.

En el gráfico mostrado, comprobamos que los estudios secundarios son mayoritarios en el nivel de formación de las familias. Representa el 47% de la muestra. Dentro del nivel secundario hemos incluido siguiendo la nomenclatura perteneciente a las familias: formación profesional, bachiller y COU. Entendiendo que corresponden con los actuales niveles de ESO y Bachillerato. Existiendo una difícil correspondencia entre la antigua Formación Profesional y los actuales Ciclos Formativos, puesto que la anterior formación requería tener finalizado EGB, (14 años) y los ciclos formativos actuales requieren tener el título de Educación Secundaria Obligatoria (16 años).

El nivel de estudios primarios representa el 36 % de la formación de las familias. Encontramos resultados similares entre familias que no han finalizado ningún nivel de estudios(9%) y las familias que poseen una licenciatura (5%). Si creamos un único nivel de estudios universitarios encontramos un porcentaje igual al 8%.

El nivel de estudios nos puede indicar el grado de conocimiento de ofertas y posibilidades que ofrece el entorno para el tiempo de ocio. Así, podríamos presuponer que familias con un mayor grado de formación dispone de más alternativas para disfrutar del tiempo libre, evitando que sus hijos/as se sitúen frente al televisor demasiado tiempo. Evitando así la exposición a influencias transmitidas por la televisión.

## NIVEL ECONÓMICO DE LAS FAMILIAS

Otro aspecto importante es el nivel económico de las familias. Podemos presuponer que a un mayor nivel económico le corresponde una mayor capacidad para adquirir recursos educativos, evitando una exposición masiva de los hijos/as frente al televisor.

Al revisar los informes de matriculación, encontramos que muchas familias no completan el formulario, y por lo tanto no informan del trabajo que realizan. Tras el estudio mostrado en la tabla, encontramos que el sector de las amas de casa es el más numeroso, siendo el 15% de la muestra.

Seguido de las familias trabajadoras en el sector comercial y en la hostelería del 11%. Destaca también, con un 10%, las profesiones ligadas a los conductores. En este sector hemos incluido un taxista, repartidores, camioneros y transportistas.

Nº trabajadores	Profesiones
37	Ama de casa
26	comercio-hostelería (dependienta, camarero, cocinero, comercial,..)
23	Conductor(conductor, repartidor, camionero, taxista)
22	Construcción
18	Operario (metalúrgico, prensador,...)
15	Limpieza
12	artes gráficas(maquinista, editor, diseñador gráfico)
10	Administración (aux. administrativo, secretaría)
9	seguridad (policía, guardia civil, vigilantes)
8	educación(maestros, profesores, educadores)
7	carpintero
6	auxiliares de enfermería
6	electricidad
5	peluquera
4	costurera
4	mecánico
3	funcionario
3	informática
2	químico

2	sociólogos
2	arqueólogo
2	fontanero
2	telefonista
2	autónomo
2	soldador
1	médico
1	ingeniero
1	biólogo
1	abogado
1	inspector
1	economista
1	trabajadora social
1	ganadera
1	tatuadora

Fuente: Elaboración propia.

Numeroso es el número de familias cuyo sustento económico se basa en la construcción. Seguidos con un 7% y un 6%, el sector de operarios y de limpieza respectivamente. Dichos sectores, que conforman la mayoría de la muestra, no necesitan una formación cualificada. Ello se corresponde con el nivel de estudios mostrado en el gráfico anterior.

Igual de coincidente es el porcentaje de profesiones que necesitan formación superior, que es de un 8%, así encontramos sociólogos, arqueólogos, un médico, un ingeniero, una trabajadora social, un biólogo, un economista, dos químicos y ocho maestros.

Podemos concluir, que además de tener un nivel bajo cultural, la muestra pertenece a un nivel socioeconómico medio-bajo.

# **ANEXO XI**

## **CRITERIOS ORIENTATIVOS PARA LA CALIFICACIÓN POR GRUPOS DE EDAD DE LAS PELÍCULAS CINEMATOGRAFICAS Y OTRAS OBRAS AUDIOVISUALES**

## **ANEXO XI.**

El Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales dependiente del Ministerio de Cultura, recomienda una serie de criterios orientativos para la calificación por grupos de edad de las películas cinematográficas y otras obras audiovisuales. El texto íntegro que establece dichos criterios se presenta a continuación:

“Los criterios que se establecen a continuación no deben interpretarse como reglas de aplicación normativa automática. Su finalidad no es otra que la de servir de principios para orientar a la Comisión de Calificación de Películas Cinematográficas. Y, por consiguiente, también la de permitir la orientación de padres, educadores y otros responsables de menores de edad, así como de los profesionales del sector cinematográfico, prestadores de servicio de radiodifusión o emisión televisiva y demás profesionales a los que pueda afectar la decisión, acerca de qué existe en cada caso detrás de una determinada calificación atribuida a una película.

### **Apta para todos los públicos**

Es una clasificación general, no supone por sí misma que la película sea recomendable para la edad infantil.

- La película no contiene ningún elemento que pueda resultar perjudicial para el desarrollo psicológico en la infancia, con independencia del grado de dificultad que presente su contenido.
- No se incluyen escenas que puedan generar ansiedad, miedo, dolor o tensión emocional.
- No se incluyen escenas que contengan algún tipo de violencia, sea física o verbal.
- Si se incluyen prácticas discriminatorias -con especial atención a la discriminación de género, origen racial o étnico y orientación sexual- se plantean como no modélicas ni ejemplares.
- Si se incluyen referencias o descripciones de conductas antisociales, incívicas, ilegales o perjudiciales para la salud, deberá ser en un contexto que

no conduzca a percibir las como cívicas, legales o beneficiosas o inocuas para la salud.

- Si se incluyen escenas que incluyan desnudez o diálogos con connotaciones de carácter erótico o sexual, no deberán herir, a juicio de la Comisión, la sensibilidad del común de los espectadores, ni por su contenido ni por su duración.
- El lenguaje empleado en esta categoría de películas evitará herir, a juicio de la Comisión, la sensibilidad del común de los espectadores.

### **No recomendada para menores de siete años**

- No puede incluir escenas o contenido narrativo que genere momentos de gran inquietud o tensión en la menor o el menor.
- No se incluyen escenas de crueldad.
- No puede incluir escenas de gran violencia física o verbal.
- Si se incluyen prácticas discriminatorias o de abuso nunca se plantean como modélicas o ejemplares, y tenderán a provocar el rechazo de los espectadores respecto de estas conductas.
- Si se incluyen referencias o descripciones de conductas antisociales, incívicas, ilegales o perjudiciales para la salud, deberá ser en un contexto que no conduzca a percibir las como cívicas, legales o beneficiosas o inocuas para la salud.
- Las escenas y el lenguaje con contenido erótico o sexual no superan el límite de lo que el público de esta edad puede ver o escuchar cotidianamente en un entorno social convencional.
- El lenguaje empleado en esta categoría de películas evitará herir, a juicio de la Comisión, la sensibilidad del común de los espectadores de esta franja de edad.

### **Especialmente recomendada para la infancia**

- Esta clasificación se añadirá a una de las anteriores (“Apta para todos los públicos” o “No recomendada para menores de siete años”) cuando se trate de películas con contenido narrativo y visual destinado a este público objetivo.

