

## **La «apropiación» de las pantallas. La producción de mensajes audiovisuales en la infancia para una ciudadanía crítica ante la TV**

Jacqueline Sánchez Carrero\* e José Ignacio Aguaded Gómez\*\*

### **Resumen**

Indagar sobre el potencial que tienen los niños y jóvenes de hoy para poder generar un documento audiovisual, producto de un proceso educativo previo, es en la actualidad una interesante y fructífera línea de investigación en el campo de la edu-comunicación (en término anglosajón, media education). En este trabajo, reflejo de una prolongada investigación, interaccionamos este sugerente ámbito de competencias creativas de la infancia y adolescencia con sus capacidades para generar lecturas críticas de la TV. Consideramos que producción y análisis son dos caras de una misma moneda y sólo en la medida que los chicos aprenden a producir se convierten en mejores y más lectores mediáticos.

**Palabras clave:** mensaje audiovisual, ciudadanía crítica, lector mediático, producción audiovisual, educomunicación.

### **Introducción**

La infancia es, en la sociedad actual, objeto de interés y de investigación. Nunca en la historia de la Humanidad ha preocupado tanto este período de la vida. A menudo, los padres y maestros se esfuerzan porque niños descubran su talento generalmente en áreas como la música, la danza o la pintura, pero en pocos casos, se pueden imaginar a un niño como creador y productor de un documento audiovisual. No obstante, en

\* Profesora asociada en la Facultad de Ciencias de la Comunicación y miembro del Grupo de Investigación «Ágora» (PAI-HUM-648) del Plan Andaluz de Investigación (jackysa@gmail.com).

\*\* Vicerrector de Tecnologías, Innovación y Calidad de la Universidad de Huelva, Investigador Principal del Grupo de Investigación «Ágora» (PAI-HUM-648) del Plan Andaluz de Investigación; y Director de la revista científica iberoamericana «Comunicar» (aguaded@uhu.es).

estos tiempos en que la infancia está siendo el centro de distintos debates – entre los que destaca la defensa por el cumplimiento de la Convención de Los Derechos del Niño (1989) – la idea de un programa de televisión o de un cortometraje a cargo de los niños empieza a ser una práctica más usual. En nuestro campo investigación nos interesa indagar todo lo relacionado con el potencial que tienen los chicos para poder generar un documento audiovisual, producto de un proceso educativo previo. Pero no sólo eso, nos preguntamos ¿hasta qué punto es capaz un niño de realizar una lectura crítica de un programa de televisión?

Sabemos que existe una larga historia de intentos por introducir la educación audiovisual en la escuela; se han producido tropiezos y resistencia en los entes políticos y educativos. Tristemente no todos los profesionales de la educación aprovechan los escasos recursos que se les ofrecen; se esfuerzan más por cumplir con la carga del currículum oficial a lo largo del año escolar. Hasta el momento esta responsabilidad de formar el sentido crítico del niño ante las pantallas ha recaído con mayor fuerza en la familia, y en los últimos tiempos, en asociaciones civiles que, más que sensibilizar realmente sobre el problema, caen en el afán de la publicación de folletos y consejos más teóricos que prácticos.

En los fundamentos de la educación audiovisual priva una premisa por encima de todas y es comprender que los contenidos que los medios de comunicación transmiten son «representaciones» de la realidad, una lectura que dependerá de cada medio. La otra competencia que diversos autores añaden es la producción de medios. Ya sea una revista, un vídeo o un programa radiofónico, el hecho de reconocer cómo es el proceso de creación de un producto mediático favorecerá el entendimiento de la elaboración de informaciones. A esto se han dedicado distintos autores a lo largo de estas cuatro últimas décadas y nos han dejado conceptos claramente definidos. Por eso si retomamos el concepto de «alfabetización», encontramos en primer lugar lo que significa el alfabetismo mediático: «consiste ni más ni menos que en aprender a interpretar el lenguaje de los medios para adoptar una postura crítica y consciente ante sus mensajes, y no dejarse manipular ingenuamente por todo lo que vemos, leemos o escuchamos» (Fernández García y García Rico, 2001: 69). Desde otra perspectiva la educación en medios cobra importancia en cuanto facilita «la construcción del sentido» y la actitud crítica en una sociedad inmersa en el mundo de la información (Pérez Tornero, 2003: 65). Distinta óptica es la que otorga prioridad al hecho de comprender la conformación estructurada de la audiencia de los medios. Esa «segmentación y parcelación» de las audiencias es la que hace posible la constitución de mercados específicos que son el punto de explotación de los medios. Es el primer aspecto que se debe aprehender en una acertada educación audiovisual: los contenidos y la venta a los anunciantes (Masterman, 1996: 36).

Ahora bien, hemos de reconocer que en distintos lugares del mundo existen experiencias formales – y menos formales – que han demostrado que los niños son capaces de producir una pequeña película. Un ejemplo de ello es el *Taller el Mate* en Buenos Aires (Argentina) que desde los años 80 ha acrecentado su labor didáctica; la Asociación mexicana *La Matatena*, creada también para acercar a los niños al mundo de la cinematografía; mientras que en España destaca *Orson the kid, Escuela de Cine para Niños*

de Madrid, que ya ha logrado exhibir en las pantallas de cine del país dos largometrajes realizados por sus alumnos entre 10 y 18 años. Por otra parte, se acentúa la publicación de materiales que exponen metodologías didácticas en distintas áreas mediáticas como *Descubriendo la caja mágica*, donde se propone un programa para enseñar los medios audiovisuales a los alumnos que empiezan sus estudios de secundaria<sup>1</sup>. Igualmente son interesantes los volúmenes *Aprender con el cine, aprender de película, Sin miedo a los medios*<sup>2</sup> y *Televisión y Educación*<sup>3</sup> recomendados también para el profesor de esa etapa docente.

