



LA TELEVISIÓN NO ES MARY POPPINS:
Diseño, producción y evaluación de una guía didáctica para incorporar la
televisión al currículum educativo de segundo y tercer ciclo de
Educación Primaria.

TESIS DOCTORAL

AUTORA: Mar Comín Oliver

DIRECTORES: Dra. Adolfinia Pérez
Dr. Jesús Salinas

Departamento de Pedagogía Aplicada y
Psicología de la Educación.

Universitat de les Illes Balears
Octubre 2013

Gracias a mis padres.
Por enseñarme.
Por educarme.
Por motivarme.

EL ENREDO. En España se inicia una reforma educativa más o menos cada media hora. Por **Antonio Martínez**

Elogio de la tele

SEÑORAS Y SEÑORES ACADÉMICOS: Vaya por delante que a mí la televisión me da de comer (y de beber, que también es importante, aunque no siempre se subraya, por pudor). A riesgo, pues, de resultar sospechoso de defender más mi hacienda que mis principios, permitan que argumente a favor de electrodoméstico tan denostado: el televisor. Seguro que tienen alguno cerca. Tal vez el suyo. Obsérvenlo apagado, y dócil a fuerza de insultos (tales como "qué mierda tele", "jodía tele", y otros más graves que no se reproducen por publicarse esta columna en horario infantil).

¿Acaso insultamos a la batidora tras beber un batido de ajos? ¿Quién echó los ajos en el vaso? ¿Quién batió? Y, sobre todo, señoras y señores, ¿quién bebió? ¡No! No quiero aplausos hipócritas. Por su aliento conozco que consumen ustedes batido de ajo, y no en dosis pequeñas.

Se inicia otra reforma educativa, como sucede en España más o menos cada media hora, y a nadie le resulta raro que la televisión se quede a las puertas de la escuela. Preciso: en algunas guarderías modernas, a los bebés se les enchufa a veces los *teletubbies*. (No es menos cierto que, cuando esto lo conocen los padres, se forman a la puerta de la guardería coloquios desconfiados, con frases como "menuda jeta", "qué pasote, machote", y similares).

Los políticos ven en la tele un monstruo al que hay que dominar para evitar ser dominado, un artefacto que obliga a hablar en frases de veinte segundos. ¡Con la de cosas interesantes que tienen por decir! Es bastante lógico que tengan la televisión como algo extraño quienes se han educado y crecido entre libros, aquellos que asocian cultura a letra impresa, pero ¿cuándo aceptaremos que Billy Wilder, Cary Grant, Luis García Berlanga y Chicho Ibáñez Serrador son también nuestra cultura? ¡Y aún diré más!: ¿Cuándo aprenderán nuestros estudiantes que "gran general" no designa sólo a un militar gigante o destacado, sino también un plano que encuadra el paisaje? ¿Cuándo que "pp", además de partido de Anzar, significa "primer plano"? ¡¿No caemos en la cuenta de que debemos enseñar a los niños a manejarse con la tele para evitar precisamente que la tele les maneje, cachis la mar salada, que me

Los políticos ven en la tele un monstruo al que hay que dominar, un artefacto que obliga a hablar en frases de 20 segundos

MAT

van a hacer llorar pensando en niños condenados para siempre al batido de ajos?!

Explica Manuel Castells (*La era de la información*. Alianza editorial) que, tras milenios de dominación de la cultura escrita, en el siglo XX empezó la revancha de la cultura audiovisual, y nos escandalizamos creyendo que muere la palabra. El colmo está en los mensajes sms: ¡se cargan el alfabeto! Para evitarlo, se programan de urgencia más clases de gramática y ortografía, con el fin de construir una empalizada que proteja la escuela de lo audiovisual. ¿No creen que antes quedará aislada la escuela que la tele?

Concluyo ya, señoras y señores académicos, con una sugerencia: únense a ella; no van a derrotarla. Piensen que, al fin, en la tele también se usa la palabra, bien que de forma no siempre preeminente. Todos los imperios llegan a su fin, y deben enfrentarse a la disyuntiva: adaptarse o ser arrasados. Muchas gracias, y disculpen el coñazo. En la tele hubiera quedado más ligero.

Después del País: 9 Mayo 2004.

INTRODUCCIÓN	9
BLOQUE 1.- MARCO TEÓRICO.....	17
1- JUSTIFICACIÓN.....	17
1.1.- <i>Legislación y televisión infantil</i>	17
1.2.- <i>Familia y televisión</i>	23
1.3.- <i>Escuela y televisión</i>	26
2.- TELEVISIÓN E INFANCIA.....	35
2.1.- <i>Consumo infantil de televisión</i>	38
2.2.- <i>Programación e infancia</i>	50
2.3.- <i>Televisión y rendimiento escolar</i>	54
2.4.- <i>Televisión, niños y violencia</i>	56
2.5.- <i>Televisión, niños y hábitos saludables</i>	57
2.6.- <i>Niños y nuevas pantallas</i>	59
3.- EDUCACIÓN EN MEDIOS Y ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL.....	65
3.1.- <i>La Educación en Medios</i>	65
3.2.- <i>La Educación en Medios en el ámbito internacional europeo</i>	69
3.3.- <i>Países más activos en Educación en Medios</i>	78
3.4.- <i>La Alfabetización Audiovisual en España</i>	93
3.5.- <i>Los materiales didácticos para la Alfabetización Audiovisual</i>	125
BLOQUE 2.- MARCO DE INVESTIGACIÓN	137
4.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	137
4.1.- <i>Objetivos generales</i>	137
4.2.- <i>Objetivos específicos</i>	137
5.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	139
5.1.- <i>Modelo ADDIE</i>	139
6.- FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	143
6.1.- <i>Análisis</i>	143
6.2.- <i>Diseño</i>	143
6.3.- <i>Desarrollo</i>	144
6.4.- <i>Implementación</i>	144
6.5.- <i>Evaluación</i>	144
7.- DISEÑO DE LA GUÍA.....	147
7.1.- <i>Objetivos de la guía didáctica diseñada</i>	147
7.2.- <i>Características y principios básicos de la guía diseñada</i>	147
7.3.- <i>El diseño de la guía</i>	152
7.4.- <i>Unidades didácticas que integran la guía didáctica</i>	155
7.5.- <i>Diseño formal y maquetación de la guía diseñada</i>	157
8.- EVALUACIÓN DE LA GUÍA DIDÁCTICA.....	159
8.1.- <i>Evaluación por los diseñadores</i>	161
8.2.- <i>Evaluación de los usuarios</i>	162
8.3.- <i>La consulta de expertos</i>	165
9.- INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN.....	175
9.1.- <i>Interpretación de resultados Evaluación por los Diseñadores</i>	175
9.2.- <i>Interpretación de resultados Evaluación Usuarios</i>	176
9.3.- <i>Interpretación de resultados Consulta a Expertos</i>	179

BLOQUE 3.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	195
10.- CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.	195
10.1.- <i>Sobre el material diseñado.</i>	196
10.2.- <i>Sobre la televisión y los niños y la Alfabetización Audiovisual.</i>	201
11.- PRODUCTOS DERIVADOS DE LA DE INVESTIGACIÓN.	207
BIBLIOGRAFÍA	211
ANEXOS	239
<i>Anexo 1.- La tele no es Mary Poppins. Guía didáctica para enseñar a ver la televisión en el aula.</i>	239
<i>Anexo 2.- Evaluación por parte de la investigadora. Diario de observación de sesiones.</i>	241
<i>Anexo 3.- Evaluación por los usuarios: maestros. Protocolo de entrevistas a maestras y transcripción de la entrevista.</i>	243
<i>Anexo 4.- Evaluación por los usuarios: alumnos. Cuestionarios y resultados de los cuestionarios.</i>	245
<i>Anexo 5.- Cartas de presentación a los expertos.</i>	247
<i>Anexo 6.- Protocolo cuestionario expertos.</i>	249
<i>Anexo 7.- Protocolo entrevistas semiestructuradas a expertos-maestros y respuestas a la entrevista.</i>	255
<i>Anexo 8.- Tabla datos cuestionarios a expertos y observaciones en los cuestionarios.</i>	261

INTRODUCCIÓN

*El potencial lúdico y educativo de la televisión es impresionante. Su criminalización, injusta. Responde a resistencias de un atavismo preocupante. Pero ante un espectador indefenso como el menor se justifica tomar precauciones. El peligro, contra lo que defienden mentes timoratas, no está en que el niño o la niña puedan asomarse a un mundo que no es angélico. El peligro reside en que se le transmitan estereotipos antisociales y, sobre todo, no se le den instrumentos para ir construyendo su propio juicio sobre lo que ve. La autorregulación que se han impuesto las citadas televisiones es un paso positivo. Pero no es ninguna panacea. Los modelos de conducta familiares, un aparato escolar eficiente, la educación, en definitiva, son vitales. No se trata sólo de no dejar ver determinadas cosas, sino de hacer crecer una **mirada crítica**. (El País 5.12.2004)*

La investigación **“La tele no es Mary Poppins: Diseño, producción y evaluación de una guía didáctica para incorporar la televisión al currículum educativo de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria”** persigue el diseño de una guía didáctica impresa destinada a maestros de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria para que les oriente a la hora de enseñar a los alumnos a ver la televisión -vista en cualquiera de los soportes a través de los que se puede ver actualmente; bien sea el soporte convencional como: teléfono móvil, ordenador, tablets...- de forma racional, reflexiva, activa y crítica. El objetivo es que los alumnos aprendan a conocer y valorar críticamente los contenidos y mensajes que distribuye la televisión. La guía didáctica diseñada pretende ser una propuesta metodológica imaginativa, cuyo principal objetivo no es formar a expertos en lenguaje audiovisual sino aprovechar la televisión y sus programas como elementos motivadores y material de trabajo para que los niños aprendan a desmontar la tele pensando. Sepan qué y quién hay tras ella, cuándo, cuánta, dónde y por qué encenderla. El objetivo de la guía es ser un instrumento que sirva a los maestros para insertar de manera planificada y estructurada en la programación de aula, contenidos relacionados con la Alfabetización Audiovisual y la competencia televisiva.

El origen de esta investigación se sitúa en el año 2004, cuando diversas entidades sociales y asociaciones en defensa de los telespectadores se unen para denunciar la degradación que sufre la programación televisiva en las cadenas generalistas de nuestro país en horario televisivo infantil. De forma reiterada, estas asociaciones y colectivos denuncian el incumplimiento constante de la “Normativa europea de Televisión sin Fronteras” (1989) y el “Convenio de Autorregulación Televisiva” que habían firmado las cadenas de nuestro país en 1993 y que prohíben, entre otras cosas, la emisión, entre las 6 y las 22 horas, de programas que puedan perjudicar el desarrollo físico, mental y emocional de los niños. Frente a estas quejas, en diciembre de 2004, se firma el “Código de Autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia”. La mayoría de canales generalistas y autonómicos del país firman este código de buena conducta, pero bastará con que trascurren pocos meses desde su creación para que los organismos creados para velar por el cumplimiento del Código – el *Comité de Autorregulación* y la *Comisión Mixta de Seguimiento*- detecten que éste

se incumple constantemente. Ese mismo año, se hacen públicos diversos estudios como el del Consell Audiovisual de Catalunya que pone de manifiesto que la televisión ocupa más tiempo que la escuela. “El consumo anual de horas de televisión que ven los niños, de entre 4 y 12 años es de 990 horas al año, frente a las 960 horas al año que dedican a la escuela” (CAC, 2004). Otra encuesta llevada a cabo por Corporación Multimedia en 2004, pone de manifiesto que a las 22.30, una vez ha finalizado el horario protegido, es cuando más niños españoles hay frente al televisor; o que pasada la medianoche, 700.000 menores consumen televisión, obviamente no apta para ellos. Estas estadísticas delatan que muchas familias también incumplen con el deber de controlar qué ven sus niños y adolescentes en la televisión. Y cuanto más irresponsables son los operadores de televisión y las familias, más debe insistir la escuela en formar a telespectadores críticos, alfabetizados audiovisualmente. En eso se insiste desde el *Col·legi de Periodistes de Catalunya* que, también en 2004 y aprovechando el debate social y la creciente preocupación por la influencia de la telebasura sobre los niños y jóvenes españoles, publica un “Manifiesto para la Educación en Comunicación”. El documento aconseja elaborar por parte de los profesionales del mundo educativo y de la comunicación materiales didácticos para la educación en comunicación. La publicación del Manifiesto de los periodistas catalanes y el debate social en torno a la emisión de telebasura en horario televisivo infantil en nuestro país coincide con mi inicio del “Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa en la Universitat de les Illes Balears” y me anima a, como periodista e hija de profesores, tratar de acercar dos mundos, el de la televisión y el de la educación, que conviven con recelo: los operadores de televisión saltándose la normativa y teniendo cada vez menos en cuenta a los niños a la hora de programar y la escuela mostrándose indiferente ante un medio que, según la mayoría de maestros, entretiene y distrae pero olvida su misión de educar. Alonso, Matilla y Vázquez (1995) realizan una interesante clasificación de las reacciones de los maestros respecto a la televisión. Estos autores hablan de: *respuesta 0* o silenciar televisión en prácticas educativas colectivas; *respuesta 1* o indiferencia ante el medio; y *respuesta 2*, que engloba a quienes creen que la irrupción de los medios en la sociedad moderna demanda cambios sensibles en sistema educativo y en los contextos curriculares, para que sea posible la introducción del estudio de medios. Según los autores, la *respuesta 1 o de indiferencia ante el medio*, es la seguida de forma mayoritaria por los maestros, la mayoría de los cuales no cree necesario cambiar los contenidos educativos para adaptarlos a la tele, a la que le echan la culpa de muchas de las carencias de los alumnos.

Desde 2004, los hábitos y rutinas frente al televisor han cambiado a pasos agigantados. La popularización de internet y la generalización de los móviles de tercera generación, las tabletas, la tecnología 3G y la aparición de los Smart TV o televisores inteligentes han supuesto una auténtica revolución en la forma clásica de consumir televisión. Los telespectadores han ganado en capacidad de decisión y de interacción con el medio. Los niños, jóvenes y adultos conviven en un universo de pantallas, donde es muy difícil escapar de los productos audiovisuales. Como la revolución tecnológica se ha producido en el último lustro, todavía son muy escasos los estudios e investigaciones que relacionan a niños con estas nuevas pantallas, entendidas como pantallas de móviles de última generación, de tabletas o de ordenadores. Sin embargo, los pocos estudios científicos que existen apuntan que los jóvenes y niños son los que más

rápido se familiarizan con estos nuevos soportes y que la aparición de este tipo de soportes y evolución de la tecnología lleva a un mayor consumo de productos audiovisuales por parte de niños y jóvenes.

Todo parece indicar que lejos de disminuir, la tendencia de los niños y jóvenes es de tener cada vez más facilidad de acceso a los productos audiovisuales. De la Galaxia Gutenberg hemos pasado al Universo de las Pantallas; de la Era de la Escritura a la de la Imagen, del *homo sapiens*, al *homo videns*, que Sartori (1998) describe como un ser “caracterizado por responder casi exclusivamente a estímulos audiovisuales y como consecuencia de ello insensible a los estímulos de la lectura y del saber transmitidos por la cultura escrita”; un ser que “está perdiendo la capacidad de abstracción y, por ende, las capacidades de análisis, de crítica, de comprensión e incluso el de diferenciar entre lo verdadero y lo falso”. Todo ello hace imprescindible enseñar a los niños desde la escuela a leer la imagen.

En USA los términos Educación en Medios o Alfabetización Mediática son temas de debate y suelen ser utilizados indistintamente, según Davou (2007). Nosotros, en esta investigación, nos decantamos por el concepto Educación en Medios cuando nos referimos a “la capacidad para acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes a los que nos enfrentamos día a día y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la capacidad para comunicarse competentemente disponiendo de los medios de comunicación a título personal” (Bernabeu, 2011). En 1962, la UNESCO llega a la conclusión “la televisión es el mayor canal de comunicación y se irá acrecentando en poder y capacidad, pensamos que es responsabilidad de los educadores enseñar a la nueva generación este medio de modo constructivo”. El concepto Educación en Medios, engloba el de Alfabetización Audiovisual. Una persona alfabetizada audiovisualmente es aquella que es capaz de comprender los mensajes audiovisuales en toda su dimensión y comunicarse utilizándolos. Este tipo de alfabetización es vital en un mundo dominado por la imagen y en el que, desconocer las particularidades del lenguaje audiovisual, nos puede dejar indefensos ante el enorme poder emotivo y de seducción de la imagen.

Esta investigación persigue el diseño de un material didáctico que ayude a tender puentes entre el mundo televisivo y el educativo. Pretende acercar la alfabetización tradicional a la audiovisual; la televisión a la escuela. Porque a su autora no le cabe duda que la calidad de la oferta de la programación televisiva en nuestro país sería muy superior, si de los centros de enseñanza salieran personas con mejor formación en el medio y que si mejorara su calidad, la televisión dejaría de apostar casi exclusivamente por entretener para atender a sus otras dos grandes funciones: informar y FORMAR a los telespectadores.

La investigación sigue una metodología de investigación basada en el Diseño Instruccional y en el Modelo ADDIE, integrado por las fases: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. Es un modelo genérico tradicionalmente empleado por los diseñadores de instrucción y desarrolladores formativos. Se trata de un modelo de Diseño de Sistemas de Instrucción (ISD), que consta de cinco fases o etapas diagramadas a fin de ofrecer un marco sistémico, eficiente y efectivo para la producción de recursos educativos e instrucción.

Siguiendo las fases que marca el Modelo ADDIE, la investigación arranca con el Análisis o revisión del marco teórico en el que se fundamenta la investigación y que pasa por analizar la relación entre la televisión y los niños en lo que respecta a aspectos tan

diversos como: consumo, hábitos, familia, programación, rendimiento escolar, violencia, hábitos saludables y nuevas pantallas. En esta primera fase de la investigación, también se analiza el origen de los conceptos Educación en Medios y Alfabetización Audiovisual y su tratamiento a nivel internacional y nacional. Por último, en la fundamentación del trabajo se hace especial hincapié en qué dice la legislación educativa en materia de Educación en Medios y cómo se trata la Alfabetización Audiovisual en el currículo educativo español y de las Illes Balears; así como la investigación al respecto que se lleva a cabo en el ámbito académico español. Además, también se repasan los colectivos españoles que trabajan en fomentar la Alfabetización Audiovisual y se detallan las principales propuestas didácticas de Alfabetización Audiovisual diseñadas en nuestro país.

El diseño y producción de la guía didáctica se adapta al currículo educativo vigente, que marca la [Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación](#) (LOE). También tiene en cuenta lo establecido en el Decreto 67/2008, de 6 de junio, por el cual se establece la ordenación general de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria obligatoria en las Illes Balears. El diseño del material se basa en diversas fuentes informativas y presenta diferentes niveles de profundidad para su adaptación al alumnado.

La estructura del contenido de la guía se lleva a cabo siguiendo el modelo fijado por Prendes (2004), en el cual se diferencian:

- **Introducción.**
- **Definición de objetivos:** conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- **Definición de la metodología.** Este apartado consta de:
- **Descripción de la actividad/ades**

Tipo de agrupamiento del alumnado: individual, parejas, pequeño grupo, o grupo-clase

Recursos: Generalmente, es suficiente con bolígrafo, papel y ganas de debatir.

Duración: En cada una de las diversas sesiones, se fija el tiempo mínimo que se considera oportuno para realizarla. La indicación es meramente orientativa y podrá variar en función de la importancia que el maestro de a cada actividad. Respecto a las actividades para realizar en casa, en éstas no se fija límite en número de horas.

Espacio: Lugar en el que se lleva a cabo la actividad.

- **Contenidos.** La guía diseñada está formada por un total de **11 Unidades Didácticas** que engloban 33 actividades. De estas 33 actividades, 22 están pensadas para ser realizadas en el aula (en grupo); 2 entre el aula y casa, 7 en casa (individuales), otra es la visita a un canal de televisión (en grupo) y 1 está dirigida a los padres de los alumnos. Las Unidades y actividades propuestas son las siguientes:

1.- Qué nos gusta de la tele.

- *Nuestros programas favoritos.*

2.- Nuestra dieta televisiva.

- *A qué dedicamos el tiempo libre.*
- *¡Cuánta tele!*
- *¿Tele qué?*
- *Nuestra dieta televisiva.*

3.- Qué es la tele.

- *¿Conoces la televisión?*

4.- Para qué sirve la publicidad.

- *¿Qué es y para qué sirve la publicidad?*
- *La publicidad que disimula.*
- *Hacemos un anuncio publicitario.*

5.- De verdad o de mentira. Análisis de la programación

- *¿Es verdad o es mentira?*
- *Cuando Manuel es Miguel.*
- *Una ficción muy mal contada.*

- 6.- **Qué pasa en el mundo: los informativos**
 - *Qué es noticia.*
 - *Los informativos.*
 - *Hacemos de periodistas.*
- 7.- **Teleadictos**
 - *Volvemos la vista atrás: qué hacia la gente sin tele.*
 - *Adictos a la tele.*
 - *¿Podemos vivir sin tele?*
- 8.- **Lo bueno y lo malo de la tele: sus valores.**
 - *Nuestros héroes televisivos.*
 - *Cuando la tele no da ejemplo.*
 - *Ejemplos de cuando la tele no da ejemplo...*
- 9.- **La tele no es *Mary Poppins*: familia y televisión**
 - *La tele en familia.*
 - *Nuestros hábitos televisivos.*
 - *La tele no es Mary Poppins.*
- 10.- **Televisión y lectura. La imaginación**
 - *Leer o ver la tele.*
 - *De letras a imágenes.*
 - *De letras a sonidos.*
- 11.- **Cómo se hace la tele.**
 - *Unos planos muy movidos.*
 - *Captar el movimiento.*
 - *De la cabeza al papel: el guión.*
 - *Quién es quién en la tele: fases de producción.*
 - *Del guión a la pantalla: silencio, se graba.*
 - *Viaje a las entrañas de la televisión.*

- **Evaluación**, trata cuestiones referidas a los *criterios de evaluación* (qué vamos a evaluar; está estrechamente relacionado con los objetivos), los *procedimientos* (cómo vamos a evaluar) y los *instrumentos* (con qué vamos a evaluar; nos referimos a exámenes, cuadernos de trabajo, guía de observación...) utilizados.

- **Anexo o guía para el maestro.** En este apartado, se detallarán las ideas, conceptos y contenidos que debe de tener claros el maestro para poder trabajar la unidad en clase.

- **Bibliografía.**

Para hacer la evaluación de la guía nos sustentamos en las tres estrategias para la evaluación de manuales escolares que realiza Cabero (1994). Las estrategias evaluativas propuestas por este autor no se contraponen sino que pueden combinarse y permiten la triangulación, que aporta fiabilidad a los resultados obtenidos.

1.- La evaluación por los diseñadores. La guía didáctica diseñada se somete, en una primera etapa de la evaluación a una constante evaluación por parte de su productor. Decimos constante porque esta fase se prolonga a lo largo de todo el proceso de confección del material. La guía es continuamente revisada y reformulada por el productor en base a las conclusiones que surgen fruto de esta evaluación, que supone un tipo de evaluación formativa.

2.- La evaluación por los usuarios. Todo medio didáctico es producido y diseñado para que funcione en un contexto formativo y normalmente en interacción con una serie de variables: profesor, alumno, contexto físico, contexto organizativo. Para probar dichas interacciones, una vez terminado el primer boceto de la guía didáctica, en noviembre de 2008, se procede a someterlo a la experimentación por y desde los usuarios. Se prueba así si todo funcionaba correctamente y si con él se consiguen los objetivos propuestos al empezar. El instrumento que se elige para probar el material

con los usuarios directos e indirectos es la prueba piloto. Se opta por trabajar y centrar la investigación con dos cursos de cuarto de Educación Primaria cuyos colegios pongan más facilidades para hacer el trabajo y desarrollar la investigación. La prueba se realiza en una situación real de docencia; en dos clases de cuarto de primaria de Mallorca, de dos colegios diferentes (uno público y otro concertado). En concreto, a primera hora de la mañana de un viernes –en ambos casos- del mes de noviembre de 2008. Se trabaja con datos procedentes de tres fuentes:

- El diseñador/investigador que recoge sus conclusiones en un diario de sesiones (instrumento de recogida de información cualitativa).
- Los usuarios directos: las dos maestras, a quienes se les recoge la opinión a través de una entrevista individual semiestructurada. (instrumento de recogida de información cualitativa).
- Los usuarios indirectos: los alumnos. En el caso de los alumnos, los datos nos los facilitarán los grupos-experimentales de alumnos de cuarto de Primaria, a través de un cuestionario (con preguntas abiertas y cerradas).

3.- La consulta de expertos. La guía didáctica diseñada se somete al juicio de siete expertos: cinco maestros de Educación Primaria de les Illes Balears, que en este caso son tratados como expertos, y dos expertos de reconocido prestigio internacional en el ámbito de la Comunicación y la Educación. La evaluación por parte de los expertos se lleva a cabo entre los meses de mayo de 2012 y febrero de 2013. A los maestros se les hace llegar en mano una copia de la guía didáctica y un cuestionario diseñado siguiendo el modelo de “Herramienta para la evaluación para materiales didácticos impresos” diseñado por Prendes (2001). Se les da un tiempo que varía en función del grado de disponibilidad de cada uno de los maestros y que oscila entre 3 y 7 meses para analizarlo. La investigadora recoge en mano los cuestionarios realizados por los maestros y aprovecha para cambiar impresiones con los encuestados a través de una entrevista personal semiestructurada. La diseñadora del material conoce de antemano a los maestros seleccionados y los elige teniendo en cuenta que, dado el nivel de confianza, no tienen inconveniente en colaborar activamente con la investigación. Todos ellos son profesionales con un gran conocimiento del ámbitos docente y académico en el que se desenvuelven y con un alto reconocimiento profesional en sus ámbitos de trabajo. Todos los maestros participantes trabajan en colegios de Mallorca, teniendo en cuenta que el material ha sido diseñado conforme a lo que se marca en el currículo educativo de les Illes Balears, una comunidad con autonomía legislativa en materia curricular. Otro indicador que se ha tenido en cuenta a la hora de seleccionar a estos expertos ha sido la variedad de niveles educativos dentro del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, así como también la variedad de especialidades, puesto que la guía didáctica es válida de forma transversal en todas las áreas o disciplinas que forman el currículo. Se opta por la diversidad de tipos de colegios en donde imparten clases (público, concertado).

A los expertos en Comunicación y Educación, se les selecciona teniendo en cuenta que son, a juicio de la diseñadora del material los dos investigadores más importantes a nivel nacional en el marco de la Comunicación y la Educación. Los expertos seleccionados son también reconocidas figuras a nivel internacional en la materia. A ambos se les envía a través de email la introducción de la guía, el índice y la unidad didáctica 2 titulada “Nuestra dieta televisiva”, así como el mismo cuestionario al que

se somete a los maestros. En el caso de este tipo de expertos, y dada su escasa disponibilidad, conseguir que participen en la investigación es mucho más difícil dadas sus complicadas agendas. Por ello, se opta por someter a su opinión sólo un resumen de lo que es la guía y no se les hace entrevista individual semiestructurada.

La evaluación del material es formativa, es decir, continua. Por tanto, a medida que se va diseñando el material y se van sacando conclusiones fruto de las anteriores fases de evaluación, se va procediendo también a rediseñar el material conforme a esas propuestas de actuación.



BLOQUE 1.- MARCO TEÓRICO.

1- JUSTIFICACIÓN.

A continuación, se hace un repaso de cómo ha evolucionado la legislación y normativa relacionada con la televisión y los niños en nuestro país, haciendo especial hincapié en lo que supuso, en 2004, la aprobación del “Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia”. También se analiza cuál ha sido la relación entre la familia y la televisión, a lo largo de los cerca de sesenta años de historia del aparato. Asimismo, también se detalla la relación que ha existido entre la escuela y la televisión. En este apartado veremos cómo, históricamente, la televisión y la escuela se han dado la espalda mutuamente y que numerosos estudios demuestran que uno de los principales escollos con los que se encuentran los maestros de Educación Primaria a la hora de adaptar la televisión a sus clases es que no disponen de materiales aptos que les guíen en cómo hacerlo.

Es necesario desarrollar estrategias que consigan que niños y jóvenes interactúen positivamente con la televisión, de forma que sepan aprovechar su potencial lúdico y formativo a la vez que la consumen de forma inteligente, racional y activa y analizando sus mensajes de manera racional y selectiva. En esta tarea, deben participar de forma conjunta tres ejes básicos. En primer lugar, el gobierno y los propios medios, que no deben olvidar nunca que la televisión es un servicio público cuyos principales fines son informar y educar. En segundo lugar, la familia, puesto que es en el hogar donde los niños consumen, principalmente, televisión. Y, finalmente, la escuela, porque si se trabaja desde las aulas en formar a telespectadores críticos, la pequeña pantalla se puede convertir en pizarra.

1.1.- Legislación y televisión infantil.

La relación de la televisión con los niños se ha convertido en un tema de discusión que ha trascendido de la esfera académica a la opinión pública en general, en los últimos años. A partir del año 2004, se reaviva el debate y la preocupación de la sociedad por la influencia de la tele sobre la población infantil y juvenil. La *telebasura* empieza a estar en la picota y Asociaciones de Telespectadores, de Padres, la UNICEF y los más diversos organismos denuncian que existe un problema con la televisión que consumen los niños españoles.

La mayoría de televisiones generalistas del país incumplen algunas de las condiciones a las que les obligaba la ley que les permitió obtener la licencia, según los informes de la comisión mixta de seguimiento del “Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia”, que se realizan periódicamente desde el año 2005. Si se tienen en cuenta estos informes, tampoco se ha hecho realidad el intento de autorregulación impulsado por el Gobierno en abril de 1993, cuando todas las televisiones, públicas y privadas, del país firmaron un “Convenio para la Autorregulación”, juntamente con el Ministerio y todas las consejerías de Educación; ni se respeta la directiva europea “Televisión sin fronteras” 89/522/CEE, que España incorporó a su Ordenamiento

Jurídico con la Ley 25/1994 de 12 de julio, como lo hicieron el resto de los países de la Unión Europea, y en la que en el artículo 17, apartado 2, dice textualmente:

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 22 y la 6 horas y deberá ser objeto de advertencia sobre su contenido por medios acústicos y ópticos.

El Defensor del Pueblo, Enrique Múgica (*El País*, 20.09.2004) fue de los primeros en dar la voz de alarma, protestando por el aluvión de contenidos “violentos y zafios” y la emisión de “cotilleos inútiles” en horario infantil. Durante el mismo mes, la Junta Ejecutiva de la Federación de Sindicatos de Periodistas puso el grito en el cielo ante una programación de las cadenas que “ha llegado a tal nivel de degradación que supera todos los límites imaginables. No se puede guardar silencio ante cada vez más abundante programación basura emitida incluso en horario infantil en los que invocando a la libertad de expresión se traspasa normas éticas y profesionales”. Poco después asociaciones de padres y de espectadores, además de instituciones como el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, se unieron a las reclamaciones de Múgica. Todos coincidieron en solicitar que las televisiones pongan mayor cuidado en la elaboración de contenidos que potencialmente pueden ser vistos por menores.

Frente a estas quejas, en una entrevista concedida al diario *El País* (19.10.2004), el entonces presidente del Gobierno, José Luís Rodríguez Zapatero, expresó su preocupación por los programas que se difunden en franjas abiertas a público infantil. Zapatero hizo un llamamiento a todas las cadenas para que extremaran la vigilancia sobre los espacios que salen al aire y advirtió que si ellas no autorregulaban sus contenidos “urgentemente”, el Ejecutivo tomaría las medidas oportunas y se mostraría “inflexible”. Al día siguiente de las declaraciones de Zapatero *El País*, y en respuesta a los reiterados llamamientos del Gobierno para combatir la “telebasura” en horario de tarde, la cadena de televisión privada, *Telecinco*, anunció que establecía 21 normas para controlar los programas 'basura' (*El País*, 21.10.2004). Un catálogo de medidas destinadas evitar la emisión de contenidos que puedan vulnerar los derechos de los menores, especialmente en el horario de protección infantil (de 6 a 22 horas). *Telecinco* recordó a sus directivos que sólo se debe emitir “información contrastada” y que es necesario mostrar “respeto” hacia los personajes aludidos en los distintos programas, especialmente en aquellos dedicados a la crónica rosa.

Días después de la decisión de *Telecinco*, *Televisión Española* también optó por autorregularse. El 21 de octubre de 2004, (*El País* 22.10.2004) la entonces directora general de RTVE, Carmen Caffarel, propuso al Consejo de Administración del ente 30 medidas para combatir la “telebasura” en horario infantil (de 6.00 a 22.00 horas). Se trata de un borrador para “autorregular” la cadena estatal, gran parte de cuyo contenido ya estaba incluido en anteriores normativas, que, sin embargo y según manifestó la propia Caffarel, “no se cumplían”. El código comienza con una declaración de intenciones: “Queda prohibida la emisión en RTVE de programas que atenten a la dignidad de la persona”. Entre otras normas, también se pide que los espacios no recomendados para menores de 18 años tengan un símbolo visual de advertencia y que éste se mantenga a lo largo de todo el programa. El borrador establece, dentro del horario infantil, tres franjas de “especial protección del menor”: de 7.30 a 9.00 horas; de 13.00 a 14.30 y de 17.00 a 21.00. En esos espacios de tiempo,

y según el nuevo código, la cadena pública no puede emitir programas no recomendados para menores de 18 años. Tampoco se pueden emitir programas que incluyan contenidos violentos y, respecto a la utilización del lenguaje, "se deberán evitar las expresiones que sean ofensivas" y el desnudo "no será utilizado con propósitos sexuales ni gratuitos". Por otra parte, "las acciones de beber alcohol, fumar o inhalar pegamentos, así como el consumo de drogas, no deberán ser incluidos en programas para niños", al igual que todo lo relativo a las ciencias ocultas y el exorcismo. Con carácter general, el código prohíbe utilizar "los conflictos familiares como espectáculo".

Siguiendo el orden cronológico, el 25 de octubre de 2004 (*El País* 26.10.2004), la entonces Vicepresidenta primera del Gobierno, María Teresa Fernández de la Vega, mantuvo reuniones con el Defensor del Pueblo, Enrique Múgica, y el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, Pedro Núñez Morgades, para tratar sobre los contenidos que se emiten en horarios de programación infantil. En dicha reunión, Múgica apostó por dar un plazo a las televisiones para que eliminaran del horario infantil la "telebasura" y consideró que si tras ese periodo se comprueba que la autoregulación no funciona el Gobierno debe "obligarles" a respetar la Constitución y las leyes.

Un día después de su reunión con el Defensor del Pueblo (*El País* 27.10.2004), Fernández de la Vega y el entonces Ministro de Industria, José Montilla, se reunieron en Moncloa con los máximos responsables de las cadenas estatales -*TVE, Telecinco, Antena 3 y Canal +*- para tratar de encontrar una solución para proteger a los menores de contenidos basura en horario televisivo protegido, es decir durante el horario televisivo infantil que fija la ley (de 6 a 22 horas). En la reunión, se pactó la creación de un grupo de trabajo encargado de redactar un código de "corregulación", que marcaría "las líneas rojas que no debe vulnerar nadie" y cuyo "cumplimiento escrupuloso" vigilaría un comité de seguimiento, en el que participarían además de las televisiones las asociaciones de usuarios.

Cumpliendo lo prometido, día 9 de diciembre de 2004, el Gobierno y las cadenas de televisión estatales firmaron el denominado "Acuerdo para el Fomento de la Regulación sobre contenidos televisivos e infancia", compromiso que se traduce en un código de principios generales para garantizar el respeto de los derechos fundamentales de los menores, fomentar el control de los padres y evitar determinados contenidos televisivos no aptos para menores en horario infantil.

El código entró en vigor el 9 de marzo de 2005. En el documento, se acuerda respetar el horario protegido que marca la ley de 6 a 22 horas y se refuerza la protección entre de 8 a 9 horas y de 17 a 20 horas. Esa protección especial será de 9 a 12 horas los días festivos y fines de semana. Según el "Acuerdo para el Fomento de la Regulación sobre contenidos televisivos e infancia", durante el horario protegido (de 6 a 22 horas) no se podrán emitir contenidos no aptos para menores de 18 años, mientras que durante la franja de protección reforzada (de 8 a 9 horas y de 17 a 20 horas) las emisiones deberán ser adecuadas a los menores de 13 años. Adicionalmente, esta prohibición reforzada se aplica a la franja comprendida entre las nueve y las doce del mediodía los sábados y los domingos, así como a las siguientes fiestas nacionales: 1 y 6 de enero, Viernes Santo, 1 de mayo, 12 de octubre, 1 de noviembre y 6, 8 y 25 de diciembre. Además, las televisiones adheridas al presente código se comprometen a reforzar la aplicación del sistema de señalización de la programación televisiva con el objetivo de

fomentar el control parental, de modo que se facilite a los padres o tutores una selección crítica de los programas que ven los menores. Así, los programas televisivos son clasificados y señalizados en función de su grado de adecuación al público infantil y juvenil: programas para todos los públicos, programas no recomendados para menores de siete años (NR 7), programas no recomendados para menores de 13 años (NR 13), programas no recomendados para menores de 18 años (NR18).

Con el acuerdo, también se aprobó la creación de dos órganos diferentes para velar por el cumplimiento de las normas acordadas. Uno es el *Comité de autorregulación* que- integrado por los operadores de televisión, las productoras y una representación de periodistas- se encarga de dilucidar sobre las dudas que aparezcan sobre la aplicación del acuerdo y emite el dictamen correspondiente a las quejas de padres, docentes y asociaciones. El otro es la *Comisión mixta de seguimiento* –que formada por una representación paritaria del *Comité de autorregulación* y de organizaciones representativas de la sociedad civil- se reúne con una periodicidad de tres meses y emite anualmente un informe público. Al margen del pacto, para evitar el lenguaje soez, la comisión mixta acordó también la creación de la página www.tvinfancia.es, que hace públicas las normas de autorregulación y las actividades de la *Comisión mixta de seguimiento*. A través de la web, todos los usuarios pueden presentar reclamaciones acerca de posibles incumplimientos.

En noviembre de 2005, se suma al “Codigo de autorregulación” la cadena privada *Cuatro* y en junio de 2006, los hace FORTA, la Federación de Televisiones Autonómicas. Tras la firma del “Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia”, las cadenas estatales que lo firmaron se lanzaron, a partir de enero, a la búsqueda de alternativas para todos los públicos con el objetivo de ajustar los contenidos de la franja de máxima protección de los menores (de 8 a 9 horas y de 17 a 20 horas). Aún así, durante el primer año de vigencia del código, recibieron 124 reclamaciones, según el informe de la *Comisión mixta de seguimiento* realizado en junio de 2006. *Tele 5* acumuló la mitad de estas quejas, en concreto, el 53,2% la mayoría referidas al programa “A tu lado”. Tras *Tele 5*, la que cadena que más quejas acumuló fue *Antena 3* con el 34,7%, la mayoría por el programa ya retirado “La buena onda”; *Cuatro* recibió el 7,3% de las quejas y *TVE*, el 4,8%. Los motivos de las reclamaciones son variados, pero la mayoría se refiere al lenguaje inadecuado, seguido a distancia por las actitudes agresivas o de violencia, la discriminación por razón de sexo o las referencias sexuales inadecuadas. De las 124 quejas interpuestas, las cadenas sólo aceptaron 12, lo que supone un 10,6% del total. Seis dirigidas contra *Tele 5* y otras seis contra *Antena 3*. Según este informe, que se presentó el 12 de junio de 2006 en La Moncloa, el código ha tenido un “efecto global positivo” en la erradicación de determinados contenidos especialmente inadecuados para menores, que antes eran comunes en la programación, y se aprecia un “esfuerzo progresivo” aunque “todavía no suficiente”. Sin embargo, en marzo de 2007, las organizaciones sociales denunciaron el fracaso del “Código de autoregulación” y exigieron al gobierno que no hiciera “dejación de sus obligaciones” y que “acelerara la creación de un Consejo Audiovisual Estatal con “capacidad sancionadora”. Día 6 de marzo de 2007, el *Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales* (OCTA) denunció que “las televisiones de ámbito nacional, con escasas excepciones no están cumpliendo el código de autorregulación y emiten programas inapropiados para los niños”. Señaló especialmente a *Tele 5* y *Antena 3* y que “las cadenas incluyen en sus espacios escenas violentas, lenguaje obsceno, sexo

grosero y expresiones discriminatorias, incluso en horario de protección reforzada y que los incumplimientos se dan en todas las cadenas, incluidas *Cuatro* y *La Sexta*”, recién incorporadas. Las únicas excepciones son *La 2* y el *K3- canal 33*.

El compromiso del Ejecutivo para combatir los programas zafios y violentos que se emiten en horario infantil (de 6 de la mañana a 22 horas), es visto por la gran mayoría de los españoles con buenos ojos. Así lo confirma los datos del *Pulsómetro* que realiza el *Instituto Opina* para la *Cadena Ser* (2004). Según una encuesta que se hizo pública el 15 de noviembre de 2004, el 91% de los encuestados apoya la medida de crear horarios de máxima protección infantil en las televisiones. La confianza en las autoridades, sin embargo, no se transmite a las cadenas, pues sólo el 27% considera que las empresas audiovisuales cumplirán con el compromiso de evitar la emisión de estos contenidos. Los españoles encuestados también apoyan de forma mayoritaria (84%) las sanciones económicas anunciadas por el Ejecutivo si las televisiones no respetan estas medidas. El *Pulsómetro* también preguntó sobre los sujetos que más responsabilidad tienen en el hecho de que los menores vean “telebasura”. La mayoría (el 54%) considera responsables a los padres y el 15% a los programadores de televisión, mientras que un 29% considera a ambos responsables por igual.

Cuatro años después de la creación del “Código de Autorregulación”, un informe elaborado por la *Agrupación de Telespectadores y Radioyentes* (ATR) y publicado en la agencia de noticias *Europa Press* el 18 de junio de 2009, acusa a las televisiones de incumplir “más de seis veces al día el horario de protección infantil y violar el “Código de Autorregulación” que acordaron las televisiones con el gobierno en diciembre de 2004, y que comprometía a las cadenas de televisión a vigilar la totalidad de los contenidos emitidos durante la Franja de Protección Reforzada. Esta denuncia se desprende del “IX informe ATR-Villanueva de Seguimiento de la Autorregulación en la Televisión” (2004). El informe dice que “la cadenas demuestran una clara indiferencia hacia el cumplimiento del código establecido”. Por cadenas, la investigación demuestra que *TVE*, en concreto *TVE1*, es la que “empeora de forma más preocupante respecto al último análisis de 2008, con un aumento de más de tres puntos en los niveles de incumplimiento. Le sigue *Cuatro*, que aunque se mantiene invariable los fines de semana, recaba peores resultados, entre semana, que el año pasado. En sentido opuesto, *Antena 3* se posiciona como la cadena que más ha mejorado en los últimos meses, con un aumento del 50% de la tasa de cumplimiento. Mientras, *Tele5* continúa siendo “la que menos respeta este horario, aunque mejora respecto al pasado informe”.

Durante una intervención en un desayuno informativo organizado por *Nueva Economía Forum* (2004), el presidente de la *Agrupación de Telespectadores y Radioyentes* (ATR) Colás, se quejó que “todos los medios incumplen el código que firmaron en 2004 los principales operadores públicos y privados con el Gobierno: “Unos poco, otros mucho y otros muchísimo, pero todos incumplen”, dijo y recordó que alrededor de 350.000 niños españoles ven la televisión solos en horario de máxima protección. Además, Colás indicó que durante 2008, el importe total e las sanciones impuestas por el Ministerio de Industria y Comercio por emitir contenidos perjudiciales para los niños ascendió a 300.000 euros, lo que dividido por el número de incumplimientos cometidos por las cadenas, supone que cada una de ellas pagó por cada incumplimiento unos 25 euros. “No es muy disuasorio”, apuntó Colás. Asimismo, el presidente de la ATR apostó por crear un sello de calidad para contenidos

audiovisuales y premiar a los operadores que no opten por el camino corto y fácil de programar contenidos para adultos en horario infantil.

En febrero de 2010, la *Academia de Televisión* emitió un comunicado dirigido a todas las cadenas, en el que les pedía responsabilidad profesional a la hora de contratar contetulios y colaboradores. “Asistimos con alarma a la cada vez más frecuente contratación por parte de determinados programas de televisión de personas que denigran a otras con falsos testimonios, sin que se haya realizado la más mínima verificación de los hechos que relatan”, lamentaba el colectivo presidido por Manuel Campo Vidal. La Academia se sumaba así a las quejas que, ese mismo año, habían hecho el *Observatorio de Contenidos Televisivos Audiovisuales* (OCTA), el Defensor del Pueblo y la *Agrupación de Telespectadores y Radioyentes* (ATR). Todos coincidían en denunciar la indefensión de los telespectadores, sobre todo niños, ante el incumplimiento por parte de algunas cadenas del “Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia”.

El “Código de Autorregulación”, aprobado en 2004, se refuerza el 1 de mayo de 2010 con la aprobación de la la “Ley General de la Comunicación Audiovisual”, un documento que tiene entre sus principales objetivos lograr una mayor protección de los menores. Con ella se derogan doce leyes diferentes sobre audiovisual y el nuevo texto unifica el conjunto de la regulación del sector. De este modo, se unifica, la consideración legal de todas las actividades relacionadas con la comunicación audiovisual: servicios de comunicación audiovisual y radiofónicos (simultaneo y “a petición”; codificados y no codificados), servicio de comunicación audiovisual de pago, programas audiovisuales, televisión de movilidad, canales, cadenas, etc.

En este esfuerzo de sistematización la ley recoge, casi por entero, las definiciones y doctrina de la “Directiva Europea de Servicios Audiovisuales de la Unión Europea” de 2008. En lo que se refiere a los derechos referidos a los ciudadanos, la ley es abundante y precisa. Recoge, básicamente, los diferentes derechos dispersos que existían en la legislación española en lo que se refiere al derecho de expresión, a la información veraz, al pluralismo y la diversidad. Presta especial atención a los derechos del menor asegurando su protección ante los contenidos de riesgo (fijando el horario de protección en abierto de 22 h. a 6 h.) y proscribiendo en relación con los niños la publicidad abusiva y la dañina en materia de salud. En este asunto resulta positiva la compilación organizada de todos los derechos que facilitará, probablemente, su cumplimiento. Toda la arquitectura de derechos, deberes, obligaciones, prescripciones y protocolos de actuación que establece la nueva Ley descansa sobre una nueva autoridad reguladora, el *Consejo Estatal de Medios Audiovisuales* (CEMA), órgano regulador y supervisor del sector que ejercerá sus competencias bajo el principio de la independencia de los poderes públicos y entre sus competencias está la participación en la concesión de licencias. Este consejo tendrá poder sancionador y sus miembros estarán elegidos por mayoría cualificada por tres quintos del Congreso. Por tanto, este órgano, independiente del Gobierno y adscrito al Ministerio de Presidencia, tiene como objetivo velar por garantizar el respeto a las audiencias menores de edad, por el pluralismo y la transparencia, especialmente con lo relacionado con la protección del menor. Puede imponer sanciones de hasta un millón de euros y, en casos extremos, retirar la licencia a un operador. Además, la nueva ley permite a la ciudadanía exigir ante las autoridades competentes que actúen cuando los contenidos audiovisuales no se adecuen al ordenamiento constitucional vigente.

En marzo de 2011, el *Observatorio de Contenidos Televisivos Audiovisuales* (OCTA, 2011) hizo público su informe de 2010. Según este documento, en 2010 aumentó el incumplimiento del “Código de Autorregulación Infantil” por parte de las cadenas. Según este organismo, los criterios respecto a la audiencia infantil que establece la “Ley General de la Comunicación Audiovisual” son ignorados por las televisiones, que siguen emitiendo espacios poco recomendables en el horario de protección (de 6 a 22 horas) e incluso en el superprotegido (de 8 a 9 horas y de 17 a 20 horas). En su estudio, el OCTA recoge cerca de 100 vulneraciones elegidas de forma aleatoria, cometidas por las principales cadenas privadas a lo largo de 2010. “Sálvame”, de *Telecinco*, y “El diario”, de *Antena 3* son dos de los espacios que más infringen las normas. El OCTA también da un varapalo a “Tonterías las justas”, de *Cuatro*, y a “Crímenes Imperfectos”, de *la Sexta*. Según el documento, *TVE* es la cadena “más cuidadosa” y la que menos vulnera, con la salvedad de los telefilmes de sobremesa del fin de semana que continúen altas dosis de violencia. El OCTA también advierte que la frontera entre la programación diurna y nocturna es cada vez más difusa, ya que algunas de las cadenas subsidiarias de *Telecinco* (*La Siete*) o de *Antena 3* (*Nova*, *Neox*), emiten formatos pensados para la franja nocturna durante el día. Según una de las autoras de este documento, Isabel Martínez Edder, el “Código de Autorregulación Infantil” que en 2004 firmaron todos los operadores de televisión con mediación del gobierno es “un fracaso absoluto”, ya que “los incumplimientos no son una excepción, sino la norma de cada día”, opina. (*El País*, 16.03. 2011).

En 2012, La *Asociación de Usuarios de la Comunicación*, que participa en la *Comisión Mixta de Seguimiento del Código* (2012), ha pedido una revisión en profundidad del mismo, una mayor exigencia en su cumplimiento de acuerdo con el marco legal existente y una verdadera difusión del Código entre los espectadores que genere la necesaria presión social para procurar su cumplimiento

El estado intenta cumplir con todas estas herramientas con su obligación de contribuir a generar un ambiente ético y cultural adecuado en la televisión. A pesar de ello, y de que las asociaciones de telespectadores no se cansan de denunciar periódicamente la emisión de contenidos inapropiados en horas protegidas, los operadores no reaccionan porque saben que el Ministerio de Industria se inhibe o les impone sanciones irrelevantes. Por todo ello, es vital que los padres tomen conciencia de la importancia de velar por los contenidos que ven sus hijos en televisión.

1.2.- Familia y televisión.

Todas las iniciativas gubernamentales destinadas a proteger a los menores en horario televisivo infantil, se quedan en nada si no las respalda la familia. Es vital que los padres tomen conciencia de la importancia del asunto y se hagan con el mando del televisor para controlar la cabeza de sus hijos.

¿Para qué nos sirve que se regulen los horarios infantiles si casi 700.000 niños de 4 a 12 años ven la televisión diariamente en *prime time* (de 21 a 24 horas), y si más de 156.000, siguen frente a la tele en el denominado *late night*, es decir, a partir de las 12 de la noche, según datos del CEACCU de 2004? Visto el desfase existente entre el horario televisivo que se considera infantil y las crestas de audiencia de los niños, ¿para qué sirve que el Gobierno vele por la protección del menor si los niños están enganchados a serie de adultos, que se emiten en horarios que ya no son infantiles, y en los que, por tanto, el Gobierno ya no puede actuar?

La familia es, en primera y última instancia, la que más puede hacer por construir, fomentar y mantener un comportamiento y hábitos televisivos adecuados de los niños y jóvenes; es, por tanto, aconsejable que tomen plena conciencia de su responsabilidad. Hay que transmitir a las familias las prácticas y conocimientos necesarios para educar sabiamente a la infancia y juventud respecto al consumo de TV. (del Río Álvarez; Román Blas, 2005).

Es muy importante la implicación de los padres, ya que el consumo televisivo se produce principalmente en el hogar. Alrededor del 40% de los padres creen que sus hijos dedican demasiado tiempo a ver la televisión (CEACCU, 2004). No obstante, a la hora de poner límites, el 36% de padres con niños de entre seis y doce años no toma ningún tipo de medidas restrictivas (CEACCU, 2004). La franja horaria más consumida por los niños de entre 4 y 12 años es el *prime time*, es decir, entre las 21 y 24 horas (concretamente de 22 a 22.30 horas, es cuando más niños hay frente a la tele). En 2002: en *prime time*, el 37% de potenciales espectadores eran niños; en franja *despertador* (7.30-9.00) sólo el 6% de potenciales espectadores eran niños, una cifra muy baja si se tiene en cuenta que es una franja horaria en la que se programa para niños; y en horario de tarde, de 17 a 20 horas, el público infantil rondó el 17%.

Los padres y las madres de familia suelen ser conscientes de que el hecho de que la industria alimenticia ponga en el mercado unos determinados tipos de productos no les exime a ellos de la responsabilidad a la hora de valorar los efectos del consumo alimenticio de sus hijos e hijas. Son conscientes, además, de que necesitan una cierta formación sobre el tipo de nutrientes que necesitan sus hijos e hijas en cada época de su vida. En el ámbito del consumo de imágenes, en cambio, por una parte tienden a eludir toda responsabilidad y, por otra, no suelen manifestar necesidad alguna de comprender en qué consiste la experiencia de ser espectador y espectadora y cómo se producen los efectos derivados del consumo de imágenes. Un mismo producto audiovisual produce efectos distintos en función de diversas variables: la edad del espectador, la frecuencia del consumo, la personalidad y la ideología de quien lo consume, el contexto en el que se produce el consumo.. En todas estas variables la familia juega un papel decisivo. Las responsabilidades deben ser, pues, compartidas. Y no sólo entre la familia y la televisión. También las autoridades políticas son responsables por omisión, por hacer la vista gorda de las transgresiones de las cadenas a las exigencias del horario protegido, por no haber puesto en marcha un Consejo Audiovisual español, por no haber introducido la educación en comunicación en los planes de estudio (Ferres, 2005).

Tan omnipresente es el uso que hacemos de los medios de comunicación, especialmente en el caso de los niños, que algunos sociólogos afirman que la televisión se ha convertido en una especie de sustituto de la familia, legando a desempeñar muchas de las funciones que antes eran competencia familiar, como por ejemplo el cuidado de los niños, contar cuentos, transmitir tradiciones o enseñanzas morales.

Paradójicamente, la familia es, en primera y última instancia, la que más puede hacer por construir, fomentar y mantener un comportamiento y hábitos televisivos adecuados de los niños y jóvenes. Es, por tanto, aconsejable que tomen plena conciencia de su responsabilidad. Hay que transmitir a las familias las prácticas y conocimientos necesarios para educar sabiamente a la infancia y juventud respecto al consumo de TV.

Se puede enseñar a ver la televisión en el colegio, dar unas pautas, pero es en las casas donde los niños están frente a la tele. Por tanto, es imprescindible la implicación de los padres en la tarea de educar a sus hijos para potenciar un uso inteligente y consumo racional de la televisión, ya que es en el hogar donde esencialmente se produce el contacto diario con este medio.

La televisión ha alterado horarios, costumbres, ritmos de sueño y alimentación y pautas de descanso. También entorpece, muy a menudo, el diálogo con la familia. No obstante, puede dársele la vuelta a la tortilla y aprovechar algunas de las ventajas del medio para fortalecer los vínculos familiares. Cualquier programa de televisión puede impedir que los miembros de una familia se comuniquen; pero, también ese mismo programa también puede promover un tema de conversación interesante a su término, generando un debate familiar.

Tal y como hemos visto la franja horaria de televisión más consumida por los niños de entre 4 y 12 años es el *prime time*, es decir, entre las 21 y 24 horas. Concretamente de 22 a 22.30 horas, es cuando más niños hay frente a la tele. El hecho de que el momento "estrella" de la audiencia infantil se sitúe en torno a esta hora es un dato preocupante puesto que a las diez de la noche terminada el horario de protección infantil (que abarca de las 6 de la mañana a las 22 horas). Es decir, a partir de las diez de la noche ninguna normativa vela para que los contenidos que se dan en las diversas cadenas de televisión sean adecuados para los niños y las cadenas de televisión están autorizadas a emitir espacios con carga de violencia o de sexo. A esas horas, los menores de edad, no tienen ni filtros, ni defensas, ni criterio, ni parámetros para procesar de forma correcta la información audiovisual que ofrece el televisor, según el Consell Audiovisual de Catalunya (2004).

Me llama profundamente la atención el descaro con el que algunos padres braman contra la televisión basura en horario infantil, pero, sin embargo, no ejercen ningún control sobre lo que ven sus hijos a partir de las diez de la noche. Porque, a partir de esa hora, no son precisamente los programadores los que incumplen. Es más, aunque lo vieran los niños a esas horas fueran programas educativos y culturales pensados para ellos y aptos para su edad, que los niños vean la tele a partir de la diez de la noche es poco recomendable porque si uno no duerme de noche, duerme en clase ¿no? ¿se puede atender soñando? ¿alguien ha hablado de fracaso escolar?

También suelo sonrojarme por aquellos padres que aseguran que les resulta imposible prohibir a sus hijos ver determinados programas que escape el televisor. Será por que recuerdo perfectamente que a los míos no les costaba demasiado despegarme a mí y a mis hermanos de la tele cuando tras la comida nos encaprichábamos en ver "Dallas", "Falcon Crest" y, pasado el tiempo, los culebrones latinoamericanos. "Esto no es para niños", decía mi padre mientras le daba al *botón de off*, sin importarle si "toda la clase le veía", ni si nos quedaríamos excluidos de los coros de discusión del patio. De pequeña, me indignaba que mi padre no fuera tan permisivo como muchos otros papás. Hoy, además de escribir esto, se lo agradezco. Todavía ahora, suele cuestionar que nos gusten determinados programas. Ya no ejerce censura, ahora estimula la crítica. Si es verdad que manda quien tiene el mando (de la tele, claro), resulta que en muchas casas padres e hijos se han intercambiado los papeles.

Es imprescindible la implicación de los padres en la tarea de educar a sus hijos para potenciar un uso inteligente y consumo racional de la televisión, ya que es en el hogar donde esencialmente se produce el contacto diario con este medio. Ya en uno de los

primeros estudios sobre televisión, Maccoby (1951) detalló que el 54% de las madres entrevistadas aseguraban que la televisión hacía más fácil el cuidado de sus hijos. Todavía hoy, más de sesenta años después, la tele sigue siendo una niñera muy cómoda y económica... pero no es *Mary Poppins*, ni mucho menos.

1.3.- Escuela y televisión.

La televisión ha provocado una crisis en la escuela, que hasta hace poco era, junto con la familia, la forma incuestionable de socialización de las nuevas generaciones. La televisión elabora discursos pedagógicos. Transmite valores, actitudes y normas, de manera muy eficaz. Unas pautas de conducta que, a menudo, no coinciden con las que se enseñan en el colegio. Muchos maestros se sienten abandonados por una tele que entretiene pero se olvida de educar. Por eso, la ignoran en clase. Sin embargo, en la era de la imagen, no tiene sentido dejar la pantalla fuera del aula. Los maestros deben superar la irracional rivalidad que enfrenta a educadores y televisión, y desarrollar estrategias didácticas para enseñar a los niños a ver la televisión de forma racional, activa y crítica; para que, aliándose, la escuela gane la batalla al televisor.

Se puede enseñar a ver la televisión en el colegio, dar unas pautas, pero es en las casas donde los niños están frete a la tele. Ferrés (1994) afirma que la familia ha de facilitar un contexto adecuado para el visionado, dado que es en el hogar el ámbito en el que habitualmente se consume la televisión, “pero difícilmente realizarán esta tarea unos padres que, en general, están tan faltos de formación en este campo como sus hijos. Por esto a la escuela le corresponde en estos momentos la principal responsabilidad formativa. Y debería realizarla no sólo con los alumnos, sino también con los padres”.

Ver televisión -en todo tipo de soportes: móviles, tablets, ordenadores.. - es la actividad a la que dedican más tiempo los niños después que a dormir. “El tiempo que niños y adolescentes invierten ante televisión es bastante significativo comparado con otras actividades que se realizan. La televisión ocupa más tiempo que la escuela. El consumo anual de horas de televisión que ven lo niños, de entre 4 y 12 años es de 990 horas al año, frente a las 960 horas al año que dedican a la escuela”, según un estudio del Consell Audiovisual de Catalunya (2004). A final de año, los niños han pasado más tiempo frente a la televisión que frente al maestro. Con el televisor en casa, poco queda de la época en que la socialización de los niños estaba exclusivamente en manos de la familia y la escuela. Con la irrupción de los medios de comunicación de masas, el sistema educativo tradicional ha perdido el monopolio en el proceso de socialización de las nuevas generaciones. La escuela como transmisora de conocimiento ha experimentado un cambio importante porque ha perdido su posición privilegiada para la transmisión de la educación.

McLuhan afirmaba, a principios del siglo XX, que la pedagogía de entonces no se correspondía con la era de la electricidad, sino que se había quedado en la de la escritura. El educador Papert pone un ejemplo muy gráfico. Se preguntó qué pasaría si un grupo de hombres del siglo XIX, formado por maestros y cirujanos, pudiera viajar en el tiempo hasta el día de hoy para ver cómo han cambiado las cosas en su campo de trabajo. Se responde a sí mismo Papert, que los cirujanos, al asistir a una operación en un quirófano moderno, rodeados de todo tipo de artilugios electrónicos, no sabrían hacer prácticamente nada. Mientras, los maestros encontrarían en el aula pocos cambios notables. Allí, con una pizarra, una tiza y el silencio de los alumnos podrían seguir dando clases, sin grandes inconvenientes. Paradójicamente, las enfermedades

no han cambiado demasiado en cien años. Los alumnos, sí. Los niños y jóvenes del siglo XXI no tienen los mismos hábitos, ni formas de vida que los de hace cincuenta años.

Una de las consecuencias nefastas de la televisión es que se está produciendo una metamorfosis en la naturaleza misma del homo sapiens, en la medida que la televisión no sólo es un instrumento de comunicación; es también un instrumento antropogenético, un médium que genera un nuevo anthropos, un nuevo tipo de ser humano, el homo videns, caracterizado por responder casi exclusivamente a estímulos audiovisuales y como consecuencia de ello insensible a los estímulos de la lectura y del saber transmitidos por la cultura escrita. El homo videns está perdiendo la capacidad de abstracción y, por ende, las capacidades de análisis, de crítica, de comprensión e incluso el de diferenciar entre lo verdadero y lo falso. (Sartori, 1998).

Infinidad de estudios e investigaciones refuerzan la teoría de Sartori. De la Galaxia Gutenberg hemos pasado a la Digital. Del hombre *gutemberiano* del que hablaba McLuhan, hemos pasado al *homo videns*, de Sartori y ya nadie duda que la forma en que se accede al conocimiento condiciona la forma de pensar. En un texto, todo es secuencial, está ordenado y se distingue lo principal de lo subordinado. Por todo ello, los lectores suelen tener una buena estructura mental. En los medios de imagen, todo llega a la vez y aparentemente sin estructura, lo cual favorece la superficialidad y agudiza la necesidad de comprensión lógica. ¿Será el nuevo hombre digital incapaz de mantener la atención en todo aquello que no sea cambiante y colorido? ¿un ser humano adicto al espectáculo? ¿despreciará lo sistemático? ¿huirá del esfuerzo? ¿se expresará verbalmente y por escrito con dificultad?

Se está produciendo una revolución tecnológica que afecta, sobre todo a los niños, y que nos ha permitido tener un mayor acceso a contenidos de todo tipo en muy poco tiempo y desde cualquier lugar. Ello provoca que los más pequeños crezcan tendiendo a buscar un mayor dinamismo y movimiento. No es lo mismo crecer escuchando los cuentos del abuelo, leyendo en papel o tras un balón, que hacerlo atontados delante del televisor, jugando frente al ordenador, mandando mensajes por el móvil o volviendo loca a la videoconsola. Tampoco es lo mismo haber crecido con “Barrio Sésamo”, “Heidi”, “Marco” o “La Cometa Blanca”, que hacerlo con “Los Simpson”, “Son Goku” o “Pokemon”. Los niños de hoy se duermen con lo que me entretenía a mí de niña, igual que probablemente a mí de aburrían los juegos con los que se entretuvo mi abuela. “Series como *David el Gnomo*, ahora serían difíciles de vender porque nosotros montábamos historias de 22 minutos que continuaban a la semana siguiente y los niños de ahora buscan otra cosa, dibujos rápidos, de un minuto, que cambien los colores, los protagonistas porque si no, y es triste decirlo, los niños se desconcentran”, explica el productor y guionista de series de animación para niños Claudio Biern Boyd, en una conferencia titulada “Revolución en la animación”, organizada por el *Club Ultima Hora* en abril de 2010, en Palma de Mallorca. (*Ultima Hora*, 18.04.2010).

La forma de ver la televisión ha cambiado mucho en los últimos años. Hasta la década de los 90, el consumo de televisión se hacía única y exclusivamente a través del aparato televisor. Los niños sólo podían consumir productos televisivos allí donde había un televisor y los contenidos y el momento en que eran consumidos, los dictaba la programación. Desde la década de los 90, con la generalización del uso de internet,

la televisión va más allá. Ver televisión ya no consiste siempre en la recepción de unos contenidos obligatorios organizados en torno a un soporte, la pantalla del televisor. Ahora, es posible utilizar diferentes pantallas (la del teléfono, ordenador, tablets) para recibir los contenidos televisivos elegidos, en el momento que se considere adecuado. Las pantallas se han generalizado en todo tipo de dispositivos electrónicos y se puede consumir televisión en todos lados. Por eso, se hace aún, si cabe, más importante enseñar a los niños a consumirla de forma adecuada. Es imprescindible una formación crítica en Alfabetización Audiovisual y Mediática, para poder interpretar críticamente el bombardeo de contenidos audiovisuales que forman parte de nuestro hábitat cotidiano.

Si nuestra escuela ha de preparar a los alumnos de hoy a vivir en la sociedad de forma autónoma y libre, no puede seguir ignorando este hecho. La educación pierde la mayoría de batallas frente al televisor y lo peor es que es ella misma la causante de su derrota, por desactualizada.

El tiempo de la escuela, de los sistemas educativos, es lento. Mucho más lento que la evolución de las sociedades a las que sirven. La escuela de pizarra, tiza y enciclopedia de Dalmau Carles Pla, de los años cincuenta, se parece a la escuela actual de pizarra, tiza y textos multicolores y cambiantes; mucho más que la sociedad española de posguerra a la actual. La escuela ha evolucionado menos que la sociedad. Ha evolucionado tan poco que no ha descubierto la televisión, mientras que la sociedad está sentada frente al televisor, se viste como dice la televisión, se enamora de los/las modelos de televisión y compra lo que impone la televisión. Los niños que pasan más horas delante de la televisión que en la escuela y hablan del programa de la noche anterior o de los personajes y de las personas de la televisión, en la escuela siguen teniendo enfrente tan sólo una gran pantalla opaca y empolvada, la pizarra. García (2004).

La escuela debe de acercarse a la realidad del estudiante y si éste pasa casi cuatro horas al día frente a la televisión algo habrá que hacer. Con ello, no pretendo decir que porque los niños de hoy son adictos al espectáculo, se deba de convertir la escuela en un circo. Pero no tiene ningún sentido dejar la pantalla fuera del aula. Se debe de enseñar a los niños a consumir de forma crítica y activa la televisión superando la irracional rivalidad que, desde hace años, enfrenta a educadores y televisión.

El hecho de que las nuevas generaciones de alumnos hayan nacido y crecido en una iconosfera, respirando imagen, supone que sus hábitos perceptivos y sus procesos mentales se han transformado profundamente. A partir de este doble cambio, se transforman también sus gustos y sus actitudes. Se habitúan, por ejemplo, a una hiperestimulación sensorial y, a partir de ahí, acaban necesitando a todas horas una estimulación constante. Se habitúan a vivir en un mundo de concreción y de inmediatez y, a partir de ahí les cuesta moverse en un mundo de abstracción y de reflexión. Se habitúan a desarrollar procesos mentales de carácter intuitivo y asociativo, y, a partir de ahí se encuentran cada vez más dificultades en los procesos mentales relacionados con la lógica, el análisis y la abstracción. Se han habituado a contemplar el espectáculo siempre y en todo lugar y, a partir de ahí, les cuesta acceder a toda realidad que no haya sido previamente espectacularizada... Estos cambios obligan a replantear el entorno escolar. La enseñanza es en buena medida un proceso de

comunicación, y no habrá comunicación sin sintonía. No se trata, por lo tanto, de que haya que dar a las nuevas generaciones de alumnos lo que ya les ofrece a todas horas la televisión. Se trata de que, precisamente porque la televisión modifica sus hábitos perceptivos, sus procesos mentales, sus actitudes y gustos, resultará difícil sintonizar con ellos sin asumir estas modificaciones.(Ferrés, 1994).

La escuela debe de trabajar para superar la dualidad actual entre los mensajes que los niños reciben de los medios y los que reciben en la escuela. En la sociedad actual, los medios audiovisuales transmiten de manera muy eficaz, valores, actitudes y normas. La televisión elabora discursos pedagógicos. Sin embargo, estos discursos no coinciden, a menudo, con los que transmite la escuela.

La televisión potencia el conocimiento superficial y apresurado del mundo; dibuja un mundo de lenguajes vagos y realidades difusas; potencia el reduccionismo y la simplicidad de discursos; ofrece ejemplos de conductas poco edificantes... La escuela enseña valor del esfuerzo y la constancia, mientras que la tele potencia una visión del mundo en que cualquier deseo parece estar al alcance de la mano. Buena parte de la labor educativa de la escuela consiste en seleccionar modelos de referencia. La tele presenta modelos disonantes con esos modelos. Por tanto, el profesorado se siente desorientado, abandonado y condenado a generar un tejido ético y conductual durante las horas de clase que deshacen la tele por las noches... El divorcio entre tele y escuela se resume en tres puntos: los valores que debe de transmitir la escuela no coinciden con los que transmite la tele, la inercia de la pedagogía tradicional no suministra métodos adecuados para el nuevo entorno audiovisual y el consumo ilimitado de tele no deja tiempo para estudio o descanso nocturno. Para la superación de este divorcio es necesario una buena educación en Comunicación Audiovisual: que enseñe a los niños a comprender y expresarse en lenguaje audiovisual, formarles para que sepan dialogar críticamente con la realidad audiovisual y dosificarla racionalmente. (Consell Audiovisual de Catalunya, 2003)

Alonso, Matilla y Vázquez (1995) realizan una interesante clasificación de las reacciones de los maestros respecto a la tele en: respuesta 0 o silenciar televisión en práctica educativas colectivas; respuesta 1 o indiferencia ante el medio; y respuesta 2, que engloba a quienes creen que la irrupción de los medios en la sociedad moderna demanda cambios sensibles en sistema educativo y en los contextos curriculares, para que sea posible la introducción del estudio de medios. La respuesta 1 o de indiferencia ante el medio, es la seguida de forma mayoritaria por los maestros, la mayoría de los cuales no cree necesario cambiar los contenidos educativos para adaptarlos a la tele, a la que le echan la culpa de las carencias de los alumnos. Muchos maestros se sienten abandonados por una tele que entretiene y distrae pero se olvida de la tarea de educar. Por ello, la ignoran en clase sin pensar que sería más efectivo dotar a los niños de los instrumentos necesarios para aprender a rechazar la programación que no aporta nada, enseñar a ver la televisión de forma crítica desde las aulas. El pez se muerde la cola. La calidad de la oferta de la programación televisiva sería muy superior, si de los centros de enseñanza salieran personas con mejor formación en el medio, alfabetizadas audiovisualmente.

Pérez Tornero (1993) señala las diferencias más significativas entre televisión y escuela:

1. La televisión esencialmente se centra en el espectáculo y en el entretenimiento, mientras que la educación tiene un fin más formativo y riguroso, y aunque es cierto que determinados programas televisivos aportan valores formativos, la predominancia general del medio se circunscribe a lo “espectacular” y lo “banal”.
2. Mientras que la televisión incide más en el mundo de lo presente y de la actualidad, la educación trabaja tradicionalmente desde una perspectiva histórica, dando prioridad a la evolución y al devenir.
3. El público de la televisión es escurridizo, manteniendo una relación con la pequeña pantalla asociada exclusivamente a un interés /placer simultáneo que se puede interrumpir abruptamente, ya que sólo mantiene lazos volátiles que se rigen por el principio de la instantaneidad. La educación, en cambio, mantiene relaciones formales con sus clientes, más o menos obligatorias, planificadas de antemano y determinadas rigurosamente en el tiempo, estableciéndose criterios precisos para el mantenimiento de la relación.
4. El tiempo, el vertiginoso ritmo del medio televisivo se contrapone al pausado y lento ritmo de la educación.
5. Por otro lado, la televisión crea constantemente en el espectador una permanente sensación de realidad, de vivencia directa de los acontecimientos; la escuela, por contra, emplea la reflexión y el distanciamiento de los acontecimientos como procedimiento para su apropiación.
6. Finalmente, otra diferencia clave que distancia ambos modos de difusión del saber de esta sociedad de finales del milenio es el empleo de los canales. Mientras que la escuela privilegia, aún en demasía, el código oral como preponderante lenguaje de transmisión, la televisión es por naturaleza un medio audiovisual que conjuga en una síntesis total las imágenes, los sonidos, las voces, las músicas, etc.

Las diferencias de las que habla Pérez Tornero provocan una distancia entre televisión y escuela que hace que niños y jóvenes consuman, mayoritariamente, televisión de forma paralela a la escuela, sin ninguna “guía” y ello provoca que una herramienta que podría ser muy útil para reforzar el trabajo realizado en las aulas, en lugar de educar, corra el peligro de hacer todo lo contrario. Como se recomienda tras la adquisición de la mayoría de electrodomésticos, la televisión sólo debería de ser utilizada (encendida y consumida) previa asimilación de su *manual de uso*. Desde muy pequeños los niños conviven con la televisión, un electrodoméstico que, mayoritariamente, ocupa un lugar privilegiado en los salones de sus casas y mucho tiempo en su vida de familia. Aprenden a encender, mirar, apagar, estar frente al aparato sin que, en la mayoría de casos, nadie se haya molestado en *presentárselo*, es decir, enseñarle qué es, cómo se hace, y qué, cuándo, cuánta, dónde, cómo y por qué verlo.

Es bien conocido que los niños de preescolar o de edad escolar tienen la tendencia espontánea, cuando cogen un juguete en sus manos, a examinarlo cuidadosamente y, después, desmontarlo, no para romperlo, como se podría pensar, sino para aprender cómo funciona. Cuando han satisfecho su curiosidad y han comprendido los mecanismos del juguete, lo dejan junto a los demás de nuevo. Si sustituimos lo anterior por un medio o un mensaje, los niños podrían comportarse de una manera similar: Lo examinan, lo decodifican, comprenden cómo funciona y lo devuelven con los otros de nuevo, aprovechándose de la

experiencia de diferentes maneras. La filosofía de un programa de alfabetización en medios se corresponde con esta tendencia básica de los niños. Su propósito no debería ser sólo proveer al mercado de profesionales del pensamiento crítico, sino también adiestrar a los consumidores en la lectura crítica. (Davou, 2007)

La escuela es el lugar ideal para enseñar a los niños a ver la televisión de forma crítica, a leer mensajes audiovisuales y a aprovechar todo lo positivo que el medio puede ofrecer.

A menudo se considera que las imágenes televisivas han de cumplir para los niños una función de entretenimiento, y que hay que reservar para las imágenes didácticas (videogramas didácticos y similares) la función instructiva. Se tiende a caer así en una doble contradicción: las imágenes televisivas, a partir de su obsesión por entretener, acaban siendo despersonalizadoras y alienantes, y las imágenes didácticas, a partir de su obsesión por educar, acaban siendo aburridas. ¿Por qué no convertir el placer en oportunidad para el aprendizaje? ¿Por qué no aprovechar para la enseñanza las imágenes espectaculares del cine y de la televisión? No importa que no sean didácticas. Basta que sea didáctico el proceso en el que se inserten. (Ferrés, 1994).

La televisión suele usarse como soporte de enseñanza, como un medio didáctico auxiliar, pero no se enseña a los alumnos a conocer y valorar críticamente sus contenidos y mensajes. De hecho, no es hasta 1990 cuando la Ley 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se convierte en primera ley educativa que reconoce la importancia social de los medios y la necesidad de actualización de la escuela. El cambio referente al tratamiento en las aulas de los medios audiovisuales que supone la LOGSE con respecto a la Ley General de Educación (1970) es abismal. Sin embargo, su propuesta de estudio de esta materia en las aulas es transversal y bastante tímida. Con ella, la Educación en Medios se diluye en Educación Infantil y Primaria en las distintas materias y sólo en Secundaria se ofrecen optativas específicas para el estudio de los medios. Con la LOGSE, los medios de comunicación empiezan a tener un hueco en los programas de enseñanza y los profesores, a darse cuenta que la actualización de la escuela a las necesidades sociales requiere cada vez más del uso didáctico plural e innovador de los nuevos lenguajes de los medios de comunicación. La implantación de la LOGSE trae consigo una serie de programas dirigidos a la introducción de los medios en el aula. Cada programa tiene su medio (Atenea: informática; Mercurio: vídeo; Prensa y Escuela: prensa). La Ley insistir en el desarrollo de tecnologías didácticas para formar a los jóvenes para que se adapten a la sociedad de la información, pero se deja de lado la formación de los jóvenes para ser ciudadanos críticos. Con la LOGSE, la Educación en Medios quedó como algo intermitente y disperso. Las diferentes optativas relacionadas con la educación en este ámbito: “Imagen y expresión”, “Procesos de comunicación”, en secundaria; y “Comunicación audiovisual” en Bachillerato, garantizaron una oportunidad para que aquellos centros que dispongan de profesores sensibilizados con la urgencia de educar en medios, puedan hacerlo. Sin embargo, en Educación Primaria no hay asignaturas optativas de este tipo.

A pesar del gran avance que en Educación en Medios, supuso la LOGSE respecto a legislaciones anteriores, la Alfabetización Audiovisual siguió, de forma general, siendo la gran ausente en las aulas debido, principalmente, a la escasa formación de los maestros y profesores en la materia y a la falta de un desarrollo curricular y de materiales adecuados, es decir, programaciones desarrolladas en unidades didácticas útiles para desarrollar la materia.

