TESE DE DOUTORAMENTO

CARA UNHA TELEVISIÓN EDUCATIVA CENTRADA NO DESENVOLVEMENTO GLOBAL DO NENO: O CASO DE POCOYÓ

Esther Quinteiro Otero

PROGRAMA DE COMUNICACIÓN E INDUSTRIAS CREATIVAS
FACULTADE DE CIENCIAS DA COMUNICACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2014

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

TESE DE DOUTORAMENTO

CARA UNHA TELEVISIÓN EDUCATIVA CENTRADA NO DESENVOLVEMENTO GLOBAL DO NENO: O CASO DE POCOYÓ

Asdo. .....

Esther Quinteiro Otero

PROGRAMA DE COMUNICACIÓN E INDUSTRIAS CREATIVAS

FACULTADE DE CIENCIAS DA COMUNICACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2014

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR DA TESE

D. Xosé Soengas Pérez

Profesor catedrático do Departamento de Ciencias da Comunicación

Como Director da Tese de Doutoramento titulada

«Cara una televisión educativa centrada no desenvolvemento global do neno: o caso de Pocoyó»

Presentada por Dna. Esther Quinteiro Otero

Alumna do Programa de Doutoramento Comunicación e Industrias creativas

Autoriza a presentación da tese indicada, considerando que reúne os requisitos esixidos no artigo 34 do regulamento de Estudos de Doutoramento, e que como Director da mesma non incurre nas causas de abstención establecidas na lei 30/1992.

Asdo. .....

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

A David

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

O verdadeiro heroísmo consiste en trocar os anceios en realidades

Alfonso Daniel Rodríguez Castelao

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Cara una televisión educativa centrada no desenvolvemento global do neno: o caso de *Pocoyó*.

RESUMO

A televisión educativa deseña os seus espazos ao servizo da intencionalidade didáctica. Procura a aprendizaxe dos telespectadores, respectando especialmente os seus trazos e necesidades específicas cando se dirixe á audiencia infantil. O propósito desta investigación céntrase en analizar os contidos educativos orientados ao desenvolvemento global do neno no programa de televisión destinado á etapa de Educación Infantil *Pocoyó*. Na procura dese obxectivo, elabórase unha análise de contido dos 104 capítulos da serie que conforman a totalidade das tempadas I e II. Obtéñense así uns resultados que reflicten un deseño como mínimo medianamente orientado á finalidade didáctica no 100% dos episodios, destacando o 70,19% dos mesmos por estar moi orientados. Deste modo, os tres actos do capítulo configúranse para que exista unha relación estreita entre a trama e o contido educativo en tódolos episodios, sobresaíndo a intensificación do contido educativo, a indución á reflexión e as mensaxes educativas explícitas como os principais mecanismos de transmisión. Así mesmo, as tres áreas que agrupan os contidos educativos teñen unha prevalencia superior ao 99% dos capítulos. Desenvolven unha media de 46,28 ítems por episodio, dos que 31,11 pertencen á educación emocional, a área predominante da serie. En conclusión, *Pocoyó* constitúe un modelo de televisión educativa para os programas destinados ao público na etapa de Educación Infantil.

PALABRAS CHAVE

Televisión educativa, etapa de Educación Infantil, desenvolvemento global do neno, educación emocional, *Pocoyó*.

RESUMEN

La televisión educativa diseña sus espacios al servicio de la intencionalidad didáctica. Procura el aprendizaje de los telespectadores, respetando especialmente sus trazos y necesidades específicas cuando se dirige a la audiencia infantil. El propósito de esta investigación se centra en analizar los contenidos educativos orientados al desarrollo global del niño en el programa de televisión destinado a la etapa de Educación Infantil *Pocoyó*. En la procura de ese objetivo, se elabora un análisis de contenido de los 104 capítulos de la serie que conforman la totalidad de las temporadas I y II. Se obtienen así unos resultados que reflejan un diseño como mínimo medianamente orientado a la finalidade didáctica en el 100% de los episodios, destacando el 70,19% de los mismos por estar muy orientados. De este modo, los tres actos del capítulo se configuran para que exista una relación estrecha entre la trama y el contenido educativo en todos los episodios, destacando la intensificación del contenido educativo, la indución a la reflexión y los mensajes educativos explícitos como los principales mecanismos de transmisión. Asimismo, las tres áreas que agrupan los contenidos educativos tienen unha prevalencia superior al 99% de los capítulos. Desenvuelven una media de 46,28 ítems por episodio, de los que 31,11 pertenecen a la educación emocional, el área predominante de la serie. En conclusión, *Pocoyó* constituye un modelo de televisión educativa para los programas destinados al público en la etapa de Educación Infantil.

PALABRAS CLAVE

Televisión educativa, etapa de Educación Infantil, desarrollo global del niño, educación emocional, *Pocoyó*.

SUMMARY

Educational television designs its spaces with a didactic purpose. It pursues the viewers' learning, respecting specially its traits and specific needs when addressing the infantil audience. The goal of this research is focused on analysing the educational contents aiming at the child's global development in the television programme intended for the period of Primary Education *Pcoyó*. To achieve this goal, an analysis of the contents of the 104 episodes which constitute the totality of seasons I and II is performed. The results so obtained show a design with, at least, a moderatlely didactic purpose in 100 % of the episodes. 70,19% of them having an outstanding didactic inclination. In this way, the three acts of every episode are shaped to have a close relationship between the plot and the educational content (in every episode) , being notable the intensification of the educational content, the induction to reflection and explicit educational messages as the main trasmission mechanism. Likewise, the three areas which form the educational contents are prevalent in more than 99% of the episodes.They develop on average 46,28 items per episode, from which 31,11 belong to emotional education, the predominant area of the series. In conclusion, *Pocoyó* represents a model of educational television for the programes intended for the public at the stage of Nursery School.

KEYWORDS

Educational television, Nursery School, child's global development, emotional education, *Pocoyó*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE

1. CONTEXTO: A TELEVISIÓN, VÍTIMA E VERDUGO DA SOCIEDADE 13

1.1 A SOCIEDADE REDE 13

1.2 A TELEVISIÓN, ENTRE O SERVIZO PÚBLICO E A LÓXICA DO MERCADO 17

1.3 A OBEDIENCIA TELEVISIVA Á RENDIBILIDADE ECONÓMICA 21

1.4 A METAMORFOSE DO TELESPECTADOR EN AUDIENCIA 24

1.5 A PERSUASIÓN MEDIÁTICA 26

1.6 A GLOBALIZACIÓN CULTURAL 31

1.7 APOCALÍPTICOS E INTEGRADOS 33

2. MARCO TEÓRICO: UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR NO DESEÑO DA TELEVISIÓN EDUCATIVA 35

2.1 EIXE COMUNICATIVO: A TELEVISIÓN COMO MEDIO DE TRANSMISIÓN EDUCATIVO 35

2.1.1 A paleotelevisión fronte á neotelevisión 35

2.1.2 O entretemento: unha tendencia nas grellas 37

2.1.3 A programación infantil 39

2.1.3.1 A revolución dos clubs 39

2.1.3.2 A revolución dixital na programación infantil 41

2.1.3.3 A revolución da TDT na programación infantil 43

2.1.4 Os valores predominantes da televisión 44

2.1.5 O papel da televisión no tempo de lecer 46

2.1.6 O consumo televisivo 48

2.1.6.1 O porqué do consumo da televisión 49

2.1.6.2 A mediación familiar 50

2.1.7 Os efectos da televisión 55

2.1.7.1 A evolución dos estudos dos efectos 55

2.1.7.2 O proceso da televidencia 57

2.1.7.3 A influencia da televisión nos nenos 59

2.1.8 O concepto do neno ao longo da historia no marco europeo 63

2.2 EIXE PEDAGÓXICO: A IMPLICACIÓN DAS INSTITUCIÓNS EDUCATIVAS 70

2.2.1 O porqué da educomunicación 70

2.2.2 A evolución da educomunicación 71

2.2.3 A educomunicación no proceso de ensinanza-aprendizaxe 72

2.2.4 A planificación política da educomunicación 74

2.2.5 A relación conflitiva entre a educación e a comunicación 75

2.2.6 A crise da institución educativa 78

2.2.7 A converxencia entre a educación e a comunicación 81

2.2.8. Os principais movementos pedagóxicos 83

2.2.8.1 O movemento da Escola Nova 83

2.2.8.2 A educación socialista 86

2.2.8.3 O movemento antiautoritario 86

2.2.8.4 As teorías da desescolarización 87

2.2.8.5 As teorías personalistas 89

2.2.8.6 A Escola Única 89

2.2.8.7 O neoliberalismo educativo 90

2.2.8.8 As teorías da posmodernidade 90

2.3 A TELEVISIÓN EDUCATIVA: UN ESPAZO DE ENCONTRO ENTRE A EDUCACIÓN E A COMUNICACIÓN 91

2.3.1 O concepto de televisión educativa 92

2.3.2 A televisión ao servizo das institucións educativas 96

2.3.3 A televisión ao servizo da intencionalidade educativa: os nenos e as nenas como espectadores 100

2.3.3.1 O deseño dos programas educativos: unha metododoloxía centrada no I+D 102

2.3.3.2 O deseño dos programas educativos: as prioridades de contido 103

2.3.3.3 O deseño dos programas educativos: a escolla do formato 106

2.3.3.4 O deseño dos programas educativos: a dinámica atraínte da sedución 107

2.3.3.5 Un exemplo controvertido de televisión educativa: o deseño de *Sesame Street* 111

2.3.4 A televisión educativa no Estado español 115

2.3.5 O futuro da televisión educativa 117

2.4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INVESTIGACIÓN: OS EIXES COMUNICATIVO, PEDAGÓXICO E PSICOLÓXICO AO SERVIZO DA TELEVISIÓN EDUCATIVA 122