En cuanto a experiencias recordamos que hace unos años se implantó en Argentina un programa ideado para comprender las identidades que trazan y definen los distintos géneros audiovisuales. Su creadora lo aplicó en las escuelas de sectores populares de la capital bonaerense y lo resume todo en *A mí la tele me enseña muchas cosas*<sup>4</sup>. De la misma autora es el *Programa Escuela y Medios*, un ambicioso proyecto implementado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y que se viene aplicando desde el 2004 en todo el país. El valor añadido en este caso es la emisión de un programa de televisión en el cual se muestran los espacios que diversos grupos escolares han escrito en formato de ficción. (Morduchowicz, 2001: 30-32). Otros modelo de prácticas fundamentadas más en la experiencia que en la teoría es por ejemplo el curso titulado *Detrás de la cámara*, San Sebastián (España), que se inicia con el conocimiento de la imagen a través del dibujo y los puzzles – en las primeras etapas – para finalizar con la escritura y el análisis de los fotogramas grabados de una película (Alba, 2001: 41-46). Un completo recurso educativo de mucha utilidad destinado a la lectura crítica lo ubicamos en Cataluña. El *Consejo Audiovisual de Cataluña* (CAC), coordinado por Joan Ferrés, publicó en el 2005 el paquete titulado *¿Cómo ver la televisión?* constituido por cuatro guías didácticas, cada una acompañada de un DVD que contiene diversos segmentos audiovisuales para ser vistos críticamente dentro del aula<sup>5</sup>. Otra dimensión – que no describiremos en este caso – se nos presenta cuando se abre la investigación del tema

<sup>1</sup> En este texto se muestran diversos enfoques, a saber: «Vamos a descubrir los medios de comunicación»; «Detrás de la pantalla»; «En la pantalla»; «Ante la pantalla», y «Nuestra pantalla», último epígrafe que menciona las maneras de convertirse en buen telespectador. (Aguaded, 1998: 18 y ss).

<sup>2</sup> La autora invita a utilizar y analizar críticamente diversos tipos de programas, incluye aquellos que carecen de sonido; también hace énfasis en el visionado de películas, puesto que el interés del alumnado crece muchas veces al ver una obra literaria llevada al cine. (Gabrijelcic, 1999: 112-116). Aunque brevemente, propone diversas actividades como la de armar un audiovisual, filmar y crear puestas en escena. Menor importancia le concede a la fase del montaje audiovisual.

<sup>3</sup> Una metodología completa se encuentra en este texto y se decanta por el análisis crítico de los diversos géneros televisivos. Se pueden aplicar distintos ejercicios según los niveles superior o inferior del alumnado. El análisis holístico de la imagen, sonido y efectos puede aplicarse a la publicidad, las teleres y los filmes. Aparte quedan los informativos cuyo análisis formal es mejor aprovechado por grupos de edades superiores (Ferrés, 1999: 106-107).

<sup>4</sup> El texto despliega las respuestas más ágiles que se obtuvieron de los alumnos de educación primaria antes del programa de educación en medios y también después de finalizado. Al terminar, los niños entre 8 y 10 años reconocieron que miraban la televisión y la publicidad impresa por la calle con una nueva mirada. Además, se produjeron transformaciones no sólo en los alumnos sino también en los docentes. (Morduchowicz, 2001: 105-116).

<sup>5</sup> Esa primera experiencia realizada en 1998 estuvo destinada a las escuelas con el objetivo de enseñar a los niños y a los jóvenes a mirar este medio poniendo en práctica su capacidad crítica. Siete años más tarde los miembros del Consejo decidieron readaptar esa guía incluyendo las transformaciones tecnológicas y de contenido que han venido suscitándose desde entonces.

en la red. Es sabido que en la actualidad es un medio utilizado para publicar todo tipo de material sobre los medios y la educación audiovisual. Destacamos únicamente las páginas oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia español que incluye el trabajo del *Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa* (CNICE) con todos los recursos para los docentes segmentados por áreas de interés.

Lo que pretendemos con esta investigación es aplicar los conocimientos recogidos en un material diseñado especialmente para niños en edad escolar. Buscamos facilitar el proceso de comprensión de la producción y la lectura crítica del medio con la aportación de una guía didáctica ilustrada y CD ROM. En ella el niño – y el padre, maestro o tutor – encontrará todos los puntos fundamentales que explican el significado de la televisión como industria y como medio de comunicación de masas. Nos interesa conocer lo que pueden comprender los niños entre 7 y 12 años de edad acerca de la televisión y lo que son capaces de manifestar tangiblemente a través de la realización de un vídeo basándose en los procesos reales de producción.

La formulación de la hipótesis en este caso consiste en comprobar que los niños a partir de los 7 años de edad pueden desarrollar considerablemente su capacidad crítica ante la televisión si se fomenta el dominio del lenguaje y la producción audiovisual a través de guías didácticas. El objetivo general queda concretado entonces en conocer el grado de conocimiento que puede alcanzar un grupo de niños entre 7 y 12 años de edad al utilizar un material didáctico sobre la alfabetización televisiva. Los objetivos específicos son dos específicamente:

1) Lograr que este grupo de niños lleve a la práctica la creación, producción y montaje de un documento audiovisual, según el procedimiento que dicta el material didáctico.

2) Iniciar al grupo en la lectura crítica elemental de documentos audiovisuales siguiendo las pautas que indica dicho material didáctico.

Consecuentemente, la meta general apunta a investigar el nivel de entendimiento que un grupo de niños – que constituirá la muestra – puedan alcanzar al emplear un material didáctico sobre el conocimiento televisivo. Los fines específicos, naturalmente, están dirigidos a contribuir con el cumplimiento del objetivo general de manera más precisa. En este caso, si un grupo de niños con información habitual sobre el mundo de la televisión, logra el objetivo final de la guía didáctica – producir y leer críticamente materiales audiovisuales –, y lo comprobamos con un sistema de medición adecuado, entonces podemos considerar que se ha comprobado la hipótesis planteada.

## **Método**

Para definir el tipo de investigación que se adecuaba más a nuestro interés consideramos primeramente los objetivos generales y específicos. La documentación sobre metodología de la investigación señala al Método de Caso como la vía más idónea para desarrollar el estudio. Se trata así de describir una situación concreta con finalidades pedagógicas para aprender –o perfeccionarse– en algún campo determinado. Para ello se debe seleccionar una serie de casos que sean representativos del problema que se desea

plantear para que sean estudiados y analizados<sup>6</sup>. Por otra parte, identificamos nuestro trabajo como un estudio de naturaleza exploratoria. Se define así a toda aquella investigación que «responde a un tema desconocido, poco estudiado o novedoso» (Berganza, 2005: 54); en este caso se trata de un aspecto apenas examinado: el documento audiovisual creado por niños. Desde otro punto de vista el diseño escogido para este estudio tiene cabida dentro de los tipos de investigación denominados «pre-experimentales», que son «aquellos en el que existe una situación base A que es comparada después de estar expuesta a un estímulo aplicado o situación B. Se conoce también como diseño A B» (Sierra Bravo, 1994: 144). Este mismo sistema es denominado por otros investigadores como «diseño experimental de un sólo grupo con pretest y postest», con esto se indica que el grupo investigado o muestra se mide antes y después de su tratamiento con la nueva experiencia a la que va a ser sometido. Así, nos propusimos cumplir con el conjunto de etapas necesarias para la investigación: delimitar el grupo; decidir cuál será la muestra; elegir las técnicas de recogida de datos más adecuadas; construir el instrumento de observación y su prueba, y; por último, configurar las tablas con los datos obtenidos y los tipos de análisis que se pueden aplicar a ella (Ander-Egg, 1995: 130).