En la actualidad, la “Ley Orgánica de Educación” (LOE, 2006) establece que la televisión está presente en el currículo educativo como área de conocimiento transversal, es decir, se plantea tratarla desde las siete áreas de conocimiento: Conocimiento del medio natural social y cultural; Educación artística; Educación física; Matemáticas; Lengua castellana y literatura; Lengua catalana y literatura. Según el decreto 72/2008, de 27 junio, por el cual se establece en currículum en Educación Primaria en las Illes Balears, todas las áreas del currículo incluyen contenidos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. No obstante, al profundizar en los contenidos de cada área en concreto, vemos que la de Conocimiento del medio natural, social y cultural es una de las que hace más hincapié en la educación en nuevas tecnologías:

El entorno hace referencia a aquello que los niños pueden conocer mejor puesto que es fruto de sus experiencias sensoriales directas o indirectas, porque les es familiar y porque es cercano en el tiempo o en el espacio, aunque el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación hacen que esta proximidad dependa cada vez menos de la distancia física. Por eso, especialmente en esta área, debe considerarse la importancia que tiene la información que los niños reciben a diario procedente de los medios audiovisuales y tecnológicos. Deben facilitarse a los alumnos los instrumentos necesarios para poder entender las informaciones a que acceden y para interpretarlas de manera adecuada. Considerando las características tanto del área como del alumnado, deben utilizarse, en todos los ciclos de la educación primaria, y de manera sistemática y progresiva, los procedimientos de recogida, selección y análisis de la información, por medio de las fuentes tradicionales y el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Igualmente, debe fomentarse la actitud investigadora para explorar la realidad por medio de diferentes actividades y, entre ellas, las que impliquen un trabajo de campo. (decreto 72/2008, de 27 junio, por el cual se establece en currículum en Educación Primaria en las Illes Balears)

En el área de Conocimiento del Medio, los contenidos se han agrupado en bloques que permiten la identificación de los principales ámbitos que componen el área. El Bloque 7, en concreto, se centra en objetos, máquinas y tecnologías e incluye los contenidos que se refieren a la Alfabetización en las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Entre sus objetivos también destaca: “inciarse en la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y desarrollar un espíritu crítico ante los mensajes que recibe y elabora”.

En diciembre de 2009, el Parlamento de la Unión Europea aprueba un informe en el que recomienda a los Estados miembros la puesta en marcha de una asignatura de “Educación Mediática” en los colegios. Lo hace con 583 votos a favor, y sólo 23 en

contra y 4 abstenciones. Se propone que se introduzca esta nueva asignatura en las escuelas, con el objeto de impulsar la Alfabetización Mediática y el uso de internet, porque se entiende que ésta es la mejor forma de conocer y valorar críticamente los contenidos, los mensajes y los formatos de los medios de comunicación; y que ello permitirá desarrollar estrategias y competencias que les permitan filtrar certeramente la información recibida de la prensa, el cine, Internet, la televisión, los videojuegos, la publicidad y los nuevos formatos de comunicación telemática interactiva en el universo de pantallas con el que socialmente convivimos. La decisión de la Eurocámara es un espaldarazo da por sentado que una escuela moderna necesita formar ciudadanos que se desenvuelvan de forma autónoma y crítica, esto es, personas con una calificación personal y social que les facilite el saber “convivir” con los medios de comunicación. Estas competencias no se adquieren por el consumo diario, ni por generación espontánea, como muchos creen, sino que es imprescindible una formación crítica en Alfabetización Audiovisual y Mediática, entendiendo éstas como las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes mínimas para poder interpretar juiciosamente el bombardeo de imágenes que forman parte de nuestro hábitat cotidiano.

A pesar del informe aprobado en diciembre de 2009 en el Parlamento de la Unión Europea, a día de hoy dicha asignatura no se ha implantado en las aulas de nuestro país, donde, tal y como hemos visto, la Educación Audiovisual está presente en el currículo educativo de Educación Primaria como área de conocimiento transversal. La Reforma Educativa en la que trabaja actualmente el Gobierno, la “Ley de Mejora de la Calidad Educativa”(LOMCE) no parece que vaya a introducir grandes cambios en este sentido. Además, la mayoría del profesorado se encuentra con que no sabe ni cómo, ni con qué materiales impartir los contenidos relacionados con los medios de comunicación. En España, la integración en el currículo de contenidos relacionados con la Educación para los Medios es escasa y, en la mayoría de casos, se reduce a iniciativas aisladas de profesores individuales o de pequeños grupos de profesores.

Existen muchos proyectos, unos institucionales, otro no, que han hecho una apuesta clara y abierta por la educación en medios. Unos impulsados por grupos y colectivos como «Comunicar», «Aire», «Pé de Imaxe», «Spectus», «Drag Magic», «Teleduca», «Espiral», «Mitjans», y un largo etcétera. Otros llevados a cabo por excelentes profesionales y educadores como Roberto Aparici, Agustín García Matilla, Joan Ferrés. Comunidades como Andalucía con «Comunicar», Cataluña con el PECA, Aragón con «Cine y Salud», Galicia con «Pé de Imaxe», y otros muchos colectivos que han superado muchas dificultades y han hecho realidad la educación en medios de un modo continuo, sistemático y constante. Y sobre todo, un interminable número de asociaciones, colectivos, grupos, instituciones, y maestros, animadores socioculturales, agentes socio-sanitarios, padres y madres, profesores y profesionales todos de la educación, que escriben con letras mayúsculas la historia de la Educación en Medios que apuesta por otra sociedad posible desde la ciudadanía crítica y participativa. (Gabelas, 2007).

Los niños que han nacido y crecido con los nuevos medios digitales han sido bautizados como “nativos digitales”. Fue Marc Prensky quien en 2001 ideó el término y quien más

adelante (2010) expresaba su preocupación por un sistema educativo poco adaptado a los nuevos tiempos:

El currículo es viejo, viejo, viejo. Enseñamos a leer libros sobre nada importante, a escribir a mano con buena letra, a calcular de cabeza, a memorizar tablas... y todo esto ya no es tan útil como antes. ¿Qué propongo? Los alumnos deben aprender a resolver problemas solos, con el profesor como guía. Enseñaría a programar máquinas o, en clase de matemáticas, a entender encuestas.

Faltan materiales didácticos, programaciones desarrolladas en unidades didácticas para trabajar la televisión en las aulas y conseguir que la Educación en Comunicación sea una realidad en las escuelas, que va más allá de la pura descripción del funcionamiento de los medios, es decir, que se desarrolla también un análisis crítico de los contenidos.

El diseño y la puesta en marcha de programas didácticos para enseñar a ver la televisión en los centros educativos es cada día una necesidad más apremiante. Las altas dosis de consumo televisivo a que los niños y jóvenes de hoy se someten diariamente y la escasa o nula presencia de esta temática dentro del currículum escolar es, sin duda, uno de los aspectos más llamativos del proceso educativo... ¿cómo no se enseña a consumir de forma inteligente y racional los mensajes televisivos? Ahora bien, la escasez de materiales curriculares es uno de los principales inconvenientes para el desarrollo de estos nuevos ámbitos de conocimiento, ya que los docentes tienen graves dificultades a la hora de diseñar este tipo de materiales curriculares contextualizados dentro de materias novedosas y difícilmente sistematizables. En esta línea, es esencial que la administración educativa fomente la publicación de materiales curriculares que atiendan a la concreción de los diseños, de una forma flexible y fácilmente adaptable a los contextos concretos de aprendizaje. (Aguaded, 2004)

Los profesionales del mundo educativo y la comunicación deben trabajar conjuntamente para desarrollar estrategias didácticas que consigan que niños y jóvenes interaccionen positivamente con la televisión (vista desde cualquier soporte), de forma que sepan aprovechar su potencial lúdico y formativo a la vez que la consumen de forma inteligente, racional y activa y analizando sus mensajes de manera selectiva y crítica. En esta tarea, deben colaborar tres ejes básicos. En primer lugar, el gobierno y los propios medios, que no deben olvidar nunca que la televisión es un servicio público cuyos principales objetivos son informar y educar. En segundo lugar, la familia, puesto que es en el hogar donde los niños consumen, principalmente, televisión. Y, finalmente, la escuela, porque si se trabaja desde las aulas en formar a telespectadores críticos, la pequeña pantalla se puede convertir en pizarra.

2.- TELEVISIÓN E INFANCIA.

Existen miles de referencias de trabajos, estudios, investigaciones y reflexiones en torno al medio televisivo. La historia de la investigación de la televisión está llena, como indica Vilches (1993), de “avances, retrocesos y dispersiones”. Vilches (1993) agrupa la investigación en televisión en dos estadios principales: “La primera generación de ensayos sobre la televisión está marcada por el interés del medio en sí. La cuestión de los contenidos vehiculados por el medio no interesa en ese momento a la investigación, porque se cree que la función de la televisión es por esencia la de un perfeccionamiento cultural. Para la segunda generación, en cambio, las investigaciones se han de centrar sobre el comportamiento del público: cómo actúa la audiencia cuando se encuentra expuesta al medio”. La problemática se invierte y, como apunta Aguaded (1998) los estudios de las interacciones televisión/telespectador pasan de “¿qué es lo que hacen los medios a las personas?” a la pregunta “¿qué hacen las personas con los medios?”. Se instaura así la corriente de “los usos y gratificaciones”. En el ámbito televisivo, Schramm (1960) señala que “debemos, en primer lugar, sustituir el concepto no realizable de lo que la televisión hace a los niños y cambiarlo por el de lo que los niños hacen con la televisión”. En esta nueva perspectiva, este autor, como señala Sarmiento (1993), compara la televisión con una “cafetería cultural”, donde el niño compone su menú según sus necesidades, sus gustos y sus aspiraciones. La famosa frase de McLuhan, “el mensaje es el medio” se contextualiza en esta corriente, que parte de la base de que los medios, lejos de ser neutros, determinan la forma de pensar y los sistemas de valores.

En España, principalmente, se han desarrollado trabajos centrados en el análisis de contenidos, en los efectos, o en la medición cuantitativa de audiencias con propósitos de marketing. En 1962, Tarroni publica “Los niños, la radio y la televisión” en la que analiza, la sutil y penetrante influencia de la radio primero y la televisión. También destacan, por su originalidad o puntos de vista, que luego serán de referencia para otros trabajos, las investigaciones desarrolladas por Alonso, Matilla y Freire (1978), que estudiaron la vinculación entre televisión e infancia, a partir de una encuesta realizada a 1.000 niños en las provincias de La Coruña, Murcia y Soria y que puede considerarse un trabajo pionero en el análisis de los contenidos de la televisión y las audiencias infantiles en nuestro país. También son un referente, el estudio de Aparici, García Matilla y Fernández, (1985) que analiza la vinculación entre la televisión y la iniciación al mundo del consumo; y los trabajos de Ferrés y Prats, (1994) sobre el estudio del fenómeno televisivo como práctica social cultural. Por otra parte, también destacan los trabajos de Calleja (1994) analizando las audiencias desde una perspectiva etnográfica. En noviembre 2003, el *Centro de Investigaciones Sociológicas* (CIS) daba a conocer un estudio que contenía datos rotundos, aunque no del todo sorprendentes. El CIS aseguraba que el 55,8% de los españoles cree “vulgares o de mal gusto” los

contenidos de la televisión. Para ceñirnos a los informativos, ese mismo trabajo revelaba que, según el 42,5% de los ciudadanos, pensaba que las noticias que se emiten por televisión merecen “poca” o “ninguna” confianza. Y el Proyecto PIGMALIÓN (“Proyecto de Investigación de los Géneros y Medios Audiovisuales y Lectura para una Influencia Óptima en el Niño”) surgió de la voluntad de un grupo de psicólogos del desarrollo de iniciar procesos de investigación sobre la influencia de la TV en los niños. Con esta intención se redactó “Pigmalión: Informe sobre el impacto de la TV en la infancia” (Álvarez y del Río, 2003), que incluye una revisión teórica de los estudios más relevantes de este campo y una interpretación global de los resultados de dichos estudios y sus implicaciones para nuestro contexto. Una de las más importantes conclusiones de este estudio es que no existe la suficiente investigación empírica en España para saber cómo influye la televisión en el desarrollo psicológico de los niños: casi la totalidad de los estudios sobre televisión y desarrollo son estadounidenses. Por tanto, es fundamental que aumenten los estudios científicos y rigurosos sobre la influencia de la TV, de sus contenidos y formatos, sobre los niños españoles.

De forma más reciente, también destaca por su importancia, el estudio “La Generación Interactiva en España” (2009). Esta investigación en torno a los jóvenes y su relación con los medios de comunicación es muy extensa, así como prolongada en el tiempo y pone de manifiesto la necesidad de conocer la capacidad de acceso y los hábitos de consumo de estos medios por parte de la población, en nuestro caso, infantil y juvenil. El trabajo nos sitúa ante la realidad concreta de la utilización que de estas tecnologías hacen los menores en nuestro país. Los datos del estudio están especialmente dirigidos a educadores y padres, así como a empresas, instituciones y a la sociedad en general, con el fin de velar para que las TIC sean una herramienta que favorezca el crecimiento personal de los más jóvenes. El objetivo final del proyecto es utilizar este conocimiento para desarrollar pautas y acciones educativas en todos los ámbitos – familiar, escolar e institucional– que ayuden a formar jóvenes expertos de las tecnologías del presente y del futuro. En la investigación, participan más de 13.000 menores de entre 6 y 18 años de toda España, procedentes de 115 centros educativos. Los datos fueron recogidos entre marzo y junio de 2009.

La popular guionista de programas infantiles educativos como “La Cometa Blanca” o “La Bola de cristal”, Lolo Rico, con su obra “Televisión, fábrica de mentiras” (1992) y posteriormente, “El buen telespectador” (1994); Eurasquin, Matilla y Vázquez, del grupo *Nueve y Medio*, con el ya clásico “Los teleniños” (1980), y con la problemática de las nuevas emisoras de televisión y el nuevo panorama audiovisual, “Teleniños públicos/teleniños privados” (1995); y Vallejo Nájera con el popular “Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión” (1987), son entre otras muchas las que más han impactado en la población en general y en los docentes en particular, señalando los aspectos del medio que repercuten de una manera especial en los niños y adolescentes. “Déjenlos ver la televisión”, de Francois Mariet (1994), es el exponente máximo de los que defienden que “la virulencia hacia la televisión sólo es comparable a la pobreza de los argumentos”. ¿a qué culpables intentamos proteger culpando ante todo a la televisión?” (Mariet, 1994).

Las investigaciones más numerosas son las que tratan de determinar el número de horas que los niños pasan frente al televisor. Después de trabajar, ir al colegio o dormir, la actividad a la que más tiempo dedica la gente en España es a ver la

televisión. Un informe de *Kantar Media* (2011) pone de manifiesto que los niños y jóvenes españoles, de entre 4 y 34 años, han aumentado en 8 minutos el consumo de tele en 2011, respecto a los cinco primeros meses de 2010. Para hacer este análisis, los investigadores tomaron como muestra a los jóvenes, de entre 4 y 34 años, residentes en poblaciones de más de 50 mil habitantes, en el caso de España. En este mismo sentido, y según un informe de *Barlovento Comunicación* en febrero de 2012 se marca un nuevo record histórico de consumo televisivo. Según el informe de *Barlovento Comunicación* con datos de *Kantar Media*, durante ese mes los españoles pasaron una media de 267 minutos frente al televisor. En total, casi cuatro horas y media ante el televisor por persona y día. El dato pone de manifiesto que la televisión tradicional continúa siendo un factor importante de ocio para los españoles.

No obstante, la relación de la televisión con los niños ha sido analizada, en los últimos años, desde otros múltiples puntos de vista. Sartori, Lledó, Colombo, Piemme, Baudrillard o Bourdieu son algunos de los autores más críticos con la televisión y su influencia en la sociedad. Sin embargo, estas críticas culminan con la publicación en 1977 de Jerry Mander "Cuatro buenas razones para eliminar la televisión".

La propia tecnología pone límites absolutos a lo que puede pasar a través de ella. El medio, en efecto, elige su propio contenido a partir de un campo de posibilidades muy estrecho. El efecto es confinar drásticamente toda la comprensión humana dentro de un rígido canal. Lo que mantiene unidas a estas cuatro argumentaciones es que todas ellas tratan de aspectos de la televisión que no se pueden cambiar. Lo que revela al final es que hay una ideología en la propia tecnología. Hablar de la televisión como si fuera neutral y por o tanto sujeta al cambio es tan absurdo como hablar de la reforma de una tecnología como la de las armas de fuego. (Mander, 1981).

También son muy numerosas las investigaciones que tratan de establecer relación entre la televisión y la violencia en los niños. Lo veremos a continuación, pero cabe destacar que estas investigaciones son tan numerosas como contradictorias. Es decir, hay trabajos que demuestran la relación entre el consumo alto de televisión con altos grados de violencia en niños, y trabajos que demuestran todo lo contrario. También se contradicen los estudios e investigaciones que tratan de relacionar el consumo de televisión con el rendimiento escolar.

Otro punto de análisis es la programación infantil. El tipo de relación entre la televisión y los niños que se ha empezado a investigar en estos últimos años es el que se centra en la relación de los niños, con la televisión y los hábitos saludables.

En último lugar, pero no por ello menos importante, se analiza la relación de los niños con las popularmente conocidas como nuevas pantallas, planas y cada vez más ligeras: pantallas de móviles de última generación, tabletas y ordenadores. Como ya hemos visto, los hábitos y rutinas de la población frente al televisor ha cambiado a pasos agigantados en el último lustro. A día de hoy se pueden consumir productos televisivos a través de pantallas múltiples. Ya no es necesario el televisor para ello. Este ha supuesto una auténtica revolución en los hábitos de consumo televisivos, también, como no, los de los jóvenes y niños, que según las pocas investigaciones en este sentido que existen hasta el momento son los que más fácilmente se adaptan a las nuevas tecnologías, los que las adoptan con mayor facilidad. La mayoría de estudios e investigaciones todavía no hacen referencia al consumo de televisión que hacen los

niños a través de las nuevas pantallas. Falta investigación en este sentido. No obstante, lo que sí está claro, según las pocas publicaciones que existen, es que los niños y adolescentes son los que más rápido se adaptan a las nuevas tecnologías; y que la popularización de internet y la generalización de los móviles de tercera generación, las tabletas, la tecnología 3G y la aparición de los Smart TV o televisores inteligentes facilitan que los niños tengan acceso a contenidos televisivos de cualquier tipo (aptos o no para ellos) a cualquier hora y en cualquier lugar. Un hecho preocupante y que no hace más que aumentar la necesidad de formar mentes críticas frente al bombardeo de contenidos audiovisuales en el que vivimos.

2.1.- Consumo infantil de televisión.

En este apartado se analizan las características del consumo infantil de televisión en España. Tal y como veremos a continuación, este consumo se caracteriza por ser un consumo extenso, continuo e intenso. Las investigaciones más recientes apuntan que los niños españoles son de los que más televisión consumen de toda la Unión Europea, sólo precedidos por los italianos. Los niños españoles consumen, de media, más de 2 horas y media de televisión al día. En este bloque, también se detalla cual es la relación de la familia ante los niños y el televisor. Así, veremos que el 97% de los padres asegura dejar ver a los niños la televisión para poder descansar, según una encuesta realizada en 2010 por la web *babycenter.com*. Un dato preocupante, que se añade a otros igualmente alarmantes cuando hablamos de la relación existente entre las familias y la televisión como el hecho que alrededor del 40% de las familias creen que dedican demasiado tiempo a ver la televisión, pero sin embargo, a la hora de poner límites, el 36% de padres con niños de entre seis y doce años no toma ningún tipo de medidas restrictivas(CEACUU, 2005); o que los niños de entre 4 y 12 años se pasen hasta tres horas y media al día frente a la televisión, mientras que sólo hablan con sus padres entre cinco y diez minutos al día, (“XVII Congreso Nacional de la sociedad de pediatría social”. Palma de Mallorca, febrero de 2007). Por otra parte, también veremos como existe una correlación inversa entre horas tele y nivel social de la familia. En familias pertenecientes a clases sociales más bajas, se permite más a los niños ver programas no aptos para ellos. Finalmente, en este apartado se pone de manifiesto como la popularización de internet y la evolución de la tecnología y la aparición de nuevas pantallas, cada vez más planas y ligeras, no se vea disminuido el tiempo de visionado de televisión, sino que se utilicen esas pantallas múltiples con conexión 3G a internet, para consumir productos audiovisuales en cualquier hora y lugar. Aunque todavía es poca la investigación existente en este sentido, todo parece indicar que los avances tecnológicos no llevan a una disminución del tiempo de visionado de productos audiovisuales sino todo lo contrario, favorecen que este consumo se haga en cualquier hora y lugar.

- Un 30% de los niños de entre 1 y 15 años pasa todos los días más de dos horas frente al televisor. (“Encuesta Nacional de Salud”, 2003)

- Los niños de 4 a 12 años vieron la televisión durante una media de 146 minutos al día durante el año 2003, prácticamente la misma cifra del año anterior. El motivo del estancamiento del consumo televisivo entre los más pequeños se debe a una auténtica

falta de programas adecuados a su edad y a sus gustos. (Anuario de la Entidad de Gestión de Derechos de los Productores Audiovisuales EGEDA, 2004).

- Las características del consumo infantil de televisión son: consumo extenso, continuo e intenso, sin control familiar. Un control que desaparece totalmente a partir de los 11 años. Existe una creciente autonomía y libertad de acceso de los niños a la tele, elevado consumo de programas de adultos y de cadenas generalistas. (Sondeo CEACCU, 2004).

- Lo primero que hace nada más llegar a casa el 30% de los niños es encender la televisión. Un porcentaje que queda muy por encima de los que escuchan música (13,1%), leen (10%), o juegan con sus hermanos o amigos (18,8%). (Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia, 2004).

- El tiempo que niños y adolescentes invierten ante televisión es bastante significativo comparado con otras actividades que se realizan. La televisión ocupa más tiempo que la escuela. El consumo anual de horas de televisión que ven los niños, de entre 4 y 12 años es de 990 horas al año, frente a las 960 horas al año que dedican a la escuela. (Consell Audiovisual de Catalunya, 2004).

- Los niños españoles forman parte del grupo de teleadictos de la Unión Europea. Con 218 minutos de consumo diario de televisión, ocupan el segundo lugar en consumo de televisión, sólo detrás de los niños británicos, que permanecen ante la pequeña pantalla 228 minutos. (CEACCU, 2005)

- Si en 1995, los menores de 4 a 12 años se pasaban 160 minutos delante de la pequeña pantalla, en 2005 fueron 142. (Sofres, 2005)

- Los niños españoles de entre 6 y 7 años ven la tele una media de dos horas al día, pero un 36% de ellos la ven más de cuatro horas. (Asociación Española de Pediatría, 2006).

- En 1990 el consumo de televisión era de 184 minutos por persona y día; seis años después, es decir en 1996, este tiempo ascendió a 214 minutos. Es decir, un consumo de 3 horas y 34 minutos diarios (algunos analistas consideran que ya se ha tocado techo). Enero, con 244 minutos de media es el mes que concita mayor presencia ante el televisor. Un hecho que se debe a dos factores: uno económico, la cuesta de enero; y otro meteorológico, el frío. 2006 fue el tercer año consecutivo en que se registró una pérdida del consumo infantil de tele. En 2006, los niños de entre 4 y 12 años consumieron una media de 140 minutos de tele diaria, dos menos que en 2005. En los últimos ocho años, los niños han reducido su consumo en 18 minutos diarios. (Corporación Multimedia, 2007)

- Hasta el 17% de los niños y niñas de entre 6 y 14 años (alrededor de unos 350 mil menores) pasan la tarde solos al salir del colegio y que estén solos o acompañados, la televisión continúa ejerciendo un papel primordial en el ocio de los pequeños. Casi un cuarto de los 15.000 niños de entre 6 y 11 años del país encuestados afirman que, tras el colegio, dedica la tarde a ver la tele. El 57% de los pre adolescentes reconocen que, de lunes a viernes, le dedican más de dos horas a la tele, mientras que otro 21% pasan

más de cinco horas delante del televisor cuando llega el sábado. Más del 40% de los encuestados tiene televisión en su habitación. (Universidad Pontificia Comillas y la Fundación SM y Movimiento Junior, 2008).

- El aumento durante los últimos años, del consumo de otros dispositivos electrónicos no se ha compensado con la bajada del tiempo frente a la televisión, de alrededor de 10 minutos en los últimos 15 años (en 1995 era de 160). Evidentemente 10 minutos es mucho menos de lo que los niños emplean para conectarse a Internet, jugar con las videoconsolas y manejar el teléfono móvil. El consumo de televisión está en dos horas y media y el saldo final para los niños y adolescentes españoles es de muchos más minutos sentado frente a una pantalla. El 40% de los menores, además, prefiere Internet a la televisión y, casi la mitad, los videojuegos a la pequeña pantalla, según un estudio de la Universidad de Navarra realizado en 2006 en diversos centros escolares". (Diario *El País*, 15 de mayo de 2009).

- La audiencia de las cadenas que nacieron con la Televisión Digital Terrestre (TDT) continúa aumentando desde que se produjo el apagón analógico en marzo de 2010. Eso se traduce en agosto en un récord histórico mensual de consumo de televisión por este sistema. Las regiones donde más se ve la televisión son: Aragón, 217 minutos por día; Andalucía, 210 minutos por día; Canarias, 207 minutos por día y Baleares, 204 minutos por día. Por el contrario, las regiones donde se ve menos tele son: Galicia, 177 minutos por día; Murcia, 170 minutos por día; País Vasco, 163 minutos por día y Madrid, 155 minutos. (Agencia Europa Press, 2 de septiembre de 2010).

- El consumo de televisión creció en 2010 de forma significativa, según datos del análisis anual de *Barlovento Comunicación*. Según este estudio, los españoles pasaron en 2010 una media de 234 minutos por persona y día frente al televisor, 8 minutos más de media que en 2009. El estudio revela que internet y las nuevas tecnología no afectan negativamente al visionado de televisión tradicional. En todo caso, el mes de enero se batió el récord mensual de consumo con una media de 216 minutos por día e individuo. La investigación de *Barlovento Comunicación*, también apunta que el consumo individual de tele sigue siendo el mayoritario, 43% del total; seguido del consumo en pareja, , 39% y en grupo, tres o más, 18%.

-Uno de los estudios de audiencia más recientes es el estudio *Nielsen* de consumo de televisión (marzo de 2011). Según este trabajo, que analiza hábitos frente al televisor de los estadounidenses, ven una media de 5,11 horas de televisión al día. Este estudio, analiza el consumo según el grupo étnico. Mantiene que los afroamericanos son los que más televisión ven: en total, 7 horas y doce minutos al día. Seguidos por los anglosajones, que ven cinco horas y dos minutos diarios.

- No es un estudio. Es peor. Una noticia publicada el 10 de abril de 2011 por el diario *Kronen Zeitung* relata el caso de cuatro niños suizos cuya custodia fue retirada por el gobierno a sus padres después de constatarse que les mantenían atados durante horas frente al televisor, hasta el punto que los niños presentan graves trastornos de desarrollo. La información, confirmada por las autoridades vienesas, indica que los cuatro niños, de entre 10 meses y cuatro años, eran sujetado en carritos de bebés y

situados frente al televisor horas y horas seguidas, durante meses. Según los responsables de la oficina de protección al menor de Suiza, los pequeños presentan claros síntomas de trastornos cognitivos. El mayor, explica, tiene cuatro años y medio y tiene el nivel intelectual de un niño de dos años. Ni siquiera puede hablar. También una niña de tres años tiene graves problemas de desarrollo y no camina. Los padres fueron denunciados y se les retiró la custodia de los menores, que pasaron a manos de los servicios de protección del menor. Según los responsables de la sección de pediatría del Hospital General, “los niños pueden sufrir trastornos del habla, emocionales y de sociabilidad que requerirán años de terapia”.

- “La generación interactiva en España: Niños y adolescentes frente a las pantallas” (2009) es un estudio en el que participan más de 13.000 menores de entre 6 y 18 años de toda España, procedentes de 115 centros educativos- en líneas generales, todos los encuestados disponen de un aparato de televisión. Únicamente el 2% no lo posee. El 48% de los niños y el 56,5% de los adolescentes tienen tres o más televisores en su hogar. El 40% de los más pequeños y uno de cada dos de los mayores disponen de televisión en su propio dormitorio. Este hecho es más acusado entre los varones, con una diferencia de hasta 15 puntos porcentuales por encima de las chicas. La investigación también apunta que, entre semana, lo más habitual es ver la televisión entre una y dos horas, aunque el 27% afirma verla más de dos horas. Por otro lado, el fin de semana el uso aumenta hasta alcanzar el 34% los casos que ven la televisión más de dos horas. Además, es significativo que en ambos periodos hay un 12% que no sabe medir el tiempo de visionado. El 42% declara encender la televisión nada más llegar a casa e incluso el 22% reconoce que ve más televisión de la que debería ver.

- Un estudio de *Kantar Media* analiza la evolución del consumo televisivo de los jóvenes de 15 países de todo el mundo – Dinamarca, Eslovaquia, España, Estonia, Filipinas, Finlandia, Israel, Letonia, Lituania, Noruega, Polonia, Reino Unido, Rusia, Singapur y Vietnam- desde 2006 hasta el 31 de mayo de 2011. El estudio pone de manifiesto un aumento considerable en el tiempo que dedican los jóvenes occidentales a ver la televisión. En España, según el informe, los jóvenes dedican más de 3 horas al día a ver la tele, 247 minutos. Una cifra que contrasta con los 215 minutos al día de media que veían los jóvenes españoles en 2006. También destaca que los niños y jóvenes españoles, de entre 4 y 34 años, han aumentado en 8 minutos el consumo de tele en 2011, respecto a los cinco primeros meses de 2010. Así, el informe concluye que los jóvenes que habían migrado a Internet vuelven a la televisión. Para hacer este análisis se tomó como muestra a los jóvenes, de entre 4 y 34 años, residentes en poblaciones con más de 100.000 habitantes, en el caso de España más de 50.000. En el apartado de personas mayores de cuatro años, España es el tercer país donde más minutos de tele se consumen, sólo por detrás de Filipinas y Singapur. Según el estudio, en España los niños ven una media de cuatro horas de televisión, frente a los niños noruegos, que dedican una media de tres horas y media, o los de Dinamarca, que son los que menos televisión ven con 179 minutos, menos de tres horas. Ante estos datos, *Kantar Media* reabre el debate sobre los hábitos de consumo por hogar y en contraposición del resto de estudios que hablaba de un descenso del consumo televisivo a favor de otras tecnologías. A raíz de este estudio, el 23 de junio de 2011, el diario *El País* publica un artículo en el que destaca que:

Los jóvenes, que habían dado la espalda a la televisión para caer en brazos de los formatos digitales (especialmente Internet), regresan a la pantalla tradicional. Las nuevas tecnologías, desde teléfonos inteligentes hasta las redes sociales, han ido copando parcelas cada vez más significativas del ocio de los jóvenes. Pero este fenómeno ha entrado en declive. NO sólo es una tendencia española. Países tan dispares como Dinamarca, Estonia y Filipinas revelan que los jóvenes urbanos se han reconciliado con la televisión.. En los últimos años, los jóvenes han optado por ver productos audiovisuales a través de internet. Las descargas de series estadounidenses y las visitas a Youtube (donde el 85% de los videos proceden de la televisión) provocaron el descenso del consumo televisivo. La crisis económica y el aumento de la oferta con la TDT (se pueden captar 50 canales gratis) explican en parte este cambio de tendencia.

- El año 2010 fue el año de mayor consumo de toda la historia de la televisión en España, con 234 minutos de audiencia por espectador y día, cerca de 4 horas diarias, según el "Informe de la Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones" (CMT). La cifra supuso que los telespectadores destinaron ocho minutos más diarios a ver la televisión en comparación con el año anterior. Este ejercicio no fue una excepción en lo referente a la fragmentación de las audiencias, que continuó su avance a medida que los nuevos canales conseguían un mayor número de telespectadores.

- Mayo de 2011, fue, según un informe de *Aegis Media Expert*, el mes en que se batió el record de consumo de televisión en España. Por primera vez, y con una media de consumo diario de 247 minutos se superaron las cuatro horas de ingesta televisiva diaria por persona.

- El mes de agosto de 2011 es, hasta ese año, el mes de agosto en que más televisión se ha consumido de la historia. Se bate un nuevo récord con 193 minutos de consumo diario por persona, según delata un estudio de *Barlovento Televisión* con datos de *Kantar Media*. Así, con un promedio de tres horas y 13 minutos por persona al día, cinco minutos más que el agosto de 2010, el de 2011 fue el mes de agosto en que más tele se consumió. El mismo estudio revela que las nuevas cadenas creadas para la Televisión Digital Terrestre (TDT) siguen ganando cuota de pantalla ese mes de agosto. En concreto, las cadenas creadas para la TDT obtuvieron en agosto un 27,8% de cuota de pantalla, el mayor porcentaje logrado por este conjunto de canales desde el apagón analógico de 2010.

- En noviembre de 2011, se hace público un estudio comparativo realizado por *Aegis Media Expert* que pone de manifiesto que los españoles dejan de ser los europeos que ven más televisión. Ceden el podio a los italianos. Según dicho informe, en 2010, cada español pasó un promedio de 234 minutos diarios frente al televisor. Los italianos les superaron, con 309 minutos. También los portugueses, con 265 minutos de televisión al día, superaron a los españoles en consumo diario de tele. Por detrás de España en consumo televisivo de tele se colocan: Alemania, 223 minutos; Gran Bretaña, en quinta posición con 223 minutos; y Francia, 209 minutos. Por comunidades autónomas, Aragón es donde más tele se ve, con 263 minutos; seguida de Andalucía, con 249

minutos. En el extremo opuesto, se sitúan Galicia, con 207 minutos y Madrid, con 218 minutos.

- También en 2011, el “Informe de la Industria de Contenidos Digitales de la Patronal de las Empresas de Electrónica”. El trabajo pone de manifiesto que el incremento del paro dispara las cifras de visionado de televisión en España. Según dicho estudio, *una de las opciones preferidas por los cinco millones de personas que se encuentran en desempleo es pasar horas frente al televisor, ya que el consumo de televisión ha crecido hasta cuatro horas diarias por persona en 2010 frente a las 3,7 horas que cada ciudadano veía la tele en 2009.*

- Los niños españoles aparecen entre los que más tiempo pasan pegados a pantalla en toda Europa. Sólo los italianos son aún más adictos. En ese país el público infantil dedica cada día dos horas y 46 minutos a ver la televisión, según un estudio realizado por *Kids TV Report* en 2011. Los españoles consumen ocho minutos menos (dos horas y 38 minutos) y se colocan por delante de británicos (dos horas y 24 minutos) y franceses (dos horas y nueve minutos).

- En febrero de 2012 se marca un nuevo record histórico de consumo televisivo. Según un informe de *Barlovento Comunicación* con datos de *Kantar Media*, durante ese mes los españoles pasaron una media de 267 minutos frente al televisor. En total, casi cuatro horas y media ante el televisor por persona y día. El dato pone de manifiesto que la televisión tradicional continúa siendo un factor importante de ocio para los españoles. Existen diferencias por regiones. En la comunidad en donde en febrero vieron más la televisión fue Andalucía, 4 horas y 44 minutos. En Cataluña y en Baleares, la media fue de 4 horas y 31 minutos. Galicia fue una de las comunidades donde menos televisión se consumió durante ese mes, 3 horas y 51 minutos al día de media. El consumo de televisión, lejos de disminuir, aumenta. El domingo 18 de noviembre de 2012 fue el segundo día de mayor consumo de televisión de la historia con 311 minutos (5 horas y 11 minutos) de media por persona, según datos de *Barlovento Comunicación*. Según este informe, en España, 36.621.000 espectadores vieron al menos un minuto el aparato, es decir, el 83,3% de la población.

Los hábitos y rutinas frente al televisor han cambiado a pasos agigantados en el último lustro. La popularización de internet y la generalización de los móviles de tercera generación, las tabletas, la tecnología 3G y la aparición de los Smart TV o televisores inteligentes han supuesto una auténtica revolución en la forma clásica de consumir televisión. Desde los inicios de su uso, hasta la actualidad, los hábitos frente al televisor han ido cambiando al ritmo de la evolución de las nuevas tecnologías, que han supuesto grandes cambios en el televisor como aparato, en la programación que ofrece y en sus posibilidades de interacción con los telespectadores.

En la década de los 60, cuando se popularizó su uso en España, el televisor era un armatoste de más de 60 kilos, difícil de transportar, que tardaba una eternidad en encenderse y que única y exclusivamente presidía los salones de aquellas familias acomodadas que se podían permitir el lujo importado de Europa. El precio del televisor más barato en 1956 rondaba las 16.500 pesetas, el equivalente a seis meses y un año del salario medio. Así, de ser un lujo al alcance sólo de los más acaudalados, el

televisor ha pasado a ser el electrodoméstico más usado entre la mayoría de familias del país. En la actualidad, únicamente el número de frigoríficos supera al de televisores y la penetración del medio abarca porcentajes superiores al 99% de los hogares. Unas casas en las que encontramos una nevera, una lavadora, un horno, pero en muy pocas ocasiones sólo un televisor. Según el estudio “La generación interactiva en España” (2009), el 40 por ciento de los niños tiene televisión en su habitación. Según otro informe elaborado por la *Oficina del Defensor de Menor de la Comunidad de Madrid* (2007), aunque mayoritariamente el televisor sigue siendo el protagonista del salón o cuarto de estar, el aparato ya tiene una presencia importante en otras estancias de la casa como la cocina, el dormitorio de matrimonio o el cuarto de los niños. Todo ello provoca que el consumo solitario de la televisión esté creciendo frente al tradicional consumo en familia. Este cambio en la forma de consumo televisivo se debe a la evolución del aparato en sí mismo. De ser un pesado armatoste, ya hemos visto que carísimo y muy difícil de transportar, se ha convertido en una pantalla plana, mucho más barata que en sus inicios. Actualmente, se pueden adquirir televisores desde 100 euros, el equivalente al aproximadamente el 10 por ciento del salario medio mensual. Eso sí, cuanto más ultraligero y evolucionado es el televisor, más caro es su precio, que puede llegar a cifras desorbitadas. De hecho, hoy en día, son muchos los que invierten en el aparato como a un objeto de decoración y lo tratan como símbolo de poderío.

TVE no tuvo competencia hasta la década de los ochenta. La Primera, empezó a emitir de forma regular en 1956 y fue el único canal hasta la creación de las primeras autonómicas en 1980. Con la aparición de los canales privados a principios de la década de los 90, al televisor dejó de bastarle un solo botón de encendido y al aparato le creció un apéndice: el mando a distancia. Teniendo en cuenta a Mc Luhan y su “comprensión de los medios como extensiones del hombre” (1969), el mando a distancia también puede ser entendido como una extensión del cuerpo humano. Conocido, en los países anglosajones, como *lazy bones* o huesos vagos, el mando a distancia permite a los telespectadores cambiar de canal sin levantarse del sofá. Un hecho que supuso una pequeña revolución en los hábitos de consumo televisivo. Con la aparición de nuevos canales y el mando a distancia, los telespectadores empiezan a ganar poder de decisión con respecto al televisor. Se pone de moda practicar *zapping*, que consiste en utilizar el mando a distancia para ir cambiando de canal y evitar la publicidad: saltar de contenidos. El *zapping* se convierte en uno de los peores enemigos de los publicistas que, a partir de entonces, empiezan a inventar todo tipo de técnicas para conseguir que el telespectador no cambie de canal en cuanto aparecen los anuncios. Se crean infinidad de tácticas publicitarias para evitar que el telespectador se marche a la competencia. Se trata de tácticas que persiguen persuadir al telespectador con promesas atractivas y espectaculares que eviten el botón de cambio de canal. Se inventan cosas como la incorporación de espacios promocionales o innovaciones narrativas en los programas de ficción; se incorporan tramas de suspense en los momentos previos a la interrupción publicitaria y que prometen su resolución a la vuelta del programa; los informativos optan por sumarios espectaculares, ganchos y avances que pretenden atrapar al telespectador; y lo último es mantener junto a los anuncios publicitarios una pequeña pantalla en la que sigue emitiéndose la imagen del programa en cuestión o, directamente, se integran o superponen al programa los anuncios. Sin reparos.

En 2002, nace la Televisión Digital Terrestre o TDT. El fin de la era analógica comenzó a percibirse a partir de los avances surgidos en materia de telefonía móvil. El paso de la tecnología analógica a la digital provoca un vuelco en el mundo televisión, que hace que hablemos de una auténtica Revolución Digital. La nueva tecnología pasará en 2010 a sustituir a la tecnología analógica, la que se había utilizado hasta el momento para difundir los contenidos televisivos. Así, el año 2010 se bautiza como el año del apagón analógico. Lo que significa que a partir de entonces las emisiones dejan de ser en analógico y pasan a ser en digital. Es decir, en lugar de utilizar complicadas ondas semejantes a las de un polígrafo, la nueva tecnología se nutre de ceros (0) y unos (1) para la decodificación de la señal: un sistema binario igual que el de las computadoras. El tránsito de las emisiones en blanco y negro al color protagonizó, en la década de los 60, la primera gran renovación masiva de la flota de televisores. Sin embargo ese paso tecnológico no supuso grandes cambios en los hábitos de consumo televisivos. El único cambio en la forma de consumir la televisión fue que el telespectador en lugar de verla en blanco y negro pasó a percibir los colores. Además, en aquel entonces la renovación de la flota de televisores pudo hacerse de forma escalonada, ya que nuevos televisores captaban el color, pero los viejos seguían funcionando en blanco y negro. Sin embargo, con el paso de la televisión analógica a la digital, los viejos televisores dejaron de captar la señal. Ese fue el principal gran inconveniente de la nueva tecnología: los viejos televisores quedaron obsoletos. La TDT obligó a reciclar, en España, un parque de receptores de alrededor de 25 millones de televisores, puesto que para recibir la nueva señal es necesario disponer de un televisor digital o acoplar al televisor convencional un descodificador, un aparato similar a un video que lo que hace es traducir la señal analógica en señal digital. El paso de televisión analógica a la digital también obligó a cambiar las antenas colectivas. En forma de ventajas, la nueva tecnología permite una mayor calidad y nitidez de la imagen y una calidad sonora de alta fidelidad. Además, hace posible que el ancho de banda por donde circula la señal pueda ser utilizado por más de un canal. El sistema analógico requería que los diferentes emisores utilizaran casi la totalidad de los casilleros que conforman el ancho de banda y que se tuvieran que dejar casilleros sin utilizar entre un canal y otro, para evitar interferencias. La tecnología digital en televisión permite que más cadenas utilicen un mismo ancho de banda sin chocarse con su vecino inmediato. Así, la oferta de canales se multiplica. Por cada uno de los carriles de la autopista radioeléctrica por los que circulaba un solo canal de televisión analógica, con la TDT pueden viajar hasta cuatro. Los operadores privados de ámbito estatal -*Tele5, Antena 3, Cuatro y la Sexta*- pasan emitir hasta cuatro señales igual que *NET TV*, impulsada por *ABC*, y *Veo televisión*, liderada por *El Mundo*. A estos 24, se le añaden 8 de *TVE*, más los de los autonómicos. Los espectadores disponen de más de 50 canales gratuitos. A partir de entonces, la gran oferta de canales hace que la televisión empiece a dejar de ser un medio de comunicación de masas (sólo en contadas ocasiones, un solo canal vuelve a congrega a más de 10 millones de personas frente al televisor) para convertirse un medio para audiencias más fragmentadas. El público pasa a estar más especializado. Además, con la nueva TDT, los grandes, pesados y aparatosos televisores dan paso a pantallas planas ultraligeras y ultraplanas que ofrecen mucha más calidad y resolución de imagen, más fidelidad del sonido, más oferta de canales y más posibilidades de interacción con el telespectador.

Los avances tecnológicos fusionan, cada vez más, el televisor, el ordenador, internet y el teléfono móvil. La TDT y la aparición de los smart TV, televisores inteligentes o híbridos, y la generalización en el uso de tabletas y teléfonos móviles de última generación están cambiando radicalmente la forma clásica de ver televisión. Se está produciendo el cambio más radical en los hábitos de consumo televisivo de la historia del aparato. El televisor convencional era pasivo, con las nuevas pantallas se puede interactuar. La forma de consumir televisión consistente en sentarse frente al aparato y recibir de forma pasiva (que no tenía por qué ser falta de crítica) sus mensajes está pasando a la historia. Ver televisión ya no consiste siempre en la recepción sincrónica de unos contenidos obligatorios organizados en torno a un soporte, la pantalla del televisor. Los avances tecnológicos hacen que el receptor sea cada vez más interactivo y gane en capacidad de decisión. A día de hoy, los telespectadores pueden elegir qué ven, cuándo, cómo y dónde o a través de qué. Lo ideal sería que se planteen también el por qué, pero para eso no hacen falta avances tecnológicos sino desarrollar la crítica. Los hábitos de los telespectadores de hoy en día no tienen nada que ver con los hábitos televisivos en los inicios de la televisión cuando, como ya hemos visto, un telespectador en España sólo podía ver TVE, en blanco y negro, a las horas en que el canal emitía programación, la programación que decidían los directivos del canal, en el momento que también ellos elegían y en el lugar donde había un televisor, que, como ya hemos visto, en los inicios de la tele y dado a su elevado coste, no eran muchos.

La generalización en el uso de tabletas, teléfonos y televisores inteligentes posibilitan, cada vez más, que el telespectador pueda ver los contenidos televisivos que quiera, en el momento, lugar y soporte que elija. Un reciente estudio de Méndiz, de Aguilera y Borges (2011) analiza la experiencia de consumir televisión en el móvil por parte de jóvenes universitarios andaluces. Para ello, reparten 100 terminales móviles a una población formada por 100 estudiantes y se les propone que opinen sobre la experiencia que ello supone en su vida y en su estilo de comunicación. En los resultados obtenidos, destacan que en cuanto a la imagen, los participantes aprecian, en términos generales, una buena calidad y explican que dependiendo de la cobertura 3G o 4G pueden ver mejor o peor cada uno de los vídeos. Sin embargo, apuntan que esa calidad difiere mucho de la que ofrecen pantallas predecesoras como la del cine, televisor o el ordenador. En cuanto a la calidad de sonido, la opinión de los encuestados es positiva. Dicen que la escucha es buena en sitios con poco ruido. Respecto a los géneros preferidos, los participantes destacan el humor, deportes, programas informativos, miniseries y video clips. Sobre todo, enfatizan que deben tener corta duración. La mayoría de los encuestados vive la experiencia de modo individual y lo atribuyen a las limitaciones técnicas, como el tamaño de pantalla y el volumen del sonido, que dificultan ver la televisión a través del móvil en compañía. A pesar de ello, todos manifiestan haber visto contenidos televisivos a través del móvil en algunas ocasiones, con la pareja, familiares o amigos, con el fin de comentar los videos o la novedad de la experiencia. Con respecto al momento y lugar de visionado, casi todos coinciden en haber visto los vídeos durante los períodos de espera o como modo de matar el tiempo. Los lugares más comunes son la habitación, justo antes de dormir, el transporte público o la facultad en los periodos de espera entre clases. También señalan que han empezado a ver el móvil como un dispositivo de consumo multimedia, como un mini ordenador o una pantalla alternativa o paralela. La gran mayoría está de acuerdo que el modelo de terminal empleado no resultaba adecuado

para los contenidos televisados a causa del tamaño de la pantalla. Por ello, apuntan que el teléfono móvil no ofrece la posibilidad de ver la tele en el móvil sino de ver algunas cosas que ponen adaptadas para el móvil. Y es que la televisión que se ofrece a través de los móviles es básicamente un *falso directo*, propio del consumo asíncrono de contenidos que provienen de otras pantallas como la TV y el cine y que han sido adaptados para el formato móvil. A pesar de ello, en la actualidad, ya existen series y productos televisivos diseñados para ser consumidos exclusivamente a través internet, teléfono móvil o multisportes. Los seguidores de este tipo de productos aumentan día a día en grandes proporciones.

Las cadenas de televisión convencionales ven con cierto recelo todo esto. Les ha llevado más o menos tiempo, pero a día de hoy todas entienden que el futuro pasa por adaptarse a internet y a todos los avances tecnológicos que la red de redes conlleva. Cuando empezó a generalizarse el uso de internet, a mediados de la década de los 90, la red era entendida por los canales de televisión como competencia y a lo máximo que aspiraron las diferentes cadenas fue a tener en internet un web en donde informaban de su programación. Con la evolución de internet y la popularización de anchos de banda que posibilitaban la navegación a mucha mayor velocidad y el acceso rápido a todo tipo de contenidos multimedia, las cadenas de televisión empiezan a apostar por internet. Comienza entonces una nueva revolución en los hábitos de los telespectadores. Las diferentes cadenas entienden que su futuro pasa por adaptarse al nuevo medio o acabar, si no muriendo, perdiendo mucha fuerza, y empiezan a colgar en la red algunos de sus videos. Se trata de técnicas para sobrevivir a la red. En un principio, sólo se colgaban los videos de las noticias más destacadas o fragmentos de programas de más éxito. Hoy, los principales canales de televisión están tan adaptados a internet que es posible ver buena parte de su programación a través de sus webs.

El impacto de internet ha modificado la parrilla de casi todas las cadenas de televisión creando nuevas formas de hacer y de ver televisión. La ya fragmentada audiencia, se fragmenta aún más porque muchas personas ya no consumen televisión tradicional sino que consumen su programación a través de internet, eligiendo la hora y lugar donde visionan los contenidos. Esto está empezando a provocar un auténtico cambio en el mundo de la programación que puede degenerar en que ya no tenga demasiado sentido que los directivos encargados de la programación inviertan tanto tiempo y dinero en pensar las horas de emisión de los programas, ya que los contenidos pueden ser visionados por el telespectador a las horas que estos decidan a través de internet. Se abre también un nuevo interrogante relacionado con la medición de audiencia. Internet posibilita que los contenidos de los canales de televisión lleguen a mucha más gente. Una audiencia que se escapa de los tradicionales audímetros de la empresa *Kantar Media*, con los que se calcula la audiencia que mira la televisión de forma convencional.

El futuro de la televisión pasa por la creación de nuevos formatos mixtos entre la televisión tradicional y la red. El proceso de influencia mutua entre internet y la televisión está generando la aparición de nuevos formatos televisivos adaptados a la red y cambios en los géneros de televisión clásicos. Los programas de género informativo y los de entretenimiento son los que más rápido se están adaptando a este nuevo panorama. Lo que hacen estos programas es aprovechar la capacidad que les ofrece internet para aumentar la interactividad con sus telespectadores. Y es que además de aumentar la capacidad de decisión de los telespectadores respecto a los

contenidos que quieren ver, la fusión entre televisión tradicional e internet está provocando otro gran cambio en el telespectador: el aumento de su capacidad de influencia, de participación y de interactividad con el canal de televisión. La participación ciudadana en televisión es mucho más factible gracias a internet y las cadenas de televisión aprovechan este fenómeno para captar telespectadores. Les invitan a participar en sus programas a través de internet y las redes sociales. En su afán por adaptarse y no morir frente a internet, las cadenas de televisión han encontrado la fórmula de reinventarse y usar la red para hacerse más fuertes. La televisión se retroalimenta en la red y lo hace de varias maneras. La televisión publicita sus programas y contenidos a través de las redes sociales. *Twitter* y *Facebook* se han convertido en un verdadero filón de seguidores. La televisión cuelga sus programas y contenidos en la red, para que el telespectador pueda verlos o volver a verlos, en el momento que desee. La televisión solicita la participación del telespectador de forma directa: programas como “Tengo una pregunta para usted”, de *TVE*, convocan a telespectadores a través de internet para realizar preguntas a sus entrevistados; otros programas, mayoritariamente del corazón, difunden en forma de *banner* opiniones que los telespectadores les han enviado a través de mensajes *sms* o *whatsapp* utilizando el teléfono móvil. La televisión también busca y valora la opinión de los telespectadores sobre la programación que ofrece. En muchas ocasiones, las opiniones que los telespectadores hacen llegar a los canales de televisión a través de internet y las redes sociales provocan cambios en la programación e incluso en las tramas de guiones de los programas y series.

El hecho de que gracias a internet y a las nuevas pantallas, planas y ligeras, los niños tengan acceso a todo tipo de programación audiovisual a cualquier hora, hace que estén a punto de quedar obsoletos estudios como los que indican que:

- El bloque favorito entre espectadores de 8 a 13 años es la noche y los treinta minutos más vistos se concentran entre las 22 y las 22.30 horas. El fin de semana es el momento de mayor consumo televisivo por parte de los niños. Y, en cuanto a las épocas del año, diciembre es el mes durante el que los niños ven más la tele y agosto, en el que menos. La franja horaria más consumida por los niños de entre 4 y 12 años es el prime time, es decir, entre las 21 y 24 horas (concretamente de 22 a 22.30 horas, es cuando más niños hay frente a la tele). En 2002: en prime time, el 37% de potenciales espectadores eran niños; en franja despertador (7.30-9.00) sólo el 6% de potenciales espectadores eran niños, raro si tenemos en cuenta que es una franja horaria en la que se programa para niños; y en horario de tarde, de 17 a 20 horas, el público infantil rondó el 17%. (CEACCU, 2002).

- Casi 700.000 niños de 4 a 12 años ven la televisión diariamente en prime time, franja de máxima audiencia que comprende de las 21.30 a las 12 de la noche, lo que convierte a esta franja horaria con la de más audiencia infantil. Estos menores permanecen frente a la tele una media de 40 minutos a partir de esa hora. Además, más de 156.000 niños ven la televisión en el denominado late night, a partir de las 12 de la noche, lo que supone un 2,7% de la audiencia que está a esa hora frente al televisor. (Corporación Multimedia, 2004)

- Por la mañana ven la tele unos 291 mil niños de 4 a 12 años; en la hora de la sobremesa, 666 mil; durante la tarde, 504 mil; durante el prime time o de 20. 30 horas

a 23.30 horas, 674 mil; durante en late night (más tarde de las doce de la noche) 156 mil niños; y de madrugada 13 mil niños. (TNS Audiencia de Medios, 2005)

- El consumo de televisión aumenta los días festivos y fines de semana: se prefiere esta actividad a otras. En cuanto a los hábitos, el consumo solitario de la televisión se va consolidando y es uno de los aspectos en el que los hábitos más se han modificado, frente al tradicional consumo en familia. Aunque mayoritariamente el televisor sigue siendo el protagonista del salón o cuarto de estar, ya tiene una presencia importante en otras estancias de la casa como la cocina, el dormitorio de matrimonio o el cuarto de los niños. Además, el sondeo revela cómo ya para un 20% de los niños mayores de 12 años, el salón no es lugar dónde más tiempo se ve la televisión: el 12% de ellos la ven sobre todo en su dormitorio, y un 7% en la cocina, mientras que el 2% en la habitación de los padres. El 31% de los niños de entre 4 y 12 años y el 50% de los de entre 12 y 16 ven la televisión en su cuarto y en solitario. Es frecuente que muchos de ellos permanezcan frente al aparato más allá de las 12 de la noche. (Informe Oficina Defensor de Menor de la Comunidad de Madrid, 2007)

- La televisión ejerce un papel primordial en el ocio de los pequeños: casi un cuarto de los encuestados de 6 a 11 años afirman que, tras el colegio, dedica la tarde a ver la tele. El 57% de los preadolescentes reconoce que de lunes a viernes le dedica más de dos horas, mientras que otro 21% dice pasar más de cinco horas delante del televisor cuando llega el sábado. Este consumo alto está favorecido por el hecho que más del 40% de los encuestados dice tener televisor en su habitación. (Encuesta de infancia en España, 2008).

- Según el estudio *La generación interactiva en España* (2010), el 40 por ciento de los niños tiene televisión en su habitación. Además, lo más frecuente es comer mirando la tele. Otras actividades son hablar con la familia (42%) e incluso navegar por Internet (20%) o dormir (20%).

Vista la rápida evolución de la tecnología y con ella, los cambios en los hábitos de consumo televisivo, es necesario comenzar a enriquecer los estudios de audiencia infantil existentes y sobre todo crear nuevas formas de investigar la audiencia infantil. Se han evidenciado ciertos datos preocupantes que requieren mayor investigación, como el hecho de que el momento “estrella” de la audiencia infantil se sitúa en torno a las 22:30, una franja en la que la protección de contenidos para la infancia no se aplica. También es preocupante el hecho que con la popularización de internet y las nuevas pantallas, los niños y adolescentes tengan acceso a todo tipo de contenidos audiovisuales a cualquier hora y lugar; o que según un estudio del *Institut de Creativitat i Innovació Educatives de la Universitat de València*, el 30% de los alumnos encuestados dice que lo primero que hace nada más llegar a casa es encender la tele y que sólo el 18,8% de los estudiantes encuestados, juega. “Para algunos expertos, las consecuencias de estas cifras ya se aprecian. La infancia se está reduciendo de una forma tremenda a costa de anticipar la adolescencia, y la televisión tiene mucho que ver en ello”, explica, Pérez, catedrática de *Teoría de la Educación* de la *Universitat de València*.

Recuerdo que en mis primeros estudios, los niños jugaban hasta los 12 años. Ahora a los 9 o 10 deja de jugar. Y cuando son pequeños juegan mucho menos que antes, porque dedican ese tiempo a la televisión. Sin embargo, el juego con otros niños es importantísimo. A través de él aprenden a imaginar, que es fundamental para su competencia emocional. Pero también a evocar, a experimentar, a respetar la norma... La televisión no da nada de eso. Por lo contrario, a través de ella los niños se apropian de conductas adultas que se les presentan de manera muy atractiva, porque no hay que olvidar que ofrece una visión panorámica de la realidad, pero no es la realidad, y el problema es que ellos creen que lo que ven en la ficción es lo real, lo acaban normalizando porque no tienen una actitud crítica frente a ella, concluye. (Mujer de hoy, 20 de abril de 2011).

No existen prácticamente datos referentes a audiencia en niños menores de cuatro años. La *Academia de Pediatría Americana* recomienda que los pequeños de 3 años o mayores no vean la tele más de dos horas al día. No hay recomendación para los menores de 36 meses.

Por otra parte, existe una correlación inversa entre horas tele y nivel social de la familia. En familias pertenecientes a clases sociales más bajas, se permite más a los niños ver programas no aptos para ellos. Por otra parte, en familias reducidas, los niños son los dueños del mando, y en la mayoría de hogares hay una buena dotación audiovisual. La tele de pago infantil sólo está a disposición de niños con un alto poder adquisitivo. Los niños y jóvenes tienden a ver la televisión de forma pasiva: se enciende tele y se observa lo que se da, sin más. (CEACCU, 2007)

Según el "Informe Generaciones Interactivas en España" (2009), el 13% de los adolescentes reconoce que alguna vez ha visto algún programa que sus padres no le dejan ver (sobre todo los chicos, con el 15%, frente al 11% de las chicas). Un tercio de los encuestados afirma que les gusta más ver la televisión acompañados que solos. A pesar de que el 59% de los pequeños, entre 6 y 9 años, reconoce ver la televisión sin compañía, son muchos los que la ven en familia: con la madre (65%), con el padre (64%) o con los hermanos (60%). Tres de cada cinco adolescentes ven la televisión sin compañía, aunque el contacto con la familia sigue siendo muy importante. Un 20% elige de forma autónoma los programas que quiere ver; en el 27% de los casos esta decisión recae en el padre o la madre. Con todo, el 47,6% afirma que negocian entre todos qué programa ver. El 16% afirma que discute con sus padres por la televisión, especialmente por el tiempo de visionado (65%). En este sentido, cabe destacar que las interminables jornadas laborales de los padres acaban afectando de lleno a los más pequeños. La falta de conciliación entre el trabajo y la vida personal explica que hasta un 17% de los niños y niñas de entre 6 y 14 años –alrededor 350.000 menores- pase la tarde solo en casa después del colegio. ("Encuesta de infancia en España" 2008).

2.2.- Programación e infancia.

En 2003, el conjunto de cadenas generalistas nacionales dedicaron a programación infantil una media de 126 minutos diarios, el 8,7% de su parrilla. La cadena que en 2003 prestó más atención a los contenidos infantiles fue *La 2*, 213 minutos al día, el 14,7% de su tiempo. La siguió *Antena 3*, con 138 minutos, el 9,6% de su tiempo. Sólo el

6% de la programación infantil es de producción propia. A pesar que Catalunya es un muy buen productor de programas de este tipo, la mayoría de programas infantiles son importados: 44% provienen de EUA y un 23% de Japón. Con ello, hay pocas posibilidades de ser espectadores de programas procedentes de contextos cercanos y que tengan una conexión directa con percepciones y sensibilidad de nuestros niños. Francia, Alemania, Reino Unido o Italia, aunque de manera desigual, tienen en cuenta su público infantil y disponen en mayor o menor medida de una oferta de programas infantiles en la que destaca, desde luego, el Reino Unido, con más dos horas diarias por canal. En España, desde hace años apenas hay en las parrillas de las televisiones generalistas espacios dedicados específicamente a los niños. Ello ha provocado que los niños hayan emigrado a canales temáticos en los que encuentran cualitativamente y cuantitativamente contenidos para ellos, como *Clan TV*, *Cartoon Network*, *Disney Channel* o *Boomerang*. Según datos publicados en el diario *El País* (9.08.2012), la edición on line de *Clan TV* cuenta con 1.900.000 usuarios únicos al mes. Según explica al rotativo el subdirector de contenidos infantiles de RTVE “los niños son muy fieles”. RTVE lanzó la web del canal *Clan TV*, en 2009, para concentrar los contenidos infantiles. Tres años más tarde, la web alberga 109 series (49 en inglés) que suman 2.400 videos de acceso libre.

A través de la televisión convencional y, según el “Informe Generaciones Interactivas en España” (2009), los programas preferidos son por niños y adolescentes son: películas (80,2%), series (75,6%) y deportes (41,9%). Los menos preferidos serían: programas del corazón (7,7%) y las noticias (25,8%).

Por otra parte, también es interesante en este apartado destacar los estudios que analizan la programación que pueden ver los niños españoles durante horario infantil (de 6 a 22 horas). En este sentido, destaca el reciente estudio “Televisión para los niños 2008”, dirigido por el profesor de la universidad complutense Manuel Sánchez de Diego para la *Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios* (CEACCU). Sánchez de Diego señala que pese al compromiso adquirido por las cadenas de televisión en el 2004, la realidad es que los menores son incitados en programas emitidos en el horario de protección a consumir sin control, a ejercer la violencia por el mero hecho de ejercerla o a mentir como instrumento de desarrollo personal. Una de las cosas que más llama la atención a los responsables de dicho estudio es la imagen que muchos programas que se emiten en horario infantil dan de la mujer como ser inferior, dedicada únicamente a las tareas domésticas, como instrumento sexual, sumisa ante el hombre, en un rol pasivo y sin referencia a la igualdad con el hombre. También hace especial hincapié a la publicidad emitida en esta franja horaria, en especial, la relativa a juguetes. En este sentido, el estudio señala que la ley de igualdad defiende que la publicidad de menores deberá transmitir una imagen igualitaria y no estereotipada de mujeres y hombres. Con la norma en la mano, dice el estudio, casi todos los anuncios podrían ser considerados discriminatorios.

Muñoz y Pedrero (1996) establecen unas bases mínimas que garantiza una programación adecuada para la infancia:

- Promover fórmulas de acción alternativas a las que imponen las producciones norteamericanas y japonesas, tanto para niños como adolescentes.
- Adecuar algunos formatos y géneros poco utilizados por productores y programadores (documentales, teatralizaciones, recreaciones...) para captar el interés de los niños. En la historia, literatura, leyendas y tradiciones populares hay un inmenso

caudal narrativo con el que abastecer de imágenes y mensajes sugestivos para cualquier parrilla de programación.

- Incluir en las historias, películas y series animadas personajes con sentimientos y matices que no se limiten a los estereotipos de la violencia o el instinto. Así lograremos desmitificar la moda como meta o ilusión vital

- Prestar atención a la estética de los escenarios, los decorados, los grafismos.

- Existen además multitud de propuestas que pueden recabarse de las asociaciones de padres, educadores y centros docentes, instituciones culturales, organismos de representación vecinal y ciudadana, profesionales de la salud, el derecho; solicitar la participación y aportación de ideas a artistas y creadores de las más variadas ramas: escritores, guionistas, poetas, filósofos, actores, músicos y cantantes, dibujantes y pintores, escultores y arquitectos... Y ello mediante la solicitud directa, y también mediante concursos de proyectos, guiones, historias y personajes.

Según apunta Aguaded (1995), el resultado favorable de estas propuestas se reforzaría si la programación generalista - para adultos o bien no orientada para edades específicas- cuidase al mismo tiempo aspectos como:

- El estilo expresivo y el lenguaje de las emisiones, las adaptaciones y los doblajes. Aunque no parezcan valores socialmente en boga, la riqueza del vocabulario y la correcta expresión oral continúan figurando en el subconsciente colectivo como elementos culturales elevados.

- El ajuste de los horarios de las emisiones que menos convienen a los niños. Si no se puede evitar que los hábitos familiares permitan al niño contemplar la pantalla en momentos del día, hasta hace poco considerados “prohibidos”, habrán de ser los responsables de programación quienes den el primer paso.

Según el informe “La programación infantil de televisión en España, Francia e Italia”, realizado por el organismo/observatorio de la programación de distintas cadenas europeas, el Euromonitor (García Nebrera, 1994), con la llegada de los canales privados a Europa “el peso de los programas infantiles disminuye considerablemente” y la mayoría de cadenas se replantea horarios. Tienden como apunta Vazquez (1995) hacia un “modelo de espectador universal” y añade que “ahora las programaciones se dividen en dos tipos: las que buscan una audiencia adulta y las que intentan integrar a los jóvenes y los niños en audiencias más adultas, más familiares”. Por ello, se interroga Pontón (1994): “¿dónde están los niños ahora ?, ¿cómo participan en el total de la audiencia?, ¿cómo es que eran tan importantes antes y ahora parece que no se programa para ellos ?”. Para este autor, “los niños han dejado de ser un grupo de espectadores significativo en sí mismo dentro de la audiencia de tarde. El liderazgo de la banda se consigue por la combinación de varios públicos, de varios perfiles que *numéricamente* dan la mayoría (...). La programación es ahora más *familiar* en las cadenas generalistas”.

Hasta el punto que Contreras (1990) habla de “adultos infantilizados” e “infantes adultizados”. En definitiva, un público, en general, que consume todo lo que se programa. Un tipo de público que interesa mucho a las cadenas generalistas que, persiguiendo siempre aumentar la audiencia, optan por programaciones dirigidas a toda la familia.

Aunque falta investigación al respecto, todo parece indicar que esta tendencia se rompe con la implantación de la TDT y el aumento de canales temáticos, algunos de ellos dirigidos de forma específica al público infantil y que emiten en abierto como

Clan TV, Disney Chanel, Neox o Boing. Según un estudio de *Barlovento TV*, hecho público en agosto de 2012 todos los canales infantiles de la TDT aumentaron sus audiencias respecto al verano anterior. Las escasas investigaciones existentes en este sentido, ya que el apagón analógico y las primeras emisiones en TDT empezaron en 2010 apuntan que los niños son muy fieles a sus canales. La ex directora ejecutiva de Los Lunnis, Callieri, “estas cadenas pueden suponer un balón de oxígeno para muchas productoras españolas de contenidos de animación. Ahí tienen un mercado que sirve a su vez de plataforma de lanzamiento para saltar a otros países”. Sin embargo, La directora de la Federación de Asociaciones de Productores Audiovisuales Españoles, Buenaventura, “la animación española está muy reconocida internacionalmente, pero aquí no”. Buenaventura denuncia que, a pesar de la existencia de esos canales temáticos, en muchas series que ofrecen los canales infantiles de la TDT, los niños no se encuentran con referencias de su propia cultura, sino con costumbres japonesas o de EEUU”.

En 2012, continúa la tendencia de importar programación infantil del extranjero, principalmente de Japón y Estados Unidos, pero las cadenas de televisión empiezan a cambiar la tendencia de apostar por animaciones que forman poco en valores educativos, y se recuperan series de animación de gran éxito en los años 80 y muy populares por fomentar los valores familiares, solidarios, culturales, tolerantes, que fomentan la amistad, el respeto al medio ambiente, el amor por la naturaleza y los animales y sobre todo la imaginación y la aventura. Uno de los primeros canales temáticos infantiles en dar este paso es *Nickelodeon* que, después de recuperar “Las tortugas Ninja”, recupera “La abeja Maya”. La popular serie de dibujos animados, creada en 1978, vuelve a las pantallas del siglo XXI en 3Dimensiones. Se trata de una ambiciosa producción de Studio 100 y Planeta Junior en la que se han invertido más 10 millones de euros. Gracias a la tecnología empleada, el movimiento de los insectos será más real y aumentará el nivel de detalles de la Naturaleza, adaptándose así a las necesidades y patrones actuales.

En diciembre de 2012 también nace *Orbyt Kids*, un quiosco digital pionero en el mundo y dedicado a los niños que supone una auténtica revolución para la programación televisiva infantil. El quiosco nace gracias a un acuerdo entre *Unidad Editorial* y la *BRB*. Así, cualquier lector abonado con contrato mensual o superior a las publicaciones digitales diarias de este grupo (*El Mundo, Marca, Expansión*) puede disfrutar de hasta 24 series infantiles y educativas completas de dibujos animados en dos idiomas (castellano e inglés) y en cualquier momento y lugar disfrutar de hasta 24 series completas de dibujos animados, en dos idiomas y en cualquier momento y lugar, a través de cualquier soporte electrónico: todos los PC, sea cual sea el entorno de navegación, smartphones y tabletas, bien sean *iPad* o de sistema *Android*. Entre las series que ofrece este entorno, destacan clásicos como “David el Gnomo”, “Mortadelo y Filemón”, “La vuelta al mundo de Willy Fog”, “D’Artacán y los tres Mosqueperros”, “Rui el pequeño Cid”, “Teo” o “Zipi y Zape”. Para acceder a todas ellas basta con introducir los datos del usuario y la contraseña de Orbyt en la web habilitada para series infantiles www.orbyt.es/serieskids.

2.3.- Televisión y rendimiento escolar.

Los estudios que relacionan el consumo de televisión por parte de niños y adolescentes con el rendimiento escolar son tan antiguos como el aparato. Como vemos los resultados de este tipo de investigaciones son dispares. Sin embargo, en lo que parece que sí hay acuerdo es en el hecho que la mayoría de maestros piensa que los chicos de hoy saben más que los de antes y la responsable, en gran parte de ello, es la televisión.

El 90% de los maestros creen que los chicos saben hoy más que antes; el 40% cree que ello se debe a la televisión; el 92% cree que la escuela podría contribuir a que los niños sean televidentes inteligentes y críticos. Todos los maestros coinciden en señalar que sería interesante educar a los niños para sus mejores televidentes pero que para ello necesitan entrenamiento previo y que 4 de cada 5 maestros están interesados en incluir más televisión en sus cursos. (England, 2005)

Tur, de la Universidad de Alicante, lleva a cabo en 2007 una investigación realizada entre 685 niños de entre 4 y 12 años para analizar los hábitos de los estudiantes de cualquier ciudad española. La investigación constata que más de la mitad de los escolares españoles de 10 a 12 años admite que hace los deberes frente a la televisión encendida; que las niñas son las que más compaginan deberes y televisión; y que muchos escolares usan la tele a modo de hilo musical. Una situación que según la investigación, podría ser la causa del conocido como *Trastorno por Déficit Atencional (TDA)*, que cada vez se detecta más a menudo en la escuela y que se caracteriza por la hiperactividad y falta de concentración del alumno. La investigación también apunta que las niñas son las que más estudian con la televisión encendida. Un hecho que se relaciona a que en mayor medida ellas son capaces de realizar con eficacia varias tareas simultáneamente. Las chicas son también las que tienden a escoger como lugar para los deberes las estancias de la vivienda donde haya otros familiares como el salón o la cocina, mientras que los niños suelen preferir espacios de mayor soledad o aislamiento. Además, según el estudio, el 52% de los varones de 10 a 12 años no acaba de entender lo que aparece en la televisión, lo que podría deberse a que se ha convertido en un consumidor de contenidos no diseñados para ellos, a consecuencia que son espectadores habituales de espacios emitidos en horas de máxima audiencia, a partir de las 22 horas cuando ya ha terminado el espacio de protección de la infancia, que es de 6 a 22 horas.

Otra investigación llevada a cabo entre la *Universidad de Columbia* y *Instituto Psiquiátrico de Nueva York* y publicada en mayo de 2007 en la revista "Archives of Pediatrics and adolescent medicine" habla también de la relación entre el consumo de televisión y problemas relacionados con la falta de atención. Según la investigación, los adolescentes que ven la televisión tres o más horas al día podrían tener mayor riesgo de dificultades de atención y aprendizaje durante su adolescencia y el inicio de su vida adulta. Los niños y adolescentes de los países occidentales ven la televisión durante dos o más horas al día y en su mayor parte lo que consumen son programas de entretenimiento. En este escenario, los investigadores de dicho estudio consideran que este tiempo podría ser empleado a leer o hacer los deberes. En la investigación, participaron 678 familias de Nueva York cuyos padres e hijos fueron entrevistados sobre los hábitos de televisión y los problemas escolares en tres ocasiones entre 1983

y 1993, cuando los niños tenían entre 14,16 y 22 años. Un 33 por ciento de los adolescentes investigados informaron que veían la televisión tres o más horas al día. Entre 2001 y 2004, cuando los chavales del estudio habían alcanzado la media de 33 años, proporcionaron información sobre su educación secundaria y posterior, incluyendo si habían superado su formación superior y si habían ido a la universidad. Según los autores del estudio, los resultados en conjunto indican que alentar a que estos jóvenes pasen un menor tiempo frente a la televisión podría reducir considerablemente su probabilidad de desarrollar dificultades persistentes de atención y aprendizaje.

En este mismo sentido, otro estudio realizado por investigadores de la *Universidad de Otago* en Nueva Zelanda, y publicado en la revista *Pediatrics* en septiembre de 2007, detalla que los niños que miran más de dos horas de tele al día cuando cursan primaria tiene después más dificultades de concentración al llegar al instituto que aquellos que miran poco la tele. Éste es considerado el primer gran estudio que analiza los efectos a largo plazo del abuso de televisión en la infancia sobre la capacidad de atención. Según los resultados, los niños que ven menos de dos horas de tele al día en la infancia no aumentan su riesgo de sufrir trastornos de atención en la adolescencia. Pero a partir de la tercera hora, el riesgo se incrementa un 44% por cada hora adicional que se pasa cada día ante la tele. El estudio de la *Universidad de Otago* se basa en 1.037 niños y niñas a los que se examinó cada dos años desde los cinco hasta los quince años en el marco de una ambiciosa investigación sobre el desarrollo infantil y salud. Para evaluar si sufrían algún problema de déficit de atención, se preguntó a los menores, así como a sus padres y profesores, si sólo conseguían mantenerse atentos durante un tiempo anormalmente corto, o si tenían una baja capacidad de concentración y se distraían con facilidad. Estudios anteriores habían detectado que el abuso de tele en la infancia conlleva problemas de déficit de atención mientras los niños cursan primaria. Pero ningún gran estudio había analizado hasta ahora si estos problemas perduran hasta la adolescencia. Los resultados del estudio no aclaran de qué modo el exceso de tele afecta a la capacidad de atención, pero los investigadores apuntan varias hipótesis. La que presentan como más probable es que las imágenes televisivas, con sus estímulos constantes, pueden hacer que en comparación la vida real parezca monótona, de modo que los niños tiendan a aburrirse ante actividades que tienen ritmos más lentos como asistir a una clase o hacer los deberes. Otra posible explicación es que el cerebro infantil, aún en formación, se desarrolle de manera inadecuada al ser estimulado en exceso por las rápidas sucesiones de imágenes de los programas de televisión. Hay otras posibilidades como que la televisión desplaza otras actividades que favorecen la capacidad de atención como leer, jugar o practicar deporte. O que la tele favorezca la inatención porque uno siempre puede retomar el hilo más tarde o que los niños inatentos tengan más preferencia por mirar la tele que aquellos que no tienen problemas de déficit de atención. O todas juntas. En cualquier caso, la investigación no detecta que el abuso de tele en la infancia afecte al riesgo de sufrir hiperactividad, sino únicamente a los trastornos de atención.

Otra investigación llevada a cabo por la *Universidad de Washington* y el *Instituto de Investigación Infantil de Seattle*, en Estados Unidos, y que se recoge en la revista *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 2009, llega a la conclusión que ver la televisión interfiere en el desarrollo lingüístico de los niños. Los resultados extraídos de éste estudio muestran que por cada cuatro horas que los padres pasaban en presencia

del sonido de la televisión, éstos hablaban menos palabras y los bebés eran menos propensos a realizar vocalizaciones como respuesta entre ellas. Sus autores explican que un número cada vez mayor de niños está expuesto a la televisión durante sus primeros años de vida. En este periodo se producen tareas de desarrollo clave como la adquisición del lenguaje, que se promueve mediante la interacción con los adultos. Los investigadores, dirigidos por Christakis, tomaron como elementos de estudio a 329 niños con una edad comprendida entre dos y 48 meses y cuyas ropas contenían dispositivos digitales en días aleatorios durante al menos 24 meses para grabar todo cuanto escuchaban o decían. Después, de estas grabaciones fueron analizadas por un programa con tecnología de reconocimiento de voz que clasificaba los sonidos y contaba las palabras de adultos, las vocalizaciones realizadas por los niños y las conversaciones o interacciones entre adultos y niños. De este modo, los resultados mostraron que cada hora de exposición a la televisión se asociaba con una disminución de 770 palabras (un 7%), que oía el niño de un adulto durante una sesión de grabación. Las horas de televisión también se asociaron con una disminución en el número y longitud de las vocalizaciones y en el número de conversaciones entre niños y adultos. Para los investigadores, algunas de estas reducciones se deben probablemente a que los niños se quedaban solos frente a la pantalla de televisión, y otras reflejan situaciones en las que los adultos, aunque presentes, estaban distraídos ante la televisión y no interactuaban con los niños de forma perceptible. Por último, los autores plantean que aunque a primera vista estos descubrimientos parecerían intuitivos, deberían interpretarse a la luz de las informaciones de los proveedores de DVD infantiles, los cuales señalan que estos productos están diseñados para proporcionar a padres e hijos una oportunidad de interactuar entre sí.

2.4. - Televisión, niños y violencia.

Los efectos de la violencia en televisión en los niños han sido ampliamente estudiados desde la popularización del uso del aparato. Se han realizado infinidad de estudios sobre la influencia de la agresión televisiva sobre la conducta agresiva de los niños. Las investigaciones que tratan de establecer relación entre la televisión y la violencia en los niños son muy numerosas y contradictorias. Es decir, hay trabajos que demuestran la relación entre el consumo alto de televisión con altos grados de violencia en niños, y trabajos que demuestran todo lo contrario. No está claro si la visualización de escenas tensas funciona como válvula de escape disminuyendo la agresividad del espectador o si, al contrario, favorece la aparición de conductas delincuentes, ya que existen el número similar de estudios que demuestran una cosa y la contraria.