- Para ello no sólo es necesario que la película cumpla los requisitos de calificación mencionados, también ha de incluir una narración atractiva y fácilmente comprensible para las niñas y niños.
- Puede tratarse de películas que transmitan valores pedagógicos y sociales específicamente dirigidos a la infancia –aunque no se descarten otros públicos– que estimulen positivamente a la imaginación o, simplemente, películas que constituyan un entretenimiento específicamente realizado para el disfrute del público infantil.

### **No recomendada para menores de doce años**

- La valoración se llevará a cabo sobre el conjunto de la película, tomando en consideración el contexto argumental y visual en el que se enmarcan cada una de las escenas.
- Puede incluir la descripción neutral o no valorativa de conductas incívicas, ilegales, discriminatorias, perjudiciales para la salud, escenas de violencia visual o verbal; en un contexto que permita al público un razonamiento sobre sus causas y sus efectos, y sin que se idealicen o planteen como modelo.
- No puede provocar miedo o tensión anímica más allá de los límites que han de marcar la transición hacia la primera adolescencia.
- No se incluyen escenas visualmente detalladas de crueldad.
- No se incluyen la apología o la banalización del consumo de drogas, o de conductas gravemente antisociales, racistas, discriminatorias o contrarias a la igualdad.
- Puede incluir escenas y diálogos de carácter sexual o erótico, valorando su percepción en función de la madurez que corresponde a esta edad, y en todo caso, siempre que se trate de conductas ejercidas libremente por sus protagonistas y no supongan violencia, abuso o discriminación, o puedan calificarse como pornográficas.

### **No recomendada para menores de dieciséis años**

- La película puede incluir la narración o descripción visual de la práctica totalidad de las conductas que pueden darse entre los adultos en la sociedad.

- Puede suscitar momentos de alta tensión, miedo o ansiedad.
- No incluye violencia extrema.
- No exalta o idealiza conductas criminales, discriminatorias o gravemente antisociales.
- No incluye la descripción o narración detallada de conductas seriamente vinculadas a la violencia o a situaciones de grave abuso.
- No incluye contenido pornográfico.

### **No recomendada para menores de dieciocho años**

Se incluye toda película que no haya superado los baremos de las categorías anteriores, sin llegar a alcanzar los límites de la categoría X.

En todo caso, esta calificación supone el reconocimiento y la advertencia expresa y explícita de que se trata de una película que por su contenido no debería ser accesible a menores de edad, aunque no alcance el grado de prohibición absoluta a menores de carácter imperativo.

### **Película X**

- Recibirán esta calificación aquellas películas de contenido pornográfico explícito, reiterativo o detallado visualmente a lo largo de todo su relato.
- Podrán recibir esta calificación las películas que clara y manifiestamente supongan una apología de la violencia. En particular: la descripción visual detallada, reiterada o completamente acrítica de escenas de violencia extrema y daño físico grave infligido a personas de manera cruel, inhumana o degradante.
- Esta categoría se aplicará de forma muy restrictiva, tomando en consideración el conjunto de la película, así como la trama que enmarca las escenas que puedan afectar a la calificación, y valorando el impacto psicológico o emocional que pueda suponer sobre el público menor de edad.

# **ANEXO XII**

## **LOS NIÑOS DE TRES A SEIS AÑOS**

## **ANEXO XII**

Entre los tres y seis años, los niños experimentan una serie de cambios en conexión con la evolución de su desarrollo. Entre ellos, destacamos aquellos cambios que le facilitarán el aprendizaje a lo largo de su crecimiento.

Las características más significativas son:

### **3 a 4 años**

#### **En su desarrollo PSICOMOTOR**

##### Desarrollo motor grueso

- Tiende al movimiento y a la acción.
- Desarrollo de la coordinación y el equilibrio.
- Corre de forma coordinada, acelera y desacelera, salta con los pies juntos, trepa, sube y baja escaleras alternando los pies.
- Describe curvas acentuadas al correr y monta en triciclo.
- Construye torres de diez cubos.
- Se mantiene a la pata coja unos segundos.

##### Desarrollo motor fino

- Tiene cada vez mayor control de la motricidad fina.
- Coge el lápiz correctamente.
- Une dos puntos mediante un trazo.
- Completa dibujos.
- Cierra figuras abiertas.
- Comienza a recortar con tijeras siguiendo el trazo.
- Puede doblar un papel por la mitad.

#### **En su desarrollo de LENGUAJE**

- Entiende el 80% de los mensajes.
- Aumenta la complejidad gramatical y construye frases más largas.

- Usa el lenguaje como mediador, y emplea menos palabras de las que comprende.
- Desarrolla el lenguaje a través de la estimulación, no por la imposición.
- Formula preguntas para provocar palabras, y no siempre espera respuestas.
- Cuando juega, habla solo.

### **En su desarrollo COGNITIVO**

- Percibe todos los estímulos y reacciona ante ellos.
- No pone etiquetas verbales a los estímulos.
- Adquiere un lenguaje más complejo que le ayuda a su desarrollo cognitivo.
- Pensamiento preconceptual, según Piaget.
- Aprende y se expresa mediante la imitación, el juego, el dibujo y el lenguaje.

### **En su desarrollo AFECTIVO-SOCIAL**

- Sigue mostrándose individualista.
- Tiende a la independencia.
- Controla los esfínteres.
- Utiliza los cubiertos.
- Puede vestirse solo, aunque necesita ayuda.
- Demanda atención sobre sus actos.
- Comienza a manifestar curiosidad sexual.
- No comprende a sus compañeros coetáneos, aunque necesita estar con ellos.
- Emplea el juego paralelo.
- Agresividad por imitación.
- Comienza a asimilar las leyes que rigen la vida social.

## **4 a 5 años**

### **En su desarrollo PSICOMOTOR**

#### Desarrollo motor grueso

- Corre con más armonía.
- Logra descomponer los ritmos regulares de su paso.
- Consigue saltar hacia delante por encima de un objeto.
- Lanza un objeto por encima del hombro hasta cierta distancia.
- Consigue encestar objetos.

#### Desarrollo motor fino

- Es capaz de doblar un papel por su diagonal.
- Muestra dominio del picado.
- Dibuja un círculo o una cruz, y copia el cuadrado y el rectángulo.
- Traza una diagonal entre paralelas separadas por un centímetro.
- Colorea con cierta precisión formas simples.

### **En su desarrollo del LENGUAJE**

- Se hace entender por personas ajenas a su entorno.
- Emite un lenguaje muy maduro.
- Es capaz de pronunciar entre 1300 y 1800 palabras, y puede comprender muchas más.
- Formula preguntas para conocer la razón de ser de los objetos.
- Comprende la aplicación de la misma etiqueta verbal a distintos objetos y reconocerlos: generaliza el lenguaje.
- Reconoce y se adapta a un objeto o estímulo nuevo a través de una etiqueta verbal conocida.
- Juega con el lenguaje: inventa palabras según las pautas de comunicación adquiridas.

### **En su desarrollo COGNITIVO**

- Primacía del lenguaje en el desarrollo cognitivo.
- Comienza el pensamiento inductivo, según Piaget.
- Agrupa objetos para formas clases.
- Capacidad limitada para extraer conclusiones lógicas.
- Predomina la percepción sobre la comprensión.
- Percibe partes sobresalientes del estímulo.
- Empieza a ubicarse en el tiempo, y puede representar mentalmente itinerarios.