En el caso planteado el universo hipotético es todo aquel individuo cuya edad esté ubicada en la etapa del desarrollo humano conocida como «infancia». Inequívocamente se hace necesario ajustar este universo a una restricción determinada: la edad de los niños. Para ello recordamos a Jean Piaget que hace referencia a una primera infancia que va de los 2 a los 7 años de edad, en la cual comienza a desarrollar su vida afectiva, intereses, autovaloraciones, valores morales intuitivos, entre otros. Pero no es sino hasta la segunda infancia, en el período de 7 a 12 años, cuando hay un punto decisivo en el desarrollo mental y es justamente cuando ingresa al sistema escolar. Denomina a esta etapa la de las «operaciones intelectuales». En cuanto a los progresos del pensamiento destaca en esta fase su facilidad para organizar sistemas de operaciones; esto posibilita el desarrollo de su capacidad intuitiva. Después de los 10 años y hasta los 12 emprende una transformación que lo lleva del pensamiento concreto al pensamiento «formal», conocido como el pensamiento hipotético-deductivo; empieza su desarrollo hacia la reflexión, marcada por el egocentrismo intelectual de la adolescencia (Piaget, 1975: 61-100). Comparando ésta con otras etapas del desarrollo del niño decidimos que nuestro grupo debía estar comprendido entre 7 y 12 años de edad.

La muestra, por su parte, estará demarcada entonces por las limitaciones que haga-mos a esa población seleccionada. En este caso tomamos en cuenta distintos factores como por ejemplo el interés por el tema audiovisual. Recordemos que el material didáctico hace referencia únicamente a la alfabetización audiovisual dirigida a la televisión, por ello los miembros del grupo han de contar con cierta motivación natural. En segundo lugar es conveniente estudiar el entorno del niño. Sus padres – o los familiares con quienes conviva – deben comprometerse a cumplir con la participación del chico en la realización de la experiencia durante el lapso completo, apoyando y respetando las de-

<sup>6</sup> El documento *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño: El estudio de casos como técnica didáctica* resume los pasos y las etapas para este diseño de investigación. Puede consultarse en Internet [www.itesm.mx/va/didc2/documentos/casos.pdf](http://www.itesm.mx/va/didc2/documentos/casos.pdf)

cisiones que tome dentro de la actividad lúdico-educativa que emprenderá. Otro asunto de vital importancia es el número de la muestra. Resulta indispensable seleccionar una cantidad de participantes que permita el control descriptivo de los resultados. Si consideramos que se trata de un taller participativo pensado para 50 horas lectivas – con debates, diálogos y estudio del proceso evolutivo – un grupo entre siete y diez integrantes es el más conveniente. En resumen, los integrantes de la muestra debían de guardar los siguientes requisitos: vincularse a un taller que ofrecíamos a un reducido grupo de niños de la ciudad de Sevilla, que guardaran afinidad natural con el tema audiovisual – no llevados por el interés de sus padres – y que tuvieran la disponibilidad del tiempo y el apoyo familiar que necesitábamos para desarrollarlo. Estamos ante un sistema de elección estratégico pero indispensable para el logro de nuestros objetivos.

Después de aplicar los cuestionarios introductorios, realizar las entrevistas personales, analizar la redacción de sus primeros cuentos y dibujos, y detectar un entorno familiar favorable, el grupo final quedó compuesto por ocho integrantes representativos de distintas edades y con intereses variados. Lautaro Doldán (7 años), de familia inmigrante, declara que usa la cámara de su abuela cuando viaja a su país natal – Uruguay – para hacer grabaciones a la familia, su madre afirma que critica con frecuencia la televisión. Álex Muñoz (8 años), tiene afinidad por la actuación, ha realizado apariciones artísticas en dos largometrajes sevillanos, es de mente ágil y no se amedrenta por nada. Lola Cobo (9 años), refleja timidez pero obtuvo muy buena puntuación en el cuestionario introductorio, destaca en actividades creativas como la pintura. José Antonio Ortega (9 años), parece un niño de bajo perfil sin embargo es más bien reflexivo, sigue de cerca algunos programas de televisión, su madre señala que también tiene debilidad por la actuación. Ana Carmona (10 años) es una niña de carácter abierto que derrocha simpatía, insistió reiteradamente a su familia para que la apoyaran e inscribieran en esta experiencia, sabe dibujar y tocar el piano. Ágatha Moreno (11 años), su madre es de origen alemán y de profesión limpiadora, es una niña imaginativa aunque con poca disciplina, le encanta practicar el fútbol y tiene madera de líder. Luís Miguel (11 años) es el más callado del grupo, muestra agilidad mental y quiso manejar la cámara desde el primer día, tiene facilidades para las artes manuales como el diseño de figuras en plastilina. David (12 años), es un chico muy activo, su horario está colmado de actividades extraescolares y sus padres le exigen resultados, tiene habilidades para la escritura y el uso del ordenador.

Pasando ahora a las técnicas investigativas encontramos aquellas que pertenecen al universo de la metodología cualitativa. Si bien el cuestionario es uno de los recursos más empleados en estos casos – a la que nos referiremos más adelante –, la observación es otra de las técnicas que más útil resultaría<sup>7</sup>. La tipología más idónea en este caso es la observación participante, «método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. (...) requiere de cierto aprendizaje que permita al investigador desempeñar

<sup>7</sup> Existen diversos tipos de observaciones: «La observación directa, por medio de los sentidos de hechos y realidades; la observación de documentos actuales o históricos; la observación mediante encuesta en el sentido de interrogar a los sujetos de los hechos estudiados» (Sierra Bravo, 1994: 240).

el doble rol de observador y participante» (Rodríguez Gómez, 1996: 165). Recordemos que la observación participante tiene lugar cuando «el observador se mezcla con el grupo observado y participa en sus actividades más o menos intensamente» (Sierra Bravo, 1994: 255). Este tipo de técnica vigila las más mínimas acciones como los estados de ánimo, relajación, aprobación, sugerencia, opinión, tensión o agresividad que tengan los participantes por lo que deben ser observados con la atención requerida. El uso de la observación participante es inevitable en nuestro caso por varias razones: por un lado, intentamos instruir a los niños en un nuevo campo del conocimiento, y por otro, captamos sus respuestas y reacciones ante la nueva experiencia. En este ámbito de ideas ya existen trabajos que han tenido éxito utilizando esta técnica especialmente con niños. Además aporta importantes beneficios porque cuando el investigador aparenta una actitud natural, casual, el grupo se relaja y se puede obtener un mejor registro de datos para ser analizados posteriormente<sup>8</sup>. No obstante, para contrarrestar las limitaciones de la observación – como la propia intervención del observador –, contamos con la aplicación de un cuestionario de tipo simple y una entrevista personal para sondear las opiniones de los niños después del visionado de los diversos vídeos. Con esto se evita también limitar la investigación a un solo tipo de técnica.