Entre las investigaciones más recientes estudios, destaca el hecho público en febrero de 2005 y realizado por la *Universidad Complutense*, dirigido por Santiesteban, entre jóvenes de 9 a 16 años revelaba que, estas edades, la agresividad es mayor entre los niños que más televisión ven. Además el estudio también determinaba que la violencia aumentaba a medida que la exposición al medio aumenta. Según este estudio son 4 veces más violentos los niños que ven 3 horas o más de televisión que los que sólo la ven 1.

Según publica la investigadora Manganello en la revista *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, no sólo la exposición directa a la tele aumenta los comportamientos agresivos en los niños, sino que el televisor tiene la capacidad de

ejercer su mala influencia sobre los menores, aunque estos no la estén viendo. “Una posible explicación podría ser que cuando un padre pone un programa de televisión específicamente para su hijo, puede elegir los programas que sabe que no contienen violencia. Pero si el niño pasa a estar en un lugar del hogar donde otros miembros la están viendo puede acabar observando una programación violenta”, explica Manganello. La variable fue analizada en una muestra de 3.120 madres cuyos niños tenían una edad media de entre 30 y 50 meses en el momento de realizar el estudio. Las participantes formaban parte del estudio de la fragilidad familiar y bienestar de los niños llevado a cabo con menores nacidos entre 1998 y 2000, en 20 ciudades estadounidenses. Los datos revelan una exposición de cinco horas al día o más de exposición no directa de media de los niños a la televisión. Un 65 % de los niños ven la televisión más de dos horas al día. Además, el aumento de horas que permanece encendida la tele en un hogar se relaciona con otro tipo de rutinas, como la falta de disciplina, poca comunicación entre padres e hijos. Los científicos concluyen que los pediatras deberían asesorar a los padres sobre la necesidad no sólo de reducir la exposición directa al televisor, si no también la indirecta para mejorar el comportamiento de sus hijos.

La investigación “Infancia violencia y televisión: los espacios informativos y los imaginarios de la violencia en los niños y adolescentes” (2008) concluye que los chicos se ven muy influidos en su imaginario por los contenidos sensacionalistas y violentos, lo que se traslada a actitudes de angustia en la vida real.

A modo de anécdota, es interesante destacar en este punto la visión de la televisión y su relación con la violencia que se da en la película “De mayor, quiero ser soldado” (2011), del realizador Molina. El film habla del papel de la televisión en la sociedad contemporánea. Trata del impacto de la televisión y del efecto que la violencia tiene en los niños, ya que sus mentes son susceptibles y maleables. “Habla de cómo ese aparato despierta en los niños el apetito por una serie de cosas, cosas terribles... Habla de cómo nos relacionamos con la violencia. Y de cómo nos inmunizamos ante la devastación y la tragedia”, explica su actor protagonista, Danny Glover. Una peculiar visión de la relación entre televisión y violencia.

2.5.- Televisión, niños y hábitos saludables.

En los últimos años, se han iniciado numerosos estudios destinados a analizar la relación de los niños, la televisión y los hábitos saludables. “Reducir el consumo de televisión debería ser una prioridad de salud pública”. Así de categóricos se manifiestan los autores de un estudio neozelandés que confirma que pasar más de dos horas diarias ante el televisor durante la infancia y la adolescencia condiciona un peor estado de salud al llegar a adulto (*Universidad de Nueva Zelanda, 2007*). En este mismo sentido, Ludwig (2007), un investigador de la *Universidad de Harvard* apunta que los menores que ven más la tele tienden a exhibir un mayor consumo calórico y se muestra partidario de prohibir la publicidad alimentaria dirigida a los niños. Respecto al tabaco, aunque existe una ley que prohíbe anunciarlo directamente, muchos investigadores señalan que ver la televisión fomenta el consumo de tabaco porque muchos programas y películas siguen mostrando a gente fumando y numerosos eventos deportivos tienen como patrocinador a las tabaquerías.

También resulta interesante la conclusión a la que llega el pediatra Luís García Marcos (*Diario de Mallorca* 4.02.2009) que asegura que “los niños que pasan muchas horas frente al televisor aumentan sus posibilidades de tener asma. Y no porque no estén haciendo ejercicio –uno de los factores de prevención de esta dolencia crónica- sino porque, según han demostrado estudios recientes, el niño que está mirando la televisión tiene una frecuencia de suspiro menor que el que está leyendo un libro”.

La *Organización Mundial de la Salud* lleva años advirtiendo de que la obesidad es una pandemia que tendrá graves consecuencias si no se frena pero, pese a ello, vivimos en un ambiente que cada vez más fomenta el sedentarismo y la mala alimentación, promocionada especialmente desde los medios. Las pantallas y la comida basura se convierten en un círculo vicioso para los niños. Un estudio publicado en 2006 en la revista estadounidense *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, asociaba cada hora de televisión con la ingesta audiovisual de 167 calorías. El estudio destaca la influencia de la televisión en el desequilibrio del balance energético y sus implicaciones en el crecimiento del porcentaje de niños y jóvenes obesos en Estados Unidos. España aún no está a la altura de Estados Unidos, pero las últimas cifras indican que nos acercamos a Reino Unido, uno de los peor parados de Europa en este sentido, con aproximadamente un tercio de sus niños con problemas de sobrepeso y obesidad. En España, el 30% de los menores de 14 años están por encima de su peso, asegura Ricardo García, jefe del servicio de Endocrinología infantil del hospital madrileño de La Paz, quien además afirma que dentro de este 30% crece la proporción de obesos frente al de niños con sobrepeso (*Diario El País*, 15.05.2009). Según la última encuesta realizada por el INE (2006), padecía sobrepeso el 27,6% de los niños, un 11,5% más que en la anterior encuesta de 2003. El estudio ALSPAC, realizado en la *Universidad de Bristol* a través del seguimiento de más de 14 mil niños desde la gestación, estableció que el riesgo relativo de padecer obesidad en los niños que veían la televisión de 4,1 a 8 horas a la semana, era un tercio menor que el de los que la veían más de 8 horas (...) Frühbeck en su libro que titulado “Obesidad”, hace hincapié en la relación directa con las horas de pantallas y en general del sedentarismo. Los niños obesos pasan, según estudios europeos a los que alude Frühbeck, entre 6 y 10 horas al día viendo la televisión, mientras que los demás pasan entre dos y cuatro horas. “Es la pescadilla que se muerde la cola. Los problemas de sobrepeso que puede provocar el estar gordo, se unen a que, mientras están frente a aparatos electrónicos, también comen, normalmente comida basura”, dice Frühbeck. A la vista de estos datos, ¿cuánta televisión deberían ver los pequeños? y ¿en qué medida son importantes estos efectos sobre la salud? Aunque no se ha podido definir un límite de seguridad, los especialistas recomiendan no superar las dos horas diarias. “Más allá no tienen tiempo para pasear, jugar o hablar con sus padres”, opina Bercedo (2007), pediatra del centro de salud de Meruelo, en Cantabria (*Diario El País*, 15.05.2009). Según este experto, autor de un estudio sobre el hábito televisivo de los menores españoles, “idealmente se debería ver menos de una hora, salvo que haya un control paterno y se seleccionen los contenidos”.

Según el estudio del investigador australiano Dunstan, publicado en la revista *Circulation* (01.2011), cada hora que pasamos frente al televisor aumenta nuestro riesgo de sufrir un evento cardíaco. El trabajo se centra en el hábito de ver la televisión. Concretamente, el estudio evalúa a casi 8.000 individuos mayores de 25 años entre 1999 y 2006. En función de sus hábitos televisivos los dividen en tres

grupos: el de quines ven la tele menos de dos horas al día; el que la ve entre dos y cuatro horas al día; y quienes la ven más de cuatro horas. En esos siete años de seguimiento, se registraron 284 muertes en la muestra: 87 por problemas cardiovasculares y 125 por cáncer. Y aunque en el caso de los tumores se observó una relación residual con el hábito de ver la tele, la relación era mucho más clara para los trastornos coronarios. Frente a los individuos del primer grupo, los investigadores calculan que quienes veían la tele más de cuatro horas al día tienen un 46% mayor riesgo de muerto por cualquier causa y hasta un 80% si sólo se tienen en cuenta los fallecimientos por causas cardiovasculares.

En febrero de 2012, un estudio publicado en la revista *Journal of the American Association* pone de manifiesto que para cuidar el corazón, los niños y adolescentes deben hacer una apuesta clara por una actividad física regular de cierta intensidad. El estudio realiza un seguimiento a aproximadamente 20.000 jóvenes, con edades comprendidas entre los 4 y los 18 años, y demuestra que practicar ejercicio de cierta intensidad regularmente se asocia un mejor perfil cardiometabólico. Es decir, con niveles más adecuados de colesterol, hipertensión o glucosa en la sangre. Este efecto beneficioso de la actividad física, subrayan los autores del trabajo, se muestra independientemente de la cantidad de tiempo que los chicos estudiados invirtieran en actividades sedentarias, como ver la tele. Por tanto, pone de manifiesto que con sólo apagar la tele no basta. Los autores explican que “esto tiene importantes implicaciones para las políticas de salud pública, ya que debería animarse más a los niños a participar en actividades de moderada intensidad”, en lugar de hacer hincapié únicamente en que se reduzcan las actividades sedentarias. En definitiva, no basta con apagar la tele. Hay que fomentar el deporte entre los jóvenes.

En relación a todo esto, *The Walt Disney Company* anunció, en junio de 2012, que prohibirá los anuncios de comida basura en programas infantiles de televisión, radio e internet para menores de 12 años. El plan fue presentado en una conferencia de prensa en Washington por Robert Iger, presidente y consejero delegado de Disney. "La conexión emocional de los niños con nuestros personajes e historias nos da una oportunidad única para seguir inspirándoles y animándoles a llevar vidas más sanas", explicó el presidente de Disney. Por otra parte, se prevé que la eliminación de anuncios de alimentos que no cumplan con los estándares nutricionales adecuados para los niños entre en vigor en 2015, debido a los acuerdos de publicidad existentes. Según datos del Ministerio de Agricultura publicados en el diario *El País* (10/12/2012), más de 1.300.000 menores en España padece sobrepeso y unos 600.000 obesidad.

2.6.- Niños y nuevas pantallas

Los hábitos y rutinas frente al televisor han cambiado a pasos agigantados en el último lustro. La popularización de internet y la generalización de los móviles de tercera generación, las tabletas, la tecnología 3G y la aparición de los Smart TV o televisores inteligentes han supuesto una auténtica revolución en la forma clásica de consumir televisión. Hasta la primera década del siglo XXI, el consumo de televisión se hacía primordialmente de la siguiente manera: el telespectador sentado frente al televisor, de forma pasiva en cuanto a interacción con el aparato. El televisor-emisor ofrecía unos contenidos que el telespectador-receptor recibía, sin que hubiera posibilidad de interacción entre ambos. La capacidad de decisión del telespectador frente al televisor

también estaba muy limitada. Hoy en día esto es historia. Los telespectadores han ganado en capacidad de decisión y de interacción con el medio. Los niños, jóvenes y adultos conviven en un universo de pantallas, donde es muy difícil escapar de los productos audiovisuales. Un estudio realizado por *Antena 3 y Telefónica* en 2009 revela cómo en 2008 el 18% de los teléfonos que poseían 3G se utilizaban para el visionado de programas televisivos. En 2009, el porcentaje aumentó hasta alcanzar el 24%. El mismo estudio también puntualiza que el 45% de los internautas dedica una media de cinco horas a la semana para visionar contenidos audiovisuales descargados. El 73% de los internautas que descargan contenidos audiovisuales por internet los visualizan en un ordenador portátil. El 94% de los internautas de edades comprendidas entre los 19 y los 24 años los reproduce en el ordenador, mientras que el 74%, los reproduce en la televisión. El estudio también concluye que 4 de cada 10 internautas consume el producto televisivo de larga duración directamente on-line, aunque sólo un 8% de ese 40% han pagado por acceder a ellos. (Aguaded; Sánchez; Marín, 2012).

La televisión ha dejado de ver internet y los avances tecnológicos como una amenaza y ha optado por adaptarse a las nuevas tecnologías y convertirlas en una oportunidad para ganar y acercarse a los telespectadores. La televisión no se ha permitido pasar del fenómeno que supone internet. Se ha unido a él, consciente de que no iba a derrotarlo. “En 2012, se contabilizan en el planeta 1.500 millones de usuarios de internet y se prevé que en los próximos seis años esta cifra se triplique hasta llegar a los 5.000 millones de personas conectadas a la red”. A partir de estos datos, el presidente del *Grupo Prisa*, Juan Luis Cebrián, aprovechó la “68ª Asamblea de la Sociedad Interamericana de Prensa” (SIP) celebrada en São Paulo, en Brasil, para analizar el ecosistema que irá progresivamente tomándole el relevo a los soportes tradicionales en prensa escrita. Según Cebrián, y tal y como se recoge en el diario *El País* (13.10.2012), por cada dólar que el diario gana en internet, pierde 10 en las ediciones impresas. En dicho artículo, Cebrián explica que todos los redactores de *El País* trabajan ya para todos los dispositivos de distribución: papel, ordenador, tabletas y teléfonos móviles. “Fue un proceso difícil y tardamos un par de años en lograr la integración, pero ahora es absoluta y funciona perfectamente bien. Entre otras cosas, aprovechamos el hecho de ser globales para mantener nuestras ediciones actualizadas 24 horas a través de las redacciones que ya funcionan en México y Washington. Cuando en España los redactores se van a dormir, los equipos de México y Washington se preocupan de que las actualizaciones continúen”, explica. La constante revolución tecnológica en la que vivimos hace que los medios de comunicación se fundan unos con otros. Los periódicos ofrecen, hoy en día, productos audiovisuales, a través de internet, más propios de la televisión que de la prensa escrita. Los redactores que antes sólo escribían, ahora toman fotos y graban videos. Internet hace posible que los diarios usen medios tradicionalmente típicos y exclusivos de la televisión. Así, en la primera década del siglo XXI nacen quioscos digitales como *Orbyt*, un entorno digital en el que a la información de los diarios digitales generalistas, deportivos y económicos del grupo *Unidad Editorial (El Mundo, Marca, Expansión)* se le añade el entretenimiento y la cultura. *Orbyt* ofrece a sus usuarios la posibilidad de acceder, además de a la información de los periódicos digitales, a un amplio abanico de películas contenidos audiovisuales (películas online, series infantiles, conciertos..) que hasta el momento eran exclusivos de la televisión, en varios idiomas y en cualquier momento y lugar, a través de cualquier soporte electrónico: todos los PC, sea cual sea

el entorno de navegación, smartphones y tabletas, bien sean *iPad* o de sistema *Android*. *Orbyt* dispone de un espacio digital dedicado exclusivamente a los niños. Un quiosco digital infantil pionero en el mundo y que supone una auténtica revolución para la programación televisiva infantil. El quiosco nace gracias a un acuerdo entre *Unidad Editorial* y la *BRB*. Así, cualquier lector abonado con contrato mensual o superior a las publicaciones digitales diarias de este grupo puede disfrutar de hasta 24 series infantiles y educativas completas de dibujos animados en dos idiomas (castellano e inglés) y en cualquier momento y lugar, a través de cualquier soporte electrónico.

Como la revolución tecnológica que ha posibilitado popularizar las nuevas pantallas se ha producido en el último lustro, todavía son muy escasos los estudios e investigaciones que relacionan a niños con estas nuevas pantallas, entendidas como pantallas de móviles de última generación, de tabletas o de ordenadores. Sin embargo, los pocos estudios científicos que existen apuntan que los jóvenes y niños son los que más rápido se familiarizan con estos nuevos soportes y que la aparición de este tipo de soportes y evolución de la tecnología lleva a un mayor consumo de productos audiovisuales por parte de niños y jóvenes. Un estudio de *Kantar Media* que analiza la evolución del consumo televisivo de los jóvenes de 15 países de todo el mundo – Dinamarca, Eslovaquia, España, Estonia, Filipinas, Finlandia, Israel, Letonia, Lituania, Noruega, Polonia, Reino Unido, Rusia, Singapur y Vietnam- desde 2006 hasta el 31 de mayo de 2011 y en el que se tomó como muestra a los jóvenes, de entre 4 y 34 años, residentes en poblaciones con más de 100.000 habitantes, en el caso de España más de 50.000, se pone de manifiesto que con la aparición de nuevas pantallas como ordenador, móvil, tablets... lo que hacen jóvenes y niños es consumir televisión, pero en soportes que no son el tradicional. En definitiva, el saldo final para los niños y adolescentes es de muchos más minutos sentados frente a una pantalla.

En la última edición del “Festival Internacional de Publicidad y Comunicación Infantil”, *El Chupete* (agosto, 2012) especialistas en comunicación y nuevas tecnologías ponen sobre la mesa los últimos datos relacionados con niños y nuevas pantallas y que se recogen en *El País* (9.08.2012):

- Según el profesor de Sistemas y Procesos de la Publicidad de la *Universidad Complutense* de Madrid, Antón Álvarez (*El País*, 9.08.2012), “los niños, en general, son muy y abiertos a la tecnología. Distinguen bastante bien los soportes, pero para ellos la televisión o internet son sólo pantallas que sólo difieren en el nivel de interactividad. Además, este académico apunta que la edad de iniciación para entender los contenidos de los medios electrónicos está bajando”.
- El 25% de los niños de entre 8 y 12 años tiene móvil y prefiere como regalo navideño un teléfono inteligente a otro regalo más convencional, y éstos instrumentos son habituales en uno de cada tres niños de 13 años
- La edición *on line* del canal infantil *Clan TV* suma 1.900.000 usuarios al mes. Se calcula que alrededor del 70% de los niños con acceso a internet. (*RTVE*, 2012). *Clan TV* es un claro ejemplo de convivencia entre los medios convencionales y los táctiles. La radio televisión pública lanzó en 2009 una web para concentrar los contenidos infantiles. A día de hoy, dicha web alberga 106 series, que suman 2.400 videos de libre acceso.

- En el mercado, a agosto de 2012, existen 8 tabletas dirigidas exclusivamente a público infantil.
- Mientras que los niños prefieren la tableta, los jóvenes se inclinan por el teléfono inteligente. El 65% de niños de entre 8 y 18 años tiene móvil. El 38% de los niños de más de 13 años tiene *smartphone*.
- El 40% de los españoles de entre 8 y 18 años accede a internet a través del móvil.
- A los 3 años, los niños empiezan a usar el *ipad*. A los 11 años, tienen su primer móvil y a los 13, un teléfono inteligente.

Para finalizar y a modo de resumen, puntualizaremos los datos más llamativos de los estudios que se han citado en este capítulo:

- La mayoría de estudios relacionados con la televisión y los niños están destinados a analizar el consumo de la televisión y hábitos frente al televisor de niños y adolescentes.
- La mayoría de estudios que analizan el consumo de televisión por parte de los niños españoles coinciden en señalar que este tipo de consumo es elevadísimo (más de dos horas al día de media).
- Otro dato muy significativo y en el que coinciden numerosas investigaciones – CEACCU, 2002; TNS Audiencias y medios, 2004- es el hábito de muchos niños, en concreto unos 700.000, de ver la televisión diariamente durante el *prime time*, que comprende de las 21.30 a las 12 de la noche, lo que curiosamente convierte a esta franja horaria con la de más audiencia infantil, a pesar de que a partir de las 22 horas termina el horario de protección infantil. Es decir, la mayoría de niños acostumbra a ver la tele durante una franja horaria en la que nadie vela para que los contenidos que se emiten sean aptos para ellos.
- Tal y como apunta una de las principales conclusiones de “Pigmalión: Informe sobre el impacto de la TV en la infancia” (Álvarez y del Río, 2004), “no existe la suficiente investigación empírica en España para saber cómo influye la TV en el desarrollo psicológico de los niños: casi la totalidad de los estudios sobre TV y desarrollo son estadounidenses”.
- Tal y como pone sobre la mesa un estudio del *IORTV*, se carece de información fiable sobre la audiencia de los niños menores de 4 años. Por tanto, es fundamental que aumenten los estudios científicos y rigurosos sobre la influencia de la TV, de sus contenidos y formatos, sobre los niños españoles.
- También es interesante destacar el hecho que, durante los últimos años 15 años, el inicio en el consumo de otros dispositivos electrónicos como por ejemplo móviles, videoconsolas, ordenador no o se ha compensado con la bajada del tiempo frente a la televisión. Lo pone, como hemos visto, de manifiesto un estudio de *Kantar Media* que analiza la evolución del consumo televisivo de los jóvenes de 15 países de todo el mundo. Con la aparición de nuevas pantallas como ordenador, móvil, tablets lo que hacen jóvenes y niños

es consumir televisión, pero en soportes que no son el tradicional. El saldo final para los niños y adolescentes es de muchos más minutos sentados frente a una pantalla.

- Faltan estudios que analicen la relación de los niños con la TDT y también con los canales digitales y temáticos o en cuánta televisión consumen a través de internet y nuevas pantallas, es decir, soportes como ordenadores o teléfonos móviles.

3.- EDUCACIÓN EN MEDIOS Y ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL.

En este apartado, se definen y analizan los conceptos Educación en Medios y Alfabetización Audiovisual, así como su tratamiento en el contexto internacional. Veremos como a nivel mayoritario la Educación en Medios es mencionada en los planes de estudio de la mayoría de países desarrollados, pero no aparece en el cuadro horario escolar. Es decir, muy pocos países le destinan de forma fija horas lectivas. A continuación, se profundiza en la situación de la Educación en Medios y la Alfabetización Audiovisual en nuestro país. Aquí vemos como no existe una asignatura vertical dedicada a la Educación en Medios, sino que estos contenidos son tratados de forma transversal. Así, se detalla el papel de la Alfabetización Audiovisual en las últimas Leyes Educativas y se profundiza sobre el papel de la educación en televisión en el último currículo educativo de Educación Primaria de les Illes Balears. Trabajamos exclusivamente con el currículo de primaria porque la guía que se pretende diseñar, producir y evaluar con esta investigación va dirigida a maestros de este ciclo.

Finalmente, se profundiza en las investigación académica relacionada con la Educación en Medios que se lleva a cabo en nuestro país y se enumeran y describen las asociaciones, colectivos y revistas que trabajan en España en Educación en Medios y los programas y metodologías diseñados en nuestro país.

3.1.- La Educación en Medios.

La terminología a la hora de hacer referencia a la Educación en Medios varía en función de los países. En América Latina, mayoritariamente, se abordan la materia desde la perspectiva de la Pedagogía de la Comunicación, en la que se destaca el papel social, cultural y pedagógico de los propios canales de comunicación y de los medios. Los ingleses diferencian entre *Media Education* y *Media Literacy*. La designación *Media Education* es la más utilizada por autores que teorizan sobre el tema como Len Masterman y Manuel Alvarado, del *British Film Institute*, o David Buckingham y Sonia Livingstone, del *Institute of Education de la Universidad de Londres*. Sin embargo, en el contexto británico ha evolucionado últimamente este tipo de educación y hoy predomina la expresión *Media Literacy*. Este concepto engloba los procesos educativos formales y extraescolares que contribuyen al conocimiento de los medios por parte de los ciudadanos, especialmente los más jóvenes, sobre todo en lo que respecta a sus propios procesos de apropiación mediática. En Francia, son reacios a utilizar la palabra alfabetización en relación con los medios de comunicación y se utiliza *Education aux Médias*. En Portugal, se utiliza la traducción casi directa denominándola *Educação para os media*. En Alemania y en los países nórdicos, especialmente en Suecia y Dinamarca, se han dado procesos semejantes al británico en el desarrollo de estrategias de educación para los medios y, sobre todo, de pedagogía de los medios: el término es idéntico en sueco y en alemán: *Mdiapedagogik*, con el objetivo implícito más general de implementar situaciones reales de alfabetización en los medios de comunicación. Según Davou (2007), en USA los términos Educación en Medios o Alfabetización Mediática son temas de debate y suelen ser utilizados indistintamente.

En 1979, la UNESCO define la Educación en Medios como:

Todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación (UNESCO, 1979).

También es muy interesantes la definición de Alfabetización Mediática que realiza Buckingham en su obra “Educación en los Medios” (2003). Este autor defiende que no se trata de una concepción “meramente funcional” y añade que:

Las habilidades que necesitan los niños en relación con los medios digitales no abarcan exclusivamente aquellas que tienen que ver con la recuperación de información. No basta con que les demos unas cuantas lecciones sobre cómo deben utilizar los procesadores de textos o los buscadores de información. Como sucede con la letra impresa, los niños también han de ser capaces de evaluar y utilizar críticamente la información si queremos que la transformen en conocimiento. Es más, la alfabetización digital no se reduce a la cuestión de proteger a los niños de los peligros de los medios digitales. Como sucediera con los medios más antiguos, los niños necesitan sentirse autorizados para tomar decisiones informadas en nombre propio, para autoprotgerse y autorregularse. Y de la misma manera que la alfabetización clásica implica aprender a escribir y a leer, la alfabetización digital ha de implicar la producción creativa en los nuevos medios y, a la vez, el consumo crítico de los mismos (Buckingham, 2005).

Como vemos los conceptos Educación en Medios y Alfabetización Mediática son utilizados como sinónimos. Sin embargo, precisamos que nosotros, a lo largo de esta investigación, nos decantamos por la utilización del término Educación en Medios y entendemos que este concepto engloba el de Alfabetización Audiovisual. Consideramos que una persona alfabetizada audiovisualmente es aquella que es capaz de comprender los mensajes audiovisuales en toda su dimensión y comunicarse utilizándolos. Este tipo de alfabetización es vital en un mundo dominado por la imagen y en el que, desconocer las particularidades del lenguaje audiovisual, nos puede dejar indefensos ante el enorme poder emotivo y de seducción de la imagen.

El concepto de alfabetización está viviendo una revolución con la aparición de nuevos soportes de información y comunicación, que implican nuevas formas de lectura. Bernabeu (2011) explica que “en contraposición a la alfabetización tradicional según la cual una persona alfabetizada era aquella que sabía leer y escribir, encontramos actualmente referencias a otras muchas alfabetizaciones: la alfabetización informacional, audiovisual, digital etc.” Según esta autora el concepto alfabetismos “se ha ido ampliando a lo largo de la historia, a medida que han ido surgiendo nuevos modos, códigos y nuevos medios de comunicación” y, siguiendo a esta autora (2011), diferenciaremos en la actualidad nuevos tipos de alfabetización entre los que destacan:

- **Alfabetización Audiovisual.** Bernabeu explica que “en un mundo dominado por la imagen, el desconocimiento de las particularidades del lenguaje audiovisual deja al receptor indefenso ante los impactos emotivos que va recibiendo y su enorme poder de seducción” y que “una persona alfabetizada audiovisualmente es aquella que puede comprender los mensajes audiovisuales y es capaz también de comunicarse mediante imágenes”. Joan Ferrés (2007) explica que la competencia en Comunicación Audiovisual comportaría el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con seis dimensiones fundamentales de la comunicación audiovisual: el lenguaje; la tecnología; los procesos de producción y programación; la ideología y sus valores, es decir, “la capacidad de lectura crítica de los mensajes audiovisuales en cuanto representaciones de la realidad y como portadores de ideología y de valores”; la recepción y audiencia, entendida como “capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad y la capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y la valoración de los mensajes audiovisuales”; y la dimensión estética, entendida como “la capacidad de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática”. Este tipo de alfabetización es el que se persigue trabajar con la guía didáctica diseñada.
- **Alfabetización Informacional.** En 1989, la *American Library Association* (ALA) la define como “la capacidad de reconocer cuándo se necesita información, cómo localizarla, de qué modo evaluarla y cuándo y cómo utilizarla. Es el proceso de aprendizaje mediante el cual uno identifica una necesidad o define un problema; busca recursos aplicables; reúne y consume información; analiza e interpreta; sintetiza y comunica eficazmente a otras personas y evalúa el producto realizado”.
- **Alfabetización Tecnológica.** Está íntimamente relacionada con la Informacional, ya que actualmente la información se transmite a la ciudadanía con una creciente complejidad tecnológica. Para alcanzar una cierta alfabetización Informacional es preciso dominar la tecnología.
- **La Alfabetización Mediática.** Según la Comisión Europea, una persona alfabetizada mediáticamente es aquella que:
 - Se siente cómoda con todos los medios de comunicación existentes, desde los periódicos a las comunidades virtuales.
 - Utiliza activamente los medios
 - Se acerca a los medios de comunicación con sentido crítico.
 - Utiliza los medios con creatividad “en el momento en que la evolución de la tecnología de los medios y la creciente presencia de Internet como canal de distribución permite cada vez más crear y difundir imágenes, información y contenidos”

- Comprende la economía de los medios y las diferencias entre “pluralismo y acaparamiento de medios”.
- Es consciente de los asuntos relacionados con la propiedad intelectual esenciales para una cultura de la legalidad.

También existe cierta confusión entre el uso de los medios en la educación y la Educación en Medios. A menudo, se consideran expresiones sinónimas. Se piensa que la Alfabetización en Medios es enseñar a usar los medios para la enseñanza del currículo. No obstante, se debe diferenciar entre Alfabetización Mediática o Educación en Medios y la Educación con Medios, caracterizada por el uso de los medios en los procesos de enseñanza –aprendizaje y la educación en medios, entendida como la educación en el uso competente de los medios.

Aquí, una vez más, es importante no perder de vista algunas distinciones fundamentales. Hemos de distinguir entre educación a través de los medios y educación acerca de los medios o, en otras palabras, entre el uso de los medios como ayuda pedagógica y el estudio de los medios por el interés intrínseco que ellos mismos tienen. El objetivo primario del uso de los medios en este terreno no es promover una toma de conciencia más conceptual de los mismos medios, sino servir de apoyo al aprendizaje de las asignaturas, o desarrollar cualidades más generalizadas como la motivación y la colaboración. Esto es perfectamente válido, pero no puede calificarse de educación mediática. (Buckingham, 2005).

Tradicionalmente, dentro del ámbito del uso didáctico de los medios de comunicación en las aulas, la literatura ha recogido dos parcelas superpuestas, pero más o menos diferenciadas: la “pedagogía de la imagen” y la “pedagogía con imágenes” (Aparici, Valdivia y García, 1987). En el ámbito específico de la televisión, Ferrés (1994) señala que una adecuada integración de la televisión en el aula supone atender dos dimensiones formativas: “educar en la televisión” y “educar con la televisión”. Y añade que: “Educar con la televisión es incorporarla al aula, en todas sus dimensiones y niveles de enseñanza, no para incrementar aún más su consumo, sino para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje “. Por otro lado, señala que:

Educar en la televisión significa convertir el medio en materia u objeto de estudio. Supone educar en el lenguaje audiovisual, enseñar los mecanismos técnicos y económicos de funcionamiento del medio, ofrecer pautas y recursos para el análisis crítico de los programas... En definitiva, realizar una aproximación al medio desde todas las perspectivas: técnica, expresiva, ideológica, social, económica, ética, cultural... Educar en la televisión. En realidad, estas dos dimensiones formativas se implican mutuamente. Cuanto más se eduque con el medio, más se educará en el medio. Pero no basta atender la dimensión de educar con. Es imprescindible que se reserve en la escuela un espacio y un tiempo para la otra dimensión, porque hay aspectos de la televisión que hay que atender de manera específica. Los alumnos no pueden ignorar los mecanismos internos y externos de funcionamiento de aquel medio de comunicación al que más horas dedican.

Bernabeu (2011) plantea la presencia de la Educación en Medios en el currículo desde una triple perspectiva:

- Educación con medios, que consiste en la utilización de los medios como fuente de información y documentación.
- Educación en medios, que supone según la autora, “el aprendizaje de los conceptos básicos de la Educación Mediática. Los medios se convierten aquí en objeto de estudio”.
- Educación ante los medios. Se trata, según Bernabeu (2011) de otro “enfoque consistente en un uso reflexivo de los medios para, sobre todo, desarrollar actitudes críticas ante sus mensajes, fomentar una postura activa ante ellos y trabajar, a partir del análisis de la actualidad, los valores de la ciudadanía global.

3.2.- La Educación en Medios en el ámbito internacional europeo.

Alfabetización Mediática/Educación en Medios en Contexto internacional

- 1962. Conferencia internacional "Educación para la pantalla". UNESCO.
- 1969. Reunión internacional sobre Educación en Medios. Canadá.
- 1972. Informe Fauré.
- 1979. Definición Educación en Medios UNESCO.
- 1980. Informe Mc Bride.
- 1982. Declaración de Grunwald. Alemania.
- 1984. Educación en Medios. UNESCO.
- 1990. Conferencia internacional "Nuevas direcciones en la Educación en Medios". Toulouse.
- 1996. Informe "La Educación encierra un tesoro". Jaques Delors.
- 1999. Conferencia internacional "Educando para los medios en la Era Digital". Viena.
- 2002. Seminario "Educación en Medios para jóvenes". Sevilla.
- 2004. Conferencia internacional "Educación en medios en Europa". Belfast.
- 2005. Declaración de Alejandría.
- 2006. Carta europea de Educación en Medios.
- 2007. Agenda de París. 12 recomendaciones para la Educación en Medios.
- 2008. Competencias TIC para profesores. UNESCO.
- 2009. Parlamento europeo y educación mediática.
- 2011. Currículum para profesores sobre Alfabetización Mediática y Comunicacional (AMI).

La *United Nation Education Science Communication Organización* (UNESCO), organismo dependiente de Naciones Unidas (ONU), se ha comprometido activamente, desde los años sesenta, en la promoción de la Educación en Medios de Comunicación, organizando periódicamente encuentros internacionales sobre el tema. La UNESCO fue la primera en formular la necesidad de relacionar la educación con los medios de comunicación, que denominó a este ámbito de conocimiento “Educación aux media”, en francés, y “Media Educación”, en inglés. La UNESCO tradujo al español estas

expresiones como “Educación en materia de comunicación”, que en los últimos años ha evolucionado y se conoce como Alfabetización Mediática o Educación en Medios.

La propia UNESCO define el concepto Alfabetización Mediática como: “la capacidad para acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes a los que nos enfrentamos día a día y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la capacidad para comunicarse competentemente disponiendo de los medios de comunicación a título personal”(Bernabeu, 2011).

La UNESCO ha realizado estudios dedicados a presentar el estado de la Educación para los Medios a lo largo del mundo desde 1962, año conferencia internacional denominada “Educación para la pantalla” y en la que ya se llega a la conclusión que “la televisión es el mayor canal de comunicación y se irá acrecentando en poder y capacidad, pensamos que es responsabilidad de los educadores enseñar a la nueva generación este medio de modo constructivo”. A partir de entonces, la UNESCO muestra una preocupación permanente por la Educación en Medios y se celebrarán, periódicamente, conferencias y encuentros internacionales para tratar los problemas relativos a la educación para la comunicación.

En 1969 se celebra en Montreal, Canadá, una reunión de expertos en la que se empieza a insistir que las escuelas deben de ayudar a los alumnos adquirir espíritu crítico respecto a los medios de comunicación, a fin que puedan exigir y obtener programas de mejor calidad.

En 1972, la UNESCO publica un documento conocido como el “Informe Fauré”, porque fue realizado por una comisión de personalidades presididas por Edgar Fauré, y titulado “Aprender a ser”. El texto, sirve para reorientar los sistemas educativos teniendo en cuenta la influencia del cambio en el que vive la sociedad y recoge la necesidad de integrar en las aulas los medios de comunicación audiovisual. A mediados de los años setenta, la UNESCO no sólo proclamó su apoyo a la Educación Mediática y a las TICs, sino que también incluyó la Educación Mediática en su lista de directrices prioritarias de actuación para las siguientes décadas. Como hemos visto, entonces existe cierta confusión y muchas terminologías para referirse a la Educación en Medios: Educación para la Comunicación, Educación en Medios de Comunicación, Educación por la Comunicación, Alfabetización Mediática, Educomunicación. No es hasta 1979, cuando la Unesco concluye que la Educomunicación o Educación en Medios incluye:

Todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación.

En 1980 se presentó en la Conferencia General de la UNESCO publica en “Informe Mac Bride” (apellido de Sean MacBride Presidente de la Comisión Internacional que se encargaría de desarrollar un estudio sobre los problemas de la comunicación) o titulado también titulado “Un solo mundo, voces múltiples”. Uno de los documentos sobre comunicación más influyentes de la historia. El documento analiza los problemas de la comunicación en el mundo y las sociedades modernas, particularmente con relación a la comunicación de masas y a la prensa internacional; sugiere un nuevo

orden comunicacional para resolver estos problemas y promover la paz y el desarrollo humano. Relaciona la comunicación con las relaciones de poder y la democracia. El "Informe MacBride" se convierte en un documento determinante a la hora de plantearse el estudio de la comunicación y abogar por un "nuevo orden mundial más justo y eficaz de la Información y Comunicación".

En 1982, el Simposio Internacional de la UNESCO que se celebró en Grünwald, República Federal de Alemania, reunió a educadores, comunicadores e investigadores procedentes de 19 países. En dicha reunión se aprobó la "Declaración de Grünwald" (22 de enero de 1982), en la que se pronuncia la necesidad de insertar la Educación en Medios en el sistema escolar.

La "Declaración de Grünwald" (1982) dice textualmente:

Vivimos en un mundo en que los medios de comunicación son omnipresentes: un número de individuos cada vez mayor consagra buena parte de su tiempo a mirar la televisión, a leer diarios y revistas, a escuchar grabaciones sonoras o la radio. En ciertos países, por ejemplo, los niños pasan ya más tiempo ante la pantalla de televisión que en la escuela. En lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es forzoso aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer al mismo tiempo que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo. No hay que subestimar el cometido de la comunicación y sus medios en el proceso de desarrollo ni la función esencial de éstos en lo que atañe a favorecer la participación activa de los ciudadanos en la sociedad. Los sistemas políticos y educacionales deben asumir las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación. Lamentablemente, la mayor parte de los sistemas de educación formal y no formal apenas si se movilizan para desarrollar la educación relativa a los medios de comunicación o la educación para la comunicación. Con harta frecuencia, un verdadero abismo separa las experiencias educacionales que proponen estos sistemas y el mundo real en que viven los hombres. ("Declaración de Grünwald", 1982).

A día de hoy, treinta años después de la "Declaración de Grünwald", la diferencia entre las experiencias educacionales que proponen los sistemas de educación formal y no formal, y el mundo real en el que vivimos sigue siendo abismal. Se ha avanzado algo en la materia, pero la Educación en Medios sigue sin tener el peso que debería de tener en los currículums educativos y en la mayoría de países es tratada como un área de conocimiento transversal.

La Declaración insiste en que escuela y familia comparten la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo en el que dominan las imágenes, las palabras y los sonidos e insiste en la necesidad que padres, maestros y trabajadores de los medios de comunicación asuman su responsabilidad a la hora de estimular la crítica en los auditores, espectadores y lectores. Para ello, con la Declaración se llama a las autoridades a:

- Organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de

adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre los usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos.

- Desarrollar cursos de formación para los educadores y diferentes tipos de animadores y mediadores encaminados tanto a mejorar su conocimiento y comprensión de los medios de comunicación como a familiarizarlos con métodos de enseñanza apropiados que tengan en cuenta el conocimiento de los medios de comunicación a menudo considerable, pero aún fragmentario, que posee ya la mayoría de los estudiantes; estimular las actividades de investigación y desarrollo relativas a la educación relativa a los medios de comunicación en disciplinas como la psicología y las ciencias de la comunicación.
- Apoyar y reforzar las medidas adoptadas o previstas por la UNESCO con miras a fomentar la cooperación internacional en la esfera de la educación relativa a los medios de comunicación.

En 1984, la UNESCO publica el libro “Educación aux médias” en donde se recoge la definición del concepto se define y pone de manifiesto la urgente necesidad de Educar en medios a las nuevas generaciones:

Nadie niega la necesidad de aprender a leer y de leer críticamente; ¿por qué ignorar entonces la necesidad de aprender a mirar y a escuchar con un espíritu igualmente alerta? La formación del intelecto debe completarse por lo tanto con la educación de la imaginación. Y la mejor manera de formar a los niños y a los adolescentes en este nuevo modo de comunicación es enseñarles a manejar su lenguaje, a leerlo y escribirlo. Cabe por lo tanto educar a los jóvenes en el buen uso de la comunicación y de los medios de comunicación de masas. (UNESCO, 1984).

En 1990, la “Conferencia Internacional de la Universidad de Toulouse”, Francia, “Nuevas direcciones en la Educación en Medios” insiste en los acuerdos a los que se llegó en Grünwald y, en 1999, durante la Conferencia Internacional “Educando para los medios en la Era Digital” que se celebra en Viena, el 20 de abril de 1999, se establecen los principios generales de la Educación en Medios:

- Concernir a todo tipo de medios: textos escritos, gráficos, sonidos, fotografías y películas de cualquier tipo de tecnología de la que provengan.
- Hacer que los jóvenes adquieran la capacidad de comprender los medios y adquirir las habilidades necesarias para trabajar con ellos; y para usarlos para comunicarse con otras personas.
- Asegurar que las personas sepan analizar críticamente, crear “textos mediáticos”, reconocer las fuentes (políticas, sociales, comerciales y sus contextos culturales e intereses).
- Interpretar los mensajes y los valores que éstos conllevan.
- Seleccionar los medios adecuados para confeccionar sus propios mensajes e historias para acercarse a la audiencia que deseen.
- Tener acceso a los medios para poder recibir y producir mensajes.

Durante esta conferencia se ponen sobre la mesa la disparidad de maneras cómo se ha desarrollado la Educación en Medios en el mundo. Frente a ello, los participantes recomiendan que la materia sea introducida siempre que sea posible en los currículums educativos de los países, así como en los sistemas educativos no formales y en la educación a lo largo de toda la vida. Así, recomiendan a la UNESCO que proponga, promueva, comparta, compare y evalúe proyectos de Educación en Medios en sistemas de educación formal, no formal y a lo largo de toda la vida.

Entre ambas conferencias, en 1996, la UNESCO da a conocer un nuevo informe, basado en una metodología semejante a la del documento elaborado en 1972 y conocido como el "Informe Fauré". El nuevo texto es realizado por una comisión presidida por Jaques Delors y se titula "La Educación encierra un Tesoro". El también conocido como *Informe Delors* dice textualmente:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que, en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: Aprender a Conocer, es decir, adquirir los instrumentos para la comprensión; Aprender a Hacer, para poder influir sobre el propio entorno; Aprender a Vivir Juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, Aprender a Ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencias e intercambio.

Como vemos, a partir de la década de los noventa, la UNESCO no deja de trabajar en la materia relacionada con la Comunicación y la Educación. Hasta el momento, la periodicidad con que el organismo ha tratado en conferencias la temática relacionada con la Alfabetización Audiovisual es de cada 8 o 9 años. Esta laxitud en el tiempo cambia a partir del año 2000. En el marco general de las políticas relacionadas con los medios de Comunicación (*Audiovisual and media Politics*) la Comisión Europea ha venido prestando atención preferente desde el año 2000 a la Alfabetización Mediática de los usuarios de medios a través del programa: "Media programme and media literacy" integrado en "Information society and media directorate-general". Las actuaciones de la Comisión europea empezaron en el año 2000 en el marco de la "Agenda de Lisboa" y han sido básicamente las siguientes:

- Creación de un grupo de expertos especialistas en educación en medios.
- Realización de diversos talleres y convocatoria de proyectos de Media Literacy (en 2002 y 2003) con el fin de formar una red de organizaciones y países implicados en la educación para los medios y facilitar el intercambio de experiencias.

Los objetivos principales de estos trabajos han sido:

- Analizar las representaciones de los media desde una perspectiva multimedia.
- Animar a la producción y distribución de contenidos relacionados con la alfabetización mediática.
- Estimular el uso de los media para fomentar la participación social en la vida comunitaria.
- Intensificar la creación de redes de trabajo relacionadas con la educación para los media

En 2002, el “Seminario de Sevilla” organizado también por la UNESCO. En dicho Seminario celebrado bajo el título “Educación en medios para jóvenes” se empieza a ser consciente del asedio mediático en el que viven los jóvenes. En esta reunión internacional se diseñan estrategias para pasar a la acción. El documento que firman todos los asistentes al “Seminario de Sevilla” es continuista con las definiciones de Educación en Medios y con los objetivos que, desde las conferencias iniciales y, fundamentalmente, la de Viena se habían establecido. Se trata, pues, de considerar que la educación en medios:

- Tiene con ver con cualquier medio y soporte.
- Promueve la “conciencia” y estimula el desarrollo de las habilidades para usar los medios.
- Se desarrolla fomentando la capacidad de seleccionar, interpretar y reflexionar críticamente ante los mensajes.
- Se relaciona con los derechos fundamentales de libertad de expresión, derecho a la información y democracia.

Sin embargo, en Sevilla, se intenta proponer una definición más precisa que pueda convertirse en un instrumento para la acción. Entonces se distingue entre la Educación en Medios, de la Educación con los Medios. Se insiste en hacer inseparable el análisis crítico de los medios de su uso. Se llama la atención sobre el hecho de que es importante admitir que la educación en medios puede desarrollarse en contextos formales (enseñanza reglada) tanto como en contextos no-formales (familia y organizaciones de ocio, por ejemplo).

Dos años más tarde, en mayo de 2004, se celebra en Belfast la Conferencia Internacional “La educación en medios en Europa”. Esta Conferencia fue el punto de encuentro para una representación del mundo de los medios de comunicación. Entre las propuestas que se debatieron en el encuentro, sobresalió la idea de crear una red europea de comunicación para educadores en los medios aprovechando el contexto del encuentro a nivel europeo. A raíz de ese encuentro, un grupo de intervención que trabajaba en Reino Unido, compuesto por el *Film Council*, el *British Film Intitute*, la *BBC* y *Channel 4*, comenzó a trabajar en la idea de creación de una “Carta para la alfabetización en los medios de comunicación en el Reino Unido”. El objetivo de crear la Carta era proponer una definición unificada, amplia y común para todos.

En 2005, la “Declaración de Alejandría” pone la Alfabetización Mediática e Informacional en el centro de un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Reconoce como Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) enseñar “a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Esto es un derecho básico en un mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones”. Según lo define la Proclamación de Alejandría de 2005, la Alfabetización Informacional es la capacidad de las personas para:

- Reconocer sus necesidades de información;
- Localizar y evaluar la calidad de la información;
- Guardar y recuperar información;
- Usar la información de una forma eficaz y ética;
- Aplicar la información para crear y comunicar conocimientos.

Un año más tarde, en 2006, ocho países de la Unión Europea firman, en Bruselas, la “Carta Europea para la Alfabetización en Medios”. La Carta surge, a iniciativa del *British Film Institute* (BFI). Cada socio tiene el compromiso de fomentar y difundir la Carta en toda Europa. Inicialmente, el grupo coordinador de naciones, instituciones y sus representantes está formado por:

- ALEMANIA: Universidad de Kassel: Dr. Ben Bachmair.
- AUSTRIA: Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura: Susanne Krucsay.
- BÉLGICA: Consejo de Educación en Medios (CEM): Patrick Verniers.
- ESPAÑA: Grupo Comunicar: Dr. José Ignacio Aguaded.
- FRANCIA: Centro de Educación y Medios de Comunicación (CLEMI): Evelyne Bevort.
- PORTUGAL: CICCUM, Universidad del Algarve: Dr. Vítor Reia-Baptista.
- REINO UNIDO: Instituto Británico del Cine (BFI): Cary Bazalgette.
- SUECIA: Instituto Sueco del Cine: Klas Viklund; Universidad de Karlstad: Media: Pär Lundgren.

Según el documento fundacional, con dicha Carta, los países firmantes se comprometen a crear una comisión para:

- *Concienciar a la ciudadanía sobre la importancia de la alfabetización en medios poniendo especial énfasis en los medios de comunicación, información y expresión.*
 - *Promover la importancia que tiene la alfabetización en medios en el desarrollo educativo, cultural, político, social y económico.*
 - *Apoyar el principio de que todo ciudadano europeo, sin distinción de edad, deba tener oportunidades, tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la informal, para poder desarrollar las destrezas y los conocimientos necesarios que le permitan incrementar su interés, comprensión y exploración hacia los medios.*
- Los firmantes establecen que las personas alfabetizadas en medios deben ser capaces de:*
- *Usar adecuadamente las tecnologías mediáticas para acceder, conservar, recuperar y compartir contenidos que satisfagan las necesidades e intereses individuales y colectivos.*
 - *Tener competencias de acceso e información a la gran diversidad de alternativas respecto a los tipos de medios que existen, así como a los contenidos provenientes de distintas fuentes culturales e institucionales.*
 - *Comprender cómo y porqué se producen los contenidos mediáticos.*
 - *Analizar de forma crítica las técnicas, lenguajes y códigos empleados por los medios y los mensajes que transmiten.*
 - *Usar los medios creativamente para expresar y comunicar ideas, información y opiniones.*
 - *Identificar y evitar o intercambiar contenidos mediáticos y servicios que puedan ser ofensivos, nocivos o no solicitados.*
 - *Hacer un uso efectivo de los medios en el ejercicio de sus derechos democráticos y sus responsabilidades civiles.*

La “Carta Europea para la Alfabetización en Medios” (2006) también quiere contribuir al desarrollo de la Educación en Medios de la población europea alentando, posibilitando y ofreciendo otras oportunidades a los ciudadanos para:

- *Ampliar sus experiencias en diferentes tipos de formatos y contenidos mediáticos.*
- *Desarrollar habilidades críticas para el análisis y evaluación de los medios.*
- *Aumentar sus habilidades creativas en el uso de los medios para expresarse, comunicarse y participar en el debate público.*

Los firmantes de la Carta prometen apoyar o participar en investigaciones que identifiquen y desarrollen:

- *Una mayor comprensión de lo que debe ser la alfabetización en medios.*
- *Una pedagogía para la alfabetización en medios efectiva y sostenible.*
- *Métodos evaluativos transferibles y criterios de evaluación para la alfabetización en medios.*

Los firmantes también se comprometen a:

- *Establecer relaciones con otros implicados (firmantes) y contribuir al crecimiento de la red europea para la alfabetización en medios.*
- *Identificar y compartir datos y resultados de las iniciativas en alfabetización en medios llevadas a cabo por algunos de los miembros con los que nos hemos comprometido o estamos asociados.*
- *Trabajar en la creación de contenidos oficiales disponibles para ser utilizados con propósitos educativos mediáticos.*

En septiembre de 2006, con una conferencia de prensa internacional se lanzó de manera formal la “Carta Europea para la alfabetización en Medios”. Su principal característica era su sencillez y que el sitio web <http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php?id=6> se está convirtiendo en un recurso clave para los que están interesados en la Alfabetización Mediática y la Educación en Medios en Europa. El sitio funciona como portal donde encontrar una amplia selección de enlaces on line, que demuestran la extraordinaria variedad de productos de la educación en medios. La Carta recibe tres tipos de apoyo distintos. Por un lado, los que se definen como partidarios y defensores del contenido que propone; por otro lado, los que patrocinan proyectos e iniciativas de la educación en los medios; y por último, los que proporcionan fondos para el desarrollo de la Alfabetización en los Medios.

También en 2006, se lleva a cabo una consulta pública en la que participan 23 estados miembros de la Unión Europea, China, Rusia y USA. El 26% de las respuestas procedían de la sociedad civil, el 25% de gobiernos e instituciones públicas, el 24% de industrias, el 18% de individuos, y el 7% del sector educativo. Las conclusiones de la consulta fueron tenidas en cuenta por la Comisión en las siguientes iniciativas de educación en medios, principalmente la definición de Alfabetización Mediática que obtuvo el 85% de acuerdo. En el mismo marco, se han realizado distintos estudios y trabajos de investigación.

El 21 y 22 de junio de 2007, 25 años después de adoptar la “Declaración de Grünwald”, maestros, investigadores y profesionales del mundo de la comunicación de todo el

mundo se reúnen en París a iniciativa de la UNESCO y adoptan una serie de acuerdos que siguen en la misma línea que los adoptados en 1982 en Grünwald y que se recogen en un documento conocido como “Agenda de París”. Dicho texto recoge 12 “Recomendaciones para la Educación en Medios”:

- Adoptar una definición global de Educación en Medios.
- Reforzar los lazos entre educación en medios, diversidad cultural y respeto a los derechos humanos.
- Definir las competencias a adquirir y los sistemas de evaluación a utilizar.
- Integrar la educación en medios en la formación inicial del profesorado.
- Desarrollar métodos de enseñanza apropiados para Educar en Medios.
- Mobilizar a todas las partes interesadas en el sistema educativo
- Mobilizar a todos los estamentos sociales
- Introducir la educación en medios en la educación a lo largo de toda la vida.
- Desarrollar educación en medios en la educación superior.
- Crear redes para intercambiar proyectos y experiencias.
- Organizar y crear experiencias internacionales en la materia.
- Concienciar y mobilizar a los políticos.

En diciembre de 2007, se presenta y dirige al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones de los distintos países que forman la Unión la comunicación: “Un planteamiento europeo de alfabetización mediática en el entorno digital”.

En enero de 2008, la UNESCO publica los Estándares de Competencia en TIC para Docentes. Este documento pretende servir de guía a las instituciones formadoras de maestros en la creación o revisión de sus programas de capacitación.

En diciembre de 2009, la Unión Europea, a través de su Parlamento, recomienda a los Estados miembros la puesta en marcha de una asignatura de “Educación Mediática” en los colegios. Lo hace con 583 votos a favor, y sólo 23 en contra y 4 abstenciones. Los europarlamentarios, con una visión clarividente y realista del mundo actual, proponen a todas las naciones europeas, en su Informe aprobado, que se introduzca esta nueva asignatura en las escuelas, con el objeto de impulsar la alfabetización mediática y el uso de Internet, porque ésta es la mejor forma de conocer y valorar críticamente los contenidos, los mensajes y los formatos de los medios de comunicación. Esto permitirá el desarrollo de estrategias y competencias que permitan filtrar certeramente la información recibida de la prensa, el cine, Internet, la televisión, los videojuegos, la publicidad y los nuevos formatos de comunicación telemática interactiva en el universo de pantallas con el que socialmente convivimos. Sin duda, la decisión de la Eurocámara es un espaldarazo de profundas dimensiones en cuanto se da por sentado que una escuela moderna necesita formar ciudadanos que se desenvuelvan de forma autónoma y crítica, esto es, personas con una calificación personal y social que les facilite el saber “convivir” con los medios de comunicación. Estas competencias no se adquieren por el consumo diario de los mismos, ni por generación espontánea, como muchos hasta ahora han pensado, sino que es imprescindible una formación crítica en Alfabetización Audiovisual y Mediática para poder interpretar juiciosamente el bombardeo de imágenes y contenidos mediáticos y telemáticos en soporte visual, sonoro y audiovisual, que forman parte ya consustancial de nuestro hábitat cotidiano. Y esto no sólo a manera de materia o asignatura, como ha propuesto el Parlamento

Europeo, sino también en las estrategias de evaluación y medida de los conocimientos escolares. Así la OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*), foro de los países más ricos, decide, a partir de 2009, medir las capacidades de los alumnos para manejarse en la era digital a través de una prueba de lectura en formato digital. Todo ello a través del examen del *Informe PISA* que se realizará, a partir de ese año, en el mes de mayo en 60 países de todo el mundo, de los cuales 17 ya incorporarán este año la evaluación de esta “nueva competencia”.

En 2011, se publica el “Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional”. Se trata de un importante recurso diseñado para profesores y dirigida hacia la integración de un sistema formal de educación y dirigido a su integración en un sistema formal de enseñanza. La publicación se divide en dos partes: el marco de competencias, que proporciona una visión general de los fundamentos, diseño y temas principales; y los módulos obligatorios y opcionales del curriculum. Con dicho documento, se reconoce que para fortalecer la Alfabetización Mediática e Informacional entre los estudiantes, se requiere antes que los profesores se alfabeticen correctamente en medios e información.

El documento tiene en cuenta que es más probable que los profesores adopten el curriculum AMI si este está relacionado a estrategias pedagógicas que les ayuden a mejorar cómo imparten las materias tradicionales en las escuelas/colegios.

El Curriculum AMI para Profesores se halla enmarcado en torno a tres áreas temáticas que están interrelacionadas:

1. Conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social.
2. Evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información.
3. Producción y uso de los medios y la información.

La Alfabetización Mediática e Informacional ofrece el conjunto necesario de competencias para el siglo XXI. La alfabetización tradicional ha sido redefinida en muchos aspectos. Ya no es suficiente que las personas sólo aprendan a leer, escribir y matemáticas. A pesar de que la importancia de estas habilidades numéricas y de alfabetización no pueden ser subestimadas, la inclusión de la Alfabetización Mediática e Informacional en el Curriculum implica que los jóvenes también deben comprender las funciones de los medios y otros proveedores de información y buscar, evaluar, utilizar y crear información para lograr sus metas personales, sociales, ocupacionales separadas y distanciadas.

3.3.- Países más activos en Educación en Medios.

Ya hemos visto que, actualmente, los conceptos más utilizados son Educomunicación, Alfabetización Audiovisual, Educación en Medios o Educación Mediática y como nosotros nos decantamos por el uso de Educación en Medios y la Alfabetización Audiovisual. Llámese de una u otra forma, en la mayoría de países, la integración en el currículum de los contenidos relacionados con la Educación en Medios es escasa. A pesar de la recomendación de la Unión Europea a sus estados miembros de la importancia de poner en marcha de una asignatura de “Educación Mediática” en los colegios, en la mayoría de países la Comunicación en Medios sigue tratándose de forma transversal en el currículum. Es decir, no existe una asignatura específicamente

para ello sino que los contenidos se distribuyen y diluyen en otras materias. Constituye una excepción, el caso de Reino Unido, pionero en la materia gracias en gran medida al trabajo de Masterman. A continuación, se hace un repaso por los países que más han trabajado en el ámbito de la Educación en Medios y Alfabetización Audiovisual. Como veremos, en este apartado se incluye a España, que formaría parte del grupo de países notablemente activos en Educación en Medios, sobre todo a nivel de asociaciones independientes creadas con dicho fin.

Reino Unido. *Media studies en curriculum educativo oficial de Lengua Inglesa de Educación Primaria y Secundaria desde 1980. También contenido transversal.*
 Programas: "National literacy strategy" (1998) y "Medi-Educ".

Masterman: *Teaching about television* (1980)
 Hart: *"Understarting the Media"* (1991)
 Bazalgette: *"Primary Media Education"* (1989)
 Craggs: *"Media education in Primary school"* (1992)
 Buckingham. *"Educación en los Medios"* (2003)

British Film Institute, 1933

EEUU. *Cada estado cuenta con su propia política educativa. En los 70, se pone en marcha "Elementary School Student's critical TV", que pasa a marginarse en el curriculum en los 80 debido movimiento conservador "back to basic". En 2004 alfabetización Mediática en curriculum de todos los estados, principalmente en Lengua Inglesa o Bellas Artes.*

Tyner y Lloyd: *"Media and you. An elementary Media Literacy curriculum"* (1991)
 "Critical Television Beijing" (1980).

Strategies for Media Literacy

Canadá. *Líder mundial en Educación en Medios y en educación telespectador a través de internet. Presente en curriculum desde 1980. Cultura Mediática asignatura obligatoria en Educación Secundaria desde 1999.*

Me Luhan y Lasswel
 Duncan: *"Media Literacy Resource Guide"* (1989)

Cameo Association for Media Literacy (AML) A. Enseñanza Medios de Quebec

REINO UNIDO

En la mayor parte de los países de habla inglesa (Inglaterra, Escocia, Canadá y Australia), la Educación en Medios se incorpora en el currículum escolar en lo que concierne al lenguaje de las artes, inicialmente. En Reino Unido, desde que en los años treinta se fundara el *British Film Institute* (BFI), existe una consolidada tradición del estudio de la imagen en las escuelas británicas (Bazalgette, 1993). El BFI es un organismo cultural responsable del desarrollo de la conciencia y la imagen pública de los medios, sobre todo cine y televisión. Fue fundado por el gobierno británico en 1933. El Departamento de Educación del BFI ha desempeñado un papel decisivo durante muchos años en el desarrollo estratégico de la Educación en los Medios del país.

Otra figura capital en el desarrollo de la Educación en Medios en Reino Unido es Masterman. A mediados de los 70, Masterman se plantea la necesidad de que la asignatura de "Media Studies" en Inglaterra sea relevante para sus alumnos, lo que resultaba difícil conseguir abarcando medios tan diversos como el cine, la radio, los periódicos o la televisión. De ahí, que decida centrarse en la televisión, el medio más

popular y suficientemente diverso en sí mismo, dada la variedad de sus programas, como para llevar a cabo un método de estudio coherente. Las conclusiones de su trabajo aparecen en su libro "La enseñanza de la Televisión" ("Teaching about Television", 1980). Masterman deja claro que la enseñanza de los medios de comunicación en la escuela no puede reducirse a un análisis de las características formales, técnicas y estéticas de los productos. Insiste en que es inevitable y necesario adentrarse en el análisis de la ideología que hay detrás de todo ello. Entre los aspectos más importantes de la Educación en los Medios, el autor inglés destaca la competencia para leer imágenes y textos audiovisuales, disfrutar con ellos, conocer las características y la influencia de los medios de comunicación de su entorno, y colaborar, en la medida de lo posible, con el mantenimiento y desarrollo del periodismo de calidad.

En el Reino Unido de la década de los ochenta se consolida, tal y como ocurre en una gran mayoría de países, la integración curricular de la Educación en Medios. En 1980, el gobierno de Margaret Thatcher incluyó un programa de análisis de medios en el currículo oficial tanto en Educación Primaria, como en Educación Secundaria. El resultado de esta política fue el incremento de la habilidad de los estudiantes británicos para ver críticamente la televisión. Más adelante, en 1988-1989, se incorporaron nuevos cambios promovidos por el BFI. Por primera vez en la historia, en esta década, la Educación Mediática pasó a formar parte del currículo educativo en Inglaterra y en Gales. Los estudios mediáticos quedaban así integrados en la asignatura de Lengua Inglesa (fundamentalmente, para estudiantes de entre 11 y 16 años), aunque también podían ser considerados como contenidos transversales en las asignaturas de lengua extranjera, historia, geografía, arte, ciencias, u otras. Bazalgette fue el coordinador del trabajo sobre Educación Mediática en el BFI y uno de los principales arquitectos de la política sobre Educación Mediática en el Reino Unido. Considera que la Educación Mediática debe tener por finalidad la formación de consumidores de medios más activos, críticos y cultivados, para que así puedan contribuir al desarrollo de una producción mediática cada vez más amplia (Bazalgette, 1989).

En la década de los noventa, se calcula que más del 40% de los centros de Educación Secundaria británicos ofrecen cursos de Educación en Medios de Comunicación. Todos los alumnos de más de 16 años pueden escoger en su currículum y de manera opcional materias relacionadas con los medios de comunicación.

Otro trabajo clave en la evolución de la enseñanza de los medios de comunicación en Reino Unido es el que publica Craggs en 1992 "Media Education in the Primary School".

También ha influido al desarrollo de la enseñanza de medios en Inglaterra el programa: "National Literacy Strategy". Esta iniciativa, iniciada en 1998, perseguía el aumento de la tasa de alfabetización entre la población de 5 a 14 años, y en sus primeros años se consideró una institución rígida y de baja categoría. Sin embargo, los impulsores de este proyecto contribuyeron positivamente en el plano de la educación y los medios al proponer que existía una clara relación entre la motivación y el desarrollo de destrezas que los niños mostraban hacia los medios y su posterior mejora en el rendimiento. Fuera de los ámbitos tradicionales de la escuela y la universidad, es complicado definir y describir las posibilidades que la Educación en los Medios ofrece en el Reino Unido. Hay un gran abanico de oportunidades para autodidactas, por ejemplo, a través de

Internet, librerías, DVDs y a través de los mismos medios, puesto que no hay duda que se aprende de los medios con los propios medios. Por otra parte, las instituciones culturales, como por ejemplo centros de arte, museos, galerías y cines hacen un gran esfuerzo para conceder oportunidades para el aprendizaje de los medios. A veces dirigen sus actuaciones a grandes audiencias, otras veces lo hacen para sectores sociales concretos (niños, jóvenes, mayores, minorías étnicas y grupos con dificultades específicas como adolescentes con problemas o discapacitados). *EUKFC* se unió a *BFI*, *BBC*, *Channel 4* y *Skillset* para llevar a cabo una “tarea común de aprendizaje de los medios”, cuyo principal logro ha sido proponer en consenso la firma de un estatuto que recoja una serie de pautas que definen qué implica una correcta educación en los medios. Esta propuesta ha sido aceptada por el Consorcio Europeo que ha llevado a cabo el programa “Media-Educ”, consistente en la creación de un observatorio on-line para la Educación en Medios a nivel europeo. El sitio web del proyecto “Media- Educ” y renombrarlo www.euromedialiteracy.eu, que ahora constituye la base de datos de los creadores de la Carta del Reino Unido y otro gran número de países (Bazalguete, 2007).

Finalmente, siguiendo a Aguaded (1998) reseñar que en el contexto anglosajón existen ya propuestas muy completas, rigurosas e integrales para la explotación didáctica de la televisión en conjunción con los otros medios en Educación Primaria. Concretamente citaremos los trabajos de Bazalgette del “British Film Institute”, en su texto “Primary Media Education. A Curriculum Statement” (1989) y la de “Media Education in the Primary School”, de Craggs (1992). En cuanto a los programas desarrollados para la educación de los telespectadores, coincidimos con Piette (1996) en seleccionar el desarrollado por Hart (1991): “Understanding the Media”, con la colaboración de la *BBC*, por ser uno de los materiales más prácticos en Inglaterra para integrar la Educación en los Medios en las aulas, combinando la teoría con la práctica y sintetizando las principales aportaciones de los teóricos británicos en este campo.

En el contexto de Reino Unido, también es muy importante destacar el gran trabajo en materia de Educación en Medios llevado a cabo en estos últimos años por parte del profesor de Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Buckingham. Buckingham dirige el Centro para el Estudio de Niños, Jóvenes y Medios de comunicación www.csonline.org.ukmediacentre. Ha dirigido grandes investigaciones sobre las relaciones de los jóvenes con los medios de comunicación y los medios de comunicación en la educación. Sobre todo centrados en el uso de internet y los videojuegos. Entre sus obras, destacan: “Hablando de televisión para niños” (1993), “Imágenes en Movimiento” (1996), “La formación de los ciudadanos” (2000), “Después de la muerte de la infancia” (2000), “Educación en los Medios” (2003), “Jóvenes, Sexo y Medios de Comunicación” (2004) y “Más allá de la tecnología” (2008). En “Educación en Medios”, Buckingham define la Educación Mediática y la ubica en el currículo educativo de Reino Unido, e incluso fuera del aula. Respecto a la Alfabetización Mediática señala que se trata de una concepción que no es “meramente funcional” y añade que:

Las habilidades que necesitan los niños en relación con los medios digitales no abarcan exclusivamente aquellas que tienen que ver con la recuperación de información. No basta con que les demos unas cuantas lecciones sobre cómo deben utilizar los procesadores de textos o los buscadores de información. Como sucede con la letra impresa, los niños también han de ser capaces de evaluar y

utilizar críticamente la información si queremos que la transformen en conocimiento. Es más, la alfabetización digital no se reduce a la cuestión de proteger a los niños de los peligros de los medios digitales. Como sucediera con los medios más antiguos, los niños necesitan sentirse autorizados para tomar decisiones informadas en nombre propio, para autoprotgerse y autorregularse. Y de la misma manera que la alfabetización clásica implica aprender a escribir y a leer, la alfabetización digital ha de implicar la producción creativa en los nuevos medios y, a la vez, el consumo crítico de los mismos (Buckingham, 2005).

Además, en Inglaterra existe desde 2010 un servicio de ayuda a los profesores en relación con los recursos audiovisuales en Internet: "Teachers TV". Se trata de una colección de recursos multimedia que tiene como objetivo difundir las mejores prácticas en la educación lo más ampliamente posible, entre toda la comunidad que participa en el proceso de aprendizaje del estudiante. Recoge programas de una media de entre 15 minutos de duración y una hora que abarcan contenidos educativos y también algunas claves para mejorar la enseñanza dirigidas a los docentes.

ESTADOS UNIDOS.

La Educación Mediática y en las TICs ha existido en Estados Unidos desde los años veinte en distintos formatos: educación en cine y educación mediática en prensa y radio. Hasta mediados de los años cincuenta en el continente americano la Alfabetización Mediática estaba en un nivel muy básico. En los setenta, la educación en torno al cine poco a poco se transformó en Educación Mediática (prensa, televisión, cine, radio). A mediados de esta década, entre el 35-40% de las escuelas de Educación Secundaria ofrecían a sus estudiantes unidades o cursos relacionados con los medios de comunicación, especialmente enfocados en la televisión. También en la década de los setenta, emergió en un movimiento para la "visualización crítica" que combinaba el activismo político con la investigación. El estímulo era un conjunto complejo de factores sociales y culturales, relacionado con la representación más gráfica de la violencia en las pantallas de los hogares estadounidenses, notablemente en comparación con los años cincuenta y sesenta (Tyner, 1998).

En los años ochenta, la Educación Mediática y de las TICs se sigue expandiendo en los Estados Unidos. Se crean asociaciones pedagógicas y de investigación en varios estados con el fin declarado de integrar algunos aspectos de la Educación Mediática y de los TICs, así como de la cultura de los medios en escuelas y universidades. En la mayoría de las universidades, los cursos sobre medios de comunicación se convirtieron en un fenómeno común en los años ochenta. No obstante, la Educación Mediática no alcanzó el estatus de asignatura obligatoria en los niveles educativos de Primaria y Secundaria. Un obstáculo importante en la consolidación fue el sistema educativo estadounidense en su conjunto, en el que cada uno de los 50 estados cuenta con su propia política educativa y cada una de las instituciones educativas tiene su propio currículo y programas. Además, a diferencia de otros países de habla inglesa —Canadá o el Reino Unido—, las comunidades educativas líderes en Estados Unidos están situadas fuera del sistema académico. Por otro lado, el ritmo de desarrollo de la Educación Mediática en Estados Unidos fue reducido por el relativo aislamiento cultural de los estadounidenses respecto al resto del mundo. Los americanos prefieren consumir medios de su país y es incuestionable el impacto de los medios de

comunicación de Estados Unidos sobre la formación de la personalidad de adolescentes de otras culturas.

Hay que reconocer la importancia que los programas de educación crítica de la televisión han tenido en los Estados Unidos en la década de los setenta y comienzos de los ochenta. Prueba de ello es la iniciativa que el Ministerio Federal de Educación realizó para subvencionar investigaciones que desarrollaran materiales para la educación crítica de la televisión en los diferentes niveles escolares. Así para la Educación Primaria se puso en marcha el programa “Elementary School Student's Critical Television Viewing Skills Project”; para el primer ciclo de Secundaria, “Critical Television Viewing”; para el segundo ciclo, “Inside Television”; y para el nivel postsecundario, “Television Literacy”.

En los ochenta, el movimiento conservacionista que se implanta en la sociedad y en la educación, denominado ya “back to basic” (vuelta al pasado), propugna la vuelta a la enseñanza tradicional y a las materias “básicas” o instrumentales, en detrimento de toda innovación educativa y experiencia original (Tyner, 1993). La educación crítica de la televisión, dentro de esta concepción parcial y difícilmente explicable en este “país del progreso”, se incluye en el lote de lo “inútil” y se margina, por ello, en los currículums de las escuelas.

En los últimos años, parece de nuevo volver la lógica del sentido común en esta zona del mundo que es la de mayor consumo mediático del mundo, ya que, como señala Tyner (1993), la “cultura de los medios y el consumismo son tan naturales a los norteamericanos como el aire que respiramos”. Si bien, inicialmente la Educación Mediática en Estados Unidos no se desarrolló con tanta intensidad como en Europa, a principios del siglo XXI podemos apreciar gran variedad de asociaciones de Educación Mediática en el país. Uno de los trabajos más destacados es el desarrollado en el centro “*Strategies for Media Literacy*” de la Universidad de San Francisco por Tyner y Lloyd. Entre los trabajos de ambos autores destaca: “Media and you. An Elementary Media Literacy curriculum” (1991). Este estudio tiene como objetivo proporcionar una educación acerca de los medios de comunicación a estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. El curriculum que presentan se divide en cinco unidades: qué son los medios de comunicación de masas, técnicas de producción, entretenimiento, publicidad y información. Tyler (1992) indica que la enseñanza para los medios en Estados Unidos es un conglomerado de experiencias diversas y hasta contradictorias. Tyner habla de convivencia de distintas corrientes como la proteccionista, la enseñanza tecnológica, la enseñanza de las técnicas mediáticas y la educación democrática por los medios. Junto a estas corrientes, explica, hay líneas ideológicas muy diversificadas, ya que algunos intentan proteger y sensibilizar a los jóvenes contra los peligros del medio. Otras inciden en las virtualidades de la televisión como medio de resocialización y las que valoran el medio como experiencia enriquecedora. (Piette, 1996).

En 2004, el número de estados que oficialmente reconocían la Alfabetización Mediática como parte del currículo era ya de 50. La Educación Mediática está entrelazada con la enseñanza de la Lengua Inglesa o las Bellas Artes o Ciencias Sociales. Entre los programas diseñados en Estados Unidos para enseñar a ver la televisión de forma crítica, destaca:

-“Critical Television Beijing” (WNET Project, 1980) es el resultado de un largo proceso de consultas a docentes, responsables educativos, administradores escolares y profesionales de los medios de comunicación, participando en su diseño incluso el reconocido pedagogo Postman. Por ello este consensuado proyecto, desarrollado en la década de los ochenta, ha sido considerado como un buen modelo para el desarrollo del espíritu crítico (Piette, 1996). Con una amplia batería de estrategias y sugerencias pedagógicas para desarrollar en clase, este programa, centrado en el análisis de la televisión para desarrollar las habilidades críticas de los alumnos, se basa conceptualmente en las corrientes de *uses & gratifications*. El programa, bajo la iniciativa del Ministerio Federal de Educación, se dirige a los alumnos de Educación Secundaria (*Middle High School*) y comprende dos manuales: el de los alumnos, *Critical Television Viewing: A Language Work-A-Text* y el de los docentes, *Critical Television Viewing: Language Work A-Text, Teacher's Annotated Edition*.

CANADA

En la década de los 60, se desarrollan iniciativas centradas fundamentalmente en la realización en cine y en talleres (*workshops*) de sensibilización crítica para el uso de la televisión, como el “Media Education Workshop”. A principios de los setenta, se vive un periodo de inactividad en este sentido y en los ochenta se reactiva la preocupación por la Educación en Medios con el desarrollo de amplios y serios programas, a raíz fundamentalmente del impulso de las administraciones y de manera especial de las asociaciones de profesores. En la década de los ochenta, comienzan a desarrollarse en este extenso país verdaderas experiencias de Educación en Medios de Comunicación. Pungente (1993) denomina a este primer momento “la primera ola de la enseñanza de los medios de comunicación” con la etiqueta de “educación de la pantalla”.

Canadá es el país de origen del famoso teórico de los medios McLuhan. Sus estudios, junto con los de Lasswel produjeron un potente impacto teórico sobre la educación mediática en Canadá y en todo el mundo. McLuhan fue uno de los primeros en defender la importancia de la Alfabetización Mediática en la “aldea global” (McLuhan 1967) y quien, en la década de los setenta, desarrolló por primera vez en el país un curso específico sobre Cultura Mediática, que tuvo repercusión mundial.

La Cultura Mediática en Canadá es componente integral del currículo escolar de la asignatura de Lengua Inglesa. Se ofrecen cursos sobre medios y las TICs en casi todas las universidades canadienses. Prácticamente todas las provincias canadienses tienen su asociación de activistas en educación mediática que desarrollan conferencias y realizan publicaciones.

En 1991, Vancouver acogió la ceremonia de apertura de la CAMEO (*Asociación Canadiense de Organizaciones de Educación Mediática*). En 1994, esta asociación organizó cursos de verano para profesores e inició publicaciones con programas y recomendaciones para la enseñanza. Finalmente, una larga cadena de esfuerzos dio sus frutos: en septiembre de 1999, el estudio de la cultura mediática se convirtió en materia obligatoria para los estudiantes de secundaria en Canadá, entre los grados uno y doce. Por supuesto, las provincias canadienses tienen ciertas particularidades en lo que a práctica educativa se refiere, pero la CAMEO coordina a los educadores mediáticos de todo el país desde 1992. Hoy por hoy, se puede decir que la Educación Mediática canadiense está en su momento más álgido y mantiene una posición de liderazgo a nivel mundial.

Desde 1987, la Educación Mediática y de las TICs se ha convertido en parte integrante de la Educación Secundaria en la provincia de Ontario, donde reside un tercio de los 30 millones de habitantes del conjunto de Canadá. En 1989, gracias al esfuerzo conjunto de la *Association for Media Literacy* y del Ministerio de Educación de la provincia de Ontario, se publicó el importante manual sobre educación mediática titulado “*Media Literacy Resource Guide*”. Pronto fue traducido al francés, al español, al italiano y al japonés. La AML organizó talleres para profesores y promovió conferencias con regularidad. El trabajo es un programa marco de introducción de los medios de comunicación en las aulas, que se editará en versión bilingüe para que sea empleado también por los docentes francófonos de la provincia. Como indica Piette (1996), el programa se inscribe dentro de la perspectiva de influencia británica, a través del ideólogo en esta temática, Len Masterman. Hoy existe en esta provincia un material pedagógico abundante y diversificado, especialmente en los niveles de Secundaria. Sin embargo, el gobierno no impuso este programa como exclusivo y las propias asociaciones editoras animaron a los docentes a generar nuevos materiales. El movimiento en favor de la Educación para los Medios de Comunicación en Ontario es muy dinámico y participativo en la actualidad.