### **En su desarrollo AFECTIVO-SOCIAL**

- Comienza a cooperar con los demás niños.
- Aprende las primeras reglas de comportamiento, aunque predomina el egocentrismo.
- Puede ayudar a los adultos y realizar algunas tareas.
- Desarrolla el sentido del humor en lo que se refiere a lo absurdo, caídas, gestos, etc.
- Puede surgir la amistad con otro niño del mismo sexo.
- Se desubica en grupos grandes.
- Sabe desplazarse por grupos en formaciones diferentes: fila, en círculo, etc.
- Come sin ayuda con el tenedor, se peina y se cepilla los dientes.
- Es capaz de abotonar y desabotonar, y comienza a vestirse solo.

## **5 a 6 años**

### **En su desarrollo PSICOMOTOR**

#### Desarrollo motor grueso

- Muestra coordinación y control corporal en el movimiento global y segmentario.
- Adquiere progresivamente habilidades motrices nuevas para acciones lúdicas y de la vida cotidiana.

- Avanza en su autonomía.

### Desarrollo motor fino

- Recorta, escribe, rasga y dibuja con soltura: desarrollo de la psicomotricidad fina.
- Utiliza los instrumentos de las artes plásticas.
- Se orienta en el espacio y en el ámbito temporal.
- Cuida su aseo personal.

### **En su desarrollo de LENGUAJE**

- Tienden a desaparecer los rasgos infantiles del lenguaje.
- Se relaciona mediante preguntas: paso del egocentrismo a la socialización.
- Predominio de su punto de vista en la formulación de las preguntas.
- Utiliza también muchas frases interrogativas.
- Disminuye el uso de los adverbios.
- Distingue lo real y lo imaginario cuando habla.
- Emplea un gran número de adjetivos.
- Mejora la articulación de las palabras.
- Establece conversaciones más complejas dentro de un contexto.

### **En su desarrollo COGNITIVO**

- Posee cierto nivel de abstracción para captar símbolos.
- Posee una inteligencia esquemática para resolver problemas mediante operaciones mentales.
- Es capaz de planificar una acción.
- Se acerca más a la realidad.
- Toma de conciencia sobre su propia conducta.
- Establece una equivalencia lógica entre los objetos que se correspondan.

- Reconoce primero de todo y luego las partes.
- Percibe la realidad en esquemas globales.
- Identifica la sucesión de fenómenos en el tiempo.
- Comprende y utiliza conceptos espaciotemporales.
- Clasifica y compara para realizar series de objetos.
- Tiene una mayor asimilación de su esquema corporal.

### **En su desarrollo AFECTIVO-SOCIAL**

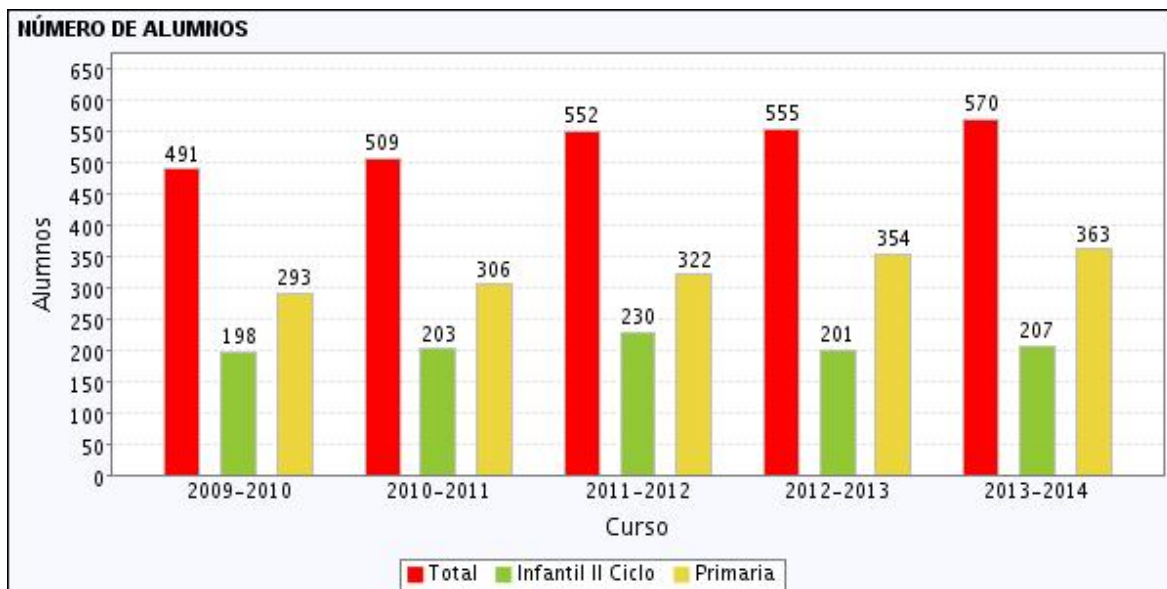
- Toma conciencia de sí mismo y se integra en el grupo.
- Es capaz de mantener conversaciones con los demás.
- Comprende las reglas de los juegos.
- Comparte con los demás sus cosas e incluso las presta.
- Es vulnerable, le cuesta hacer frente a las dificultades de tipo afectivo-emocional, es capaz de regular su conducta e influir en la de los demás.
- Puede controlar sus emociones y sentimientos básicos.
- Comienza a superar la etapa egocéntrica.
- Siente apego a la familia y admiración por los adultos.
- Consolida algunos conceptos morales. Mayor desarrollo de valores.
- Le agrada cooperar con los adultos en sus tareas.

# **ANEXO XIII**

## **RESULTADOS ACADÉMICOS DE LOS CENTROS DE LA MUESTRA**

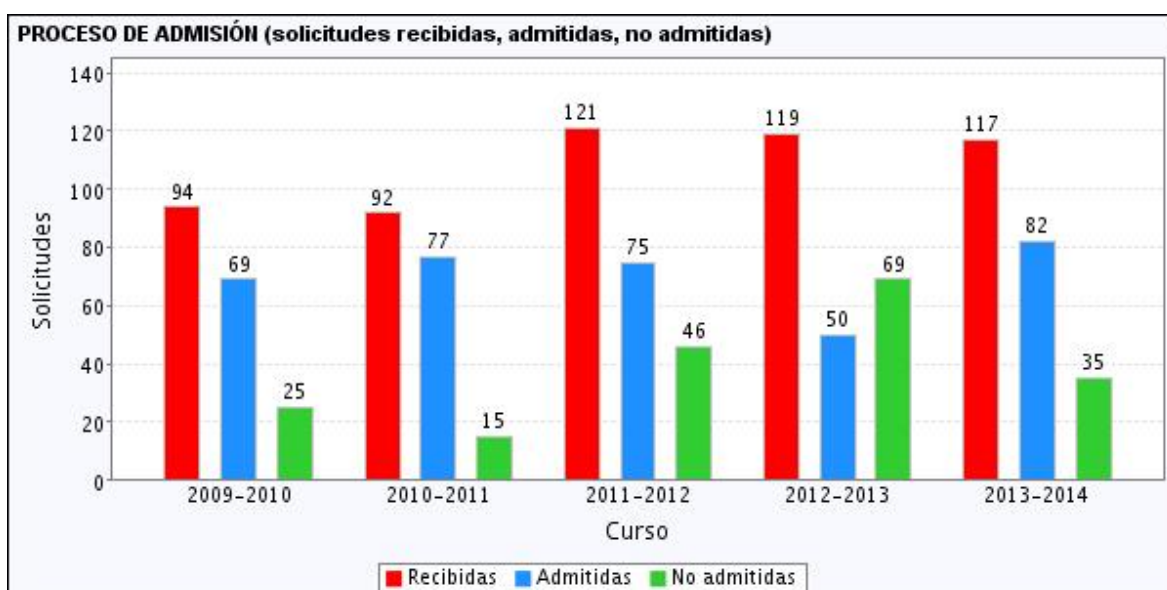
## RESULTADOS ESTADÍSTICOS ACADÉMICOS

CEIP. GINER DE LOS RÍOS. PARLA (MADRID). Centro A.