En relación con las recomendaciones sobre la forma de redacción del cuestionario lo primero que resalta es el tipo de preguntas a emplear. Nuestra prioridad estuvo siempre orientada hacia el estudio de las preguntas «abiertas» porque en ella la persona puede redactar su propia respuesta. Las cerradas, como se recordará, sólo dan opción a dos respuestas: la afirmativa o la negativa. A la hora de elaboración del cuestionario tuvimos en cuenta otra serie de aspectos como la finalidad de cada respuesta, el tipo de estructura y la ubicación de cada pregunta, poniendo especial atención a la sencillez y claridad en la redacción. Al hilo de este tema contamos también con la entrevista como instrumento de medición y recordamos sus características principales. Encontramos que la tipología más acertada es la entrevista cualitativa definida como aquella que «es provocada por el entrevistador, dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación, (...), que tiene una finalidad de tipo cognoscitivo y es guiada por el entrevistador» (Corbetta, 2003: 368). Este instrumento de medición es significativamente importante para las fases inicial y final del proceso. En la primera de ellas, – el pretest – sirve para sondear en el grupo de niños el nivel de conocimiento sobre la televisión, y en el segundo – el postest – para calibrar el grado de recuerdo del período de enseñanza teórico-práctico sobre este medio de comunicación. El siguiente asunto fue escoger el estilo de formulación de las preguntas en la entrevista. Las recomendaciones que giran entorno a la entrevista cualitativa versan sobre todo en la cantidad de preguntas y en el estilo de respuesta que se está buscando. En nuestro caso hay que evitar asustar al chico al iniciar el taller con una entrevista profunda, o abrumarlo al final del proceso de enseñanza. De esta manera redactamos una batería de preguntas que guardaban

<sup>8</sup> Corbetta afirma «Los estudios sobre la «cultura de los niños» constituyen una de las aplicaciones más originales de la observación participante (...) Podemos recordar las investigaciones llevadas a cabo en los Estados Unidos y en Italia por el investigador americano William Corsaro (...) consta en parte de la pura observación (uso de cámaras de vídeo para grabar comportamientos y diálogos) y en parte de interacción con los niños...» (Corbetta, 2003: 335)

concordancia con el proceso de enseñanza que les proporcionamos y que no se prestara a equivocaciones.

Volviendo al inicio de las técnicas a utilizar, existe una que nos permite la recogida de información mediante el uso de un sistema tecnológico: la cámara de vídeo. La grabación audiovisual constituyó una parte significativa en este trabajo porque se transformó en unos «nuevos ojos» que observaban la realidad que queríamos estudiar.

En relación con las variables lo primero fue concederles un nombre y definir las conceptualmente, es decir, expresarlas en palabras fundamentadas en la realidad, para después definir las operativamente, transformando ese concepto en actividades posibles de ejecutar.

#### Variable 1: Producción audiovisual.

a) Definición conceptual de la variable. Producción audiovisual: es el proceso global que permite controlar las diferentes fases de realización de un documento audiovisual, a saber: preproducción, producción y postproducción.

b) Definición operacional de la variable. Un grupo de niños estará capacitado para producir un documento audiovisual, si puede desarrollar las siguientes acciones del proceso: producción, guión, cámara, sonido e iluminación y edición de un vídeo.

#### Variable 2: Lectura crítica audiovisual

a) Definición conceptual de la variable para esta investigación. Lectura crítica: es la capacidad de descubrir la finalidad y estructura de un documento audiovisual, llegando incluso a proponer cambios en dicho espacio.

b) Definición operacional de la variable. Lectura crítica: se podrá afirmar que un niño ha realizado una lectura crítica elemental de un documento audiovisual, si reconoce aspectos temáticos, técnicos y propone cambios en su estructura, según corresponda al género visualizado.

En cuanto a elementos temáticos deberá reconocer: la historia, el argumento, los personajes, el rol protagónico, las características de los personajes, la intención del director, la solución que los personajes buscan a los problemas y la realidad de la fantasía.

En cuanto a elementos técnicos deberá reconocer: los planos de cámara, los movimientos de cámara, las localizaciones, y además deberá ser capaz de proponer distintas combinaciones entre los elementos de un programa.

Para la lectura crítica elaboramos un cuadro de diagnóstico exploratorio. En este caso los niños harán el visionado de los vídeos elegidos y después contestarán un cuestionario, por lo que éste se convierte en nuestra principal herramienta de medición. A continuación mostramos los cuadros con los indicadores e ítems de los cuestionarios que nos ayudaron a realizar un diagnóstico exploratorio de conocimientos sobre la lectura crítica de dibujos, series, películas y anuncios de televisión.

**Diagnóstico exploratorio para los dibujos animados**

VARIABLE	INDICADORES	ÍTEMS
Lectura crítica de dibujos animados	Identifica los personajes del dibujo animado y su característica	Rellena un cuadro con la identificación de personajes y su característica principal
	Narra la historia de manera concreta sin contar detalles insignificantes	Narra en pocas líneas el episodio de dibujos animados
	Describe el comportamiento de los personajes	¿Cuál es el comportamiento de los personajes?
	Identifica la solución que los personajes dan a sus problemas	¿Qué opinión tienes de la solución que buscan los personajes a los problemas?
	Justifica con argumentos el personaje que más le gusta y el que menos	¿Cuál de los personajes te gustó más? ¿Por qué? Nº 10: ¿Cuál de los personajes te gustó menos? ¿Por qué?
	Reconoce el propósito que quería transmitir el autor del dibujo animado	¿Cuál crees que es el propósito del director?
	Propone cambios en el contenido el dibujo animado	Si pudieras cambiar algo del vídeo, ¿qué le cambiarías?
	Diferencia la realidad de la fantasía	¿Lo que refleja el vídeo es realidad o fantasía? ¿Por qué?