2.4.1 A capacidade educativa da televisión 122

2.4.1.1 A función socializadora 122

2.4.1.2 A aprendizaxe social e vicaria 126

2.4.1.3 As neuronas espello 135

2.4.2 Un programa de televisión para a audiencia de Educación Infantil 138

2.4.2.1 O desenvolvemento global na etapa de Educación Infantil 140

2.4.2.1.1 O desenvolvemento psicomotriz 140

2.4.2.1.2 O desenvolvemento dos procesos cognitivos básicos 143

2.4.2.1.3 O desenvolvemento da intelixencia 146

2.4.2.1.4 O pensamento matemático 148

2.4.2.1.5 O desenvolvemento da linguaxe 150

2.4.2.1.6 O desenvolvemento afectivo, emocional e a personalidade 153

2.4.2.1.7 O desenvolvemento social 159

2.4.2.2 Os alicerces do coñecemento nun programa educativo infantil 162

3. A INVESTIGACIÓN: CARA UNHA TELEVISIÓN EDUCATIVA CENTRADA NO DESENVOLVEMENTO GLOBAL DO NENO: O CASO DE *POCOYÓ*. 173

3.1 XUSTIFICACIÓN 173

3.2 DELIMITACIÓN DO OBXECTO DE ESTUDO 175

3.3 OBXECTIVOS 183

3.4 HIPÓTESES 184

3.5 DESEÑO DA INVESTIGACIÓN 185

3.6 PROCEDEMENTO DA INVESTIGACIÓN 187

3.7 RECOLLIDA DE DATOS 188

3.7.1 O proceso de operacionalización 188

3.7.2 O instrumento de recollida de datos 193

3.8 ANÁLISE DE CONTIDO 194

4. RESULTADOS DA INVESTIGACIÓN 197

4.1 OS CONTIDOS EDUCATIVOS 197

4.1.1 Coñecemento de si mesmo 197

4.1.1.1 Conciencia emocional 197

4.1.1.2 Regulación emocional 202

4.1.1.3 Autonomía emocional 204

4.1.1.4 Habilidades sociais 206

4.1.1.5 Habilidades de vida 209

4.1.2 Coñecemento do contorno 211

4.1.2.1 Medio físico 211

4.1.2.2 Natureza 213

4.1.2.3 Cultura e vida 215

4.1.3 Linguaxes 217

4.1.3.1 Linguaxe verbal 217

4.1.3.2 Linguaxe artística 219

4.1.3.3 Linguaxe audiovisual 221

4.1.4 Valoración entre áreas 223

4.1.5 Competencias básicas 228

4.2 A ESTRUTURACIÓN DOS CONTIDOS EDUCATIVOS 231

4.2.1 Duración do capítulo 231

4.2.2 Relación estreita do cebo/clímax/resolución da historia co contido educativo 234

4.2.3 Mensaxes educativas explícitas 234

4.2.4 Estrutura dos contidos por acto 238

4.2.4.1 Áreas 238

4.2.4.2 Habilidades 239

4.2.4.3 Emocións, estratexias e valores 241

4.2.4.4 Ítems 246

4.3 A TRANSMISIÓN DOS CONTIDOS EDUCATIVOS 247

4.3.1 Os vectores de transmisión 247

4.3.1.1 Personaxes 247

4.3.1.1.1 Caracterización das personaxes 247

4.3.1.1.2 Número total de personaxes por capítulo 261

4.3.1.1.3 Número de personaxes por acto 262

4.3.1.1.4 Participación das personaxes nos capítulos 265

4.3.1.1.5 Participación das personaxes nos actos 266

4.3.1.1.6.Distribución da relevancia das personaxes nos capítulos 278

4.3.1.1.7 Participación das personaxes segundo a relevancia na trama 278

4.3.1.1.8.Relacións xerárquicas entre as personaxes 290

4.3.1.1.9 Función principal das personaxes nos capítulos 311

4.3.1.1.10 Función das personaxes na transmisión dos ítems educativos 325

4.3.1.1.11 Ítems transmitidos polas personaxes nas tres áreas 345

4.3.1.2 Narrador 350

4.3.1.2.1 Caracterización do narrador 350

4.3.1.2.2 Participación do narrador nos capítulos 350

4.3.1.2.3 Participación do narrador nos actos 351

4.3.1.2.4 Relación xerárquica do narrador coas personaxes 352

4.3.1.2.5 Función principal do narrador nos capítulos 353

4.3.1.2.6 Función do narrador na transmisión dos ítems educativos 354

4.3.1.2.7 Porcentaxe de ítems do narrador por áreas 355

4.3.1.3 Voz en off 356

4.3.1.3.1 Caracterización da voz en off 356

4.3.1.3.2 Participación da voz en off nos capítulos 357

4.3.1.3.3 Participación da voz en off nos actos 357

4.3.1.3.4 Relación xerárquica da voz en off coas personaxes 358

4.3.1.3.5 Función principal da voz en off nos capítulos 359

4.3.1.3.6 Función da voz en off na transmisión dos ítems educativos 360

4.3.1.3.7 Porcentaxe de ítems da voz en off por áreas 361

4.3.2. Os mecanismos de transmisión 362

4.3.2.1 Comparación entre mecanismos 362

4.3.2.2 Focalización da atención cara contido educativo 363

4.3.2.3 Formulación de preguntas 366

4.3.2.4 Indución á reflexión 367

4.3.2.5 Identificación de condutas e sentimentos 369

4.3.2.6 Emisión de xuízos de valor 370

4.3.2.7 Exhortacións 372

4.3.2.8 Mensaxes educativas explícitas 374

4.3.2.9 Intensificación do contido educativo a través da carga emocional 376

4.3.2.10 Reiteración do concepto educativo 379

4.3.2.11 Reforzo das actitudes positivas 382

4.3.2.12 Sentenza final 384

4.4 VALORACIÓN GLOBAL 386

4.4.1 Contidos educativos desenvoltos 386

4.4.2 Contido educativo principal 387

4.4.3 Presentación do concepto educativo principal 388

4.4.4 Mensaxes educativas explícitas 389

4.4.5 Modelo educativo principal 391

4.4.6 Mecanismo principal de transmisión do contido educativo 393

4.4.7 Importancia dos contidos educativos 395

4.4.8 Importancia da estruturación dos contidos 396

4.4.9 Importancia dos mecanismos de transmisión 398

4.4.10 Deseño do capítulo orientado á finalidade educativa 399

4.4.11 Calidade educativa do capítulo 400

4.5 DIFERENZAS ENTRE AS TEMPADAS I E II DE POCOYÓ 402

4.5.1 Contidos educativos 402

4.5.1.1 Coñecemento de si mesmo 402

4.5.1.1.1 Conciencia emocional 402

4.5.1.1.2 Regulación emocional 404

4.5.1.1.3 Autonomía emocional 405

4.5.1.1.4 Habilidades sociais 406

4.5.1.1.5 Habilidades de vida 408

4.5.1.1.6 Valoración da área do Coñecemento de si mesmo 408

4.5.1.2 Coñecemento do contorno 409

4.5.1.2.1 Medio físico 409

4.5.1.2.2 Natureza 410

4.5.1.2.3 Cultura e vida 411

4.5.1.2.4 Valoración da área do Coñecemento do Contorno 411

4.5.1.3 Linguaxes 412

4.5.1.3.1 Linguaxe verbal 412

4.5.1.3.2 Linguaxe artística 413

4.5.1.3.3 Linguaxe audiovisual 413

4.5.1.3.4 Valoración da área das Linguaxes 414

4.5.1.4 Valoración entre áreas 415

4.5.1.5 Competencias básicas 416

4.5.2 Estruturación dos contidos educativos 417

4.5.2.1 Duración dos capítulos 417

4.5.2.2 Relación estreita do cebo/clímax/resolución da historia co contido educativo 419

4.5.2.3 Mensaxes educativas explícitas 419

4.5.2.4 Estrutura dos contidos por acto 419

4.5.2.4.1 Áreas 419

4.5.2.4.2 Habilidades 419

4.2.4.2.3 Emocións, estratexias e valores 419

4.2.4.2.4 Ítems 420

4.5.3 Transmisión dos contidos educativos 420

4.5.3.1 Vectores de transmisión 420

4.5.3.1.1 Personaxes 420

4.5.3.1.2 Narrador 424

4.5.3.1.3 Voz en off 425

4.5.3.2 Mecanismos de transmisión 425

4.5.3.2.1 Comparación entre mecanismos 425

4.5.3.2.2 Focalización da atención cara contido educativo 425

4.5.3.2.3 Formulación de preguntas 427

4.5.3.2.4 Indución á reflexión 427

4.5.3.2.5 Identificación de condutas e sentimentos 427

4.5.3.2.6 Emisión de xuízos de valor 427

4.5.3.2.7 Exhortacións 428

4.5.3.2.8 Mensaxes educativas explícitas 428

4.5.3.2.9 Intensificación do contido educativo 429

4.5.3.2.10 Reiteración do concepto educativo 431

4.5.3.2.11 Reforzo das actitudes positivas 432

4.5.3.2.12 Sentenza final 432

4.5.4 Valoración global 433

4.5.4.1 Contidos educativos desenvoltos 433

4.5.4.2 Contido educativo principal 433

4.5.4.3 Presentación do contido educativo principal 434

4.5.4.4 Mensaxes educativas explícitas 435

4.5.4.5 Modelo educativo principal 435

4.5.4.6 Mecanismo principal de transmisión do contido educativo 436

4.5.4.7 Importancia do contido educativo 436

4.5.4.8 Importancia da estruturación 436

4.5.4.9 Importancia dos mecanismos 436

4.5.4.10 Deseño do capítulo orientado á finalidade didáctica 436

4.5.4.11 Calidade educativa do capítulo 436

4.5.5 Síntese das diferenzas entre tempadas en *Pocoyó* 437

5. CONCLUSIÓNS 439

6. EPÍLOGO: O FUTURO DA TELEVISIÓN EDUCATIVA INFANTIL E DA SÚA INVESTIGACIÓN 449

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 453

8. ANEXOS 477

8.1 FICHA DE ANÁLISE 477

8.2 ÍNDICE DE FIGURAS E TÁBOAS 523

8.3 RESUMO EUROPEO 541

1. Contexto
A televisión, vítima e verdugo da sociedade

1.1 A SOCIEDADE REDE

> -Comezou no ano 473 D.F. Os inspectores mandaron evacuar da illa de Chipre a todos os seus habitantes e volvérona a colonizar cun grupo especialmente adestrado de vinte e dous mil Alfas. Entregóuselles toda clase de equipamento agrícola e industrial e permitíuselles gobernar os seus propios asuntos. O resultado cumpriu con exactitude todas as previsións teóricas. A terra non se traballaba axeitadamente; había folgas en todas as fábricas; as leis non se cumprían, as ordes non se obedecían; todas as persoas destinadas a calquera traballo de nivel inferior dedicábanse a maquinar arreo para acadaren choios de nivel superior; e as persoas con choios importantes maquinaban asemade para se manteren a calquera prezo nos postos que ocupaban. En menos de seis anos, houbo unha guerra civil en toda regra. Cando das vinte e dúas mil persoas xa levaban morto dezanove mil, os sobreviventes solicitáronlles unanimemente aos Inspectores Mundiais que volvesen a asumir o goberno da illa; cousa que estes fixeron. E ese foi o final da única sociedade de Alfas que coñeceu o mundo.
>
> O Salvaxe deu un fondo suspiro.
>
> -A poboación óptima -dixo Mustafá Mond- vén representada por un iceberg: oito novenas partes debaixo da auga, e a parte restante por riba.
>
> -¿E son felices os que están por debaixo da auga?
>
> -Máis que os de arriba.
>
> Aldous Huxley, *Un mundo feliz*

O temor á evolución da humanidade desencadeou no mundo literario diversas advertencias como a descrita por Huxley en *Un mundo feliz*. Esta novela considerada obra cumio das distopías -xénero que se caracteriza por presentar sociedades ficticias indesexables baseadas no contexto socio-político do autor- presentou en clave de ficción o medo a unha sociedade adormecida e narcotizada.

A obra de Huxley estivo acompañada doutras sátiras literarias que tamén preocupaban á sociedade. A posibilidade de que unha delas se tornase realidade estremecía a mente dos cidadáns. De feito, trala publicación de Orwell, *1984,* os estadounidenses agardaron pola chegada desa data para despexar a dúbida dunha sociedade caracterizada por actitudes totalitarias e represivas. Nese momento, ficaban aliviados: as raíces da democracia liberal mantivéranse firmes. Non foran visitados polos pesadelos orwellianos. Porén, como lembra Postman (2001), esquecéranse que ao carón da pesimista visión de Orwell, había outra igualmente aglaiante: *Un mundo feliz.*

Ámbalas dúas obras describiran un futuro incerto, aínda que as súas profecías tomaran un cariz diferente. Orwell (2013) sinalaba unha opresión imposta exteriormente, mentres na visión de Huxley (1996) non se requiría un Gran Irmán para privar ás persoas da súa autonomía; a xente chegaría a amar a súa opresión e a adorar as tecnoloxías anulando a súa

capacidade de pensar. É dicir, fronte á posibilidade de prohibir os libros, existía outra que temía que ninguén quixese lelos; fronte ás consecuencias da escaseza de información, a *sobreinformación* xeradora de pasividade; fronte unha cultura cativa, unha cultura trivial ocupada de xerar sensacións. Presentaron, pois, dúas visións sobre o control: unha baseada na dor e a outra no pracer (Postman, 2001).

Publicadas na primeira metade do século XX -*Un Mundo feliz,* en 1932 e *1984,* en 1949-, poderíase preguntar: ¿Cales destas premonicións foi a correcta? ¿Coexisten as dúas? ¿Ningunha delas se tornou realidade? ¿Tal vez xa se cumpriron as profecías pero os cidadáns non son conscientes? ¿Se cadra esa sociedade aínda está por chegar?

> Unha nova sociedade xorde sempre e cando poida observarse unha transformación estrutural nas relacións de produción, nas relacións de poder e nas relacións de experiencia. Estas transformacións comportan unha modificación igualmente substancial das formas sociais do espazo e do tempo, e a aparición dunha nova cultura (Castells, 1998:374).

Segundo a visión deste autor, un novo mundo se formou no fin do pasado milenio. Motivouse na coincidencia histórica, cara finais dos sesenta e mediados dos setenta, de tres procesos interdependentes: a revolución da tecnoloxía da información; a crise económica do capitalismo, o estatismo e as súas sucesivas reestruturacións; e o florecemento de movementos sociais e culturais, como a defensa dos dereitos humanos, o ecoloxismo, etc. A interacción destes procesos e as reaccións que desencadearon motivaron unha nova estrutura social dominante, a sociedade rede; unha nova economía, a economía global; e unha nova cultura, a cultura da virtualidade real.

Nese novo contexto, a revolución tecnolóxica modificou a base material da sociedade a un ritmo acelerado. As economías de todo o planeta fixéronse interdependentes a escala global, introducindo unha nova forma de relación entre economía, o Estado e a sociedade. Así, o capitalismo sufriu un proceso de reestruturación profunda: desenvolveuse unha maior flexibilidade na xestión e descentralización das empresas, aumentou o poder do capital fronte ao traballo e individualizáronse cada vez máis as relacións laborais. Por outra banda, o estado comezou a intervir para desregular os mercados de forma selectiva e a desmantelar a natureza das forzas políticas e institucións. Como consecuencia, desenvolveuse unha crecente diferenciación xeográfica e cultural dos escenarios para a acumulación e xestión do capital. Non só se acentuou un desenvolvemento desigual entre o Norte e o Sur, senón tamén entre os segmentos e territorios dinámicos das sociedades e os que corren o risco de converterse en irrelevantes dende a perspectiva da lóxica do sistema. Deste modo, paralelamente á liberación das forzas produtivas da revolución informacional, consolidáronse buracos negros de miseria humana na economía global (Castells,1997).

Estes cambios contribuíron a transformar os cimentos materiais da vida -o espazo e o tempo- mediante a constitución dun espazo de fluxos e da atemporalidade, expresións das actividades dominantes e das elites gobernantes. Xerouse así unha cultura da virtualidade real mediante un sistema de medios omnipresentes, interconectados e diversificados que falan unha linguaxe dixital universal.

Superado polas redes globais de riqueza, poder e información, o estado-nación moderno perdeu boa parte da súa soberanía. Unha crise de lexitimidade está a baleirar de significado ás

institucións da era industrial. Ó tratar de intervir estratexicamente no escenario global, o estado perde capacidade de representar aos seus electorados, arraigados nun territorio histórico. A privatización dos organismos públicos e o ataque ao estado de benestar empeoran as condicións de vida para a maioría dos cidadáns, rompen o contrato social entre o capital, o traballo e o estado, e eliminan boa parte da rede de seguridade social, o sostén do goberno lexítimo para o cidadán de a pé (Castells, 2003).

As institucións e organizacións da sociedade civil convertéronse en cunchas baleiras cada vez menos capaces de relacionarse coa vida e os valores da xente na maioría das sociedades. As ideoloxías políticas -que emanan das institucións e organizacións industriais- vense privadas de significado real nun novo contexto social. Perden o seu atractivo e, para tratar de sobrevivir, embárcanse nunha serie de adaptacións interminables. Por outra banda, o movemento obreiro debilítase como unha fonte importante de cohesión social e representación dos traballadores. Transfórmase, primordialmente, nun axente político integrado no ámbito das institucións públicas.

Estas modificacións tamén afectaron a outras institucións. As igrexas maioritarias, que practican unha forma de relixión secularizada dependente tanto do estado como do mercado, perden moita da súa capacidade de impor unha conduta a cambio de proporcionar consolo. Paralelamente, a familia patriarcal sofre unha crise. Ve alterada a transmisión dos códigos culturais de xeración en xeración, obrigando aos homes, mulleres e nenos a encontrar novos modos de vida (Castells, 2003).

Como resultado, o poder xa non se atopa nas institucións (o estado), nas organizacións (empresas) ou nos controladores simbólicos (empresas mediáticas, igrexas). Difúndese en redes globais de riqueza, poder, información e imaxes que circulan nun sistema de xeográfico desmaterializado. O novo poder reside nos códigos de información e nas imaxes de representación arredor dos cales as sociedades organizan as súas institucións e a xente constrúe as súas vidas e decide a súa conduta. Como indica Castells (2003:458): "a primeira vista, estamos sendo testemuñas do xurdimento dun mundo feito exclusivamente de mercados, redes, individuos e organizacións estratéxicas, aparentemente gobernados por modelos de expectativas racionais".

Ante o novo modelo de sociedade, a identidade estase convertendo na principal fonte de significado. Unha marusía de expresións de identidade colectiva desafían á globalización e ao cosmopolitismo en nome da singularidade cultural e do control da xente sobre as súas vidas e os seus contornos. Cada vez, é máis habitual que as persoas non organicen o seu significado arredor do que fan, senón polo que son ou cren ser. Por este motivo, as comunidades de resistencia defenden os seus territorios contra a lóxica sen lugares do espazo de fluxos que caracteriza á era da información. Reclaman a súa memoria histórica e defenden a permanencia dos seus valores fronte a celebración do efémero ou a disolución da historia na atemporalidade. Nesa batalla, empregan ademais a tecnoloxía da información para a comunicación horizontal entre as persoas e a pregaria comunal, rexeitando a nova idolatría da tecnoloxía. É dicir, conservan os valores transcendentais contra a lóxica das redes informáticas que estruturan as nosas sociedades arredor dunha posición bipolar entre a rede e o eu (Castells, 2003).

En resume, a globalización, a reestruturación capitalista, a interconexión organizativa xunto coa cultura da virtualidade real e a primacía da tecnoloxía son as fontes mesmas da crise do estado e da sociedade civil, tal e como estaban constituídas na era industrial. Arredor destas forzas organízase a resistencia comunal, con novos proxectos de identidade, contradicindo a lóxica dominante da sociedade rede e emprendendo loitas sobre os tres ámbitos fundacionais da nova estrutura social: espazo, tempo e tecnoloxía.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.2 A TELEVISIÓN, ENTRE O SERVIZO PÚBLICO E A LÓXICA DO MERCADO

> O meu fillo Kai preguntoume unha vez, cando tiña cinco anos: "Papi, quen construíu o monte Tamalpais?"
>
> A pregunta de Kai estremeceume. Díxenlle: "Ninguén construíu o monte Tamalpais; creceu emerxendo da terra hai miles de anos. Ningunha persoa pode construír unha montaña."
>
> Creo que foi a primeira vez que realmente observei con atención o mundo urbano no cal vivimos el e eu, o resto da nosa familia e a maioría da xente deste país. Quixen saber cómo era posible que o meu fillo chegase á noción de que os seres humanos eran responsables da construción da montaña. Pronto advertín que a súa impresión equivocada era fácil de entender.
>
> Jerry Mander, *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión*

Jerry Mander (2004) acada a popularidade ao escribir esta obra baseada na súa experiencia persoal e profesional como publicista. Nela, denúnciase a dependencia que sofre a pequena pantalla do mercado e o papel da mesma na aceleración do consumo. Presenta así unha teoría que denuncia a realidade actual, consecuencia dos efectos da televisión como tecnoloxía non neutral, alertando dos danos corporais e mentais que produce, pero sobre todo, dos perigos de control social que implican.