NÚMERO DE ALUMNOS	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Total	491	509	552	555	570
Infantil II Ciclo	198	203	230	201	207
Primaria	293	306	322	354	363

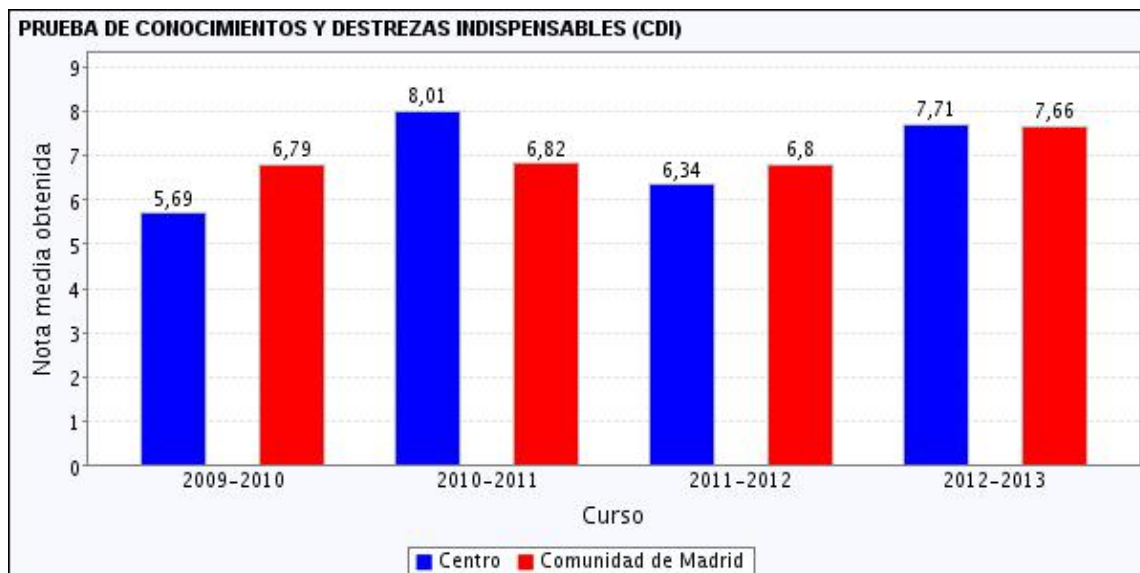
## PROCESO DE MATRICULACIÓN



PROCESO DE ADMISIÓN (solicitudes recibidas, admitidas, no admitidas)	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Recibidas	94	92	121	119	117
Admitidas	69	77	75	50	82
No admitidas	25	15	46	69	35

## PRUEBAS DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS INDISPENSABLES (CDI)

6º ED. PRIMARIA. NOTA MEDIA GLOBAL.

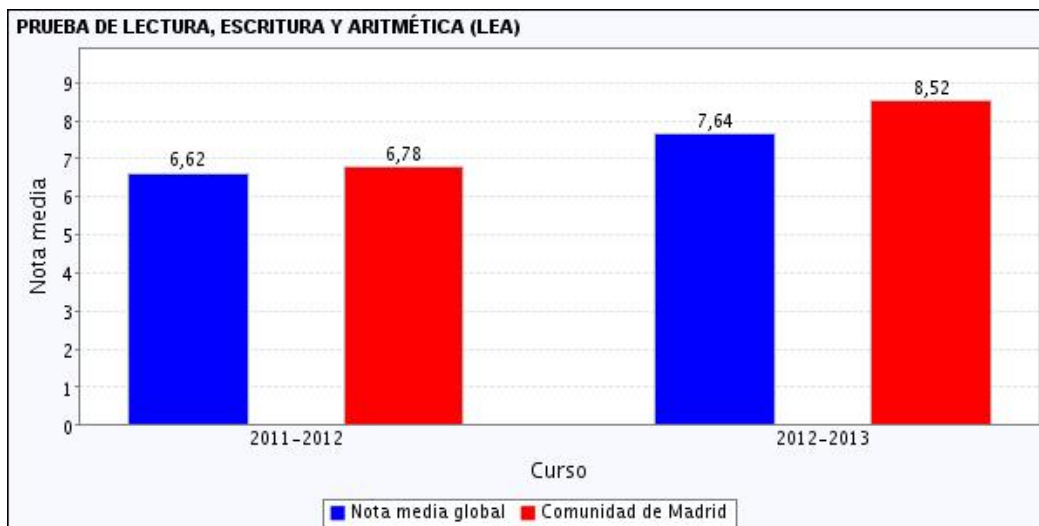


PRUEBA DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS INDISPENSABLES (CDI)	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Centro	5.69	8.01	6.34	7.71
Comunidad de Madrid	6.79	6.82	6.8	7.66

## PRUEBA DE LECTURA, ESCRITURA Y ARITMÉTICA (LEA).

Realizada con los grupos de 2º ED. PRIMARIA.

NOTA MEDIA GLOBAL.



PRUEBA DE LECTURA, ESCRITURA Y ARITMÉTICA (LEA)	2011-2012	2012-2013
Nota media global	6.62	7.64
Comunidad de Madrid	6.78	8.52

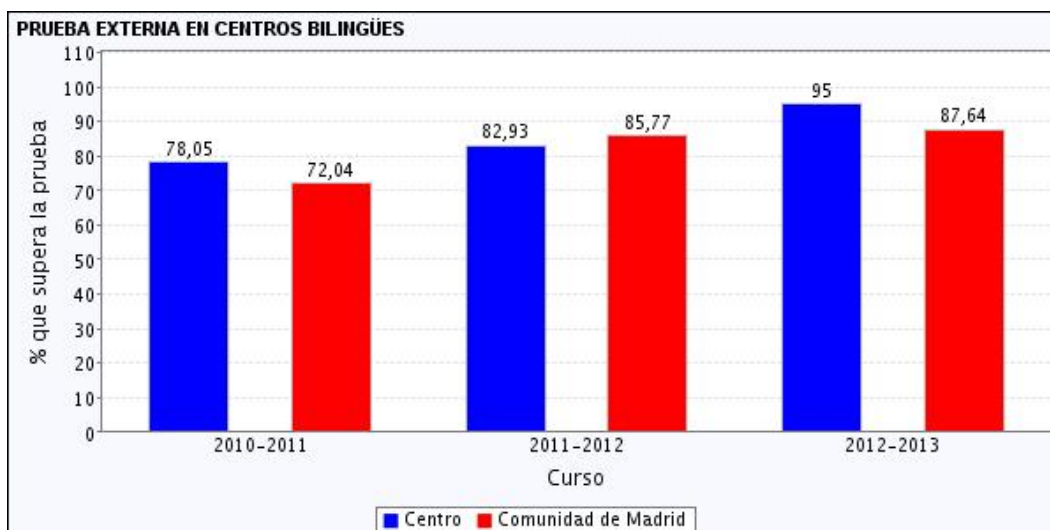
## PRUEBA EXTERNA EN CENTROS BILINGÜES

2º ED. PRIMARIA. Porcentaje que supera la prueba.