### Diagnóstico exploratorio para las series de televisión

VARIABLE	INDICADORES	ÍTEMS
Lectura crítica de serie de televisión	Narra la historia de manera concreta sin contar detalles insignificantes	¿De qué trata la historia?
	Reconoce el tipo de mensaje que deja el capítulo	¿Qué tipo de mensaje te dejó?
	Identifica algunos de los planos y movimientos de cámara y su utilización	Identifica un plano movimiento de cámara y explica por qué crees que lo utilizaron
	Recuerda fondos musicales y efectos sonoros y su utilización	¿Había música? ¿De qué tipo? ¿Recuerdas efectos sonoros? ¿Cuáles? ¿Por qué los utilizaron?
	Reconoce escenografías y ambientación en interior o exterior	¿Qué ambientación predominaba: escenografía (interior) o ambiente natural (exterior)
	Describe el comportamiento de los personajes	¿Cómo se comportaron los personajes?
	Detalla el vestuario de los personajes en moda y colores	¿Cómo visten los personajes? (moda y colores)
	Reconoce los títulos que aparecen en los créditos del capítulo	¿Qué títulos aparecieron en los créditos finales?
	Diferencia la realidad de la fantasía	¿Crees que lo que viste en la serie puede suceder realmente?
	Reconstruye la historia cambiándole el final de forma creativa	Reconstruye la historia en pocas líneas pero cambiando el final

**Diagnóstico exploratorio para las películas**

VARIABLE	INDICADORES	ÍTEMS
Lectura crítica de películas	Reconoce el tema esencial de la historia	¿Cuál es el tema principal de la historia?
	Distingue el rol protagónico de los personajes y sus características	¿Quién es y cómo es el protagonista principal? ¿Quiénes son los protagonistas secundarios y cómo ayudan al protagonista principal?
	Identifica el argumento que se utilizó para desarrollar el tema	¿Cuál es el argumento de la película?
	Reconoce el objetivo del protagonista y el principal impedimento	¿Qué desea el protagonista y qué se lo impide?
	Reconoce el lugar y la época en que transcurre la historia	¿En qué época transcurre? ¿Dónde ocurre la historia?
	Identifica la figura de héroe, villano, cómplice, o autoridad y su comportamiento	Rellena este cuadro y señala nombre y comportamiento del héroe, villano, cómplice, autoridad, etc.
	Diferencia la realidad de la fantasía	¿Crees que alguna parte de esta película podría ocurrirte? ¿Por qué?
	Identifica la intención del director	¿Qué trató de expresar el director de la película?
	Reconoce si la película le ha dejado alguna enseñanza y señala los valores que destacan en el film	¿Te ha enseñado algo la película? ¿Cuáles son los valores que destacan en el film?
	Reconstruye la historia con los mismos personajes y localizaciones de manera creativa	Escribe en pocas líneas, con los mismos datos del vídeo (personajes y localizaciones) una historia diferente

## Diagnóstico exploratorio para los anuncios de televisión

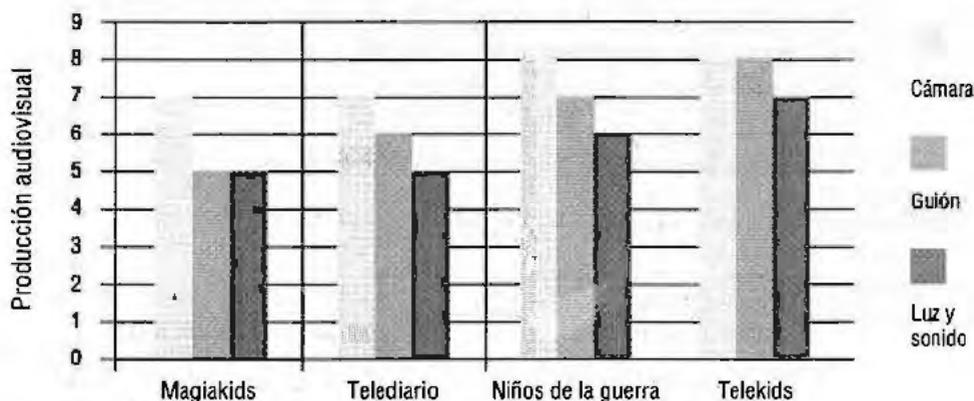
VARIABLE	INDICADORES	ÍTEMS
Lectura crítica de anuncios de televisión	Identifica el producto y la marca que se anuncia	¿Qué producto se anuncia? ¿Cuál es la marca del producto?
	Reconoce las características del producto y si se explica su uso en el anuncio	¿Cómo es el producto? ¿Para qué sirve? ¿Se explica en el anuncio?
	Identifica el target o público al que va dirigido el anuncio y el usuario del producto	¿A quién va dirigido este anuncio? Marcar opciones
	Describe con detalle los personajes del anuncio	¿Cómo son las personas que intervienen en el anuncio?
	Reconoce el uso de efectos sonoros en el anuncio	¿Descubriste efectos sonoros?
	Describe con detalle los rótulos que aparecen en el anuncio	Analiza las letras y palabras que aparecen en el anuncio (tamaño, colores)
	Deduce la efectividad del producto a través del anuncio y argumenta su respuesta	¿Crees que el producto funciona tal como lo muestra el anuncio? ¿Por qué?
	Identifica algunos planos y movimientos de cámara y su utilización	¿Qué tipo de planos utilizan? ¿Hay movimientos de cámara? ¿Cuáles? ¿Para qué los utilizaron?
	Recuerda la frase más importante o eslogan del anuncio	¿Recuerdas la frase más importante del anuncio? ¿Cuál es?

Posteriormente procedimos a establecer una pauta que nos permitió clasificar al miembro del grupo como «suficientemente crítico» si cumplía con la totalidad de los indicadores antes señalados, «medianamente crítico» si cumplía a medias (un 50% aprox.) estos requisitos, o «no crítico» si no contestaba correctamente –o lo hacía de forma nula– la mayoría de los requerimientos planteados.

## Resultados

La muestra seleccionada logró llevar a la práctica la creación, producción y montaje de diversos documentos audiovisuales de distintas duraciones, cuatro a saber: *Magiakids*, *Telediario Infantil*, *Niños de la guerra* –animación en plastilina– y *Telekids*. En todos los niños fueron los responsables de las actividades propias de la producción como escritura de guiones, uso de la cámara, planificación de la producción, manejo básico del sonido y realización de la edición.