Los canadienses de habla francesa no se quedan atrás en el movimiento de la Educación Mediática. En el Canadá francés, Quebec, son también muy diversificadas y variadas las acciones que se han hecho desde la década de los ochenta para la integración de los medios de comunicación en los programas escolares. La “*Canadian Association for Screen Education*”, en la década de los sesenta, ya fomentaba el uso del cine y la televisión en el aula. Hoy existen distintos colectivos como la “*Media Literacy Association*” en la Columbia Británica, la Asociación para la Alfabetización Audiovisual de Saskatoon, la “*Manitoba Association for Media Literacy*” en las provincias occidentales; pero es especialmente en Ontario y Quebec donde el desarrollo ha sido mayor, con entidades como el Centro para la Alfabetización de Montreal, la Asociación de Enseñanza de los Medios de Comunicación de Quebec (AMEQ) y especialmente la Asociación para la Alfabetización Audiovisual (AML) de Ontario, además del “*The Jesuit Communication Project*”. Éstos son, sin duda, los organismos que más influencia han ejercido en el desarrollo de materiales, como la citada e interesante “*Media Literacy. Resource Guide*” de Barry Duncan y otros (1989). Destaca también el programa “*Inside the Box*” de la “*Canadian Broadcasting Corporation*” que consiste en seis paquetes de material que contienen cada uno un vídeo y una guía del profesor.

Finalmente, cabe reseñar que los canadienses también son pioneros en el desarrollo de programas de educación del telespectador a través de la red Internet.



AUSTRALIA

Junto Reino Unido y Canadá, Australia es uno de los países más avanzados en el campo de la Educación Mediática. Es uno de los países que puede considerarse hoy día como el país más avanzado y comprometido en la Educación en Medios de Comunicación del mundo. No existe, de todas formas, un programa nacional común a todas las escuelas del país, dada la organización político-administrativa de Australia. Desde el punto de vista educativo, sus seis estados tienen una gran autonomía.

La "Australian Broadcasting Authority" (ASAZ), junto a las universidades y otras administraciones, han conseguido convertir la Educación en Medios en uno de los ejes centrales del Currículo de las escuelas australianas. Existe, en el ámbito que nos compete, una asociación, "L'Australian Teachers of Media" (ATOM) que agrupa a todos los docentes australianos interesados en la relación comunicación y educación y que realiza actividades formativas, como una conferencia anual, además de publicar el boletín *Metro*. A nivel general, los cursos de alfabetización audiovisual y de medios de comunicación en Australia comparten las siguientes características, según McMahon y Quin (1993):

- Es en la Enseñanza Secundaria, especialmente en los cursos superiores, donde más se han sistematizado los programas, teniendo, en muchos casos, estas asignaturas un cierto estatus en los estudios medios, dentro de los procedimientos formales de acreditación de cursos. Sin embargo, en muchos estados no se valoran para acceder a cursos superiores, por lo que popularmente se les asigna un rango inferior en el currículum.

- En la Educación Primaria no existe un plan global de uso sistemático y planificado de Educación en Medios, por lo que, aunque existen experiencias muy significativas y consolidadas, no podemos afirmar que haya generalización como en los niveles medios.
- En la formación de los profesores, se imparten cursos que alternan la teoría y la práctica y responden a un modelo coherente de educación para la comunicación.

La Educación Mediática es impartida esencialmente en los últimos cursos de secundaria, aunque el proceso comienza en la escuela elemental. En el instituto, se imparte la asignatura Estudios sobre Medios de Comunicación, pero al mismo tiempo se integra la educación mediática en otras como lengua inglesa, bellas artes, tecnología, etc.

FRANCIA.

Junto con el Reino Unido, Francia sigue siendo uno de los países europeos más activos en el desarrollo de la Educación Mediática y de las TICs. En Francia, la cuna del cine, la educación cinematográfica se mantiene con fuerza. La Educación Mediática en las escuelas ha sido opcional durante mucho tiempo. En el conjunto del país, se nota el gran trabajo de Freinet, precursor de la introducción del periódico en la escuela. Freinet defendía que los niños en edad escolar deben aprender el lenguaje audiovisual de manera similar a cómo aprender a leer, escribir y matemáticas. Los trabajos de Freinet permitieron que en el país se enfocara desde muy pronto la importancia de la producción mediática de los niños en su descubrimiento del mundo, sobre todo utilizando el periódico escolar y la imprenta.

A lo largo de los años sesenta, se constituyen asociaciones de periodistas apasionados por sus funciones de mediadores, que fomentaron la importancia ciudadana de los medios como algo cercano a los jóvenes, a los profesores y a las familias. Al contrario de lo que ha ocurrido en numerosos países, la Educación de los Medios no se ha construido, en Francia, sobre un antagonismo escuela-medios. La importancia de los medios en la escuela es tan antigua como los medios de comunicación masiva modernos. Los profesores, asociados en movimientos pedagógicos activos y militantes, trabajan desde hace tiempo con los medios. Desde principios de siglo XX, estos profesores se preguntan por la relación de la escuela con el cine como soporte educativo –cine escolar– y como medio.

En 1976, la Educación Mediática pasa a ser oficialmente parte del curriculum nacional de Educación Secundaria. Desde este año, se lleva a cabo, anualmente, el proyecto “Week of Press in School”, que no se limita sólo a prensa sino que incluye medios audiovisuales. Cerca de 7000 escuelas francesas participan habitualmente en este proyecto, que busca la colaboración entre estudiantes y periodistas y anima a los estudiantes a investigar sobre el funcionamiento de los medios. Entonces, se recomienda a las escuelas que inviertan hasta un 10 por ciento de su tiempo a esta materia. Desde 1979, la *éducation aux médias* recibe el apoyo de varios ministerios del Gobierno francés. En los ochenta, se pone en marcha la campaña “Jeunes Telespectateurs Actifs” (JTA), un proyecto del gobierno francés en el que se implican muchos ministerios y que tiene como objetivo educar a los jóvenes telespectadores para ser críticos y selectivos en su relación con la televisión. Ese mismo año, se inaugura en París el *Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information* (CLEMI), organismo dependiente del Ministerio de Educación de Francia y del Centro

Nacional de Documentación Pedagógica y que funciona en casi todas las provincias francesas y cuyo objetivo es promocionar la integración de los medios de comunicación en la enseñanza y el aprendizaje. El CLEMI es también un importante centro de documentación, tanto escrita como audiovisual, sobre la vinculación de los medios de comunicación y la educación: informes, experiencias, investigaciones universitarias, así como fondos bibliográficos y videográficos están disponibles para docentes, investigadores y periodistas que deseen profundizar en la temática. Desde el CLEMI se considera que la Educación Mediática y en TICs puede integrarse en cualquier asignatura escolar. En 1995, el CLEMI lanza, a nivel internacional, el programa FAX. Los alumnos prepararon periódicos escolares que luego fueron enviados por fax a escuelas asociadas en distintos países. Ahora este programa se beneficia de internet, lógicamente, porque recientemente CLEMI ha prestado mucha atención al potencial educativo de la Red.

La Educación Mediática en Francia queda integrada fundamentalmente en asignaturas troncales, por ejemplo, Francés, Historia, Geografía. También existen cursos opcionales sobre Cultura Mediática. Se ofrecen cursos autónomos sobre cine, periodismo televisivo. El concepto clave de la educación mediática en Francia es *l'éducation critique aux médias* o desarrollo del pensamiento crítico. Si observa, por tanto, una influencia del concepto de pensamiento crítico desarrollado por Masterman.

La idea es que los estudiantes no deben sólo recibir y evaluar críticamente materiales periodísticos, sino también percatarse del impacto que estos tienen sobre la realidad que los rodea. En Francia, el factor diferencial de la Educación Mediática es el énfasis sobre la formación de ciudadanos conscientes, responsables y críticos en una sociedad democrática.

El sistema educativo francés se distingue del resto de los países europeos por estar centralizado, especialmente en cuanto a los programas oficiales y a los contenidos que se enseñan en las escuelas. Todos los alumnos franceses, ya sean de centros públicos o privados, estudian los mismos contenidos. Este carácter centralizado confiere a los textos oficiales del Ministerio de Educación una autoridad fundamental.

En Francia, como en muchos otros países, la Educación en los Medios no es una disciplina escolar a tiempo completo, sino que se ha ido conformado progresivamente a través de experiencias y reflexiones teóricas que han permitido implantar interesantes actividades de carácter puntual. Ha conquistado un "lugar", en el ámbito de la enseñanza transversal entre las disciplinas existentes. Sin embargo, la escuela no está sola en esta aspiración, porque el trabajo en medios es valorado igualmente por el Ministerio de Cultura, así como el Ministerio de la Juventud y Deportes que ha emprendido numerosas iniciativas. Así, esta presencia de la Educación en los Medios no ha sido oficial. La Educación de los Medios no aparece oficialmente como tal en los textos de la escuela francesa hasta 2006. Desde junio de 2006, aparece oficialmente el término Educación en Medios al publicar el Ministerio de Educación los nuevos contenidos mínimos y las competencias que deben adquirir los jóvenes al salir del sistema educativo. (Bevort, 2007).

PORTUGAL

En Portugal, también se ha hecho muy buen trabajo en *Educação para os média*. En el ámbito administrativo ha sido el *Instituto de Inovação Educacional*, organismo dependiente del Ministerio de Educación, el que ha venido desarrollando en los

últimos años una amplia labor en la Educación para los Medios. Este instituto ha fomentado una importante labor en la edición de materiales didácticos dirigidos a las escuelas; como por ejemplo las “Fichas para estudiar a actualidad”, difundidas por todas las escuelas portuguesas. Por otra parte, el Proyecto “Público na Escola” es una de las experiencias más interesantes y llamativas del país vecino, por su constancia, calidad, diversidad de actividades y especialmente por ser patrocinado no ya desde la educación, sino desde el ámbito del periodismo, a través de uno de los diarios de mayor prestigio y tirada del país, “Público na Escola”, que se edita en Lisboa y Oporto. Con el objetivo de colaborar decididamente en la formación de una nueva generación de usuarios críticos de los medios de comunicación y consciente de la necesaria implicación de los periódicos en esta irremplazable labor que beneficia a largo plazo incluso a los propios medios, el Proyecto lleva a cabo la producción de materiales de apoyo destinados a los profesores, sobre temas diversos, relacionados con la actualidad y planteados metodológicamente como guías (Reia Baptista, 2007).

Países Nórdicos.
 Actualmente incluye una asignatura.
 Suecia: Radio Educativa UR y televisión SVT Programa "Kunskapskanalen".
 Dinamarca: Centro de Investigación sobre la Comunicación.
 Noruega: no programa marco, pero muchos cursos para docentes.

Iberoamérica
 Educación en Medios en educación formal.
 Venezuela: estudia crear asignatura obligatoria "Educación crítica para los Medios".
 Argentina. Kaplún, "Método de lectura crítica". Peyrú.
 Brasil. Se trata Educación en Medios de forma transversal en currículum.
 México. Orozco.

España.
 1990 (LOGSE). No existen programas ni estatales ni autonómicos comunes para tratar la materia, sí el trabajo de muchos grupos que trabajan al margen de la administración educativa.

PAISES NÓRDICOS

Los países nórdicos son pioneros en Europa en Educación en Medios de Comunicación. En los países nórdicos, el currículum educativo incluye una asignatura de medios. Ya a principios de la década de los sesenta, Finlandia incorporaba en los programas escolares la Educación para los Medios.

En Suecia, desde hace varias décadas funcionan programas en la radio pública con espacios destinados a los educadores interesados en enseñar el mundo de la imagen en las aulas. Pero destaca sobremanera, el proyecto que se pone en marcha en los años ochenta titulado “El conocimiento de los medios de comunicación en la enseñanza secundaria”, con la finalidad de desarrollar las capacidades de análisis

crítico en el estudio de las producciones fílmicas y televisivas (*British Film Institute*, 1990). Sin embargo, como destaca Piette (1996), la Educación en Medios no se integró de forma sistemática en los programas escolares, entre otras razones, por la escasa formación de los docentes y la ausencia de un modelo teórico claro que guiara y fundamentara la práctica. En Suecia, centro de notable importancia es la UR (radio educativa) y el nuevo programa *Kunskapskanalen* (canal epistemológico). Es una de las principales empresas independientes arraigadas en el ámbito mediático- educativo. En conjunción con la televisión de Suecia, SVT, la radio (Sveriges Radio, SR), es un servicio público, compuesto de tres empresas, al servicio de la ciudadanía sueca. Se trata de un servicio único, con convergencia mediática a través de la televisión, la radio, la web, libros y otros productos de editoriales, además de un portal en el desarrollo de la técnica y los medios. Durante el 2005, se emitieron programas educativos con más de 628 horas a través de los dos canales, y más de 578 horas en los cuatro canales de radio. En septiembre de 2004 inicia UR, en colaboración con la SVT (Televisión Sueca) el nuevo canal digital *Kunskapskanalen*, que desde 2005 han ofrecido 766 horas. Existen alrededor de 9.000 programas de la UR para distribuir en los diversos centros mediáticos por todo el país y a través de las bibliotecas. La visión de la televisión educativa es la de llegar a ser una de las empresas de más importancia dentro del consorcio de la televisión, web y la radio. También pretende ser impulsora del desarrollo del aprendizaje flexible. UR trabaja con la máxima de los antiguos romanos: *non scholae sed vitae discimus*, “no aprendemos para la escuela, sino para la vida”. Por ello, el aprendizaje a lo largo de la vida es la guía principal de sus actuaciones, además de querer despertar el deleite por el aprendizaje, tanto en los jóvenes como en los mayores. El mensaje de UR es su facilidad de uso y la sencillez debe inspirar su uso. La herramienta pedagógica de UR se renueva constantemente. Con ayuda de la tecnología moderna el mensaje futuro de UR es de construir un mensaje mediático en constante diálogo con los usuarios y en interacción con su personal. UR emite también su propio espacio de forma regular y con sus propias normas a través del canal digital. (Bergman, 2007).

En Dinamarca, la creciente influencia de los medios de comunicación en la sociedad y la escuela dio lugar a la creación de un Centro de Investigación sobre la Comunicación, dentro de la Escuela Real Danesa de Pedagogía, con el objetivo de introducir los medios en las escuelas primarias y secundarias del país.

En Noruega, no ha habido como en Finlandia un programa marco a nivel general para introducir la Educación en Medios en las aulas, pero sí un compromiso activo por parte de los docentes para integrar la materia en los programas escolares a diferentes niveles de enseñanza. Se incluyen cursos para docentes de conocimiento de las técnicas para el análisis críticos de los medios de comunicación.

IBEROAMÉRICA

En Iberoamérica no hay una asignatura vertical sobre la Educación en Medios. No existe en los planes de estudio un curso dedicado con exclusividad a los medios de comunicación como objeto de estudio. No obstante, los esfuerzos se están consolidando en torno a declaraciones de intenciones y la tendencia a crear objetivos transversales –u horizontales– que permitan incorporar los principios de la Educación en Medios en la educación formal.

Entre las declaraciones de intenciones, quizá la más significativa es el reconocimiento legal que el Gobierno de Venezuela ha otorgado a la Educación en Medios. El artículo 69º de la “Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente” (LOPNA, 1998) explícita la intención de crear una asignatura obligatoria llamada Educación Crítica para los Medios de Comunicación. Es un avance significativo que la ley contemple la necesidad de inaugurar un currículo que prepare a los más jóvenes para consumir de manera crítica los medios de comunicación.

Por otra parte, la transversalidad de la Educación en Medios se hace patente principalmente en Brasil y Argentina. En Brasil, los temas transversales contemplados en los parámetros curriculares nacionales incluyen áreas de conocimiento afines a la Educación en Medios y afectan a los módulos de Lengua Portuguesa, Ciencias Naturales, Historia e Geografía. Estas líneas transversales se operativizan a través de las propuestas de metodologías didácticas que deben ser desarrolladas por la escuela. Así, por ejemplo, en la enseñanza fundamental brasileña (1ª a 4ª) se recomienda el uso de recursos audiovisuales que posibiliten el acceso a textos que combinen sistemas verbales y no verbales de comunicación y destaca la importancia de la actitud crítica ante los mensajes producidos desde los medios en la asignatura de lengua portuguesa. A medida que el proceso educativo formal brasileño avanza, la presencia de la educación en medios en el currículo transversal se profundiza.

Dentro del contexto Iberoamericano, debemos de destacar y diferenciar el caso de Argentina. Gracias al trabajo desarrollado por Kaplún, entre 1923 y 1998, el país ha profundizado en la importancia de formar ciudadanos críticos con los medios de comunicación. El “Método de Lectura Crítica” de Kaplún es un proyecto iniciado en los años setenta con el objetivo de poner en práctica los análisis críticos de los medios como instrumentos de educación popular liberadora (Kaplún, 1998). El Ministerio de Educación Argentino piensa ya en plasmar en internet recursos audiovisuales educativos para niños y adolescentes. “A través del programa “Escuela y Medios”, ha logrado plasmar toda una fundamentación teórica y material para docentes y alumnos. Incluye distintas propuestas para explorar los medios en la escuela desde el periodismo hasta internet”. (Aguaded; Sánchez; Marín, 2012).

Junto a estas experiencias son múltiples los grupos y proyectos que se desarrollan en Latinoamérica, lo que da prueba fehaciente del impulso que la Educación para la Comunicación tiene en la región. El currículo básico argentino articula objetivos transversales en asignaturas como Ciencias Naturales, Sociales y Tecnología (nivel inicial); en el nivel general básico, en las asignaturas de Lengua, Tecnología y Ciencias Sociales. Todas orientadas al reconocimiento de los diferentes medios de comunicación, algunas de sus características y modalidades tecnológicas, para desarrollar hábitos inteligentes de consumo y uso, y valorando su propia capacidad como productores. Las herramientas informáticas y el desenvolvimiento de los alumnos en la sociedad de la información son el motor de la mayoría de estos objetivos transversales.

En países como Perú, Bolivia y Chile, la referencia a los medios de comunicación se encuentra en las áreas curriculares que agrupan contenidos y objetivos afines. En general, su tratamiento es menos profundo que en Argentina y Brasil, y por el carácter instrumental de los objetivos, su orientación tiende más a la Comunicación en la Educación, que a la Educación en Medios. Se puede decir que las experiencias en los países iberoamericanos son, en su mayoría, provenientes de la educación no formal.

Unas pocas son iniciativas para la educación formal, es decir, para escuelas, pero ninguna incorporada estrictamente a la enseñanza curricular de la educación en medios (Castillo, 2004).

En Colombia, queremos reseñar el proyecto Escuela Audiovisual Infantil (<http://escuelaaudiovisualinfantil.blogspot.com>) un blog que nace en un pequeño centro situado en Belén de los Andaquíes y que es utilizado como recurso audiovisual y educativo, en el que son los propios alumnos quienes describen sus vivencias con la fotografía y el vídeo. (Aguaded; Sánchez; Marín, 2012).

En Iberoamérica también destaca el trabajo llevado a cabo por el Catedrático en Ciencias de la Comunicación en Universidad de Guadalajara, México y Doctor en Educación por la Universidad de Harvard, Orozco. Orozco es autor de numerosos trabajos sobre Comunicación y Medios. Su línea de pensamiento e investigación se centra en los estudios de la recepción y Alfabetización Audiovisual. Entre sus publicaciones destacan: “Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo” (1996) y “Televisión, audiencias y educación” (2001). Orozco también es uno de los autores de los textos “Manual Latinoamericano de Educación para la Comunicación” (CENECA, 1992), “Educación para la comunicación televisiva” (Fuenzalida, 1986), “Educación para la recepción” (Charles y Orozco, 1995). En este contexto también destacan los materiales de la médica psiquiatra por la Universidad de Buenos Aires, Peyrú: “Educar televidentes” (1993) o “Papá puedo ver la tele” (1993).

ESPAÑA

La LOGSE, en 1990, es la primera ley educativa que reconoce la importancia social de los medios y la necesidad de actualización de la escuela. Sin embargo, su propuesta de estudio de esta materia en las aulas es transversal y tímida. La Educación en Medios se diluye en Educación Infantil y Primaria de manera muy desigual en las distintas materias y sólo, como veremos, en Secundaria, se ofrecen optativas específicas para el estudio de los medios. Con la actual normativa educativa, LOE (2006), la Comunicación Audiovisual y en Tecnologías de la Información y Comunicación están presente en el currículo educativo como áreas de conocimiento transversal, es decir, se plantea tratarlas desde diferentes asignaturas y actividades educativas. A día de hoy, todavía no hay programas de ámbito ni estatal ni autonómico dedicados a formar en las aulas telespectadores críticos. No obstante, sí son muchas las investigaciones, programas, foros, colectivos, asociaciones que trabajan, al margen de la administración, el área de la competencia televisiva, para la formación de telespectadores críticos y en la edición de materiales didácticos dedicados a tal fin. Es a partir, sobre todo, de la década de los 80, cuando maestros, profesores, pedagogos, educadores, padres concienciados, consumidores de medios de comunicación y profesionales del mundo de la comunicación se agrupan para trabajar de forma conjunta en iniciativas relacionadas con la Educación en Medios. Se inicia así el movimiento para impulsar la Educación en Medios de Comunicación en las aulas. Todos los colectivos y grupos que nacen de esta inquietud tienen un denominador común: la preocupación por la gran influencia de los medios de comunicación en la sociedad y su poco tratamiento en los centros escolares, porque, como ya hemos visto, en España, la integración en el currículo de contenidos relacionados con la Educación en Medios es transversal y lamentablemente escasa. Se trata, mayoritariamente, de grupos que trabajan al margen de la Administración educativa, pero al estar formados por profesores y educadores influyen

en ella. La mayoría de estos colectivos hace públicos sus trabajos o materiales a través de revistas que publican periódicamente.

En el siguiente apartado, se trata de forma más profunda y detallada cual es el desarrollo de la Alfabetización Audiovisual en España, su evolución a través de las distintas normativas educativas que ha habido en el país; su presencia en el currículum educativo; la investigación en torno al concepto realizada en el marco universitario; así como las asociaciones y colectivos que trabajan con dicho fin. También se hace un exhaustivo repaso de los principales materiales y propuestas didácticas para la Alfabetización Audiovisual diseñadas en el país.

3.4.- La Alfabetización Audiovisual en España

3.4.1.- Legislación.

Los orígenes de la Educación en Medios en España se remontan a las primeras experiencias de la enseñanza del cine. La aparición de los cine-clubs fue el punto de partida de muchas iniciativas de introducción de los medios en las aulas. A pesar de ello, los inicios de los medios de comunicación de masas, como la radio y la televisión, no se vieron acompañados por la introducción en el sistema educativo de propuestas globales de educación para la comunicación.

A partir de la década de los sesenta, empiezan a realizarse en España iniciativas de utilización de los medios de comunicación de masas en las escuelas. Se trata de experiencias muy puntuales y, en todas ellas, mayoritariamente, se utilizan los medios como auxiliares didácticos para la enseñanza.

En la década de los setenta, entra en vigor “Ley 14/1970, de 4 de agosto de 1970, General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa”. Es normativa no supone la integración en el currículum educativo de la Educación en Medios. Sin embargo, si implica la creación de los *Institutos de Ciencias de la Educación (ICE’s)*. Entre otras labores, estos organismos desarrollan en sus estructuras las divisiones de tecnología educativa, medios audiovisuales y formación del profesorado, que impulsan y promueven la integración de los medios audiovisuales, en su doble dimensión: formativa y de investigación.

En los ochenta, se produjeron cambios en el sistema educativo. Por la Orden Ministerial de 29 de abril de 1980, se crea en el Ministerio de Educación y Ciencia, la *Comisión de Medios Audiovisuales*. Esta comisión desarrolla una serie de actividades dirigidas a coordinar y potenciar la acción del departamento en este campo. También surgirán grupos y colectivos que impulsarán diferentes proyectos para tratar los medios audiovisuales en las aulas. Se trata de trabajos aislados.

No es hasta 1990 cuando la “Ley 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo” (LOGSE), se convierte en primera ley educativa que reconoce la importancia social de los medios y la necesidad de actualización de la escuela. La LOGSE sustituyó la “Ley General de Educación de 1970 y, el año 2006, fue sustituida por la Ley Orgánica de Educación” (LOE). El cambio referente al tratamiento en las aulas de los medios audiovisuales que supone la LOGSE con respecto a la Ley General de Educación es abismal. Sin embargo, su propuesta de estudio de esta materia en las aulas es transversal y bastante tímida. Con ella, la Educación en Medios se diluye en Educación Infantil y Primaria de manera muy desigual en las distintas materias y sólo en Secundaria, se ofrecen optativas específicas para el estudio de los

medios. Con la LOGSE, los medios de comunicación tienen ya un hueco en los programas de enseñanza y los profesores saben que la actualización de la escuela a las necesidades sociales requiere cada vez más del uso didáctico plural e innovador de los nuevos lenguajes que aportan la prensa, la radio, la televisión, el cine al aula. La implantación de la LOGSE trae consigo una serie de programas dirigidos a la introducción de los periódicos en el aula (*Programa Prensa-Escuela*); el uso de las nuevas tecnologías y la informática (*Programas Atenea, Alhambra*); la utilización didáctica de los medios audiovisuales (*Programa Mercurio*). Cada programa tiene su medio (*Atenea*: informática; *Mercurio*: vídeo; *Prensa y Escuela*: prensa). La Ley insiste en el desarrollo de tecnologías didácticas desarrolladas principalmente en base a una lógica funcionalista, es decir, para formar a los jóvenes para que se adapten a la sociedad de la información, pero se deja de lado la formación de los jóvenes para ser ciudadanos críticos.

Con la LOGSE, la Educación con los Medios quedó como algo intermitente y disperso. Las diferentes optativas relacionadas con la educación en este ámbito: “Imagen y expresión”, “Procesos de comunicación”, en secundaria; y “Comunicación audiovisual” en Bachillerato, garantizaron una oportunidad para que aquellos centros que dispongan de profesores sensibilizados con la urgencia de educar en medios, puedan hacerlo. Sin embargo, en Educación Primaria no hay asignaturas optativas de este tipo. A pesar del gran avance que en Educación en Medios, supuso la LOGSE respecto a legislaciones anteriores, la Alfabetización Audiovisual siguió, de forma general, siendo la gran ausente en las aulas debido, principalmente, a la escasa formación de los maestros y profesores en la materia y a la falta de un desarrollo curricular y de materiales adecuados, es decir, programaciones desarrolladas en unidades didácticas útiles para desarrollar la materia.

Después de la LOGSE, en 2002, se promulga la “Ley Orgánica 10/2002, de 3 de diciembre de 2002, de Calidad de la Educación” (LOCE). La aprueba el segundo gobierno de José María Aznar y aunque fue aprobada, jamás llegó a aplicarse debido al cambio de gobierno en 2004. Hay que destacar que esta normativa no introducía grandes cambios en materia de Educación en Medios, respecto a la LOGSE.

En 2005, el *Centro de Información y Documentación Educativa* (CIDE) del Ministerio de Educación español, en la actualidad *Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa* (IFIIIE), puso en marcha el programa *Mediascopio*, que pretendía reactivar la Educación en medios en España. Esta iniciativa ponía fin al “silencio clamoroso” de más de diez años de la administración educativa central española con respecto a un tema fundamental en el contexto de la sociedad de la información. El programa *Mediascopio* se orientó en su primera fase, que ya se ha desarrollado, hacia la prensa escrita, en una línea de “continuidad matizada” de lo que fue el Programa Prensa-Escuela, que coincidió con la fase experimental de la LOGSE en los años 90 y que se interrumpió al producirse las transferencias educativas a las Comunidades Autónomas. *Mediascopio* pretende romper desde un principio con la división de la Educación Mediática por soportes (escrito/audiovisual/informático) que se adoptó en los años 90 como estrategia de experimentación e implantación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación por parte del Ministerio de Educación. Desde el principio *Mediascopio* se propuso enmendar una de las carencias básicas de los programas experimentales de Educación en Medios: la falta de un marco teórico común respecto a la Educación en Medios.

La Ley educativa que actualmente está en vigor en nuestro país es la “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación” (LOE). El artículo 18 de esta Ley establece que las áreas de Educación Primaria que se imparten en todos los ciclos de esta etapa son las siguientes:

- Conocimiento del medio natural social y cultural
- Educación artística
- Educación física
- Matemáticas
- Lengua castellana y literatura
- Lengua catalana y literatura
- Matemáticas

Entre los Objetivos Generales de esta etapa educativa se definen: “iniciarse en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran”.

En Educación Primaria también se especifica que, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, se trabajarán en todas las áreas:

- La comprensión lectora.
- La expresión oral y escrita.
- La comunicación audiovisual.
- Las tecnologías de la información y comunicación.
- La educación en valores.

Por tanto, vemos que la Comunicación Audiovisual y en Tecnologías de la Información y Comunicación están presente en el currículo educativo como áreas de conocimiento transversal, es decir, se plantea tratarlas desde diferentes asignaturas y actividades educativas. Como medio integrado dentro del eje transversal de la Educación en Medios de Comunicación, la Alfabetización Audiovisual puede estar presente en todos los niveles del Sistema Educativo. Señala Masterman (1993) que la Educación Audiovisual, y por ende de la televisión, “es demasiado importante para quedar encasillada en un compartimento aislado”, por lo que es necesario considerarla como un proceso constante, holístico y “transversal”. Sin embargo, gran parte del profesorado se encuentra con que tiene que impartir nuevos contenidos pero no sabe ni cómo ni con qué materiales hacerlo.

La LOE introduce el concepto competencia. El proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias fundamentales), promovido por la OCDE en 2003 presenta y define el concepto competencia como: “la capacidad de responder a demandas complejas y de llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.

“Las competencias se conceptualizan en un saber hacer, un saber que se concreta en actuaciones y que es capaz de adecuarse a una diversidad de contextos” (Bernabeu, 2011).

Según Bernabeu (2011), algunos de los rasgos característicos de las competencias son los siguientes:

- Son aprendizajes que se consideran imprescindibles.

- Constituyen un saber, un saber hacer y un saber ser.
- Son saberes multifuncionales y transferibles.
- Tienen carácter dinámico e ilimitado
- Son evaluables puesto que se traducen en acciones y tareas observables.

Siguiendo la recomendación del Parlamento Europeo, aprobada en septiembre de 2006 y en base al Marco de Referencia Europeo sobre las competencias clave, la LOE define ocho competencias básicas en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia social y ciudadana.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia cultural y artística.
- Conocimiento e interacción con el mundo físico.

La Alfabetización Audiovisual está relacionada, de forma transversal, con todas las competencias pero de forma especial con las que hacen referencia a la comunicación lingüística, la competencia cultural y artística, la social y ciudadana; la que hace referencia a la autonomía e iniciativa personal y, de forma especial, con la referida al tratamiento de la información y competencia digital. Los elementos clave que persigue esta competencia referida al tratamiento de la información y competencia digital son dotar a los alumnos de habilidades para: “buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse”. Asimismo la competencia implica: “ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información, sus fuentes y las distintas herramientas tecnológicas” y “tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente” (Bernabeu, 2011).

En la Educación en Medios, Bernabeu (2011) diferencia cuatro grandes dimensiones que a su vez integran diversos bloques de contenido:

- Caracterización de los medios y los lenguajes mediáticos. Incluye como bloques de contenido: los productores de los medios, las categorías de los medios, las tecnologías relacionadas con los medios, los lenguajes de los medios, las representaciones de los medios.
- Búsqueda de información en los medios. Incluye el bloque de contenido: los medios, fuentes de información.
- Desarrollo de la conciencia crítica en relación con el universo mediático. Abarca los siguientes bloques de contenido: las audiencias de los medios, los medios y la ciudadanía global.
- Expresión a través de los medios. Incluye el bloque de contenido que trata sobre creatividad y medios.

Teniendo en cuenta lo que marca la “Carta Europea de la Educación en Medios” (2007), las habilidades relacionadas con la Educación en Medios son las siguientes:

- Habilidad para usar adecuadamente las tecnologías mediáticas con el fin de acceder, conservar, recuperar y compartir contenidos que satisfagan las necesidades e intereses individuales y colectivos.
- Habilidad para acceder a los distintos tipos de medios que existen, así como a los contenidos provenientes de distintas fuentes culturales e institucionales.
- Competencia para comprender cómo y por qué se producen los contenidos mediáticos.
- Competencia para analizar de forma crítica las técnicas, los lenguajes, los códigos empleados por los medios y los mensajes que estos transmiten.
- Habilidad para usar los medios creativamente con el fin de expresar y comunicar ideas, información y opiniones.
- Competencia para identificar y evitar contenidos mediáticos y servicios que puedan ser ofensivos, nocivos o no solicitados.
- Competencia para hacer un uso efectivo de los medios en el ejercicio de los propios derechos democráticos y responsabilidades civiles.

En diciembre de 2009, el Parlamento de la Unión Europea aprueba un informe en el que recomienda a los Estados miembros la puesta en marcha de una asignatura de “Educación Mediática” en los colegios. Lo hace con 583 votos a favor, y sólo 23 en contra y 4 abstenciones. Se propone que se introduzca esta nueva asignatura en las escuelas, con el objeto de impulsar la Alfabetización Mediática y el uso de Internet, porque ésta es la mejor forma de conocer y valorar críticamente los contenidos, los mensajes y los formatos de los medios de comunicación. Esto permitirá el desarrollo de estrategias y competencias que permitan filtrar certeramente la información recibida de la prensa, el cine, Internet, la televisión, los videojuegos, la publicidad y los nuevos formatos de comunicación telemática interactiva en el universo de pantallas con el que socialmente convivimos. Sin duda, la decisión de la Eurocámara es un espaldarazo de profundas dimensiones en cuanto se da por sentado que una escuela moderna necesita formar ciudadanos que se desenvuelvan de forma autónoma y crítica, esto es, personas con una calificación personal y social que les facilite el saber “convivir” con los medios de comunicación. Estas competencias no se adquieren por el consumo diario, ni por generación espontánea sino que es imprescindible una formación crítica en Alfabetización Audiovisual y Mediática, entendiendo éstas como las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes mínimas para poder interpretar juiciosamente el bombardeo de imágenes y contenidos mediáticos y telemáticos en soporte visual, sonoro y audiovisual, que forman parte ya de nuestro hábitat cotidiano. Y esto no sólo a manera de materia o asignatura, como ha propuesto el Parlamento Europeo, sino también en las estrategias de evaluación y medida de los conocimientos escolares. Así la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*, foro de los países más ricos, decidió, a partir de 2009, medir las capacidades de los alumnos para manejarse en la era digital a través de una prueba de lectura en formato digital. Todo ello, se hace desde entonces a través del examen del “Informe PISA” en el que participan más de 60 países de todo el mundo. Los resultados de dicho informe nunca han sido demasiado buenos en nuestro país.

Por tanto, y a pesar del informe aprobado en diciembre de 2009 en el Parlamento de la Unión Europea en el que se recomienda a los Estados miembros la puesta en marcha de una asignatura de “Educación Mediática” en los colegios, en la Educación Primaria,

la Educación Audiovisual está presente en el currículo educativo como área de conocimiento transversal, es decir, se plantea tratarla desde diferentes asignaturas y actividades educativas. La incorporación de la televisión no se ha generalizado en las aulas de nuestro país.

El 21 de septiembre de 2012, el Consejo de ministros publica el “Anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa” (LOMCE), que un año después, el 9 de octubre de 2013, es aprobada en el Parlamento. Según el apartado IV de la versión del borrador de día 3/12/2012 de la nueva normativa, “las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario desde edades tempranas adquirir competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio”. En el mismo apartado, también se hace referencia a “necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, que el alumno sea un elemento activo en proceso de aprendizaje. Los alumnos actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar la atención o de abordar una tarea”. En el apartado XI, el borrador hace referencia a la tecnología: “Conectar con los hábitos y experiencias de las nuevas generaciones exige una revisión en profundidad de la noción de aula y del espacio educativo, solo posible desde una lectura amplia de la función educativa de las nuevas tecnologías. La incorporación generalizada de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al sistema educativo permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno”. En el mismo apartado, también se especifica que: “el uso responsable y ordenado de estas nuevas tecnologías por parte de los alumnos debe estar presente en todo el sistema educativo. Las TIC serán también una herramienta clave en la formación del profesorado y en el aprendizaje a lo largo de la vida, al permitir a los ciudadanos compatibilizar la formación con las obligaciones personales o laborales, así como para la gestión de los procesos”.

Según el Anteproyecto de la LOMCE, la etapa de Educación Primaria comprende seis cursos y todos los alumnos deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas troncales, en cada uno de los cursos:

- Ciencias de la naturaleza.
- Ciencias sociales.
- Lengua castellana y Literatura.
- Matemáticas.
- Primera lengua extranjera.

En el bloque de asignaturas específicas, todos los alumnos deben cursar las siguientes áreas en cada uno de los cursos:

- Educación Física
- Religión o Valores culturales y sociales, a elección de los padres o tutores.

En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y de la oferta de los centros docentes, los alumnos cursarán al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:

- Educación Artística.
- Segunda Lengua Extranjera.

En el bloque de asignaturas de especialidad, todos los alumnos deben cursar Lengua Cooficial y Literatura en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial.

El Anteproyecto de LOMCE modifica los puntos b) y j) del artículo 17 de la LOE (2006) en el que se fijan los objetivos de la Educación Primaria relacionados con el sentido crítico y la construcción audiovisual:

El b) pasa de ser: “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje”; a ser: “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor”.

El j) pasa de ser: “utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales”; a ser: “utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales”.

Visto el Anteproyecto de la LOMCE, todo parece indicar que tal y como ocurre con la LOE, los contenidos relativos a la Alfabetización Audiovisual y Educomunicación seguirán tratándose, con la nueva normativa, de forma transversal en las diferentes asignaturas que forman el currículum de Educación Primaria.

3.4.2.- La Alfabetización Audiovisual en el currículum educativo de Educación Primaria de les Illes Balears.

Alfabetización Audiovisual en currículum educativo

A.C transversal: A. audiovisual y tecnologías de la información y comunicación

Legislación:
1970. Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa.
1990. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE.
2002. Ley de Calidad de la Educación. LOCE.
2006. Ley Orgánica de Educación. LOE.
Áreas de conocimiento:
- Conocimiento del Medio.y
- Educación Artística.
- Educación Física
- Matemáticas
- Lengua castellana y literatura
- Lengua catalana y literatura
- Matemáticas
2013. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

Decreto 72/28, 27 junio, establece currículum Educación Primaria en Balears:
- **Áreas de Conocimiento:** Conocimiento del medio. Bloque 7: Alfabetización en las tecnologías de la comunicación y la información.
- **Objetivos:** iniciarse en la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación y desarrollar un espíritu crítico ante los mensajes que recibe y elabora.
- **Principios metodológicos:** se debe trabajar en todas las áreas la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información.
- **Competencias básicas:** tratamiento de la información y competencia digital.

La década de los ochenta fue un período de múltiples cambios en el Sistema educativo español. La consolidación de la democracia y la implantación de la descentralización educativa a través de las 17 Comunidades Autónomas fueron algunas de las causas que motivaron cambios en la educación. Así, en el ámbito de los medios de comunicación, al igual que en otras parcelas de la innovación didáctica, desde la propia administración educativa (central y autonómica), se impulsaron, como ya hemos visto, planes de introducción de los periódicos en el aula (*Programa Prensa - Escuela*), el uso de las nuevas tecnologías y la informática (*Programas Atenea, Alhambra*, etc.).

Ya hemos visto también que en España, a día de hoy, no existe ninguna asignatura vertical sobre la Educación en Medios. No existe en los planes de estudio una asignatura dedicada con exclusividad a los medios de comunicación como objeto de estudio.

No obstante, la Educación en Medios se trata de forma transversal. Cabe destacar que el currículum insiste en la necesidad que los estudiantes puedan aprender en la escuela los lenguajes y las prácticas de uso de las tecnologías para que puedan utilizar estas competencias en su trabajo y en su profesión, pero la cuestión del sentido crítico frente a los medios, queda en el actual currículum bastante desatendida.

Mediante el Real decreto 1876/1997, de 12 de diciembre, sobre el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a las Islas Baleares en materia de enseñanza no universitaria (BOE nº 14, de 16 de enero de 1998), y de acuerdo con la disposición final sexta de la [Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación](#), y el

artículo 5.3 del [Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre](#), por el cual se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria (BOE nº 293, de 8 de diciembre), y de acuerdo también con el artículo 7.1 del Decreto 67/2008, de 6 de junio, por el cual se establece la ordenación general de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares, (BOIB núm. 83, de 14 de junio), corresponde al Gobierno de las Islas Baleares dictar, en el ámbito de sus competencias, las disposiciones que sean necesarias para establecer el currículo de la Educación Primaria. Este Decreto, de acuerdo con aquello que establece la disposición final sexta de la [Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación](#), constituye el despliegue normativo para la Educación Primaria de aquello que dispone el artículo sexto de la mencionada Ley e integra lo que regula el [Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre](#), por el cual se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. El diseño curricular de Educación Primaria ofrece un marco suficientemente amplio para introducir contenidos de Alfabetización Audiovisual. Todas las áreas del currículo incluyen contenidos relacionados con la comprensión y expresión oral y escrita, con las tecnologías de la información y la comunicación y con los métodos de trabajo personal y cooperativo.

La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se tienen que trabajar en todas las áreas, según el curriculum que se establece en Baleares con el “Decreto 67/2008, de 6 de junio”. Además, en el Artículo 11 de dicho decreto, que hace referencia a las Programaciones didácticas se especifica que “los equipos de ciclo tienen que fomentar la utilización de las tecnologías de la información y de las comunicaciones para el aprendizaje de todas las áreas”.

No obstante, al profundizar en los contenidos de cada área en concreto, vemos que la de Conocimiento del medio natural, social y cultural es una de las que hace más hincapié en la educación en nuevas tecnologías:

Por eso, especialmente en esta área, debe considerarse la importancia que tiene la información que los niños reciben a diario procedente de los medios audiovisuales y tecnológicos. Deben facilitarse a los alumnos los instrumentos necesarios para poder entender las informaciones a que acceden y para interpretarlas de manera adecuada.

En el área de Conocimiento del Medio, los contenidos se han agrupado en bloques que permiten la identificación de los principales ámbitos que componen el área. La organización de éstos no responde a ningún tipo de orden, ni jerárquico ni de tratamiento de contenidos, por lo que no deben entenderse como una propuesta de organización didáctica. El Bloque 7, en concreto, se centra en objetos, máquinas y tecnologías e incluye como novedad los contenidos que se refieren a la alfabetización en las tecnologías de la información y la comunicación.

Según lo dispuesto en el artículo 3 del Decreto 72/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la educación primaria en las Illes Balears, la enseñanza de la educación primaria, en relación con el alumnado, tiene como finalidades:

a) Conseguir el desarrollo individual de las capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación y de inserción social que le permita actuar con

autonomía en los ámbitos familiar, escolar y social con que se relaciona, mediante una formación común a todos los niños.

b)Adquirir los elementos básicos de la cultura, los aprendizajes relativos a la expresión y la comprensión oral y escrita, a la lectura, a la escritura, al cálculo, a la geometría, al razonamiento lógico y a la expresión gráfica, artística y corporal.

c)Conseguir una interacción progresiva con el medio con una actitud positiva y de respeto.

d)Adquirir la conciencia de pertenecer a la comunidad de las Islas Baleares y valorar las actitudes solidarias y no discriminatorias, a fin de asumir los deberes y ejercer los derechos como ciudadanos y ciudadanas.

Entre los objetivos que marca el artículo 4 del Decreto 72/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículum de la educación primaria en las Illes Balears, destaca:

m)Iniciarse en la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación y desarrollar un espíritu crítico ante los mensajes que recibe y elabora.

Entre los principios metodológicos que marca el artículo 5 del Decreto 72/2008, de 27 de junio, destaca:

2. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, se deben trabajar en todas las áreas la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores.

Según lo dispuesto en el artículo 9 del “Decreto 72/2008, de 27 de junio”, por el cual se establece el currículum de la educación primaria en las Illes Balears, “se entiende por competencia básica la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes”. En el contexto de este Decreto, “tendrán la consideración de competencias básicas aquellas que permitan al alumnado conseguir su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida”. Entre estas competencias básicas destacamos la que hace referencia al Tratamiento de la Información y competencia digital.

3.4.3.- Investigación en el ámbito académico de español.

Alfabetización Audiovisual en España

Investigación académica:	Asociaciones/colectivos:	Materiales y propuestas didácticas:
Institutos Ciencias Educación ICES	Aire Comunicación	- Método de enseñanza Barn Kunskap. 1980.
Centros Enseñanza Profesores CEPS	Asociación de telespectadores. Contraste	- Aprende conmigo. Spectus. 1985
José Ignacio Aguaded. Universidad Huelva	Asociació 31	- El buen telespectador. L.Rico. 1994
Julio Cabero. Universidad Sevilla	APUMA	- Televisión y educación. J. Ferrés. 1994.
José Manuel Pérez Tornero. UAB	Aula Media	- La televisión. Una metodología para su aprendizaje. Soler. 1998.
Joan Ferrés. U. Pompeu Fabra	bibnet.com	- Com veure TV. CAC. 1998
Agustín García Matilla. Carlos III	Cenima	- Descubriendo la caja mágica. J.I. Aguaded. 1998
Roberto Aparici. Uned	Comunicar. Comunicar. Aularia digital.	- Murales prensa escuela. J.I. Aguaded. 1998.
Manuel Arca. Universidad La Laguna	Contrapunt	- Educación y televisión un nuevo proyecto educativo. J.M Pérez Tornero. 2000
Grupo Tecnología Educativa UIB.	Prae magic	- Cómo enseñar a ver críticamente la TV. Alonso: Domingo y Gállego. 2000
	edu365.com	- Guía para enseñar a ver la TV. IORTV. 2003.
	Elearning Europa	- Aprender a mirar. Proyecto asociaciones de telespectadores. 2003.
	El Chupete	- Guía pantallas amigas. CEACCU. 2004.
	Encontre Xarxa de educadors	- Guía enseñar a ver TV CAC. 2007
	Entrelines	
	Foro generaciones interactivas	
	Foro IORTV	
	Grupo Tecnología Educativa UIB	
	Grupo Imago	
	Mitjans	
	Observatorio europeo televisión infantil	
	Pe de imaxe	
	Programa de medios audiovisuales de Catalunya	
	Spectus	
	Teleduca	
	Televisión escolar	

Como hemos visto, a pesar del gran cambio que supusieron las Reformas del Sistema Educativo LOGSE (1990) y LOE (2006) respecto a la “Ley General de Educación” (1970), en lo que se refiere al tratamiento de los medios de comunicación en las aulas, a día de hoy, todavía no hay programas de ámbito ni estatal ni autonómico dedicados a formar en las aulas telespectadores críticos.

Los orígenes de la Educación para la Comunicación en España se remontan a las primeras experiencias de la enseñanza del cine. La aparición de *los cine-clubs* fue el punto de partida de muchas iniciativas de introducción de los medios en las aulas. En la década de los 70, la “Ley General de Educación” (LGE) supone una renovación de la enseñanza y las escuelas empiezan a dotarse de medios audiovisuales. Esta ley supuso la primera introducción de los medios audiovisuales en las aulas. Como hemos visto, las reformas que implican la LOGSE (1990) y la LOE (2006) suponen un gran cambio en lo que se refiere al tratamiento de los medios de comunicación en las aulas, con respecto a la normativa anterior LOE (1970). Sin embargo, ninguna de estas dos reformas va acompañada de propuestas globales de educación para la competencia televisiva. “La puesta en marcha de la Reforma del Sistema Educativo en España ha traído consigo múltiples actividades formativas en el ámbito de la comunicación y la educación, pese a su consideración como tema transversal y la inexistencia de programas institucionales de Educación en Medios de Comunicación” (Aguaded, 1998). También Krasny (1991), en su “Manual del espectador inteligente”, señala que “aunque la declaración de principios de la LOGSE formule que se debe dotar a los y las jóvenes de un espíritu crítico ante los mensajes difundidos por los medios audiovisuales, luego tal cosa no tiene prácticamente cabida en el desarrollo curricular

concreto”. En los materiales, editados, a propuesta de la administración, al hilo de la puesta en marcha de las últimas Reformas Educativas, no se profundiza, ni se recogen materiales de apoyo concretos para la explotación didáctica de los medios y la televisión en las aulas.

No obstante, como veremos a continuación, sí son muchas las investigaciones, programas, foros, colectivos, asociaciones que trabajan, al margen de la administración, el área de la competencia televisiva, para la formación de telespectadores críticos y en la edición de materiales didácticos dedicados a tal fin.

Dentro de la variedad de investigaciones, reflexiones, proyectos que se han desarrollado en el ámbito de la educación en materia televisiva en el contexto hispano, pueden destacarse varios enfoques, tal y como detallan los mexicanos Charles y Orozco (1995 en Aguaded, 1998):

- Una de las corrientes muestra la preocupación para contrarrestar la influencia creciente de la televisión en los receptores: en sus formas de pensar, en sus hábitos de consumo, en su educación. “Sustentada en una perspectiva que subraya los efectos de los medios en receptores individuales, algunos programas han buscado proteger a los sujetos, sobre todo niños y jóvenes, se han puesto en marcha diversas estrategias como la «dieta televisiva», mediante la que se pretende regular la cantidad de televisión que ven los niños diariamente, o la mediación de los adultos cuando los niños ven la televisión, o la participación de los niños en diálogos en la escuela con los maestros para contrarrestar informaciones negativas de los medios”. (Aguaded, 1998)
- Otras corrientes se centran en responder al “reto tecnológico” que implican las nuevas tecnologías aplicadas a la televisión. Esta corriente denominada en el ámbito anglosajón como *Media Literacy* o *Television Literacy*, que sería interpretada en nuestro contexto hispano por el término Alfabetización Audiovisual, que se basa en el conocimiento del lenguaje de los medios. (Aguaded, 1998)
- Algunos programas se han dirigido al aprovechamiento de los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, buscando estrategias para servirse de los medios y la televisión como Tecnología Educativa o como fuentes de información y ampliación de conocimientos.
- Otros, se centran en el análisis semántico o semiológico de los textos visuales y auditivos de la televisión. En el análisis de su gramática para preparar a los receptores a leer televisión.
- Otra línea de investigación se centra en desenmascarar las propuestas ideológicas de los mensajes televisivos.
- El análisis crítico de los procesos de recepción es también, por entidad propia, otro de los enfoques que ha pretendido analizar la forma en que los receptores se relacionan con los medios de comunicación y sus mensajes. Se busca cuestionar a los sujetos acerca de sus motivos para exponerse ante la televisión, sobre la cantidad y selectividad de sus preferencias y sus formas de apropiación. “Se pretende que los receptores se relacionen con los medios de una manera más reflexiva. Asimismo, la educación para la recepción se entiende como una búsqueda para la expresión de los receptores a partir de la apropiación de sus mensajes” (Charles y Orozco, 1995, en Aguaded, 1998)

Una vez conocidos los enfoques en materia de educación, televisión y niños, procedemos a detallar los grandes grupos de investigación que trabajan en la materia de educación para la competencia televisiva en el ámbito académico en nuestro país.

Uno de los primeros grupos en trabajar la materia fueron, en la década de los 70, los *Institutos de Ciencias de la Educación* (ICEs) de las Universidades que contaron con departamentos específicos de medios audiovisuales, especialmente centrados en el uso de las diapositivas y posteriormente el vídeo. Los ICEs fueron los pilares básicos de la educación tecnológica con los medios, en los años 70 y comienzo de los años 80, hasta la aparición de los *Centros de Profesores* (CEP's). A mitad de la década de los 80, en estos centros, se desarrollaron una gran cantidad de cursos relacionados con las tecnologías, los medios y la televisión. Sin embargo, como apunta Aguaded (1998) “no ha habido una política uniforme y consolidada, ya que desde la administración educativa no se ha seguido una política de Educación en Medios de Comunicación, centrándose exclusivamente en proyectos de Nuevas Tecnologías y muy tímidamente en *Prensa-Escuela*”.

Si revisamos las bases de datos TESEO y REDINET, Tesis en xarxa, ERIC, GOOGLE académico, Biblioteca Nacional de los Maestros, podemos comprobar que en España, las grandes líneas de investigación en materia de Educomunicación giran en torno a los nombres de grandes investigadores como: José Ignacio Aguaded, en la *Universidad de Huelva*; Julio Cabero, en la *Universidad de Sevilla*; José Manuel Pérez Tornero, de la *Universitat Autònoma de Barcelona*; Joan Ferrés, en la *Universidad Pompeu Fabra*; Agustín García Matilla, en la *Universidad Carlos III*, de Madrid; o Roberto Aparici, en la *UNED*.

Andalucía es una de las comunidades que más ha investigado en el ámbito de la televisión y su relación con infancia. En esta comunidad, y podemos decir también que en todo el país, lidera las investigaciones en materia de competencia televisiva el profesor José Ignacio Aguaded, de la *Universidad de Huelva*. Su tesis doctoral “Educación para la competencia televisiva: fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria” ha sido un pilar básico para nuestra investigación. Este trabajo ofrece un paquete curricular, titulado “Descubriendo la caja mágica”, destinado a alumnos de Educación Secundaria para la formación de telespectadores en el aula.

También hay que destacar la labor de Aguaded al frente del *Grupo Comunicar*, un colectivo andaluz de profesores y periodistas, dedicado, desde el año, 1988 a la Educación en Medios de Comunicación, a través de actividades de formación de profesores, de la dinamización de la comunidad educativa (padres, alumnos) y a través de la organización de concursos, certámenes y, especialmente, por medio de la publicación de materiales didácticos con experiencias, propuestas, reflexiones e investigaciones relacionadas con los medios de comunicación en las aulas. Liderado por Aguaded, el grupo ha editado y publicado guías curriculares para trabajar de forma práctica la televisión y los medios en las optativas reseñadas de la Educación Secundaria, tanto desde una vertiente crítica como creativa. Además, el grupo *Comunicar* publica la revista homónima, *Comunicar*, que, editada en Andalucía desde 1993, se distribuye en toda España y Portugal y el continente Iberoamericano. La publicación es semestral y, a día de hoy, es una plataforma consolidada de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación interesados en esta área transversal de “Educación en Medios de Comunicación”. Todos los números de la revista han sido de gran ayuda a la hora de fundamentar la presente investigación. Entre los ejemplares, y por su relación con la materia que nos ocupa, destacan: 1. “Aprender con los medios” (1993); 4. “Leer los

medios en el aula” (1995); 6. “Descubriendo la caja mágica, la televisión en las aulas” (1996); 8. “La educación en medios de comunicación” (1997); 16. “Educación y comunicación” (2001); 18 “Descubir los medios” (2002); 28. “Educación en medios en Europa” (2008); 31. “Educar la mirada” (2008) o 32. “Políticas de educación en medios” (2009).

En 2012, el *Grupo Comunicar* pone en marcha un nuevo proyecto: *Aularia, revista digital*. Se trata de un nuevo y complementario intento del grupo por difundir ideas, aportar conocimiento, generar debate y apoyar los movimientos que, en todo el mundo, tiene que ver con la Educomunicación. *Aularia* es un espacio abierto a todas las posibilidades educativas y comunicativas, que tengan que ver con la Educación en Medios, desde su vertiente más práctica y lo que ésta entraña necesariamente de reflexión y teoría. La publicación también es semestral.

También en Andalucía, la *Universidad de Sevilla* es reconocida por sus trabajos en el marco de la Educomunicación. Lidera muchas de estas investigaciones el catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Julio Cabero: miembro fundador de *Eduotec*, la asociación de profesionales de la educación para el desarrollo de la Tecnología Educativa y de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, entre cuyos objetivos destacan: promover la cooperación para la producción, difusión, uso y evaluación de materiales y programas educativos; y ayudar en la experimentación e investigación de los socios en el campo de la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación. Cabero ha publicado muchas obras y artículos sobre la temática de la Tecnología Educativa y las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Dirige la revista *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*, una publicación interdisciplinar de carácter científico-académico y divulgativo, que pretende fomentar el intercambio de ideas y trabajos en el campo de los medios audiovisuales, informática y tecnologías avanzadas aplicadas al terreno educativo y la formación en general. En la *Universidad de Sevilla*, también se ha llevado a cabo un interesante estudio sobre las relaciones entre niños y televisión. Se trata de un trabajo desarrollado conjuntamente entre las Facultades de Psicología y Educación titulado “Estudio psicoeducativo de la programación infantil y juvenil de Canal Sur Televisión” (Borrego y De Pablos, 1994).

En este mismo sentido, la *Universidad de Granada* ha publicado: “Influencia de la televisión en la infancia y la adolescencia andaluza” de Iglesias, de Ussel (1995) o “El profesor (educador, enseñante y televidente) y la programación televisiva”, de Gallego (1997). Asimismo, la *Universidad de Granada*, junto con la *Escuela Andaluza de Salud Pública*, editó también un interesante documento titulado “La Generación TV” (March, 1994). En el libro confluyen distintas áreas de conocimiento de la mano de médicos, psicólogos, juristas, pedagogos, trabajadores sociales, periodistas, políticos, psiquiatras... que teorizan sobre el papel de los niños frente a la televisión. También en la *Universidad de Granada*, el estudio “El profesor (educador, enseñante y televidente) y la programación televisiva”, de Fernández Cruz, (1996) detecta algunos de los factores que influyen en la escasa utilización de la televisión en los centros de enseñanza y analiza la influencia social y cultural de la televisión en los profesores y cómo estos la emplean en su trabajo. En Granada, destaca también la labor llevada a cabo por el *Grupo Imago*.

En la *Universidad de Córdoba*, destacan la publicación de las siguientes investigaciones: “Instrumentos que median la actividad en el aula: la televisión y el periódico en un taller de escritura” (2001); y “Aprender en la familia y en la escuela: imágenes,

palabras e ideas” de Reina (2000). Esta investigación explora cómo los niños y las niñas y personas adultas se aproximan a la televisión en las aulas. Además, diseña entornos educativos escuelas que faciliten el desarrollo de habilidades relacionadas con la alfabetización en el medio impreso y audiovisual y define situaciones de enseñanza y aprendizaje que facilitan la interpretación de dichos sistemas.

En Cataluña, en el marco de la Comunicación y la Educación, destaca la gran labor llevada a cabo por los profesores José Manuel Pérez Tornero, en la *Universitat Autònoma de Barcelona*, y Joan Ferrés, en la *Universitat Pompeu Fabra* de Barcelona. José Manuel Pérez Tornero es catedrático de Periodismo en la *Universitat Autònoma de Barcelona*, donde dirige el Gabinete de Comunicación y Educación. Pérez Tornero es asesor de la UNESCO en materia de *Media Education* y destacan sus trabajos relacionados con las políticas de promoción de las competencias mediáticas, la regulación del servicio público audiovisual, la televisión educativa y la competencia mediática. Él es quien define el término “competencia televisiva” (1994), como un conocimiento acerca del discurso, el lenguaje y la base tecnológica de la televisión y en sus trabajos deja muy claro que para desarrollar esta competencia en los telespectadores hay que formarlos.

Joan Ferrés es profesor en los *Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona*. Es especialista en Comunicación Audiovisual y Educación, un área en la que trabaja en dos ámbitos temáticos: la socialización mediante comunicaciones inadvertidas y la educación en la cultura del espectáculo. Entre sus múltiples trabajos, han sido especialmente útiles para nuestra investigación: “Cómo ver la televisión: material didáctico para niños y jóvenes” (1998); “Televisión y Educación” (1994) y “Educar en una cultura del espectáculo” (2000). En la Universidad de Barcelona, se han publicado interesantes investigaciones como: “La formación del televidente: una necesidad en la escuela de hoy”, de Sánchez, L. Urquicia (1983); “Programes educatius a TV3”, de Sanvicens (1989).

En Madrid, destaca el trabajo de Agustín García Matilla profesor de la *Universidad Carlos III* de Madrid. Matilla fue, anteriormente, y durante 20 años profesor de “Teoría y Técnica de la Información Audiovisual” en la *Universidad Autónoma de Madrid* y también director técnico de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Entre sus obras, destacan las relacionadas con la “Teoría y Técnica de la Información Audiovisual” y “Una televisión para la educación. La utopía posible” (2003). García Matilla trabaja, en muchas ocasiones, en colaboración con Roberto Aparici, director máster “Redes sociales y aprendizaje digital” en la UNED. Aparici es otro de los grandes expertos de nuestro país en Comunicación Educativa y Cultura Popular. Sus trabajos se centran en el análisis de medios de comunicación; de sus contenidos y mensajes; del comportamiento de audiencias; el papel de los nuevos medios y del público de estos nuevos medios. Entre ellos, destacan “Lectura de imágenes en la era digital” (2008) y “Educomunicación. Más allá del 2.0” (2010); o “Televisión, currículo y familia” (dirigida por Roberto Aparici y Agustín García, 1994)

La *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) ofrece numerosos programas modulares, másters y doctorados relacionados con la Comunicación y la Educación. Entre ellos, destacan: el Programa modular en Tecnologías Digitales y la Sociedad del Conocimiento; el máster universitario en Comunicación y Educación en la red: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento; y el máster universitario en Innovación e Investigación en Educación. En la UNED, también se han publicado

investigaciones como: “Los usos televisivos desde la perspectiva cualitativa”, de Callejo (1993); “Influencias psico socioeducativas de los dibujos animados en niños de Primaria”, de Moral, (1993); “La televisión educativa”, de Alvarez (2001); “Enseñanza aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías”, de Sevillano, L; Bartolomé (1998); y “El tercero ausente: investigación empírica sobre el papel de los adultos en la relación entre niños y televisión”, de García de Cortázar, Callejo Gallego, del Val Cid, Camarero Rioja, Arranz. La UNED ofrece desde la década de los ochenta, una amplia variedad de cursos de formación de profesorado. Entre ellos, nos parece especialmente el impartido, en la década de los noventa, por Catalina Alonso y Domingo Gallego (Alonso y Gallego, 1996) titulado “Cómo enseñar a ver críticamente la televisión”. El curso plantea iniciar a los docentes en la necesidad de educar a través de la televisión, ofreciéndoles información sobre el medio televisivo y sus influencias en los alumnos, sin realizar propuestas prácticas ni pautas de actuación didáctica para el aula, ya que esta vertiente se reserva para el trabajo práctico que los alumnos tienen que presentar.

En la *Universidad Complutense de Madrid*, se han publicado trabajos como: “Educación a distancia como tarea de la televisión”, de O.Ochoa González (1985); “La violencia en TV”, de Seijas (1986); “Representación de hombres y mujeres en televisión”, de Baca (1986); “Niños y niñas y televisión”, de J,L Garcia (1999); “La influencia de la familia y los educadores en la percepción y asunción de los mandatos sobre la televisión”, de Callejo, M.J; Val Cid, C; Camarero, L; Arrantz (1995). Este trabajo estudia la relación de los educadores como fuente de mandatos, es decir, como posibles organizadores de la relación con la televisión. Otros trabajos son “Televisión Curriculum y familia”, de Garcia Matilla, E; García Matilla, L; Gutiérrez, A; Monsiváis, R (1995). Una investigación que estudia el comportamiento de la audiencia televisiva infantil y juvenil y analiza los valores reproducidos por las televisiones a la luz de los contenidos actitudinales presentes en la reforma educativa y diseña alternativas para una recepción crítica de la televisión. Otros trabajo publicados en la Universidad Complutense de Madrid son “Análisis de la audiencia infantil: de receptores de la televisión a perceptores participantes”, de Marta Lazo (2004); “La comprensión infantil de los contenidos y mensajes televisivos”, de Sierra (1996).

La *Universidad de La Laguna*, en Tenerife, también es conocida por su trabajo en el campo de la Tecnología Educativa. Lidera muchas de estas investigaciones el catedrático del departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad, Manuel Area. En concreto, Area dirige, en dicha Universidad, el grupo de investigación denominado *Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías*. Su trabajo se centra en el desarrollo de investigaciones relacionadas con las TIC's y la Educación. En la Universidad de la Laguna se han publicado investigaciones como: “La educación audiovisual como tema transversal del currículo”, dirigida por Area (1994); “La comunicación publicitaria infantil”, de Brinque (1998); “La experiencia de ver la televisión. Respuesta emocional a secuencias audiovisuales de miedo”, de Conde (1998); o “El niño y las industrias culturales: aproximación crítica al universo cultural de los pitufos”, de Rosales (1987).

También es muy reconocido por su labor el *Grupo Tecnología Educativa de la Universitat de les Illes Balears* (UIB). Se trata de un grupo de investigación sobre las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación y el desarrollo de medios didácticos; y de programas y entornos virtuales de formación. Dirige el grupo el

catedrático de Tecnología Educativa de la UIB, Jesús Salinas. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, su tesis doctoral (1988) “El video cómo instrumento didáctico. Consideraciones sobre el diseño, producción y evaluación de programas didácticos en video” ha sido, junto con la tesis de José Ignacio Aguaded, otro gran pilar para la elaboración de esta tesis. Jesús Salinas dirige la revista *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. También en la UIB, destaca el trabajo “Preferencias en el uso de internet, televisión, videoconsolas y teléfonos móviles entre los menores de les Illes Balears”, de Mut, B; Morey (2008). El artículo se basa en un estudio desarrollado por parte del grupo de investigación “Educación y Ciudadanía” de la Universitat de les Illes Balears sobre equipamientos y uso de las tecnologías de la información y la comunicación entre alumnos de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años.

En la Universidad de Valencia, destacan trabajos como: “El cine y la televisión: educación plástica y visual, cuarto curso: alumno y otra investigación centrada en profesor”, de Bellido (1993). En la Universidad de Salamanca: “Educación para la televisión”, de Sarramona (1988), el trabajo trata de identificar los efectos negativos de la televisión y elaborar una propuesta pedagógica dirigida a los adolescentes para contrarrestar dichos efectos.

Como vemos, son muchas las universidades que cuentan con importantes investigadores y expertos en Tecnología Educativa y Educación en Medios de Comunicación. No obstante, tal y como apunta Aguaded (1998) sigue “prevalciendo, en términos generales, una perspectiva excesivamente tecnológica, alejada, salvo excepciones, de propuestas críticas de Educación para la Comunicación, asequibles para los docentes de los niveles educativos de Primaria y Secundaria”.

3.4.4.- Asociaciones/colectivos que trabajan en Educación en Medios en España.

En España, es a partir, sobre todo, de la década de los 80, cuando maestros, profesores, pedagogos, educadores, padres concienciados, consumidores de medios de comunicación y profesionales del mundo de la comunicación se agrupan para trabajar de forma conjunta en iniciativas relacionadas con la Educación en Medios. Se inicia así el movimiento para impulsar la Educación en Medios de Comunicación en las aulas. Todos los colectivos y grupos que nacen de esta inquietud tienen un denominador común: la preocupación por la gran influencia de los medios de comunicación en la sociedad y su poco tratamiento en los centros escolares, porque, como ya hemos visto, en España, la integración en el currículo de contenidos relacionados con la Educación en Medios es transversal y lamentablemente escasa. Se trata, mayoritariamente, de grupos que trabajan al margen de la Administración educativa, pero al estar formados por profesores y educadores influyen en ella. La mayoría de estos colectivos hace públicos sus trabajos o materiales a través de revistas que publican periódicamente. Entre las tareas de estos grupos, foros y colectivos destacan:

- potenciar la presencia de las tecnologías de la información y comunicación en el espacio educativo.
- ampliar la formación de profesorado en materia audiovisual haciendo especial hincapié en las experiencias más innovadoras.
- proponer líneas de actuación para potenciar y desarrollar la Educación en Comunicación en los centros educativos.

- dinamizar el uso didáctico crítico, creativo y plural de los medios de comunicación en las aulas.
- elaborar propuestas didácticas y programas dirigidos al mundo de la enseñanza, destinadas tanto al alumnado como a la formación del profesorado.
- producir de materiales didácticos para la alfabetización audiovisual y crear y potenciar un lugares de encuentro y reflexión plural y flexible sobre Educación y la Comunicación.

El trabajo de todos estos colectivos contrasta con las escasas iniciativas para promover la educación en comunicación que se han llevado a cabo desde los propios medios de comunicación.

A continuación, se detallan, por orden alfabético, algunas de las asociaciones, foros y grupos que trabajan de forma más activa y destacada en la materia en nuestro país. Como veremos entre todos ellos, destaca la labor de los grupos *Comunicar*, *Aire Comunicación*, *APUMA*, *Drac Magic*, *Spectus*, *Pe de Imaxe*, *las Asociaciones de Telespectadores* y *el Consell Audiovisual de Cataluña*.

- **Aire Comunicación.** Es una asociación formada por profesionales de la comunicación y profesores de diversos niveles educativos que trabajan desde hace años en el campo denominado *Media Literacy*, *Alfabetización en Medios* o Educomunicación. Algunos de sus componentes destacados son: Roberto Aparici, Alfonso Gutierrez, Joan Ferrés, Agustín García Matilla, entre otros. Mantiene una red de contactos con la mayoría de las asociaciones que trabajan en este ámbito en España y con los grupos más representativos que, tanto en la Universidad Española como en numerosas universidades de América Latina, investigan en diferentes ramas relacionadas con la Educación en materia de Comunicación. Trabaja principalmente en tres líneas de trabajo: producción de materiales audiovisuales y multimedia relacionados con la alfabetización audiovisual; la formación para un análisis crítico de los medios y la investigación.

- **Asociaciones de Telespectadores.** Desde 1985 las Asociaciones de Telespectadores trabajan por una televisión de calidad. Defienden los derechos de los usuarios, especialmente los de los niños que son los más indefensos ante las pantallas. El desarrollo de las nuevas tecnologías del mundo audiovisual en estos últimos años y la propia demanda de los usuarios ha llevado consigo una progresiva ampliación y adaptación del trabajo de las asociaciones de telespectadores. Internet, el mundo de los videojuegos, el cine, los DVD y el uso de los móviles han ido adquiriendo cada vez más espacio en el entretenimiento de niños y jóvenes. En España hay una asociación de telespectadores por cada comunidad autónoma. Entre todas suman unos 50.000 asociados. Juntas están estructuradas en una Federación que lleva por nombre ICMEDIA (*Iniciativas para la Calidad de los Medios*). Tiene su sede en Madrid y coordina y representa el trabajo de todas y cada una de las asociaciones que la componen.

Las Asociaciones de Telespectadores tienen en cuenta especialmente todo aquello relacionado con la programación infantil y su horario de protección en la TV (de 6 a 22 horas, definido por la "Directiva Europea de TV Sin Fronteras"). En su empeño por conseguir una televisión respetuosa con el espectador también apoyan y participan en la tarea de los Consejos Audiovisuales -de aquellas comunidades autónomas que cuentan con uno a través de varias comisiones de estudio y de análisis.

Publican mensualmente la revista **Contraste Audiovisual**. Se trata de una publicación mensual pensada y dirigida a los profesores, padres y alumnos para informarles de una manera "contrastada", profunda y crítica de la actualidad televisiva. También se analizan los estrenos en cine y DVD del mes y se ofrece una información actual y valorada sobre el mundo de los videojuegos. La Asociación de Telespectadores de Cataluña (TAC) es una de las más activas. Desde 1999 lleva a cabo el programa educativo "**Aprender a Mirar**", en el que en 2005 participaban más de un centenar de instituciones escolares.

El programa *consiste básicamente en ofrecer a las instituciones educativas instrumentos que contribuyan a minimizar esos efectos negativos de la televisión en todos los niveles de la*

escuela: padres, profesores y alumnos. Al mismo tiempo contribuimos a sacar partido positivo de este medio de comunicación tan importante, por su presencia y uso en los hogares. Publica mensualmente una guía pensada y dirigida a los padres que tiene como fin dotar a las familias de una guía sencilla y práctica acerca de los programas con contenido positivo que ofrecen las programaciones de las cadenas de televisión estatales y autonómicas, así como una selección de películas de estreno en los cines y novedades en vídeo y DVD. En estos momentos, más de 100 instituciones educativas están repartiendo esta publicación entre sus familias. Aunque es el colegio el que se encarga del reparto, habitualmente es la asociación de padres de alumnos del colegio (APA) la que se encarga de financiar este servicio, y por tanto, de contratarlo con TAC. También dispone de expertos (médicos, psicólogos, abogados, pedagogos, etc.) que estudian aspectos de la televisión desde su ámbito profesional. Estos profesionales acuden a los colegios que así lo soliciten a dar charlas, conferencias, mesas redondas, cine-forums, etc., tanto a padres como a profesores y alumnos. Además, el TAC pone a disposición de las instituciones educativas con web, información diaria, semanal y mensual sobre la programación de la televisión, estrenos de películas en cines y novedades en vídeo o DVD. Cada día actualiza en la web del colegio que lo solicite los programas que recomienda para ese día clasificados por públicos: para todos, para niños, para jóvenes y para mayores. Asimismo, cada semana actualiza en la web de cada colegio una selección de las mejores películas que se estrenan en el cine semanalmente y, cada mes, hace lo mismo con los vídeos/dvd de estreno. Este servicio permite a los padres, profesores y alumnos de un colegio disponer, en la propia web, de una información actualizada de mucho interés para las familias y personas individuales. (Boza, 2005).

- **Asociación Trenta-1.** En febrero de 2007, se organiza en Mallorca VIII Trobada Trobades de Audiovisuales para estudiantes de secundaria. Estos encuentros tienen como objetivo poner en contacto a los estudiantes de secundaria con el mundo audiovisual, de forma vivencial y participativa. Tanto los resultados de los encuentros, como la valoración de los participantes delatan el éxito de una iniciativa que parte de la realidad de nuestra época, en un mundo inmerso en la era tecnología. A lo largo de las dos jornadas que dura el encuentro, se llevan a cabo talleres que culminan con producciones audiovisuales de diversa tipología. En 2007, participaron en el encuentro unos 200 alumnos de 16 centros de secundaria. Los talleres que se organizaron en esta edición fueron: taller de radio, taller de fotografía, taller de prensa, taller de construcción de historias, taller de diseño gráfico con ordenador, taller de animación de objetos, taller de cortometrajes, taller de interpretación frente a la cámara, de videoclips musicales y de juegos de estrategia.

- **APUMA. Asociación de Profesores Usuarios/as de Medios Audiovisuales.** APUMA es una asociación de ámbito estatal, independiente de entidades públicas y privadas, que nace en 1992 con el objetivo de unir un amplio grupo de profesores en un marco que permita su coordinación y la comunicación para mejorar la práctica docente con medios audiovisuales e informáticos en todos sus aspectos. Plantea experiencias y propuestas de educación en medios en infantil, primaria, secundaria y formación de profesorado. Trabaja bajo el lema "Hoy vivimos inmersos en un universo de imágenes ¿podemos educar ignorándolo?". Publica la revista **Educación y Medios** que edita trimestralmente y en cuyas páginas se recogen experiencias interesantes como: "Telealfabetización: actividades", de José María Aguilera; "Pistas para introducir el fenómeno audiovisual en la escuela", Manuel Fandos y María José Martínez; "Utilización del audiovisual en el aula", de José Calleja; "la enseñanza de la comunicación audiovisual", de Eladio Bergondo; "Nuevas asignaturas: optativas de imagen", de JR. Belmonte; "La educación para los medios de comunicación. Apuntes para una política de integración curricular", de Manuel Area.

- **Aula Media.** Revista digital que recoge diversas iniciativas en Educación en Comunicación en el ámbito de los países catalanes. Recoge el proyecto *Educom*, una investigación sobre Educación en Comunicación en los países catalanes que tiene el soporte de la *Fundación Jaume Bofia* y cuyos objetivos de trabajo son: realizar un estudio sobre como las diferentes administraciones educativas abordan la Educación en Comunicación en los Países catalanes, ver como se puede desarrollar la educación en comunicación en los currículums de Primaria y ESO;

descubrir que se está haciendo en colegios e institutos en el campo de la educación en comunicación, haciendo especial hincapié en las experiencias más innovadoras; proponer líneas de actuación para potenciar y desarrollar la Educación en Comunicación en los centros de Primaria y Secundaria.

www.bibnet.com Guía mundial de recursos televisivos.

- **Cenima. Colectivo de Enseñantes Interesados en los Medios Audiovisuales.** Asociación de Profesores y profesoras de Sevilla y Cádiz que trabaja desde inicios de los 90 en potenciar la presencia de las tecnologías de la información y comunicación en el espacio educativo y ampliar la formación de profesorado en materia audiovisual.

- **Comunicar. Colectivo andaluz de educación y comunicación.** Es un foro plural para la educación en medios de comunicación que, como asociación profesional de periodistas y profesores, pretende dinamizar el uso didáctico crítico, creativo y plural de los medios de comunicación en el aula. Publica la revista **Comunicar**, que editada en Andalucía, se distribuye en toda España y Portugal y el continente Iberoamericano, además de intercambiarse con varios centenares de cabeceras de todo el mundo. Su primer número lo lanza en 1993 y es semestral. Hoy es una plataforma consolidada de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación interesados en esta área transversal de "Educación en Medios de Comunicación". Entre infinidad de números de la revista, destacan por estar relacionados con la educación en medios los números: 1. *Aprender con los medios*; 4. *Leer los medios en el aula*; 6. *Descubriendo la caja mágica, la televisión en las aulas*; 8. *La educación en medios de comunicación*; 10. *La familia y los medios de comunicación*. 36. *La televisión y sus nuevas expresiones*. La revista científica, de ámbito internacional, en educación y comunicación, es un foro abierto para conocer y comprender los nuevos lenguajes de los medios.

En 2012, el *Grupo Comunicar* pone en marcha un nuevo proyecto: *Aularia, revista digital*. Se trata de un nuevo y complementario intento del grupo por difundir ideas, aportar conocimiento, generar debate y apoyar los movimientos que, en todo el mundo, tiene que ver con la educomunicación. *Aularia* es un espacio abierto a todas las posibilidades educativas y comunicativas, que tengan que ver con la educacomunicación, desde su vertiente más práctica y lo que ésta entraña necesariamente de reflexión y teoría. La publicación de la revista es semestral.

- **Contrapunt. Valencia.** Grupo de maestros, profesores y profesionales de los medios de comunicación a quienes une la preocupación por la Educomunicación o la inserción de los medios en las aulas. Durante la década de los 90 publica diversos artículos relacionados con la Educomunicación. Entre estas publicaciones destacan: "La prensa, la gran olvidada" (1994) o "Els telenotícies: anàlisi i aprofitament didàctic" (1997).

- **Drac Magic.** Se fundó en 1970 con el objetivo de difundir la cultura cinematográfica. Está formado por un grupo de investigadores, comunicadores, maestros y pedagogos que se plantean la relación entre lo audiovisual y la escuela, y trabaja para incorporar la enseñanza del cine y del lenguaje audiovisual en la enseñanza. A lo largo de estos últimos años ha centrado gran parte de su trabajo en la elaboración de propuestas didácticas relacionadas con el ámbito audiovisual y ha colaborado en diversos proyectos educativos. También se ha especializado en: elaboración de propuestas didácticas y programas dirigidos al mundo de la enseñanza, destinadas tanto al alumnado como a la formación del profesorado; producción de materiales didácticos sobre interpretación y lectura del film; distribución de films infantiles, información y asesoramiento sobre cualquier tema relacionado con la utilización cultural o didáctica de los medios audiovisuales.