PRUEBA EXTERNA EN CENTROS BILINGÜES	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Centro	67.57	94.74	86.67	57.14
Comunidad de Madrid	83.29	86.43	88.45	90.39

4º ED. PRIMARIA. Porcentaje que supera la prueba.



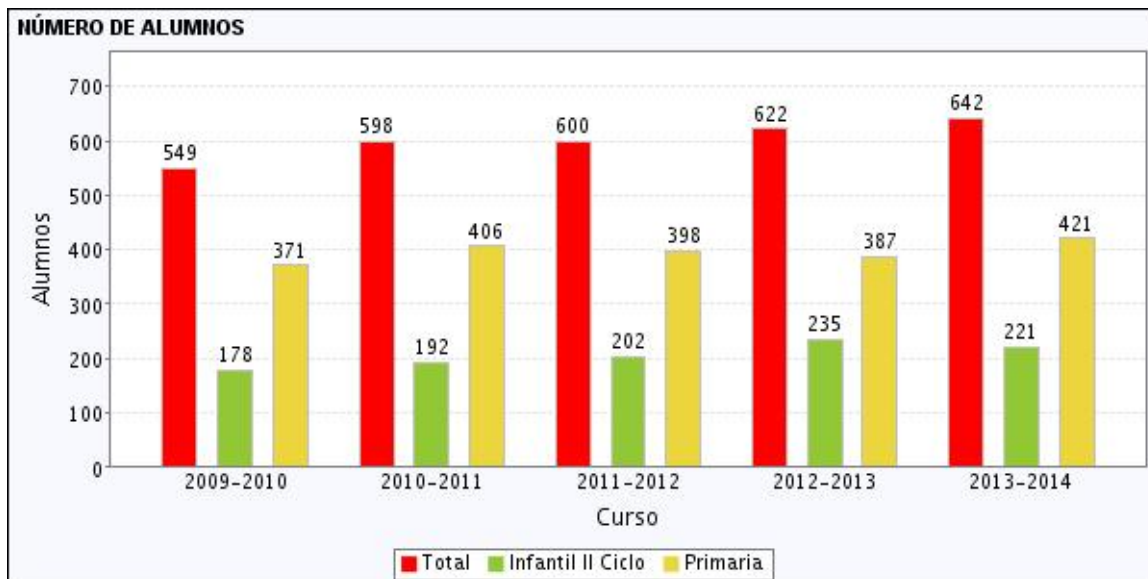
PRUEBA EXTERNA EN CENTROS BILINGÜES	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Centro	78.05	82.93	95
Comunidad de Madrid	72.04	85.77	87.64

6º ED. PRIMARIA. Porcentaje que supera la prueba.



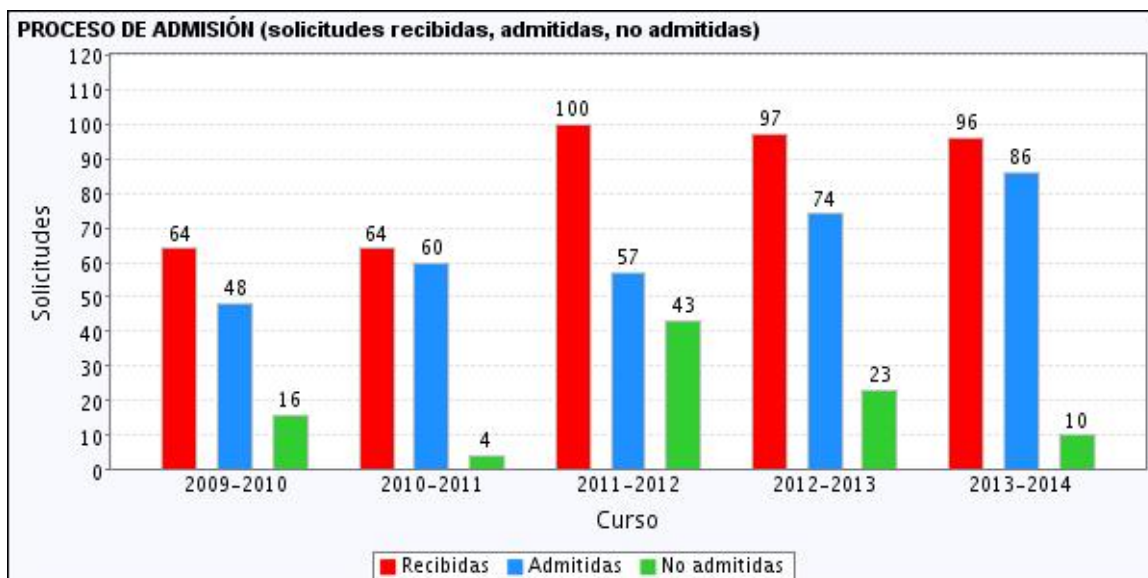
PRUEBA EXTERNA EN CENTROS BILINGÜES	2012-2013
Centro	79.55
Comunidad de Madrid	78.94

CEIP. MARÍA MOLINER. PARLA (MADRID). Centro B.



NÚMERO DE ALUMNOS	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Total	549	598	600	622	642
Infantil II Ciclo	178	192	202	235	221
Primaria	371	406	398	387	421

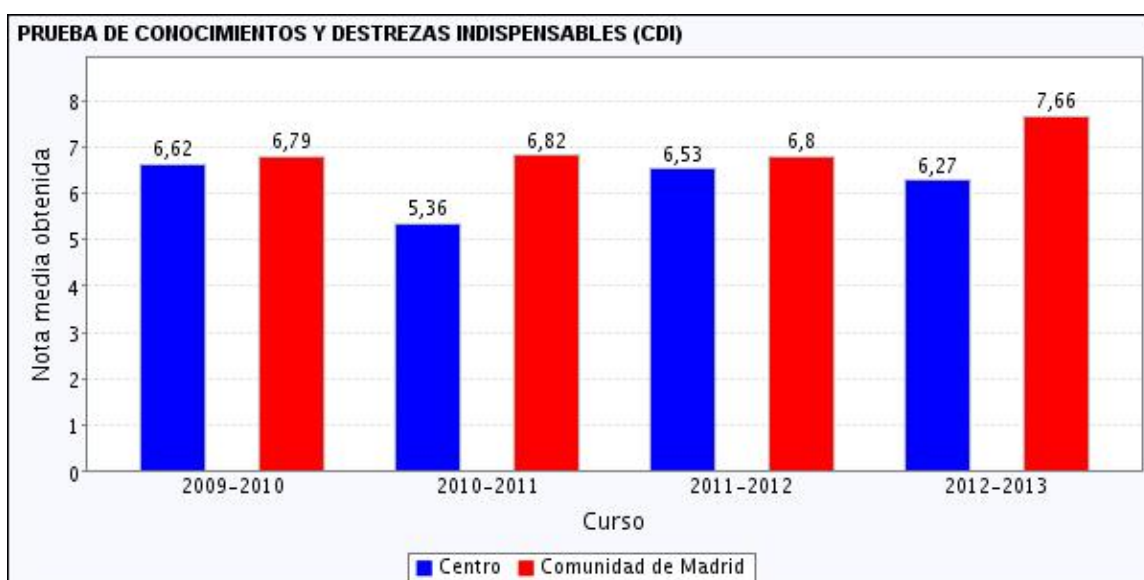
PROCESO DE MATRICULACIÓN



PROCESO DE ADMISIÓN (solicitudes recibidas, admitidas, no admitidas)	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Recibidas	64	64	100	97	96
Admitidas	48	60	57	74	86
No admitidas	16	4	43	23	10