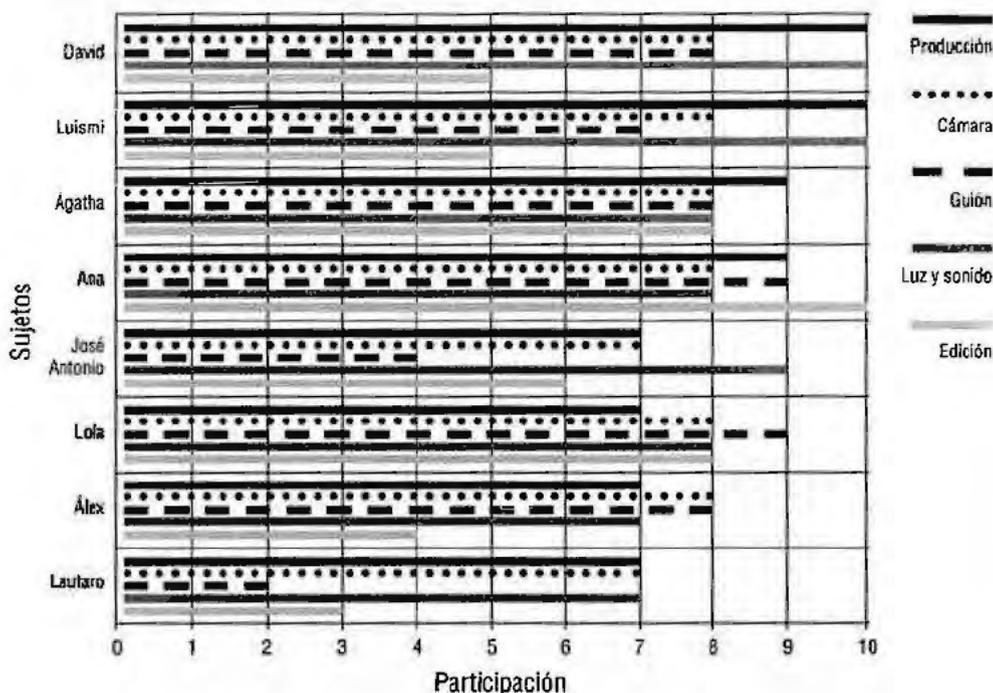
Comparativa de prácticas de producción audiovisual



Se puede observar el progreso de los miembros del grupo. Las actividades específicas de producción fueron siempre las que alcanzaron el máximo nivel. A la mayoría le resultó fácil la tarea de organización, búsqueda de localizaciones, ensayos, maquillaje, etc. en cada una de las prácticas. En cuanto a la producción, las dos últimas experiencias superan los primeros niveles, fue entonces cuando se percataron de la importancia de la organización del trabajo. En relación con la cámara, dan un salto después de grabar el *Telediario Deportivo Infantil* y se mantienen con ese mismo interés sin llegar a dominar el equipamiento técnico totalmente. Las tareas de guión experimentan un ascenso progresivo desde *Magiakids* –la primera producción– hasta la última, *Telekids*. La trascendencia del guión cobra importancia para ellos cuando intentan clarificar los diálogos de los actores o presentadores. Otro asunto es el sonido y otro distinto la iluminación, se trata de aprendizajes especializados. El primero de ellos sólo se hace notar cuando visualizan el material grabado; es entonces cuando se preocupan por la calidad del audio. El segundo, es más difícil de poner en práctica. Ante la dificultad de utilizar formalmente artefactos como focos, la iluminación pasa casi desapercibida, aún así llegan a identificar lo que hace la luz cuando una escena se graba en interiores o en exteriores.

Veamos ahora la participación de cada uno de los niños en la realización del cortometraje final al que titularon *El Secreto de Juanito*.

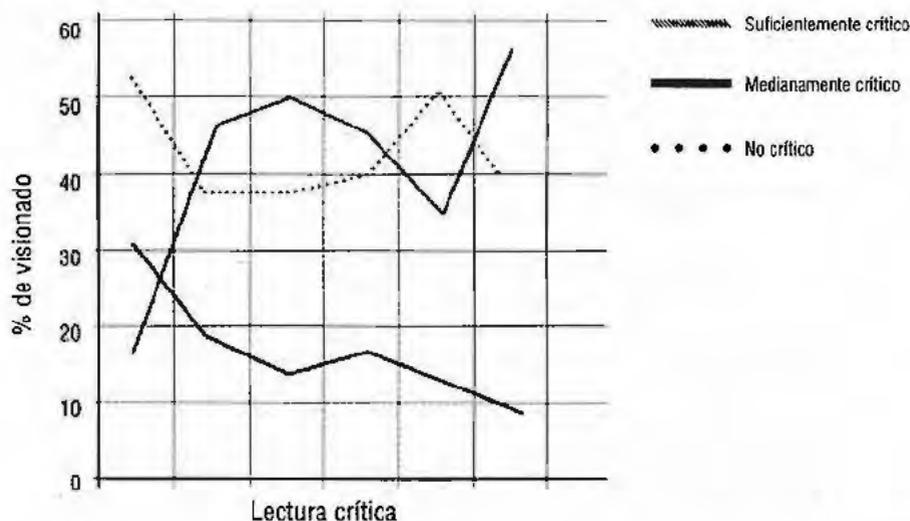
## Comparativa de prácticas de producción audiovisual



En este gráfico se señala la actuación de cada uno de los niños en el trabajo audiovisual final. Lautaro (7) aparece con los niveles más bajos en todas las tareas. Mostró mucho interés al realizar el story board y al momento de editar. Le sigue Álex (8) pero le supera sobre todo en guión y en las tareas de luz y sonido. Lola (9) y José Antonio (9) destacan sólo en una de las actividades, guión y cámara respectivamente, pero en el resto mantienen un nivel medio. Lola fue la creadora de la idea del guión, escribió primero el cuento y participó en la redacción del guión final. Los dos asumieron los roles protagónicos por sugerencia propia. Ana (10) enfatiza su acción considerablemente en las tareas de producción. Nos sorprendió su capacidad para prever las soluciones en cada una de las etapas del proceso. Mientras que Luis Miguel (11) y David (12) dominan ventajosamente el trabajo de cámara y el de edición. Luis Miguel superó su timidez y fue el encargado del guión y el diseño de producción de la animación en plastilina. David, por su parte, llegó a idear un vídeo de ficción en solitario y lo realizó en su grupo familiar. Ágatha (11), sin llegar a superarlos a todos, despuntó muy bien en todos los niveles destacándose también en la edición; es la que mejor comprendió la mayoría de las actividades que definen la variable producción audiovisual.

En relación a la segunda variable, la lectura crítica, el resultado lo podemos observar en el siguiente gráfico.