- **Edu365.cat.** Portal del Departament d'Educació de la Generalitat Catalana. Destinado a padres y alumnos de Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional. Recoge noticias, agenda, novedades, canales, chats relacionadas con la educación en medios.

www.elearningeuropa.info. Foro sobre *alfabetización digital y educación en medios; una necesidad emergente*, cuyo coordinador es el especialista en televisión y educación, José Manuel Pérez Tornero. De este entorno es muy interesante el dossier temático sobre alfabetización en medios, en el que se recogen un total de 16 proyectos sobre alfabetización en medios financiados por la iniciativa *e-learning* de la Comisión Europea.

- **El chupete: Festival Internacional de Publicidad y Comunicación Infantil.** Festival independiente que en 2003 celebra su primera edición. Tiene como finalidad premiar cada año a los mejores trabajos creativos con valores dirigidos al público infantil. Premia la mejor publicidad-comunicación infantil en dieciséis categorías: entre las que destacan: cine, televisión, campañas promocionales. El chupete pretende crear un foro de reflexión sobre los problemas y oportunidades del mercado publicitario y de la comunicación infantil.

- **Encontre. Xarxa d'Educadors i Comunicadors.** Desde el año 2004, esta organización organiza *Trobades de la educació en comunicació* para la enseñanza primaria en colegios de diversos municipios de Baleares. La iniciativa cuenta con el patrocinio de la *Direcció General de Política Lingüística de la Conselleria de Educació i Cultura del Govern Balear*. Durante las jornadas, los protagonistas son los medios de comunicación. La iniciativa surgió con la pretensión de convertirse en una especie de laboratorio de experimentación audiovisual en el que los niños y niñas participantes, tuvieran la oportunidad de crear imágenes, sonidos, productos, publicaciones... a través de diferentes talleres. En 2008 y 2009 se repite la experiencia. En 2009, la *V Trobada d'Educació en Comunicació* se celebra en la localidad mallorquina de Santa Maria del Camí los días 25 y 26 de marzo. Participaron unos 400 alumnos de sexto curso de primaria. El año 2011, se celebra la XII Jornada en Porreres, donde una decena de colegios e institutos de secundaria participaron en el proyecto. Los talleres que se organizaron este año fueron: *cómo hacer videos musicales, el doblaje, autorretrato animado, radio, cortometraje, anuncios* y, por primera vez desde la creación de las jornadas, los alumnos hicieron un *Lipdub*.

- **Entrelínies.** Red de educación y comunicación de la Comunidad Valenciana. Se trata de un colectivo de profesionales de la Comunicación y la Educación que se posiciona y se preocupa por el presente y futuro de los medios y la comunicación social, y centra principalmente su trabajo en cuestiones relacionadas con la Educación en materia de comunicación. Uno de sus principales objetivos es crear y potenciar un lugar de encuentro y reflexión plural y flexible sobre Educación y la Comunicación.

- **Foro Generaciones Interactivas.** Fundado por *Telefónica, la Universidad de Navarra y la Organización Interamericana de Universidades*, en diciembre de 2008. El objetivo es promover entre los niños y jóvenes un uso responsable de las TIC. Su misión también es construir un marco que permita un uso correcto de las nuevas y viejas pantallas que tanto atraen a los menores. Se trata de combinar el conocimiento científico y la acción educativa, de fundamentar retos, problemas y oportunidades hasta ahora desconocidos, de trasladar de forma rápida estas conclusiones a gobiernos, instituciones y agentes sociales. La visión del foro está basada en una mirada global e internacional; de este modo, realiza ya proyectos en países como Argentina, Chile, Ecuador, Brasil, Uruguay, Guatemala, México, Colombia, Venezuela, Perú y España

- **Foro IORTV.** www.RTVE.es/oficial/IORTV/apren. Foro sobre educación y televisión. Decálogo. 4-7 julio de 2003.

- **Grupo de Tecnología Educativa de la Universitat de les Illes Balears (UIB).** Se trata de un grupo de investigación sobre las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación y el desarrollo de medios didácticos; y de programas y entornos virtuales de formación. Dirige el grupo el catedrático de Tecnología Educativa de la UIB, Jesús Salinas. Publica la revista. www.edutec.rediris.es Revista Electrónica de Tecnología Educativa que se presenta como propuesta para el debate y la reflexión sobre los temas más actuales del campo de la Tecnología Educativa. Editada por la *Universidad de les Illes Balears y la Asociación de Usuarios Españoles de Satélites para la Educación (EEOS)*.

- **Grupo Imago. Granada.** Grupo de maestros, profesores y profesionales de los medios de comunicación a quienes une la preocupación por la Educomunicación o la inserción de los medios en las aulas. Entre sus publicaciones destacan: “El discurso de la televisión” (1994) o “Teoría y didáctica del medios televisivo” (1993).

- **Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors.** Es una asociación formada por profesionales de la comunicación y la educación, y todas aquellas personas preocupadas e interesadas por la comunicación mediática por su incidencia social y educativa. Principalmente, basa sus actuaciones e intervenciones en cuestiones de educación mediática agrupa a profesores de todos los niveles y a comunicadores de todos los medios. Cuenta con el apoyo del *Consejo Audiovisual de Catalunya* (CAC), y organiza regularmente jornadas sobre medios y educación; y promueve incorporar al currículo escolar oficial un programa obligatorio de educación en medios. *Mitjans* mantiene estrechas relaciones con el *Grupo Comunicar Colectivo Andalúz para la Educación en Medios de Comunicación*, juntos han desarrollado, en los últimos tiempos, múltiples actividades de dinamización de la comunidad educativa y comunicativa a favor de la integración de los medios en las aulas.

- **Observatorio Europeo de la Televisión Infantil (OETI).** Trabaja desde 1997 en la sensibilización de la sociedad para fomentar una actitud crítica de los niños frente a la televisión. Con sede física en Barcelona, el OETI es una asociación sin ánimo de lucro que tiene como principal objetivo que la televisión ofrezca contenidos de interés, con los que los pequeños y adultos puedan aprender y entretenerse. El organismo agrupa el “Foro Mundial de la televisión infantil”, las jornadas del observatorio y el “Festival Internacional de Televisión de Barcelona”. Los responsables del Observatorio destacan que lo importante a demás que los contenidos televisivos sean apropiados para los niños, es que estos sepan interpretar lo que están viendo. Por ello trabajan con productores televisivos, familias, niños y escuelas para fomentar el sentido crítico de los niños frente a la tele y que estos sepan interpretar lo que están viendo. Además, el Observatorio también ha elaborado un código en el que aconseja a los padres pautas a seguir frente a sus hijos y el televisor.

- **Pe de Imaxe.** Grupo de trabajo de A Coruña que tiene como principal cometido la organización de un “Congreso anual sobre Educación y Medios de Comunicación”. Buena parte de sus componentes desarrollan actividades de aplicación de los nuevos medios en su ámbito educativo y eventualmente efectúa estudios acerca de procedimientos metodológicos o modelos pedagógicos sobre la Educación para los Medios de Comunicación.

- **Programa de Medios Audiovisuales de Catalunya.** www.xtec.es/audiovisuals . El *Servicio de Mitjans Audiovisuals* (SMAV) del *Departamento de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* que se centra en la investigación, creación de materiales audiovisuales didácticos, dotación de materiales, coordinación de experiencias, formación en TIC, orientaciones para la Educación Audiovisual y propuestas para trabajar la educación en MAV en el aula. En su web recoge experiencias agrupadas en diferentes niveles educativos: Educación Especial, Infantil, Primaria y Secundaria. Se trata de un entorno virtual en el que se recogen propuestas concretas para trabajar la educación en medios audiovisuales en el aula; que se centra en la investigación, creación de materiales audiovisuales didácticos, dotación de materiales y coordinación de experiencias, dar soporte al uso de audiovisuales, como recurso y como instrumento en el ámbito de la didáctica de la imagen. en la que se pueden encontrar experiencias escolares audiovisuales, formación en TIC, orientaciones para la Educación Audiovisual y propuestas para trabajar la educación en Medios Audiovisuales en el aula. El PMAV - *Programa de Mitjans Audiovisuals de Catalunya* -, ha publicado: “Projecte televisió: de casa a l'escola. Família i Televisió”. Obra de reciente aparición que se inspira en una experiencia realizada en Canadá por el “Reseau Éducation-Médias”.

- **Spectus.** Grupo que trabaja, desde 1985, en Educación y Medios de Comunicación en las comunidades de Catalunya y Aragón. El grupo de asienta en una educación en medios para la

comunicación, desde y con propuestas concretas para los educadores. Sus miembros proceden de Huesca, Lleida y Zaragoza.

- **Teleduca.** Colectivo de profesionales de la comunicación y educación que trabaja en acercar y conectar las todavía hoy lejanas realidades de la educación y la comunicación. Entre sus principales objetivos destaca la voluntad de promover la adquisición de una conciencia social crítica ante la realidad mediática que nos rodea, para contribuir a incorporar los medios y la educación mediática en las escuelas, o acercar los medios a la población no escolarizada y mejorar su uso y conocimiento. Se organiza en tres áreas: la primera, dedicada al estudio, investigación de audiencias, consumo y recepción; la segunda, se centra en la formación dirigida a profesores, adultos, educadores y periodistas; y la tercera es un área de producción que se hacen materiales didácticos para alumnos y profesores.

3.4.5.- Materiales y propuestas didácticas de Alfabetización Audiovisual diseñados en España.

Tal y como hemos visto, muchas de las asociaciones y grupos citados anteriormente trabajan en la elaboración de propuestas didácticas y programas dirigidos al mundo de la enseñanza y destinados tanto al alumnado como a la formación del profesorado; así como en la producción de materiales didácticos para la Alfabetización Audiovisual. Nos centramos ahora en las propuestas, programas y materiales que se han desarrollado en el ámbito de la educación de los telespectadores en el aula en España. A partir de la bibliografía revisada, podemos destacar que no existen programas de ámbito estatal o autonómico dedicados, exclusivamente, alfabetizar audiovisualmente a niños y adolescentes. A pesar del profundo cambio que las reformas del sistema educativo LOGSE (1990) y LOCE (2006) supusieron respecto a la anterior normativa respecto a la apertura de la escuela a los medios de comunicación, todavía a día de hoy no se han implementado en los colegios programas específicos en este ámbito. El Ministerio de Educación y Cultura (MEC) –de cuya política educativa dependieron la mayoría de comunidades autónomas hasta 1997, cuando se transfirieron sus competencias- no se ha desarrollado una política específica de Alfabetización Audiovisual como módulo independiente de sus programas de *Nuevas Tecnologías* y del programa *Prensa Escuela*. Como veremos, el MEC fue prolijo, en las décadas de los 80 y 90, en la edición de materiales y propuestas curriculares relacionados con los medios de comunicación, pero estos materiales no se centraron de una forma relevante ni exclusiva en la educación del consumidor de televisión.

Sin embargo, como hemos visto sí existen investigaciones, grupos, asociaciones, experiencias, actividades, programas y materiales didácticos dedicados a la competencia televisiva. Damos cuenta en las siguientes líneas de algunas de las propuestas, programas, metodologías y materiales educativos diseñados en España con el objetivo alfabetizar audiovisualmente a niños y adolescentes, que nos han parecido más interesantes. La relación se presenta siguiendo un orden cronológico porque nos parece importante ver la evolución en el tiempo de este tipo de programas, metodologías y materiales.

- **“Método de enseñanza Barn Media Kunskap”.** (1980). Desarrollado por Ana Gravez y Jorge Pozo. Este método se centra en la necesidad de alfabetizar audiovisualmente a los niños desde pequeños. Parte de la premisa que niños, jóvenes y adultos están expuestos constantemente al lenguaje de la TV, del video, de la informática, del cine y de los periódicos y que es necesario enseñarles en las escuelas a dominar esos lenguajes y sus mecanismos de producción, comprendiendo el subtexto de los mensajes, para conseguir identificar condicionamientos implícitos, y revelar sentido real de lo que es comunicado en una dimensión de lectura crítica.

Ana Graviz y Jorge Pozo publicaron un libro, en 1992, titulado “Niños, medios de comunicación y su conocimiento”, en el que se exponía su experiencia en la introducción al estudio de los medios de comunicación en los centros de educación preescolares, escolares y de adultos. En concreto, en el libro se centran en la experiencia del trabajo en diversos jardines de infancia de Suecia entre los años 1988 y 1990. Muestran de forma muy amena y gráfica cómo han trabajado con padres, maestros y niños el tema de la imagen. Con gran dinamismo se ha introducido en el aula de los más pequeños el uso de la cámara de vídeo y se enseña cómo se reproduce en la pantalla lo grabado. Los niños y niñas se familiarizan con los instrumentos y entienden que lo que ven en pantalla es una creación, no un mero reflejo de la realidad. Los niños también aprenden a realizar sus creaciones.

- **“Aprender a ver: un ensayo de educación audiovisual”**. (Salinas,1981-1983). Los objetivos del trabajo son: sensibilizar sobre el problema de la integración de los medios audiovisuales y de comunicación en la escuela y sobre la necesidad de desarrollar labores educativas respecto a comunicación audiovisual; introducir a los alumnos en el lenguaje de la imagen y el sonido; conseguir comprensión escritura audiovisual, que alumnos creen sus propios mensajes; fomentar espectadores activos, alejarlos de la pasividad.

- **“Aprende conmigo: la televisión en el centro educativo”**. Material elaborado por el *Grupo Spectus* (1985) y compuesto por una guía didáctica para el profesor y un cuaderno para el alumno que pretenden facilitar el aprendizaje significativo a partir del medio televisivo. En la guía del profesor se analiza el concepto de televisión, programación televisiva, información y ficción en la televisión, publicidad e influencia. Como complemento, se presenta una temporización de las actividades, los criterios de evaluación a seguir y una propuesta de trabajo con los padres. El libro del alumno se divide en seis bloques, que recogen un estudio sobre el medio televisivo y su entorno, estructurados en tres apartados. Ficha introductoria, desarrollo del tema, actividades aplicadas. Se complementa con una serie de apéndices sobre la historia de la televisión, los efectos sonoros y visuales, la clasificación de los anuncios publicitarios, el tratamiento de la violencia en televisión y vocabulario básico. Orientado para su integración en las nuevas optativas previstas en la LOGSE, así como su integración en las distintas materias disciplinariamente.

- **“Educación para la televisión”**, de Sarramona (1988). El trabajo trata de identificar los efectos negativos de la televisión y elaborar una propuesta pedagógica dirigida a los adolescentes para contrarrestar dichos efectos.

- **“La televisión. Creer para ver. La credibilidad infantil frente a la televisión. Una propuesta de intervención didáctica”**. Cebrián de la Serna (1992).

- **“Uso educativo de la televisión en la Educación Primaria”**. Proyecto de F. Domingo Pérez (1992) cuyo objetivo fundamental es potenciar el uso educativo de la televisión (programas infantiles) mediante el análisis de las ventajas o elementos positivos que posee este medio y una adecuada selección de la programación y el tiempo dedicado a la misma. El desarrollo de esta experiencia se realiza en varias fases: grabación y visionado de diferentes programas infantiles agrupados en grandes temas (familias, ciudad, amigos, espacio...); preparación de actividades relacionadas con los videos tales como cuestionarios, elaboración de guidos dictados, copias, debates, murales; nuevo visionado; debate y comentario de las actividades realizadas y elaboración de una carpeta de trabajo.

- **“Hacer televisión”**. Hernández, P. Generalitat de Catalunya (1993) Libro que pretende poner en marcha el proyecto de televisión en el centro. El objetivo es que los alumnos trabajen con el material videográfico del centro, el comentario periodístico, las entrevistas, las actuaciones y los reportajes. Material completo dirigido a alumnos y profesores.

- **“Guía para el uso de los medios de comunicación”**, Juan Miguel Margalef (1993). Guía editada por el Ministerio de Educación y Cultura (1993). La guía responde al encargo del MEC de realización de documentos orientativos para facilitar a los profesores su labor. Su estructura

comienza con una presentación general, luego realiza un recorrido por la documentación curricular prescriptiva y el tratamiento que ella hace de los medios de comunicación; continúa con orientaciones didácticas en relación con los contenidos curriculares; y finalmente, ofrece una guía de recursos y bibliografía básica. Se enmarca en el programa "Prensa escuela".

- Durante toda la década de los 90, la **Consejería de Educación y Cultura de Madrid**, editó un gran volumen de materiales destinados a facilitar a maestros y profesores la formación de los alumnos en materia de comunicación. Entre estos materiales destacan: "Taller de tele, video y tradición oral para los más pequeños", de Díaz (1993); "El periódico quiere entrar en la escuela y la escuela quiere entrar en la televisión", de Martínez, P (1993); "Uso educativo de la televisión en educación primaria", de Arribas, (1993); "Los medios de comunicación en la escuela", de Velásquez (1991); "La publicidad en la televisión y la escuela", de Sánchez (1991); "Taller de prensa: estudio crítico de la prensa y de los diferentes medios de comunicación y su utilidad creativa", de Rueda (1991); "Aprendiendo a ver TV" (1995); "Los medios de comunicación en la escuela", de Velásquez (1989); "Televisión y educación en valores: educación en valores y televisión" Lopez Cano (1996); "La televisión y la escuela" de Alonso Carnes, M. (1997); "La televisión y el periódico en la escuela primaria: imágenes, palabras e ideas" Lacasa (2003); "Tele insti", de Fuente Fernández (1997); o "Los medios de comunicación en la escuela", de Ortiz, M; Martín (1989).

- **"Enseñar a ver la televisión: una propuesta didáctica"**, de Echazarreta (1994)

- **"Pensar i fer televisió. Una experiència sobre l'ensenyament de la televisió a l'escola Solc de Barcelona"**. (1994) Desde sus inicios la escuela Solc de Barcelona ha tenido una especial sensibilidad por intentar enseñar a saber leer, descifrar y crear imágenes. Cada curso, desde la educación infantil a segundo ciclo de ESO, se llevan a cabo diversas actividades sobre la fotografía, el cómic, la publicidad y el cine. Concretamente, en secundaria obligatoria las enseñanzas de imagen se canalizan a partir de los créditos variables. Se puede decir que en cada curso, al alumnado de primer ciclo se le ofrece entre tres y cuatro créditos variables relacionados con la imagen, y al alumnado de segundo ciclo, entre cinco y seis. Uno de los créditos que tiene más éxito entre el alumnado y, que ofrece desde el curso 1994-1995 es el de "Pensar i fer televisió".

- **"El Cangur"**. (1994). Programa de televisión emitido por la televisión catalana, TV3-C33. Una tertulia televisada que sienta cada semana en el mismo plató a un grupo de niños y niñas de 7 a 12 años y a un invitado famoso, con el que conversan sobre su profesión, y otros temas de interés. La televisión se convierte así en un medio educativo que permite romper estereotipos y construir una imagen diferente sobre la infancia.

- **"El buen telespectador. Cómo ver y enseñar a ver la televisión"**, de Lolo Rico (1994). El manual es la segunda parte del libro, también de Lolo Rico, "Televisión, fábrica de mentiras" (1992). A través de reflexiones magistrales la autora propone aprender a ver crítica y creativamente la televisión. Así, el libro se sustenta en tres ejes clave: cómo es la televisión, cómo verla y cómo enseñar a verla. La autora crítica la gran cantidad de horas que los niños ven la televisión sin ningún tipo de filtro.

- **"Televisión y educación"**, de Joan Ferrés (1994). En el manual el autor evidencia la flagrante contradicción de la influencia de la televisión en los escolares y la escasa preparación de los maestros y la institución escolar para que los niños puedan responder a esos mensajes de forma reflexiva y creativa. En el libro se proporcionan claves para comprender el medio televisivo, claves para educar en el medio y propuestas metodológicas para el análisis de programas de televisión.

- **"Juega con la imagen. Imagina juegos"**, de Fandos (1995) Editado por el *Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación*. Este trabajo propone una serie de ejercicios para "jugar" con la imagen. Se trata de una invitación a la actividad a la imaginación y la creatividad para no ser

pasivos receptores, y demuestra que para educar en medios no se necesitan precisamente demasiados medios, sino concienciación e imaginación.

- **“Programa de Nuevas Tecnologías” del MEC.(1996).** Materiales para las asignaturas de Audiovisuales en la Educación Secundaria. Los materiales que presentan están destinados a apoyar al profesorado de Educación Secundaria que imparte las materias optativas cuyos contenidos curriculares se refieren a la imagen, los medios audiovisuales, los medios de comunicación y sus aplicaciones didácticas. Son materiales concebidos para facilitar el desarrollo del currículo en estos temas. Con su publicación se pretende proporcionar al profesorado un instrumento que le ayude a desarrollar sus programaciones, y, en definitiva, a trabajar los contenidos con los alumnos y alumnas en el aula. Hasta día de hoy, el MEC ha propuesto para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria dos modelos de desarrollo de materias optativas en relación con los medios audiovisuales: “Los Procesos de Comunicación”, e “imagen y Expresión”, y un tercer modelo para las distintas modalidades del Bachillerato: “Comunicación Audiovisual”. Del material que presenta el MEC para tratar estas asignaturas, los temas que integran este bloque pueden contribuir a desarrollar los siguientes contenidos del currículo de las materias optativas de la Enseñanza Secundaria que incorporan el trabajo con los medios audiovisuales destacamos por el interés y la relación que guarda con mi investigación el bloque dos “video e imagen en movimiento”, material elaborado por Cecilia Salazar, y el bloque cuatro en el que se recoge la propuesta “Aprender a ver televisión” de Pilar Aguilar Carrasco (1996).

- **“La televisión y la escuela”,** de VVAA (1996). Reflexión conjunta sobre los programas educativos que se transmiten en televisión. Este trabajo persigue tres objetivos: fomentar la actitud crítica frente al televisor, concienciar a los padres de la influencia de la televisión y formar a los profesores en conocimientos de medios de comunicación de masas.

- **“La televisión. Una metodología para su aprendizaje”,** de Soler (1998). La obra tiene tres módulos de divulgación de conocimientos sobre la televisión: El primero de ellos constituye un cuerpo de conocimientos específicos sobre la técnica y, en general, sobre el modo de producción de la máquina televisiva, así como aspectos complementarios en relación con su posicionamiento social. En esta parte se abordan temas de construcción de la imagen y sonido, de la narrativa y del lenguaje audiovisual, de la programación televisiva, de la transmisión del mensaje y de aspectos relacionados con sus implicaciones sociales. El segundo módulo lo integran formaciones o citas ajenas al autor relacionadas con temas y aspectos tratados en el cuerpo general, con el fin de reforzar, matizar, ampliar y precisar la información desde unas perspectivas distintas. Ambas propuestas didácticas facilitan al lector un fondo básico de conocimientos globales sobre el medio televisivo, tanto desde el punto de vista técnico, como semiótico, industrial o social... El tercer módulo lo constituyen una serie de ejercicios de teoría y práctica videográfica y/o televisiva al alcance de las posibilidades reales de los estudiantes interesados en esta materia.

- **“Com veure televisió? Material didàctic per infants i joves”.** Colección editada por el Consejo Audiovisual de Catalunya (CAC, 1998). Su autor es Joan Ferrés, doctor en Ciencias de la Información y maestro 1998 de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. El manual está formado por tres manuales con tres vídeos, uno dedicado a la ficción, otro a la publicidad y otro a los informativos. En cada uno de los libros-manual hay ejercicios diferenciados para enseñanza primaria y secundaria. Dichos ejercicios se realizan en base al material que ofrecen los vídeos, que son fragmentos de películas conocidas o series de televisión o publicidad... También se incluyen comentarios que amplían la visión que pueda tenerse de la serie, la sitúan en su género y dan fe de ciertos aspectos que pueden llevar a confundir al espectador.

- **“Descubriendo la caja mágica- Enseñamos/aprendemos a ver la tele”,** de Aguaded (1998) un paquete educativo orientado a profesores y alumnos, especialmente de Educación Secundaria Obligatoria, en el contexto de la asignatura optativa “Información y Comunicación” y que puede ser también utilizado en la materia optativa “Medios de Comunicación” en Bachillerato. El programa consta de cinco módulos de trabajo que se subdividen en diecisiete unidades didácticas. Se basa en una metodología activa y participativa, lúdica e investigadora. Todas las

unidades se inician con una breve presentación que contextualiza el tema, incluyen un mapa conceptual y una serie de actividades de todo tipo.

- **“Murales Prensa Escuela”**, de Aguaded (1998). Campaña de la *Junta de Andalucía* en los centros andaluces de Educación Secundaria, en la que a través de una serie de murales explicativos se persigue enseñar a los alumnos de Educación Secundaria a ver la tele de forma activa y crítica. La campaña consiste en una serie de hojas didácticas (tamaño cartel) que pretenden fundamentalmente sensibilizar a la comunidad educativa sobre la necesidad de un uso plural y crítico de los medios de comunicación en los centros educativos. Están diseñadas especialmente para alumnos que cursen estudios de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (12-18 años) y Educación de adultos, así como también para los últimos cursos de Educación Primaria. Cada mural va acompañado de su correspondiente guía didáctica.

- **“Taller de BTV”. Barcelona Televisió**. Desde el mes de octubre de 1998, en la *Escuela Municipal Patronato Doménech de Barcelona*, empezaron este taller como un proyecto piloto. Se trata de un programa en el que la televisión va a la escuela y la escuela a la televisión. Este taller de colaboración entre la escuela y la televisión municipal pretendía dar a niños y niñas los instrumentos necesarios para conocer la televisión, sus lenguajes y aprender a utilizarla para llegar a ser unos espectadores críticos y constructivos. La vocación de pluralismo con el que nació *BTV* ha sido el soporte idóneo para que los niños generaran sus propios informativos, cápsulas y vieran sus intereses reflejados en la televisión.

- **“La televisión va a la escuela”**, de Abellí (2000). Propuesta para incorporar la televisión a la escuela. Presenta cuatro puntos básicos para familiarizar a los niños con la televisión: trabajar la información en la escuela, qué son las noticias para los niños, la magia de la televisión y el paso de consumir a producir.

- **“Educación y televisión un nuevo proyecto educativo”**, de Pérez Tornero (2000). Este trabajo analiza las relaciones entre televisión y educación en España. Explica como históricamente el sistema educativo no ha considerado la televisión como instrumento válido para la educación. El autor mantiene que hoy son posibles 3 modelos de relación entre televisión y sistema educativo: separación cultura-ignorancia, confrontación y cooperación. Apuesta por la presencia de la televisión en el currículo como área de conocimiento transversal, es decir, que se puede tratar en diversas asignaturas y actividades educativas.

- **“Proyecto televisió: de casa a l’escola. Família i televisió”**, de VVAA (2000) Forma parte de la colección: els audiovisuals a l’aula del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Se propone la observación de la imagen que la televisión ofrece de la vida familiar y de la manera que los mensajes televisivos pueden influir en la modificación de nuestros hábitos de vida. En el segundo volumen se propone que la escuela y las familias reflexionen entorno a la manera en que los diferentes programas televisivos nos acostumbran a solucionar los conflictos sin que seamos muy conscientes. Este volumen persigue ayudar a las familias a que tomen conciencia de su papel educador y que actúen con coherencia a la hora de situar la televisión en su casa y los criterios para mirarla.

- **“Como enseñar a ver críticamente la televisión”**, de Alonso; Domingo; Gallego (2000) Guía didáctica. El trabajo se basa en que un buen curriculum televisivo aumenta la capacidad crítica del alumno frente al fenómeno televisivo. Se trata de un curso destinado a profesores de primaria, ESO, Bachillerato, FP y Formación de adultos que desean dedicar un tiempo durante sus clases ordinarias a fomentar un sentido crítico de sus alumnos frente a la tele. el curso impartido por Catalina Alonso y Domingo Gallego El trabajo se plantea iniciar a los docentes en la necesidad de educar a través de la televisión, ofreciéndoles información sobre el medio televisivo y sus influencias en los alumnos, sin realizar propuestas prácticas ni pautas de actuación didáctica para el aula, ya que esta vertiente se reserva para el trabajo práctico que los alumnos tienen que presentar. En esta línea, propone seis módulos de trabajo, que ofrecen una documentación basada en artículos de periódicos, revistas científicas y capítulos de libros.

Por ello, no se trata de un texto original, sino de una síntesis recopilatoria elaborada «ad hoc» para este curso.

- **“Aprendamos a consumir mensajes: televisión, publicidad, prensa, radio. Cuaderno de trabajo”**, de Mendez, J.M (2001).

- **“Hojas didácticas para el uso plural, crítico y creativo de los medios de comunicación en las aulas”**, de Pérez Rodríguez; Aguaded (2002). Material didáctico en el que se recogen actividades para realizar en las aulas de secundaria y que promueven el uso crítico y creativo de los medios de comunicación.

- **“Guía para enseñar a ver la televisión”**. (2003) Guía que se presentó con motivo de la celebración del “Foro Nacional: Entorno familiar, menores, educación y televisión que, organizado por el Instituto Oficial de Radio y Televisión” (RTVE) y la *Dirección General de las Familias y la Infancia*, tuvo lugar en Madrid el día 4 y 7 de julio de 2003. La guía, en forma de tríptico, ofrece unas pautas de referencia para que padres y educadores puedan enseñar a ver mejor la televisión. En el mismo foro, también se presentó otro tríptico, dirigido a los niños, en el que bajo el lema “Aprende a ver la tele, sin perder de vista el cole”, les presenta en forma de viñetas diversos consejos a seguir a la hora de ver la tele.

- **“Aprender a mirar. Proyecto educativo de las Asociaciones de telespectadores”**. (2003). Plan integral de educación audiovisual, creado por las *Asociaciones de Telespectadores*, dirigido a padres, profesores y alumnos. El proyecto **Aprender a Mirar** pone al alcance de la comunidad educativa una serie de herramientas y recursos que ayudan a hacer un buen uso de las nuevas tecnologías: televisión, cine, internet y videojuegos. El proyecto comprende dos edades: desde los más pequeños (de 4 a 6 años) a los adolescentes de secundaria. Dos franjas de edad que se consideran clave para asentar buenos hábitos televisivos. El proyecto diseña, prepara y envía a los centros actividades mensuales en las que se enseña a razonar a los niños sobre el valor de la imagen. Se trabaja con los niños, y también con los padres y maestros. Así, cada año, a principio de curso se presentan a los maestros las actividades para la enseñanza con el fin que las lleven a cabo en las aulas. La *Asociación de Telespectadores (TAC)* es quien se encarga de dar el material, mes a mes, a los maestros interesados. A los adolescentes de secundaria, se les imparten unas jornadas tituladas: “Créditos de Síntesis”. Con ellas, se persigue enseñarles a ver la televisión con sentido crítico y se trabaja intensamente los bloques de: publicidad, informativos, ficción y entretenimiento.

- **“Guía práctica ¿Pantallas amigas?”**. Editada por la *Confederación Española de Organizaciones de Amas de casa, Consumidores y Usuarios* (CEACCU, 2004) como eje central de una ambiciosa campaña de formación e información que pretende promover un consumo más crítico y racional de los medios audiovisuales y de las llamadas “nuevas pantallas”. La guía ofrece trucos, consejos y recomendaciones y aborda cuestiones como el tiempo que dedican los niños y niñas a ver la tele, cómo interpretar el discurso informativo, la publicidad en televisión, el uso segura de la Red o el consumo de videojuegos.

- **“Taller enseñar a ver la televisión”**. (2004). El CEIP Las Tejas de Alcantarilla, en Murcia, llevo a cabo, en mayo de 2004 y a propuesta de la maestra María Encarnación Carrillo García, un taller para aprender a “leer” televisión. El programa de actividades se enmarca en el área transversal “Educación para el consumidor”. Cada tutor del centro de Educación Primaria lo lleva a cabo eligiendo las actividades más apropiadas para su nivel entre las propuestas, dentro del área de Lengua y Literatura. Las actividades del taller se basan en las propuestas por Lolo Rico (1994), Lauren Krasny Brown (1991) y Joan Ferrés (1998) y entre ellas destacan las que tienen como objetivo: tomar conciencia de la violencia en las películas, de actitudes sexistas, estimular la imaginación, conseguir que el alumnado tome papel activo al ver televisión... Entre las actividades propuestas destacan algunas como: escribir un spot y grabarlo en video; imaginar otro final para una película, ver escenas violentas sin sonido y luego sin imagen... Antes del desarrollo de la actividad se realizó una encuesta, a modo de evaluación inicial y para tener

una idea general acerca de los hábitos televisivos del alumnado. Al final, se llevó a cabo una evaluación para comprobar los logros.

- **“Los hijos y la televisión: guía para padres”** (2005), de Maria Miret García, miembro de *Aire Comunicación*. La guía es un manual dirigido a los padres y en el que se analiza la relación de los niños con la televisión y se explica a los padres cómo debe de ser el uso responsable del aparato y los hábitos del buen telespectador. En el manual, se explica cómo educar viendo la televisión, se dan consejos para utilizar la televisión aprovechando su potencial educativo y se proponen diversas actividades para que los padres puedan llevar a cabo con sus hijos para enseñarles a ver la televisión de forma crítica y algunos consejos de cómo enseñar a ver la televisión también desde la escuela.

- **El Consell Audiovisual de Catalunya** (CAC, 2007) y la Generalitat editaron en febrero de 2007 una guía dirigida a las familias que recomienda limitar el tiempo que los menores dedican a ver la televisión. La edición de este documento fue acompañada de una campaña que insta a los padres a escoger programas adecuados para sus hijos ya a comentar con ellos los espacios que ven. El presidente del CAC, Josep María Carbonell, destacó la importancia de hacer pedagogía sobre el consumo de televisión sobre los menores porque es “poco valorativo” y “excesivo” y consideró que frenar el gran consumo de televisión de los menores no sólo es responsabilidad de la escuela sino también de las familias y la administración. Se editaron 5000 ejemplares de la guía que se distribuyeron entre las asociaciones de padres de las escuelas catalanas. Entre las propuestas que destaca la guía figuran contar el número de horas que el televisor está apagado, hacer una lista con alternativas al consumo televisivo o no dejar que la televisión sea la única fuente de información y consumo cultural de los pequeños.
- **Plataforma IPTV Teleclip**. En 2007, entra en funcionamiento la plataforma de producción infantil IPTV, gracias a un proyecto de investigación de la *Universidad Complutense de Madrid* y la Universidad de la Coruña. Esta plataforma nace con la idea de crear y compartir contenidos audiovisuales donde los niños y adolescentes fueran el usuario principal. El proyecto se sitúa dentro de una plataforma digital por internet donde los niños y adolescentes pueden presentar y proponer contenidos audiovisuales destinados a otros usuarios de entre 7 y 16 años. Se trata de un nuevo modelo de televisión 2.0 que cuenta con canales temáticos relacionados con la fauna, la flora, el cine, la música, el deporte o la tecnología. *Teleclip* es un modelo de canal de televisión por internet donde el niño puede idear, producir y presentar ideas relacionadas con la educación o con otras áreas de su propio entorno.

www.cnice.mecd.es. Portal educativo del Ministerio de Educación. Dispone de un apartado sobre televisión educativa y producción audiovisual en el que se encuentran fácilmente documentos sobre medios, normativa sobre medios, diversas experiencias de televisión educativa, convenios para la autorregulación de la televisión y enlaces de interés, investigaciones, estudios y métodos sobre la televisión y los niños y métodos audiovisuales para la comprensión de la imagen y sus significados. Dentro de este portal destaca

www.iris.cnice.mecd.es/media/index.html, una página en donde se profundiza sobre la historia, tecnologías, lenguaje, programación, géneros... de la televisión, radio, cine, prensa y publicidad. Es muy interesante el apartado dedicado a la televisión. Este apartado se divide en diversos bloques temáticos: *historia mundial de la televisión; historia de la televisión en España; Economía, Sociedad y Televisión; Tecnologías; el Lenguaje de la televisión; la programación; Información y cultura en televisión; géneros de ficción y de entretenimiento; Deportes y Educación y televisión*. Cada uno de estos bloques temáticos incluye un apartado de material docente en el que el profesorado puede encontrar: fichas detalladas con propuestas de actividades, textos ilustrativos y para comentar, textos para el debate. Su descarga y uso es gratuito.

Como vemos la época más prolífica en la edición de materiales destinados a educar en competencia televisiva fue la década de los 90. Ello, posiblemente, se debe a la

entrada en vigor, en 1990, de la Reforma Educativa LOGSE que, tal y como hemos visto, se convierte en primera ley educativa que reconoce la importancia social de los medios y la necesidad de actualización de la escuela. El cambio referente al tratamiento en las aulas de los medios audiovisuales que supone la LOGSE con respecto a la Ley General de Educación (1970) es abismal. Con la LOGSE, los medios de comunicación tienen ya un hueco en los programas de enseñanza y los profesores saben que la actualización de la escuela a las necesidades sociales requiere cada vez más del uso didáctico plural e innovador de los nuevos lenguajes que aportan la prensa, la radio, la televisión y el cine al aula. De ahí, muy probablemente, que durante la década de la entrada en vigor de la LOGSE aumentara la publicación de materiales didácticos destinados a alfabetizar audiovisualmente a niños y adolescentes. Sin embargo, a pesar de la publicación de todos estos manuales y del gran avance que en Educación en Medios, supuso la LOGSE respecto a legislaciones anteriores, la Alfabetización Audiovisual siguió, de forma general, siendo la gran ausente en las aulas debido, principalmente, a la escasa formación de los maestros y profesores en la materia; a la falta de un desarrollo curricular concreto; de propuestas globales de Alfabetización Audiovisual; y de la práctica inexistencia de programas institucionales de Educación en Medios de Comunicación. Las administraciones públicas más activas en el diseño y edición de este tipo de materiales son como hemos visto el *Ministerio de Educación y Cultura* (MEC); y la *Consejería de Educación y Cultura de Madrid*, durante la década de los 90. Fuera del ámbito de la administración educativa, las instituciones más activas en la edición de materiales de este tipo son el *Consell Audiovisual de Catalunya* (CAC); la *Asociación de Telespectadores y la Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios* (CEACCU).

La mayoría de trabajos son de investigadores expertos en Educación y Comunicación. Entre ellos, destacan los materiales diseñados por Aguaded, Ferrés, Pérez Tornero o Soler. Fuera del ámbito universitario, pero no por ello menos interesante, destaca el manual de la conocida guionista de espacios televisivos educativos como “La bola de Cristal” o “La cometa Blanca”, Rico, autora también de “El buen telespectador: cómo ver y enseñar a ver la televisión” (1994). También son muy interesantes los manuales diseñados por los grupos y asociaciones trabajan al margen administración educativa, pero que al estar formados por profesores y educadores influyen en ella. Tal y como hemos visto, la mayoría de estos colectivos hace públicos sus trabajos, propuestas y materiales a través de sus páginas webs o revistas que publican periódicamente.

A pesar que el consumo de televisión no ha hecho más que aumentar con el paso de los años, llama profundamente la atención el hecho que en los inicios del siglo XXI disminuya notablemente el diseño, producción y publicación de materiales didácticos destinados a la alfabetización audiovisual en las escuelas y centros de enseñanza secundaria. En 2006, entra en vigor la nueva legislación que sustituye a la LOGSE: la LOCE. Esta nueva normativa es continuista respecto a la LOGSE y, con ella, la televisión está presente en el currículo educativo como área de conocimiento transversal, es decir, se plantea tratarla desde diferentes asignaturas y actividades educativas. Muy probablemente es debido a este hecho, a que la nueva Ley no es transgresora en lo que a Educación en Medios se refiere, que su entrada en vigor no supone un aumento del número de materiales destinados a educar en las aulas en materia televisiva. A día de hoy, ninguno de los materiales, editados, a propuesta de la administración al hilo de la puesta en marcha de las distintas Reformas Educativas profundiza en el

desarrollo curricular concreto para introducir la enseñanza de contenidos relacionados con televisivos en las aulas.

También es interesante destacar el hecho que existen más trabajos destinados a alfabetizar audiovisualmente a alumnos de Educación Secundaria que a alumnos de Educación Primaria. Ello puede deberse al hecho que, mientras en Educación Primaria, los contenidos relacionados con la televisión se diluyen de forma transversal en las 7 áreas que forman el currículo; en Educación Secundaria se ofrecen optativas específicas para el estudio de los medios como: “Imagen y expresión”, “Procesos de comunicación”; y “Comunicación audiovisual”, en Bachillerato. Uno de las guías para enseñar a ver la televisión desde las aulas que nos ha parecido más elaborada, completa y significativa y que, por todo ello, hemos tomado como referencia a la hora de diseñar nuestra propuesta es “Descubriendo la caja mágica-Enseñamos/aprendemos a ver la tele”, de Aguaded (1998). Se trata de un paquete educativo orientado a profesores y alumnos, especialmente de Educación Secundaria Obligatoria, en el contexto de la asignatura optativa “Información y Comunicación” y que puede ser también utilizado en la materia optativa “Medios de Comunicación” en Bachillerato. Otro trabajo a destacar también dirigido a alumnos de secundaria es “Murales Prensa Escuela” (Aguaded, 1998).

Finalmente, llama la atención el hecho que la mayoría de los materiales diseñados para enseñar a ver la televisión estén pensados para ser tratados en la escuela o a través de la familia y que escasee la implicación de los propios canales de televisión en alfabetizar audiovisualmente a sus telespectadores. De entre la treintena de materiales citados anteriormente, sólo los programas “El Cangur”, de TV3; y “Taller de BTV”, de *Barcelona Televisió*, persiguen dicho fin. Fuera de la pantalla, el *Instituto Oficial de Radio Televisión Española* también ha trabajado en el diseño de una guía para enseñar a ver la televisión (2003).

3.5.- Los materiales didácticos para la Alfabetización Audiovisual.

Faltan, tal y como hemos podido ver hasta el momento, materiales didácticos que permitan integrar la Alfabetización Audiovisual en los curriculums educativos. La mayoría de materiales diseñados para alfabetizar audiovisualmente a los niños están fuera de la educación reglada, se diseñan sin tener en cuenta su adaptación al currículo educativo oficial. En este apartado, trata de definirse cómo debe de ser una buena guía didáctica; qué requisitos y características debe reunir un buen material didáctico destinado a alfabetizar audiovisualmente a los alumnos.

3.5.1.- Definición de material curricular.

Como ocurre a menudo con la terminología didáctica, la expresión “material curricular” es definida de modos diversos por distintos autores. Un hecho que a menudo crea cierta confusión. Para referirse al mismo concepto, a menudo se utilizan otras palabras como “recurso” o “medio” didáctico. Para evitar confusiones, citamos a continuación algunas de las definiciones que hacen referencia a material curricular, recurso o medio:

Según Parcerisa (1996) se trata de:

Cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el alumnado y los materiales dirigidos al profesorado que se relacionen directamente con aquellos, siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar al

profesorado en el proceso de planificación y de desarrollo y de evaluación del currículum. El papel preponderante de estos recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje determina en gran medida la concepción didáctica que inspira, no sólo al docente en su aula, sino también al centro donde éste se enmarca.

Zabala (1990) hace una descripción más amplia y propone como materiales curriculares a:

Las propuestas para la elaboración de proyectos educativos y curriculares de centro; propuestas relativas a la enseñanza en determinadas áreas o en determinados niveles, ciclos o etapas; propuestas para la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales; descripciones de experiencias de innovación curricular; materiales para el desarrollo de unidades didácticas; evaluaciones de experiencias y de los propios materiales curriculares; etc.

Cabero (1994), por su parte, define los materiales didácticos como:

Elementos curriculares que, por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización, propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los sujetos, en un contexto determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el alumno y la creación de entornos diferenciados que propicien los aprendizajes.

Cuando hablamos de materiales didácticos optamos, siguiendo a Aguaded (1998):

Por una concepción que no se restringe exclusivamente a los materiales empleados por los alumnos en el proceso de aprendizaje, sino que también recoge, dentro de éstos, los materiales que ayudan al profesorado a dar respuesta a los problemas y cuestiones que se le plantean en la tarea de planificación, ejecución y evaluación curricular (Aguaded cita a Parcerisa, 1996).

Existen también muchas maneras de clasificar los distintos tipos de materiales didácticos. Entre las clasificaciones más usuales se encuentran aquellas que agrupan los materiales en relación a las áreas o las disciplinas (materiales para el lenguaje verbal, para la matemática, para la psicomotricidad, etc.), o aquella propugnada por la UNESCO, con criterio administrativo, que clasifica los materiales en: manuales y libros, medios para la enseñanza técnica y profesional, medios audiovisuales, medios informáticos.

Por su carácter formal y fácilmente identificable, proponemos, a continuación, una clasificación de los materiales curriculares según el soporte que utilizan. Atendiendo a la realidad actual de uso de materiales por parte de los centros escolares, una primera clasificación adecuada será aquella que diferencie entre materiales curriculares que utilizan el papel como soporte y otros tipos de materiales:

a) *Materiales que utilizan el papel como soporte.*

Son los materiales actualmente más usados en el conjunto de los centros escolares. Sarramona y Ucar (1992) proponen una clasificación de los materiales impresos que puede resultarnos útil:

- Libros (de texto o manuales, autoformativos, de consulta, literarios, de imágenes, de arte, etc.)
 - Folletos (coleccionables, monografías, comerciales)
 - Prensa (diarios y revistas)
 - Guías didácticas (complementarias a los libros de texto, del profesor, de tutoría...)

b) Materiales que utilizan soportes distintos al papel.

Aunque en la mayoría de los casos los materiales que utilizan soportes distintos al papel no llegan a influir de una manera tan relevante en los procesos de aprendizaje del alumnado como los materiales impresos, lo cierto es que aquellos materiales pueden cumplir también una función de mediadores en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. Fundamentalmente nos estamos refiriendo al uso de materiales audiovisuales e informáticos, que progresivamente van teniendo un papel más destacado en la educación, destacando:

- Medios informáticos (CD, DVD, Programas...)
- Productos videográficos.
- Aplicaciones multimedia didácticas.
- Espacios web de interés educativo.

Los manuales o libros escolares también se distinguen en tipos y subtipos según los criterios de quién es el usuario (profesor o el alumno), su rango didáctico, su finalidad y su aspecto didáctico. Presentamos a continuación un cuadro, recogido por Prendes (2004) de Buj Gimeno (1973) en el que se identifican varios tipos y subtipos de manuales escolares, según estos criterios:

CLASES		TIPO	SUBTIPOS
Quién lo usa	Rango didáctico	Finalidad	Aspecto didáctico
Para el alumno	Básicos	De lectura para	la etapa de iniciación. la lectura vacilante. la lectura corriente. la lectura silenciosa. la lectura comentada. la lectura expresiva.
		De texto	de globalización. de correlación. por asignaturas.
	Auxiliares	De consulta	de ampliación. de referencia
		De trabajo	de ejercicios de observaciones de experimentos de finalidad mixta.

	Complementarios	De recreo	de carácter literario. de carácter artístico. de otro carácter.
--	-----------------	-----------	---

CLASES		TIPO	SUBTIPOS
Quién lo usa	Rango didáctico	Finalidad	Aspecto didáctico
Para el maestro	Básicos	Repertorios sistemáticos de	problemas. ejercicios. soluciones. ilustraciones.
	Auxiliares	De consultas	de ampliación. de referencia.
	Complementarios	De trabajo	de observaciones. de experimentos. misceláneos.

Según Prendes (2004) dentro de la categoría de libros para enseñar o manuales o libros didácticos hay distinciones: libro infantil, manual escolar o libro universitario.

Para facilitar una definición que concrete la idea, diremos que entendemos como manual escolar, libro didáctico escolar o libro de texto, el producto editorial construido específicamente para la enseñanza... Podemos afirmar, por tanto, que han sido diseñados específicamente para enseñar, por lo que son didácticos no porque lleven asociado el adjetivo escolar, ni porque se utilicen en un contexto escolar, son didácticos por la finalidad con la que han sido diseñados. Si observamos lo que ha sido el manual escolar a lo largo de la historia es fácil comprobar cómo ha ido evolucionando en su diseño. Desde aquellos manuales enciclopédicos sin apenas ilustraciones hasta los actuales manuales con profusión de color e imágenes, el diseño de estos materiales ha sufrido una constante evolución que no sólo se ha observado en cuanto a sus contenidos. (Prendes, 2004).

En nuestro caso, el manual diseñado es una guía didáctica en soporte papel destinado al maestro de rango didáctico auxiliar, cuya finalidad es de consulta y de repertorio sistemático y el aspecto didáctico es de ejercicios y ampliación y referencia.

3.5.2.- Diseño de materiales didácticos para la A. Audiovisual.

A la hora de diseñar la guía didáctica vamos a tener en cuenta una serie de parámetros y características que recogen diversos autores y que según los expertos son los que garantizan la calidad de los materiales didácticos. En este sentido, Aguaded (1998) destaca:

- Rigor y actualización de la información.

- Secuencia didáctica y lógica en la presentación de los contenidos y en el uso del lenguaje.
- Máxima adecuación a las características del alumnado y a su vocabulario.
- Buen tratamiento de los valores en una sociedad democrática.
- Planteamiento de actividades que abran nuevos campos de conocimiento y de práctica en el alumnado.
- Presentación de los temas que despierten interés.
- Ilustración cuidada al servicio de los contenidos.
- Cuidado del diseño, tipología y presentación en general.
- Ofrecimiento de la posibilidad de modificar, escoger y readaptar los materiales.

Parcerisa (1996) también establece otra serie de criterios a tener en cuenta a la hora de elaborar materiales didácticos, que también marcarán el diseño de la guía didáctica. Estos criterios son:

- **Coherencia con el Proyecto Curricular.** Dado que el material ha de encuadrarse dentro de una visión global de la educación y su concreción escolar, es esencial que los materiales elaborados estén en sintonía con las orientaciones establecidas en el centro, referidas a opciones del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Esta coherencia se entiende dentro de unos grados de flexibilidad y apertura que han de inspirar no sólo el Proyecto Curricular, sino también los materiales que se elaboren o se adapten al centro.
- **Diversidad de materiales.** En sintonía con las demandas de un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado en el entorno y adaptado a las necesidades diversificadas de los alumnos, los materiales que se elaboren han de tener como premisa básica la mayor diversificación posible, de forma que se puedan atender los diferentes ritmos de aprendizaje, los intereses, las motivaciones, etc.
- **Adecuación al contexto.** Una de las razones fundamentales que justifican la existencia de materiales curriculares que compitan con la poderosa industria editorial es su posibilidad de adaptarse genuinamente a las demandas y necesidades del entorno, tan particular en cada contexto y que los materiales comercializados generalizan ficticiamente hacia un «entorno ideal» que no existe.
- **Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas,** ya que las decisiones de cómo enseñar deben justificarse en función de las Finalidades del Centro y a los objetivos concretos del aprendizaje.
- **Rigor científico.** Todo material curricular ha de tender, dentro de su claridad expositiva y llaneza didáctica, a evitar errores conceptuales y a ofrecer la información más fiable, verídica y exacta posible dentro del desarrollo de las ciencias, con un lenguaje siempre adaptado a los grados madurativos de los alumnos/as.
- **Visión global de los materiales,** encuadrando los materiales dentro del resto de los recursos curriculares que horizontalmente (durante ese curso) y verticalmente (durante el ciclo y la etapa) se emplean.
- **Reflexión sobre los valores** que se reflejan en el material, ya que los aprendizajes vicarios, el llamado “currículum oculto”, también están presentes en los materiales.
- **Aspectos formales.** En este punto hay que reconocer la desventaja manifiesta frente a las editoriales comerciales que presentan materiales muy elaborados formalmente, no sólo con el uso del color, sino también con maquetaciones profesionales de fuerte

impacto visual. Sólo en la medida en que los materiales curriculares elaborados por los profesores compitan en su nivel de adecuación a los contextos y se presenten a su vez con formatos más o menos atractivos con un mínimo de calidad formal, será posible «competir».

• **Evaluación del material.** Los materiales curriculares elaborados por los docentes presentan como principal razón de su existencia la posibilidad de adecuarlos y readaptarlos, en función de las necesidades del centro y de los alumnos/as. Sin embargo, esta actividad evaluadora requiere de criterios y pautas valorativas donde se recoja información fiable sobre la potencialidad didáctica del material en general y su adecuación a los contextos específicos en particular.

En el modelo fijado por Prendes (2004), el contenido de un material o guía didáctica implica seleccionar la información relevante, categorizarla, ordenarla, secuenciarla, definir los conceptos más significativos, priorizar... y por encima de todo ello, cuidar de modo especial los aspectos relacionados con el lenguaje. Todo ello teniendo en cuenta el nivel de los alumnos y los objetivos del aprendizaje. Por ello, trataremos de analizar cuidadosamente la organización de la información, referida no sólo a aspectos especializados del tema sino igualmente a aspectos de carácter didáctico. Así, tal y como recomienda esta autora, en el manual diseñado se diferenciarán:

- **Introducción:** epígrafes iniciales en los que se realiza resumidamente una presentación del tema y de los aspectos que van a tratarse.
- **Definición de objetivos:** especificación de los objetivos didácticos que se pretenden conseguir. Se puede atender a cuestiones referidas a la formulación, a la adecuación a los alumnos y a la naturaleza de las capacidades a conseguir (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- **Definición de la metodología.** En el material para el docente habrá de hacerse referencia a las estrategias de enseñanza que podrá utilizar el docente, es decir, cómo va a enseñar los contenidos a los alumnos, y a los medios materiales y recursos didácticos que puedan complementar el uso del manual escolar, y no sólo nos referimos a material impreso sino igualmente se puede hacer referencia a medios audiovisuales y/o recursos electrónicos. En este apartado se incluye una referencia a las actividades o tareas aconsejadas para que el alumno consiga los objetivos.
- **Contenidos propiamente dichos:** información especializada organizada habitualmente en unidades didácticas y temas. Debe de tenerse especial precaución en su secuenciación y su presentación, así como la adaptación del grado de complejidad y el vocabulario que se utilice.
- **Criterios de evaluación:** qué vamos a evaluar, cómo lo haremos y los instrumentos cómo lo haremos (exámenes, cuadernos de trabajo, guía de observación...). Ha de considerarse también la inclusión de cuestiones de autoevaluación para que el mismo alumno pueda obtener información sobre su secuencia de aprendizaje y sus logros, más allá de la evaluación que pueda hacer el profesor. No ha de olvidarse evaluar los diferentes tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales, actitudinales.. La evaluación se entiende como cualitativa, continua e individualizada, por lo que se realiza durante todo el proceso y no sólo al final, y valora las capacidades de los alumnos y no sólo los rendimientos.

La información en la guía didáctica diseñada se realiza teniendo como base todos estos ítems propuestos por Prendes.

Por lo que respecta a los criterios y características que definen un buen material o guía didáctica para la Alfabetización Audiovisual, Pérez Tornero (1994) es uno de los autores que más profundamente analiza los criterios y características que deben reunir un buen material o guía didáctica destinada a la Alfabetización audiovisual. Este autor fija los objetivos que, según él, debería permitir conseguir un buen currículum para la educación del telespectador. Entre estos objetivos señala:

- Descubrir la finalidad pragmática del texto televisivo: qué persigue, qué se propone, qué tipo de intencionalidad se descubre.
- Reconocer los niveles temático y narrativo de los programas: cómo se construye la estructura general de los mensajes televisivos.
- Captar el nivel formal, esto es, los ritmos, estilos y elementos estéticos que contribuyen, junto a la dimensión temática, a constituir el sentido global del texto.
- Percibir las relaciones contextuales y co textuales: temas, situaciones, espacios, tiempos ante presentes en los mensajes como en las situaciones externas que se conexionan con ellas.
- Concebir proposiciones alternativas, de forma que los alumnos se enfrenten no sólo al análisis, sino a la recreación de los mensajes a través del desarrollo de la imaginación.

Estos objetivos son tenidos en cuenta a la hora de diseñar la guía didáctica, al igual que las dimensiones para el desarrollo de una competencia televisiva que propone Grégoire (1985):

- **Una actitud de comprensión del fenómeno televisivo** en todas sus dimensiones.
- **Una actitud crítica**, que define como una “percepción orientada. El telespectador crítico no se contenta con recibir los mensajes, ni incluso con percibirlos y clasificarlos internamente en sus estructuras mentales internas, sino que se interroga, los resitúa en su contexto, los confronta con sus normas e inventa otras estructuras susceptibles de recelar más óptimamente su sentido y significado»”
- **Una actitud selectiva**, ya que una comprensión del medio y una actitud crítica no son suficientes para la adquisición de esta «competencia televisiva».
- **Una actitud participativa.**

También Masselot-Girard (1996) señala algunas de las competencias que un programa de educación del telespectador ha de recoger:

- Las **competencias globales**, entendidas como el desarrollo de las habilidades necesarias para enfrentarse al proceso de aculturación que generan los medios de comunicación en su diversidad.
- Las **competencias diacríticas**, centradas en el funcionamiento del medio televisivo en relación con su especificidad respecto a los otros mensajes de los medios.
- Las **competencias específicas**, centradas en la categorización del discurso televisivo, lenguajes, en su tipología, géneros, etc.

- Las **competencias analíticas**, centradas en el mensaje televisivo como un texto que combina armónicamente diferentes componentes para producir una unidad significativa y comunicativa.

0 Las **competencias evaluativas**, por las que el telespectador es capaz de juzgar lo que ve y entenderlo en el conjunto de sus actividades culturales y analíticas.

Además, la guía diseñada responde a la ya clásica separación entre tres niveles de explotación didáctica de los medios de comunicación audiovisuales (Aguaded, 1998):

- Los medios como auxiliares y recursos didácticos en las aulas. Aprender con el medio.
- Los medios como ámbitos de estudio. Conocer e interpretar el medio. El análisis crítico.
- Los medios como técnicas de expresión. Comunicarnos con el medio.

3.5.3.- Criterios de evaluación de materiales didácticos.

A continuación, vemos las categorías, dimensiones o ítems que fijan diversos autores a la hora de determinar el nivel de calidad de los materiales didácticos. Como podremos comprobar, estas categorías atienden a los principios generales que tal y como hemos visto se tienen en cuenta a la hora de proceder al diseño de materiales didácticos. Las diversas propuestas de evaluación se recogen siguiendo un orden cronológico atendiendo a su publicación y serán tenidas en cuenta a la hora de proceder a evaluar la guía didáctica.

Zabalza (1977) señala los siguientes pasos para la evaluación de un programa educativo:

- Especificación de los objetivos que se desean evaluar y razón para evaluarlos.
- Transformación de los objetivos educativos en tipos o niveles de eficiencia.
- Selección de las variables relevantes que se vayan a utilizar.
- Selección y construcción de los instrumentos de obtención de datos.
- Determinación de la muestra y el campo de utilización para obtener las informaciones necesarias.
- Recoger los datos, ordenarlos y analizarlos para obtener el diagnóstico de la situación se evalúa.
- Interpretación y valoración de datos, mostrando posibles alternativas de acción.
- Toma de decisiones respecto a la permanencia, modificación o abandono del programa.

Rosales (1988) también señala tres aspectos básicos que se han de tener presente en el análisis de los materiales impresos:

- La adaptación al momento evolutivo del alumno.
- La adaptación a la estructura científica del contenido.
- La adaptación a los principios fundamentales del aprendizaje.

A estos tres aspectos, Rosales añade más adelante (1990) seis grandes dimensiones para la evaluación de los libros de texto:

- Motivación.

- Activación del aprendizaje.
- Contenidos.
- Lenguaje verbal
- Lenguaje gráfico
- Adaptación formal y material.

Por otra parte, Cabero (1994) establece la siguiente ficha para el análisis de los materiales didácticos impresos:

1. Datos de identificación:

1. Título del libro.
2. Autor o autores.
3. Editor.
4. Fecha de edición.
5. Número de páginas.
6. Material y nivel.
7. Precio de venta.
8. Número de edición.

Evaluación numérica:

1. Elementos materiales:
2. Aspecto material del libro.
3. Durabilidad de la encuadernación.
4. Calidad del papel empleado.

2. Organización de la materia:

- 2.1. Plan general.
- 2.2. División lógica.
- 2.3. Coherencia.
- 2.4. Sumario.
- 2.5. Proporción de los capítulos.

3. Elementos funcionales:

- 3.1. Adecuación al nivel mental de la clase.
- 3.2. Aplicaciones prácticas.
- 3.3. Relaciones con las otras materias.
- 3.4. Sugerencias para las observaciones y experiencias.
- 3.5. Motivaciones para las lecturas más amplias.

4. Apreciación de la materia:

- 4.1. Exactitud.
- 4.2. Vocabulario.
- 4.3. Precisión.
- 4.4. Ausencia de conceptos.
- 4.5. Actualidad.

5. Ilustraciones:

- 5.1. Exactitud.
- 5.2. Objetividad.
- 5.3. Calidad.
- 5.4. Atracción.
- 5.5. Relaciones con el asunto estudiado.

6. Ejercicios y cuestionarlos.

- 6.1. Relación directa con la materia.
- 6.2. Graduación en [as dificultades.
- 6.3. Motivación.
- 6.4. Carácter recapitulativo
- 6.5. Estímulo del espíritu creador.

7. Referencias bibliográficas:

- 7.1. Accesibilidad.
- 7.2. Utilidad para el profesor.
- 7.3. Utilidad para el alumno.
- 7.4. Relación con el asunto estudiado.
- 7.5. Actualidad.

8. Índices y apéndices:

- 8.1. Disposición.

- 8.2. Oportunidad de los apéndices.
- 8.3. Utilidad práctica.
- 8.4. Relación con los asuntos estudiados.
- 8.5. Textos originales en relación a los asuntos estudiados.

Sevillano (1995) propone como ítems para evaluar los materiales didácticos impresos la siguiente ficha:

1. Valoración formal:

- 1.1. Tamaño adecuado.
- 1.2. Dibujos adecuados en la cubierta.
- 1.3. Colores atractivos en la portada.
- 1.4. Idoneidad del color del papel.
- 1.5. Adecuación del tamaño de los tipos de letras.
- 1.6. Idoneidad de la longitud de las líneas.
- 1.7. Los interlineados.
- 1.8. Claridad de la impresión.
- 1.9. Número suficiente de ilustraciones.
- 1.10. Motivación de las ilustraciones.
- 1.11. Claridad de las ilustraciones.
- 1.12. Idoneidad de los colores.
- 1.13. Título apropiado.

2. Valoración didáctica:

2.1. Contenidos:

- 2.1.1. Acomodación de las ideas a los destinatarios.
- 2.1.2. Fomento de la curiosidad.
- 2.1.3. Potenciación de la reflexión personal.
- 2.1.4. Veracidad de los contenidos.
- 2.1.5. Actualidad de los contenidos.

2.2. Organización:

- 2.2.1. Extensión adecuada de las lecturas o temas.
- 2.2.2. Inclusión de ejercicios que faciliten la asimilación de los conceptos.
- 2.2.3. Inserción de ejercicios para la ampliación de conceptos.
- 2.2.4. Coherencia en la sucesión de los temas o lecciones.
- 2.2.5. Claridad de las ideas expresadas.
- 2.2.6. Sencillez de estilo.

2.3. Otros aspectos:

- 2.3.1. Elementos motivadores acompañantes.
- 2.3.2. Elementos complementarios explicativos.
- 2.3.3. Posibilismo en la continuación.
- 2.3.4. Tema cerrado.
- 2.3.5. Tema científico.
- 2.3.6. Temática divulgativa.
- 2.3.7. Intencionalidades manifiestas.
- 2.3.8. Intencionalidades latentes.
- 2.3.9. Grado de claridad en la narración.
- 2.3.10. Datos que avalen las tesis.
- 2.3.11. Fiabilidad en la mostración de las fuentes.
- 2.3.12. Expectativa que crea.
- 2.3.13. Dificultades en su tratamiento curricular.
- 2.3.14. Estrategias que puede generar.

En este mismo sentido, también es muy interesante la obra de Parcerisa. Este autor (1996) establece los criterios para elaborar, seleccionar y usar los materiales didácticos de manera que sean adecuados para ayudar a las adquisiciones de las intenciones educativas en una perspectiva funcional. Sugiere y describe las características fundamentales que deben reunir los materiales curriculares y los elementos a tener en cuenta para su elaboración. En su modelo de análisis y valoración de materiales en soporte papel, Aguaded (1994) recoge la propuesta de Parcerisa de la siguiente manera:

- **La estructura** que, dice, ha de caracterizarse por una ordenada división de los contenidos, destacándose los títulos, las ideas claves, los términos más importantes... cuidándose el tamaño de las letras, el uso del color...
- **Las ilustraciones** constituyen un elemento clave, cuya finalidad es suministrar información, aclarar contenidos, desarrollar la formación estética... Su extensión debe estar en función de la capacidad y nivel de los alumnos y en cuanto a su emplazamiento es muy importante contar con el centro de interés visual.
- **Las actividades** deben estar plenamente conectadas a los objetivos. Algunos autores señalan la importancia de que los ejercicios vayan marcados gráficamente en función del tipo de actividad a desarrollar. Por otro lado, se considera un elemento crucial la variedad en el tipo de actividades, combinando las de carácter individual con las grupales.
- **Adecuación al alumno que aprende**, ya que es básico tener presente las posibilidades y limitaciones madurativas y de aprendizaje de los destinatarios de los materiales. En
- **Materiales adicionales**, que pueden ser materiales audiovisuales (audiocassettes, vídeos...).
- **Impresión del texto**, que debe ser atractiva, sugerente y clara.

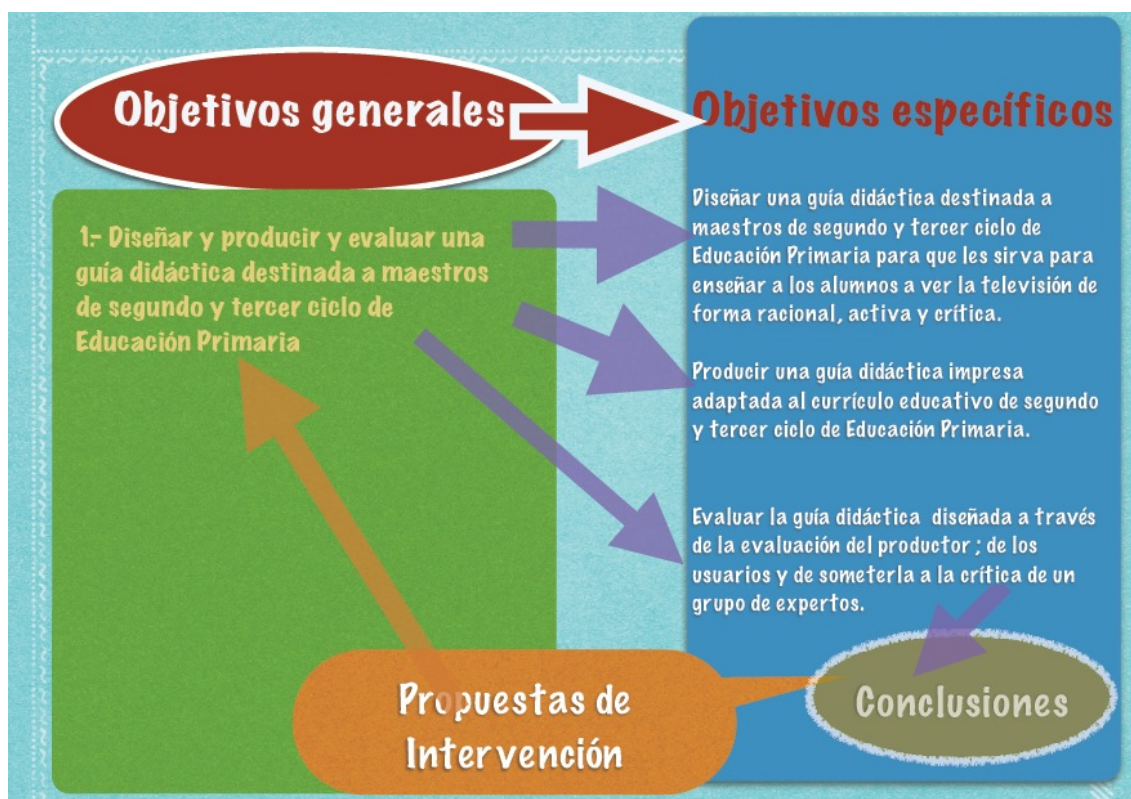
Finalmente vemos la propuesta de guía de evaluación de manuales escolares que realiza Prendes (2001) y que, como veremos más adelante, nos servirá como base, con algunas modificaciones realizadas teniendo en cuenta algunas de las aportaciones de los autores previamente citados, a la hora de diseñar nuestro instrumento de recogida de información para proceder a la evaluación de la guía didáctica diseñada:

"Propuesta de guía de evaluación de manuales escolares." (Prendes, 2001)		
1. Formato del libro	<ul style="list-style-type: none"> • Encuadernación (solidez) • Manejabilidad (tamaño) • Costo • Estructura interna (compaginación) 	
2. Análisis de contenidos	2.1. Información	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos básicos • Adecuación a demanda curricular • Valor en relación a objetivos curriculares • Adaptación a contexto socio-cultural e ideológico • Coherencia en la estructura interna (secuenciación) • Adecuación al nivel de los alumnos • Actualidad • Densidad de información
	2.2. Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Tipografía (tipo de letra, interlineado, tamaño, cortes de palabras, columnas) • Lenguaje (vocabulario, expresión verbal) • Legibilidad (análisis gramatical) • Composición (estilo)

	2.3. Ilustraciones	<ul style="list-style-type: none"> • Proporción, tamaño, distribución • Uso del color • Calidad estética • Función (información) • Adecuación a alumnos • Adecuación a contenidos y objetivos curriculares • Adecuación a contexto
	2.4. Ejercicios, actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia • Adecuación a contenidos y objetivos • Adecuación a alumnos (grados de dificultad) • Propuestas ajenas al uso del propio libro
2.5. Índices, sumarios, síntesis, organizadores previos		
3. Aspectos generales	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis ideológico/axiológico (currículum oculto) • Carácter abierto o cerrado (flexibilidad de uso) • Modelo de enseñanza • Recursos motivadores (conectar con los intereses del alumno o utilizar recursos específicos de motivación didáctica como sorpresas, adivinanzas, humor, cómics,...) • Guía del profesor (orientaciones didácticas) 	

BLOQUE 2.- MARCO DE INVESTIGACIÓN

4.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.



4.1.- Objetivos generales

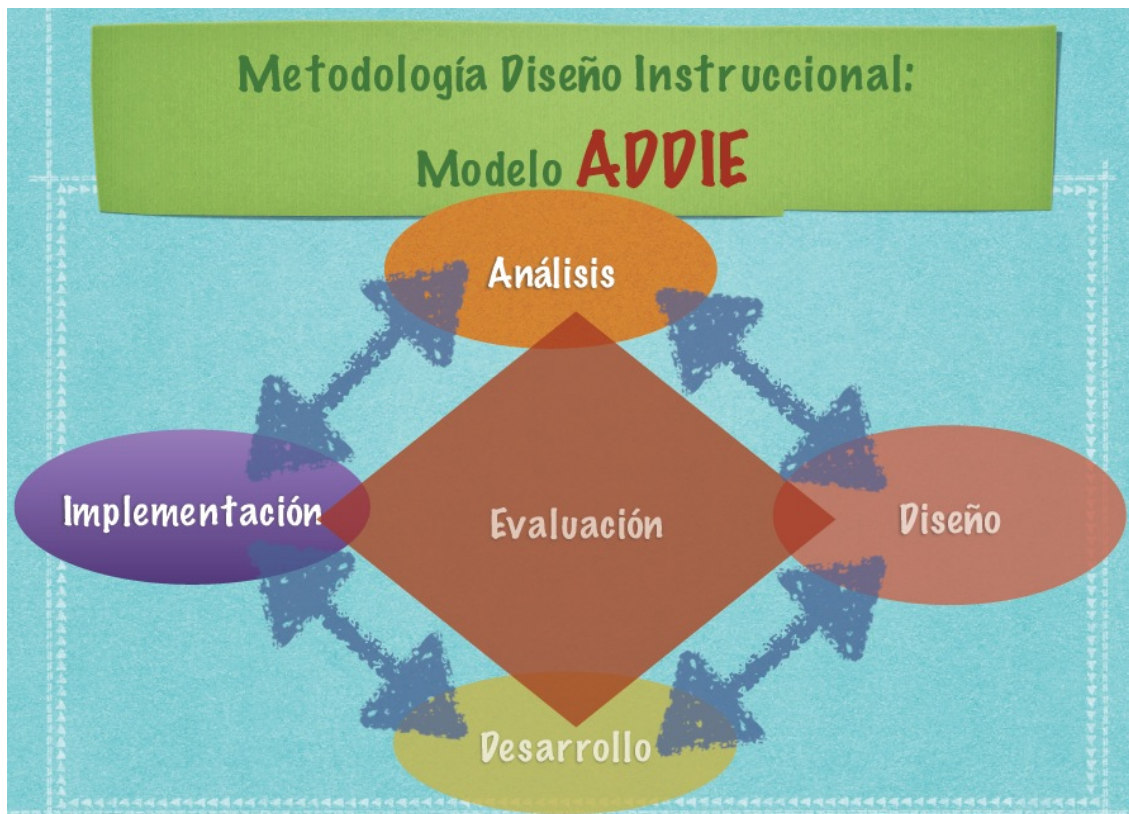
Diseñar, producir y evaluar una guía/manual didáctico destinado a maestros de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

4.2.- Objetivos específicos

- Diseñar una guía didáctica destinada a maestros de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria para que les sirva para enseñar a los alumnos de estos cursos a ver la televisión de forma racional, activa y crítica.
- Producir una guía didáctica impresa adaptada al currículo educativo de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.
- Evaluar la guía didáctica diseñada a través de la evaluación del productor/investigador; de los usuarios y de someterla a la crítica de un grupo de expertos.

5- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

5.1.- Modelo ADDIE



La investigación se basa en una metodología basada en Diseño Instruccional y sigue el modelo **ADDIE** (*Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación*) fijado por Seels & Glasgow, (1990). Estos autores hablan de un modelo genérico tradicionalmente empleado por los diseñadores de instrucción y desarrolladores formativos y estructurado en cinco fases: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. Se trata de un modelo de *Diseño de Sistemas de Instrucción (ISD)*, que consta de cinco fases o etapas diagramadas a fin de ofrecer un marco sistémico, eficiente y efectivo para la producción de recursos educativos e instrucción. Es un modelo interactivo, no lineal, dinámico y en constante evolución que se estructura en cinco grandes fases. Es un modelo en el que los resultados de la evaluación formativa de cada una de las fases pueden conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas. Es un modelo muy vinculado a procesos educativos.

Fases del modelo ADDIE:

Análisis: En esta fase el modelo ADDIE se centra en el análisis de los recursos existentes, las particularidades de la audiencia a la que se dirigirá el programa y otras consideraciones, establecer el marco base que dará lugar al material que se quiere diseñar. La fase de análisis es la base para el resto de fases del Diseño Instruccional. En esta fase, se define el problema, se identifica su origen y determinan las posibles

soluciones. Se analizan las necesidades, los trabajos y las tareas. Los resultados de esta fase incluyen metas educativas y las tareas a realizar. Estos resultados son el primer paso para la fase de diseño.

Diseño: En esta fase, el marco base surgido del análisis toma la forma y el contexto deseado. Parte de la utilización de los resultados de la fase de Análisis para planear una estrategia para el desarrollo de la instrucción. Se delinea cómo alcanzar las metas educativas determinadas durante la fase de Análisis. Se describe la población meta, los objetivos y los temas a evaluar y se ordena la instrucción. Los resultados de esta fase de Diseño sirven de primer paso para la fase de Desarrollo.

Desarrollo: Se estructura sobre las bases de las fases de Análisis y Diseño. En esta fase se desarrolla la instrucción, los medios que se usarán y cualquier documento de apoyo. Esta fase el modelo ADDIE se basa en su impartición, bajo la premisa principal de ofrecer una experiencia innovadora.

Implementación: Se refiere a la entrega real de la instrucción. El propósito de esta fase es la entrega eficaz y eficiente de la instrucción. Esta fase debe de promover la comprensión del material por parte de sus usuarios, apoyar el dominio de los objetivos por parte de los estudiantes y asegurar la transferencia del conocimiento del contexto educativo al día a día. El modelo ADDIE en esta fase realiza de forma efectiva la aplicación del material diseñado.

Evaluación: Esta fase mide la eficacia y eficiencia de la instrucción. Esta fase debe estar presente en cada una de las fases del Diseño Instruccional. En esta fase el modelo ADDIE se centra en evaluar los resultados del material diseñado a través de y en el usuario y en analizar los resultados que obtiene. La evaluación puede ser :

- **Formativa:** Se realiza durante y entre las fases. El propósito de este tipo de evaluación es mejorar la instrucción a medida que se va planteando y antes de implementar la versión final.
- **Sumativa:** Es la evaluación que se lleva a cabo una vez que la versión final es implementada. Este tipo de evaluación determina la eficacia total de la instrucción.

6.- FASES DE LA INVESTIGACIÓN.

Las fases de investigación señaladas anteriormente se concretan en nuestro proyecto de investigación de la manera que detallamos a continuación. Hay que precisar que a pesar que las distintas fases se presentan de forma sucesiva no se debe olvidar que – tal y como plantea el modelo de Diseño Instruccional ADDIE- las fases no son lineales sino que se superponen y son interactivas y dinámicas.

6.1.- Análisis.

Contextualización del manual a diseñar. Análisis de la legislación relativa a la televisión y la infancia; y de la relación de la familia y la escuela con la televisión. Revisión de la literatura existente relativa a las investigaciones sobre la relación entre televisión y niños; datos relevantes relacionados con la televisión y los niños; la Alfabetización mediática y Educación en Medios en el contexto internacional y nacional, y la Alfabetización Audiovisual en el currículum educativo español. Asimismo también se hace un repaso de la investigación relacionada con la temática televisión, educación e infancia en España y las asociaciones y colectivos que trabajan en Educación en Medios en nuestro país y los materiales y propuestas didácticas para educar en Televisión diseñados en nuestro país.