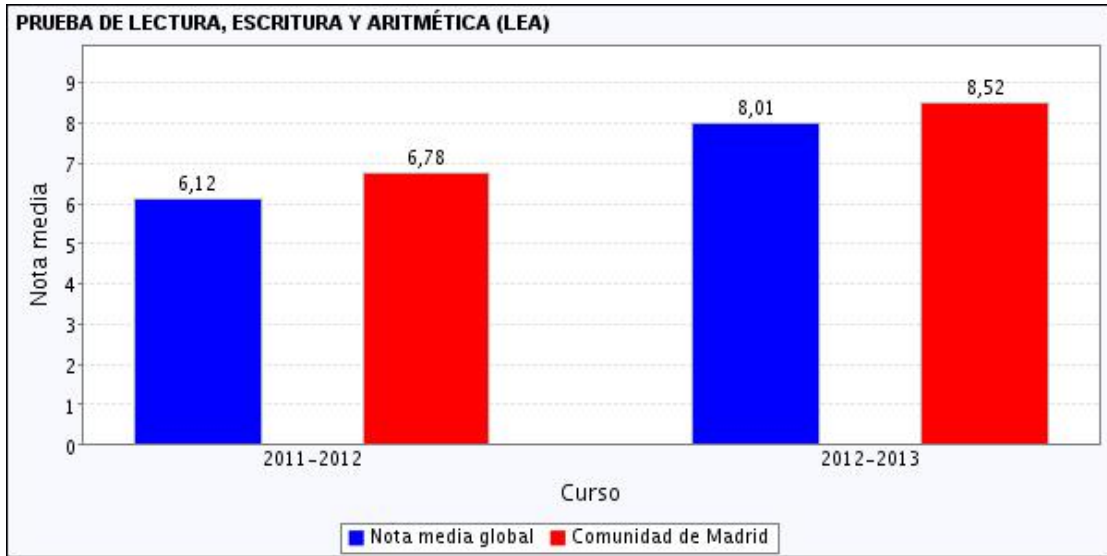
## PRUEBA DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS INDISPENSABLES (CDI)

6º DE ED. PRIMARIA. MEDIA GLOBAL.



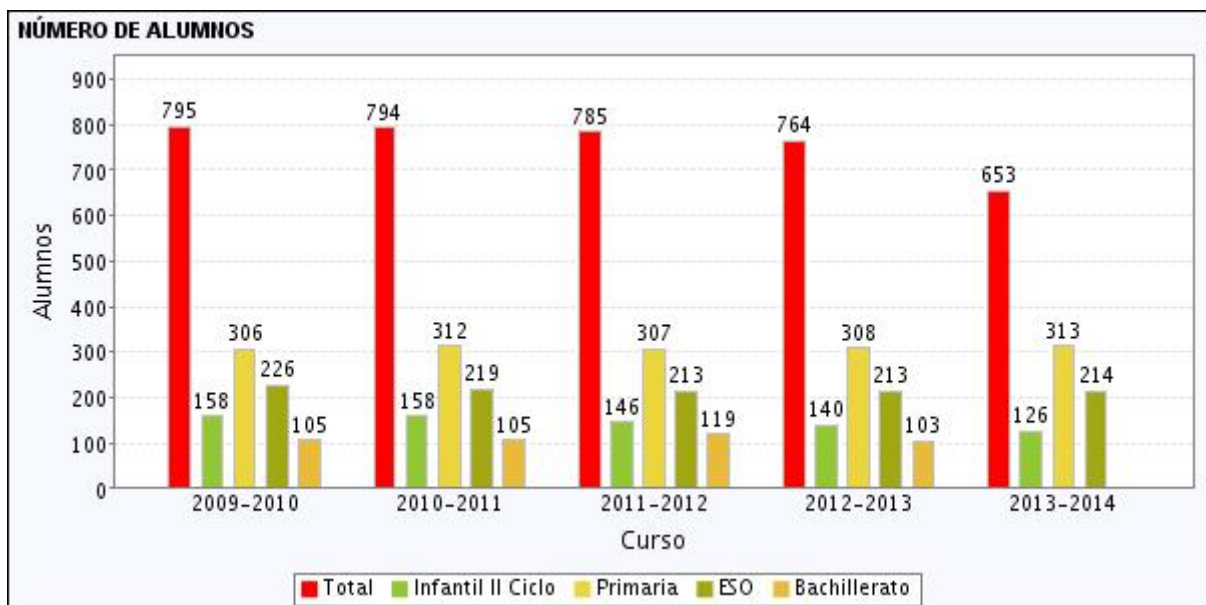
PRUEBA DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS INDISPENSABLES (CDI)	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Centro	6.62	5.36	6.53	6.27
Comunidad de Madrid	6.79	6.82	6.8	7.66

**PRUEBA DE LECTURA, ESCRITURA Y ARITMÉTICA (LEA) EN 2º ED. PRIMARIA.**



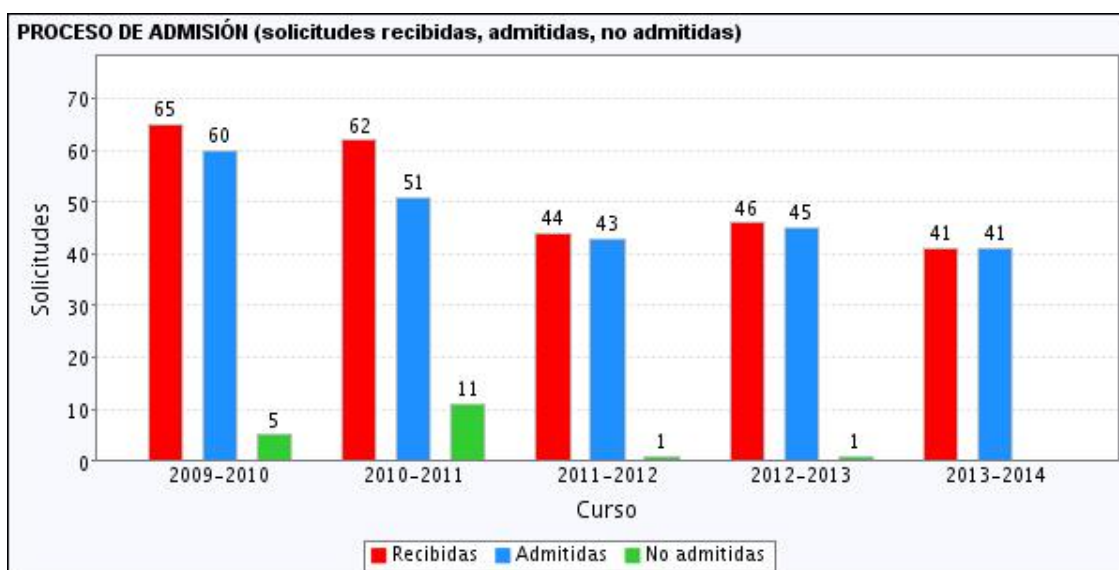
PRUEBA DE LECTURA, ESCRITURA Y ARITMÉTICA (LEA)	2011-2012	2012-2013
Nota media global	6.12	8.01
Comunidad de Madrid	6.78	8.52