### Visionado correlativo en el aprendizaje de la lectura crítica audiovisual



Si hacemos una observación basándonos en la información numérica vemos que la línea que representa la cualidad de «suficientemente crítico», comienza con un 17% y va ascendiendo casi progresivamente alcanzando su máximo nivel, el 57%, en el visionado de una serie de comedia que fue el último vídeo presentado a los niños. La línea que incorpora la respuesta «medianamente crítico» da inicio en un 52% en el primer visionado, luego desciende para subir más tarde hasta un pico del 51% correspondiente a una película. Esta misma línea emprende un declive que alcanza un 28% al final. Por último, la línea que representa aquellos «no críticos» nace con un 31% que va decreciendo gradualmente durante el taller hasta llegar a su mínima expresión, un 7%, en la sesión que cierra la lectura crítica de series de televisión con la comedia seriada. Es de resaltar que todo el material visionado fue seleccionado por el propio grupo en virtud a sus gustos y preferencias.

En conclusión, podemos afirmar que el grupo de niños participó activamente en los procesos de realización de vídeos. El integrante de 7 años se reveló sorprendido ante los conocimientos aprendidos pero no logró realizar todas las actividades que se sugieren en el material didáctico quedándose más en la expectación y el asombro. Los niños de edades mayores (9 a 11 años) presentaron más facilidades para las actividades propias de la producción que los de edades menores (7 y 8 años). Asimismo el taller de producción fue el que alcanzó un mayor nivel de logro entre todos los demás (cámara, sonido, edición, etc.). Las primeras producciones presentaron fallos sobre todo en la elaboración del guión. Sin embargo, ésta fue la actividad que progresó más aceleradamente a medida que ejercitaron la escritura y redacción. Por otro lado, las tareas que incluye la escritura del guión resultaron más atractivas para las niñas que para los niños. Mientras ellas resolvían y creaban diferentes tramas para las historias de ficción, ellos se decantaban por acciones más operativas como el manejo de la cámara o la elaboración

de escenografías. En cambio, en la creación de anuncios para televisión, a través del story board, los chicos resultaron más decididos y competitivos. La edad no fue determinante a la hora de escribir un guión de manera creativa. Tanto los pequeños como los mayores ejercitaron relatos escritos con imaginación e ingenio. La camarografía, por su parte, constituyó la actividad más solicitada por todos los niños del taller. Los más chicos se atrevieron a experimentar nuevos planos y posiciones de cámara mientras que los mayores se decidían por las tomas habituales pero poniendo más cuidado en la composición y el encuadre. Las tareas de iluminación despertaron menos interés que todas las demás aunque se impulsó la participación cuando fueron capaces de situar algunos focos en el set de grabación. Las niñas manifestaron más interés que los chicos en comprobar las diferentes atmósferas que se obtienen utilizando distintos elementos de iluminación como los filtros de colores. El sonido fue una actividad a la que el grupo dio su verdadera importancia sólo al final de las primeras producciones, durante la etapa de la grabación de la voz en off y a la hora del montaje. La edición audiovisual más acertada la realizaron aquellos que ya tenían experiencia en el uso del ordenador, como es lógico. Durante la edición los niños de edades mayores fijaron más su atención en el desarrollo de la historia mientras que los menores se interesaban prioritariamente por los efectos de vídeo y de sonido.

En relación con los conocimientos de lectura crítica desarrollados por la muestra al utilizar el material didáctico concluimos otras cuestiones. Tomando en cuenta el visionado general los niños aumentaron su nivel de criticidad ante la televisión. La categoría «no crítica» disminuyó en casi la mitad (un 48%) desde el primero hasta el último día del taller, mientras que el grado «suficientemente crítico» se triplicó durante todo el proceso de aprendizaje. Este comportamiento –disminución de los «no críticos» y aumento de los «suficientemente críticos»– revela un progreso y por lo tanto puede considerarse como un resultado positivo en el proceso de lectura crítica audiovisual infantil. El nivel «medianamente crítico» se redujo aproximadamente a la mitad (53%) durante el desarrollo de la experiencia. Este hecho resulta significativo puesto que el grupo fue superando las escasas intervenciones de las primeras sesiones para comenzar a debatir y hacer juicios argumentados en relación con los espacios televisivos. En el visionado de películas la muestra presentó un mayor rango de porcentaje en el grado «medianamente crítico», de 38% a 51%. Por otra parte, descendiendo el nivel de criticidad suficiente pero también baja el grado «no crítico», de 17% a 14%. Las complicaciones las encontraron en este caso –las películas– a la hora de reconocer si las situaciones presentadas podían suceder en la vida real, y también ante las controversias acerca de los distintos valores (verdad, honestidad, etc.) presentes en los argumentos fílmicos.

En cuanto a los dibujos animados los niños mostraron una evolución en su lectura al manifestar sus opiniones críticas en desmedro de la actitud poco expresiva asumida al principio. Lo demuestra el descenso notable del nivel «no crítico», de 31% a 7%, y el aumento de los «suficientemente críticos», de 17% a 56%, consiguiendo así comprender mejor las historias destinadas a ellos como telespectadores. En las series de televisión aumentó el grado «suficientemente crítico» sólo en un 10% mientras que las respuestas «no críticas» disminuyeron apenas en 2%. Esto advierte que fue el género

de más difícil lectura crítica entre todos los seleccionados. En estos debates los niños encontraron conflicto a la hora de juzgar los comportamientos de los personajes protagonistas. En relación con los anuncios de televisión la mitad del grupo de niños resultó «suficientemente crítico» desde el primer visionado. Sólo el 14% de las respuestas fueron «no críticas». Observamos su facilidad para desaprobarnos las incitaciones a la compra y no dejarse persuadir tan fácilmente por la mayoría de los spots. Notamos que sus comentarios se fundamentaban en las conversaciones escuchadas de sus padres o madres desmitificando la publicidad, especialmente la televisiva.