Para todo ello se utiliza la bibliografía especializada, libros y artículos referenciados al final de este trabajo, así como las bases de datos disponibles en internet de ERIC, en inglés *Education Resources Information Center*, la biblioteca digital dedicada a Educación más grande del mundo; TESEO, base de datos del Ministerio de Educación y Cultura con información sobre tesis doctorales publicadas desde 1976; y REDINET, red de bases de datos de información educativa creada en 1985 y en la que participan el Ministerio de Educación y Cultura y las Comunidades Autónomas que han firmado la adhesión al proyecto a través de sus Consejerías de Educación.

En base a todo ello, se define se define el problema, o falta de materiales didácticos para tratar la competencia televisiva y Alfabetización Audiovisual en Educación Primaria y se determina como posible solución el diseño de una guía didáctica destinada a maestros para enseñar a ver la televisión de forma racional, activa y crítica. Se analizan las necesidades, los trabajos y las tareas. Los resultados de esta fase incluyen metas educativas y las tareas a realizar. Estos resultados son el primer paso para la fase de Diseño.

6.2.- Diseño.

En esta fase el marco base surgido del Análisis toma la forma y el contexto deseado. Se planea la estrategia para el desarrollo de la instrucción y cómo alcanzar las metas educativas determinadas durante la fase de Análisis. Se describe la población meta, en nuestro caso, maestros de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Se justifica el por qué se elige para la instrucción un material didáctico consistente en una guía destinada a maestros. Se marcan los objetivos que persigue la guía didáctica diseñada, respecto a los usuarios directos (maestros) e indirectos (alumnos). Se estructuran los contenidos de la guía y se distribuyen en unidades didácticas, en concreto en 11, que aglutinan el planteamiento de diversas actividades. Se fijan también los principios básicos del material diseñado y sus características.

6.3.- Desarrollo.

Se estructura sobre las bases de las fases de Análisis y Diseño. En esta fase se desarrolla la instrucción, es decir, el material o guía didáctica impresa. Se determinan los medios que se usarán, guía didáctica impresa, y los documentos de apoyo. La premisa principal de esta fase es la de ofrecer una experiencia innovadora.

6.4.- Implementación.

En esta fase se realiza de forma efectiva la aplicación real del material diseñado. El propósito de esta fase es la entrega eficaz y eficiente de la instrucción. Esta fase debe de promover la comprensión del material por parte de sus usuarios directos (maestros) e indirectos (alumnos) y apoyar el dominio de los objetivos por parte de ambos.

En nuestra investigación, la implementación o aplicación real del material diseñado se lleva a cabo una vez terminado el primer boceto de la guía didáctica, en noviembre de 2008. Es entonces cuando se realiza una evaluación por los usuarios. Se introduce el material en el contexto real de dos clases de cuarto curso de primaria de dos colegios de Mallorca distintos y con dos maestras de edades diferentes.

6.5.- Evaluación.

Esta fase mide la eficacia y eficiencia de la instrucción. La evaluación está presente en cada una de las fases de nuestra investigación. Cabero (1994) señala que la evaluación de los medios se puede hacer desde cuatro ángulos que no son incompatibles:

- **Evaluación del medio en si.** Con ella se persigue una evaluación interna del propio medio y de sus características técnicas y didácticas.
- **Evaluación comparativa del medio.** El medio se compara con otro.
- **Evaluación económica.** Se puede hacer una evaluación del coste del diseño y producción de un medio en comparación con otros; o del coste de la producción en comparación con los beneficios que se persiguen.
- **Evaluación didáctico -curricular.** La efectuada sobre el medio con el objeto de conocer su comportamiento en el contexto de enseñanza y aprendizaje, y sus posibilidades de interrelación con el resto de elementos curriculares.

En nuestro caso, llevamos a cabo una evaluación del medio en si y didáctico curricular. Se realiza una evaluación formativa durante y entre cada una de las fases que forman el estudio. El objetivo de llevar a cabo este tipo de evaluación formativa es mejorar constantemente y a medida que se va planteando la instrucción, antes de implementar la versión final. Una vez implementada la versión final del material diseñado se lleva a cabo una evaluación sumativa, que sirve para determinar la eficacia total de la instrucción.

EVALUACIÓN POR LOS USUARIOS. Una vez terminado el primer boceto de la guía didáctica, en noviembre de 2008, se procede a evaluarlo, es decir, probar si todo funciona correctamente y si con él se consiguen los objetivos propuestos al empezar, mediante una prueba piloto. Según Pérez y Salinas (2004), la prueba piloto constituye una parte fundamental del proceso de diseño y desarrollo en materiales, especialmente si éstos va a ser usados por docentes distintos al diseñador. Participan en la prueba piloto realizada para probar y evaluar el material: el propio investigador, las dos maestras de los dos cursos, como usuarias directas; y los alumnos de ambas

clases, como usuarios indirectos. En concreto, a primera hora de la mañana de un viernes –en ambos casos- del mes de noviembre de 2008.

La maestra del Grupo 1 pertenece al colegio concertado San Antonio Abad de Son Ferriol, en Mallorca. La maestra tiene 50 años y hace 30 que se dedica a la docencia. La maestra del Grupo 2 es del colegio pública Ponent de Inca, en Mallorca. Tiene 54 años y hace 30 que se dedica a la docencia. Las maestras aplican en el aula e interaccionan con dos actividades diferentes de las que recoge el material diseñado. El Grupo 1, -del colegio concertado San Antonio Abad de Son Ferriol y formado por 28 alumnos-, trabaja la Unidad didáctica 2 del material titulada *Nuestra dieta televisiva*. El Grupo 2, -del colegio público Ponent, ubicado en Inca, y formado por 22 alumnos-, trabaja la Unidad didáctica 8 del material diseñado, titulada *Lo bueno y lo malo en la tele, sus valores*.

Se opta por trabajar y centrar la investigación con dos cursos de cuarto de Educación Primaria cuyos colegios pongan más facilidades para hacer el trabajo y desarrollar la investigación. Ello significa que no ponga impedimento en que dicha clase esté a disposición durante una hora para probar una de las actividades diseñadas.

Todo medio es producido y diseñado para que funcione en un contexto formativo y normalmente en interacción con una serie de variables: profesor, alumno, contexto físico, contexto organizativo. En la fase de implementación se prueban dichas variables.

CONSULTA A EXPERTOS. El material es sometido a una constante evaluación formativa. Es decir se va sometiendo a revisión tras cada una de las fases de Diseño, Desarrollo e Implementación. A medida que se va evaluando el material, se va procediendo a los cambios oportunos en su diseño y a medida que se diseña, se va evaluando. Así, antes de proceder a esta segunda fase de evaluación, se aplican a la guía diseñada los cambios y modificaciones que se proponen en las propuestas de intervención que se plantean una vez ha finalizado la primera fase de evaluación. En líneas generales, la guía que se somete a esta segunda fase de intervención es, sobre todo, mucho más visual que la que se evalúa en la primera fase.

En esta segunda evaluación, que se lleva a cabo entre mayo y febrero 2013, participan 5 maestros segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de diversos centros educación primaria de les Illes Balears y dos expertos en Comunicación y Educación. Todos ellos, plasman sus opiniones en un cuestionario rediseñado en base a la a la plantilla de evaluación de materiales didácticos diseñado por Prendes (2001).

7.- DISEÑO DE LA GUÍA.

7.1.- Objetivos de la guía didáctica diseñada

a- Objetivos respecto a los maestros

El manual diseñado permitirá a los maestros de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria:

- Disponer de una metodología para trabajar la Alfabetización Audiovisual en el aula.
- Adquirir conocimientos sobre el medio televisivo.
- Reforzar, a través de la reflexión sobre los programas televisivos que consumen los alumnos en casa, aquellos valores y conocimientos que quieren enseñar en clase.

b.- Respecto a alumnos

Una vez trabajados los contenidos de la guía, los alumnos serán capaces de:

- Adoptar una posición crítica frente a la televisión, a pensar delante de la tele.
- Conocer los códigos y recursos del lenguaje audiovisual empleados por la televisión.
- Distinguir los distintos tipos de programas.
- Seleccionar programas aptos para su edad.
- Identificar y valorar estereotipos televisivos y su influencia.
- Distinguir entre realidad y ficción y conocer mecanismos de la publicidad y su influjo.
- Descubrir alternativas a la televisión en la familia, los amigos, el deporte...
- Mejorar competencias lingüísticas.
- Valorar el trabajo en equipo

7.2.- Características y principios básicos de la guía diseñada.

Optamos en esta investigación por el diseño de un manual escolar, en forma de guía didáctica impresa destinada a maestros de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria que ofrece un repertorio sistemático unidades didácticas y de ejercicios para ser aplicados en contextos formales del nivel educativo de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. La guía didáctica es una guía informativa y de consulta para los maestros, se basa en propuestas de actividades y dispone de materiales de lectura. En cuanto a los criterios de organización del aula para la realización de las actividades, en la guía didáctica se dan orientaciones generales sobre la organización del espacio, del tiempo y del agrupamiento del alumnado.

El manual diseñado se encuadra, tal y como hemos visto en el capítulo 3.4.1, dentro de los currículos aprobados por el Ministerio de Educación y de la Conselleria d'Educació de les Illes Balears. Se ha contemplado para su elaboración la "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación" (BOE núm. 106, de 4 de mayo), en el artículo 6.2, establece que el Gobierno del Estado ha de fijar los aspectos básicos del currículum que constituyen las enseñanzas mínimas. La normativa determina los aspectos esenciales del currículum en relación a los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación, de manera que aseguren una formación común a todo el alumnado y garanticen la validez de títulos correspondientes en el sistema educativo español. El material también se basa en lo establecido en el "Decreto 67/2008", de 6 de junio, por el cual se establece la ordenación general de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares, (BOIB núm. 83, de 14 de junio). Así, el diseño del material se realiza en coherencia con la programación que marca el currículo vigente en las Illes Balears; se basa en diversas fuentes informativas, presenta diferentes niveles de profundidad para su adaptación al alumnado, así como el establecimiento con sus esquemas de conocimiento y el desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas.

El manual persigue encuadrarse dentro de una visión global de la educación y su concreción escolar. La mayoría de actividades recogidas en la guía están diseñadas para ser trabajadas en el aula. Por ello, el manual está diseñado para ser incluido dentro del marco de los Proyectos Educativos y Curriculares del centro, es decir, para que la comunidad escolar tome conciencia de la trascendencia de la materia que trata y la apruebe e incluya en los documentos de centro, como PEC, PCC, Planes Anuales, Memorias del Centro.

El manual diseñado es impreso y no va acompañado de ningún recurso en soporte audiovisual. Dado que los niños deben de hablar y discutir sobre la programación que ven y que, pegada a *ratings* y audiencias, la realidad televisiva cambia constantemente; las actividades propuestas no se centran en el análisis de propuestas audiovisuales concretas, sino que apuesta por proponer temas atemporales y universales que pueden ser acomodados a la realidad televisiva de cada momento. Ello garantiza que el material no se quede obsoleto y permite que pueda ser trabajado en el aula año tras año, es decir, que una misma clase pueda trabajarlo en tercero, cuarto, quinto y sexto curso, sin que por ello se haga repetitivo. Eso sí, para ello es necesario que los maestros dispongan de suficiente información sobre la programación televisiva, estén al día sobre lo que ven los alumnos y sean ellos quienes elijan el material audiovisual en el que centran algunas de las actividades.

Cualquier programa de televisión puede tener un valor educativo en la medida en que se integre dentro de un diseño curricular, cumpliendo una función concreta previamente definida por el docente, función que será evaluada al finalizar el proceso (...) La integración didáctica de la televisión obliga al profesor a crear los entornos necesarios para superar esta importante limitación pedagógica de la televisión, bien creando un ambiente adecuado de atención, diseñando guías de observación de programas videográficos, desarrollando materiales impresos complementarios... sin las cuales este medio no tiene sentido (...) Creo que se debería de hacer un esfuerzo por parte de todos quienes nos dedicamos a la enseñanza para encontrar los modelos didácticos que los nuevos medios reclaman, ya que de lo contrario estaremos

utilizando medios de finales del siglo XX con criterios pedagógicos del siglo XVIII (Martínez Sánchez, 1994).

La inclusión curricular de la Educación en Televisión no será nunca efectiva si no se convierte en una cuestión prioritaria en los centros y queda reflejada en los Proyectos Educativos de Centro, que ha de ser asumido por el conjunto de la comunidad educativa; en el Proyecto Curricular de Centro; y en la Programación General Anual.

Explica Aguaded en su artículo *¿Es posible enseñar a ver la televisión?* (2004) que:

Los diseños curriculares se nos han revelado como una plataforma idónea para el desarrollo de nuevas materias y la contextualización de los currículums de forma abierta y flexible. Ahora bien, de esta forma ha aumentado considerablemente la necesidad de responsabilización de los profesores, y especialmente de los equipos docentes, en la elaboración de proyectos educativos y actuaciones curriculares en el ámbito de la educación para la televisión, que depende especialmente de su grado de compromiso, formación e implicación

La guía diseñada se encuadra dentro del tercer nivel de concreción del modelo curricular, aquel que corresponde a las programaciones de aula o unidades didácticas, aunque para su adecuada puesta en marcha habrá de reflejarse previamente en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular del Centro que lo desarrolle.

El manual didáctico diseñado va destinado a niños que según los estadios evolutivos del desarrollo cognitivo clasificados por Jean Piaget se encuentran estadio de operatorio concreto (7-12 años), en esta etapa los niños son capaces de manejar correctamente la información concreta. Ya no basta con acciones observables ni con representaciones mentales sino que es capaz de llevar a cabo acciones interiorizadas. Empieza a ver la totalidad de los procesos y no únicamente escenas sin conexión. La guía diseñada va dirigida básicamente a los alumnos que se encuentran en la etapa de las Operaciones Concretas. No obstante, si el maestro tiene en cuenta el nivel madurativo de los alumnos, muchas de las actividades propuestas también pueden ser trabajadas con alumnos que están en la etapa de las Operaciones Formales.

- **El soporte está constituido por un material impreso** que forma una guía docente o didáctica. Atendiendo que la realidad de la mayoría de centros escolares sigue siendo bastante deficitaria en dotación de materiales audiovisuales, aunque suene paradójico - lo que pretendemos es enseñar a ver la televisión- el material diseñado es fundamentalmente impreso y su soporte es el papel. No obstante, en la mayoría de actividades se propone mirar programas de televisión y reflexionar sobre ellos. Eso sí, como las parrillas televisivas cambian con mucha rapidez debido a que van íntimamente relacionadas con los índices de audiencia, el material no propone programas concretos para evitar que quede obsoleto, en cuanto los programas desaparecen de la parrilla. Por ello, es importante que los maestros dispongan de suficiente información sobre la programación televisiva y estén al día sobre lo que ven los alumnos.

- **Presenta actividades flexibles y autónomas.** Conscientes de que debido al cumplimiento del programa no todos los maestros podrán o querrán restar horas a otras asignaturas, las unidades didácticas son independientes y autónomas unas de las otras, para que los maestros que así lo deseen puedan integrarlas en su curso *a su*

gusto y/o en función de la evolución de éste. Hay varios itinerarios posibles a la hora de recorrer y trabajar con los alumnos y alumnas los contenidos que tienen relación con la imagen y los medios audiovisuales en el aula, y corresponde al profesorado, bien individualmente o en equipo, diseñar y concretar en qué momento del currículo se pueden aplicar qué contenidos, para qué grupo de alumnos y con qué fines. Así, las estrategias y actividades propuestas en este material no son inmutables sino que cada profesor puede utilizar de manera diferente según la realidad que la envuelve y el grado de madurez de sus alumnos. El material también debe entenderse como un planteamiento metodológico flexible y una experiencia didáctica para la reflexión, la investigación y la innovación de los propios docentes en torno a lo que suelen hacer en sus aulas.

- **Se adapta al transcurso del curso.** El material diseñado está formado 11 unidades didácticas, estructuradas en un total de 22 actividades pensadas para trabajar en el aula. La indicación del tiempo que se debe dedicar a cada una de las actividades propuestas es meramente orientativa y podrá variar en función de la importancia que el maestro de a cada actividad. En algunas de las unidades, también figuran actividades –en total 7- pensadas para que los alumnos las trabajen en casa, sin consumir, así, horario lectivo. Además, una de las sesiones contempla la visita a una televisión y otra está destinada a los padres. Como, tal y como hemos visto, lamentablemente, la asignatura de Educación en televisión o Alfabetización Audiovisual como área de conocimiento vertical no se contempla en el currículo de Educación Primaria, la solución que se propone es que, en función del área de conocimiento con la que se relacionen, las diversas unidades vayan “robando” alternativamente horas a las diversas asignaturas que, de forma obligatoria, integran el currículo en Educación Primaria. La Educación en lo Audiovisual en la enseñanza Primaria se entiende de manera transversal. Por tanto, el proyecto que presentamos se mantiene también en esta línea y no trata de añadir una nueva área de aprendizaje, sino de aprovechar los contenidos que habitualmente se trabajan en las diversas áreas y relacionarlos con los contenidos que los niños reciben de la televisión o deben de conocer de ella. Así, en cada una de las unidades didácticas- además de la denominación, justificación, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología- encontraremos un apartado en el que se detallan el área/áreas relacionadas.

- **Implica la necesidad de pocos recursos:** Con el objetivo de facilitar al máximo la realización de todas y cada una de las unidades didácticas que recoge este material, en la mayoría de las actividades, los recursos necesarios únicamente son bolígrafo, papel, la pizarra y sobre todo la palabra y mucha paciencia del maestro, que actúa como coordinador y estimulador de crítica, y el interés por participar de los alumnos. Además, la mayoría de las actividades propuestas en las diversas sesiones pueden realizarse sin salir del aula.

- **No se queda obsoleto.** Dado que los niños deben de hablar y discutir sobre la programación que ven y que, pegada a *ratings* y audiencias, la realidad televisiva cambia constantemente; las actividades propuestas no se centran en el análisis de programas concretos, sino que proponen temas atemporales y universales que pueden ser acomodados a la realidad televisiva de cada momento. Ello garantiza que el material no se quede obsoleto y permite que pueda ser trabajado en el aula año tras

año, es decir, que una misma clase pueda trabajarlo en tercero, cuarto, quinto y sexto curso, sin que por ello se haga repetitivo. Eso sí, para ello es necesario que los maestros dispongan de suficiente información sobre la programación televisiva y estén al día sobre lo que ven los alumnos.

- **Es apto para alumnos de muchas edades.** El material está pensado para los dos últimos ciclos de Educación Primaria, los contenidos de todas las unidades didácticas propuestas pueden tratarse con niños de entre 8 y 12 años, siempre que el profesor tenga en cuenta, a la hora de aplicar la metodología propuesta el grado de madurez de los sujetos a quienes va dirigido el aprendizaje. La guía diseñada va dirigida básicamente a los alumnos que se encuentran en la etapa de las Operaciones Concretas descrita por Piaget y que abarca a los niños desde los 7 a los 11 años. Se dirige a segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, contempla los objetivos de esta etapa; determina unos objetivos más concretos para cada unidad y diseña actividades para poner en práctica estrategias y procedimientos, además de para reflexionar, sintetizar, profundizar, reforzar y evaluar. Si el maestro tiene en cuenta el nivel madurativo de los alumnos, muchas de las actividades propuestas también pueden ser trabajadas con alumnos que están en la etapa de las Operaciones Formales, que abarca de los 11 años en adelante y que se caracteriza por ser una etapa en la que los niños ya han desarrollado la capacidad para el pensamiento abstracto. La guía está dirigida a maestros de alumnos de segundo y tercer ciclo de Primaria, aunque muchas de sus propuestas podrían ser generalizables a alumnos de ESO. Se descarta su aplicación en el primer ciclo de Educación Primaria ya que los niveles madurativos de los alumnos de este ciclo no han alcanzado aún el nivel Operatorio Concreto porque sería difícil la realización de las actividades que exigen análisis, y crítica.

- **Se indica una metodología que huye de lo mecánico y memorístico** y se sitúa en estrategias para capacitar a los alumnos para que comprendan e interpreten su realidad, la valores, tomen opciones e intervengan. Los aspectos metodológicos son:

- Partir de lo que los alumnos y alumnas conocen y piensan.
- Crear un ambiente de trabajo en el que se facilite la participación, la cooperación y la confrontación de conocimientos, en un clima de respeto, intercambio y fomento de las relaciones e intervenciones en distintas situaciones comunicativas.
- Utilizar la televisión como recurso didáctico, objeto de estudio y técnica de expresión.

- **Dirigido a maestros inexpertos.** El diseño de este material parte de la premisa que los maestros a quienes va dirigido no son expertos en la materia. De hecho, el material va dirigido a ellos, para que tengan las nociones, necesarias y algunas pautas para poder hablar de televisión en sus clases con conocimiento de causa. Por tanto, todas las actividades incluyen en primer término una presentación al maestro que, a modo de declaración de intenciones, pretende convencerle de la idoneidad de la actividad, justificarla. Y, al final, a modo de anexo, presenta una guía para el maestro en la que se especifican los conceptos básicos que deberá de dominar para poder desarrollar la actividad en clase. Así, como bibliografía básica por si quiere profundizar en la materia.

- **Y también a padres concienciados.** Aunque está principalmente dirigido a maestros, “La Tele no es Mary Poppins” puede ser de gran utilidad, también, para padres concienciados que buscan alguna orientación para arrebatarle a la tele el mando en lo que refiere a la educación de sus hijos.

7.3.- El diseño de la guía.

El diseño de una guía didáctica empieza con el reconocimiento y diagnóstico de la situación problemática que se pretende superar.

En los criterios de guionización y diseño priman los principios pedagógicos. Diseñar un material escolar implica preguntarse cómo organizar y plasmar en él la información que previamente ha sido seleccionada y secuenciada, para poder finalmente afirmar que el mismo posee una configuración de acuerdo a pautas de diseño específicas que persiguen presentar la información de una manera sistemática de acuerdo a principios didácticos y psicológicos que faciliten la comprensión, dominio y recuerdo de la información por parte del estudiante. (Cabero, 2001).

El diseño del manual es la primera etapa y luego se afronta la producción. No obstante, es importante destacar que ambas fases se interrelacionan constantemente, es decir, se diseña a la vez que se va produciendo.

A la hora de diseñar la guía, se escoge cuidadosamente qué tareas significativas es preciso proponer al alumnado en función de los objetivos que pretendemos conseguir. La guía se diseña teniendo muy presente que el maestro que la ponga en práctica no será un mero transmisor de conocimientos sino que hará de guía y orientador en los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

El material que se pretende diseñar tiene en cuenta las variables que, según Parcerisa (1996), configuran el nivel de incidencia de los materiales didácticos en el aula:

- La organización de los contenidos.
- Las secuencias de actividades.
- Las técnicas de trabajo intelectual.
- Los planteamientos de trabajo en grupo.
- El agrupamiento del alumnado.
- La organización del espacio y del tiempo.

Parcerisa (1996) mantiene que las decisiones curriculares que se reflejan en los materiales deben “poderse justificar en función de las intenciones educativas definidas, las cuales tienen que estar fundamentadas”. Ello significa que se debe partir del Proyecto Curricular del Centro o del Proyecto Educativo de Centro para adquirir la coherencia necesaria que justifica su utilización. También debe recoger “qué enseñar (contenidos), para qué (objetivos), cuándo (secuenciación y organización de objetivos y contenidos), cómo (criterios metodológicos y organizativos) y las mismas cuestiones referidas a la evaluación”. Los objetivos generales del manual y los específicos de cada una de las unidades didácticas que recoge el material responden a los documentos normativos de los centros escolares y a las directrices que marca la ley en cuanto a diseño curricular de Educación Primaria.

En cuanto a los tipos de contenidos, se busca el equilibrio entre los tres grandes ámbitos de conocimientos que la nueva normativa curricular establece en España: los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En la guía se busca un

equilibrio entre estos tres tipos de conocimientos. Así mismo, en las actividades se procura que sean variadas y para ello se combinan ejercicios que requieren más reflexión individual con otras tareas de grupo, bien sea grupo reducido o grupo-clase. En este sentido, las actividades propuestas son muy descriptivas en lo que refiere a los criterios de organización del aula para su realización.

La guía se diseña teniendo muy en cuenta los parámetros, que tal y como hemos visto en el apartado 3.5.2.- *Diseño de materiales didácticos para la Alfabetización Audiovisual*, determinan la calidad de un material didáctico. La guía está formada por once bloques temáticos que a modo de unidades didácticas, se estructuran en una o varias sesiones. En cada una de las unidades didácticas se especificarán, a modo de ficha, que se elabora siguiendo el modelo de Prendes (2004), los siguientes elementos didácticos o propios de programación:

a.- Denominación

b.- Justificación

c.- Objetivos. Especificación de los objetivos didácticos que se pretenden conseguir con la unidad didáctica. Se puede atender a cuestiones referidas a la formulación, a la adecuación a los alumnos, a la naturaleza de las capacidades a conseguir (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Aquello que esperamos que los alumnos sean capaces de hacer una vez finalizada la actividad. Declaración de intenciones.

d.- Contenidos. Valoración de los contenidos, especificados normalmente en forma de bloques de contenido y unidades temáticas. Los contenidos se adecuan a los objetivos. Es la cultura que transmite la escuela al alumno, el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados en torno al que se organizan las actividades en el aula. En el material se diferencian tres tipos de contenidos: cognitivos (relacionados con conceptos); procedimentales (relacionados con procedimiento); y actitudinales (relacionados con actitudes y norma).

d.-Áreas relacionadas. Según lo establecido en el curriculum de Educación Primaria, la Comunicación Audiovisual y las Tecnologías de la Información y la Comunicación están presentes en todas las áreas de conocimiento que forman el currículo de Educación Primaria, de forma transversal. En este apartado, se detalla el área concreta que guarda relación con la unidad didáctica diseñada.

e.- Metodología. En la metodología se hace referencia a las *estrategias de enseñanza* que va a utilizar el docente, es decir, cómo va a enseñar los contenidos a los alumnos, a los *medios, materiales y recursos didácticos*, así como medios audiovisuales y/o recursos electrónicos. Por último, se incluyen las *actividades o tareas* que el alumno tendrá que realizar para la consecución de los objetivos.

En este apartado, constará:

Descripción de la actividad/ades.

Tipo de agrupamiento del alumnado: individual, parejas, pequeño grupo, o grupo-clase.

Recursos: Generalmente no se requieren materiales complementarios que no estén habitualmente en el aula.

Duración: En cada una de las diversas sesiones, se fija el tiempo mínimo que se considera oportuno para realizarla. La indicación es meramente orientativa y podrá variar en función de la importancia que el maestro de a cada actividad. Respecto a las actividades para realizar en casa, en éstas no se fija límite en número de horas.

Espacio: Lugar en el que se lleva a cabo la actividad.

f.- Evaluación, es decir, cuestiones referidas a los *criterios de evaluación* (qué vamos a evaluar; está estrechamente relacionado con los objetivos), los *procedimientos* (cómo vamos a evaluar) y los *instrumentos* (con qué vamos a evaluar; nos referimos a exámenes, cuadernos de trabajo, guía de observación...) utilizados. Mayoritariamente, se evaluará a los alumnos de forma individual, valorando su interés participación y esfuerzo. La evaluación será continua y formativa, valorándose el trabajo diario a través de las intervenciones puntuales en clase, los cuadernos de trabajo, la continuidad y la calidad de las actividades realizadas en el aula y de las diseñadas para trabajar en casa, se realizará también mediante guías de observación del maestro. En la mayoría de las unidades, las actividades de aprendizaje servirán para que el maestro realice la evaluación.

g.- Anexo o guía para el maestro. En este apartado, se detallarán las ideas, conceptos y contenidos que debe de tener claros el maestro para poder trabajar la unidad en clase. Esta guía va dirigida al maestro, a proporcionarle la información que necesita conocer y dominar para poder realizar los ejercicios propuestos en las diversas unidades didácticas con los alumnos. En cada una de las unidades se incluye una sección de información base para el docente sobre el tema tratado. Esta información de apoyo proporciona la ayuda suficiente para que el msrdyto se sienta seguro y conocedor del tema propuesto. En caso de querer ampliar el contenido de un área particular, se sugiere consultar la bibliografía básica que se facilita al final del libro.

h.- Bibliografía. Libros y documentos recomendados al maestro si quiere ampliar la información sobre los temas tratados en cada una de las unidades.

7.4.- Unidades didácticas que integran la guía didáctica.



El material está formado por **11 bloques temáticos**, que pueden entenderse como unidades didácticas y 33 actividades: 22 para realizar en el aula, 2 entre el aula y casa, 7 en casa, 1 para los padres y 1 la visita a un canal de televisión.

1.- Qué nos gusta de la tele

- *Nuestros programas favoritos.* A realizar en aula.

2.- Nuestra dieta televisiva

- *A qué dedicamos el tiempo libre.* A realizar en casa.
- *¡Cuánta tele!* A realizar en casa.
- *¿Tele qué?* A realizar en aula.
- *Nuestra dieta televisiva.* A realizar en aula.

3.- Qué es la tele.

- *¿Conoces la televisión?* A realizar en aula.

4.- Para qué sirve la publicidad.

- *¿Qué es y para qué sirve la publicidad?* A realizar en aula.
- *La publicidad que disimula.* A realizar en aula.
- *Hacemos un anuncio publicitario.* A realizar en aula.

5.- De verdad o de mentira. Análisis de la programación

- *¿Es verdad o es mentira?* A realizar en el aula.
- *Cuando Manuel es Miguel.* A realizar en casa.
- *Una ficción muy mal contada.* A realizar casa-aula.

6.- Qué pasa en el mundo: los informativos

- *Qué es noticia.* A realizar en el aula.

- *Los informativos*. A realizar en el aula-casa.
- *Hacemos de periodistas*. A realizar en el aula.

7.- Teleadictos

- *Volvemos la vista atrás: qué hacía la gente sin tele*. A realizar en casa.
- *Adictos a la tele*. A realizar en el aula.
- *¿Podemos vivir sin tele?* A realizar en casa.

8.- Lo bueno y lo malo de la tele: sus valores.

- *Nuestros héroes televisivos*. A realizar en el aula.
- *Cuando la tele no da ejemplo*. A realizar en el aula.
- *Ejemplos de cuando la tele no da ejemplo...* A realizar en casa.

9.- La tele no es *Mary Poppins*: familia y televisión

- *La tele en familia*. A realizar en casa.
- *Nuestros hábitos televisivos*. A realizar en el aula.
- *La tele no es Mary Poppins*. Dirigida a los padres.

10.- Televisión y lectura. La imaginación

- *Leer o ver la tele*. A realizar en el aula.
- *De letras a imágenes*. A realizar en el aula.
- *De letras a sonidos*. A realizar en el aula.

11.- Cómo se hace la tele.

- *Unos planos muy movidos*. A realizar en el aula.
- *Captar el movimiento*. A realizar en el aula.
- *De la cabeza al papel: el guión*. A realizar en el aula.
- *Quién es quién en la tele: fases de producción*. A realizar en el aula.
- *Del guión a la pantalla: silencio, se graba*. A realizar en el aula.
- *Viaje a las entrañas de la televisión*. Visita a una tele.

7.5.- Diseño formal y maquetación de la guía diseñada.

Se intenta que la guía didáctica sea un material atractivo que despierte el interés y motivación de los maestros. Se ha buscado, por tanto, un diseño atractivo y original.

Se opta por el formato cuaderno, encuadernación y tapas blandas para facilitar la manejabilidad de la guía y conseguir que la guía sea resistente. Aunque la guía está pensada para presentarse en formato impreso, también se ofrece la posibilidad de lectura en formato PDF.

El número de páginas, en total 233, responde al objetivo de querer elaborar un material para el maestro orientativo, práctico, no voluminoso.

En la maquetación, se ha trabajado para conseguir un material muy visual, con muchas ilustraciones y marcas topográficas identificativas que responden a las exigencias de los materiales destinados a maestros de Educación Primaria. Las ilustraciones son a color. Cada unidad didáctica tiene una ilustración identificativa para facilitar a los usuarios la orientación en el libro. Las ilustraciones han sido encargadas exclusivamente para el material y cada una de ellas tiene muy en cuenta los contenidos de la unidad que ilustran. Se persigue resumir en el dibujo la temática de cada una de las unidades.

La portada también es a color y también ha sido encargada específicamente para ilustrar el material. A la hora de elegir los colores de impresión se ha optado por colores llamativos, los que habitualmente se utilizan para los materiales dirigidos a alumnos de poca edad.

Siguiendo a Parcerisa (1996), en la maquetación también se ha cuidado el aspecto que hace referencia al interior de los textos, es decir, la “visualización de las jerarquías o diagramación” o distribución de los elementos en cada página coherente con su importancia y buscando los centros de interés, los resaltados tipográficos, los espacios en blanco, la clasificación lógica del texto...

La tipografía ha sido seleccionada teniendo muy en cuenta que debe de ser de fácil legibilidad. Sin embargo, se opta por un tipo de letra no excesivamente grande, siguiendo criterios de ahorro de papel y, en la parte que se recogen las propuestas de ejercicios, se ha intentado que cada uno de los ejercicios propuestos quepa en una sola hoja.

8.- EVALUACIÓN DE LA GUÍA DIDÁCTICA.



El papel de la evaluación es un aspecto clave a tener en cuenta en el proceso de la producción de materiales y recursos didácticos. En palabras de Sevillano (1995), la evaluación es clave para “facilitar y posibilitar el desarrollo instructivo del alumno y la creación de un clima sociorrelacional de aula óptimo que lleve a una maduración integral”. No existe una sola definición de evaluación de programas educativos. En el “Diccionario de Ciencias de la Educación” (1985) se define a la evaluación de programas como: “el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo”.

Martínez Bonafé y Salinas (1988) hacen la siguiente propuesta de análisis, que recoge Aguaded (1994):

- **Descripción del material:** características estructurales, objetivos que persigue, nivel educativo y contexto de aplicación; si se dirige al profesor o a los alumnos, o a ambos; características del contenido y actividades.
- **La puesta en práctica del material.** Manera en que el profesor y los alumnos utilizan el material; qué métodos se enfatizan y qué decisiones deben tomarse y por quién; dónde puede localizarse el uso del material dentro del conjunto del currículum, y qué relaciones pueden establecerse en función de su desarrollo en otros cursos y materias; qué otros recursos se requieren para su uso.
- **Valoración-evaluación.** En este apartado se contemplan las objeciones y coincidencias de carácter epistemológico con los valores y propósitos que se persiguen en el uso del material; qué argumentos son los que objetan o apoyan tales valores y

propósitos, y qué relación teórico -práctica se establece entre los valores que enfatiza y los métodos y actividades que propone.

En líneas generales, y citando a Cabero (1994), “la evaluación se refiere a la emisión de un juicio sobre la calidad científica-técnica-estética del medio”, se trata de una fase que:

Posibilita determinar con sus resultados el uso e incorporación en el aula y mercado, o su revisión y nueva realización en las etapas o fases previas. Como es sabido, la evaluación implica la emisión de un juicio de valor sobre las calidades que tiene algo o sobre su valor (...) La evaluación es procesual e implica la toma de decisiones progresivas. Estas decisiones van desde determinar el objeto sobre el cual se realizará la valoración, concretar la temporización de la evaluación, especificar los motivos y necesidades que nos llevan a ello, determinar qué técnicas y estrategias se utilizará para realizar la valoración, ejecutar las decisiones previamente adoptadas, y concretar en un informe las conclusiones obtenidas. (Cabero, 1994)

Como apuntan Pérez y Salinas (2004):

La puesta en marcha del programa no supone el final del proceso, sino que la utilización real por los estudiantes y profesores debe proporcionar al diseñador la oportunidad de realizar nuevas y sucesivas evaluaciones del material. A nivel general, la evaluación de medios se considera desde diferentes situaciones: en procesos de selección para su explotación didáctica; análisis y discusión de resultados posteriores, los ensayos experimentales de productos didácticos en fase de producción, o la consulta a expertos sobre dichos materiales.

En este punto tenemos muy en cuenta las tres grandes estrategias para la evaluación de manuales escolares que realiza Cabero (1994). Las estrategias evaluativas propuestas por este autor no se contraponen sino que pueden combinarse y permiten la triangulación, que aporta fiabilidad a los resultados obtenidos.

La autoevaluación por los diseñadores. Es la primera fase por la que suelen pasar todos los materiales que se elaboran. Consiste en la revisión del material por parte de sus productores. En este apartado, el material se somete al análisis de sus elementos técnicos y didácticos. Este tipo de evaluación no es final (sumativa) sino que se va realizando a lo largo de cada una de las etapas de ejecución. Salinas (1992) señala como ventajas de esta estrategia, la autocrítica para el autoperfeccionamiento y rápida corrección del material. Entre los contras de este modelo, destacan la falta de objetividad de los diseñadores y falta también de perspectiva de análisis. Como veremos a continuación, la guía didáctica diseñada se somete, en una primera etapa de la evaluación a esta autoevaluación por parte de su productor. Esta fase se prolonga a lo largo de todo el proceso de confección y el material es continuamente revisado y reformulado en base a las conclusiones que surgen fruto de esta autoevaluación continua.

- **La experimentación: Puesta en práctica del material.** Según Cabero (1994) es: “la evaluación más significativa, ya que no podemos perder de vista que todo medio es producido y diseñado para que funcione en un contexto formativo y normalmente en interacción con una serie de variables: profesor, alumno,

contexto físico, contexto organizativo”. En nuestro caso la experimentación se lleva a cabo poniendo en práctica el material en contexto real, es decir, en dos clases de cuarto curso de primaria con usuarios directos del material (dos maestras) y usuarios indirectos (los alumnos de dos clases de cuarto curso de Primaria de dos colegios distintos).

- **La consulta de expertos.** Es, según Cabero (1994): “una de las estrategias de evaluación de medios más tradicional y también la más cotidianamente utilizada”. Su gran ventaja, según este autor, es la calidad de las respuestas que se pueden obtener. Su principal inconveniente suele ser la selección de los expertos. También suele ser un inconveniente, como indica Cabero, el hecho que el nivel de sintonía entre la audiencia final y el grupo de expertos no siempre es total. Esta falta de consonancia suele ser frecuente cuando se trabaja exclusivamente con expertos del ámbito universitario para analizar materiales que luego van a ser experimentados en otros niveles, tal y como es nuestro caso. Por ello, en nuestro caso, la guía didáctica diseñada se somete, en la que consideramos la tercera gran fase de la evaluación del material, al juicio de siete expertos: cinco maestros de Educación Primaria, que en este caso son tratados como expertos, y dos expertos de reconocido prestigio internacional en Alfabetización Audiovisual.

Estos diversos tipos de evaluación o estrategias evaluativas se traducen, en el caso de nuestra investigación, en tres grandes evaluaciones:

8.1.- Evaluación por los diseñadores.

La guía didáctica diseñada se somete, en una primera fase de evaluación a una constante evaluación por parte de su productor. Decimos constante porque esta fase se prolonga a lo largo de todo el proceso de confección del material. La guía es continuamente revisada y reformulada por el productor en base a las conclusiones que surgen fruto de esta evaluación, que como ya decimos supone un tipo de evaluación formativa que se realiza después de cada una de las fases de la investigación.

La evaluación del medio de enseñanza por sus propios productores o realizadores es consciente o inconscientemente planificada o no planificada, una de las primeras evaluaciones a las que se ven sometidas todos los medios. No creo que ningún medio sea introducido en el contexto de utilización, sin que previamente haya recibido alguna revisión de sus elementos y /o estéticos y sus potencialidades didácticas, por las propias personas que lo están realizando. Es más, esta autoevaluación podemos decir que es procesual y empieza desde la elaboración del guión, y las decisiones que se adoptan para incorporar unos elementos y no otros. (Salinas, 1992).

Frente a las otras estrategias señaladas, la evaluación por los productores y realizadores, presenta una serie de ventajas que podemos sintetizar de acuerdo con Salinas (1992) en: “al realizarse las críticas y propuestas desde y por el equipo de producción éste se puede mostrar más abierto a las mismas, indirectamente la autoevaluación propicia el autoperfeccionamiento del equipo de producción, y los datos que se obtengan pueden utilizarse de inmediato para el perfeccionamiento del

material". A otra de estas ventajas propuestas por Salinas (1992) podríamos añadirle la "no necesidad de que el material esté completamente terminado para llevar a cabo la evaluación y el no tener que contar con equipos ajenos a la producción, que puede plantear dificultad de localización, retraso en la entrega del material, y aumento de los gastos del trabajo".

En nuestro caso la evaluación por parte del diseñador de la evaluación inicial y diagnóstica, puesto que nos permite recoger información, analizarla y tomar decisiones consecuentes sobre qué materiales son más adecuados y sobre cómo planificar u orientar su uso en el aula. No obstante, debe de quedar claro que este tipo de evaluación por parte del diseñador no es sólo inicial sino que es continuada o formativa ya que se va repitiendo a lo largo de cada una de las fases de la investigación.

Por tanto la fase de evaluación por parte del diseñador empieza en 2005, cuando se empieza a plantear el diseño de la guía didáctica y se prolonga a lo largo de toda la investigación.

8.2.- Evaluación de los usuarios.

Todo medio didáctico es producido y diseñado para que funcione en un contexto formativo y normalmente en interacción con una serie de variables: profesor, alumno, contexto físico, contexto organizativo. Esta tipología de evaluación asociada con una evaluación didáctico-curricular, valoración en el contexto de utilización, se lleva a cabo mediante técnicas para la recogida de información como cuestionarios, entrevistas, pruebas de recuerdo de información, grabación en video de las reacciones y conductas de los estudiantes ante el material o escalas de actitudes. Para probar dichas interacciones, una vez terminado el primer boceto de la guía didáctica, en noviembre de 2008, se procede a someterlo a la experimentación por y desde los usuarios. Se prueba así si todo funcionaba correctamente y si con él se consiguen los objetivos propuestos al empezar. El instrumento que se elige para probar el material con los usuarios directos e indirectos es la prueba piloto. Según Pérez y Salinas (2004), la prueba piloto constituye una parte fundamental del proceso de diseño y desarrollo en materiales, especialmente si éstos van a ser usados por docentes distintos al diseñador.

La validación de los materiales se realiza aplicando el material a un número suficiente de alumnos, dejando que éstos lo utilicen y constatando si funciona bien, si les gusta, si se consiguen los objetivos fijados, etc. Y además recabando la opinión, sincera, de dichos estudiantes y de los profesores usuarios. Estas revisiones nos ofrecen información sobre el material, sobre su diseño y ejecución, pero sobre todo nos ofrecen elementos de reflexión sobre el trabajo realizado, su aplicabilidad, posibles mejoras, nuevas ideas...Una vez hechas estas revisiones y reflexiones tenemos nuestras propias conclusiones y decidiremos si realizar algunas mejoras, o sabiendo que tenemos muchos errores, hemos aprendido de ellos y el próximo trabajo será totalmente distinto (Pérez y Salinas, 2004).

Participan en la prueba piloto realizada para probar y evaluar el material: por una parte, el propio investigador, que lo hace mediante la observación directa de cómo trabajan dos maestros de educación primaria el material diseñado. Así, el investigador

asiste a dos clases de cuarto curso de primaria de dos colegios de Mallorca distintos y observa cómo dos maestras, de edades y escuelas diferentes, trabajan dos unidades distintas del material. La evaluación se realiza en una situación real de docencia; en dos clases de cuarto de primaria de Mallorca. En concreto, a primera hora de la mañana de un viernes –en ambos casos– del mes de noviembre de 2008. El investigador elabora un diario de sesiones en el que describe la experiencia y anota sus reflexiones.

En la prueba piloto participan dos maestras: La maestra del Grupo 1 es, maestra del colegio concertado San Antonio Abad de Son Ferriol, en Mallorca. La maestra tiene 50 años y hace 30 que se dedica a la docencia. La maestra del Grupo 2 es maestra del colegio pública Ponent de Inca, en Mallorca. Tiene 54 años y hace 30 que se dedica a la docencia. Mediante la prueba se evalúa cómo interaccionan ambas con dos de las unidades didácticas de la guía diseñada.

También se procederá al análisis de la interacción de los estudiantes con las actividades que se someten a la prueba piloto. Los participantes en esta evaluación son dos grupos de alumnos que integren dos clases de cuarto curso de Educación Primaria de Mallorca. El Grupo 1 es el formado por el cuarto curso de Primaria del colegio concertado San Antonio Abad, ubicado en el barrio de Son Ferriol en Palma, en Mallorca. El grupo está formado por 28 alumnos. En concreto, con ellos se trabaja la actividad 2 del material diseñado, titulada *Nuestra dieta televisiva*. Al Grupo 2 lo integra el Cuarto curso de Primaria del colegio público Ponent, ubicado en Inca, en Mallorca. El grupo está formado por 22 alumnos. En concreto con ellas se trabaja la actividad 8 del material diseñado, titulada *Lo bueno y lo malo en la tele, sus valores*.

Se opta por trabajar y centrar la evaluación en dos cursos de cuarto de Educación Primaria cuyos colegios pongan más facilidades para hacer el trabajo y desarrollar la investigación. Ello significa que no ponga impedimento en que dicha clase esté a disposición durante una hora para probar una de las actividades diseñadas. Según Cabero (1994): “la principal ventaja que tiene esta estrategia es que los materiales son analizados directamente por sus receptores destinatarios, además de poder realizarse en los contextos ecológicos naturales donde los medios van a utilizarse”.

Vemos que en esta fase de la evaluación se trabaja con datos procedentes de tres fuentes:

- El diseñador/investigador que recoge sus conclusiones en un diario de sesiones (instrumento de recogida de información cualitativa).
- Los usuarios directos: las maestras, a quienes se les recoge la opinión a través de una entrevista individual semiestructurada. (instrumento de recogida de información cualitativa).
- Los usuarios indirectos: los alumnos. En el caso de los alumnos, los datos nos los facilitarán los grupos informantes de alumnos de cuarto de Primaria, a través de un cuestionario (con preguntas abiertas y cerradas), el instrumento más característico de estrategias de investigación cuantitativas.

Los cuestionarios son uno de los instrumentos de evaluación más utilizados, por lo general se encuentran diseñados en forma de preguntas que deben de ser contestadas por escrito, y con una serie de respuestas para el sujeto. Permiten recoger información cuantificable y determinada previamente por los

evaluadores, aunque esta determinación también conlleva la limitación de restringir las respuestas de los usuarios (Cabero, 1994).

El investigador elabora un diario de sesiones en el que describe la experiencia y anota sus reflexiones. A parte de la fuente de recogida de información que supone la observación del investigador y su diario de sesiones, propio de paradigmas de investigación cualitativas; en la investigación también se trabaja con los datos que facilita otra fuente: los usuarios, que son los maestros que participan en la prueba piloto y a quienes tras trabajar el material se les pasa una entrevista individual semiestructurada, un instrumento también propio de paradigmas de investigación cualitativos. Toda esta información se complementará con la que se extraiga de los alumnos que participen en la prueba piloto. Los alumnos también participarán en el proceso de evaluación como usuarios indirectos de la guía diseñada. A los alumnos se les pasará, después de trabajar el material, un cuestionario (con preguntas abiertas y cerradas), el instrumento más característico de estrategias de investigación cuantitativas. Todo ello hace posible triangular resultados, lo que aumenta la validez y fiabilidad de la evaluación, en la que como hemos visto se combinan instrumentos propios de diversos paradigmas de investigación: cualitativos y cuantitativos. Elliott y Adelman (1976) popularizan el concepto triangulación y lo definen como un acto que “implica recoger datos de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista completamente diferentes; a saber, del profesor, de sus alumnos y del observador”.

8.3.- La consulta de expertos.

Como ya hemos visto, la evaluación del material es formativa, es decir, continua. Por tanto, a medida que se va diseñando el material y se van sacando conclusiones fruto de las evaluaciones, se va procediendo también a rediseñar el material conforme a esas propuestas de actuación. Es decir, a medida que se va evaluando el material se va procediendo a los cambios oportunos en su diseño. Así, antes de iniciar la tercera evaluación, se procede a aplicar al material diseñado las propuestas de intervención y los cambios propuestos las evaluaciones anteriores. En líneas generales el material que analizan es, principalmente, mucho más visual que el presentado en las dos fases anteriores de evaluación.

La guía didáctica diseñada se somete al juicio de siete expertos: cinco maestros de Educación Primaria de les Illes Balears, que en este caso son tratados como expertos, y dos expertos de reconocido prestigio internacional en el ámbito de la Comunicación y la Educación.

La evaluación por parte de los expertos se llevó a cabo entre los meses de mayo de 2012 y febrero de 2013. A los maestros se les hace llegar en mano una carta de presentación (ver Anexo 5) copia de la guía didáctica (Ver Anexo 1) y un cuestionario (Ver Anexo 6) que, como veremos a continuación, está diseñado siguiendo el modelo de Prendes (2001). Se les da un tiempo que varía en función del grado de disponibilidad de cada uno de los maestros y que oscila entre 3 y 7 meses para analizarlo. La investigadora recoge en mano los cuestionarios realizados por los maestros (Ver Anexo 6) y aprovecha para cambiar impresiones con los encuestados a través de una entrevista personal semi estructurada. (Ver Anexo 7).

A los expertos en Comunicación y Educación, se les envía a través de email una carta de presentación, la introducción de la guía, el índice y la unidad didáctica 2 titulada *Nuestra dieta televisiva*, así como el mismo cuestionario al que se somete a los maestros pero sin el bloque dedicado al formato, puesto que a ellos el material les llegue en formato digital y no impreso. En el caso de este tipo de expertos. Por ello, se opta por someter a su opinión sólo un resumen de lo que es la guía.

Para que la evaluación llevada a cabo por expertos sea válida la selección de éstos debe de ser adecuada. Cabero (1994) indica que “ni que decir tiene que la validez de la estrategia recae en la calidad de los expertos que intervengan. Por ello, puede ser aconsejable contar con más de una opinión de expertos, para cada una de las grandes variables que se contrasten”. Teniendo en cuenta a Cabero, se selecciona al grupo de maestros-expertos teniendo en cuenta los siguientes indicadores:

- Edades diferentes para comparar veteranía o número de años impartiendo clases. No se quería que todos fueran profesionales con dilatada experiencia. Se busca comprar resultados de maestros de diferentes edades y variedad de años dedicados a la docencia.
- Diversidad de tipos de colegios: concertado, público..
- Variedad de niveles educativos dentro de segundo y tercer grado de Educación Primaria.
- Perfiles académicos: especialistas en diversas materias.
- Disponibilidad.

Todos los maestros seleccionados son profesionales con un gran conocimiento del ámbito docente y académico en el que se desenvuelven y con un alto reconocimiento profesional en sus ámbitos de trabajo. Todos los maestros participantes trabajan en colegios de Mallorca, teniendo en cuenta que el material ha sido diseñado conforme a lo que se marca en el currículo educativo de les Illes Balears, una comunidad con autonomía legislativa en materia curricular. Otro indicador que se ha tenido en cuenta a la hora de seleccionar a estos expertos ha sido la variedad de niveles educativos dentro del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, así como también la variedad de especialidades, puesto que la guía didáctica es válida de forma transversal en todas las áreas o disciplinas que forman el currículo. También se ha tenido en cuenta la diversidad de tipos de colegios en donde imparten clases (público, concertado).

A la hora de seleccionar a los expertos en Comunicación y Educación que participan en esta tercera fase de evaluación se ha tenido en cuenta:

- Prestigio profesional.
- Perfil académico: Comunicación y Educación.
- Disponibilidad.

Se contacta con dos doctores y catedráticos que, a día de hoy, lideran la investigación en el campo de la Comunicación televisiva y la Educación en España. Dos profesores de gran prestigio nacional e internacional en el campo.

8.3.1.- Diseño del cuestionario.



Como ya hemos visto, en nuestra investigación, siguiendo a Cabero (1994), se combinan tres tipos de estrategias de evaluación: evaluación por parte del productor/diseñador de la guía, evaluación por y desde los usuarios y consulta de expertos. Ya hemos dicho que estos tipos de evaluación no tienen porqué contraponerse, sino que perfectamente pueden combinarse.

La herramienta que se utiliza para recopilar los datos es, principalmente, la encuesta:

Como técnica de obtención de datos, la encuesta es la más empleada en las Ciencias Sociales. Este uso generalizado se debe a que gran parte de los datos que pueden confirmar o disconfimar las hipótesis de la investigación social no son extraíbles de la experimentación o de la observación directa, bien porque no se encuentran al alcance del investigador o bien porque la presencia o percepción de éste pueda distorsionarlos. (Gaitán, Piñuel, 1998)

Ya hemos visto que la encuesta es uno de los principales instrumentos de exploración en las ciencias sociales. En este caso, la encuesta se realizará a una muestra formada por 2 expertos en Comunicación y Educación y 5 maestros de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, que en este caso también actúan como expertos en la materia.

Una vez que los maestros y expertos han analizado el material diseñado, deberán de responder a las cuestiones que se plantean a través de un cuestionario diseñado en base a la herramienta de evaluación de material didáctico impreso, diseñado en base a la plantilla de Prendes (2001). Esta herramienta o cuestionario de evaluación de

material didáctico impreso tiene como punto de partida la plantilla de evaluación elaborada y utilizada en anteriores trabajos (Prendes, 1997) y toma como punto de partida criterios o instrumentos de evaluación de libros de texto o material escolar de otros autores, entre, tal y como explica Prendes (2001) los que destacan Richaudeau, Fulya y Reigeluth, Rodríguez Diéguez y Martínez Bonafé .

Se elige la propuesta de Prendes por su simplicidad. De entre todas las encontradas al hacer, previamente, un rastreo de instrumentos de evaluación de materiales didácticos diseñado en España, el instrumento de evaluación propuesto por Prendes consideramos que es el que fija las dimensiones a evaluar de forma más clara y sencilla; y la que fija unas dimensiones y ítems de análisis que nos parecen más adecuados y pertinentes para evaluar la guía diseñada. Se trata de un instrumento de valoración cualitativo.

"Propuesta de guía de evaluación de manuales escolares." (Prendes, 2001)		
1. Formato del libro		<ul style="list-style-type: none"> • Encuadernación (solidez) • Manejabilidad (tamaño) • Costo • Estructura interna (compaginación)
2. Análisis de contenidos	2.1. Información	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos básicos • Adecuación a demanda curricular • Valor en relación objetivos curriculares • Adaptación a contexto socio-cultural e ideológico • Coherencia en la estructura interna (secuenciación) • Adecuación al nivel de los alumnos • Actualidad • Densidad de información
	2.2. Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Tipografía (tipo de letra, interlineado, tamaño, cortes de palabras, columnas) • Lenguaje (vocabulario, expresión verbal) • Legibilidad (análisis gramatical) • Composición (estilo)
	2.3. Ilustraciones	<ul style="list-style-type: none"> • Proporción, tamaño, distribución • Uso del color • Calidad estética • Función (información) • Adecuación a alumnos • Adecuación a contenidos y objetivos curriculares • Adecuación a contexto
	2.4. Ejercicios, actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia • Adecuación a contenidos y objetivos • Adecuación a alumnos (grados de dificultad) • Propuestas ajenas al uso del propio libro
	2.5. Índices, sumarios, síntesis, organizadores previos	

3. Aspectos generales	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis ideológico/axiológico (currículum oculto) • Carácter abierto o cerrado (flexibilidad de uso) • Modelo de enseñanza • Recursos motivadores (conectar con los intereses del alumno o utilizar recursos específicos de motivación didáctica como sorpresas, adivinanzas, humor, cómics,...) • Guía del profesor (orientaciones didácticas)
-----------------------	--

En esta plantilla, se recogen los aspectos básicos que deberían ser considerados para la evaluación de materiales escolares, que son analizados a través de tres dimensiones básicas: formato del libro, análisis de contenido y aspectos generales.

Un buen cuestionario debe caracterizarse por facilitar el cumplimiento de su papel a entrevistadores y entrevistados. Así, respecto a los entrevistadores y analistas, ha de ser de fácil aplicación, codificación y depuración y adecuarse al tratamiento informático de las repuestas. Además, la aplicación del mismo cuestionario a todos los entrevistados ha de simplificar su cuantificación y comparación. Por otra parte, respecto de los entrevistados, la estructura y extensión del cuestionario ha de procurar su atención y hacer posible el mantenimiento de su interés, así como el planteamiento de las preguntas no ser confundente y adecuarse en su formulación a los conocimientos de los temas y el nivel de instrucción de los entrevistados (Gaitán y Piñuel, 1998)

A la plantilla de evaluación diseñada por Prendes, le introducimos una serie de cambios y la adaptamos a las características de nuestro material impreso diseñado, que es una guía didáctica destinada a maestros. Estos cambios, se introducen teniendo en cuenta las pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares que hacen otros autores como Méndez Garrido (2001), Bernard (1976), Cabero (1994), Sevillano (1995) y Parcerisa (1996).

En concreto, introducimos a la plantilla de evaluación de manuales escolares propuesta por Prendes (2001), otros elementos-ítems de evaluación propuestos por Bernad (1976) como:

En el apartado de formato:

- Calidad del papel.
- Calidad impresión y tintas.

En el apartado de contenidos:

- Errores o inexactitudes
- Claridad en explicación de conceptos
- Actualidad de los datos presentados

También tenemos en cuenta los siguientes ítems propuestos en la “ficha para el análisis de los materiales impresos” diseñada por Cabero (1994):

En el apartado de contenidos:

- Relación con otras materias
- Precisión

Finalmente y teniendo en cuenta a Sevillano (1995) introducimos los siguientes ítems de evaluación:

- Tamaño adecuado
- Dibujos adecuados en la cubierta
- Colores atractivos portada
- Número suficiente de ilustraciones
- Idoneidad de los colores.
- Veracidad contenidos
- Actualidad contenidos
- Ejercicios que faciliten la asimilación de los conceptos.

Así, la plantilla de evaluación que utilizaremos para proceder al análisis y valoración de la guía didáctica diseñada estará compuesta, por tanto, por las siguientes dimensiones e ítems:

1.- Datos de identificación. Esta dimensión se centra en la identificación de la persona que realiza la evaluación. En ella se tendrá en cuenta: el perfil docente del evaluador, el curso y la línea que sigue el colegio en el que trabaja.

2.- Formato: En esta dimensión se analiza la calidad de la encuadernación o solidez; la *manejabilidad*, entendida como el grado de facilidad de manejo del libro, si el tamaño es el adecuado. También se valorará la calidad del papel, de la impresión y las tintas y el dibujo y colores de la portada son los adecuados.

También se analiza la compaginación, entendida como el orden asignado a cada uno de los elementos que pueden aparecer en una página, es decir, la colocación y organización de los distintos elementos en el soporte gráfico como:

- Los márgenes (superior, inferior o laterales) y espacios en blanco existentes en la página.
- Encabezados, los pies de página y los elementos significativos que puedan aparecer en los márgenes laterales. Pueden ser analizados aspectos como la utilización de logos, textos, imágenes en los encabezados y pies de página, pudiendo valorar aspectos como la función del pie de página o encabezado, el significado o su relación con el texto.
- Grafismos secundarios, entendidos como el conjunto de elementos gráficos que a modo de signos secundarios complementan la imagen y el texto, incorporando al mensaje lo que la imagen y el texto por sí solos no son capaces de transmitir. Ordenan los elementos en el espacio gráfico condicionando la percepción y la integración del mensaje a través de sangrías, tabuladores, viñetas, subrayado, etc.
- Numeración de páginas.

3.- Análisis de contenidos:

3.1.- Información: En este apartado se procede al análisis del contenido y su organización; los conceptos básicos; la claridad en la explicación de estos conceptos. La adecuación a la demanda curricular, la coherencia en la estructura interna (secuenciación). Se evalúa la organización del contenido en función de los objetivos educativos, se identifican las ideas más importantes, los conceptos básicos, y se estudia la secuencia de organización, su localización y si los contenidos están adaptados al curso que imparte el maestro. También se evalúa la densidad de la información, la actualidad de los contenidos y su relación con otras materias.

3.2.- Texto.

3.2.1- Tipografía. Se analiza el tipo, tamaño de letra y el **interlineado**.

3.2.2.-Legibilidad. El interés por analizar estos elementos de la tipografía es tener presente que uno de los aspectos fundamentales de los materiales escolares, siguiendo el criterio de la funcionalidad, es su **legibilidad**, característica que aparecerá determinada en gran modo por las decisiones tomadas con respecto a la tipografía.

3.2.3.- Lenguaje. En el texto podemos valorar aspectos referidos al vocabulario utilizado, así como cuestiones referidas a la expresión verbal. Estaremos aquí viendo el texto como significado y ya no como icono, tal y como ocurría en el apartado anterior. Veamos cuáles son los aspectos contemplados:

- *Vocabulario*, en el que prestaremos atención al carácter científico o usual del léxico utilizado.
- *Adaptación al usuario*.
- *Adecuación del texto a los objetivos* de la asignatura y los *contenidos* de la misma.
- *Expresión verbal* ha de analizarse su corrección gramatical y su ajuste con respecto a las características y niveles de los usuarios finales del material. Entre los aspectos a tener en cuenta podemos mencionar la longitud de las frases, los signos de puntuación utilizados, el carácter subordinado de las frases,... en general, la forma de expresar las ideas y los conceptos.

Errores o inexactitudes

Claridad en explicación de conceptos

3.2.4.- Composición-Estilo. Cuando hablamos de estilo nos podemos estar refiriendo a un *estilo literario* caracterizado por su belleza narrativa o discursiva por otra parte un estilo esquemático, caracterizado por su funcionalidad comunicativa, más escueto pero igualmente eficaz.

3.3 .- Ilustraciones, imágenes. Se puede ilustrar una presentación con imágenes fotográficas o dibujadas. A nivel general, en este apartado se analiza si hay número suficiente de ilustraciones, si están bien distribuidas y proporcionadas. Analizamos la compaginación, entendida como la *situación* de las imágenes bien en relación con los contenidos o bien como una relación arbitraria, pudiendo ser ésta flexible o fija. Es

decir su correcta ubicación. También se evalúa su calidad estética y si los colores son los idóneos; así como su función y adecuación al contexto en el que se presentan.

En esta dimensión también se analizan los **Esquemas, gráficos y mapas**. Este tipo de imágenes son productos de la mente humana para intentar expresar una información de forma ordenada y fácilmente comprensible. Podemos definirlos como un conjunto de signos que tiene carácter monosémico y obedece a un razonamiento lógico que ordena los elementos según un criterio preestablecido. También se someten a evaluación las **tablas**, entendidas como un tipo de forma esquemática que puede emplearse igualmente para organizar elementos numéricos como textuales o simbólicos. Las tablas han de ser percibidas como una estructura de elementos que se interrelacionan, además de que en sus celdas pueda haber texto. De ahí que las consideremos como imagen, pues exigen al receptor una primera lectura de la configuración que nos aportará información antes incluso de comenzar a leer el texto que pueda incluirse en cada una de sus celdas.

3.4.- Ejercicios actividades: El criterio analizado en relación con las actividades hace referencia las *instrucciones*, específicamente a si el evaluador las considera completas o incompletas. También se analizará la frecuencia con la que se proponen las actividades, si facilitan la asimilación de conceptos y si estas están adecuadas a los contenidos y a los objetivos.

3.5. Índices, sumarios, síntesis, organizadores previos: En este apartado se analizarán los guiones o índices de los contenidos de la asignatura o materia. Algunos de los criterios analizados hace referencia al carácter *exhaustivo o resumido* del mismo y sí incluye la *numeración de página* donde se encuentra el contenido especificado. También se procede a la evaluación de los sumarios, introducción, síntesis y resúmenes.

4.- Valoración global: En este apartado, se evalúa la utilidad de la guía didáctica, si es práctica, si cumple los objetivos marcados, la flexibilidad de uso y si utiliza recursos motivadores.

Para la evaluación de cada uno de los ítems se utiliza una escala tipo Likert con cinco posibilidades de respuestas que van desde muy buena a muy mala y una cuestión abierta: Observaciones.

En el cuestionario diseñado para esta investigación se opta por preguntas cerradas de una sola respuesta, en las que el sujeto evaluador debe enjuiciar eligiendo un punto de una escala.

A la hora de medir actitudes o opiniones de alguien, la escala de Likert es una de las formas más utilizadas de para hacerlo. Desarrollada en 1932 por el sociólogo que lleva su nombre y también denominada Método de Evaluaciones Sumarias. La escala de Likert mide actitudes u opiniones utilizando opciones de respuesta que van de un extremo a otro. A diferencia de las preguntas simples con respuesta si/no, la escala Likert permite descubrir distintos niveles de opinión, que es lo que nos interesa en el caso de nuestra investigación.

8.3.2.- La entrevista semiestructurada a maestros.

El investigador diseña una breve entrevista semiestructurada para realizar al grupo de maestros que evalúan el material. El objetivo de esta entrevista es conocer datos e informaciones personales de los maestros que no se recogen a través del cuestionario. Cuestiones como si les gusta la televisión, qué tipo de programación consumen, si acostumbran a trabajar en el aula contenidos relacionados con la televisión, entre otras. Se trata, como hemos dicho, de cuestiones más personales que no se recogen a través del cuestionario y que permiten a la investigadora conocer más detalles de la relación de los maestros que participan en la investigación con el medio televisivo. Las entrevistas son realizadas de forma individual a cada uno de los cinco maestros que participan en la investigación. Los maestros contestan en persona, es decir cara a cara, a las preguntas de la investigadora cuando ésta queda con ellos para recoger el cuestionario. La entrevista es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando.

Antes de la entrevista, el investigador lleva a cabo un trabajo de planificación de la misma elaborando un guión que determine aquella información temática que quiere obtener. En nuestro caso, existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Ahora bien las preguntas que se realizan son abiertas. De esta forma, se permite al entrevistado la realización de matices en sus respuestas que doten a las mismas de un valor añadido en torno a la información que den.

En nuestro caso, el guión de la entrevista es el siguiente:

- 1.- ¿Le gusta la televisión?
- 2.- ¿Qué tipo de programación televisiva consume?
- 3.- Antes de conocer el material ¿había trabajado contenidos relacionados con la televisión en clase? En caso que sí, ¿cómo había trabajado estos contenidos? En caso que no ¿por qué?
- 4.- ¿Piensa que la televisión influye en la educación de los niños? ¿De qué manera?
- 5.- ¿Piensa que las familias enseñan a los niños a consumir televisión con criterio?

En el momento, de contestar la entrevista, el maestro ya ha evaluado el material. En todos los casos, el ambiente en el que se realiza la entrevista es cómodo para los participantes y la investigadora trata de conseguir un clima de familiaridad, confianza y comodidad.

La entrevistadora recoge, a mano y por escrito, las respuestas de los entrevistados, que complementa con anotaciones e impresiones propias.

9- INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

En este bloque se procede a interpretar los resultados fruto del proceso de evaluación de la guía didáctica. Tal y como hemos visto, la guía es sometida a una evaluación formativa, es decir se le van aplicando los cambios propuestos al terminar cada una de las fases de la evaluación.

9.1.- Interpretación de resultados Evaluación por los Diseñadores.

Como ya hemos visto, en la primera fase de evaluación, la guía didáctica diseñada se somete a la evaluación por parte de su productor. Esta evaluación es constante porque se prolonga a lo largo de todo el proceso de confección del material. La guía es continuamente revisada y reformulada por el productor en base a las conclusiones que surgen fruto de esta evaluación, que como ya decimos supone un tipo de evaluación formativa que se realiza después de cada una de las fases de la investigación. Sin embargo, la figura del diseñador también cobra especial importancia en la fase de evaluación por los usuarios o prueba piloto. La diseñadora evalúa la guía didáctica diseñada mediante la observación directa de cómo trabajan dos maestros de educación primaria y de forma piloto con el material diseñado. Así, la investigadora asiste a dos clases de cuarto curso de primaria de dos colegios de Mallorca distintos y observa cómo dos maestras trabajan dos unidades distintas del material. La investigadora elabora un diario de sesiones en el que describe la experiencia y anota sus reflexiones. Entre estas reflexiones destacan:

- “Hablar tele altera un poco al conjunto de la clase, nada más pronunciarla es como si la palabra supusiera diversión, risas, poco esfuerzo... Será bueno que al inicio de cada actividad el maestro haga hincapié en la importancia del trabajo que van a llevar a cabo y de entender bien los conceptos, que se tomen en serio lo que hacen”.
- “La presencia en clase del investigador distrae al grupo, aunque está como observadora y el material se lo imparte la maestra de siempre están muy pendientes de la figura del observador y intentan en todo momento llamar su atención. Creo que se debería plantear el sustituir la información que cuando realice la tesis pretendo sacar mediante observación directa por entrevistas más detalladas con los maestros que se presten a tratar durante un año el material”.
- “El maestro debe de adaptar el material al grupo. La maestra del grupo 2 facilita la realización de las actividades con fotocopias y la maestra del grupo 1 modifica un poco el orden de las actividades”.
- “Actividades que al diseñar el material se suponían sencillas, resultan complicadas para los alumnos y otras que pensaba que requerirían más tiempo se hacen de forma más o menor rápida. El material debe de insistir que las actividades son orientativas, que deben de ser aplicadas a las peculiaridades de cada aula”.

- “Realizar la mayoría de tareas lleva más tiempo del pensado inicialmente. Se deben de revisar los tiempos dedicados a cada una de las actividades que forman el material”.

- “Los alumnos parecen trabajar con muchas ganas las actividades propuestas”.

9.2.- Interpretación de resultados Evaluación Usuarios.

Ya hemos visto que la evaluación por parte de los usuarios se lleva a cabo mediante una prueba piloto, en la que también participa como observadora directa la diseñadora del material. Según Pérez y Salinas (2004), la prueba piloto constituye una parte fundamental del proceso de diseño y desarrollo en materiales, especialmente si éstos va a ser usados por docentes distintos al diseñador y “la puesta en marcha del programa no supone el final del proceso, sino que la utilización real por los estudiantes y profesores debe proporcionar al diseñador la oportunidad de realizar nuevas y sucesivas evaluaciones del material”.

Participan en la prueba piloto realizada para probar y evaluar el material: por una parte, la propia diseñadora y lo hace mediante la observación directa de cómo trabajan dos maestros de educación primaria el material diseñado. Así, el investigador asiste a dos clases de cuarto curso de primaria de dos colegios de Mallorca distintos y observa cómo dos maestras trabajan dos unidades distintas del material. Como ya hemos visto en el apartado anterior, el investigador elabora un diario de sesiones en el describe la experiencia y anota sus reflexiones.

A parte de la fuente de recogida de información que supone la observación del investigador y su diario de sesiones, propio de paradigmas de investigación cualitativas; en la investigación también se trabaja con los datos que facilita otra fuente: los usuarios, que son los maestros que participan en la prueba piloto y a quienes tras trabajar el material se les pasa un entrevista individual semiestructurada, un instrumento también propio de paradigmas de investigación cualitativos. Toda esta información se complementará con la que se extraiga de los alumnos que participen en la prueba piloto. Los alumnos también participarán en el proceso de evaluación como usuarios indirectos de la guía diseñada. A los alumnos se les pasará, después de trabajar el material, un cuestionario (con preguntas abiertas y cerradas), el instrumento más característico de estrategias de investigación cuantitativas.

Así, se combinan instrumentos propios de diversos paradigmas de investigación: cualitativos y cuantitativos.

Las maestras.

- La maestra del Grupo 1 es maestra del colegio concertado San Antonio Abad de Son Ferriol, en Mallorca. Tiene 50 años y hace 30 que se dedica a la docencia.

- La maestra del Grupo 2 es maestra del colegio pública Ponent e Inca, en Mallorca. Tiene 54 años y hace 30 que se dedica a la docencia.

Los alumnos.

Se procederá al análisis de la interacción de los estudiantes con dos actividades diferentes de las que componen el material diseñado. La muestra elegida para esta línea de investigación estará formada por dos grupos de alumnos (grupo-experimental) que integren dos clases de cuarto curso de Educación Primaria de Mallorca. En

concreto, se opta por trabajar y centrar la investigación con dos cursos de cuarto de Educación Primaria cuyos colegios pongan más facilidades para hacer el trabajo y desarrollar la investigación. Ello significa que no ponga impedimento en que dicha clase esté a disposición durante una hora para probar una de las actividades diseñadas.

Grupo 1. Cuarto curso de Primaria del colegio concertado San Antonio Abad, ubicado en el barrio de Son Ferriol en Palma, en Mallorca. El grupo está formado por 28 alumnos.

Grupo 2. Cuarto curso de Primaria del colegio público Ponent, ubicado en Inca, en Mallorca. El grupo está formado por 22 alumnos.

La investigación se realizará en una situación real de docencia; en dos clases de cuarto de primaria de Mallorca. En concreto, a primera hora de la mañana de un viernes –en ambos casos- del mes de noviembre de 2008.

Fruto de esta fase puesta en práctica de la guía diseñada obtenemos valoraciones de los usuarios directos (maestros) e indirectos (alumnos), así como las que hace el propio investigador, mediante la observación directa de la puesta en práctica del material en el aula.

Por lo que respecta a las maestras, vemos que:

- Ninguna de las dos maestras había trabajado antes con materiales relacionados con educación y televisión. Si habían tratado el tema lo habían hecho a iniciativa propia y sin material. Con sus aportaciones se demuestra que escasea el material relacionado con la educación en televisión en primaria.

- A las dos maestras, les parece correcta la estructura del material y el diseño y forma en que se presentan las actividades, así como las explicaciones que se dan al maestro en los anexos posteriores a cada unidad. Además, coinciden en apuntar que consideran las unidades que han trabajado prácticas y de fácil aplicación, así como consideran que son adecuadas para enseñar a los alumnos a ver la tele de forma crítica.

- Las dos maestras apuntan que las actividades diseñadas se adecuan a la capacitación de los alumnos, pero matizan que su forma de enfocarlas variaría en función de la edad o grado de madurez del grupo.

- A las dos maestras también les gusta la idea de trabajar el material o uno similar con periodicidad en clase. En lo que no hay acuerdo es en la periodicidad con la que lo harían. Una apunta que “sería interesante ver la evolución de los alumnos trimestralmente ya que de hecho con sólo una sesión ya ha habido cambios en algunos”. Otra, habla de periodicidad mensual, “de aprovechar las horas de tutoría”.

- Las dos maestras recomendarían el material a colegas.

Por lo que respecta a los alumnos, destaca que:

- A la inmensa mayoría de los alumnos de los dos grupos les gusta ver la tele y a todos, excepto a uno que ya apunta que no le gusta la tele, les gustó la actividad que realizaron en clase. La describen como divertida, interesante. Hablan también de haber aprendido la importancia de hacer otras cosas a parte de ver la tele.
- La mayoría de alumnos adquiere los conocimientos básicos propuestos después de tratar en clase la actividad.
- Los grupos con los que ha trabajado están dentro de la media que apuntan otros trabajos relacionados con infancia y consumo de televisión y ven entre dos y tres horas de televisión al día de media. También están dentro de las medias que señalan otros estudios las franjas televisivas preferidas por los alumnos de los grupos experimentales: la tarde y la noche.
- Los programas que prefieren de forma mayoritaria los alumnos son películas, dibujos y series. Ningún alumno habla de los informativos.
- La tele es vista de forma mayoritaria por los alumnos en el salón, el comedor o la habitación.
- Todos los alumnos con los que se ha trabajado el material tienen tele en casa. La mayoría entre dos y tres aparatos, aunque llama la atención que algunos tengan hasta cinco televisores en casa.

9.3.- Interpretación de resultados Consulta a Expertos.

Tal y como ya hemos visto, en el cuestionario diseñado llevar a cabo la Consulta a Expertos se opta por el planteamiento de preguntas cerradas de una sola respuesta, en las que el sujeto evaluador debe enjuiciar eligiendo un punto de una escala modelo Likert. La escala de Likert mide actitudes u opiniones utilizando opciones de respuesta que van de un extremo a otro. A diferencia de las preguntas simples con respuesta si/no, la escala Likert permite descubrir distintos niveles de opinión, que es lo que nos interesa en el caso de nuestra investigación. En nuestro caso, se elabora una escala de clasificación de 5 puntos, a cada uno de los cuales se le asigna un valor que va del más favorable al más desfavorable hacia el objeto de actitud.

Escala	Valor
- Muy bueno/a	1
- Bueno/a	2
- Regular	3
- Malo	4
- Muy malo	5

Pues bien, en sus valoraciones, los encuestados utilizan los valores más bajos, es decir muy bueno o bueno, para calificar todos y cada uno de los ítems o juicios relativos al objeto de actitud que forman el cuestionario. La única excepción es el ítem que se integra en el apartado relativo al **formato** y que hace referencia a los encabezados, pies de página y laterales de la guía didáctica diseñada. Uno de los encuestados califica este ítem de regular. Esta respuesta casa, con la aportación que hace en el espacio destinado a las observaciones uno de los expertos consultados. El experto apunta que deberían de modificarse los márgenes laterales, ya que le parecen muy estrechos. También en el apartado formato, uno de los expertos consultados apunta que sería interesante añadir destacados con la información más relevante a la guía.

Respecto a los **contenidos**, las valoraciones de los expertos en referencia a de todos y cada uno de los ítems que forman este bloque son las dos más altas de la escala. No obstante, uno de los expertos los califica en las observaciones de “un poco confusos” uno de los expertos consultados que los contenidos son un poco confusos en material curricular “porque las competencias básicas están formuladas por el Ministerio de un modo confuso”. En este sentido, recomienda revisar la guía didáctica y actualizarla teniendo en cuenta las cuestiones sobre competencias mediáticas, alfabetización digital que recoge Natalia Bernabeu en su reciente libro “Alfabetización Mediática y Competencias Básicas” (2011) y utilizar la nomenclatura del currículo para profesores de la UNESCO en alfabetización Informacional y Mediática. http://www.unesco.org/new/es/havana/about-this-office/single-view-havana/news/la_unesco_presenta_version_en_espanol_de_curriculum_para_profesor_es_sobre_alfabetizacion_mediatica_e_informacional/

Todas las preguntas del cuestionario relativas a las **imágenes e ilustraciones** son contestadas, también, utilizando los dos valores más altos de la escala diseñada. Sin embargo, también en el apartado de observaciones se recomienda al diseñador de la guía mejorar la identificación de todas y cada una de las imágenes y dejar claro que la inmensa mayoría han sido diseñadas específicamente pensando en el material. Falta identificar el nombre de la autora de las ilustraciones, firmarlas.

Destaca el hecho que en bloque destinado a analizar los **contenidos-información** de la guía, todos los expertos consultados coinciden en calificar de muy buenos los **conceptos básicos** del material didáctico. En cuanto a la **claridad de conceptos**, todos los maestros también la califican de muy buena.

También nos parece muy interesante destacar que en el bloque destinado a analizar los **contenidos-texto**, seis de los siete expertos consultados coinciden en señalar que la guía didáctica diseñada contiene **muy pocos errores o inexactitudes**.