A traxectoria do autor permitiulle comprender como os medios de comunicación se dirixen directamente á mente das persoas, producindo imaxes capaces de inducir actuacións que nunca imaxinaran. Ver a pequena pantalla podería cualificarse como unha especie de soñar esperto: as imaxes entrarían como un líquido dentro do recipiente de tal xeito que a información serviría para alimentar directamente o subconsciente das masas.

O seu rexeitamento polos efectos perversos que desencadea a pequena pantalla como tecnoloxía en si mesma fica patente na comparación realizada da televisión coa máquina hipnopédica de Huxley: "Se vostede acepta a existencia de automóbiles, tamén debe aceptar a existencia de autoestradas que atravesan a paisaxe, do petróleo para facelos funcionar e de grandes institucións que se ocupen de buscalo, extraelo e distribuílo" (Mander, 2004:67).

Un dos efectos máis temibles deste panorama mediático constitúe para Mander a clonación global das culturas, ante a cal establece catro metas paralelas para realizar unha reforma mediática. En primeiro lugar, indica a redución do poder e a concentración dos medios globais comerciais, a escala global e dentro de cada país. En segundo lugar, o incremento do poder e a viabilidade dos sectores non comerciais e sen afán de lucro nos medios de comunicación. O seguinte paso sería facer todo o posible por crear, apoiar e estender novas voces alternativas a escala local, nacional ou internacional. E finalmente, na área persoal, xulgar os hábitos mediáticos propios e da familia.

O modelo americano e a súa tendencia á expansión, profundamente criticado por Mander, tamén foi debatido por Costa (1986). Este autor recoñece no sistema de mercado a causa que inestabilizou aos sistemas públicos europeos. O expansionismo económico americano presentou a súa tendencia á dominación como unha cruzada a favor da libre expresión, contando coa alianza de sectores definidos da burguesía de cada país que viron, na ruptura dos

monopolios públicos, o nacemento dun atractivo sector económico susceptible de proporcionar grandes beneficios.

A tese defendida por Costa (1986) remítese ao nacemento do modelo público europeo. O autor matiza que a creación dos monopolios de radio, e posteriormente televisión no vello continente, non sería unha opción de contidos progresistas, senón a consecuencia dos intereses do capital daquela época. Tralo xurdimento dos monopolios de radio en 1929 e o consecutivo desenvolvemento da televisión despois da Segunda Guerra Mundial, a actividade económica situábase baixo mínimos. Esta situación imposibilitaba a explotación de emisoras a través da publicidade. Porén, a venda de aparatos permitía a obtención de beneficios, actividade que motivou á burguesía mentres os presupostos públicos financiaban os programas que podían facer atractiva a venda de receptores.

Paralelamente, as causas que en 1930 motivaron unha maior intervención do Estado na radio acentuáronse e ampliáronse ao acabar a guerra europea. Existía un gran temor á nova tecnoloxía, considerada perigosa. O medio radiofónico xa fora utilizado polos fascistas alemáns e italianos, así como en Brasil e Arxentina, polo que os medios de comunicación de masas debían ser controlados polo poder público.

Dominique Wolton (1995) engade a este panorama outras dúas ideas que reforzaron a noción de servizo público: o desenrolo dunha instintiva reacción negativa cara a organización privada da televisión norteamericana e a crenza difundida de que a televisión, ben empregada, podía ser un instrumento de democratización cultural.

Co paso do tempo, cada un dos países europeos adoptou trazos específicos en función da súa propia realidade política e social, aínda que mantendo en tódolos casos a entidade de dereito público con finalidade non lucrativa. Deste modo, a televisión convertíase, en mans do Estado, nun instrumento de cohesión social e nacional.

A constatación deste feito reflectiuse na rapidez coa que se acometía en tódolos países a instalación de repetidores para transportar o sinal dende o centro á periferia, a pesar dos gastos que esta tarefa representaba. O interese do estado foi corroborado pola política de apoio da maioría dos gobernos ao sector da fabricación de aparatos. Estes reduciron o seu prezo entre 1955 e 1960 en tódolos países de Europa occidental sen excepción, permitindo a venda a prazos.

En España, a industria comeza a fabricar aparellos en 1959. As emisións regulares de TVE iniciáronse para Madrid o domingo 28 de outubro de 1956, unha data tardía no contexto dos países do contorno europeo e tamén do latinoamericano. Porén, a partir de 1963, pode dicirse que se inicia a difusión maioritaria do medio televisivo. O éxito foi inmediato en tódolos lugares e tempos. A pequena pantalla parecía satisfacer unha maiúscula demanda de ocio case gratuíto e doméstico (Palacio, 2008).

Até os principios dos oitenta, a maior parte dos servizos públicos compartiron unha serie de trazos que os diferenciaba do modelo dos Estados Unidos de América. Os servizos multiprogramáticos abarcaron obxectivos como a educación, a información e o entretemento; entendíase a televisión como unha empresa cultural; as canles públicas dispuñan de gran flexibilidade; as empresas de televisión estaban altamente politizadas; e evitábase a

competencia polo apoio publicitario. Porén, o impacto das novas tecnoloxías nos oitenta inestabilizou este sistema.

Nesta década, imponse a televisión privada, non tanto polas súas virtudes senón polas insuficiencias da pública que, ante a nova situación, comeza a imitar ás canles comerciais. Chega así a obsesión polo rating, a redución da diversidade na programación e a aparición do espectáculo. Mentres, os grupos de comunicación privados autoproclamánse no símbolo da liberdade; a televisión non podía seguir sendo o único dominio da comunicación vetado ao diñeiro privado.

Esta evolución tamén se viu acompañada dun xiro progresivo de opinión dos telespectadoras. A complexidade da televisión fortaleceuse grazas ao inmenso éxito popular que acentuou os temores existentes. Como lembra Wolton (1995:15):

> O gran misterio da televisión é a dualidade irredutible do carácter esencialmente privado do consumo dunha actividade que segue sendo fundamentalmente colectiva, tanto no plano das condicións económicas da súa produción como no plano da súa difusión. A televisión caracterízase pola tensión que existe entre esas dúas escalas contraditorias, a individual e a colectiva.

As presións do mercado no sistema televisivo puxeron en perigo a un conxunto de valores característicos da programación europea occidental. Entre estas cuestións ameazadas, atoparíanse a noción de calidade, a diversidade, a identidade cultural, a independencia das fontes dos programas respecto das influencias comerciais, a integridade da comunicación, o mantemento de criterios e o benestar dos nenos e mozos.

Nese último aspecto, Blumler (1993) identifica na programación infantil e xuvenil o grao de maior disparidade entre a oferta pública e comercial. Tradicionalmente, as canles públicas propuxéranse presentar materiais educativos co fin de informar, estimular e ensanchar os horizontes dos cativos. Pola contra, as canles privadas concentráranse en debuxos animados onde se presentaban robots, animais ou bonecos que afrontaban aventuras.

Precisamente, foi na área infantil onde o comercialismo mostrou o seu aspecto máis descarado, sobre todo nos Estados Unidos de América, onde os mesmos presentadores anunciaban as cuñas e as personaxes máis famosas aparecían ligados aos xoguetes das tendas. Esta dinámica mercantilista non se presentou inmediatamente en Europa. O recoñecemento dos nenos como espectadores vulnerables implicou a validez de tres valores: o respecto polas necesidades educativas; a consideración de non ser expostos a mensaxes publicitarias sofisticadas antes de que desenvolvesen o nivel de conciencia para protexelos da persuasión; e a abstención de materiais estritamente destinados a adultos.

Esta protección aos cativos vinculábase coa tripla finalidade que adoptara a televisión pública: informar, formar e distraer. Mais estes obxectivos, entre os que non se atopa o ánimo de lucro, serían imposibles de cumprir sen unha intervención moi directa do Estado no sector, o que sitúa á televisión na área pública. Esta intervención é un elemento esencial do modelo europeo que dá lugar a unha televisión de auténtico servizo público. Non obstante, o feito de que o Estado faga reserva da televisión para a área pública comporta outros dous elementos esenciais na configuración do modelo europeo: un financiamento que non está subordinada aos índices de audiencia dos programas e un control regrado do medio. Deste modo, os catro

elementos definidos como finalidade, propiedade, financiamento e control teñen unha importancia esencial para configurar o modelo televisivo (Blumler, 1993)

Establecido na sociedade o debate sobre a natureza da televisión pública, Pasquali (2007) describe un listado dos trazos que permite que un servizo de telecomunicacións ou radiotelevisivo poida considerarse público. O autor cualifica a este tipo de sistema de televisión como institucións paraestatais ou autónomas radicalmente non gobernamentais, conducidas por unha autoridade independente e co poder lexislativo como gardián do uso político das emisións. O seu financiamento, subliña, debería basearse no erario público, sen impoñer condicións, ou ben nos propios usuarios mediante canon. Tamén poderían alimentarse discretamente da publicidade, pero sempre de maneira autorregulada. Como obxectivos básicos a alcanzar, establece os catro atributos clásicos do servizo público: universalidade, continuidade, versatilidade e adecuación. Para concluír a descrición, indica a obrigatoriedade de satisfacer con calidade real as necesidades sociais, educativas, culturais, do tempo libre, asegurando a máxima participación posible dos usuarios.

En definitiva, a televisión pública debería estar enraizada no sistema social. A súa guía de actuación constituiría unha serie de prioridades cualitativas que a diferenciaran da televisión guiada polo mercado. Así, poderían diferenciarse tres cometidos. No relativo á función cultural, debería definirse a si mesma como un factor influínte na reprodución e renovación cultural. No respectivo á función política, debería ter a vocación de defender a integridade e utilidade da comunicación cívica para o telespectador contra as numerosas presións que ameazan con subvertela. Na esfera social, afrontaría diversos obxectivos. Un deles sería a socialización, participando no desenvolvemento madurativo de nenos e mozos en crecemento. O segundo, a orientación normativa, é dicir, sensibilizar ás canles fronte a nocións de normas e criterios a seguir. E unha terceira, a comprensión multicultural mediante a representación de diversos grupos dunha sociedade pluralista así como contribuíndo a procesos de cambio e integración social (Blumler e Hoffman, 1993).

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.3 A OBEDIENCIA TELEVISIVA Á RENDIBILIDADE ECONÓMICA

> Don Capitalismo cría que rexuvenecería (…) ¡Como se equivocaba este pobre home! Porque segundo pasaban os días aparecían as canas, as engurras e o seu desgaste era evidente. A democratización da información estendérase por todo o seu corpo e comezara o reparto de poder. Unha vez que o proceso foi detectado recoñeceu que non existían antídoto nin terapia para paralo ou controlalo (...) Don Capitalismo estaba á mercé do que el mesmo fomentara sen querer (...).
>
> Vagabundea errante polo mundo arrastrando os seus amores e as súas indecisións, cada vez menos dono da súa identidade. Un mestre de aldea ensinoulle a comprender os medios de comunicación e as formas de vida da nosa sociedade actual, demostrándolle cómo estes medios son prolongacións da sensibilidade humana, e que cada vez que xorde un novo, transfórmase a conciencia sensible da humanidade. Polo tanto, parece lóxico pensar que a súa supervivencia pasa por adaptarse a estas transformacións.
>
> Guiomar Salvat Martinrey, *La experiencia digital en presente continuo*

A evolución no campo televisivo non se debe na súa totalidade ás transformacións tecnolóxicas. Os criterios económicos conquistaron un peso crecente, tanto na organización da actividade televisiva como na regulación das relacións entre os diferentes suxeitos. Non obstante, difundiuse unha especie de integrismo tecnolóxico que sitúa no centro dos fenómenos aos medios técnicos para explicar os cambios.

Ante esta corrente, poderíase suxerir a pregunta: que é o que miran as persoas, as tecnoloxías ou os programas? En realidade, hai varias consideracións que teñen en conta os telespectadores como son os gastos que deben soportar para recibir unha nova canle ou os espazos que esta ofrece. Por outra banda, o medio técnico de emisión non constitúe nin sequera un criterio válido de clasificación das canles de televisión para distinguir as súas variacións e perspectivas. Noutros termos, as novidades na pequena pantalla resultaron tan profundas nos países onde as tecnoloxías tiveron un amplo desenvolvemento como nos países onde foron sostidas por grandes proxectos mais atoparon dificultades para despegar ou onde estiveron totalmente ausentes. Como sinala Richeri (1994:93):

> A análise das transformacións nos diferentes sistemas televisivos poñen en evidencia que a innovación tecnolóxica foi nalgúns casos un medio, noutros un obxectivo, noutros coartadas de decisións políticas ou de proxectos económicos e sociais, pero nunca desempeñaron un rol determinante para o cambio, nunca foi o factor desencadeante.

Polo tanto, o devandito aspecto económico é o que permite explicar diversas cuestións relevantes no panorama audiovisual, como a produción dos programas e a oferta das grellas televisivas, coas que está estritamente ligado.

A produción televisiva mantén unha lóxica totalmente allea á industrial. Baséase nun concepto e nun esquema de realización destinados a ser reproducidos. Así, distínguese claramente da produción en serie en dous aspectos: cada programa debe ter unha cota de orixinalidade e, ao mesmo tempo, precisa achegar unha dose de repetición que xere nos telespectadores unha sensación de continuidade. Ademais, dispón duns reducidos marxes de

automatización do traballo. Na industria cultural, a produtividade non crece aumentando as inversións en máquinas, as cales non serven porque o traballo non é mecanizable. Deste modo, a retribución medra sen que aumente a produtividade. Mais a esta situación aínda se lle engade outro elemento: o valor efémero dos produtos. Na gran parte dos programas, o valor de transmisión redúcese a cero dende o punto de vista económico despois da primeira emisión porque perde o seu interese (Richeri, 1994).

En base a esta lóxica, se un produto televisivo pode ser vendido varias veces no mercado de orixe e no internacional, a cobertura do seu custe pode repartirse entre as diferentes transaccións reducindo o prezo de cada unha delas. Porén, estes produtos entran nunha concorrencia mundial onde os seus prezos son comparados cos de orixe estadounidense. Estes últimos reparten os seus custes en diferentes transaccións. Así, teñen a posibilidade de ofrecerllo a unha das grandes canles nacionais que paga o prezo proporcional a unha audiencia potencial moito máis grande ca nos países europeos, a grupos de televisións organizadas en circuíto, ou ás televisións independentes. E, ademais dos clientes nacionais, engádenselle os distintos mercados dos países europeos e dos outros continentes. Deste modo, a cobertura dos custes pode repartirse entre varios suxeitos e, polo tanto, o produto televisivo pode ofrecerse a un prezo moi inferior ao seu valor (Richeri, 1994).