En la producción del cortometraje final *El secreto de Juanito* los niños asumieron por consenso las funciones que exige el proceso audiovisual: productor, director, guionista, cámara, ayudante, sonidista y editor. Los de edades mayores dirigieron y tomaron el control del grupo sin mayores problemas mientras que los menores se dejaron coordinar por sus compañeros. El guión elegido finalmente, el maltrato infantil, fue producto de un intenso proceso de creación, estudiaron y razonaron los posibles comportamientos de los personajes según las situaciones que habían planteado. Tanto en las actividades de casting como en la búsqueda de localizaciones obraron con lógica limitándose a los recursos que tenían disponibles. Asimismo contribuyeron con elementos de utilería hasta última hora de la preproducción. El manejo de la cámara fue acertado y trataron de ceñirse a lo estipulado en el guión técnico. Un dato importante fue su insistencia en repetir las escenas que no habían logrado plenamente, incluso una vez finalizado el plazo de grabación. El uso correcto del micrófono fue el aspecto que resultó más complicado. Su escasa destreza les impidió calcular la distancia adecuada. No obstante, solicitaron repetir una escena en especial en la que reconocieron serios problemas al respecto. En cuanto a la grabación de la voz en off fueron asertivos y exigentes con la niña responsable de tal tarea. Identificaron fácilmente cuáles eran los fallos en la entonación hasta que lograron una lectura al ritmo apropiado. La búsqueda de solución a los problemas de producción «en caliente» – en el momento mismo de la grabación – fue constante y curiosamente similar a la de un equipo con experiencia. La etapa final, el montaje, fue dominada por los integrantes de mayor edad. Los más pequeños se vieron abrumados por la agilidad que mostraban sus compañeros ante el manejo del software. Al enfrentar la lectura crítica de su propio trabajo manifestaron sinceridad, admitiendo su responsabilidad o señalándola en sus compañeros. Los primeros fallos que captaron fueron los pertenecientes al área técnica (encuadres que abarcaban otros elementos, micrófonos que se veían, etc.). Los errores de concepto en la historia fueron los siguientes en ser señalados. Manifestaron preocupación y decepción por no haberlos previsto en el momento de la redacción del guión. Después del visionado y de hacer la lectura crítica correspondiente resaltaron las soluciones que hubieran podido resolver las equivocaciones durante la grabación y la edición. Por último, reconocieron el público potencial al que se dirige el cortometraje y sobre todo subrayaron los valores que querían transmitir con la historia. Durante la exhibición ante sus padres, intentaron explicar los fallos y se apresuraron a preguntar si ellos, como espectadores, habían comprendido la idea inicial de la producción.

Retomando el tema de nuestra hipótesis nos preguntamos: ¿hacen los niños una mejor lectura crítica cuando han practicado la creación audiovisual? Razonablemente,

sí. Y mejor aún, una vez que dominan el lenguaje audiovisual. Se evidenció a medida que avanzamos en los talleres de producción e íbamos aplicando los cuestionarios en los que resultaron progresivamente más críticos. A mayor conocimiento y práctica de la producción audiovisual, más facilidades tendremos para captar las operaciones que exige un análisis crítico. Sin embargo, tal como quedó claro ante los niños y sus padres, aprender a ver un medio como la televisión es un proceso extenso que debe ser medido y motivado periódicamente y no sólo en una temporada. En esta experiencia apenas hemos inculcado el significado de la lectura crítica al grupo transmitiéndoles la importancia de captar la existencia de diferentes dimensiones en un mismo documento audiovisual.

Los resultados nos indican que los niños pueden desarrollar capacidades sorprendentes para la creación de documentos audiovisuales, tan inesperados –podríamos afirmar– como sus razonamientos sobre tantos otros aspectos de la vida. Por otra parte, a medida que aumentan sus conocimientos sobre el universo audiovisual asciende también su grado de lectura crítica, bien sea de trabajos hecho por ellos mismos o por otros. Por todo esto y gracias a experiencias anteriores con resultados similares no podemos desmarcarnos del trabajo de educar al niño ante las pantallas que le rodean. La fase final de todo estudio pone en evidencia aquellos aspectos colindantes que se aíslan para poder profundizar en un tema concreto; en nuestro caso uno de ellos es la aplicación de materiales didácticos en los centros escolares. Surgen algunas inquietudes: ¿qué beneficios aporta esta dinámica a grupos numerosos de niños?, ¿qué grado de lectura crítica alcanzan los chicos si se alarga el proceso de enseñanza durante todo el año escolar o durante varios cursos? Y por otra parte, ¿puede servir este estudio para estructurar un espacio televisivo donde las colaboraciones provengan de distintos centros educativos?, ¿la red de televisiones locales serviría de base para la coordinación de un programa como éste al que tengan acceso niños y adolescentes? Hemos de seguir indagando también sobre lo que se logra en otras geografías del mundo donde los niños tienen más acceso a la tecnología especializada y donde la televisión ha conseguido ingresar en las escuelas de una forma patente para ser criticada y aprovechada.

### Referencias

- Aguaded, J.I. (Dir.) (2003): *Luces en el laberinto audiovisual*, Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.
- Aguaded, J.I. (1998): *Educación para la competencia televisiva*. Huelva, Universidad de Huelva.
- Alba, I. (2001): «Detrás de la cámara. Enseñar a pensar desde la imagen», en *Comunicación y Pedagogía*, 179, Barcelona, páginas 41-46.
- Ander-Egge. (1995): *Técnicas de investigación social*, Buenos Aires, Lumen.
- Bazalgette, C. (1991): *Los medios audiovisuales en la educación primaria*, Madrid, Morata/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Berganza M. y Ruiz J. (2005): *Investigar en comunicación*, Madrid, Mc Graw Hill.
- Corbetta, P. (2003): *Metodología y Técnicas de Investigación Social*, Madrid, Mc Graw Hill
- Fernández García, T. y García Rico, A. (Coord.). (2001): *Medios de comunicación, sociedad y educación*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- Gabrijelcic, C. y Otros (1999): *Sin miedo a los medios. Ideas para trabajar en el aula*, Buenos Aires, Le Lugar Editorial.
- Ferrés, J. (1999): *Televisión y Educación*, Barcelona, Paidós.

- Masterman, L. (1996a): «La revolución de la educación audiovisual», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, La Torre.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, De la Torre.
- Morduchowicz, R. (2001): *A mí la tele me enseña muchas cosas*, Buenos Aires, Paidós.
- Piaget, J. (1975): *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Seix Barral.
- Pereira, S. (1996): «Educar para un uso crítico de la TV en educación infantil», en *Comunicar*, 69-72.
- Pérez Tornero, J.M. (2003): «Educación en medios: perspectivas y estrategias», en Aguaded, J.I. (Dir.): *Luces en el laberinto audiovisual*, Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.
- Rodríguez Gómez, G. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.
- Sierra Bravo, R. (1994): *Técnicas de investigación social*, Madrid, Paraninfo.
- Taylor S.J. y Bogdan, R. (2002): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Tecnológico de Monterrey (Ed.) (2001): *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño: El estudio de casos como técnica didáctica*. Monterrey. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey ([www.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.pdf](http://www.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.pdf)) (20-03-08).