En lo que hace referencia a las **actividades** y vistos y valoradas todas las opiniones de los expertos que han participado en la tercera fase de la evaluación, destacamos el hecho que algunos de los encuestados explican en el apartado destinado a las observaciones que sería interesante incorporar al material más **enlaces de internet** que sirvan de apoyo a la hora de realizar las actividades propuestas.

Finalmente, en el bloque dedicado a la **valoración general** destacamos el hecho que seis de los siete expertos consultados coinciden en calificar de **muy útil la guía**. Seis de los siete encuestados también señalan que la recomendarían mucho a sus colegas la guía, que califican de muy flexible y que cumple totalmente con los objetivos propuestos.

Vemos, a continuación, los resultados fruto de la Consulta a Expertos de forma más detallada:

F1. Formato: Solidez. Encuadernación.

Tabla 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	2	28,6	40,0	40,0
	2,00	3	42,9	60,0	100,0
	Total	5	71,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	28,6		
	Total	7	100,0		

Como podemos ver en la tabla, en el apartado del cuestionario en el que se analiza el **formato-solidez encuadernación** de la guía didáctica diseñada, dos de los expertos consultados califican de muy bueno el ítem, tres de los encuestados lo califica de bueno y dos de ellos no contestan. Los dos expertos que no responden a este ítem son los expertos en Alfabetización Audiovisual, a quienes no se les manda para su análisis la guía didáctica impresa sino un resumen de ésta a través de email. Por tanto en su cuestionario no figura este ítem y no lo contestan.

F2. Formato: Manejabilidad-tamaño.

Tabla 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	57,1	57,1	57,1
s	2,00	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Respecto a la **manejabilidad-tamaño** de la guía diseñada, cuatro de los encuestados la califican de muy buena y tres de buena.

F3. Formato: Calidad papel-Tintas.

Tabla 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	3	42,9	60,0	60,0
	2,00	2	28,6	40,0	100,0
	Total	5	71,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	28,6		
	Total	7	100,0		

En el ítem que hace referencia a la **calidad del papel-impresión tintas**, tres expertos lo califican de muy bueno y dos de bueno. Dos de los expertos consultados no contestan este ítem. Se trata de los dos expertos en Alfabetización Audiovisual, a quienes no se les envía la guía impresa sino un resumen de ésta a través de internet.

F4. Formato: portada.

Tabla 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	5	71,4	71,4	71,4
s	2,00	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Respecto a la **portada**, cinco de los expertos la califican de muy buena y dos de ellos de buena.

F5. Formato: Compaginación, márgenes, espacios en blanco

Tabla 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	3	42,9	42,9	42,9
s	2,00	4	57,1	57,1	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

La **compaginación, márgenes, espacios en blanco** es calificada de muy buena por tres de los expertos consultados y buena por cuatro de ellos.

F6. Formato: encabezados, pies de página, laterales.

Tabla 6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	57,1	57,1	57,1
	2,00	2	28,6	28,6	85,7
	3,00	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Los **encabezados, pies de página y laterales** son calificados de muy buenos por cuatro de los expertos encuestados y de buenos por dos de ellos. Uno de los encuestados los califica de regulares.

F7. Formato: Grafismo, viñetas, color.

Tabla 7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	5	71,4	71,4	71,4
	2,00	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Los **grafismos, viñetas y color** son calificados de muy buenos por cinco de los encuestados y de buenos por dos de ellos.

F8. Formato: Numeración de páginas.

Tabla 8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	2	28,6	33,3	33,3
	2,00	4	57,1	66,7	100,0
	Total	6	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	14,3		
	Total	7	100,0		

La **numeración de páginas** es calificada de muy buena por dos de los encuestados, de buena por cuatro y uno de ellos no contesta.

De las **observaciones** que realizan los encuestados respecto al **Formato**, destacamos que: una de las maestras-expertas califica de “muy bueno” el formato y destaca su facilidad de manejo”. Otra maestra-experta destaca en este apartado también la familiaridad de manejo y apunta que le parece “muy acertada” la elección del formato en espiral. El experto 1 (E1) apunta que “hay poco espacio de márgenes laterales, lo que a veces carga demasiado una página”. Un hecho que, dice, “se contrarresta con la estructuración de las sangrías de distintos párrafos del documento, según correspondan a texto propio o a citas de terceros, de forma que en la mayoría de las páginas hay dinamismo dentro del cuerpo texto”. Respecto a los encabezados, el mismo experto señala que “en el encabezado de cada página aparece siempre el título de la tesis o del capítulo y la imagen en miniatura de la unidad o capítulo a la que corresponde”. De los grafismos y viñetas, dice que “los apoyos visuales son los justos y necesarios, complementan visualmente la explicación escrita”. Por su parte, el experto

2 (E2) apunta en este apartado referido al formato que “un diseño renovado debería resaltar más los párrafos importantes, enumerar listas de objetivos y crear focos de atención”.

AC_I_1: Análisis de Contenido Información: Conceptos básicos.

Tabla 9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	7	100,0	100,0	100,0

Los **conceptos básicos** son calificados de muy buenos por todos los expertos encuestados.

AC_I_2: Análisis de Contenido Información: Claridad conceptos.

Tabla 10

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	7	100,0	100,0	100,0

La **claridad en la explicación de los conceptos** es calificada de muy buena por todos los expertos encuestados.

AC_I_3: Análisis de Contenidos Información: Adecuación a la demanda curricular.

Tabla 11

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	3	42,9	42,9	42,9
s 2,00	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

La **Adaptación de la guía a la demanda curricular** es calificada de muy buena por tres de los expertos encuestados y de buena por cuatro de ellos.

AC_I_4: Análisis de Contenidos Información: Coherencia estructura interna.

Tabla 12

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	4	57,1	57,1	57,1
s 2,00	3	42,9	42,9	100,0
Total	7	100,0	100,0	

La **coherencia en la estructura interna** de la guía didáctica diseñada es calificada de muy buena por cuatro de los expertos encuestados y de buena por tres de ellos.

AC_I_5: Análisis de Contenidos Información: Densidad información.

Tabla 13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	57,1	57,1	57,1
s	2,00	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

La **densidad de la información** que se presenta en la guía es calificada de muy buena por cuatro de los expertos encuestados y de buena por tres de ellos.

AC_I_6: Análisis de Contenidos Información: Actualidad de contenidos.

Tabla 14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	57,1	57,1	57,1
s	2,00	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

La **actualidad de los contenidos** de la guía es calificada de muy buena por cuatro de los encuestados y de buena por tres.

AC_I_7: Análisis de Contenidos Información: Relación con otras materias.

Tabla 15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	3	42,9	42,9	42,9
s	2,00	4	57,1	57,1	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

La **relación de los contenidos** de la guía con otras materias es calificada de muy buena por tres de los expertos encuestados y de buena por cuatro de ellos.

De las **observaciones** que realizan los encuestados respecto al **Análisis de Contenido**, destacamos que: una de las maestras-expertas apunta que el material ofrece “muchas estrategias para trabajar con los niños”. Destaca que “acerca un tema que indudablemente les interesa (la televisión) y ofrece la posibilidad de saber qué ver y enseñarles a comprender todo lo que están viendo con espíritu crítico”. Otra de las maestras-expertas destaca que “los objetivos están muy bien relacionados con cada área de conocimiento”. En este apartado, otra de las maestras-expertas consultadas señala que le ha gustado especialmente la introducción, así como la fundamentación del material en general. También apunta que en la guía diseñada hay excesivos objetivos y que “sería mejor clasificarlos de alguna manera”. El E1 dice que la claridad en la explicación de conceptos es muy buena, de forma que “incluso alguien no especializado en la materia comprende la totalidad de los contenidos, sin caer en demasiada ligereza”. En este mismo sentido, el mismo experto apunta que “la claridad en la explicación de conceptos es muy buena, de forma que incluso alguien no especializado en la materia comprende la totalidad de los contenidos, sin caer en demasiada ligereza”. El E2 también califica de “muy buenos los contenidos. Un poco confusos en el tema curricular, porque las competencias básicas están formuladas por

el Ministerio de un modo confuso”. El E2 recomienda a la autora utilizar un libro sobre competencia mediática de Natalia Bernabeu editado por el MEC.

AC_T_1: Análisis Contenido Texto: Tipografía.

Tabla 16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	3	42,9	42,9	42,9
	2,00	4	57,1	57,1	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

La **tipografía** es calificada de muy buena por tres de los encuestados y de buena por cuatro.

AC_T_2: Análisis Contenido Texto: Legibilidad.

Tabla 17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	5	71,4	83,3	83,3
	2,00	1	14,3	16,7	100,0
	Total	6	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	14,3		
	Total	7	100,0		

La **legibilidad** es calificada de muy buena por cinco de los encuestados, de buena por uno. Un encuestado no contesta a este ítem.

AC_T_3: Análisis Contenido Texto: Vocabulario-léxico.

Tabla 18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	6	85,7	85,7	85,7
s	2,00	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

El **vocabulario-texto** es calificado de muy bueno por seis de los encuestados y de bueno por dos de ellos.

AC_T_4: Análisis de Contenido Texto: Adaptación al usuario.

Tabla 19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	57,1	66,7	66,7
	2,00	2	28,6	33,3	100,0
	Total	6	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	14,3		
	Total	7	100,0		

La **adaptación al usuario** es calificado de muy buena por cuatro encuestados, buena por dos y uno de los encuestados no contesta.

AC_T_5: Análisis de Contenido Texto: Adecuación a contenidos y objetivos.

Tabla 20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	5	71,4	71,4	71,4
s	2,00	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

La **adecuación a contenidos y objetivos** es calificada de muy buena por cinco de los encuestados y de buena por dos.

AC_T_6: Análisis de Contenidos Texto: Expresión verbal- corrección gramatical.

Tabla 21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	57,1	66,7	66,7
	2,00	2	28,6	33,3	100,0
	Total	6	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	14,3		
	Total	7	100,0		

La **expresión oral** es calificada de muy buena por cuatro de los encuestados y de buena por dos. Uno de los encuestados no contesta.

AC_T_7: Análisis de Contenidos Texto: Errores-inexactitudes.

Tabla 22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	6	85,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	1	14,3		
	Total	7	100,0		

Seis de los encuestados apuntan que hay muy pocos **errores** en la guía didáctica diseñada. Uno de los encuestados no contesta.

AC_T_8: Análisis de Contenidos Texto: Claridad en explicación de conceptos.

Tabla 23

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	6	85,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	1	14,3		
	Total	7	100,0		

Seis de los encuestados considera que la **claridad en la explicación de conceptos** es muy buena y uno de ellos la califica de buena.

AC_T_9: Análisis de Contenidos Texto: Estilo.

Tabla 24

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	57,1	66,7	66,7
	2,00	2	28,6	33,3	100,0
	Total	6	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	14,3		
Total		7	100,0		

El **estilo** es calificado de muy bueno por cuatro de los encuestados y de bueno por dos de ellos. Un encuestado no contesta a este ítem.

De entre las **observaciones** que realizan los expertos consultados respecto al **Análisis de Contenido Texto**, destacan las de una de las maestras-expertas que dice que le ha gustado especialmente la porque “incluye muchos tamaños de letra y colores facilitando la lectura”. Además, añade que “el vocabulario está muy bien adaptado en este caso al estilo del profesor al que va dirigido, es muy claro”. Otra de las maestras-expertas destaca que “la tipografía es muy clara, con títulos, subtítulos, texto y anotaciones muy bien diferenciadas, que hacen que la lectura sea clara y dinámica”. Según ella, “todo el documento es muy visual y facilita una lectura amena y muy gráfica. A simple vista, la organización del documento está muy bien estructurada”. Otra de las maestras encuestadas dice que ha detectado muy pocos errores inexactitudes, “siendo en su mayoría de puntuación, mucho más subjetivos”. En este apartado, E2 dice que “en relación con el tema de las competencias y de cuestiones como competencia mediática, alfabetización digital o mediática, etc. se podría ir actualizando el texto y recomienda a la autora “utilizar la nomenclatura del currículo para profesores de la UNESCO en alfabetización Informacional y Mediática. http://www.unesco.org/new/es/havana/about-this-office/single-view-havana/news/la_unesco_presenta_version_en_espanol_de_curriculum_para_profesores_sobre_alfabetizacion_mediatica_e_informacional/

I_1. Imágenes/ Ilustraciones: Proporción, tamaño y distribución.

Tabla 25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	57,1	57,1	57,1
s	2,00	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

La **proporción, tamaño y distribución de las imágenes e ilustraciones** que contiene la guía son calificadas de muy buenas por cuatro de los encuestados y de buenas por tres.

I_2: Imágenes/Ilustraciones: Frecuencia.

Tabla 26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	2	28,6	28,6	28,6
	2,00	5	71,4	71,4	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

La **frecuencia en la utilización de imágenes e ilustraciones** es calificada de muy buena por dos de los encuestados y de buena por cinco de ellos.

I_3: Imágenes/ Ilustraciones: Calidad estética.

Tabla 27

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	6	85,7	85,7	85,7
	2,00	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

La **calidad estética** de las imágenes e ilustraciones es calificada de muy buena por seis de los expertos encuestados y de buena por uno de ellos.

I_4: Imágenes/Ilustraciones: Uso color

Tabla 28

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	5	71,4	71,4	71,4
	2,00	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

El **uso del color** es calificado de muy bueno por cinco de los encuestados y de bueno por dos de ellos.

I_5: Imágenes/Ilustraciones: Función.

Tabla 29

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	57,1	80,0	80,0
	2,00	1	14,3	20,0	100,0
	Total	5	71,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	28,6		
Total		7	100,0		

La **función** de las imágenes e ilustraciones es calificada de muy bueno por cuatro de los encuestados. Uno de ellos la califica de buena y dos no contestan.

I_6: Imágenes/Ilustraciones: Adecuación a contexto.

Tabla 30

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	57,1	80,0	80,0
	2,00	1	14,3	20,0	100,0
	Total	5	71,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	28,6		
Total		7	100,0		

La **adecuación de las imágenes e ilustraciones al contexto** es calificada de muy buena por cuatro encuestados y de buena por uno. Dos de los encuestados no contestan.

I_7: Imágenes/Ilustraciones: Calidad esquemas.

Tabla 31

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	3	42,9	60,0	60,0
	2,00	2	28,6	40,0	100,0
	Total	5	71,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	28,6		
Total		7	100,0		

La **calidad de los esquemas** es calificada de muy buena por tres de los encuestados y de buena por dos. Dos encuestados no contestan.

I_8: Imágenes/Ilustraciones: Calidad gráficos, mapas y tablas.

Tabla 32

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	57,1	66,7	66,7
	2,00	2	28,6	33,3	100,0
	Total	6	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	14,3		
Total		7	100,0		

La **calidad de los gráficos, mapas y tablas** es calificada de muy buena por cuatro de los expertos consultados. Dos expertos la califican de buena y uno no contesta.

De las **observaciones** que realizan los expertos consultados respecto a las **Imágenes**, destacan las de una de las maestras encuestadas que apunta que existen “una gran variedad de imágenes e ilustraciones, muy adecuadas para cada una de las actividades didácticas”. En este mismo sentido se manifiesta otra de las maestras-expertas consultadas que señala que las imágenes “están muy bien elegidas puesto que por si solas nos dan la posibilidad de presentarlas a los niños e iniciar una actividad”. Otra maestra califica las imágenes utilizadas de “originales” y las viñetas “muy divertidas”. En este apartado referido a las imágenes, E1 dice que el uso del color es “muy bueno,

y muy acorde con la temática infantil pero sin dejar a un lado la seriedad del trabajo doctoral”. De los gráficos, mapas y tablas, destaca que son muy buenos “claros, concisos y sólo cuando se necesitan”. El profesor E2 dice que las imágenes “buenas en general, pero apunta que se podrían mejorar”.

A_1: Actividades: Frecuencia.

Tabla 33

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	6	85,7	85,7	85,7
s	2,00	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

La **frecuencia de las actividades** propuestas es calificada de muy buena por seis de los expertos consultados y de buena por uno de ellos.

A_2: Actividades: Facilitan asimilación conceptos.

Tabla 34

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	6	85,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	1	14,3		
	Total	7	100,0		

Según los expertos consultados las actividades propuestas en el guía facilitan de forma muy buena la **asimilación de los conceptos**. Uno de los expertos califica de buena esta facilitación de asimilación.

A_3: Actividades: Adecuadas contenidos/objetivos.

Tabla 35

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	5	71,4	83,3	83,3
	2,00	1	14,3	16,7	100,0
	Total	6	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	14,3		
	Total	7	100,0		

Las actividades se **adecuan a los contenidos objetivos** de forma muy buena según cinco de los encuestados. Uno de ellos opina que la adecuación es buena y otro no contesta.

Los expertos consultados destacan, en el apartado de **observaciones** que hacer referencia a las **Actividades**, que “la temporalización puede que sea un poco justa, sobre todo en aquellas actividades grupales”. Otra maestra consultada califica las unidades didácticas que recoge la guía de “innovadoras, originales y motivadoras”. Dice que hay una “gran variedad de actividades que abarcan mucha diversidad de temas. Destaca que “gracias a una introducción a la unidad didáctica podemos hacernos una idea global de ésta, en la que cada actividad tiene su función de manera individual y se relaciona en el conjunto de toda la unidad didáctica”. En las

observaciones referidas a las actividades, destaca la aportación que realiza la maestra-experta 3 (ME 3). ME3 asegura que “los títulos de las unidades me parecen muy acertados y me ha gustado mucho”. Le gusta especialmente la fundamentación que se hace antes de cada una de las unidades didácticas y realiza un exhaustivo análisis de cada una de las actividades propuestas en el material. Entre sus aportaciones, destacan las referidas a las siguientes unidades:

- **Unidad didáctica 2**, “me encantan las actividades propuestas en esta unidad” y detecta un error importante en la pag. 62, cuando la autora habla de 2 horas semanales cuando debería decir dos horas diarias.
- **Unidad didáctica 3**, “me gusta la idea pero no la haría tan dirigida. Me explico: creo que estaría muy bien que los niños pudieran hacer un a pequeña investigación a través de diferentes fuentes de información (padres, abuelos, biblioteca, internet..). Por otra parte, “el maestro con la información que adjuntas en la UD, puede hacer una introducción para incitar la investigación y puede tener una guía para revisar los trabajos de los niños. Esta tarea podría ser planteada a medio plazo, como un trabajo de trimestre, por ejemplo. Como ampliación, es decir, como otra actividad, te propongo la posibilidad de hacer una línea cronológica en el tiempo con las fechas que los niños aporten respecto a la historia de la televisión, serían las mismas que tú (por la investigadora) adjuntas en el anexo”.
- **Unidad didáctica 4**. Según ME3, “en la primera sesión hay demasiado contenido. Para los niños puede resultar saturante. Se les podrían adjuntar ejemplos en formato digital que el maestro pueda utilizar como recurso y poder visualizar la pizarra digital, que siempre es más útil y visual.” “En la tercera sesión, hay demasiado poco tiempo. Se puede dar más margen entre hacer el diseño y presentarlo a los compañeros. La votación del producto, da para otra sesión. Se podría introducir alguna actividad y algunos ejemplos en formato digital para trabajar los colores de la publicidad. También se podrían analizar algunas noticias o resultados de estudios y encuestas que den datos de audiencias. En este caso, se puede trabajar también desde el área de matemáticas y también estaría bien que dieras al profesorado alguna fuente para tener acceso a estos datos”.
- **Unidad didáctica 5**, “la actividad *Cuando Manuel es Miguel* se podría ampliar. Creo que es una actividad muy interesante el hecho de comparar el personaje con la persona y se podría proponer hacer una exposición de los trabajos en el colegio. Si existiera la posibilidad, también estaría bien hacerle una entrevista a algún actor. Con la actividad, *Una ficción muy mal contada*, se puede hacer una ficha más compleja”.
- **Unidad didáctica 6**, “la actividad 1 me gusta mucho, sobre todo la última parte de contar la noticia que les gustaría ver en la tele. La actividad 2 se podría ampliar viendo informativos diferentes tipo INKO K en TV3 o alguna experiencia que se haya hecho en alguna escuela con niños. Se debería adjuntar un listado de posibles recursos para el profesorado”.
- **Unidad 7**, ME3 aconseja a la autora especificar el nombre del autor del cuento “Juan el de la cabeza cuadrada”.
- **Unidad 8**, “en la actividad 1 se debería traer el trabajo hecho de casa y agrupar a los niños que han elegido el mismo héroe para hacer una exposición

conjunta. Con los grupos de alumnos más pequeños, el trabajo se debería enfocar de diferente forma: el maestro propone un héroe y los niños dicen las características, igual con un antihéroe. Para trabajar modelos masculinos y femeninos, extranjeros... hacerlo en otra sesión. No puede hacerse todo en la misma. La actividad 2, no explicarlo sólo de palabra. Poner ejemplos en formato digital y extraer valores entre todos. En la segunda parte de la actividad 2 se debería añadir una puesta en común.

- **Unidad 9**, “en los objetivos no poner las normas dentro del último objetivo sino adjuntarlas como un anexo. En la actividad 1, recoger el cuestionario, hacer una recopilación de datos por parte del maestro y comentar en voz alta algunos de los aspectos que han escrito los niños y que ellos puedan opinar en voz alta. Esta secuencia sobre todo debería hacerse con los alumnos más pequeños. Para la actividad 2, adjuntar una breve carta introductoria para las familias, explicando el por qué del documento que se les envía. El artículo, ¿quién lo firma?. Plantear una posible reunión coloquio con las familias”
- **Unidad 10**, “Actividades 1 y 2 adjuntar un listado con propuestas de libros y películas. Si es posible, por edades”.
- **Unidad 11**, “está muy bien, pero es la más complicada. Habrá maestros que se angustiarán (el gremio es así). Estaría bien contar con el soporte de algún especialista. Adjuntar propuestas de series o películas”.

En las observaciones referidas a las Actividades, el E2 señala que las actividades “podrían desarrollarse acompañadas del material que el profesor podría utilizar en clase”.

S_1: Sumarios, índices, síntesis.

Tabla 36

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	57,1	66,7	66,7
	2,00	2	28,6	33,3	100,0
	Total	6	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	14,3		
Total		7	100,0		

Los **sumarios, índices y síntesis** son calificados de muy adecuados por cuatro de los encuestados y de adecuados por dos de ellos. Un encuestado no responde a la pregunta.

Respecto a las **observaciones** relativas a los **Sumarios** una de las maestras consultadas dice que “en el índice, en la parte de las Unidades Didácticas incluiría las actividades o sesiones que incluye cada unidad, además del modo de realización, si son grupales, individuales, casa o clase”. Otra maestra apunta que “la estructura es muy clara, muy bien explicada y en todo momento sabes donde te encuentras” y otra de las maestras asegura, en este apartado que “los anexos de cada una de las unidades didácticas son de gran ayuda”. Respecto a las observaciones que hacen referencia a los Sumarios, el E1 los califica de “muy buenos” y destaca que “el índice inicial muestra una estructura sencilla y muy eficaz del documento, que después se desarrolla en base a ese esquema totalmente”.

VG_1: Valoración general: Utilidad de la guía.

Tabla 37

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	7	100,0	100,0	100,0

Todos los encuestados coinciden en señalar que consideran la guía muy **útil**.

VG_2: Valoración general: Recomendaría la guía a un colega.

Tabla 38

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	6	85,7	85,7	85,7
	2,00	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Seis de los encuestados coinciden en señalar que **recomendarían** mucho la guía a un colega. Uno de ellos apunta que la recomendaría bastante.

VG_3: Valoración general: Cumplimiento objetivos.

Tabla 39

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	6	85,7	85,7	85,7
	2,00	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Seis de los expertos consultados coincide en señalar que la guía cumple totalmente los **objetivos** propuestos. Uno de ellos señala que los cumple bastante.

VG_4: Valoración general: Flexibilidad del material.

Tabla 40

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	6	85,7	85,7	85,7
	2,00	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Seis de los expertos consultados apunta que el material le parece muy flexible. Uno de ellos lo califica de **flexible**.

VG_5: Valoración general: Uso de recursos motivadores.

Tabla 41

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	6	85,7	85,7	85,7
	2,00	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Seis de los expertos consultados califica de muy bueno el uso de **recursos motivadores** en la guía didáctica diseñada. Uno de ellos los califica de buenos.

Finalmente, en el apartado de **observaciones** de la **Valoración Global**, una de las maestras-expertas consultadas destaca que uno de los puntos que destacaría es la “flexibilidad, puesto que el currículo es cada vez más denso y el hecho de poder ir intercalando de manera flexible este tipo de actividades es muy motivador. A los niños les gusta hablar sobre lo que ellos hacen en casa, especialmente de qué ven en televisión y el maestro de esta manera puede obtener información muy relevante y trabajar la crítica”. También dice gustarle el hecho que cada actividad pueda ser trabajada independientemente del resto, siempre y cuando el profesor se la haya preparado”. Le gusta especialmente el anexo para el profesor. Otra de las maestras encuestadas apunta que “como docente recomendaría totalmente esta guía a cualquier otro docente, profesional de la enseñanza y comunicación. Considero que es muy original e innovadora. Esta tesis está diseñada para ser una guía muy útil y muy fácil de manejar y de poner en práctica, gracias a sus detalladas explicaciones. Se trata de una guía muy bien documentada en la que el lector, usuario, se siente cómodo para ponerla en práctica gracias a su calidad documental, y su veracidad y justificación asimismo”. La misma maestra también destaca en este apartado que “las unidades didácticas son muy claras, totalmente detalladas y secuenciadas. Con una lectura rápida o barrido se puede extraer perfectamente la información y aplicación de cada actividad”. En este apartado, otra maestra participante en la investigación destaca que el título de la guía diseñada le parece “muy sugerente. Me encanta y es tan real”. La maestra también apunta algún error ortográfico. La maestra apunta que el material también le parece muy adecuado para “el primer ciclo de ESO. Podría ser un material muy útil para utilizar en las sesiones de tutoría que tienen los tutores con sus grupos”. También dice haberle gustado y parecido muy útil que se adjunten enlaces de internet. “Tal vez se podría hacer referencia en algún momento en la introducción al uso que se está empezando a hacer en muchos colegios de las pizarras digitales que son muy útiles porque nos permiten abrir una ventana al mundo”, dice.

BLOQUE 3.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

10.- CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.

A continuación, en este apartado se procede a extraer conclusiones en base a la investigación que se ha realizado y a marcar líneas de cara a investigaciones que puedan realizarse en el futuro. Estas conclusiones se centran en el material diseñado y en cual es la situación y relación entre la televisión, los niños y la Alfabetización Audiovisual en la actualidad. En líneas generales, veremos cómo las conclusiones relativas al material diseñado se extraen en base a los resultados de la evaluación de la guía diseñada llevada a cabo por los usuarios y la llevada a cabo por los expertos. En cada uno de estos bloques de conclusiones se detalla cuales son asumidas por el investigador y, por tanto, suponen modificaciones en el material diseñado. También se especifica qué conclusiones se asumen por parte de la investigadora pero quedan pendientes de un futuro rediseño del material. El hecho que exista este bloque de conclusiones que son asumidas por parte de la investigadora pero no traducidas en un rediseño de la guía se debe, principalmente, al hecho que la modificación supondría la intervención de un diseñador gráfico para rediseñar la guía. Por tanto, estas modificaciones quedan pendientes de un rediseño gráfico del material. Así mismo, también se detallan las conclusiones que son rechazadas por la investigadora. Mayoritariamente, se rechazan las aportaciones que no tienen en cuenta que la guía diseñada está abierta a pequeñas modificaciones que quiera hacer cada uno de los maestros que trabajen con ella y que la guía no quiere proponer programas concretos de la actualidad televisiva a la hora de proponer actividades para evitar quedarse obsoleta en poco tiempo.

Por último, en este apartado de futuras líneas de actuación, la investigadora destaca la posibilidad de convertir la guía didáctica impresa diseñada en un libro electrónico y, dando un paso más, en un programa de televisión destinado a niños y que les permitiera aprender a ver la televisión desde la propia televisión.

Respecto a las conclusiones y líneas futuras de investigación relativas a la televisión y la infancia y la Alfabetización Audiovisual destaca el hecho que en España falta más investigación científica sobre la influencia que tiene la televisión en los niños, sobre todo los menores de 4 años. También falta investigación relativa a la influencia de los nuevos soportes (teléfonos, tablets..) en el consumo televisivo de niños y adolescentes; falta presencia de la Competencia Televisiva en el currículo escolar; la mayoría de materiales didácticos destinados a alfabetizar audiovisualmente a los niños y adolescentes están fuera de la educación reglada, del currículum oficial y faltan iniciativas para promover el consumo crítica de la televisión desde la propia televisión.

10.1.- Sobre el material diseñado.

En base de los resultados de la segunda fase de evaluación del material didáctico diseñado, vemos que:

- La guía didáctica con la que trabajan los usuarios que participan en la segunda fase de evaluación fue diseñada cuando en Baleares estaba vigente el currículo que marcaba en Decreto 92/2004, de 29 de octubre, por el cual se establecía el currículo de la educación primaria en las Islas Baleares, que es con el que había trabajado en un principio, cuando se empezó a diseñar la guía didáctica. En 2008, dicho decreto fue derogado y entró en vigor el Decreto 67/2008, de 6 de junio, por el cual se establece la ordenación general de la educación infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria obligatoria en las Islas Baleares. Así, a pesar que las diferencias entre un decreto y otro son mínimas por lo que respecta al tratamiento de la Educación en Medios en Educación Primaria, el material es adaptado al decreto que actualmente está en vigor. El 9 de octubre de 2013, el Parlamento aprobó la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta nueva normativa se presenta como una reforma a la LOE (2006). Sin embargo, no supone cambios sustanciales ni relevantes en lo que respecta a la integración de la Alfabetización Audiovisual en el Currículum educativo de Educación Primaria. Por tanto, la guía didáctica diseñada se adapta el currículum de esta nueva ley educativa de la misma forma que lo hacía a la anterior.

- El material didáctico con el que trabajan los usuarios que participan en la segunda fase de evaluación es un material que ha sido diseñado teniendo en cuenta, exclusivamente, el diseño de la estructura de contenidos, pero le falta un aspecto muy importante que es combinar en diferentes códigos textos e imágenes de diferentes tipos. Es decir, falta el uso de recursos gráficos que mejoren la legibilidad, la comprensión y la identificación de las actividades, que las hagan más visuales. Al material le falta un mayor nivel de producción técnica. Por tanto, debe de aumentarse el nivel de producción técnica y mejorar la calidad del diseño gráfico porque si bien sé que si bien lo más significativo de los materiales didácticos es su adaptación al aula, cuanto mayor es el nivel de producción técnica aumentan los niveles de calidad y eficacia educativa. De la guía diseñada falta pulir aspectos relacionados con la imagen y el diseño gráfico.

- Actividades que al diseñar el material se suponían sencillas, resultan complicadas para los alumnos y otras que pensaba que requerirían más tiempo se hacen de forma más o menos rápida. Por tanto, concluimos que el material debe de insistir que las actividades son orientativas, que deben de ser aplicadas a las peculiaridades de cada aula o debe de diferenciar diversos grados de complicación para que los maestros puedan optar por el que mejor se adecua a las características de su grupo.

- Realizar la mayoría de actividades ha supuesto en la aplicación piloto más tiempo del fijado en la guía. Se deben de revisar los tiempos dedicados a cada una de las actividades que forman el material.

- La Unidad didáctica 3: *Qué es la tele* del material didáctico que se somete a la evaluación de los usuarios habla en futuro del apagón analógico, previsto para 2010.

En cuanto se produce dicho apagón, el contenido de la unidad es revisado y actualizado.

Todas estas propuestas de intervención son tenidas en cuenta en la revisión del material que se realiza una vez ha finalizado la segunda fase de la evaluación, en noviembre de 2008. El material es modificado en base a todas y cada una de estas propuestas para someterse a un segundo proceso de evaluación, que como ya hemos visto se inicia en mayo de 2012 y consiste en analizar, mediante el uso de un cuestionario y entrevistas individuales, la opinión con respecto al material de un grupo formado por siete expertos (5 maestros y dos expertos en el ámbito de la Comunicación y Educación). Para aumentar el grado de rigor de la evaluación del material, se modifica el instrumento de evaluación del material y, una vez que ya se ha realizado una prueba piloto con los usuarios (maestros y alumnos), en la que tercera fase de evaluación, nos centramos más en conseguir la opinión con respecto al material de expertos en la materia, con el objetivo llevar a cabo un análisis más exhaustivo.

Conclusiones y líneas futuras de actuación sobre guía

Evaluación usuarios:

- Adecuación al nuevo currículum que marca el decreto 67/2008, de 6 de junio.
- Sólo se diseña la estructura de contenidos. Falta diseño código texto e imágenes.
- El tiempo de las actividades es poco orientativo. Falta cuadrarlo.
- Falta adaptar al apagón analógico de 2010.

SE ASUMEN

La tercera fase de evaluación finaliza en enero de 2013 y en base a ella, sacamos las siguientes conclusiones:

- **Respecto al Formato** del material diseñado: es necesario ampliar los márgenes laterales, ya que, según apunta E1, a veces se carga demasiado la página. También se podrían hacer destacados con los párrafos más importantes, así como enumerar las listas de objetivos y crear focos de atención.

- **Respecto a los contenidos**, los objetivos que se fija la guía son, según uno de los expertos consultados, muy numerosos. Por ello, sería conveniente agruparlos. Apunta el E2, que los contenidos son un poco confusos en material curricular “porque las competencias básicas están formuladas por el Ministerio de un modo confuso” y recomienda revisar la guía didáctica y actualizarla teniendo en cuenta las cuestiones sobre competencias mediáticas, alfabetización digital que recoge Natalia Bernabeu en su reciente libro “Alfabetización Mediática y Competencias Básicas” (2011). Además, también recomienda a la investigadora utilizar la nomenclatura del currículo para profesores de la UNESCO en alfabetización Informacional y Mediática. http://www.unesco.org/new/es/havana/about-this-office/single-view-havana/news/la_unesco_presenta_version_en_espanol_de_curriculum_para_profesores_sobre_alfabetizacion_mediatica_e_informacional/

- **Respecto a las Imágenes**. Es muy importante dejar claro que han sido diseñadas específicamente para la guía didáctica y firmarlas. En la guía no se detalla de quién son. Además, las ilustraciones o fotografías que dan soporte a algunas de las actividades pero que no han sido diseñadas específicamente para el material, sino que pertenecen a otros autores, también deben de ser identificadas de forma más clara y concisa.

- **Respecto a los Sumarios**, nos parece muy interesante la recomendación de uno de los expertos que señala que sería muy útil para los maestros usuarios de la guía que en el índice de la guía didáctica, cada una de las unidades didácticas señalara el número y título de cada una de las actividades que engloba.

Respecto a las actividades.

- En **Unidad Didáctica 2**, en la página 62 se detecta un error importante cuando la guía habla de dos horas semanales cuando se refiere a dos horas diarias.

- En la **Unidad 7**, falta dejar claro y especificar el nombre del autor del cuento “*Juan el de la cabeza cuadrada*”. La autora es la misma autora de la guía.

Todas estas propuestas de intervención son asumidas por la diseñadora, que se compromete a rediseñar, en el futuro y junto a un diseñador gráfico, el material didáctico teniéndolas en cuenta. Técnicamente todos estos cambios, la mayoría de diseño, van a ser complicados y se requiere de la colaboración de un diseñador gráfico que se maneje bien con el programa *Indesign*.

Conclusiones y líneas futuras de actuación sobre guía

Evaluación expertos:

- **FORMATO:** mejorar márgenes y destacados. Crear focos de atención.
- **CONTENIDO:** agrupar contenidos y adaptar competencias básicas a las que marca Bernabeu, 2011.
- **IMÁGENES:** detallar que son de diseño es exclusivo. Firmar las que no lo son.
- **SUMARIOS:** mejorar el índice con actividades didácticas.
- **ACTIVIDADES:** - Unidad didáctica 2. Pág. 62 error tiempo decimos dos horas semanales cuando queremos decir dos horas diarias.
- Unidad didáctica 7. Falta firmar el cuento.

SE ASUMEN.

Pendientes de rediseño

- Convertir guía en libro electrónico.
- Convertir guía en programa de televisión.

- En la **Unidad didáctica 3**. Uno de los expertos consultados apunta la posibilidad que la actividad *“Conoces la televisión”* sea menos dirigida. Es decir, plantea que los alumnos que hagan una pequeña investigación y que sean ellos mismos quienes, utilizando diversas fuentes de información (padres, abuelos, biblioteca, internet..) lleguen a sus propias conclusiones. El experto aconseja que esta tarea podría ser planteada a medio plazo, como un trabajo de trimestre, porque llevaría más tiempo del previsto en el desglose de la unidad.

- En la **Unidad didáctica 4**, según un experto consultado, en la primera sesión *“Qué es y para qué sirve la publicidad”* hay *“demasiado contenido y para los niños puede resultar saturante”*. El experto recomienda adjuntar ejemplos en formato digital que el maestro pueda utilizar como recurso y poder visualizar la pizarra digital, que siempre es más útil y visual. A la tercera sesión, *“Hacemos un anuncio publicitario”*, considera el mismo experto, que se le dedica demasiado poco tiempo. También apunta la posibilidad de añadir a los maestros fuentes informativas donde recabar datos relativos a las audiencias y costes de la publicidad.

- En la **Unidad didáctica 5**, la actividad *“Cuando Manuel es Miguel”* podría incluir, según un experto consultado, una propuesta de entrevista a algún actor. En la actividad, *“Una ficción muy mal contada”*, la ficha de análisis podría ser más compleja, según uno de los expertos consultados.

- En la **Unidad 8**, los tiempos para las actividades que se proponen son demasiado ajustados, no son suficientes, según los expertos consultados. Además, deberían de ponerse a los alumnos ejemplos en formato digital para extraer valores entre todos, señalan.

- En la **Unidad 9**. En la actividad 1, *“La tele en familia”*, un experto propone recoger el cuestionario, hacer una recopilación de datos por parte del maestro y comentar en voz alta algunos de los aspectos que han escrito los niños, de manera que ellos puedan opinar en voz alta y sacar conclusiones. En la actividad 3, dirigida a las familias y titulada *“La tele no es Mary Poppins”*, un experto aconseja apuntar que el maestro que realice la actividad debería adjuntar una breve carta introductoria para las familias, explicando el por qué del documento que se les envía y prever una posible reunión coloquio con las familias para comentar el tema.

La investigadora anota estas recomendaciones pero no las asume, es decir, considera que ninguna de éstas implicaría cambios en la guía diseñada. La guía es como su nombre indica una guía y cada maestro puede, en el momento de realizar las actividades con los alumnos, llevar a cabo todos aquellos cambios, ajustes o modificaciones que crea convenientes para trabajar el material con su grupo. Considera que no es imprescindible, ni necesario introducir estos últimos cambios propuestos por los expertos.

- En la **Unidad 10**. Los expertos consultados apuntan que sería interesante adjuntar en las actividades 2 y 3, *“de letras a imágenes”* y de *“letras a sonidos”*, un listado con propuestas de libros y películas. Sin embargo, esta recomendación es rechazada por el diseñador del material puesto que considera que una virtud del material es que las actividades propuestas no se centran en el análisis de programas concretos, sino que proponen temas atemporales y universales que pueden ser acomodados a la realidad televisiva de cada momento. Ello garantiza que el material no se quede obsoleto y permite que pueda ser trabajado en el aula año tras año, es decir, que una misma clase pueda trabajarlo en tercero, cuarto, quinto y sexto curso, sin que por ello se haga repetitivo.

En este mismo sentido, los expertos consultados apuntan que el material podría adjuntar más enlaces de internet que sirvan de apoyo o ejemplo a cada una las unidades propuestas. Se rechaza esta propuesta insistiendo en el hecho que la guía persigue que los niños hablen y discutan sobre la programación que ven. Una programación que, pegada a *ratings* y audiencias, cambia constantemente. Por tanto, tal y como ya se ha apuntado se opta por que las actividades propuestas no se centren en el análisis de programas concretos, sino que propongan temas atemporales y universales que puedan ser acomodados a la realidad televisiva de cada momento. Ello garantiza que el material no se quede obsoleto.

Una línea de futuro que queda abierta es convertir la guía didáctica impresa en libro electrónico. También queda abierta la posibilidad de convertir la guía diseñada en programa de televisión infantil. Las actividades que forman la guía podrían ser llevadas a la pequeña pantalla en forma de programa de televisión infantil y educativo. El material didáctico impreso podría ser convertido en un programa de televisión que permitiera a los niños y adolescentes aprender a ver de forma crítica la televisión

desde la propia televisión. En este sentido, apuntamos que la investigadora - que, recordemos es licenciada en periodismo y trabaja actualmente en los servicios informativos de *IB3 Televisión*, la televisión autonómica de las Illes Balears- ya está dando algunos pasos en este sentido.

Conclusiones y líneas futuras de actuación sobre guía

Evaluación expertos:

- Unidad 3. Menos dirigida.
- Unidad 4. Menos "saturante" de información.
- Unidad 5. Proponen entrevista a actor.
- Unidad 8. Ajustar tiempos.
- Unidad 9. Falta carta introductoria para padres y propuesta de reunión.
- Unidad 10. Faltan ejemplos de programas.

Se rechazan:

- la guía está abierta a pequeñas modificaciones que quiera hacer cada maestro.
- no se proponen programas concretos para que la guía no quede obsoleta cuando estos desaparezcan de la parrilla televisiva.

10.2.- Sobre la televisión y los niños y la Alfabetización Audiovisual.

No existe la suficiente investigación empírica en España para saber cómo influye la TV en el desarrollo psicológico de los niños. Casi la totalidad de los estudios sobre TV y desarrollo son estadounidenses. Además, se carece de información fiable sobre la audiencia de los niños menores de 4 años. Por tanto, es fundamental que aumenten los estudios científicos y rigurosos sobre la influencia de la TV, de sus contenidos y formatos, sobre los niños españoles.

Por otra parte, durante los últimos años 15 años, el inicio en el consumo de otros dispositivos electrónicos como por ejemplo móviles, videoconsolas, ordenador... no se ha compensado con una bajada del tiempo de consumo de horas de programación televisiva. Más bien todo parece indicar que los nuevos soportes conllevan que los telespectadores puedan consumir productos audiovisuales a cualquier hora y en cualquier lugar. Faltan también investigaciones españolas sobre el consumo de televisión infantil desde nuevos soportes.

En España, la franja horaria con más consumo televisivo infantil es de 21.30 a 12 de la noche, a pesar que a partir de las 22 horas termina el horario de protección infantil.

Por tanto, tanto los niños como las familias españolas desconocen o no hacen caso de dicho horario.

Las altas dosis de consumo de programación televisiva a la que se someten diariamente los niños españoles contrasta enormemente con la escasa presencia de la competencia televisiva en el currículo escolar. En España, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y también la LOMCE (2013) establece que la televisión está presente en el currículo educativo como área de conocimiento transversal, es decir, se plantea tratarla desde las siete áreas de conocimiento: Conocimiento del medio natural social y cultural; Educación artística; Educación física; Matemáticas; Lengua castellana y literatura; Lengua catalana y literatura. Todas las áreas del currículo incluyen contenidos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, al profundizar en los contenidos de cada área en concreto, vemos que la de Conocimiento del medio natural, social y cultural es una de las que hace más hincapié en la educación en nuevas tecnologías.

Aunque, como vemos, el actual currículo educativo de Educación Primaria plantea el tratamiento de los contenidos relacionados con la televisión en las aulas de forma transversal, los maestros de esta etapa se encuentran con que faltan materiales didácticos, programaciones desarrolladas en unidades didácticas para trabajar la televisión en las aulas y conseguir que la Educación en Comunicación sea una realidad en las escuelas. Faltan materiales didácticos que permitan a los maestros tratar la competencia televisiva.

Por tanto, es necesaria la puesta en marcha de programas didácticos destinados a enseñar a ver críticamente la televisión en el colegio. Es necesario que la administración educativa fomente la publicación de materiales curriculares que se adapten a los contextos de aprendizaje.

No hay programas de ámbito ni estatal ni autonómico dedicados a formar en las aulas telespectadores críticos. No obstante, sí son muchas las investigaciones, programas, foros, colectivos, asociaciones que trabajan, al margen de la administración, el área de la competencia televisiva, para la formación de telespectadores críticos y en la edición de materiales didácticos dedicados a tal fin. Es a partir, sobre todo, de la década de los 80, cuando maestros, profesores, pedagogos, educadores, padres concienciados, consumidores de medios de comunicación y profesionales del mundo de la comunicación se agrupan para trabajar de forma conjunta en iniciativas relacionadas con la Educación en Medios. Se inicia así el movimiento para impulsar la Educación en Medios de Comunicación en las aulas. Todos los colectivos y grupos que nacen de esta inquietud tienen un denominador común: la preocupación por la gran influencia de los medios de comunicación en la sociedad y su poco tratamiento en los centros escolares. Se trata, mayoritariamente, de grupos que trabajan al margen de la Administración educativa, pero al estar formados por profesores y educadores influyen en ella. La mayoría de estos colectivos hace públicos sus trabajos o materiales a través de revistas que publican periódicamente. Entre las tareas de estos grupos, foros y colectivos destacan:

- potenciar la presencia de las tecnologías de la información y comunicación en el espacio educativo.
- ampliar la formación de profesorado en materia audiovisual haciendo especial hincapié en las experiencias más innovadoras.

- proponer líneas de actuación para potenciar y desarrollar la Educación en Comunicación en los centros educativos.
- dinamizar el uso didáctico crítico, creativo y plural de los medios de comunicación en las aulas.
- elaborar propuestas didácticas y programas dirigidos al mundo de la enseñanza, destinadas tanto al alumnado como a la formación del profesorado.
- producir de materiales didácticos para la alfabetización audiovisual y crear y potenciar un lugares de encuentro y reflexión plural y flexible sobre Educación y la Comunicación.

La mayoría de materiales diseñados para alfabetizar audiovisualmente a los niños están fuera de la educación reglada, se diseñan sin tener en cuenta su adaptación al currículo educativo oficial. Es necesario el diseño de programas didácticos adaptados al currículo educativo español y que permitan introducir la competencia televisiva en las escuelas, adaptándose a la normativa vigente. Faltan materiales didácticos actuales destinados a alfabetizar audiovisualmente a los niños desde las aulas. Tal y como se demuestra en el apartado de esta investigación que *3.4.5. Materiales y propuestas didácticas de Alfabetización diseñadas en España*, la época más prolífica en la edición de materiales destinados a educar en competencia televisiva fue la década de los 90, con la entrada en vigor, en 1990, de la Reforma Educativa LOGSE que se convierte en primera ley educativa que reconoce la importancia social de los medios y la necesidad de actualización de la escuela. Recordemos que el cambio referente al tratamiento en las aulas de los medios audiovisuales que supone la LOGSE con respecto a la Ley General de Educación (1970) fue abismal. Con la LOGSE, los medios de comunicación empezaron a tener ya un hueco en los programas de enseñanza y los profesores empiezan a entender que la actualización de la escuela a las necesidades sociales requiere cada vez más del uso didáctico plural e innovador de los nuevos lenguajes que aportan la prensa, la radio, la televisión y el cine al aula. De ahí, muy probablemente, que durante la década de la entrada en vigor de la LOGSE aumentara la publicación de materiales didácticos destinados a alfabetizar audiovisualmente a niños y adolescentes. Sin embargo, a pesar de la publicación de todos estos manuales y del gran avance que en Educación en Medios, supuso la LOGSE respecto a legislaciones anteriores, la Alfabetización Audiovisual siguió, de forma general, siendo la gran ausente en las aulas debido, principalmente, a la escasa formación de los maestros y profesores en la materia; a la falta de un desarrollo curricular concreto; de propuestas globales de Alfabetización Audiovisual; y de la práctica inexistencia de programas institucionales de Educación en Medios de Comunicación. Las administraciones públicas más activas en el diseño y edición de este tipo de materiales fueron, como hemos visto en el capítulo señalado, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC); y la Consejería de Educación y Cultura de Madrid, durante la década de los 90. Fuera del ámbito de la administración educativa, las instituciones más activas en la edición de materiales de este tipo son el Consell Audiovisual de Catalunya (CAC); la Asociación de Telespectadores y la Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios (CEACCU).

A pesar que el consumo de televisión no ha hecho más que aumentar con el paso de los años, llama profundamente la atención el hecho que en los inicios del siglo XXI disminuya notablemente el diseño, producción y publicación de materiales didácticos

destinados a la Alfabetización Audiovisual en las escuelas y centros de enseñanza secundaria.

En 2006, entra en vigor la nueva legislación que sustituye a la LOGSE: la LOCE y en octubre de 2013 el Congreso de los diputados aprobó la LOMCE, la séptima ley educativa de la democracia. Tanto la LOCE como la LOMCE, la televisión sigue estando presente en el currículo educativo como área de conocimiento transversal, es decir, se plantea tratarla desde diferentes asignaturas y actividades educativas. Muy probablemente es debido a que estas leyes no son transgresoras en lo que a Educación en Medios se refiere, que su entrada en vigor no supone un aumento del número de materiales destinados a educar en las aulas en materia televisiva. A día de hoy, ninguno de los materiales, editados, a propuesta de la administración al hilo de la puesta en marcha de las distintas Reformas Educativas profundiza en el desarrollo curricular concreto para introducir la enseñanza de contenidos relacionados con televisivos en las aulas.

Por otra parte, en España faltan iniciativas para promover la Alfabetización Audiovisual desde la propia televisión. Los canales generalistas españoles no sólo no se preocupan en incluir en sus parrillas programas destinados a alfabetizar audiovisualmente a niños y adolescentes, sino que, prácticamente, ni siquiera incluyen en éstas espacios dedicados específicamente a niños. Un hecho que ha provocado que los niños consuman programación pensada para adultos. Persiguiendo siempre aumentar la audiencia, las cadenas generalistas optan por programaciones dirigidas a toda la familia. La programación de las televisiones generalistas es ahora más familiar, dedicada a un amplio espectro de público, hasta el punto que hay quien ya habla de “adultos infantilizados” e “infantes adultizados” por la televisión. Que las cadenas generalistas en España hayan erradicado de sus parrillas la programación infantil también ha provocado que los niños hayan emigrado a canales temáticos en los que encuentran cualitativamente y cuantitativamente contenidos para ellos, como *Clan TV*, *Cartoon Network*, *Disney Channel* o *Boomerag*. Se desconoce si esta emigración es fruto de la falta de programación específica para ellos que, como hemos visto, hay en los canales generalistas. Falta investigación al respecto, ya que el apagón analógico y las primeras emisiones en TDT empezaron hace relativamente muy poco, en 2010. Sin embargo, la escasa investigación que hay en este sentido parece apuntar que los niños son muy fieles a sus canales y que si pueden elegir entre un canal generalista o uno infantil, eligen el infantil. Según un estudio de Barlovento TV, hecho público en agosto de 2012 todos los canales infantiles de la TDT aumentaron sus audiencias respecto al verano anterior. En 2012, los canales infantiles españoles empiezan a cambiar la tendencia de apostar por animaciones importadas del extranjero (principalmente de EEUU y Japón) y empiezan a interesarse y recuperar series de animación hechas en España y de gran éxito en los años 80. Se trata de series preocupadas por educar en valores familiares, solidarios, culturales, tolerantes, que fomentan la amistad, el respeto al medio ambiente y sobre todo la imaginación y la aventura. Todavía es pronto para aventurarse pero este cambio de tendencia podría ser aprovechado para promover en los canales infantiles españoles iniciativas destinadas a alfabetizar audiovisualmente a los niños desde la propia televisión.

Conclusiones y líneas futuras de investigación sobre Televisión e Infancia y Alfabetización Audiovisual

1. Faltan más estudios científicos españoles sobre influencia de la televisión en los niños, sobretodo menores de 4 años.
2. Muchos niños desconocen que existe horario televisivo infantil.
3. Falta investigación sobre la influencia de los nuevos soportes (teléfonos, tablets..) en consumo televisivo de niños y adolescentes.
4. Falta presencia de Competencia Televisiva en el curriculum escolar.
5. Existen colectivos al margen de la Administración que trabajan en formar telespectadores críticos, pero faltan programas estatales o autonómicos.
6. Muchos materiales para alfabetizar audiovisualmente a los niños están fuera de la educación reglada, del curriculum oficial.
7. Falta que la Administración fomente la publicación de materiales que se adapten a contextos formales de aprendizaje.
8. Faltan iniciativas para promover el consumo crítico de la televisión desde la propia televisión.
9. Las cadenas generalistas apuestan por programas dirigidos a toda la familia, que "adultizan" a los niños.
10. Falta investigación científica que demuestre que desde 2010, con TDT, los niños emigran a canales temáticos infantiles.

11.- PRODUCTOS DERIVADOS DE LA DE INVESTIGACIÓN.

Fruto de esta investigación se deriva el artículo “La tele no es Mary Poppins” publicado en el número 31 de la revista *Comunicar* (2008). El texto argumenta la necesidad que educadores, políticos, ejecutivos, padres y público en general colaboren para favorecer el pleno aprovechamiento del potencial de la televisión como medio de comunicación a favor del desarrollo de los niños. En el artículo se pone de manifiesto que gobierno, familia y escuela deben de cooperar para que la televisión eduque y no maleduque, “porque aunque cómoda y muy económica, la tele no es Mary Poppins, ni mucho menos”.

Por otra parte, la guía didáctica destinada a maestros de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria titulada “La tele no es Mary Poppins” y diseñada y sometida a evaluación a lo largo de esta investigación es otro de los productos que se deriva de esta investigación. El material está pensado, producido y evaluado con el objetivo de orientar a los maestros a la hora de enseñar a los alumnos a ver la televisión -vista en cualquier soporte- de forma racional, reflexiva, activa y crítica. El objetivo es que los alumnos aprendan a conocer y valorar críticamente los contenidos y mensajes que distribuye la televisión. La guía didáctica diseñada pretende ser una propuesta metodológica imaginativa, cuyo principal objetivo es ser un instrumento que sirva a los maestros para insertar de manera planificada y estructurada en la programación de aula, contenidos relacionados con la Alfabetización Audiovisual y la competencia televisiva. La guía didáctica es un producto que, una vez revisado y sometido a los cambios y modificaciones que asume su autora y que se exponen en los apartados de interpretación de resultados y conclusiones de esta investigación, podría ser publicado para ser comercializado en formato papel o electrónico.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1998). "El tercero ausente. Investigación empírica sobre el papel de los adultos en la relación entre niños y televisión". Madrid: UNED.

AA.VV. (1994). "Televisión, curriculum y familia". Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

AA.VV.(2003). "Projecte televisió: de casa a l'escola. Família i televisió". Llibre 2 de la col·lecció: Els Audiovisuals a l'Aula. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

AA.VV. (2003). "Projecte televisió: de casa a l'escola. Com ho resollem?" Llibre 5 de la col·lecció: els audiovisuals a l'aula. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

AA.VV. (1991). "Del projecte educatiu a la programació de l'aula". Catalunya: col·lecció Guix, 14

AA.VV. (2003). "Luces en el laberinto audiovisual" Congreso iberoamericano de comunicación y educación.

AA.VV (1996). "Materiales para las asignaturas de audiovisuales en la Educación Secundaria". Programa de Nuevas Tecnologías, MEC.

AA.VV (1998) "Mesa redonda virtual sobre Telebasura". Educación y Medios, 6

AA.VV. (1980, enero). "Educación y televisión". Cuadernos de Pedagogía, 61.

AA.VV. (2007). "Educar la mirada. Propuestas para enseñar a ver la televisión". Foro internacional de televisión.

ABELLÓ, L. (2000). "Fer televisió o no fer televisió. Aquest és el dilema". Guix, 268.

ADELL, J. (1997). "Tendencias en educación y la sociedad de la tecnología de la información".

AGUADED, J.I. (1997). «La educación del telespectador», en AGUADED, J.I. (Coord.): La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 253.

AGUADED, J.I. (1997). "Educación para la competencia televisiva. Fundamentación, diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación de un telespectador crítico y activo en educación secundaria". Tesis doctoral de Universidad de Huelva.

AGUADED, J.I. (1997). "La otra mirada de la tele. Pistas para el consumo inteligente de televisión". Andalucía: Junta de Andalucía.

AGUADED, J.I. (1997). "Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano". Huelva: Universidad Internacional de Andalucía.

AGUADED, J.I. (1998). "Descubriendo la caja mágica. Programa didáctico. Cuaderno clase". Grupo Comunicar: Andalucía.

AGUADED, J.I. (1998): "Educación para la competencia televisiva. Fundamentación, diseño y experimentación de un programa didáctico para enseñar a ver la televisión en Educación Secundaria." Huelva, Universidad de Huelva, edición electrónica.

AGUADED, J.I. y MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998): "Medios, recursos y tecnología didáctica para la Formación Profesional Ocupacional". Málaga, FACEP/Junta de Andalucía.

AGUADED, J.I. (1999). "Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva". Barcelona: Paidós.

AGUADED, J.I. (2000). "Televisión y telespectadores". Huelva, Grupo Comunicar.

AGUADED, J.I. (2002). "Jóvenes, aulas y medios de comunicación". Buenos Aires: La Crujía.

AGUADED, J. I; SÁNCHEZ, J; MÁRÍN, V. (2012). "Televisión Educativa". Madrid, Síntesis.

AGUADED, J.I. (2002). "Europa ante la educación en televisión y medios de comunicación". Master de televisión educativa y corporación multimedia. Madrid.

AGUADED, J.I. (2004). "¿Es posible enseñar a ver la tele? Utopías y realidades". Educaweb.com

AGUADED, J.I. (2005). "Estrategias de la educomunicación en la sociedad audiovisual". Comunicar, 24.

AGUADED, J.I. (2005). "Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible". Comunicar, 25.

AGUADED, J.I. (2008). "La familia ante el consumo de la televisión de sus hijos: orientaciones y propuestas". Comunicar, 31.

AGUADED, J.I. (2009). "El parlamento europeo apuesta por la alfabetización mediática". Comunicar, 32.

AGUADO, G. (2008). "Licensing en la programación infantil: un negocio internacional al margen de la regulación de contenidos publicitarios". Sphera Pública, 8.

AGUILAR, P. (1999). "Medios audiovisuales y transversalidad". Educación y Medios, 9

- AGUILERO, A. GAMONEDA, J. (1980). "La educación por televisión: un servicio desatendido". Pamplona: Enusa.
- AGUILERA, J. y OTROS (1982). "Educación y medios de comunicación. Informe final del Grupo Mixto de Trabajo MEC/RTVE sobre Radio-televisión Educativa". Madrid: MEC.
- ALONSO, C.M. "Como enseñar a ver críticamente la televisión". Guía didáctica: UNED.
- ALONSO, L. (1994). "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales". Madrid: Síntesis.
- ALONSO, M.; MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1981). "Los teleniños". Barcelona: Laia.
- ALONSO, M., MATILLA, L. y VAZQUEZ, A. (1995). "Teleniños públicos, teleniños privados". Madrid: de la Torre.
- ALONSO, M. (1998). "Llueve sobre mojado". Revista Educación y Medios, 7.
- ALONSO, M. (1998). "Televisión, escuela y familia". Educación y Medios, 8.
- ALONSO, M. (1999). "Voracidad publicitaria". Educación y Medios, 9.
- ALSIUS, S. (1999). "Codis ètics del periodisme televisiu". Barcelona: Portic Media
- ALVAREZ, A. (2001). "La televisión educativa". Tesis doctoral UNED.
- ANDERSON, J; WILKINS, R. (2000). "Qué no te atrape la pantalla: consejos para no abusar de la televisión y el ordenador". Madrid: Alfaguara.
- APARICI MARINO, R., GARCÍA MATILLA, A., GARCÍA MATILLA, E., GARCÍA AZORÍN, F. SÁNCHEZ-CRESPO, J.L. (1986). "Métodos y aplicaciones del muestreo". Madrid: Alianza Universidad Textos.
- APARICI, R. (1996). "La revolución de los medios audiovisuales: Educación y nuevas tecnologías". Madrid: Ediciones La Torre.
- APARICI, R, GARCIA MATILLA, A. (2008). "Lectura de imágenes en la era digital". Madrid: La Torre.
- APARICI, R. (2010). "Educomunicación. Más allá del 2.0". Madrid: Gedisa.
- AREA, M. (1995). "Educación audiovisual. ¿Otro tema transversal en el currículo?"
- AREA, M. (1995). "Medios de comunicación y escuela. La política de la avestruz".
- AREA, M. (1995). "Medios de comunicación: interculturalidad en educación: universalidad o mestizaje".

- ARROYO, I. (2005). "Los telespectadores Tecnológicos". Educación y Medios, 14.
- ARROYO, I. (2005). "Televisión: conflictos éticos". Educación y Medios, 14.
- ARTERO, M. (2004). "El guión en el reportaje informativo: un guiño a la noticia". Madrid: IORTV
- BACA LAGOS, V. (1993). "Representación de hombres y mujeres en televisión". Universidad Complutense.
- BALLESTA, J. (Coord.): "Enseñar con los medios de comunicación". Barcelona: PPU/Diego Marín Editores.
- BARROSO, J. (1997). "Realización de los géneros televisivos". Madrid: Editorial Síntesis.
- BARROSO, J. (2002). "Técnicas de realización de reportajes y documentales para televisión". Madrid: IORTV
- BAZALGETTE, C. (1989). "Los medios audiovisuales en la educación primaria". Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.
- BAZALGETTE, C. (1991). "Teaching English in the National Curriculum Media Education". London: Hodder & Stoughton.
- BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. et SAVINO, J. (Coords.) (1992): "L education aux médias dans le monde: nouvelles orientations". Paris: UNESCO/CLEMI/British Film Institute.
- BAZALGUETTE, C. (1997). "An Agenda of the Second Phase of Media Literacy Development", en: "Media Literacy in the Information Age", New Brunswick (EE.UU.) y Londres (R.U.): Transaction Publishers.
- y Bevort, E., Savino, J. (eds.) (1992), "Media Education Worldwide", París: Unesco.
- (ed.) (1989), "Primary Media Education: A Curriculum Statement", Londres: BFI.
- Bazalgette, Bevort, E., Breda, I. (2001), *Les jeunes et Internet*. París: CLEMI.
- Bevort, —Cardy H., De Smedt, T., Garcin-Marrou, I., (1999), "Evaluation des pratiques en education aux medias, leurs effects sur les enseignants et leurs eleves", París: CLEMI.
- Breitman, A. (1999), "Fundamentos del Arte del Cine", (en ruso). Khabarovsk.
- Buckingham, D. (2003), "Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture2. Cambridge, Reino Unido: Polity.
- BAZALGUETTE, C. (2007). "La educación en medios en el Reino Unido". Comunicar, 28.
- BAZALGETTE, C. (2007). "Carta europea de educación en Medios". Comunicar, 28.
- BECERRA, M. y OTROS (1994). "El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio". Granada: Imago.

- BELLOT, C. (2002). "El guión: presentación de proyectos". Madrid: IORTV.
- BENAVIDES GONZÁLEZ, M. (1993). "Televisión y Educación: 1973". Madrid: RTVE.
- BENITO, A. (1991). "Diccionario de Ciencias y Técnicas de la Comunicación". Madrid: Editorial Paulinas.
- BERGMAN, M. (2007). "Territorio mediático educativo en Suecia". *Comunicar*, 28.
- BERNABEU, N. (2011). "Alfabetización Mediática y Competencias Básicas". Madrid: Programa Mediascopio, MEC.
- BERNARD, J.A (1976). "Guía para la valoración de textos escolares". Zaragoza: ICE
- BETHENCOURT, T. (1991). "¿Qué es la televisión?" Madrid: Granada.
- BEVORT, E. (2007). "La educación en medios en Francia". *Comunicar*, 28.
- BOZA, J. (2005). "Las asociaciones de telespectadores en la construcción de una televisión de calidad". *Comunicar*, 25.
- BRINGUÉ, X; SÁDABA,CH. (2009). "La generación interactiva en España: niños y adolescentes frente a las pantallas". Madrid: Ariel, Fundación Telefónica.
- BUENO, G. (2000). "Televisión: apariencia y verdad". Barcelona: Editorial Gedisa.
- BUCKINGHAM, D. (2005). "Educación en Medios". Madrid: Ediciones Paidós.
- BUCKINGHAM, D. (2003). "Nuevos medios, nuevas lenguas de aprendizaje".
- BUJ GIMENO, A. (1973). "Libros: objetivos, tipos y condiciones. En A. Maillo (dir.), "Enciclopedia de didáctica aplicada". Barcelona: Labor.
- BUSQUETS I GRABULOSA, LI. (1979). "Aprender a leer la imagen". *Perspectiva Escolar*, 31.
- CABERO, J. (1989a). "Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo". Barcelona: PPU.
- CABERO, J. (1991-1996). "Bite. Bibliografía de Tecnología Educativa". Sevilla, Universidad/Gru po de Investigación Didáctica. Serie de tres disquetes (el primero de ellos en coautoría con J.M. López-Arenas).
- CABERO, J. (1994). "Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza", En VILLAR, L.M (coord): "Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas". Barcelona: PPU.

CABERO, J. (1997). "Investigaciones sobre el consumo de televisión", en AGUADED, J.I. (Dir.): "La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión". Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria.

CABERO, J. y OTROS (1994). "La formación inicial de los profesores en medios audiovisuales", en BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.): "Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación". Sevilla: Alfar.

CABERO, J. (2001). "Tecnología educativa. Diseño y utilización de los medios en la enseñanza". Barcelona: Paidós.

CABERO, J. (1989b). "La formación del profesor en medios audiovisuales, en "El siglo que viene", 4-5.

CABERO, J. (2000). "La televisión educativa: aspectos a contemplar para su integración curricular".

CABERO, J; LOSCERTALES, F. (1997). "La imagen del profesorado y la enseñanza en la televisión". Universidad de Sevilla. Revista de Educación, 313.

CAMPS, V. (2009). "La educación en medios, más allá de la escuela". Comunicar, 32.

CAMPUZANO, A. (1992). "Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica". Madrid: Akal.

CAMPUZANO, A. (1996). "La integración de los medios en el vitae". En FERRÉS, J. Y MARQUÉS, P. (Coords.): "Comunicación educativa y nuevas tecnologías". Barcelona: Praxis.

CAMPUZANO, A. (1997). "Educación multimedia y nuevas tecnologías". Madrid: La Torre.

CAMPUZANO, A.(1999). "Nuevas tecnologías, nuevos contenidos, nuevos modelos de aprendizaje". Educación y Medios, 9.

CAMPUZANO, A. (2000). "La integración de las Nuevas Tecnologías en el Sistema Educativo". Educación y Medios, 13.

CAMPUZANO, A. "Optativas sobre Medios Audiovisuales: una propuesta de urgencia". APUMA, 10.

CAMPUZANO, A. (1997). "Algunas consideraciones sobre la formación del receptor crítico". Educación y Medios, 3.

CAMPUZANO, A. (1995). "La integración de los medios audiovisuales en el área de Ciencias Sociales". APUMA, 8.

- CAMPUZANO, A. (1999). "Las fuentes de información en la formación del receptor crítico". Revista Educación y Medios, 11.
- CAMPUZANO, A. (1993). "¿Qué pasa con la televisión?". APUMA, 4.
- CAMPUZANO, A. (1995): "Televisión y currículo", en Cuadernos de Pedagogía, 24..
- CARRILLO, M. E. (2005). "Enseñar a ver televisión". Consultado internet 21.11.2012.
- CASTELLS, M. (1995). "La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional". Madrid: Alianza Editorial.
- CASTILLO, P; GASTALDI, L. (2004). "Estado de la educación en medios en el curriculum en iberoamérica". Comunicar, 24.
- CATELA, I. (2005). "Ética de la televisión: consejos sabios para la caja tonta". Bilbao: Desclée.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1992). "La televisión. Creer para ver. La credibilidad infantil frente a la televisión. Una propuesta de intervención didáctica". Málaga: Clave Aynadamar.
- CEBRIÁN, M. (2004). "La información en televisión". Barcelona: Gedisa.
- CEBRIÁN, M. (1996). "Los informativos de televisión y su tratamiento didáctico".
- CEBRIÁN HERREROS, M. (2003): "Contenidos infantiles en televisión: Nueva técnica analítica global": Zer, Revista de Estudios de Comunicación, 15.
- CEACCU. (2004). ¿Pantallas amigas?. Madrid: CEACCU.
- CHACÓN. C. (2004, octubre 9) "Cómo acabar con la 'telebasura' en horario infantil". El País.
- CHAZARRA, A. GARCÍA, L. "La televisión. No te quedes mirando". [.ceapa.es](http://ceapa.es)
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I (1996). "Cómo os venden la moto". Barcelona: Icaria.
- CHOPIN, a. (1992). "Los manuales escolares: historia y actualidad". London: Hachette.
- CIRER, M; DANIEL,P; TARRAGÓ, M. (1999) "Processos de comunicació". Col·lecció Didàctiques eines i recursos. Conselleria d'Educació i Cultura.
- CLEMI (1996). "L'Actualite' et les medias `a l'ecole primaire, au college at au lycee", París: CLEMI.

Código de autorregulación sobre los Contenidos Televisivos e Infancia, de 9 de diciembre de 2004.

COHEN, S. GOUGEYROLLAS, G. (1967). "La influencia del cine y la televisión". México . D.F: Fondo de Cultura Económica.

COLOMBO, F (2003). "Reflexión sobre los efectos imprevistos de la televisión". Barcelona: Gustavo Gili.

COLOMBO, F (2003). "Reflexión sobre los efectos imprevistos de la televisión". Barcelona: Gustavo Gili.

COMIN, M. (2008). "La tele no es Mary Poppins". *Comunicar*, 31.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2007). "Comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital. Bruselas.

CONSEJO AUDIOVISUAL DE CATALUNYA (2004). "Libro blanco sobre la educación en el entorno audiovisual". Barcelona: CAC.

CONSELL AUDIOVISUAL DE CATALUNYA.(2002). "Els valors en els continguts dels programes televisius adreçats als infants i joves". Grup de Treball Infants i Joves.

CONTRERAS, J.M. (1992). "La programación infantil en televisión", en *Infancia y Aprendizaje*, 14.

CONTRERAS, J.M. (1990). "Vida política y televisión". Madrid: Espasa Calpe.

COROMINAS, A. (1994). "La comunicación audiovisual y su integración en el currículum". Barcelona: Graó Editorial.

CORPORACIÓN MULTIMEDIA. (2004). "Informe de televisión 2004".

CRAGGS, E. (1992): "Media Education in the Primary School". London: Routledge.

DAVOU, B. (2007). "Diseño de un programa de educación en medios en la educación primaria griega". *Comunicar*, 28.

Decreto 67/2008, 6 de junio, por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria en las Illes Balears. (BOIB, 32, de 1 de marzo).

Decreto 72/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículu de la educación primaria en las Illes Balears.

DEL RIÓ ALVAREZ, M; ROMAN BLAS, M. (2005). "Programación infantil en televisión: Orientaciones y contenidos prioritarios". Madrid: IORTV.

De FONTCUBERTA, M.M. (2009). "Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos". Comunicar, 32.

De LA FUENTE, E. (1999). "La práctica requiere prácticas... y viceversa". Educación y Medios, 10.

DELCLÓS, T. "España ante el reto de la sociedad de la información". El País Edición especial 10.000 números.

DELORS, J. (1996). "La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la comunidad internacional sobre la educación para el siglo XXI". Madrid: Ediciones Santillana.

DEO, F.J.(2000). "Educació i televisió local". Mitjans xarxa d'Educació i Comunicació: Barcelona.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1993): "Fertelevisió". Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DICK, W. CAREY, L. (1990): "The sistematic Design of Instruction". Estados Unidos: Harper Collins Publisher.

DI MAGGIO, M. (2002). "Escribir para televisión". Barcelona: Paidós.

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.

DOLÇ, M. (1998). "La programació infantil i juvenil a la televisió". Revista Mitjans.

ECO, U.; FABBRI, P. y AL. (1965). "Prima proposta per un modello di ricerca interdisciplinare su! rapporto television/pubblíco". Perugia, Istituto di Etnologia e Antropologia Culturale. EQUIPO FENIX

ECO, U. (1979). "Sociología de la Comunicación". Barcelona: Gustavo Gili.

ECO, U. (1988). "Apocalípticos e integrados". Barcelona: Lumen.

ECO, U. (1996): *La estrategia de la ilusión*. Barcelona, Lumen.

EFE AGENCIA. (2000). "Diccionario de español emergente". Madrid: Ediciones SM.

ELLIOT Y ADELMAN (1976). "Classroom actino research". Norwich: University of east Anglia.

EL PAIS. Especial. 10.000 Números. 18 de octubre de 2004.

EQUIPO NUEVO Y MEDIO. (1981). "Los teleniños". Barcelona: Editorial Laia.

ESPARZA, J. J. (2001). "Informe sobre la televisión": el invento del maligno". Madrid: Criterio Libros.

ESTEBERANZ, A. (1994). "Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanzaaprendizaje"; en VILLAR, L.M. (Coord.): "Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas". Barcelona: PPU.

ESTEVE, J. M. (1993). "Influencia de la publicidad en televisión sobre niños". Madrid: Narcea.

FAURÉ, E. (1972). "Aprender a ser. La educación del futuro". UNESCO.

FEDEROV, A. (2011). "Alfabetización mediática en el mundo". En epígrafe 1.1. "Theconducting of scientific research by the collectives of Scientifi c-Education Centers in the fi eld of psychology and education"; proyecto "The analysis of the eff ectiveness of the Russian Media Education Centers in comparison with the leading foreign centers".

FERNÁNDEZ HERMANA, L.A. (2001). "Alfabetización digital obligatoria".

FERNÁNDEZ, C; REVILLA, J.C; DOMÍNGUEZ, R. (2011). "Las emociones que suscita la violencia en televisión". Comunicar, 36.

FERNÁNDEZ DIEZ, F; MARTÍNEZ ABADÍA, J. (1999). "Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual". Barcelona: Paidós.

FERRÉS, J.(1998). "Cómo ver la televisión". Barcelona: CAC.

FERRÉS, J. (1994). "Televisión y educación". Barcelona: Paidós.

FERRES, J. (1992). "Video y educación". Barcelona: Paidós.

FERRÉS, J. (1996). "Televisión subliminal. Socialización y comunicaciones inadvertidas". Barcelona: Paidós.

FERRES, J. (2000). "Educar en la cultura del espectáculo". Barcelona: Paidós.

FERRÉS, J. "Educación audiovisual. Asignatura pendiente de la reforma".

FERRÉS, J. (1994). "Televisión y educación".

FERRÉS, J. (1999). "El repte de formar telespectadors". Guix, 253.

- FERRÉS, J. (2005). "La familia frente al televisor: víctima o culpable?". *Comunicar*, 25.
- FOLLARI, R. (2003). "El lugar del maestro en la época de la imagen total". Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- FONTCUBERTA, M. (1980) "Estructura de la noticia periodística". Barcelona: Editorial Ave.
- FORERO, M.T. (2002). "Escribir televisión: manual para periodistas". Barcelona: Paidós.
- FRANCH, J. (1979). "Lectura de la imagen en clase. Experiencias". *Revista Perspectiva Escolar*, 39.
- FREINET, C. (1979): "Las técnicas audiovisuales". Barcelona. Laia.
- FUEYO A. (2000). "Educación y medios audiovisuales". *Apuntes*. 4º Pedagogía.
- GABELAS BARROSO, J.A. (2007). "Una perspectiva para la educación en medios para la educación en España". *Comunicar*, 28.
- GABELAS BARROSO, J.A. (2000). "Las TIC en educación, una perspectiva desmitificadora y práctica sobre los entornos de aprendizaje generados por las nuevas tecnologías".
- GABELAS BARROSO, J.A.(1999). "Los informativos en la tele".
- GAITÁN, JUAN. A; PIÑUEL, JOSÉ.L. (1998) "Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos". Madrid: Editorial Síntesis.
- GALLEGO ARRUFAT, M.J. (1997). "El profesorado y la televisión". Granada: Universidad.
- GALLEGO, D. y ALONSO, C. (1995). "La televisión: ¿una ayuda o una amenaza?". En
- GALLEGO ARRUFAT, M.J. (1995): «Visión de los profesores sobre el medio televisivo », en *Comunicar*, 5.
- GALLEGO, D, ALONSO, C, CANTÓN, I. (1996). "Integración curricular de los recursos tecnológicos". Barcelona: 1993.
- GARCIA, P. (2004). "Educar con televisión". *Comunicar*, 24.
- GARCIA de CORTÁZAR, CALLEJO GALLEGU, DEL VAL CID, CAMARERO RIOJA, ARRANZ. (1998). "El tercero ausente: investigación empírica sobre el papel de los adultos en la relación entre niños y televisión". Madrid: Estudios UNED.

GARCIA, J.L. (2000). "Comunicación no verbal. Periodismo y medios audiovisuales". Madrid: Editorial Universitas

GARCIA FERRANDO, M. (1986). "El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación". Madrid: Alianza Universidad Textos.

GARCIA MATILLA, A., CALLEJO GALLEGO, J., WALTER, A. (2004). "Los niños y los jóvenes frente a las pantallas". Ministerio de Asuntos Sociales. Colección Estudios.

GARCIA MATILLA, A. (2003). "Una televisión para la educación: la utopia posible". Gedisa: Barcelona.

GARCIA MATILLA, A. MARTÍNEZ, L.M y RIVERA, M. (1996). "La televisión educativa en España, informe marco". Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

GARCIA MUÑOZ, N. (1996). "Comportamientos y hábitos de consumo televisivo del niño en contexto familiar". Tesis doctoral UAB.

GARCIA SÁNCHEZ, J.L (1987). "Lenguaje audiovisual". Biblioteca de Recursos Didácticos Alambra. Madrid.

GARCIA, José Luis. (1999). "Niños y niñas y televisión". Tesis doctoral Universidad Complutense.

GARCIA, P. "Televisión española: educar con televisión: Educación y medios de comunicación en el contexto Iberoamericano".

GEORGES, CH. (2007). "La educación de los medios en Suiza". Comunicar, 28.

GIACOMANTONIO, M. (1979). "La enseñanza audiovisual". Barcelona: Gustavo Gili.

GÓMEZ, R. (2012, agosto 9). "ADN digital". El País.

GÓMEZ PONCE, M. R. (2009). "El futuro de la televisión tradicional se juega en la red: participación ciudadana y nuevos formatos mixtos de tele en la red".