En Europa, dificilmente os produtos televisivos teñen un segundo ou terceiro mercado. Concíbense preferentemente para ser emitidos polo comitente. A relación coste-audiencia vese penalizada respecto dos Estados Unidos de América, do que se converteu no seu mellor cliente. O vello continente non só adopta a posición de pequeno abastecedor do mercado internacional, con poucas condicións de fornecer ao seu propio mercado interior, senón que tamén constitúe o maior importador mundial de programas de televisión. Esta circunstancia vese ademais reforzada polas empresas de televisión europeas, pouco interesadas nos produtos dos países veciños.

Como consecuencia, estes produtos baratos invadiron durante moito tempo as grellas, aínda que grazas á crecente insatisfacción dos telespectadores, a excesiva proporción dos inicios diminuíu. De tódolos xeitos, a súa presenza aínda se mantén indubidablemente na pequena pantalla, botando en falta máis espazos recoñecidos pola súa calidade (Richeri, 1994).

Mención especial merece o caso español, onde os inicios estiveron marcados por decisións políticas e proxectos económicos. O período caracterizado en case toda Europa Occidental pola consolidación e auxe da televisión de servizo público xa era en España unha época de comercialización e internacionalización.

O primeiro departamento de publicidade de TVE creábase en 1958. Se temos en conta que as emisións regulares non chegaron a Cataluña até 1959, pode dicirse que a publicidade acompañou practicamente o nacemento da televisión -un feito insólito no panorama das televisións públicas europeas, a maior parte das cales nin sequera admitía a publicidade neses anos-. Deste modo, a dependencia televisiva nacía da man dun modelo de financiamento que a requiría como o seu complemento indispensable (Bustamante e Giu, 1988).

A prioridade concedida á emisión e financiamento publicitaria resulta fundamental para entender como TVE se converte nun dos clientes europeos de máis rápida adhesión aos

produtos foráneos. Lonxe do modelo europeo da televisión como servizo público, controlada polos gobernos da ditadura, ferreamente centralista e carente de toda lexitimidade, a canle estatal creou un tipo de relación co público que seguiu pesando durante anos.

O monopolio da televisión en España xustificouse pola súa natureza de servizo público. Mais esta noción só significaba dar gratis información e programas de entretemento, algúns poucos programas infantís e a transmisión da misa ou concertos. Vilches (2001:47) lembra que:

> O acceso democrático das diferentes expresións culturais, políticas e sociais nunca tivo lugar nesa televisión regulada pola cota de representación parlamentaria, os informativos sempre foron a expresión dominante, con algunhas excepcións individuais, da interpretación do goberno sobre a realidade, especialmente en tempadas electorais.

Nos últimos anos do monopolio, a canle estatal presentouse como unha televisión de concursos e de espectáculos de mediocre calidade. Aínda que o máis prexudicial foi a súa incapacidade para crear as bases dunha industria de produción de ficción. Non pasaron de estrear máis de 4 series estatais. O resto era enlatado de Estados Unidos de América ou telenovelas de Latinoamérica. Deste modo, co inicio das privadas, a televisión de servizo público, incluídas as autonómicas, levaron a súa estratexia de programación até os límites da televisión comercial. Alí morreu definitivamente a falacia que identificaba servizo público con monopolio televisivo (Vilches, 2001).

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.4 A METAMORFOSE DO TELESPECTADOR EN AUDIENCIA

> Se un antropólogo chegara da galaxia da Andrómeda, enviado para estudar á xente na terra,(...) é probable que o informe que presentase de volta a casa fose algo coma isto: Están sentados noite tras noite en habitacións escuras. Miran unha luz. Os seus ollos non se moven. Non pensan. Os seus cerebros están nun estado pasivo/receptivo (medido como "alfa" naqueles que miran intensamente) e unha serie ininterrompida de imaxes penetra os seus cerebros, imaxes dalgúns lugares onde non están, a miles de quilómetros de distancia. Estas imaxes envíallas un grupo moi reducido de persoas e o seu contido son pasta de dentes, coches, metralladoras, sangue e xente dando voltas en traxes de baño. Todo este asunto parece unha especie de experimento mental.
>
> Jerry Mander, *Cuatro razones para eliminar la televisión.*

Existe un paralelismo entre a vida moderna e as condicións de privacidade total da sensorialidade. Os contornos artificiais por si mesmos están a reducir e estreitar a experiencia sensorial para que encaixen na súa propia realidade confinada. O propósito consiste en incrementar o enfoque no traballo, os bens de consumo, o entretemento, os espectáculos e as outras drogas que a sociedade utiliza para manter aos individuos dentro das súas fronteiras (Mander, 2004).

Os modernos edificios de oficinas constitúen un exemplo do entorno mediatizado. Nunha proporción considerable, as ventás están hermeticamente pechadas, o aire é procesado e a temperatura está regulada. O hilo homoxeneiza o ambiente sonoro e a luz permanece constante da mañá ata a noite. A decoración está controlada até lograr unha soa uniformidade entre piso e piso e oficina e oficina. Como consecuencia, o maior órgano sensorial do corpo, a pel, non sente vento ou cambios de temperatura, está totalmente embobado.

Noutras palabras, na nosa cultura enténdese por persoa cronicamente exhausta a que está sentada todo o día ou aqueloutra cuxo traballo físico está encadeado a pautas inamovibles: unha liña de montaxe, unha caixa rexistradora do supermercado... Fronte a estas dinámicas, as menciñas e as drogas ofrecen unha vía de escape en tanto substitúen á relaxación. Mais a estas dúas axudas engádeselle unha terceira que supostamente consegue un efecto similar: a televisión (Mander, 2004).

Ao final da xornada, desenvólvense arredor da televisión diferentes configuracións de dominio, conflitos, regras explícitas e encubertas. Constitúe unha actividade individual inserta no marco de relacións entre os integrantes do fogar (Morley, 1996). O feito de oprimir o botón de acendido implica moitas veces non querer ver nin oír nada. As persoas séntanse nas salas fronte á pantalla coa iluminación rebaixada. Só dous dos sentidos operan. O resto das funcións corporais mantéñense quedas. Deste modo, miran fixamente á luz durante horas até chegar a algo próximo á total ausencia de sensorialidade.

Nunca nada parecido ocorrera antes. Mentres as xeracións pasadas miraban á luz das estrelas, do lume ou da lúa, o ser humano actual alivia o estrés contemplando unha luz artificial. Pero, se ben a pequena pantalla constitúe un acto liberador para o cidadán, que implica o acto de ver a televisión? Que significa o espectador para o medio televisivo?

A resposta localízase na audiencia. A súa captura constitúe un dos elementos clave na paisaxe televisiva. Converteuse nun "sinónimo de tiranía para os creadores, de obsesión para os programadores, de espada de Damocles para os directivos, de moeda de cambio para os propietarios, anunciantes e publicitarios, e un enigma para os espectadores" (Amparo Huertas, 1998:9).

Inicialmente nos Estados Unidos de América e posteriormente en Europa, a opción da publicidade como mecanismo de financiamento solucionou a cuestión económica das canles televisivas. Mais esta fonte económica levaba parella a necesidade de atopar un sistema de tarifas para os tempos. Deste modo, a aparición dos sistemas de medición resolveu o problema, presentándose como unha prioridade para dar reconto antes que de satisfacer aos interrogantes de creadores ou pensadores sobre as consecuencias sociais derivadas da actividade da comunicación de masas.

A extrema concorrencia da actividade audiovisual converteu ás audiencias nun factor esencial que manexan os diferentes actores do sistema na loita pola primacía do mercado. Non obstante, co paso do tempo, a dificultade incrementouse polo propio sistema desenvolto para o reconto. Só acadaba cifras aproximadas, situación que aínda xera discusións entre as canles para atribuírse o liderado cando as diferenzas se reducen a décimas (Huertas, 1998).

Estas carencias na medición son cada vez máis patentes. Conforme aumenta a oferta televisiva, increméntase a fragmentación das audiencias. Cada día é menor a diferenza entre as canles no que respecta ao número de espectadores, polo que serían necesarios estudos máis cualitativos para complementar as medicións. Neste senso, Huertas (1998) indica que a información adicional debería roldar arredor de tres eixes: por que se ve a televisión, como se ve e que opinión lle merece ao telespectador.

A pesar das dificultades técnicas, transcende un obxectivo último nesta realidade que afecta aos telespectadoras: acadar o dereito exclusivo de posuír, utilizar e dispor das audiencias para entregalos aos anunciantes. Por este motivo, as empresas de comunicación están menos interesadas nos contidos e perden progresivamente a súa natureza artística, cultural ou informativa. De feito, os programas xa se preparan para conter servizos comerciais: as series de televisión inclúen marcas dentro da mesma narración (*product placement*) e os espectáculos empréganse como medio para promover música, vestiario, xoias ou empresas de viaxes.

No futuro, semella que os medios integrarán aos espectadores e usuarios no negocio da comunicación. Exemplo desta ideoloxía de mercadorías serían os concursos de televisión: o espectador gaña diñeiro cando mira un programa. Aparece así unha nova figura, a do cliente espectador, sobre o que se centrarán as empresas de comunicación (Vilches, 2001).

1.5 A PERSUASIÓN MEDIÁTICA

> Dálle á xente concursos que poidan gañar lembrando as letras das cancións máis populares, ou os nomes das capitais de Estado ou canto millo produciu Iowa o ano pasado. Atéigaa de datos non combustibles, lánzalles enriba tantos "feitos" que se sintan brumados, pero totalmente ao día en canto a información. Entón, terán a sensación de que pensan, terán a impresión de que se moven sen moverse. E serán felices, porque os feitos desta natureza non cambian. Non lles deas ningunha materia delicada como Filosofía ou a Socioloxía para que comecen a atar cabos. Por ese camiño, atopan a melancolía. Calquera home que poida desmontar un mural de televisión e volver a armalo logo (...) é máis feliz que calquera outro que trate de medir, calibrar e sopesar o Universo, que non pode ser medido nin sopesado sen que un home se sinta bestial e solitario. (...) Ao diaño con iso! Así, pois, adiante cos clubs e as festas, os acróbatas e os prestidixitadores, o sexo e as drogas, máis de todo o que estea relacionado cos reflexos automáticos. Se o drama é malo, se a película non di nada, se a comedia carece de senso, dáme unha inxección de teramina. Parecerame que reacciono coa obra, cando só se trata dunha reacción táctil ás vibracións. Pero non me importa. Prefiro un entretemento completo.
>
> Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*

Ray Bradbury publicou esta obra en 1953 motivado pola súa experiencia persoal. Asiduo dende pequeno ás bibliotecas, a súa verdadeira escola, quedou abraiado pola queima de libros na Alemaña nazi. Esa imaxe gravada na súa mente propiciou a escritura de *Fahrenheit 451,* destinada a criticar a censura, nun momento histórico no que o macarthismo estaba inmerso na denominada "caza de bruxas".

O autor acadaba o recoñecemento ao profetizar unha civilización escravizada polos medios. Na súa visión do mundo tirano, as xornadas transcorrían entre pantallas de televisión -que ocupaban paredes enteiras das salas de estar-, programas interactivos con contidos irrelevantes e noticias transmitidas ininterrompidamente a través de auriculares insertos nas orellas dos cidadáns.

O núcleo desta historia ficticia localízase na manipulación da sociedade, unha das grandes críticas de *Fahrenheit 451,* grazas á exterminación dos libros e á imposición de hábitos de vida baseados na televisión e nas novas tecnoloxías. Precisamente, estes últimos elementos constitúen o que Javier Echevarría (2004) denomina terceiro entorno. Este medio sería o resultado do avance da tecnociencia, pero tamén da capacidade de adaptación da especie humana. Segundo esta perspectiva, o ambiente natural constitúe o contexto primario. Mais a tendencia a transformar o que nos rodea, desencadeou o seguinte espazo, o urbano, cuxa forma máis desenvolta foi a sociedade industrial, a cal tamén acabou xerando o entorno telemático.

A pesar do elevado nivel de artificialidade deste medio, o terceiro entorno adquiriu grandes dimensións, desenvolvéndose nel case a totalidade das actividades sociais relevantes dunha cidade. Porén, lonxe de ser democrático, semállase a unha situación neofeudal, dominada polas empresas transnacionais de teleservizos, os "señores do aire". Establécese así unha pugna polo poder e a riqueza, fortemente concentradas nas telecontas bancarias duns poucos que son os que impulsan o entorno. Como consecuencia, as decisións principais

relativas á construción desta urbe telemática foxen do control dos "telepolitas", os cales para formar parte dela precisan conectarse á rede, e polo tanto, convértense automaticamente en consumidores.

Ambos integrantes desta xerarquía detéctanse nas palabras de Lipovetsky (2007:9) cando comenta: "a nova era do capitalismo constrúese arredor de dous axentes fundamentais: o accionista por un lado e o consumidor polo outro". Personaxes que, por outra banda, se atopan asociados a dous estados e sentimentos correlacionados: opulencia-euforia, escasez-ansiedade. A nosa época transitaría, segundo Pérez Tornero (1992), entre eses puntos, evolucionando cara o que se denomina como sociedade do hiperconsumo.

A revolución industrial tivo moito que ver con esa transformación. Até o seu desenvolvemento, a produción dependía das necesidades e demandas sociais. Mais a industrialización mudou as condicións cando foi posible fabricar produtos en serie. Entón viuse obrigada a estimular e fomentar nos cidadáns a demanda dos produtos para asegurar a súa propia expansión e mesmo supervivencia. Deste modo, o consumo deixou de ser un axuste entre demanda e produción. Creouse un tempo e espazo teledirixido polos produtores e construído pola persuasión, o márketing e a publicidade.

A necesidade no seu senso primixenio desaparece e ocupa o seu lugar o desexo (Pérez Tornero, 1992). As incitacións ao hedonismo están por tódalas partes. Mais, curiosamente, prodúcese o efecto inverso: as inquietudes, decepcións, inseguridades sociais e persoais aumentan. Por este motivo, Lipovetsky (2007) denomina á sociedade actual a civilización da felicidade paradoxal. A ledicia do "homo consumericus" non vai polo mesmo camiño ca o benestar material.

A insatisfacción xeneralizada vén acompañada dunha serie de medos ligados ás industrias que estes xeran. Neste senso, María Acaso (2006:51) lembra unha cita de Marilym Manson que fai referencia a este feito: "Cada terror visual pódese mitigar mediante a compra dun produto ou servizo". Deste modo, a autora clasifica os medos da sociedade actual en tres tipos: os que teñen que ver co corpo humano, os relacionados coa clase social e bens materiais e os vinculados a conceptos culturais -todos eles baixo o amparo de desenvolvemento tecnolóxico así como dunha boa forma de propagación, a televisión-.