**COLEGIO SANTA MARIA DEL YERMO. Chamberí (Madrid).Fundación educativa Santo Domingo. Centro C.**



NÚMERO DE ALUMNOS	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Total	795	794	785	764	653
Infantil II Ciclo	158	158	146	140	126
Primaria	306	312	307	308	313
ESO	226	219	213	213	214
Bachillerato	105	105	119	103	0

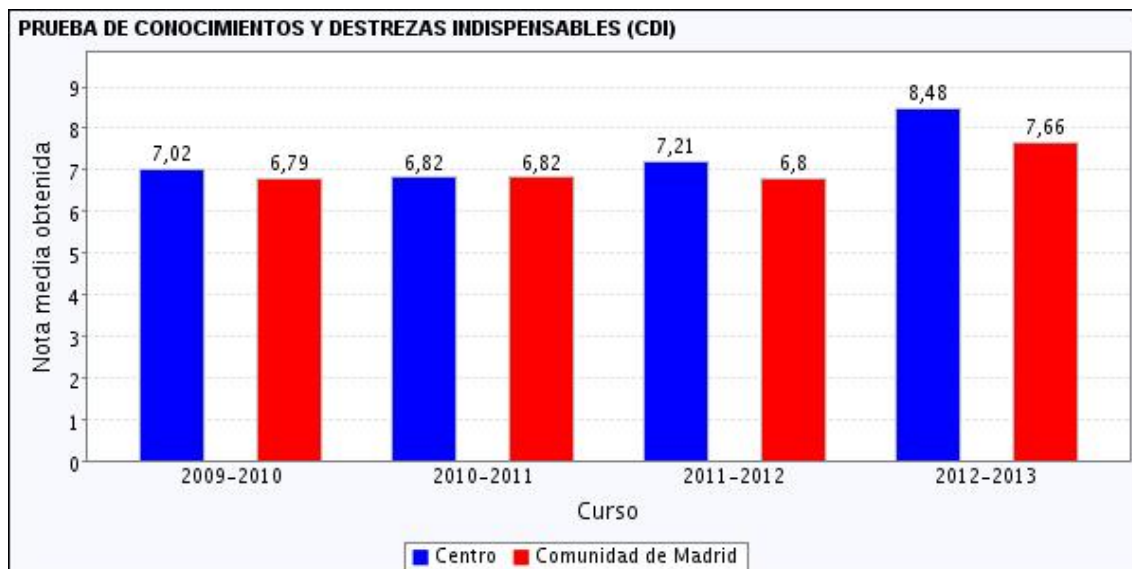
### PROCESO DE MATRICULACIÓN



PROCESO DE ADMISIÓN (solicitudes recibidas, admitidas, no admitidas)	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Recibidas	65	62	44	46	41
Admitidas	60	51	43	45	41
No admitidas	5	11	1	1	0

## PRUEBA DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS INDISPENSABLES

RESULTADOS 6º ED. PRIMARIA. NOTA MEDIA GLOBAL



## PRUEBA DE LECTURA, ESCRITURA Y ARITMÉTICA (LEA)

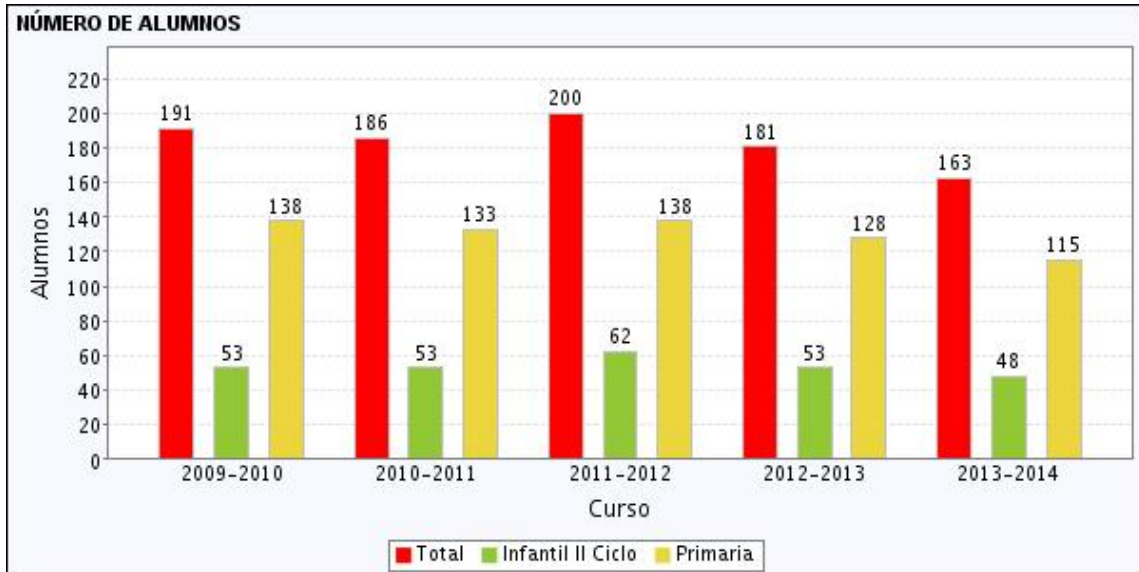
Se realiza con los grupos de 2º de Ed. Primaria.

NOTA MEDIA GLOBAL.



PRUEBA DE LECTURA, ESCRITURA Y ARITMÉTICA (LEA)	2011-2012	2012-2013
Nota media global	7.25	9.13
Comunidad de Madrid	6.78	8.52

### CEIP. FELIPE II. Tetuán (Madrid). Centro D.



NÚMERO DE ALUMNOS	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Total	191	186	200	181	163
Infantil II Ciclo	53	53	62	53	48
Primaria	138	133	138	128	115