GOMEZ, Gloria.(1997). "La programación televisiva en España". Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid.

GONZÁLEZ, J. (1989). "El espectáculo informativo". Madrid: Akeal comunicación.

GRAVIZ, A y POZO. J. (1980). "Método de aprendizaje Barn Media Kunskap".

GRAVIZ, A. POZO, J. (1994). "Niños, medios de comunicación y su conocimiento". Barcelona: Herder

- GREENFIELD, P.M. (1985): "El niño y los medios de comunicación". Madrid, Morata.
- GRÉGOIRE, R. (1985). "Grandir avec la télévision. La télévision et les valeurs dans le projet éducatif". Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- GROS, B. (2002). "Videojuegos y alfabetización digital".
- GRUPO COMUNICAR (1993/2012): "Comunicar. Revista de Educación en Medios de Comunicación". Huelva, Grupo Comunicar.
- GRUPO SPECTUS (1996a). "Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo". Madrid: La Torre/MEC.
- GRUPO SPECTUS (1996b). "Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo. Guía didáctica". Madrid, La Torre/MEC.
- GUASCH, LI. (1979). "Trabajar la imagen". *Perspectiva Escolar*, 39.
- GUBERN, R. (1987). "La mirada opulenta. Exploración de la iconografía contemporánea". Barcelona: Gili Gaya.
- GUINART, C. MASCARÓ, M. (2002). "Estudi de la situació dels mitjans de comunicació a Educació Primària a les Illes Balears". *Aula Media*.
- GUTIERREZ MARTÍN, A. (1994). "En busca de la necesaria armonía". *APUMA*, 7.
- GUTIERREZ MARTÍN, A. (1993). "Televisión educativa y televisión que educa". *APUMA*, 3.
- HART, A. (1991). "Understanding the media". London: Routledge.
- HEREDIA, B. (1983). "Manual para la elaboración de material didáctico". México: Trillas.
- HIMMELWEIT, H. T. (1958). "Television and the child", Londres: Ed. Nuffield Foundation
- HODGE, B; TRIPP, D. (1998). "Los niños y la televisión". Barcelona: Planeta.
- HOLTZMN, W.H; REYES-LAGUNES, I. (1983). "Impacto de la televisión educativa en la infancia". UNESCO.
- IGLESIAS, F. (1994). "Una semana sin tele". ATERC: La Coruña. Basado en un grupo universitario que intenta vivir una semana sin televisión y relata su apasionante historia.
- IORTV. (2004). "Enseñar a ver la televisión". Madrid: IORTV.

JAQUINOT DELAUNAY, G. (2002). "Descubrir los medios". *Comunicar*, 18.

JIMÉNEZ DE LUIS. (2006, 6 de agosto). "Del tubo al plasma". *Magazine El Mundo*.

KAPLUN, M. (1998). "Una pedagogía de la comunicación". Madrid: Ediciones de la Torre.

KICKERT, C; BECK, N. (2007). "La educación en medios en Luxemburgo". *Comunicar*, 28.

KRASNY, L. (1991). "Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros". Madrid: Visor.

KRUCSAY, S. (2007). "Educación en medios en Austria". *Comunicar*, 28.

LAZO, C.M. "Telebasura Vs. Televisión de calidad: la antítesis que demandan los niños": XX Congreso Internacional de Comunicación (CICOM). Los desafíos de la televisión pública en Europa. Pamplona, 10 y 11 de noviembre. (consultado 02/03/2007).LIEBERT, R; NEALE,J; DAVIDSON,E. (1976). "La televisión y los niños". Barcelona: Fontanella.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Ley 4/1980 de Estatuto de la Radio y Televisión.

Ley 10/1988, de 3 de mayo, de Regulación de la Televisión Privada.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Orgánica General del Sistema Educativo.

Ley 25/1994, de 12 de julio, 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 modificada por la Ley 22/1999, de 7 de junio.

Ley 2/2000, de 4 de mayo, del Consejo Audiovisual de Cataluña.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley22/2005, de 29 de diciembre, de Comunicación Audiovisual de Cataluña.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley 17/2006 de los Medios de Comunicación Públicos del Estado.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- LYNCH, E. (2000). "La televisión: el espejo del reino". Barcelona: De Bolsillo.
- LUCCINI, F.G. (1996). "Sueño, luego existo". Madrid: Anaya.
- LOPEZ, M. (1995). "Cómo se fabrican las noticias". Barcelona: Paidós.
- MACBRIDE. (1980). "Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo". París: Fondo de Cultura Económica. UNESCO.
- MACCOBY, E. (1951). "Televisión is a impact on school children". Public Opinión Quarterly, 15.
- Mc MAHON, B y QUIN, R. (1993). "Historias de estereotipos". Madrid: Ediciones La Torre.
- MC LUHAN M. y otros. (1997). "El medio es el masaje, un inventario de efectos". Barcelona: Paidós.
- MC LUHAN y otros (1974). "El aula sin muros". Barcelona: Laia.
- MC LUHAN, M. (1972). "La galaxia Gutemberg". Madrid: Aguilar.
- MC LUHAN, M. (1969). "La comprensión de los medios como extensiones del hombre". Mexico DF: Diana.
- MALLAS, S. (1977). "Técnicas y recursos audiovisuales". Madrid: Oikos.
- MANDER, J (1981). "Cuatro buenas razones para eliminar la televisión". Barcelona: Gedisa.
- MARCH, J.C. (Coord.) (1994a). "La Generación TV". Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública.
- MARCH, J.C. y PRIETO, M.A. (1994). "Análisis de la televisión en la Generación TV". Comunicar, 4; 19-28.
- MARGALEF, J.M. (1994). "Guía para el uso de los medios de comunicación". Madrid: Ministerio de Educación.
- MARGALEF MARTÍNEZ, J.M (2005). "Políticas educativas y alfabetización mediática para una educación de calidad en España en el siglo XXI: Consulta a expertos".
- MARGALEF MARTÍNEZ, J.M. (2010). "Retos y perspectivas de la educación mediática en España. La lectura de la prensa escrita en el aula. Proyecto Mediscopio Prensa". Madrid: Ministerio de Educación.

MARI SAEZ, V.M. (1998). "Una lectura de El Rey León. La educación audiovisual e la era del pensamiento único". Revista Educación y Medios, 2.

MARI SAEZ, V.M. (1996). "¿Es crítica nuestra educación en medios?" Educación y Medios, 2.

MARIET, F. (1994): "Déjenlos ver la televisión". Barcelona: Urano.

MARÍN, A. (1994): «Los medios audiovisuales en las políticas educativas de la Unión Europea». En RADIOTELEVISIÓN VALENCIANA (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes*. Valencia: RTVV.

MARIN, C. (2006). "Periodismo audiovisual". Barcelona: Gedisa.

MARTA LAZO, C. (2003). Análisis de las audiencias infantiles: de receptores a perceptores participantes de la televisión. Investigación en curso con escolares de un segmento de edad de 7-12 años. Departament de Periodismo II. Madrid, edición de la autora.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J y SALINAS, J. "Programación y evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas". Valencia: Consorci d'Editors Valencians.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1994). "¿Existe la televisión educativa?" en VARIOS: Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa. Sevilla: CMIDE/SAV.

MARTÍNEZ ZARANDONA (coord) (1999). "Uso pedagógico de la televisión". Mexico, D.F: ILCE.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, E; PERALTA, I (1996): "La educación para el consumo crítico de la televisión en la familia". Comunicar, 7.

MARTÍNEZ, E. (1994). "Educación para la lectura crítica de la televisión", en Comunicar, 4; 42-51.

MARTÍNEZ, A. (2004, 9 de mayo). "Elogio de la tele". Dominical El País.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, E. (1996). "La educación para el consumo crítico de la televisión en familia". Comunicar, 7.

MASTERMAN, L. (1980): "Teaching about Television". London: McMillan.

MARQUÉS, P. (2001) "Aportación de los mass media en la educación".

MASSELOT GIRARD, M. (1996a). "Le jeune enfant, l'image et le son. Procédures et démarche de sémiotisation". En GRREM (Ed.): "L'écran et les apprentissages". Paris: Groupe de Recherche sur la Relation Enfants-Médias/Institut National de la jeunesse.

MASSELOT GIRARD, M. (1996b): "Écrans du quotidien, école d'aujourd'hui". En MASSELOT- GIRARD, M. (Coord.): "Les cahiers du Creslef, 41-42. L'enfant, la télévision et l'école". Besancon: Université de Franche-Comté.

MASSELOT GIRARD, M. (Coord.)(1996c): "Les cahiers du Creslef, 41-42. L'enfant, la télévision et l'école". Actas du Colloque de 'Télécole: Besancon, Université de Franche-Comté.

MASTERMAN, L. (1985). "Teaching the media". London: Comedia.

MASTERMAN, L. (1993a): "La enseñanza de los medios de comunicación". Madrid, La Torre. (Traducción española de "Teaching the media").

MASTERMAN, L. (1993b). "La revolución de la educación audiovisual». En APARICI, R. (Coord.): "La revolución de los medios audiovisuales". Madrid: La Torre.

MASTERMAN, L. et MARIET, F. (1994). "L education aux médias dans l'Europe des années 90". Pays-Bas: Conseil de l'Europe.

MATILLA, L., GUTIÉRREZ MARÍN, A., & MONSIVÁIS FLORES, R. I. (1996). "Televisión, currículum y familia". Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MATILLA, L. (1995). "Televisión, escuela y sociedad". APUMA, 10.

MATILLA, A. (2005). "Por una televisión para la educación en sintonía multimedia". Comunicar, 25.

MATURANA, L. (2002). "Televisión, filosofía y escuela". Comunicar, 18.

MAYOR ZARAGOZA, F. (2004). "Prefacio a la obra Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Barcelona: Paidós.

MAYORAL, J. (2008). "Redacción periodística en televisión". Madrid: Síntesis.

McGRIFF, STEVEN, J. "Instructional System Design (ISD): Modelo ADDIE". [en línea]. 2000 [Consulta: 18 Agosto 2010]. Disponible en: <<http://disenoinstrucional.files.wordpress.com/2007/09/addiemodel.doc>>.

MEC (1989a). "Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo". Madrid: Ministerio de Educación.

MEC (1989b). "Diseño Curricular Base. Educación Infantil". Madrid: Ministerio de Educación.

MEC (1989c). "Diseño Curricular Base. Educación Primaria". Madrid: Ministerio de Educación.

- MEC (1989d). "Diseño Curricular Base. Educación Secundaria". Madrid: Ministerio de Educación.
- MEC (1992). "Comunicación audiovisual". Madrid: Ministerio de Educación.
- MEC (1993). "Temas transversales y desarrollo curricular". Madrid: Ministerio de Educación.
- MÉNDEZ, J.M. (2001). "Pautas y criterios para análisis y evaluación de materiales curriculares". *Ágora Digital*, 1.
- MÉNDEZ, J.M. (2001) "Aprendamos a consumir mensajes: televisión, publicidad, prensa, radio. Cuaderno de trabajo". Huelva: Grupo Comunicar.
- MÉNDIZ, A; DE AGUILERA, M; BORGES, E. (2011). "Actitudes y valoraciones de los jóvenes ante la televisión móvil". *Comunicar*, 36.
- MILLERSON, G. (1993). "Técnicas de realización y producción en televisión". Madrid: IORTV
- MILLERSON, G. "Realización y producción en televisión". Madrid: IORTV.
- MERLO, T. (2002). "La acción socializadora de la televisión en la época global". *Comunicar*, 18, p. 35-40.
- MIRET GARCIA, M. (2005). "Los hijos y la televisión: guía para padres". Aire Comunicación.
- MORAL PÉREZ, E. (1993). "Influencias psico socioeducativas de los dibujos animados en niños de primaria". UNED.
- MORENO, S. (1998). "Curso de redacción periodística en prensa, radio y televisión". Madrid: Colección universitaria ciencias información.
- MORO, M. (2007). "Educación en valores a través de la publicidad". *Comunicar*, 28.
- MOTA, I.de la (1988). *Función social de la información*, Madrid: Paraninfo.
- MUÑOZ, J.J. y PEDRERO, L.M. (1996). "La televisión y los niños". Salamanca: Cervantes.
- OLIVA, LL; SITJÀ, X. (2007). "La noticia en radio y televisión". Barcelona: Omega.
- ONU (2003). "Declaración de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información". Ginebra: ONU.
- ORIOL COSTA, P. (1986). "La crisis de la televisión pública". Barcelona: Paidós.

- OROZCO, G. (1991). "Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio".
- OROZCO, G. (Coord.) (1995). "Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales ", folleto editado por la Universidad Iberoamericana. México.
- OROZCO, G. (1996). "Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo". Madrid: La Torre.
- OROZCO, G. (2001). "Televisión, audiencias y educación". Madrid: La Torre.
- PALACIO, M. (2001). "Historia de la televisión en España". Madrid: Gedisa.
- PARCERISA, A. Y ZABALA, A. (1994). "Pautas para la elaboración de materiales curriculares". Madrid: MEC.
- PARCERISA, A. (1996). "Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos". Barcelona: Graó.
- PAREDES, J.G. (2004) "Libro y lectura en la era digital. El gran desafío de la educación actual". www.ilustrados.com
- PARRAT, S. (2003). "Introducción al reportaje". Universidad Santiago de Compostela.
- PÉREZ, A y SALINAS, J. (2004). "El diseño, la producción y realización de materiales multimedia e hipermedia". En J. Salinas, J. A. Aguaded y J. Cabero (coords), "Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación para la formación docente". Madrid: Alianza Editorial.
- PAVÓN, F; CASANOVA, J. "Televisión y universidad: Un encuentro para la reflexión y la formación de futuros maestros". *Comunicar*, 25.
- PÉREZ DE SILVA, J. (2000). "La televisión ha muerto: la nueva producción audiovisual en la era de internet. La tercera revolución industrial". Madrid: Gedisa.
- PÉREZ TORNERO, J.M. y OTROS (1992). "La seducción de la opulencia". Barcelona, Paidós.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (1994). "El desafío educativo de la televisión" Barcelona: Paidós.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (1997). "Educación en televisión", en AGUADED, J.I. (Dir.): "La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión". Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (1993). "Las formas de la imaginación televisiva", en *Infancia y Sociedad*, 20.

- PÉREZ ORNIA, J. R. y NÚÑEZ LADEVEZE, L. (2003): "Programación infantil en la televisión española. Inadecuada relación entre oferta y demanda": *Telos*, 54.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A, AGUADED, J.I. (2002). "Hojas didácticas para el uso plural, crítico y creativo de los medios de comunicación en las aulas". Huelva: Grupo Comunicar, Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación.
- PÉREZ, A. (1995). "Lady Di y Teresa de Calcuta. Dos buenas razones para estudiar los medios". *Educación y Medios*, 2.
- PEYRÚ, G. (1993). "Papá puedo ver la tele?". Paidós: Barcelona.
- PIEMME, J.M.(1980). "La televisión, un medio en cuestión". Barcelona: Editorial Fontanella.
- PIETTE, J. (1996). "Educaçión aux médias et fonction critique". Montreal: L'Harmattan.
- PINA, A.B. "Preparando para el nuevo modo de conocer". Universitat de Barcelona.
- PINDADO, J. (2005). "Lo ideal y lo real en televisión: calidad, formatos y representación". *Comunicar*, 25.
- POLO, E; MONTEDESCOA, F. (2002). "Locución y presentación televisiva". Madrid: IORTV.
- POPPER, K. R; CONDRY, J. (1998). "La televisión es mala maestra". México: Fondo de Cultura Económica.
- POSTMAN, N. (1991). "Divertirse hasta morir". Barcelona: La Tempestad.
- POSTMAN, N. (1990). "La desaparición de la infantesa". Vic: Eumo.
- POSTMAN, N. (1994). "Tecnópolis". Barcelona: Círculo de Lectores.
- PRENDES, M.P. (2001). "Evaluación de manuales escolares". *Pixel-Bit*, 16.
- PRENDES, M. P'. (2004). "Experiencias de televisión educativa en relación con la atención en diversidad".
- PRENDES , M.P. Y SOLANO, I.M. (2003). "Herramienta de evaluación de material didáctico impreso. En MARTÍNEZ, F. Y TORRICO, M. (coords). "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la aplicación educativa". Santa Cruz de la Sierra: Universidad NUR.
- PRENDES, M.P. (2004). "El diseño y la producción de manuales escolares". En SALINAS, J; AGUADED, I. Y CABERO, J. (coords): "Tecnologías para la educación. Diseño,

producción y evaluación de medios para la formación docente”. Madrid: Alianza editorial.

PRENSKY, M. (2001). “Digital natives, digital immigrants”. En “On the Horizon”, octubre de 2001, 9. Lincon: NCB University Press.

PRENSKY, M. (2010). “No escuchamos a medio mundo: los menores de 25 años”. Entrevista en El País (8-12-2010).

PUNGENTE, J. (1993). “The second spring: Media Education en Canada’s secondary Schools”, in Education Media Internacional, diciembre.

RAMIREZ DE LA PISCINA, J.I. (2011) “Estado de la alfabetización audiovisual en la comunidad escolar vasca”. Comunicar, 36.

RAMONET, I. (2000). “La golosina visual”. Barcelona: Debate.

REIA, V. (2007). “Qué ve o qué. La televisión en ámbito de la literatura de los medios”. Comunicar, 28.

REÑÉ, S. “Educar en comunicación en la secundaria obligatoria. Apuntes para la introducción curricular de los Medios y las TIC”.

RETIS, J; LAMUEDRA, M; GARCIA MATILLA, A. (2010). “La información en BBC y TVE”. Madrid: Ediciones La Torre.

REYES TORRES, M. “Educación del telespectador: su naturaleza y objetivos”

RICHERI, G. (editor) (1993). “La televisión: entre servicio público y negocio”. Barcelona: Gustavo Gili.

RICO, L. (1992). “Televisión, fábrica de mentiras”. Madrid: Espasa Calpe.

RICO, L. (1994): “El buen telespectador. Cómo ver y enseñar a ver la televisión”. Madrid, Espasa.

RIVOLTELLA, T. (2007). “Televisión y minorías en Italia”. Comunicar, 28.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1984). “Evaluación de textos escolares”. Enseñanza, 1.

ROWLANDS, M. (2007). “Todo lo que sé, lo aprendí de la tele”. Buenos Aires: Alianza Editorial.

RTVE. (2004). “Aprende a ver la tele. Foro nacional: entorno familiar, menores, educación y televisión”.

RUANO, S. (2007). “Cultura y televisión: una controvertida relación”. Comunicar, 28.

SAEZ, A. (2000) "Tutores al borde de un ataque de ESO: La televisión no te quedas mirando!!" CEAPA.

SALINAS, J. (1995) "Campus electrónicos y redes de aprendizaje". EDUTEC.

SALINAS, J. (1984). "Aprender a ver: un ensayo de educación audiovisual". Palma de Mallorca: ICE.

SALINAS, J. (1992). "Diseño, producción y evaluación de videos didácticos". Illes Balears: Universidad de les Illes Balears.

SALINAS, J. (1995). "Organización escolar y redes: los nuevos escenarios de aprendizaje", en Cabero, J. Y Martínez, F. "Nuevos canales de comunicación en la enseñanza". Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

SALINAS, J. (1999). "Criterios generales para la utilización e integración curricular de los medios". En Cabero, J. (ed.), "Tecnología educativa". Madrid: Síntesis.

SALINAS, J; AGUADED, J.I; CABERO, J. (2004). "Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente". Madrid: Alianza Editorial.

SAMPIERI, H, y colaboradores. (2003). "Metodología de investigación". México, McGraw Hill.

SÁNCHEZ, J.M. y PALOMARES, M. (1997). "Taller de consumo y televisión», enAGUADED, J.I. (Dir.): "La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión". Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 169-184.

SANCHIS, R; SENABRE, E. (2006, febrer). Col·lectiu Baubo.

SANTOS CORDERO, A. (2001). "Ver televisión: responsable selección". Educación y Medios, 15.

SARMIENTO, S. (1993). "La televisión en la escuela I". Mendoza, Argentina: documento policopiado.

SARTORI, G. (1998). "Homo videns. La sociedad Teledirigida". Madrid: Taurus.

SEIJAS CANDELAS, Leopoldo.(1986). "La violencia en TV". Universidad Complutense.

SEVILLANO, M.L. y BARTOLOMÉ, D. (1994). "Enseñanza-aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías". Madrid: UNED.

SEVILLANO, M. (1995). "Evaluación de materiales y equipos", en RODRÍGUEZ, J y SÁENZ, O. (coords.): "Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación". Alcoy: Marfil.

SHEPHERD, R. (1993). "Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios", en APARICI, R. (Coord.): "La revolución de los medios audiovisuales". Madrid: La Torre.

SIERRA, F. (1998). "Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social, en Galindo", J. (Coord.), "Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación". México: Pearson.

SINGER, J.; SINGER, D. & ZUCKERMAN, D.M. (1981). "Teaching Television: How to Use TV to Your Child's Advantage". New York: Dial Press.

SINGER, J. & SINGER, D. (1984). "Intervention Strategies for Children's Television". En MURRAY, J. & SALOMON, G. (Eds.): "The Future of Children Television. Nebraska": The Boys Town Center.

SOLER, L (1998). "La televisión. Una metodología para su aprendizaje". Barcelona: Gustavo Gili.

SPENCER de, R. (1993). "Evaluación del material didáctico".

STEUER, F.B; HUSTEDT, J.T: (2002). "Televisión or not television?" University Press of America.

STEUER, F.B; HUSTEDT, J.T: (2002). "Televisión or not television?" University Press of America.

TARRONI, E. (1962). "Los niños, la radio y la televisión". Madrid: Studium.

TAYLOR, J. y BODAGAN, H. (1986). "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Buenos Aires: Paidós.

TEIXIDÓ, M. (1993). "Educació i comunicació". Barcelona: Ediciones CEAC.

TULODZIECKI, G; GRAFE, S. (2007). "Educación en medios de comunicación en Alemania". Comunicar, 28.

TYNER, C. (1993a). "Conceptos clave de la alfabetización audiovisual". En APARICI, R. (Coord.): "La revolución de los medios audiovisuales. Madrid: La Torre.

TYNER, C. (1993b). "Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo". En APARICI, R. (Coord.): "La revolución de los medios audiovisuales". Madrid: La Torre.

- TYNER, C. & LLOYD, D. (1991). "Media and You. An Elementary Media Literacy Curriculum". New Jersey, Educational Technology Literacy. Traducción española de (1995): "Aprender con los medios de comunicación". Madrid: La Torre.
- TYNER, K. LLOYD, D. (1995). "Aprender con los medios de comunicación". Madrid: Ediciones La Torre.
- UNESCO (1964). "Screen Education. Teaching a critical approach to cinema and television". Paris: UNESCO.
- UNESCO (1977). "Aprender a ser". Madrid: Alianza Editorial.
- UNESCO (1977). "L Mude des médias dans l'enseignement". París: Unesco.
- UNESCO (1982). "Declaración de Grünwald en Educación en Medios". París: UNESCO.
- UNESCO. (1983). "L'Education aux Médias", en Perspectives, 13. París: UNESCO.
- UNESCO (1984). "La Educación en materia de Comunicación". París: UNESCO.
- UNESCO (1990). "New Direccions in Media Education". París: UNESCO.
- UNESCO (1999). "Educando para la Era Digital". París: UNESCO.
- UNESCO (2000). "Agenda de Lisboa". París: UNESCO.
- UNESCO. (2005). "Declaración de Alejandría sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo largo de toda la vida". París: UNESCO.
- UNESCO. (2007). "Paris Agenda". París: Unesco.
- VAZQUEZ, M. (1999). "Grupos de investigación didáctica sobre medios audiovisuales y educación". Educación y Medios, 11.
- VELASCO ORTIZ, M. E; PÉREZ SERRANO, G. (1977). "Evaluación y elaboración de textos escolares".
- VILCHES, L. (1984). "La lectura de la imagen: prensa, cine televisión". Barcelona: Paidós.
- VILCHES, L. (1988). "Teoría de la imagen/Pedagogía de la imagen". En RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (Coord.): *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- VILCHES, L. (1989). "Manipulación de la información televisiva". Barcelona: Paidós.
- VILCHES, L. (1992). "La lectura de imágenes. Prensa, cine y televisión". Barcelona: Paidós.

- VILCHES, L. (1993). "La televisión. Los efectos del bien y del mal". Barcelona: Paidós.
- VILCHES, L.: La calidad de la ficción televisiva para niños, estudio realizado por Eurofiction (España) y coordinado por el profesor Lorenzo Vilches.
- VILLALAR, P. (2004, Noviembre 17). "El mundo en que vivimos". Diario de Mallorca.
- VINAGRE, M. (2004). "La televisión nuestra de cada día". www.educaweb.com
- WARD, P. "Composición de la imagen en cine y televisión". Madrid: IORTV.
- WYANE H, H; REYES LAGUNES, I. (1983). "Impacto de la televisión educativa en la infancia". París: UNESCO.
- YORKE, I. (1990). "Principios básicos del reportaje televisivo". Madrid: IORTV.
- YOUNIS, J.A. (1993). "El aula fuera el aula. La educación invisible de la cultura audiovisual". Las Palmas de Gran Canaria: Nogal.
- ZABALA, A. (1990). «Materiales curriculares». En MAURI, T. y OTROS: "El currículum en el centro educativo". Barcelona, ICE/Horsori.
- ZABALA, A. (1994): «Diseño de medios para la Reforma». En CMIDE (Ed.): "Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa". Sevilla: CMIDE/SAV Universidad de Sevilla.
- ZABALA, A y ARNAU, L. (2007): "11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias". Barcelona: Graó.
- ZÚÑIGA, J. (2000): "Comunicación audiovisual". Andoain: Escuela de video y cine.
- "TV 1956-2006. Así era, así es especial aniversario. 50 años entelevisados". (2006 agosto 6) Magazine de El Mundo.
- <http://www.audiovisualcat.net/publicacions/Q8calidad.pdf>
- "Dossier: educació i informació.(2002). Lliceu, 18.
- "La televisió dins l'escola". (1999, marzo). Guix, 253.
- "La televisió: programació, consum i utilització didàctica" (2002, octubre) Guix, 288.
- "L'ocupació del temps fora de l'horari lectiu dels alumnes de primaris" (2007, febrero). Quaderns Gadeso, 91.
- "Niños y televisión". (2004, 5 de diciembre). El País.

“Una mirada ètica als Mitjans de Comunicació”. (2003). Senderi, 13.

ANEXOS

Anexo 1.- *La tele no es Mary Poppins*. Guía didáctica para enseñar a ver la televisión en el aula.

Ver CD-ROM o LIBRO adjunto.



Cómo Enseñar A Ver La Televisión

Anexo 2.- Evaluación por parte de la investigadora. Diario de observación de sesiones.

Diario de sesiones. Observación directa del investigador mientras se aplica el material en dos grupos.

Grupo A. Con este grupo se trabaja la unidad 2 del material, *Nuestra dieta televisiva*. Asisto a la clase como observadora el viernes día 31 de octubre a primera hora de la mañana. La intención es que el grupo trabaje el material durante 50 minutos (que es el tiempo en que se dividen las clases en el colegio). La maestra me presenta y presenta el trabajo que van a hacer. Los niños se alteran un poco al oír que van a hablar de tele y mi presencia en la clase levanta mucha curiosidad. Es como si el simple hecho de mencionar el aparato les alterara un poco. No cabe duda que lo relacionan con diversión. La maestra les pide, tal y como indico en la unidad, que anoten en una hoja de papel a modo de horario qué hacen al salir del cole y hasta que se van a dormir. Me doy cuenta que sería bueno que el horario ya se les hubiera facilitado a modo de plantilla. Hacer un horario les resulta más complicado de lo que pensaba. Cuando el formato de cómo se debe hacer el horario queda claro, la maestra les indica que sumen las horas diarias y semanales que ven de tele. La tarea también lleva más tiempo y dificultad de lo que suponía. Al terminar, la maestra anota en la pizarra los distintos tipos de televidentes que se diferencian en la unidad (*teleadicto, teledemasiado...*) y en función de las horas sumadas los niños se clasifican. Les divierte mucho la actividad y el verse clasificados. Mientras se clasifican, van saliendo conceptos como que no es bueno ver demasiada tele y los por qué (*porque te vuelves tonto, porque te vicia, porque no te deja tiempo para hacer otras cosas, porque es mejor leer...*) y lo van discutiendo en el aula. La clase termina. Detecto que deberé de revisar los espacios (clase, casa) tiempos de las unidades que integran el material, ya que las actividades que creía que se harían fácil y rápidamente, como hacer un horario llevan más tiempo y esfuerzo del que creía. La maestra antes de darla por finalizada les recuerda que lo que se emite más tarde de las diez de la noche no es apto para niños y que no es bueno pasar excesivas horas frente al televisor, es decir, ser teleadictos. Luego, y aunque ello no está indicado en la unidad, les dice que pasado un mes volverán a hacer el horaria y revisarán si se han producido cambios en la clasificación. Al despedirme, los niños me preguntan si volveré. Parece que les ha gustado la actividad.

Grupo B. Con este grupo se trabaja la unidad 8 del material, *Lo bueno y lo malo en la tele, sus valores*. Como con el anterior grupo, asisto a la clase como observadora un viernes a primera hora de la mañana, pero en este caso es el viernes 7 de noviembre. La intención es que el grupo trabaje el material durante 1 hora (que es el tiempo en que se dividen las clases en el colegio). La maestra me presenta, pide a cada uno de los alumnos que se presente y acto seguido les explica el trabajo que van a realizar. En este caso, la maestra ha completado mi unidad con material de soporte. Ha hecho fotocopias con las preguntas que se indicaban en la unidad que se debían de plantear a la clase. En las fotocopias, se le plantea por escrito cada las preguntas de forma muy directa y básica (*quién es tu héroe televisivo, cómo es..*)

También igual que en el otro grupo, los niños se alteran sólo por el hecho de ver que van a hablar de tele. Todos quieren hablar a la vez y la clase se alborota. Mi presencia también levanta curiosidad y apunta la maestra que más que el hecho de hablar de tele, algo que según me explica hacen “a veces”, es mi presencia lo que hace que todos quieran llamar la atención y hablen a la vez. Los niños escriben lo que se les pregunta. También en esta ocasión, las tareas que se indican en la actividad llevan más tiempo del que había supuesto. Los niños identifican rápidamente a sus héroes y antihéroes y les resulta fácil hablar de sus características externas, pero no así de las internas, de sus valores. Muy hábilmente, la maestra los va guiando. Cuando todos han rellenado las horas, empiezan a decir en voz alta lo que han anotado. Todos quieren explicar lo que han escrito y intentan hablar a la vez. Esta tarea de explicar al conjunta de la clase lo que han escrito lleva más tiempo del que había pensado y como el reloj apremia, no da tiempo a que todos y cada uno de ellos lean las características de sus héroes. Así aproximadamente la mitad, habla de los héroes y la otra mitad, de los antihéroes. La maestra va anotando en la pizarra las características que le van diciendo los alumnos. Establecer un debate no es sencillo. Todos quieren hablar a la vez. Llega el final de la hora, pero la maestra me indica que terminarán la actividad lleve el tiempo que lleve. Cuando tienen la pizarra llena de adjetivos, la maestra les explica, les hace ver que no todas las personas bellas por dentro lo son por fuera y que la televisión a veces engaña. Los niños entienden perfectamente esos conceptos. Luego, les reparte un horario que también ha elaborado ella como complemento a la actividad y les explica que durante una semana tendrán que rellenarlo cada día indicando los programas que ven a diario, cuánto tiempo les lleva y los valores positivos y negativos que les enseña cada uno de esos programas. A modo de final, les dice que pasada la semana lo revisarán. La clase dura aproximadamente dos horas y no se han tratado con profundidad todos los conceptos que yo pensaba

Anexo 3.- Evaluación por los usuarios: maestros. Protocolo de entrevistas a maestras y transcripción de la entrevista.

Entrevista semi-estructurada a maestras

Grupo A . Carme Escales. Maestra 4º curso.

¿Había realizado antes algún trabajo relacionado con la educación en televisión? Si/No

En caso que sí ¿cuales? En caso que no ¿por qué?

Nunca había tenido la oportunidad de hacerlo ni tampoco me lo habían ofrecido.

b) ¿Le parece correcta la estructura con la que se presentan la unidad didáctica? Si/No. En caso que no, ¿por qué?

¿Cree que se adecuan las actividades a la capacitación de los alumnos de segundo y tercer ciclo de educación primaria? Si/No. En caso que no, ¿por qué?

Hay que matizar que cuanto mayor es la edad del alumno, la autonomía a la hora de realizar las actividades también es mayor, pero es perfectamente aplicable al segundo ciclo de primaria.

Las explicaciones que se dan en el anexo para el maestro, le parecen precisas y suficientes. Si/No. En caso que no, ¿por qué?

Cree que el material es útil para enseñar a los alumnos a ver la televisión de forma crítica. Si/ No

¿Cree que la unidad es práctica, de fácil aplicación en clase por parte de maestro? Si/ No. En caso que no ¿por qué?

¿Trabajaría unidades similares destinadas a enseñar a ver de forma crítica la tele en clase con periodicidad? Si/No. En caso que sí, ¿con qué periodicidad? semanal/mensual/trimestral.

Sería interesante ver la evolución de los alumnos trimestralmente ya que de hecho con sólo una sesión ya ha habido cambios en algunos.

¿Recomendaría el material a algún colega para que lo tratara en clase? Si/No

En caso que sí ¿qué le diría? Actualmente los niños/as están “bombardeados” por una cantidad de información desmesurada para su nivel de comprensión, selección, asimilación... Les llega a través de no solo televisión sino internet, radio...La mayoría de veces les llega sin filtrar y la influencia que tiene en ellos llega a ser negativa la mayoría de veces. Si les enseñamos a nuestros alumnos a elegir y seleccionar que van a ver, también les enseñamos a ser críticos y a no “tragarse” todo lo que ven. Así mismo, aprenden a elegir a otros niveles que les puede ayudar a desenvolverse mejor en el futuro.

Grupo B. Joana Gomila. Maestra 4º Curso

¿Había realizado antes algún trabajo relacionado con la educación en televisión? Si/ No En caso que sí ¿cuales? En caso que no ¿por qué?

No me he planteado el tema de forma estructurada. He aprovechado momentos puntuales cuando se ha presentado la ocasión.

¿Le parece correcta la estructura con la que se presentan la unidad didáctica? Si/No. En caso que no, ¿por qué?

¿Cree que se adecuan las actividades a la capacitación de los alumnos de segundo y tercer ciclo de educación primaria? Si/No. En caso que no, ¿por qué?

Las explicaciones que se dan en el anexo para el maestro, le parecen precisas y suficientes. Si/No. En caso que no, ¿por qué?

Cree que el material es útil para enseñar a los alumnos a ver la televisión de forma crítica. Sí/ No

¿Cree que la unidad es práctica, de fácil aplicación en clase por parte de maestro? Sí/ No. En caso que no ¿por qué?

¿Trabajaría unidades similares destinadas a enseñar a ver de forma crítica la tele en clase con periodicidad? Sí/No. En caso que sí, ¿con qué periodicidad? semanal/mensual/trimestral. *Se podrían aprovechar las horas de tutoría.*

¿Recomendaría el material a algún colega para que lo tratara en clase? Sí/No En caso que sí ¿qué le diría?

Propondría el material al segundo ciclo de Educación Primaria para que entre todos los tutores programáramos las actividades.

Anexo 4.- Evaluación por los usuarios: alumnos. Cuestionarios y resultados de los cuestionarios.

Cuestionario alumnos

- a.- Sexo: Niño/niña
- b.- Años:
- c.- Numero de hermanos:0,1,2,3,4,5,6
- d.- ¿Te gusta ver la tele? Sí /No
- e.- ¿Te gustó la actividad sobre la tele que hicisteis en clase? Sí/ No¿Por qué?
- f.- ¿Qué aprendiste?
- g.- ¿Cuántas horas al día la ves? 1,2,3,4,5,6,7,8
- h.- ¿A qué horas ves más la tele? Mañana/Mediodía/Tarde/Noche (después cenar)/a todas horas
- i.- ¿Qué es lo que más te gusta de la tele? Películas/dibujos/series/concursos/informativos/otros
- j.- ¿Dónde ves la tele? Salón/cocina/habitación/comedor/salita/estudio/otros
- k.- ¿Cuántas teles hay en tu casa? 0,1,2,3,4,5

Grupo A. El día que realizan el cuestionario, en el grupo falta un alumno. Por tanto, los resultados son sobre 27 alumnos.

- Realizaron la actividad 15 niños y 12 niñas
- La mayoría (19 de ellos) tienen 1 hermano/a.
- Todos, excepto 3 admiten que les gusta ver la tele.
- A todos les gustó la actividad que realizaron en clase sobre la tele.
- A la mayoría (a 20) porque les pareció divertida, uno apuntó que le gustó saber qué programas ven sus amigos, otro que la actividad le pareció interesante, dos dijeron que les sirvió para saber más, otro que le entretuvo y uno que había descubierto la importancia de la lectura.
- A la pregunta ¿qué aprendiste? 13 dicen que no se debe ver tanto tiempo la tele, 7 destacan que han aprendido la importancia de hacer otras cosas a parte de ver la tele, 1 asegura que no quiere ser teleadicto y otros que si ven la tele pierden horas, que es mejor hacer deporte o que es malo.
- Respecto a cuántas horas de tele ven al día: 1 dice verla diez minutos, 1 dice verla media hora, 8 aseguran que la ven menos de una hora al día, 6 la ven una hora al día; 6 la ven dos horas al día, 3 la ven tres horas al día y 2 la ven más de ocho.
- 17 ven la tele por la tarde, 8 por la noche (después de cenar), 3 por la mañana y dos a mediodía. (en esta suma salen más niños porque alguno de ellos han puesto más de una franja horaria).

- Los programas que prefieren de forma mayoritaria son películas, dibujos y series. Sólo 2 de los alumnos dicen ver concursos y ninguno informativos.
- La tele es vista de forma mayoritaria en el salón, el comedor o la habitación.
- Todos los niños del aula tienen tele en casa. La mayoría entre dos y tres aparatos, aunque llama la atención que 3 de ellos tienen hasta cinco televisores en sus hogares.

Grupo B. Realizan el cuestionario 22 alumnos.

- Realizaron la actividad 11 niños y 11 niñas
- La mayoría (11 de ellos) tienen 1 hermano/a. Llama la atención que en la clase hay 9 alumnos con familia numerosa. 3 tienen 3 hermanos, dos tienen 4 hermanos, 2 tienen 5 hermanos y 2 tienen 6 hermanos.
- Todos, excepto 1 admiten que les gusta ver la tele.
- A todos, excepto curiosamente al que no le gusta la tele, les gustó la actividad que realizaron en clase sobre la tele.
- A la mayoría (a 10) porque les pareció divertida, *guai, chula...* De forma individual, algunos apuntan que les gustó porque les enseñó *a pensar con la cabeza, a diferenciar los personajes que les gustan de los que no...*
- A la pregunta ¿qué aprendiste? 12 señalan que aprendieron a diferenciar entre lo bueno y lo malo de los personajes, de sus héroes y antihéroes, y 2 aprendieron la importancia de leer y estudiar.
- Respecto a cuántas horas de tele ven al día: llama la atención que 8 de los alumnos no contestan la pregunta, deduzco que no la entienden; 6 ven la tele 1 hora al día; 3, la ven dos horas; 3, la ven tres horas, 1 la ve cuatro horas y 1 dice verla ocho horas al día!!!!
- 14 niños de este grupo dicen ver las tele a todas horas. 3, aseguran hacerlo a mediodía, 2 por la tarde y 3 más por la noche.
- Los programas que prefieren de forma mayoritaria son dibujos (9) y series (9), seguido de películas (4). Ningún alumno dice ver ni concursos, ni informativos.

Todos los niños del aula tienen tele en casa. La mayoría entre dos y tres aparatos (16). Sólo 1 alumno tiene 1 tele. 2 de ellos tienen 4 teles y 3, cinco televisores!!! De forma anecdótica señalaré que el niño que en el cuestionario dice que no le gusta la tele tiene 4 televisores en casa.

Anexo 5.- Cartas de presentación a los expertos.

Estimado maestro,

Me llamo Mar Comín y soy periodista. Actualmente, trabajo en los servicios informativos de IB3 Televisión, la televisión autonómica de Baleares, y estoy terminando mi tesis doctoral, titulada: *La tele no es Mary Poppins: Diseño, producción y evaluación de una guía didáctica para incorporar la televisión al currículum educativo de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria*. Se trata de un material impreso dirigido a maestros para orientarles a la hora de enseñar a los alumnos a ver la televisión de forma racional, reflexiva, activa y crítica. Dirigen la tesis los profesores Adolfina Pèrez y Jesús Salinas.

Me dirijo a usted para solicitar su colaboración como evaluador del material. Adjunto a esta carta, le mando un ejemplar del material diseñado y un breve cuestionario, en el que le solicitamos que valore el nivel de calidad del material de acuerdo a las categorías siguientes: formato, contenido, texto, imágenes, actividades propuestas y sumarios

El procedimiento para rellenarlo es muy simple. Tiene que enmarcar con un círculo la opción elegida (sólo una). En caso de querer aportar alguna observación relativa a alguno de los bloques que forman el cuestionario también puede hacerlo con la casilla dedicada a ello.

Permítame que le agradezca de antemano y enormemente su colaboración.

Reciba un cordial saludo,

Mar Comín

Estimado profesor,

Me llamo Mar Comín. Le saludé hace unos años en el foro “Educar la mirada”, que organizó en 2007, en las instalaciones de RTVE de Madrid. Soy periodista. Actualmente, trabajo en los servicios informativos de IB3 Televisión, la televisión autonómica de Baleares, y estoy terminando mi tesis doctoral, titulada: *La tele no es Mary Poppins: Diseño, producción y evaluación de una guía didáctica para incorporar la televisión al currículum educativo de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria*. Se trata de un material impreso dirigido a maestros para orientarles a la hora de enseñar a los alumnos a ver la televisión de forma racional, reflexiva, activa y crítica. Los directores de la tesis son los profesores Adolfina Pèrez y Jesús Salinas.

Me dirijo a usted para solicitar su colaboración como evaluador del material. Sería un honor, si a usted le es posible, que usted fuera uno de los expertos encargados de evaluar la guía. En caso que pudiera, le enviaré un ejemplar del material junto con un breve cuestionario, en el que solicitamos que valore el nivel de calidad del material de

acuerdo a las categorías siguientes: formato, contenido, texto, imágenes, actividades propuestas y sumarios.

Permítame que le mande las gracias de antemano. Espero su respuesta.

Reciba un cordial saludo,

Mar

Anexo 6.- Protocolo cuestionario expertos.

EVALUACIÓN MATERIAL DIDÁCTICO *LA TELE NO ES MARY POPPINS*

1.- FORMATO:

Manejabilidad-tamaño adecuado: Muy bueno/Bueno/Regular/Malo/Muy malo

Portada: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Compaginación: Márgenes y espacios en blanco: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Encabezados, pies de página y laterales: Muy buenos/Buenos/Regular/Malos/Muy malos

Grafismo, viñetas, color: Muy buenos/Buenos/Regular/Malos/Muy malos

Numeración de páginas: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

OBSERVACIONES:

2.- ANÁLISIS DE CONTENIDOS:

2.1.- INFORMACIÓN:

Conceptos básicos: Muy buenos/Buenos/Regular/Malos/Muy malos

Claridad explicación conceptos: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Adecuación demanda curricular: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Coherencia estructura interna: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Densidad información: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Actualidad contenidos: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Relación con otras materias: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

OBSERVACIONES

2.2.- TEXTO:

Tipografía: tipo y tamaño de letra/interlineado: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Legibilidad: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Lenguaje: Vocabulario/léxico: Muy bueno/Bueno/Regular/Malo/Muy malo

Adaptación al usuario: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Adecuación a contenidos y objetivos: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Expresión verbal/corrección gramatical: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Errores / inexactitudes: Muy pocos/Pocos/Regular/Bastantes/Muchos

Claridad en explicación de conceptos: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Estilo: Muy bueno/Bueno/Regular/Malo/Muy malo

OBSERVACIONES

2.3.- IMÁGENES/ILUSTRACIONES:

Proporción, tamaño y distribución/compaginación: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Frecuencia: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Calidad estética: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Uso color: Muy bueno/Bueno/Regular/Malo/Muy malo

Función: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Adecuación a contexto: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Calidad esquemas: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Calidad gráficos, mapas y tablas: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

OBSERVACIONES

2.4.- ACTIVIDADES:

Frecuencia: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Facilitan asimilación conceptos: Muy bien/Bien/Regular/Mal/Muy mal

Adecuadas contenidos/objetivos: Muy adecuadas/Adecuadas/Regular/Poco adecuadas/Nada adecuadas

OBSERVACIONES

2.5. ÍNDICES, SUMARIOS, SÍNTESIS:

Muy buenos/Buenos/Regular/Malos/Muy malos

OBSERVACIONES

3.- VALORACIÓN GLOBAL:

En líneas generales, considera que la guía es útil: Muy útil/Útil/Regular/Poco útil/Nada útil

Le recomendaría la guía a un colega: Mucho/Bastante/Regular/Poco/Nada

Cree que el material cumple objetivos: Totalmente/Bien/Regular/Poco/Nada

El material diseñado es de uso flexible: Muy flexible/Flexible/Regular/Poco flexible/Nada flexible

El material utiliza recursos motivadores: Muy buenos/Buenos/Regulares/Malos/Muy malos

OBSERVACIONES

EVALUACIÓN MATERIAL DIDÁCTICO *LA TELE NO ES MARY POPPINS*

0.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

Curso:

Perfil docente:

Años docencia:

1.- FORMATO:

Encuadernación-solidez: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Manejabilidad-tamaño adecuado: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Calidad papel/impresión/tintas: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Portada: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Compaginación: Márgenes y espacios en blanco: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Encabezados, pies de página y laterales: Muy buenos/Buenos/Regular/Malos/Muy malos

Grafismo, viñetas, color: Muy buenos/Buenos/Regular/Malos/Muy malos

Numeración de páginas: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

OBSERVACIONES:

2.- ANÁLISIS DE CONTENIDOS:

2.1.- INFORMACIÓN:

Conceptos básicos: Muy buenos/Buenos/Regular/Malos/Muy malos

Claridad explicación conceptos: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Adecuación demanda curricular: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Coherencia estructura interna: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Densidad información: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Actualidad contenidos: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Relación con otras materias: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

OBSERVACIONES

2.2.- TEXTO:

Tipografía: tipo y tamaño de letra/interlineado: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Legibilidad: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Lenguaje: Vocabulario/léxico: Muy bueno/Bueno/Regular/Malo/Muy malo

Adaptación al usuario: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Adecuación a contenidos y objetivos: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Expresión verbal/corrección gramatical: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Errores / inexactitudes: Muy pocos/Pocos/Regular/Bastantes/Muchos

Claridad en explicación de conceptos: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Estilo: Muy bueno/Bueno/Regular/Malo/Muy malo

OBSERVACIONES

2.3.- IMÁGENES/ILUSTRACIONES:

Proporción, tamaño y distribución/compaginación: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Frecuencia: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Calidad estética: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Uso color: Muy bueno/Bueno/Regular/Malo/Muy malo

Función: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Adecuación a contexto: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Calidad esquemas: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Calidad gráficos, mapas y tablas: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

OBSERVACIONES

2.4.- ACTIVIDADES:

Frecuencia: Muy buena/Buena/Regular/Mala/Muy mala

Facilitan asimilación conceptos: Muy bien/Bien/Regular/Mal/Muy mal

Adecuadas contenidos/objetivos: Muy adecuadas/Adecuadas/Regular/Poco adecuadas/Nada adecuadas

OBSERVACIONES

2.5. ÍNDICES, SUMARIOS, SÍNTESIS:

Muy buenos/Buenos/Regular/Malos/Muy malos

OBSERVACIONES

3.- VALORACIÓN GLOBAL:

En líneas generales, considera que la guía es útil: Muy útil/Útil/Regular/Poco útil/Nada útil

Le recomendaría la guía a un colega: Mucho/Bastante/Regular/Poco/Nada

Cree que el material cumple objetivos: Totalmente/Bien/Regular/Poco/Nada

El material diseñado es de uso flexible: Muy flexible/Flexible/Regular/Poco flexible/Nada flexible

El material utiliza recursos motivadores: Muy buenos/Buenos/Regulares/Malos/Muy malos

OBSERVACIONES

Anexo 7.- Protocolo entrevistas semiestructuradas a expertos- maestros y respuestas a la entrevista.

ENTREVISTA MAESTROS

- 1.- ¿Le gusta la televisión?
- 2.- ¿Qué tipo de programación televisiva consume?
- 3.- Antes de conocer el material ¿había trabajado contenidos relacionados con la televisión en clase? En caso que sí, ¿cómo había trabajado estos contenidos?
En caso que no ¿por qué?
- 4.- ¿Cree que es necesario dedicar tiempo en clase a enseñar a los niños a ver la televisión?
- 5.- ¿Piensa que la televisión influye en la educación de los niños? ¿De qué manera?
- 6.- ¿Piensa que las familias enseñan a los niños a consumir televisión con criterio?

ENTREVISTA 1.- Maria Dolors Font.

Maria Dolors Font Gomila. Maestra de Educación Primaria en colegio concertado San Antonio Abad, Son Ferriol. Tutora de 5 curso de Educación Primaria. 21 años de experiencia en docencia.

1.- ¿Le gusta la televisión?

No demasiado. Prefiero el cine o la lectura. (Le disgustan las parrillas de programación que ofrecen la mayoría de canales de televisión).

2.- ¿Qué tipo de programación televisiva consume?

Programas de tipo informativo, debates... La programación de TV3 o canales temáticos. También me gustan las películas, pero como ya he dicho si puedo las veo en el cine. Es horrorosa verlas en canales generalistas con pausas interminables de publicidad.

3.- Antes de conocer el material ¿había trabajado contenidos relacionados con la televisión en clase? En caso que sí, ¿cómo había trabajado estos contenidos?

En caso que no ¿por qué?

Sí, aunque poco. Soy bastante escéptica con la necesidad de hacerlo. Considero que la televisión es la responsable de muchos de los males en la educación de los niños de hoy en día. Las nuevas tecnologías deshumanizan mucho. Cada vez se dedica menos tiempo a las relaciones humanas, personales, de tú a tú.. Pienso que es una tarea que corresponde a los padres y ellos no cumplen con esa tarea. Es en casa donde los niños consumen mayoritariamente programación televisiva. Lo que he hecho, a veces en

clase, es comentar programas o películas que los niños cuentan que ven. Poco más. (María Dolors no parece muy amiga de la televisión)

4.- ¿Cree que es necesario dedicar tiempo en clase a enseñar a los niños a ver la televisión?

Es necesario introducir contenidos relacionados con la televisión en las clases de Educación Primaria. Pero, a día de hoy, es imposible debido a que trabajan con programaciones muy ajustadas. No tenemos tiempo ni de trabajar las programaciones que nos marca la normativa, imagínate contenidos que se salen medianamente de ésta. El hecho que la alfabetización audiovisual o competencia mediática sea una competencia transversal complica su aplicación real. (No tienen demasiado tiempo para salirse del guión que marca el currículo en base a la legislación educativa).

5.- ¿Piensa que la televisión influye en la educación de los niños? ¿De qué manera?

Sí, bastante. Vista la programación que consumen, no creo que sea para bien. Muchos duermen poco porque consumen televisión hasta altas horas de la noche. Copian modelos que ven en la tele y que les enseñan valores que no tienen nada que ver con los que les enseñamos en clase. Una pena. La televisión influye mucho, demasiado, a mi parecer. (No le gusta nada la influencia de la tele en los alumnos).

6.- ¿Piensa que las familias enseñan a los niños a consumir televisión con criterio?

No. Como ya he dicho, pienso que la familia es la principal responsable a la hora de enseñar a los niños a ver la televisión de forma crítica y con criterio, pero elude sus responsabilidades. De hecho, la familia deja en manos de la escuela toda la educación de los niños. Escuela y familia no van a la par. Los maestros nos sentimos poco apoyados y reforzados por las familias. Veo imposible que la familia colabore a la hora de educar a los niños en este sentido y, sin su ayuda, que la escuela lo intente es como hacer rayas en el agua. Es como si escuela y familia fueran en paralelo. Un horror. Cuesta mentalizar a los padres que tenemos que ir a la par, que deben de reforzar en casa nuestra labor.

ENTREVISTA 2.- Magdalena Oliver Ripoll

Magdalena Oliver Ripoll. Maestra de Educación Primaria en colegio concertado San Antonio Abad, Son Ferriol. Tutora de 5 curso. 36 años de experiencia en docencia.

1.- ¿Le gusta la televisión?

No excesivamente. La veo muy poco. Prefiero la lectura. Aunque sí veo cada día algún informativo. Sobre todo, me gusta en tele la información más local. Las noticias de IB3 que nos acercan la información más cercana, autonómica. Procuro ver cada día algún informativo. También soy una lectora empedernida del periódico. Lo leo a diario, aunque sea antes de acostarme. Eso sí, periódicos en papel. Todavía no me he adaptado a las tablets o información vía internet. (A Magdalena, le gusta la información, estar al día con lo que pasa en el mundo y sobre todo en su comunidad. Es consciente de la importancia de la información. Cree que las personas tienen que

estar bien informadas, porque una ciudadanía bien informada es la base de cualquier democracia).

2.- ¿Qué tipo de programación televisiva consume?

Informativos, debates. Procuro no perderme “Informe Semanal”. También veo películas, aunque difícilmente las aguanto hasta al final si incluyen pausas publicitarias. Me parece una vergüenza que se interrumpa tanto la programación con pausas publicitarias interminables.

3.- Antes de conocer el material ¿había trabajado contenidos relacionados con la televisión en clase? En caso que sí, ¿cómo había trabajado estos contenidos?

En caso que no ¿por qué?

Poco, muy poco. Como mucho alguna vez comentamos algún programa que veo que han visto todos o alguna noticia que veo que les ha impactado. El motivo es que no tenemos tiempo y faltan materiales que nos den pautas para hacerlo. En este sentido, tengo que decirte que el material que propones me ha encantado. Se nota que hay muchas horas de dedicación, mucho trabajo en él. De hecho después de analizarlo me ha entrado el gusanillo de trabajar algunas de las actividades con los niños. Me gustaron especialmente las actividades “Qué es la televisión” o “Nuestra dieta televisiva. Lo trabajaré. Eso sí, lo adapto a las características de mi clase. (Magalena se muestra entusiasmada con el material. De hecho, me pide quedarse la copia que le entregué para poder evaluarlo).

4.- ¿Cree que es necesario dedicar tiempo en clase a enseñar a los niños a ver la televisión?

Sí, y una vez visto tu material aún lo pienso más, pero insisto en que no tenemos tiempo, ni materiales que nos den una pauta. Aunque sí consumidores, nosotros, los maestros, no somos expertos en televisión, necesitamos que nos guíen..

5.- ¿Piensa que la televisión influye en la educación de los niños? ¿De qué manera?

Muchísimo. Estoy convencida que es la principal responsable que sean más inquietos, que necesiten más “espectáculo”, “inputs” para entretenerse, para que algo les llame la atención. No pienso que la televisión les influya para bien. De entre lo poco bueno que les aporta, es que les acerca a realidades lejanas que desconocerían si no tuvieran la posibilidad de ver a través de la tele. Pero en cuanto a valores, lo que se les enseña deja mucho que desear. Hay poca programación infantil en cadenas generalistas y ello provoca que, demasiado a menudo, los niños consuman programación que no está dirigida a ellos, que no es para ellos. Eso, desde la escuela difícilmente lo podemos controlar. De hecho, creo que es en casa donde la familia debería de enseñar a los niños a consumir televisión con cabeza, críticamente.

6.- ¿Piensa que las familias enseñan a los niños a consumir televisión con criterio?

Es en casa donde los niños consumen televisión, lo hemos visto. Por tanto, pienso que es allí donde principalmente se les debería enseñar a ver la televisión. Eso sí, estoy convencida que el 90% de las familias no se preocupa de ello. Es más utilizan la tele como “niñera” para tener entretenidos a los niños el tiempo que no pueden dedicarse a ellos. Un peligro. La familia deja totalmente en manos de la escuela la educación.

ENTREVISTA 3 Caterina Coll Vives.

Caterina Coll Vives. Maestra de Educación Infantil y Primaria. Licenciada también en Psicología. Directora de colegio concertado El Seminario, Palma. 10 años de experiencia en docencia.

1.- ¿Le gusta la televisión?

Sí. (La ve bastante. Está bien informada de los programas y series de moda).

2.- ¿Qué tipo de programación televisiva consume?

Series, películas y programas informativos y de entretenimiento.

3.- Antes de conocer el material ¿había trabajado contenidos relacionados con la televisión en clase? En caso que sí, ¿cómo había trabajado estos contenidos?

En caso que no ¿por qué?

Nunca ha trabajado contenidos relacionados con televisión en el aula. No hay tiempo ni materiales para hacerlo. Me gustaría hacerlo ahora que tengo unas pautas de cómo. El material me ha gustado mucho. De hecho, hace que te entren ganas de trabajar con los niños algunas de las actividades propuestas. Me parecen muy instructivas todas, me ha gustado especialmente la dedicada a “Familia y televisión”.

4.- ¿Cree que es necesario dedicar tiempo en clase a enseñar a los niños a ver la televisión?

Sí, pero como ya he dicho trabajamos con programaciones muy ajustadas al tiempo y hay poco margen para trabajar contenidos transversales.

5.- ¿Piensa que la televisión influye en la educación de los niños? ¿De qué manera?

Mucho, mucho. Son adictos al movimiento, al espectáculo, hace que se necesiten muchos estímulos para llamar su atención. Hoy en día, cuesta más trabajo llamar la atención a los críos y yo estoy convencida que eso es culpa de la televisión.

6.- ¿Piensa que las familias enseñan a los niños a consumir televisión con criterio?

No, la utilizan para desconectar de ellos. Los sientan delante de la tele cuando les interesa y no creo que, la mayoría, se plantee demasiado si le están haciendo un bien o mal al niño. Por eso, me ha gustado especialmente la unidad titulada “Familia y televisión”.

ENTREVISTA 4 Margarida Tortella

Margarida Tortella Morro. Maestra de Educación Primaria. Colegio concertado El Seminario, Palma. Especialidad inglés y plástica. 3 años de experiencia en docencia.

1.- ¿Le gusta la televisión?

No, no la miro prácticamente nada. Prefiero el cine. (En su casa, la televisión está prácticamente siempre apagada. Eso sí, está muy al día de los estrenos cinematográficos).

2.- ¿Qué tipo de programación televisiva consume?

Películas y programas temáticos.

3.- Antes de conocer el material ¿había trabajado contenidos relacionados con la televisión en clase? En caso que sí, ¿cómo había trabajado estos contenidos?

En caso que no ¿por qué?

Nunca. Bueno, en Educación Plástica a veces les pongo vídeos de *youtube* con imágenes de los temas que trataremos en clase. También les pongo imágenes en *power point*, más que imágenes dinámica. Nunca me había planteado, hasta conocer el material, en trabajar más los contenidos televisivos en clase. (Margarida es maestra joven y va apurada con cumplir con las programaciones que les impone la normativa. Señala que no es fácil salirse demasiado del guión establecido. Innovar en clase. Ser imaginativo.)

4.- ¿Cree que es necesario dedicar tiempo en clase a enseñar a los niños a ver la televisión?

Sí y al analizar el material aún lo veo más claro. No saben utilizar correctamente la tele y curiosamente les gustan programas que no están pensados para ellos. Muchas mañanas, me sorprende al oírles hablar de determinadas series o programas que se emiten en horas que ya deberían estar en la cama. Por no hablar, que los argumentos que tratan no son para niños.

5.- ¿Piensa que la televisión influye en la educación de los niños? ¿De qué manera?

Muchísimo y negativamente. La miran sin ningún tipo de raciocinio y sin saber que miran. Muchos de mis alumnos se pasan la tarde viendo la televisión. En muchas ocasiones, los padres ponen el poder ver la tele como premio cuando han terminado los deberes y a veces, también, realizan los deberes frente al televisor. También ya he dicho que se acuestan muy tarde viendo programas que no son para ellos. En fin, un desastre.

6.- ¿Piensa que las familias enseñan a los niños a consumir televisión con criterio?

No, pienso que deberían hacerlo pero no lo hacen. De hecho, creo que las familias dejan en manos exclusivamente de la escuela la tarea de educar a los niños y eso no es suficiente. No me siento nada apoyada por los padres. No refuerzan los que enseñamos a los niños en el colegio que es lo que deberían hacer.

ENTREVISTA 5 Catalina Pons

Catalina Pons

1.- ¿Le gusta la televisión?

No demasiado. A penas la miro. Si la veo, la cadena que miro es TV3, autonómica de Catalunya.

2.- ¿Qué tipo de programación televisiva consume?

Los programas que me gustan son programas tipo *30 Minuts* (TV3), *Singulars* (TV3), *Salvados* (La Sexta) y alguna serie como *Polseres vermelles* (TV3) o *Cuéntame* (TV1). A veces miro programas que me interesan a través de internet, televisión a la carta.

3.- Antes de conocer el material ¿había trabajado contenidos relacionados con la televisión en clase? En caso que sí, ¿cómo había trabajado estos contenidos?

En caso que no ¿por qué?

No. Nunca. No me lo había planteado antes de conocer el material. Tengo que decir que ahora que lo conozco lo haría. Me ha gustado mucho y me ha parecido que puede ser muy útil en las escuelas.

4.- ¿Cree que es necesario dedicar tiempo en clase a enseñar a los niños a ver la televisión?

Sí. El material me ha encantado y me ha abierto los ojos en ese sentido. Creo que puede ser muy útil en los colegios.

5.- ¿Piensa que la televisión influye en la educación de los niños? ¿De qué manera?

Mucho. Sobre todo les educa en valores y si no se controla la programación que ven. Ésta a menudo no refuerza los valores que se enseña a los niños en clase. Es delicado que se deje consumir televisión a los niños a todas horas y sin control.

6.- ¿Piensa que las familias enseñan a los niños a consumir televisión con criterio?

No. Las familias tienen muy abandonado ese aspecto.

Anexo 8.- Tabla datos cuestionarios a expertos y observaciones en los cuestionarios.

	1	2	3	4	5	6	7
Cas							
curs	5	5X		2x	X	X	
anys_doc	21	36	10	3	7X	X	
F1	1	2	1	2	2X	X	
F2	1	2	2	1	1	1	2
F3	1	2	1	1	2X	X	
F4	1	1	1	1	1	2	2
F5	1	2	1	1	2	2	2
F6	1	2	1	1	1	2	3
F7	1	1	1	1	1	2	2
F8	1	2	2	1	2	2 NO	
AC_I_1	1	1	1	1	1	1	1
AC_I_2	1	1	1	1	1	1	1
AC_I_3	2	2	1	1	2	2	1
AC_I_4	1	2	2	1	1	2	1
AC_I_5	1	1	1	2	2	2	1
AC_I_6	2	2	1	1	2	1	1
AC_I_7	2	2	1	2	2	1	1
AC_T_1	1	2	1	1	2	2	2
AC_T_2	1	1	1	1	1	2 NO	
AC_T_3	1	1	1	1	1	1	2
AC_T_4	2	2	1	1	1	1 NO	
AC_T_5	1	2	1	1	2	1	1
AC_T_6	1	1	1	2	2	1 NO	
AC_T_7	1	1	1	1	1	1 NO	
AC_T_8	1	1	1	1	1	1 NO	
AC_T_9	1	1	1	1	2	2 NO	
I_1	1	2	1	1	1	2	2
I_2	1	2	2	1	2	2	2
I_3	1	1	1	1	1	1	2
I_4	1	2	1	1	1	1	2
I_5	1 NO		1 NO		1	1	2
I_6	1 NO		1 NO		1	1	2
I_7	1 NO		2 NO		1	1	2
I_8	1 NO		2	1	1	1	2
A_1	1	1	1	1	2	1	1
A_2	1	1	1	1	1	1 NO	
A_3	2	1	1	1	1	1 NO	
S_1	1	2	2	1	1	1 NO	
VG_1	1	1	1	1	1	1	1
VG_2	2	1	1	1	1	1	1
VG_3	1	1	1	2	1	1	1
VG_4	1	2	1	1	1	1	1
VG_5	2	1	1	1	1	1	1

LAS OBSERVACIONES EN LOS CUESTIONARIOS TERCERA FASE INVESTIGACIÓN

CASO 1.- Maria Dolors Font. No hace observaciones.

CASO 2.- Magdalena Oliver. No hace observaciones.

CASO 3.- Caterina Coll.

F1.- Observaciones respecto al Formato: La maestra apunta que, “en general”, el formato le parece “muy bueno”. “Es de fácil manejo y la presentación de la información es amena. Las imágenes están elegidas de modo que con muchas de ellas podemos trabajar e iniciar un debate o crítica”.

AC1.- Observaciones respecto al Análisis de Contenido: La maestra piensa que ofrece “muchas estrategias para trabajar con los niños”. Destaca que “acerca un tema que indudablemente les interesa (la televisión) y ofrece la posibilidad de saber qué ver y enseñarles a comprender todo lo que están viendo con espíritu crítico”.

ACT.- Observaciones respecto al Análisis de Contenido Texto: La maestra destaca que la tipografía le gusta especialmente porque “incluye muchos tamaños de letra y colores facilitando la lectura”. “El vocabulario está muy bien adaptado en este caso al estilo del profesor al que va dirigido, es muy claro”.

I.- Observaciones respecto a las Imágenes: La maestra destaca que “están muy bien elegidas puesto que por si solas nos dan la posibilidad de presentarlas a los niños e iniciar una actividad”.

A.- Observaciones respecto a las Actividades: La maestra apunta que “la temporalización puede que sea un poco justa, sobre todo en aquellas actividades grupales”.

S.- Observaciones respecto a los Sumarios: La maestra dice que “en el índice, en las parte de las Unidades Didácticas incluiría las actividades o sesiones que incluye cada unidad, además del modo de realización, si son grupales, individuales, casa o clase”.

VG.- Observaciones respecto a la Valoración Global: La maestra destaca que uno de los puntos que destacaría es la “flexibilidad, puesto que el currículo es cada vez más denso y el hecho de poder ir intercalando de manera flexible este tipo de actividades es muy motivador. A los niños les gusta hablar sobre lo que ellos hacen en casa, especialmente de qué ven en televisión y el maestro de esta manera puede obtener información muy relevante y trabajar la crítica”. También dice gustarle el hecho que cada actividad pueda ser trabajada independientemente del resto, siempre y cuando el profesor se la haya preparado”. Le gusta especialmente el anexo para el profesor.

CASO 4.- Margarida Tortella.

F1.- Observaciones respecto al Formato: No hace observaciones.

AC1.- Observaciones respecto al Análisis de Contenido: La maestra apunta que “los objetivos están muy bien relacionados con cada área de conocimiento”.

ACT.- Observaciones respecto al Análisis de Contenido Texto: La maestra destaca que “la tipografía es muy clara, con títulos, subtítulos, texto y anotaciones muy bien diferenciadas, que hacen que la lectura sea clara y dinámica”. Según ella, “todo el documento es muy visual y facilita una lectura amena y muy gráfica. A simple vista, la organización del documento está muy bien estructurada”.

I.- Observaciones respecto a las Imágenes: La maestra destaca existen “una gran variedad de imágenes e ilustraciones, muy adecuadas para cada una de las actividades didácticas”

A.- Observaciones respecto a las Actividades: La maestra apunta que “las unidades didácticas están muy bien secuenciadas, son innovadoras, originales y motivadoras”. Dice que hay una “gran variedad de actividades que abarcan mucha diversidad de temas. Destaca que “gracias a una introducción a la unidad didáctica podemos hacernos una idea global de ésta, en la que cada actividad tiene su función de manera individual y se relaciona en el conjunto de toda la unidad didáctica”.

S.- Observaciones respecto a los Sumarios: En este apartado, la maestra destaca: las características del material como “muy buenas”. De la misma manera califica a las recomendaciones a la aplicación del material. Además, dice que “los anexos de cada una de las unidades didácticas son de gran ayuda”.

VG.- Observaciones respecto a la Valoración Global: La maestra asegura que “como docente recomendaría totalmente esta guía a cualquier otro docente, profesional de la enseñanza y comunicación. Considero que es muy original e innovadora. Esta tesis está diseñada para ser una guía muy útil y muy fácil de manejar y de poner en práctica, gracias a sus detalladas explicaciones. Se trata de una guía muy bien documentada en la que el lector, usuario, se siente cómodo para ponerla en práctica gracias a su calidad documental, y su veracidad y justificación asimismo”. La maestra también destaca en este apartado que “las unidades didácticas son muy claras, totalmente detalladas y secuenciadas. Con una lectura rápida o barrido se puede extraer perfectamente la información y aplicación de cada actividad.

CASO 5.- Catalina Pons.

F1.- Observaciones respecto al Formato: En este apartado, Cati Pons destaca que el formato en espiral le parece muy acertado y fácil de manejar.

AC1.- Observaciones respecto al Análisis de Contenido: La maestra destaca que le ha gustado especialmente la introducción, así como la fundamentación del material en general. También apunta que hay excesivos objetivos, que sería mejor clasificarlos de alguna manera.

ACT.- Observaciones respecto al Análisis de Contenido Texto: No realiza observaciones.

I.- Observaciones respecto a las Imágenes: En este apartado, la maestra señala que “el diseño del material está muy bien. Destacaría sobre todo que es un material muy atractivo, con unas ilustraciones muy originales”. Respecto a las viñetas introducidas le parecen “muy divertidas”.

A.- Observaciones respecto a las Actividades: Cati Pons dice que “los títulos de las unidades me parecen muy acertados y me ha gustado mucho”. Le gusta especialmente la fundamentación que se hace antes de cada una de las unidades didácticas. Cati Pons hace un análisis muy detallado de cada una de las actividades. Sus valoraciones, se especifican a continuación:

- **Unidad didáctica 1,** las actividades que se proponen dan más de sí, “se pueden hacer más sesiones y muy provechosas”.
- **Unidad didáctica 2,** “me encantan las actividades propuestas en esta unidad”. Detecta un error importante en la pag. 62, la autora habla de 2 horas semanales cuando debería decir dos horas diarias.

- **Unidad didáctica 3**, “me gusta la idea pero no la haría tan dirigida. Me explico: creo que estaría muy bien que los niños pudieran hacer un a pequeña investigación a través de diferentes fuentes de información (padres, abuelos, biblioteca, internet..). Por otra parte, “el maestro con la información que adjuntas en la UD, puede hacer una introducción para incitar la investigación y puede tener una guía para revisar los trabajos de los niños. Esta tarea podría ser planteada a medio plazo, como un trabajo de trimestre, por ejemplo. Como ampliación, es decir, como otra actividad, te propongo la posibilidad de hacer una línea cronológica en el tiempo con las fechas que los niños aporten respecto a la historia de la televisión, serían las mismas que tú adjuntas en el anexo”.
- **Unidad didáctica 4**, “en la primera sesión hay demasiado contenido. Para los niños puede resultar saturante. Se les podrían adjuntar ejemplos en formato digital que el maestro pueda utilizar como recurso y poder visualizar la pizarra digita, que siempre es más útil y visual. En la tercera sesión, hay demasiado poco tiempo. Se puede dar más margen entre hacer el diseño y presentarlo a los compañeros. La votación del producto, da para otra sesión. Se podría introducir alguna actividad y algunos ejemplos en formato digital para trabajar los colores de la publicidad. También se podrían analizar algunas noticias o resultados de estudios y encuestas que den datos de audiencias. En este caso, se puede trabajar también desde el área de matemáticas y también estaría bien que dieras al profesorado alguna fuente para tener acceso a estos datos”.
- **Unidad didáctica 5**, La actividad *Cuando Manuel es Miguel* se podría ampliar . Creo que es una actividad muy interesante el hecho de comparar el personaje con la persona y se podría proponer hacer una exposición de los trabajos en el colegio. Si existiera la posibilidad, también estaría bien hacerle una entrevista a algún actor. Con la actividad, *Una ficción muy mal contada*, se puede hacer una ficha más compleja.
- **Unidad didáctica 6**, “la actividad 1 me gusta mucho, sobre todo la última parte de contar la noticia que les gustaría ver en la tele. La actividad 2 se podría ampliar viendo informativos diferentes tipo INKO K en TV3 o alguna experiencia que se haya hecho en alguna escuela con niños. Se debería adjuntar un listado de posibles recursos para el profesorado”.
- **Unidad 7**, especificar el nombre del autor del cuento “Juan el de la cabeza cuadrada”.
- **Unidad 8**, “en la actividad 1 se debería traer el trabajo hecho de casa y agrupar a los niños que han elegido el mismo héroe para hacer una exposición conjunta. Con los grupos de alumnos más pequeños, el trabajo se debería enfocar de diferente forma: el maestro propone un héroe y los niños dicen las características, igual con un antihéroe. Para trabajar modelos masculinos y femeninos, extranjeros... hacerlo en otra sesión. NO puede hacerse todo en la misma. La actividad 2, no explicarlo sólo de palabra. Poner ejemplos en formato digital y extraer valores entre todos. En la segunda parte de la actividad 2 se debería añadir una puesta en común.
- **Unidad 9**, “en los objetivos no poner las normas dentro del último objetivo sino adjuntarlas como un anexo. En la actividad 1, recoger el cuestionario, hacer una recopilación de datos por parte del maestro y comentar en voz alta algunos de

los aspectos que han escrito los niños y que ellos puedan opinar en voz alta. Esta secuencia sobre todo debería hacerse con los alumnos más pequeños. Para la actividad 2, adjuntar una breve carta introductoria para las familias, explicando el por qué del documento que se les envía. El artículo, quién lo firma?. Plantear una posible reunión coloquio con las familias. Pag 189-190 no cuadra el texto”.

- **Unidad 10**, “Actividades 1 y 2 adjuntar un listado con propuestas de libros y películas. Si es posible, por edades”.
- **Unidad 11**, “está muy bien, pero es la más complicada. Habrá maestros que se angustiarán (el gremio es así). Estaría bien contar con el soporte de algún especialista. Adjuntar propuestas de series o películas”

S.- Observaciones respecto a los Sumarios: En este apartado, Cati Pons apunta que “la estructura es muy clara, muy bien explicada y en todo momento sabes donde te encuentras”.

VG.- Observaciones respecto a la Valoración Global. En este apartado, Cati Pons destaca que “el título me parece muy sugerente. Me encanta y es tan real. Muy buena coña”. La maestra también apunta algún error ortográfico. La maestra apunta que el material también le parece muy adecuado para “el primer ciclo de ESO. Podría ser un material muy útil para utilizar en las sesiones de tutoría que tienen los tutores con sus grupos. También dice haberle gustado y parecido muy útil que se adjunten enlaces de internet. “Tal vez se podría hacer referencia en algún momento en la introducción al uso que se está empezando a hacer en muchos colegios de las pizarras digitales que son muy útiles porque nos permiten abrir una ventana al mundo”.

CASO 6.- José Ignacio Aguaded.

F1.- Observaciones respecto al Formato: En este apartado, el profesor hace observaciones referidas a la compaginación. Dice que “hay poco espacio de márgenes laterales, lo que a veces carga demasiado una página”. Un hecho que, dice, “se contrarresta con la estructuración de las sangrías de distintos párrafos del documento, según correspondan a texto propio o a citas de terceros, de forma que en la mayoría de las páginas hay dinamismo dentro del cuerpo texto”. Respecto a los encabezados, señala que “en el encabezado de cada página aparece siempre el título de la tesis o del capítulo y la imagen en miniatura de la unidad o capítulo a la que corresponde”. De los grafismos y viñetas, dice que “los apoyos visuales son los justos y necesarios, complementan visualmente la explicación escrita”.

AC1.- Observaciones respecto al Análisis de Contenido: Respecto a la Información, el profesor dice que la claridad en la explicación de conceptos es muy buena, de forma que “incluso alguien no especializado en la materia comprende la totalidad de los contenidos, sin caer en demasiada ligereza”.

ACT.- Observaciones respecto al Análisis de Contenido Texto: Respecto a los errores/inexactitudes apunta “muy pocos, siendo en su mayoría de puntuación, mucho más subjetivos”.

I.- Observaciones respecto a las Imágenes: El profesor dice que el uso del color es “muy bueno, y muy acorde con la temática infantil pero sin dejar a un lado la seriedad del trabajo doctoral”. De los gráficos, mapas y tablas, destaca que son muy buenos “claros, concisos y sólo cuando se necesitan”.

A.- Observaciones respecto a las Actividades: No hace observaciones al respecto.

S.- Observaciones respecto a los Sumarios: El profesor los califica de “muy buenos” y destaca que “el índice inicial muestra una estructura sencilla y muy eficaz del documento, que después se desarrolla en base a ese esquema totalmente”.

VG.- Observaciones respecto a la Valoración Global: No hace observaciones al respecto.

CASO 7.- José Manuel Pérez Tornero.

F1.- Observaciones respecto al Formato: El profesor apunta que cree que “un diseño renovado debería resaltar más los párrafos importantes, enumerar listas de objetivos y crear focos de atención”.

AC1.- Observaciones respecto al Análisis de Contenido: El profesor califica de “muy buenos los contenidos. Un poco confusos en el tema curricular, porque las competencias básicas están formuladas por el Ministerio de un modo confuso. Recomiendo utilizar un libro sobre competencia mediática de Natalia Bernabeu editado por el MEC.

ACT.- Observaciones respecto al Análisis de Contenido Texto: El profesor dice que “en relación con el tema de las competencias y de cuestiones como competencia mediática, alfabetización digital o mediática, etc. Se podría ir actualizando el texto. Recomiendo utilizar la nomenclatura del currículo para profesores de la UNESCO en alfabetización Informacional y Mediática.
http://www.unesco.org/new/es/havana/about-this-office/single-view-havana/news/la_unesco_presenta_version_en_espanol_de_curriculum_para_profesores_sobre_alfabetizacion_mediatica_e_informacional/

I.- Observaciones respecto a las Imágenes: El profesor las califica de “buenas en general, pero apunta que se podrían mejorar”.

A.- Observaciones respecto a las Actividades: El profesor apunta que las actividades “podrían desarrollarse acompañadas del material que el profesor podría utilizar en clase”.

S.- Observaciones respecto a los Sumarios: No hace observaciones.

VG.- Observaciones respecto a la Valoración Global: No hace observaciones.