O primeiro grupo, os terrores do corpo, serían os máis instaurados na nosa sociedade e os que crearían as industrias máis importantes do sistema capitalista, de tal xeito que, ao sentar as bases da nosas economía, terían un enorme poder de penetración. Xurdiría así o medo a ser vello, a estar gordo, a non ter os dentes perfectos, a estar pálido ou á perda do cabelo. Deste modo, entre os medos, imponse a figura de Superman como abandeirada do espírito contemporáneo: en plena forma, disposto a aceptar os desafíos. Mentres que pola banda feminina, o corpo da muller se reencarna en Superwoman: dedicada a si mesma, desexando eliminar as engurras e corrixindo a súa silueta. Non obstante, trala beleza decorativa vén unha beleza que esixe reparacións, esforzos, mantemento e prevención (Lipovetsky, 2007). Se ben o corpo gañou en dignidade, tamén se debe respectalo. A cirurxía, a nutrición, a ximnasia e outras disciplinas aliáronse para converter o noso físico nun soporte susceptible de metamorfoses espectaculares (Pérez Jiménez, 1996).

A optimización da aparencia preséntase como unha obsesión das masas. O corpo converteuse en símbolo de poder, en ferramenta de sedución e estandarte da xuventude obrigatoria. Mais os efectos da tiranía que impón a imaxe maniféstanse en doenzas psíquicas que teñen como sintomatoloxía a transformación do corpo (Pérez Jiménez, 1996).

A sociedade atópase ante o reinado do *look*. Pero, que é verdadeiramente o *look*? Ser imaxe, cotizarse no mercado visual, polo que a concepción do ser equipárase a unha imaxe sedutora. Nesa procura, os corpos buscan descorporeizarse, negar o seu peso, disfrazar as súas texturas e engurras. Seguindo esta lóxica, González Requena (1992:137) alerta de que "a constitución da anorexia en fenómeno social é o produto lóxico do universo *light*".

Esta dominación non só alcanza ao corpo físico. Como indica Acaso (2006), as obrigas sociais son numerosas: a vestir de marcas, a ver o espectáculo de moda, a estar tecnoloxicamente adaptado, a pertencer a unha raza, a ter unha ideoloxía ou relixión determinada... En calquera caso, o que verdadeiramente demostran estas manifestacións é que o amestramento social xa non se realiza por imposición disciplinaria nin tan só por subliminación, efectúase por autosedución. Así, Lipovetsky (1986) identifica o narcisismo como un fenómeno actual que socializa desocializando. Pon aos individuos de acordo cun sistema social pulverizado, mentres glorifica o reino da expansión do ego puro. Deste modo, o ser humano aspira cada vez máis a un desapego emocional. Narciso desenvolve a súa propia independencia afectiva. Resulta incómodo exhibir as paixóns, declarar o amor, chorar, manifestar con demasiado énfase os impulsos emocionais. Trátase de permanecer digno en materia de afecto.

O devandito ambiente narcisista non só afectou aos individuos, tamén repercutiu ao espazo televisivo. A pequena pantalla manifesta o seu poder ao construír unha realidade sui xéneris e entremeterse na intimidade (Imbert, 2003). Actúa a modo dun escenario no que se proxectan as paixóns, transformándose nunha gran máquina produtora de espectáculos. Mentres, o espectador contémplase permanentemente reflectido -en clave esperpéntica- no espello que lle ofrece programas de realidade, series e *talk shows* (Imbert, 2008).

O mundo fica así nun segundo plano, pasando ao protagonismo o suxeito anónimo. O prototipo deste novo *homo spectator* preséntase como un participante en concursos e *realities*. Un home común, que parte de cero, ao que o medio vai a promover como animal televisivo (Imbert, 2003). Mais, esta estratexia de incluír aos telespectadores busca, en realidade, resolver un obxectivo: loitar contra o aburrimento. O antídoto ao problema é, polo tanto, o entretemento, do cal forma parte o individuo anónimo.

Alleo a esta intención, o cidadán convertido en protagonista procura na comunicación esa fábrica de soños que lle permite fuxir de si mesmo, vendo cumpridas aspiracións de moi diversa índole. Porén, o seu malestar persiste, polo que a comunicación adquire un papel farmacolóxico que mantén ao individuo nunha existencia banal (Reig, 1995). E fuxindo dese *horror vacui*, do sentimento de que calquera descanso para os sensos equivale ao aburrimento, reforza a voracidade consumística (Reig, 1992).

Nesta dinámica, a pequena pantalla optou por dirixirse cara á vida privada das persoas, tratada como un elemento informativo a través do espectáculo televisivo; cara á violencia, explícita ou implícita; ao sexo, compoñente dos distintos xéneros televisivos; ao desamor; á

reconciliación; á morte... Sorprendentemente, todas estas expresións non só se apropiaron dos programas de entretemento. Tamén se presentan nos informativos, que introducen con máis frecuencia a ficción e o espectáculo nos seus contidos co fin de facelos máis atractivos (Pastoriza, 1997). Exemplo destas prácticas son os denominados por Dayan e Katz (1995) como acontecementos mediáticos, recoñecidos polas audiencias como unha invitación a suspender as rutinas cotiás e a unirse a unha experiencia festiva. Sexa unha competición, unha conquista ou coroación -clasificación dos autores- eses acontecementos convertéronse nas grandes festividades da comunicación de masas.

A pesar destas críticas, o gran problema das grellas de televisión non radica en ofertar material de entretemento, senón en presentar tódolos asuntos como entretemento. A sociedade está, como lembra Gubern (2000:23), ante "unha máquina produtora de relatos audiovisuais espectacularizados -en diversos xéneros e formatos-, portadores de universos simbólicos, deseñados e difundidos para satisfacer as apetencias emocionais da súa audiencia". Dun xeito semellante, tamén sentenza Postman (2001:91) que a pequena pantalla "fixo do entretemento en si o formato natural de representación de toda experiencia". Converteuse na supraideoloxía de todo o discurso.

Polo tanto, os medios, ademais de incitar ao consumo, conseguen que os individuos establezan unha relación con eles en termos de consumidores de información, noticias, etc (Sánchez Noriega, 1997). Esta sobreabundancia preséntase como a esencia dunha concepción consumística do sistema mediático que somerxe aos individuos en certo escepticismo, desencadeando a desactivación de actitudes de intervención na realidade social. Neste senso, Ramonet (1995) debate sobre o pensamento único desenvolto nos medios. Entende que a repetición constante dunha serie de ideas por parte dos xornalistas de reverencia e de case todos os políticos, confire unha forza de intimidación tan grande que afoga toda tentativa de reflexión libre e fai moi difícil a resistencia. Os medios serían entón cómplices do sistema social establecido. De feito, Collon (1995) inclúeos na enumeración dos filtros que deben superar as novas xunto coas fontes, a ideoloxía dominante que leva a comportarse aos xornalistas como defensores da orde establecida e a publicidade.

Precisamente, a publicidade xunto coa moda constitúen dous vehículos de transporte masivo do universo consumista e do pensamento único. As mensaxes publicitarias propoñen claramente valores e modelos de comportamento interpretando os creadores o que a sociedade pode considerar apetecible. O seu discurso baséase nas pulsións individuais básicas: alimento, sexo, relacións sociais satisfactorias, autoestima, poder... O produto, nesa lóxica, é o obxecto máxico que confire iguais propiedades máxicas a quen o posúa. Pola súa banda, a moda permitiulle ao individuo estar na colectividade ao mesmo tempo que sentirse a gusto co tempo ao que pertence, perseguindo a actualidade (Pérez Tornero, 1992). Neste senso, o logro da publicidade consistiu en estabilizar a relación entre redundancia e variedade na cultura cotiá. Nas condicións de produción, o feito de volver a comprar un mesmo produto é un acto de desesperación. Son necesarios apoios á motivación e isto acontece da mellor maneira mediante a creación da ilusión: o mesmo non é o mesmo, senón algo novo. "Un BMW será sempre un BMW, pero sempre serán mellores de modelo a modelo" (Luhman, 2000:74).

A asociación do acto de compra como tempo de ocio (Maciá, 2000) permítelle a Sánchez Noriega (1997) afirmar que o entretemento é a prolongación do traballo baixo o capitalismo tardío. Non só o tempo de traballo se considera produtivo, senón tamén o de descanso.

Ademais do beneficio procedente da forza de traballo do obreiro, agora este revela o seu potencial como consumidor. De feito, o desenvolvemento das industrias culturais dende o fin da II Guerra Mundial estivo asociado á diminución da xornada laboral e á mellora da capacidade adquisitiva das clases populares. A extensión do tempo libre constituíu un estímulo formidable para as chamadas industrias do ocio que, marxinais no século XXI, se converteron nas grandes protagonistas da dinámica macroeconómica occidental.

Esta mesma mecánica é a que permitiu que as nosas sociedades sexan cada vez máis ricas, pero tamén que un número crecente de persoas viva na precariedade. Schiller (1987) indica como o maior triunfo da manipulación, a definición da liberdade baseada no individualismo que se fixo pasar por certa na sociedade actual. Segundo esta, a propiedade dos bens privados de produción constitúe unha condición *sine qua non* para garantir o benestar dos individuos. Fronte a este mito, Aguirre e Ramonet (1998) tamén desmontan a clásica desigualdade Norte-Sur, desvelando o modelo arquipélago para explicar as consecuencias da estrutura social existente. Se ben antes se pregoaban dous polos, é unha realidade que no norte se producen bolsas de pobreza importantes nas periferias das cidades. As sociedades democráticas, desenvoltas e ricas, están producindo dende hai anos unha gran cantidade de marxinación e exclusión porque hai cidadáns que non teñen traballo nin posibilidade de acceder ao aloxamento nin a unha asistencia sanitaria. Mentres, no Sur, estas desigualdades tamén se multiplicaron na medida en que existen barrios e até cidades periféricas protexidas, exclusivamente habitadas por ricos.

Ante esta realidade, a transmisión ideolóxica dos media consiste basicamente en deter o proceso reflexivo que sobre si mesmo e o seu entorno debe realizar todo ser humano como factor diferenciador das especies (Reig, 1992). Os medios responden aos intereses mercantís, comerciais e ideolóxicos dos seus propietarios -os cales non necesariamente son o camiño máis adecuado para que as sociedades funcionen mellor-. Por este motivo, a conquista do mercado converteu á comunicación nun elemento comercial que actúa sobre a cidadanía que desexa evadirse dunha situación confusa, creada pola estrutura socioeconómica do sistema ancestralmente instituído.

O televisor doméstico converteuse así nunha especie de altar laico e pagán, nun escaparate permanente aberto para deleite do vouyerismo dos seus moradores, en definitiva, nun soma. Neste contexto, onde os homes nacen iguais ante a lei, pero non ante o mercado (Macia Mercade, 2000), Postman (2001) subliña cal era a preocupación de Huxley: non estaba preocupado porque os telespectadores risen en lugar de pensar, senón porque non sabían de que se rían nin por que deixaran de pensar.

1.6 A GLOBALIZACIÓN CULTURAL

> O propósito da novalingua non era só proporcionar un medio de expresión á visión do mundo e os hábitos mentais dos devotos do Socing, senón que fose imposible calquera outro modo de pensar. A intención era que cando se adoptase definitivamente a novalingua e se esquecesen da vellalingua, calquera pensamento herético -calquera idea que se separase dos principios do Socing- fose inconcibible, polo menos na medida no que o pensamento depende das palabras. O seu vocabulario estaba construído para dar expresión exacta e a miúdo moi sutil a tódolos significados que puidese querer expresar un membro do Partido, e ao mesmo tempo excluír calquera outro pensamento e tamén a posibilidade de chegar a eles por métodos indirectos.
>
> George Orwell, *1984*

A lingua e a cultura están no corazón mesmo dos fenómenos da identidade. (Warnier, 2002). Mais a relación entre a civilización dominante e as culturas -xa se conciban como o modo de vida dos pobos ou como a súa identidade espiritual- dista de ser pacífica. Os territorios culturais soen ser invadidos pola civilización dominante a costa dos valores morais comunitarios, relixións ou identidades étnicas (Zallo, 1995).

O empuxe do capitalismo emerxente viuse arroupado por unha vocación civilizadora expansiva e uniformadora na que, co protagonismo dos estados fortes, se identificaron intereses imperiais. Tratábase de impoñer unha xerarquía internacional e un modelo de organización social e económica. Como lembra Zallo (1995:24): "o Estado como encarnación das aspiracións humanas autonomizouse como suxeito coa súa propia racionalidade".

Ao mesmo tempo que a tendencia uniformadora civilizatoria avanza ostensiblemente, advírtense quebras derivadas da propia crise da civilización: a constatación de que o progreso non é xeral e o xurdimento da voz de pobos que se negan á norma estándar (o Islam, o rescate do rexional, as nacións sen estado...).

Estas consecuencias refórzanse pola propia dinámica da globalización. Canto máis circulan os individuos, canto máis se abren ao mundo participando na modernidade e nunha especie de cultura mundial, máis necesidade experimentan de defender a súa identidade cultural e lingüística. Wolton (2009:27) manifesta que:

> En oposición a certo discurso sobre a mundialización que considera o cosmopolitismo, a mestizaxe e outras mesturas como probas da superación das identidades, pola miña parte penso que, para amortecer o choque de apertura ao mundo, fan falla raíces. Digamos si á mundialización, a tódalas formas de apertura, con tal de que, simultaneamente, se reforcen as identidades.

Mobilidade e identidade son, polo tanto, as dúas caras da modernidade. Búscase tanto conducir a primeira como afirmar a segunda. É o mesmo fenómeno que formula a comunicación. Con ela, hai máis intercambio, máis interacción e, consecuentemente, máis mobilidade polo que é máis necesaria a identidade.

Nese proceso de reforzamento da identidade, circunscríbense os idiomas. Os lingüistas distínguenos entre linguas sen estado, con estado e de ampla comunicación. Arredor delas,

xorden crispacións xeradas polos mecanismos propios da globalización. Mais a realidade, segundo Renato Ortiz (2007:85), é que "as linguas en perigo de desaparición son as linguas sen estado" Empregando unha metáfora que exemplifique a situación, as linguas periféricas -arredor do 90%- xirarían como satélites arredor de planetas compostos por linguas supracentrais, que son unha pequena galaxia. E todas elas xirarían arredor dunha lingua hipercentral, o inglés.

A tensión neste contexto vén motivada por dous movementos contrapostos: por unha banda, a afirmación da diversidade lingüística e, pola outra, a hexemonía dunha única lingua, o inglés. Vilches (2001) pregúntase cal das dúas caras da torre de Babel será a dominante nos próximos anos: ¿a alerta da confusión dos idiomas e a incapacidade de entenderse entre os seres humanos ou a diversificación dos pobos e a riqueza das diferentes linguas ás que deu lugar a decadencia da torre?

Se ben até os anos 70 se anhelaba unha lingua universal que valorizaba o monolingüísmo, posteriormente deuse un paso cara a valorización da diversidade lingüística. Antes Babel era unha maldición, agora preséntase cada vez máis, como unha salvación (Ortiz, 2007).