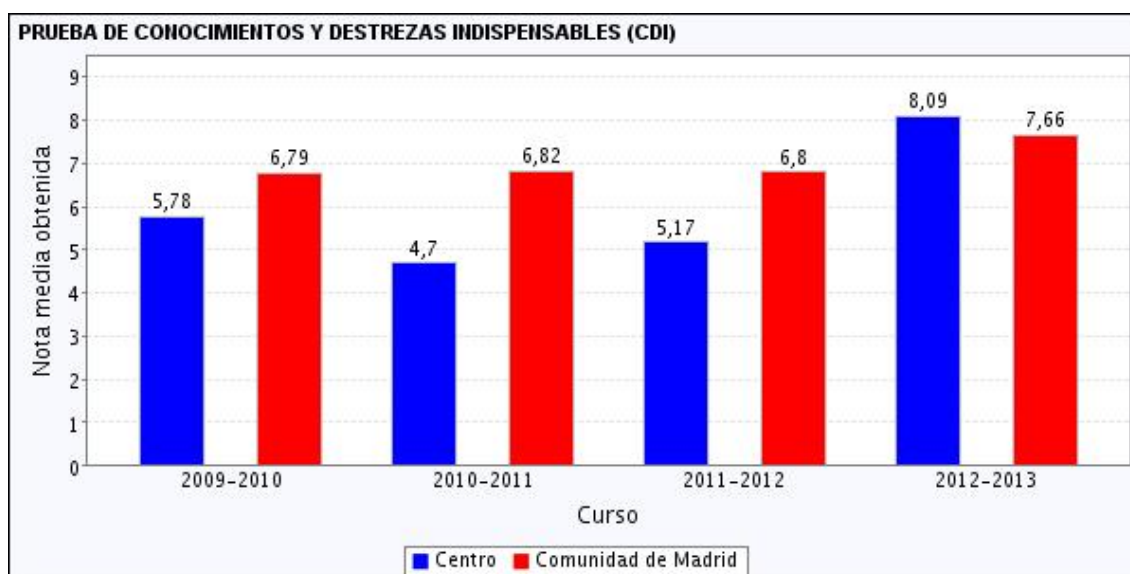
### PROCESO DE MATRICULACIÓN



PROCESO DE ADMISIÓN (solicitudes recibidas, admitidas, no admitidas)	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Recibidas	16	9	20	16	13
Admitidas	16	9	20	15	13
No admitidas	0	0	0	1	0

## PRUEBAS DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS INDISPENSABLES (CDI)

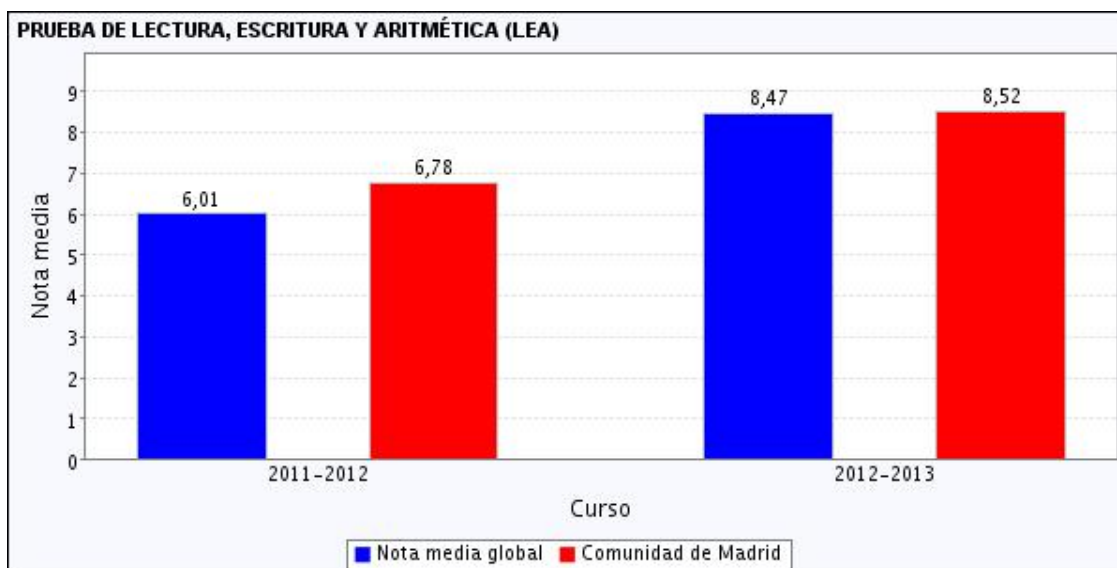
6º ED. PRIMARIA. NOTA MEDIA GLOBAL.



PRUEBA DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS INDISPENSABLES (CDI)	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Centro	5.78	4.7	5.17	8.09
Comunidad de Madrid	6.79	6.82	6.8	7.66

## PRUEBA DE LECTURA, ESCRITURA Y ARITMÉTICA (LEA)

2º ED. PRIMARIA. NOTA MEDIA GLOBAL.



PRUEBA DE LECTURA, ESCRITURA Y ARITMÉTICA (LEA)	2011-2012	2012-2013
Nota media global	6.01	8.47
Comunidad de Madrid	6.78	8.52

Datos obtenidos de [http://www.educa.madrid.org/dat\\_capital](http://www.educa.madrid.org/dat_capital)

# **ANEXO XIV**

## **AUTORIZACIONES DE LOS CENTROS ESCOLARES**



C.E.I.P. BILINGÜE GINER DE LOS RÍOS  
Código de centro: 28043031  
C/ Río Guadiana 8, - 28981 PARLA  
Tlfno.: 916981805 Fax.: 916989207  
COMUNIDAD DE MADRID



Dña. M<sup>a</sup> Belén Molinos Laita, como directora del CEIP. Giner de los Ríos

CERTIFICA que:

Tras conversaciones mantenidas con Dña. Nuria Navarro Cortés e informarme sobre el deseo de preguntar al alumnado de educación infantil del centro, sobre el consumo de televisión que los menores realizan en sus hogares, autorizo a la misma a trabajar en las aulas de 3, 4 y 5 años en los próximos meses.

Todo lo cual certifico a los efectos que fuera necesario.



Fdo. M<sup>a</sup> Belén Molinos Laita.  
Directora.

5 de octubre de 2009

CEIP. MARÍA MOLINER

C/ Reyes Católicos.

28980

PARLA. MADRID

D. Esteban Romero López, como Director del CEIP. María Moliner, tras conversaciones con la doctoranda Nuria Navarro Cortés e informarme sobre el deseo de preguntar al alumnado de Educación Infantil del centro, sobre el consumo de televisión que los menores realizan en sus hogares, autorizo a la misma a trabajar en las aulas de 3, 4 y 5 años en los próximos meses.

Lo que certifico a fecha 15 de enero de 2010.

Fdo:  ESTEBAN ROMERO LÓPEZ  
DIRECTOR DEL CEIP. MARÍA MOLINER  
PARLA (Madrid)



M<sup>a</sup> Jesús Castaño Martín, Como Directora del Colegio Santa M<sup>a</sup> de Yermo

CERTIFICA que:

D<sup>a</sup> NURIA NAVARRO CORTES, realizó en este Colegio prácticas para la investigación de su Tesis Doctoral.

El trabajo realizado aquí, tuvo por título “Consumo de Televisión en niños de 3, 4 y 5 años”

Dichas prácticas se llevaron a cabo durante los meses de enero, febrero y marzo de 2012.

To do lo cual certifico a los efectos que fuera necesario.

Fdo. M<sup>a</sup> Jesús Castaño Martín.  
Directora.



28 de enero de 2014.

Doña **Gema Sobrino Yubero**, como secretaria del CEIP Felipe II **CERTIFICO**:

Que la Doctoranda Doña Nuria Navarro Cortés estuvo realizando una investigación sobre el consumo televisivo de los niños de tres, cuatro y cinco años en este Centro desde enero hasta abril del año 2012.

Y para que conste a los efectos oportunos lo firmo en Madrid a 27 de enero de 2014

Vº Bº LA DIRECTORA



Fdo: Mª Paloma Martín Vega



LA SECRETARIA



Fdo: Gema Sobrino Yubero