A pesar desta corrente que actúa a modo de freo, a civilización occidental é fundamentalmente un sistema de dominación e influencia que despraza ou desestrutura outras civilizacións menos activas. A súa dinámica real é converter a cultura nun ámbito cada vez máis definido comercialmente, obviando a tradición occidental que a consideraba como un valor positivo a preservar das contaminacións inherentes ao político e económico. Deste xeito, a cultura é xestionada preferentemente dende a formación do capital e do mercado polo que pasan inevitablemente a maior parte dos axentes culturais.

Estamos pois, ante a cultura-mundo -concepto que serve para comprender a lóxica das redes xeradoras de novas segregacións, exclusións e disparidades (Mattelart, 2005)- onde se desenvolve unha espiral da diversificación das experiencias consumistas ao mesmo tempo que unha cotidianidade caracterizada por un consumo crecentemente cosmopolítico. Este turbillón articula a cultura-mundo a través das súas "estruturas elementais", é dicir, as diversas culturas: a tecnocientífica, a de mercado, a do individuo, a mediática e a das redes (Lipovetsky, 2010).

Cal é entón o papel da televisión dentro desa espiral? A televisión actúa como un dos principais vínculos da sociedade individual de masas. É a única actividade compartida por tódalas clases sociais e tódalas idades, establecendo así unha unión entre os medios. Non obstante, a pequena pantalla, ao mesmo tempo que crea esta relación, tamén nos trasladaría ao estatuto da sociedade individualista de masas, é dicir, a unha mestura de individualismo, liberdade e igualdade (Wolton, 1999).

1.7 APOCALÍPTICOS E INTEGRADOS

> Heráclito: "Por que queredes arrastrarme a tódalas partes oh ignorantes? Eu non escribín para vós, senón para o que poida comprenderme. Para min, un vale por cen mil, e nada a multitude".
>
> Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*

A comunicacións de masas conforma unha realidade integrada por moitos aspectos distintos: regulamentacións lexislativas, operacións financeiras, entusiasmo e alarma ante as novas tecnoloxías, polémicas arredor dos efectos nocivos sobre os nenos...Esta lista, que podería ser máis longa, serviría para confirmar que os *mass media* constitúen, ao mesmo tempo, un importantísimo sector industrial, unha inversión tecnolóxica en continua expansión, un universo simbólico obxecto de consumo masivo e unha maneira de pasar o tempo (Wolf, 1994b). En calquera caso, a medida que os medios de comunicación foron obxecto de estudos, tanto maior foi a súa importancia como institución na sociedade (Mcquail, 1987).

Na historia da investigación, independentemente da perspectiva na que se observe, resulta evidente a importancia que tivo o problema dos efectos sobre os individuos, o sistema social e as institucións (Wolf, 1994a). A súa aparición deu orixe, durante o século XX, a actitudes de oposición que lembran outras do pasado. Por exemplo, os xuízos de hostilidade que xurdiron coa imprenta, a cal suscitou ataques de extraordinaria violencia, ou mesmo outros máis afastados. Na alta antigüidade grega, a invención da escrita provocou importantes críticas ao asociala coa actitude preguizosa posto que a cultura esixía aprender de memoria o coñecemento (Porcher, 1976).

Esta oposición aos media aliméntase asemade de diversas fontes como a vella loita contra as máquinas. Interesa lembrar que, no propio mundo industrial, a introdución das mesmas xerou tales comportamentos. Constituían o símbolo da deshumanización. Non é pois de estrañar que os media teñan recuperado esa antiga hostilidade ao universo mecánico.

Do mesmo modo, a televisión herda a loita contra as imaxes. Estas sofren, dende a propia antigüidade, múltiples ataques, nomeadamente por parte dos medios sociais culturalmente dominantes en cada época. Para os defensores da cultura clásica, a imaxe é, por oposición á linguaxe, o propio lugar da nosa escravitude (Porcher, 1976).

O individualismo constituíu outro motivo máis de ataque. Os mass-media impoñen unha uniformización á imaxinación persoal. Grazas a ela, todos os individuos se entregan a leceres idénticos, esquecendo así a súa propia orixinalidade. A cultura de masas sería falsa cultura porque non se asenta nunha escola individual: anula as diferenzas, suprimindo ao individuo.

Unida a esta análise, desenvolveuse a hostilidade aos media fundada na idea de que estes matan o espírito crítico. Un espectador de cine ou televisión é considerado pasivo, invadido polas imaxes que o envolven. Déixase levar e abdica da súa capacidade crítica. Neste senso, a frecuencia dos media tería un efecto contrario ao da lectura, que esixe un esforzo constante, solicita a atención e a actividade crítica do individuo (Porcher, 1976).

Arredor das diferentes cuestións, Umberto Eco (2010) sintetizou nos sesenta as dúas actitudes do intelectual ante os fenómenos da cultura de masas nunha dicotomía: apocalípticos e integrados. O autor advertía xa da inevitable simplificación de matices entre as dúas. Non

obstante, a caracterización de ambas foi exemplar e, malia o paso dos anos dende a publicación, seguen vixentes as dúas categorías. Por unha banda, os apocalípticos defenden que a cultura esixe un cultivo individual da intelixencia, da sensibilidade e do saber. A súa administración indiscriminada supón un empobrecemento e unha trivialización desalentadora capaz de afectar gravemente ao propio devir da produción cultural, sometida á tiranía do mercado e dunha racionalidade industrial e técnica. Por outra, os integrados consideran que a cultura, aínda que vaporizada ou diluída en razón dunha heteroxeneidade do destinatario e da necesidade de achar un mínimo denominador común, constitúe un logro indubidable da sociedade aberta e democrática, equiparable á consecución do sufraxio universal ou a doutros dereitos civís e políticos do cidadán (Rodríguez Ferrándiz, 2001).

Eco non se decantou por ningunha das dúas posturas. Concluía na súa obra que os famosos efectos negativos da televisión non se explican con moita claridade en valores absolutos, senón que varían segundo as situacións sociolóxicas e a miúdo aparecen envoltos en radicais contradicións. Deste modo, unha prudente política cultural sería a de educar aos cidadáns do mundo futuro para que soubesen compensar a recepción das imaxes cunha rica recepción de informacións escritas. É dicir, unha civilización da televisión como complemento a unha civilización do libro. Asemade, propuña a posibilidade dunha serie de transmisións didácticas encamiñadas a descondicionar ao público; a ensinar a non contemplar a televisión máis do necesario; a dominar e identificar por un mesmo o momento no que a escoita non é xa voluntaria, na que a atención se fai hipnose.

Anos despois da publicación, en 1983, amosouse moito máis pesimista no seu ensaio titulado *Tv: la transparencia perdida*. Daba conta do triunfo dunha nova forma televisiva, bautizada neotelevisión, na que parecía consumarse o naufraxio irremediable de tódalas expectativas que podía albergar o medio (Rodríguez Ferrandiz, 2001).

Pola súa banda, ante a que Régis Debray (1994) denominou como a era da videosfera ou visual, Porcher (1976) considera que, os *mass media*, ao tornarse vehículos cada vez máis importantes da comunicación social, poderían vir a exercer unha influencia case monárquica na existencia social dos individuos. Serían así un instrumento temible nas mans daqueles que, por diversas e evidentes razóns, son hoxe os donos dos media.

A mellor vía para evitar este risco consistiría, para os usuarios dos media, en converterse nos seus verdadeiros donos. Subliña que, aínda que exerzan influenza sobre os cidadáns, non serán aprisionados polos media se non se deixan encerrar no seu cárcere. Noutros termos, a escravitude implicaría responsabilidade, mesmo se houbesen algunhas desculpas que presentar.

O núcleo da controversia reside entón na confusión entre a capacidade dos media e o mal uso dos mesmos. Para evitalo, sería necesario facerse unha idea exacta das súas posibilidades e loitar eficazmente contra a mala utilización que deles se fai con demasiada frecuencia. Paralelamente, non se deberían subscreber os inquietantes entusiasmos que, ás veces, os mass-media suxiren. Porcher (1976:41) sentenza claramente que:

> Non merecen nin aquela indignidade nin este exceso de consideración. Importa unicamente estar vixilante a este respecto, isto é, examinar obxectivamente aquilo do que son capaces e aquilo que realmente nos ofrecen. Verase entón que poden moito, pero que serían susceptibles de facer moito máis do que fan.

2. Marco teórico
Un enfoque multidisciplinar no deseño da televisión educativa

2.1 EIXE COMUNICATIVO: A TELEVISIÓN COMO MEDIO DE TRANSMISIÓN EDUCATIVO

> Agora adóitase criticar á televisión por transmitir tanta violencia, cando máis cruel foi a Biblia: nas súas páxinas cómense nenos, chámase a matar aos inimigos, quéimanse as casas, sácaselles os ollos aos homes. Os donos da televisión moderna non inventaron nada novo.
>
> Ryszard Kapuściński

O primeiro paso que dan os feiticeiros das comunidades primitivas africanas ante un acontecemento que muda os parámetros do preconcibido é atribuírlle un nome, buscar os seus precedentes, clasificalo segundo os trazos tribais e, finalmente, bailar unha danza funeraria a modo de conxuro público. Esta liturxia non está presente en Europa, mais contén aspectos en común coa metodoloxía do mundo teórico da comunicación, segundo Pérez de Silva (2000). Así, trala carreira desenfreada pola loita das audiencias e a mercantilización das canles, a pequena pantalla pasou a ser bautizada como neotelevisión. Con ela, deixábase atrás a devoción ao servizo público e á trindade sagrada -informar, formar e entreter- da pequena pantalla.

2.1.1 A paleotelevisión fronte á neotelevisión

O sistema modulado na oferta simple descoñecía as estratexias e tácticas do oficio do programador. As canles limitábanse a ofertar unha serie de programas, ignorando nalgúns casos durante a súa produción que día ou franxa horaria ocuparía. Tampouco interesaba excesivamente o número de espectadores que seguían a emisión e, ao non existir competencia, non dispuñan de estímulos para modificar ou cambiar o rumbo das grellas (Cortés, 1999).

A estratexia da oferta regulaba as dinámicas televisivas. Convivían programas creativos con aqueles impostos pola autoridade política ou con aqueles que proviñan das compras nos mercados internacionais como os filmes, telefilmes ou series norteamericanas. Acadábase así o que Cortés (1999) define como mestura calidoscópica. A programación consistía en cubrir os ocos das grellas, resultando nun simple reflexo das propostas existentes nese momento.

Durante décadas, o estado tutelou a televisión cun sentido racionalizador do tempo de ocio. As emisións circunscribíanse só ás horas da noite e algunhas da tarde, pero non se chegaba ao non stop programático. Noutros termos, a relación era de tipo vertical e paternalista, caracterizándose o público por unha forma de sublimación colectiva: víase a televisión en compañía, en casa, no café, nos lugares públicos… Existía unha ritualización da vida colectiva arredor dos acontecementos excepcionais impostos polo calendario da pequena pantalla (Vaca Berdayes,1997).

Coa chegada da neotelevisión, as empresas televisivas adoptan o modelo americano como referente, converténdose o cotiá na verdadeira estrutura da programación. Os espazos xa non son concibidos como acontecementos únicos, mesturando funcións até entón ben diferenciadas. Como indica Vaca Berdayes (1997:28), se "a vella televisión era como concepto a oferta dunha programación, a neotelevisión é a programación dunha demanda", resultante dun proceso colectivo inducido pola ansia individual que produce o mercado.

Deste modo, as grellas xa non se presentan como un conxunto de programas, senón máis ben como unha oferta inserta nun fluxo sinérxico diario onde a programación se converte nun xogo de estratexias atentas á competencia. Os criterios comerciais tórnanse as regras do xogo, supeditando tanto as canles públicas como privadas á publicidade (Cortés, 1999).

Nesta sinerxía programática, mudan principalmente dous conceptos. En primeiro lugar, o de programa entendido como produto. Xa non é un fin pedagóxico o que move a súa produción, senón comercial: o produto está feito para ser vendido. E o seu obxectivo é optimizalo o mellor posible de cara a atraer o maior número de espectadores, complementándoo dende a súa xénese por técnicas de *marketing*. É dicir, como unidade autónoma dentro da grella perde sentido para ser un produto resultado dun proceso empresarial que basea a súa eficacia no coñecemento do seu mercado.

Por outra banda, a noción de espectador como destinatario da mensaxe dá paso ao integrante dun *target* específico que é preciso cuantificar, resultando no que se denomina audiencia, composta simplemente por suxeitos directos ou indirectos de compras. Deste modo, o concepto de espectador pasa a ser sinónimo de cliente (Cortés, 1999).

Como consecuencia, a captación de espectadores supón o maior activo, polo que a audiencia será estudada en termos de rendibilidade económica a base de investigacións que faciliten o seu coñecemento. Os programas comezan así a procurar un público máis concreto. Dende o seu deseño, xa se planifica o seu destinatario específico, vinculado cos *targets* publicitarios, os cales non posúen todos o mesmo valor. A idade cobra relevancia, polo que as persoas lonxevas, que pasan varias horas diante do televisor, apenas contan con programas destinados para eles ao non ser suxeitos directos de compras, estatus inverso ao das amas de casa.

Estas pescudas non se rematan unha vez escollido o público. Antes de presentar os espazos, estes son testados a través dunha mostra representativa do *target* escollido, realizándose modificacións ou cancelacións no proxecto do programa en función dos resultados.

As singularidades desta nova pequena pantalla son contextualizados por Cortés (1999) a través duns trazos específicos do panorama audiovisual. Segundo a súa visión, neste novo sistema:

a) Mantéñense o modelo público e privado.
b) Ambos modelos chegan a non diferenciarse na súa oferta programática.
c) Todos se someten a un referendo diario das audiencias.
d) As audiencias marcan as posibilidades de captar ingresos.

A neotelevisión supón, en definitiva, novos conceptos de mercado, nocións no estudo dos mesmos e de fórmulas para coñecer mellor aos destinatarios, creando dende o inicio un tipo de programación específica dentro das estratexias da canle.

Estes criterios xerais programáticos adoptados nas canles desembocaron noutra consecuencia: enturbáronse os límites entre os xéneros. A relevancia da personalización nos espazos xunto coa atracción cara os relatos subxectivos acelerou a crecente hibridación de xéneros e formatos que caracterizan aos programas da neotelevisión (Eco, 1965/2010).

Trala reiteración do punto de vista individual da televisión agóchase o desexo do medio de identificarse co público. Os procesos de proxección establecidos entre o espectador e os protagonistas das historias xa non son meramente simbólicos. Tódolos *magazines* activan canles para que os espectadores participen nos concursos telefónicos, conten a súa historia nos *talk shows* ou soliciten participar como público nos *late shows* (Lacalle, 2001).

A praxe deses formatos promove así unha continua desreferencialización da imaxe. Se ben na paleotelevisión predominaba un carácter pedagóxico e distante, a neotelevisión cada vez mira menos ao mundo e se contempla máis a si mesma, unida a unha ficcionalización crecente.

Ao mesmo tempo, a vontade personalizadora da televisión en contacto directo co público vén acompañada dun proceso de sincronización dos formatos e contidos televisivos co ritmo da vida cotiá. A división da grella en franxas, bloques semanais ou en tempadas reflicte o paralelismo entre o tempo do medio e o da recepción. A representación do tempo social e natural nos programas televisivos incrementa a simbiose entre medio e espectador, derivando os espazos nunha ilusión continua de emisión en directo que comparten case tódolos xéneros e formatos entre os cales o entretemento actúa a modo de nexo de unión (Lacalle, 2001).

2.1.2 O entretemento: unha tendencia nas grellas

A homoxeneización ocasionou o establecemento dunha oferta programática estándar na cal os programas de entretemento ocuparon a maior franxa horaria.

Ante este acontecemento, Peñafiel (1991) percibe o horizonte como unha carreira sen retorno. Os espectadores deben solicitar programas educativos e divulgativos, pouco garantidos no sector privado das canles dos grandes grupos que, ademais, se van facendo cun monopolio univesal da industria da información e da cultura.

O papel dos contidos é de gran transcendencia, como sinala Pérez de Silva (2000:209). Ao igual ca Peñafiel, anuncia a morte da televisión tradicional, ante a cal establece os dez mandamentos da nova televisión. O seu segundo precepto fai referencia explícita a este aspecto: "os contidos son sagrados".

Pérez de Silva (2000) xustifica esta postura na sociedade global da comunicación, onde os posuidores dos contidos serán os que acaben impoñendo os seus criterios. A medida que aumenten xeometricamente, o seu valor estratéxico revelará o erro de quen se preocupou unicamente polas redes e infraestruturas.

A programación, na súa misión de recadadora dos contidos, vólvese unha dimensión moito máis ampla. Contreras e Palacio (2001:26) defínena como "un fenómeno complexo, unido a unha cultura, a uns costumes e hábitos sociais". Mais nesa complexidade, o entretemento acada unha posición relevante, estruturándose as grellas en base a unha conversa textual (Bettetini, 1984) co destinatario.

Os textos habitúan a incluírse en programas contedores con contidos diversos ensamblados pola figura dun condutor. A través da conversa, establecen un espectáculo televisivo esixindo continuamente a participación do espectador. Deste modo, a actividade comunicativa dos programas constitúe un dos aspectos máis importantes.

Talk shows, *reality shows* e *lateshow*s acadaron as grellas impoñendo contidos banais. Unha das grandes prexudicadas foi a franxa da tarde onde se concentra a maior parte da audiencia infantil. Os criterios impoñen programar o que o público pretendidamente demanda e ten máis interese en consumir. Trátase de buscar o maior número de audiencia e privilexiar, en cada unha das bandas horarias, os programas dirixidos aos grandes consumidores. Abandónase, pois, o desexo de crear unha programación equilibrada para tódolos segmentos sociais (Ruano, 2009). Deste modo, desaparecen das grellas ou son enviados a horarios marxinais programas parcialmente minoritarios como os culturais, divulgativos, documentais ou infantís.

En relación con este tipo de espazos, Ruano (2009) ofrece unha nova perspectiva. Relaciona a cultura coa televisión non só na difusión de teatro ou música de calidade, senón tamén cunha serie de programas divulgativos de carácter social e de servizo público, de investigación científica, folclore, documentais, series que mesmo acadan o recoñecemento do público ou de espazos de humor que requiren creatividade e intelixencia. Noutros termos, "cando se reclama un maior protagonismo da cultura na televisión, o reclamo non se aboca só a que existan programas especificamente culturais, senón, en gran medida, a que a programación no seu conxunto estea impregnada dun maior nivel cultural" (Ruano, 2009:15).

A dificultosa alianza entre a cultura e a pequena pantalla ten as súas orixes no carácter de servizo público co que naceu a televisión en Europa. Trala Segunda Guerra Mundial, os dirixentes consideraron que unha parte da emisión debía estar cuberto por espazos culturais. Porén, non definiron claramente este concepto, inducindo aos incipientes espazos a ser concibidos como alta cultura. Relegouse así á cultura popular a un segundo plano ao atoparse desprestixiada e tamén como consecuencia das incómodas reivindicacións sociais e políticas que portaba. A intención didáctica por comunicar a cultura dominante a un público máis amplo co da xente culta reforzou aínda máis esta postura. Finalmente, o papel asignado ao pobo foi o de receptor no canto de produtor de cultura (Rodríguez Pastoriza, 2003).

A chegada da televisión privada empeorou o estatus da programación cultural nas canles públicas, as únicas que se preocupaban de manter algúns espazos de semellantes trazos. Este proceso influíu na relación dos intelectuais co medio. Distanciamento que existiu dende os inicios na televisión dos Estados Unidos onde se concibía o medio exclusivamente como entretemento. Nin sequera na década dos sesenta e setenta se desenvolveu unha produción cultural no medio. Por este motivo, a polémica europea sobre a función da televisión non se produciu na sociedade norteamericana, na cal os intelectuais mostraron un profundo desinterese polo novo medio influídos pola Escola de Frankfurt. Porén, décadas máis tarde, a

ideoloxía televisiva dos Estados Unidos acabaría influíndo na concepción europea de servizo público, prexudicando a un dos seus destinatarios máis protexidos, ao público infantil (Rodríguez Pastoriza, 2003).

2.1.3 A programación infantil

Un dos exemplos máis patentes da influencia ideolóxica estadounidense constatouse na oferta televisiva para o público infantil. Este tipo de programación estivo presente no Estado español dende a década dos sesenta en TVE. A canle dedicáballe unha hora e media tres día á semana (xoves, sábados e domingos) nun momento no que só se emitían arredor de cinco horas diarias de luns a domingo (Vázquez Barrio, 2011).

As obrigas sociais que se consideraba en Europa que tiña a televisión motivaron unha programación infantil na que se incluían espazos culturais e algúns formativos, aínda que os protagonistas das grellas eran os destinados ao entretemento. Debuxos animados e telefilmes seriados estatais e estranxeiros ocuparon moitas horas de televisión, sendo a música, o deporte e o circo os tres piares fundamentais.

Xa na década dos noventa, as dúas canles estatais diminuíron o tempo de emisión de espazos dirixidos aos nenos. Porén, a oferta global viuse compensada polas privadas que emitían programación infantil tódolos días.

Esta compensación de seguido muda coa infantilización do perfil da franxa espertador e a eliminación dos contidos infantís da franxa da tarde. Do mesmo modo, os fins de semana tamén modifican o seu esquema ao orientarse a un público máis familiar.

Paralelamente, muda o formato clásico da programación e consolídase o contedor infantil. Segundo Vázquez Barrio (2011), acadábanse tres obxectivos. En primeiro lugar, facilitábase a rendibilidade económica ao constituír un magnífico soporte publicitario. Por outra banda, fidelizábase aos telespectadores, creando un espazo con identidade propia. E, finalmente, xerábase unha imaxe de marca, ademais de outorgar gran flexibilidade á hora de introducir ou modificar series.

Este formato de seguida se expandiu coa proliferación de teleclubes ao longo do territorio estatal. As televisión autonómicas acolleron o contedor para agrupar os seus espazos infantís.

2.1.3.1 A revolución dos clubs

O interese das televisións autonómicas pola programación infantil adoptou o formato dos contedores baixo a presentación dos teleclubes, os cales se espallaron rapidamente por todo o estado. TV3 converteuse na primeira canle ao lanzar *Club Super 3*, en 1991. Un ano despois, a televisión valenciana emitía *Babalá Club*. En 1993, Euskaltelebista creaba *Superbat Kluba*, seguíndolle a TVG co *Xabarín Club* e, posteriormente, Telesur con *La Banda del Sur* (Alonso Erausquín, García Matilla e Vázquez Freire, 1995).

Os clubs baseábanse en series importadas de debuxos animados enlazadas mediante flashes creados expresamente polas canles. Neles, ademais de promover a captación de socios, incluíanse numerosos video-clips. Neste senso, é preciso facer unha mención especial ao

Xabarín Club, o cal incluía cancións compostas e interpretadas para o espazo por *Siniestro Total*, Antón Reixa ou *Os diplomáticos de Monte Alto*. A través das súas composicións, demostraron que os nenos e nenas aceptaban cancións moi dispares ás que normalmente se consideran como infantís. De todos modos, o aspecto que en verdade distinguiu positivamente este formato na historia da televisión localízase nas comunidades con idioma propio. Nelas, os clubs serviron como un gran instrumento de normalización lingüística no público infantil.

O talón de Aquiles dos clubs residiu no terreo da produción propia. Alonso Erausquín et al., (1995) fai fincapé na presenza de series xaponesas como *Doraemon el gato cósmico* ou *Bola de Dragón*. A súa crítica parte da comparación destas series fronte á calidade de *Cajón de Sastre*, onde se chegou a apostar polo emprego dun humor diferente ao tradicional dos pallasos da tele ou a *Juego de niños* coas súas definicións infantís premiadas con *gallifantes*.

A escaseza de espazos propios, agás os videoclips, estivo acompañada polo mecanismo de captación contrario á natureza propia dos clubs, os cales deberían constituírse como un grupo que ofrece aos seus integrantes determinadas posibilidades de intercambios, de servizos. Noutros termos, a captación debería basearse en mostrar as posibilidades que o clubs ofrece aos seus asociados. Mais, en lugar diso, dirixíronse descaradamente a crear un seguidismo conxunto fundado no simple espírito de grupo, na pura identificación porque si. En definitiva, a autorreferencialidade da nova televisión tamén acadaba á programación infantil. A obsesión por manter ao espectador condúcea a falar de si mesma, derivando nun modelo de asociacionismo. Neste senso, Alonso Erausquín et al., (1995:172) alertaba do perigo que implicaba este feito ao ser a televisión un instrumento de entretemento que educa e transmite valores:

> Socializar mediante clubs que teñen por principal obxectivo crear adictos á televisión a calquera prezo, ofrecer como referente de actividade o consumo, e promover como único valor de cohesión arredor do grupo a mesma pertinencia irrazonada a este e á exhibición dos seus signos exteriores de identificación, implica o uso da televisión, consciente ou inconsciente, a favor dun determinado modelo de socialización.

A pesar das críticas arredor deses aspectos, a aceptación infantil dos teleclubes invitou ás canles estatais a copiar o formato. Así, TVE crea *Pinnic*; Antena 3, *Megatrix*; Canal + presenta *Más o menos multiplicado o dividido;* e, posteriormente, La Primera, *Club Disney* (Vázquez Barrio, 2011).

En calquera caso, a maior desvantaxe dos formatos contedores infantís empregados, tanto nas estatais como nas autonómicas, radicou nos contidos expostos, a maior parte deles importados dos Estados Unidos de América e Xapón.

Dende mediados dos setenta, a industria xaponesa de series infantís de debuxos animados irrompeu con forza no mercado internacional. *Heidi* e *Marco*, baseados nos clásicos da literatura infantil europea, penetraron con éxito en España. Porén, pese ás súas orixes literatas, os adaptadores xaponeses esaxeraron até o límite os compoñentes melodramáticos. Sometíase aos telespectadores a unha tensión emocional innecesaria, como aconteceu coa perda da nai de Marco onde, identificado o público co seu protagonista, o sufrimento se prolongaba capítulo a capítulo (Alonso Erausquín et al., 1995).

Esa manipulación dos sentimentos mediante mecanismos de proxección afectiva deu un paso máis cara a violencia con series como *Mazinger Z, Los caballeros del Zodíaco, Bola de Dragón* ou *Dragón Z*. Neles, non só se manifestan actitudes violentas, senón que estas constituíron o principal mecanismo de resolución de conflitos cos malvados e se expresa o desexo de loitar. Enxálzase a figura do guerreiro e preséntase a dor e a morte dunha forma idealizada.

A confrontación preséntase pois, como unha competición encarnizada que tamén acada a series protagonizadas por deportistas como *Capitán Tsubasa* (coñecido por Oliver e Benji). Estes trazos de violencia e competición estiveron acompañados ademais, dun curioso erotismo presente, por exemplo, en *Chicho Terremoto*, cuxa principal misión nos capítulos era levantar toda saia que se atopaba ao seu paso (Alonso Erausquín et al.,1995).

A calidade dos debuxos animados non quedou só en entredito polo contido. As técnicas electrónicas de animación desencadearon un maior esquematismo no movemento das figuras, que viron reducidos os seus matices xestuais. Desenvolveuse así un empobrecemento estético carente de versatilidade e bastante estereotipado.

Pese ás críticas, Alonso Erausquín et al., (1995) sitúan o éxito do modelo xaponés na súa liña narrativa, diferenciándoo do modelo esquematizado de orixe estadounidense. Noutros termos, os espazos de orixe asiática relataban historias que facilitaban a identificación ao longo dos capítulos. Permitíaselle ao público vivir simbolicamente o seu propio crecemento a través das vivencias dos seus heroes.

En resume, a primeira revolución dos clubs e da programación allea produciuse coa desregulación do mercado televisivo. O seguinte punto de inflexión do panorama televisivo producirase coa irrupción da televisión dixital.

2.1.3.2 A revolución dixital na programación infantil

A chegada da dixitalización desencadeou novos efectos sobre a programación infantil: por unha banda, ampliou a oferta global coa aparición de plataformas dixitais vía satélite mentres que, por outra, repercutiu na redución da oferta das canles xeralistas (Vázquez Barrio, 2011).

Ante a nova tecnoloxía, as cadeas optaron por privilexiar contidos susceptibles de interesar ao maior número posible de telespectadores, abandonando a idea de crear unha programación equilibrada para tódolos segmentos sociais. Así, fronte á perda de concorrencia ante as canles temáticas, desencadeouse un descenso notable de espazos infantís.

Dende o 2003, a televisión pública estatal relegou a programación infantil á segunda canle. La 2 converteuse na cadea que máis tempo lle dedicaba aos contidos infantís, destacando o contedor de *Los Lunnis*. Seguiulle Antena 3, a cal sempre presentou un perfil infantil e xuvenil. E, finalmente, La Primera e Telecinco, que ocuparon os últimos postos.

Dous anos máis tarde, Cuatro e La Sexta inician as súas emisións con políticas opostas cara o segmento de 4 a 12 anos. Cuatro comeza programando contidos infantís tódolos días da

semana e sitúase con porcentaxes moi próximos a Telecinco. La Sexta, pola súa parte, prescinde totalmente deste tipo de espazos (Vázquez Barrio, 2011).

A programación infantil é, polo tanto, relegada en tempo total polas canles, pero tamén nas bandas horarias. Durante varias tempadas, chegou a concentrarse toda a programación infantil na franxa das mañás dos fins de semana. Afortunadamente, esta dinámica mudou en 2003 cos *Lunnis* ao emitirse por La 2 de luns a venres en tres franxas horarias coincidentes coas dinámicas dos nenos: antes do colexio, na pausa do mediodía e pola tarde. Así, até 2005, este contedor dirixido aos preescolares será o único emitido en días laborais, obviando *Los Simpson* ao entendelo neste estudo como un programa para adultos -consideración que a canle non adopta-.

No 2006, Cuatro estende os espazos infantís ao días laborais. Presenta un contedor chamado *Cuatroesfera*, substituído en xullo de 2007 por *Los Algos,* na franxa matinal. Deste modo, convértese na única canle que programa contidos infantís tódolos días. Porén, esta decisión dura pouco tempo e, posteriormente, volve repregar a oferta ás franxas habituais. Pola súa banda, Antena 3 inclúe unha serie de debuxos animados -*Shin Chan*- polas mañás dos días laborais, mais a pesar do éxito entre os espectadores infantís, considérase un espazo destinado aos adultos (Vázquez Barrio, 2011).

En resume, tódalas canles, excepto La 2 e La Sexta (que prescindiu de programación infantil), dedicaron a mañá de sábados e domingos aos nenos e adolescentes. O formato empregado foron os contedores, aglutinando varios programas baixo unha cabeceira -para crear imaxe de marca e favorecer a fidelización da audiencia-. Todos eles acolleron principalmente debuxos animados, apenas diferenciados para os distintos tramos de idade do público infantil.

Esta liña de actuación das canles xeralistas é analizada por Vázquez Barrio (2011:77), quen conclúe: "se o horario máis adecuado para o consumo infantil é a tarde, a programación para os nenos é moi escasa. A rendibilidade económica impónse e os nenos non resultan competitivos". En primeiro lugar, porque non forman parte do chamado *target* comercial; en segundo lugar, porque xunto cos adolescentes son os que menos televisión consomen; e finalmente, porque os seus contidos específicos son excluíntes. Por estes motivos, ás canles non lles interesou centrar a súa atención neste segmento se poden dispor doutros máis rendibles.

De tódolos xeitos, as canles tampouco desistiron na atención ao público infantil; non lles interesaba perder totalmente aos cativos como audiencia ao consideralos potenciais consumidores. Así, a solución ao dilema pasou por atraer aos nenos cara contidos familiares ou adultos, dirixindo a súa atención cara series de ficción española e programas de entretemento en *prime time*.

O principal recurso para manter a atención nestas series consistiu en introducir personaxes en idade infantil. De feito, este trazo converteuse nunha das principais diferenzas entre as series españolas e as estadounidenses. As de produción propia organízanse arredor dunha serie de personaxes variadas para permitir que a maioría dos membros dunha familia atopen o seu referente de identificación. Do mesmo modo, a introdución de personaxes

estudantes, ocupación compartida polos nenos e adolescentes, converteuse noutro instrumento de captación (Vázquez Barrio, 2011).

Fronte a estas modificacións do panorama televisivo conformado polas canles xeralistas, a televisión dixital por satélite permitiu a algúns telespectadores infantís beneficiarse de contidos destinados para eles. En concreto, aqueles pertencentes a familias con posibilidades para pagar unha cota mensual a unha plataforma por satélite. Entre as canles específicas de pago para nenos, atopábanse varias do grupo Disney, Cartoon Network, Nick, Boomerang ou Baby First. Pola contra, os demais nenos viron reducir a oferta das canles xeralistas.

2.1.3.3 A revolución da TDT na programación infantil

A aparición da Televisión Dixital Terrestre (TDT) posibilitou finalmente unha maior penetración da programación infantil. Ao igual que acontecera coa satelital, a multiplicación de canles supuxo a diversificación de contidos, resultando os nenos beneficiarios desta tematización e segmentación (Vázquez Barrio, 2011).

Clan TVE e Disney Channel convertéronse nas precursoras da TDT infantil. A primeira naceu froito do esforzo do ente público por recuperar un espazo específico para os pequenos. Mentres que Disney Chanel, dende o 1 de xullo de 2008, dá un paso innovador ao transvasar á plataforma dixital os contidos anteriormente emitidos en exclusiva nas frecuencias de pago.

Unha das primeiras canles que amosou interese polos cativos foi Neox -nos comezos, Antena.Neox- orientada dende o 2005 ao público infantil, aínda que, posteriormente, situou o seu *target* preferentemente no público adolescente con cine e programas xuvenís de entretemento. No 2013, coa creación de *Neox Kidz*, amplía o seu público obxectivo dende os catro aos vinte e dous anos. Así, nas primeiras horas da mañá, este contedor concentra os contidos para os máis pequenos, principalmente series e debuxos animados dirixidos a idades entre os seis e os doce anos. En calquera caso, dada a composición da súa grella, pódese afirmar que o seu espectador tipo é o dos adolescentes a través de espazos españois de gran éxito no pasado ou norteamericanas

Pola súa parte, Telecinco non sitúa aos nenos como grupo prioritario, aínda que si lles dedicou unha atención preferente a partir do 2008 cando asina un acordo coa produtora estadounidense Turner Broadcasting System -distribuidora das canles temáticas infantís de pago Cartoon Network e Boomerang-. Telecinco 2 incorporou seis horas diarias de programación infantil baixo a cabeceira de nome Boing. O 11 de maio de 2009 esta oferta trasladouse a FDF ao converterse Telecinco 2 en La Siete e mudar a súa programación. Un ano despois, no verán do 2010, anúnciase o lanzamento de Boing xa como canle temática de público infantil. Deste modo, o contedor que se emitía en Telecinco e FDF pasou a denominarse como *Superboin*g para finalmente desaparecer trala fusión con Cuatro (Vázquez Barrio, 2011).

Do mesmo modo, as televisións autonómicas aproveitaron a multiplicación das cadeas coa TDT e aplicaron unha política de programación infantil baseada en desprazala case por completo ás segundas canles. Practicamente todas elas empregan o formato dos clubs como recurso para incluír os diferentes espazos adquiridos nos mercados internacionais: TVG,

Xabarín Club; ETB, Betizu; TV3·, Club Super 3; Canal Sur, La Banda; TVAM, Ciberclub, etc.

Entre estas cadeas, Clan TVE precisa unha mención especial. Converteuse na primeira canle temática destinada exclusivamente aos nenos. Se ben no seu primeiro ano de emisión -tempada 2005-2006- a partir das nove da noite se transformaba nunha canle de memoria histórica, esta dobre condición desapareceu na súa segunda tempada. Así, o 1 de xaneiro de 2007, converteuse na primeira cadea en aberto en emitir 24 horas de programación infantil. Desenvolveu, ademais, unha plataforma en Internet onde se inclúe un espazo destinado aos pais e vídeos dos seus espazos máis populares como *Pocoyó, Caillou, Dora la exploradora* ou *Los Lunnis,* cunha evidente vontade educativa.

De todos modos, neste novo contexto, a pesar da multiplicación das canles, non se pode afirmar que a programación infantil amose unha evolución positiva. A natureza do telespectador infantil supón un obstáculo para os programadores da neotelevisión que tampouco ven con agrado a función formativa da pequena pantalla. Gran parte das segundas canles, que son as que reciben os espazos infantís, nútrense de contidos repetidos ou de produción allea. Fica así o entretemento como o denominador común dos limitados espazos destinados aos cativos. Aínda que a televisión desenvolveu un salto cuantitativo, xa que a oferta se multiplicou, ese avance non se produciu a nivel cualititativo (Vázquez Barrio, 2011).

2.1.4 Os valores predominantes da televisión

A dinámica establecida nos medios obriga aos espazos a presentarse atractivos co obxectivo de captar a atención das audiencias. Deste modo, acaba exercéndose unha mecánica perigosa que dificulta a correcta aplicación das misións de servizo público da pequena pantalla.

Neste senso, Alonso Erausquín et al., (1995:115) consideran que a televisión comercial, sostida pola publicidade e presa pola competición entre cadeas, sería un dos exemplos máis claros do tanto tes, tanto vales:

> Unha mercadoría (os programas) fai que se capte outra mercadoría (os telespectadores), para ofrecerlle outra mercadoría (os produtos anunciados) a cambio dun diñeiro que os anunciantes obteñen, en última instancia, dos telespectadores, e que fan chegar aos difusores de programas.

A pequena pantalla presenta así un universo electrónico afastado da realidade que palpamos cada día, consecuencia do espectáculo imposto nesa dinámica. Como indican Alonso Erausquín et al., (1995:116), preséntase "máis masculino e menos feminino, máis urbano e menos rural, máis conflitivo e menos dialogante, máis atafegado e menos pausado, máis rápido, máis sinxelo e máis ordenado".

Esa configuración tamén afecta ao perfil de idade, cuxa máxima densidade está entre os 25 e 45 anos, así como ás profesións, con abundancia de avogados, médicos, artistas, policías e funcionarios, fronte á escaseza de obreiros manuais. Noutros termos, na televisión ten lugar un auténtico tráfico de valores.

A realidade atópase maquillada, mais tras esa representación agóchase un ideario. Os esquemas básicos das historias difundidas operan así con enfoques ideolóxicos conservadores

e pechados. Abundan os que expoñen e defenden a posición dos crentes e os que propugnan o predomino dos intereses do individuo ou do clan sobre os da colectividade; os que ratifican a bondade dun modo automático de exercer o poder e a autoridade sen pór en cuestión as súas lexitimacións; e os que xustifican o castigo, a tortura e a eliminación dos inimigos para lograr a permanencia inalterable da situación establecida.

Esta carga ideolóxica atópase moi presente nos espazos infantís a través das súas personaxes. Alonso Erausquín, García Matilla e Vázquez Freire (1986) describían en *Los Teleniños* unha análise sobre a ideoloxía implícita de *La casa de la pradera* e *Los Picapiedra*. Na primeira, enxalzábase un modelo de relacións nas que Deus ocupa o centro da existencia da familia Ingalls mais, curiosamente, as personaxes exemplares admitían a ocultación, a simulación e o engano en numerosas ocasións. Pola súa banda, *Los Picapiedra* amosaban a eficacia da lóxica da concentración empresarial e expuñan o funcionamento doutros relevantes mecanismos da economía de mercado como o traballo en cadea ou a presión do monopolio de compra. Unha análise similar foi elaborada por Younis (1988) sobre *Los Pitufos* onde se desenvolvía a cadea de produción cultural en función das esixencias do crecemento do capital.

A grandiosidade da tecnoloxía electrónica e a conveniencia da súa acollida na vida cotiá converteuse tamén nun tema recorrente. Inimigos externos que dominan enerxías malignas co obxectivo de lograr a perdición e a destrución da sociedade son a xustificación para establecer as virtudes do campo dixital. Acontecía así na serie dos anos noventa, os *Power Ranger*, cuxo fío narrativo dependía exclusivamente de ataques e defensas.

As personaxes desa serie convertíanse en heroes tecnolóxicos, nun momento histórico caracterizado polas innovacións. Mais esa ligazón implícita coa actualidade non era froito da casualidade. Precisamente, Peyrú (1993) amosaba a vinculación existente entre os temas dos medios infantís e as correntes políticas e culturais do momento.

Durante o Antigo Réxime, a literatura infantil dirixíase aos cativos pertencentes á nobreza, xa que estes eran os que tiñan a posibilidade de ler. Ante este prototipo de destinatario, os contos falaban do camiño para chegar a ser rei. Posteriormente, no século XIX, as historias presentaban a orfos e pobres. Neles, relatábase como a represión e a honestidade eran premiadas, mais a pobreza só era superada coa axuda dalgún apadriñamento dos ricos.

Xa no século XX, durante as dúas guerras mundiais, produciuse a expansión internacional dos medios de comunicación de masas, polo que as historietas e heroes se transformaron nos acompañantes dos nenos e dos adolescentes norteamericanos. Ao mesmo tempo, "Tarzán" e "Buck Rogers" presentaban ao branco loitando contra os indios, negros salvaxes da selva ou os asiáticos.

Rematada a Segunda Guerra Mundial, o avance da ciencia e a tecnoloxía ultrasofisticada estimulou aos creadores a producir unha explosión de personaxes míticos e superhomes con superpoderes, os cales se convertían nun fin mesmo (Peyrú, 1993).

Dende entón, foron sucedéndose valores vinculados co contexto social, mais curiosamente, cuestións aceptadas pola inmensa parte da sociedade escasean nas series

baseadas en personaxes que proclaman a xustiza. Nelas, a negociación ou o diálogo cara a solución do conflito desaparece. Así, o telespectador coñece dende os inicios que os malos cometeron delitos, polo que os xusticeiros teñen dereito a castigar con motivo a pesar de que non foran testemuñas das accións delituosas.

Unha dinámica semellante desenvólvese tamén con respecto á igualdade do home e da muller. Na pequena pantalla maniféstanse continuos estereotipos e roles de xénero. Como indica Peyrú (1993), as personaxes femininas preséntanse sensibles, delicadas, tenras, cálidas, pacíficas, dependentes, alegres. Mentres, os homes son activos, intelixentes, prácticos, fortes, valentes, independentes, enérxicos, violentos. É dicir, téndese a sobrevalorar a masculinidade e a depreciar a feminidade.

Deste modo, as actitudes e valores predominantes nos programas infantís identifícanse coa concorrencia e o individualismo; o recurso á violencia como medios para resolver os conflitos; a estimulación do consumo e a adquisición como forma de satisfacer os desexos. Pola contra, a solidariedade e cooperación, o pacifismo, o igualitarismo e a busca da realización persoal por medios diferentes do consumo de mercadorías son actitudes e valores moito menos frecuentes.

Esta ideoloxía transmitida polos medios radica nos telespectadores en tanto a súa función de axentes de socialización. Libera así a televisión unha das batallas decisivas pola hexemonía entre os grupos sociais e as grandes correntes ideolóxicas. Mais este panorama continua grazas á hipocrisía da sociedade; os contidos ideolóxicos non responden a iniciativas individuais illadas, senón que constituirían un subsistema dentro do sistema xeral da cultura. Como indica Martínez (1994), para afrontar esta dinámica deberíase potenciar, fronte ao vulgar de personaxes impúdicas, sinxelas doses de educación, formación e cultura. Pola contra, é o pobo o que lle dá permiso á pequena pantalla para proclamar abertamente un tipo de valores, mentres por outro, entrega a formación dos seus fillos a un suposto libre xogo do mercado que defende uns valores moi distintos.

2.1.5 O papel da televisión no tempo de lecer

A preocupación sobre a posible influencia dos contidos televisivos na mente dos nenos desembocou nunha postura xeneralizada de desconfianza adoptada cara o medio pola sociedade. Na medida en que a televisión ocupa parte do tempo libre, a experiencia real vese substituída pola pequena pantalla, ante a cal o cativo centra a atención e se somerxe nun mundo onde recibe unha información e valores moi determinados.

Tras esa perspectiva asumida no discurso social, residen connotacións que configuran o concepto de ocio. Segundo Perceval (2000:62), este debe ser comprendido como "o espazo temporal no que se agrupan tanto os períodos dedicados ao descanso como á diversión, á educación e á cultura (…) o lugar de formación continua, que non é só curricular senón fundamentalmente integral do individuo". Porén, na linguaxe coloquial perpetuouse a percepción de non facer nada, estar libre de obrigas ou atoparse nun espazo baleiro de actividade. Esta visión que desprende un certo halo pexorativo, corresponde a unha mentalidade colectiva propia das sociedades industriais, onde o traballo se atopa no centro do significado vital e o tempo libre é fundamentalmente tempo de descanso. De feito, indica

Salgado (2006:11) que o concepto de ociosidade aínda se define como "vicio de non traballar, perder o tempo ou gastalo inutilmente".

A configuración desta noción negativa non é froito da casualidade. Tradicionalmente, foi abandonada polos educadores, sociólogos e teóricos da comunicación. Os educadores vían o ocio na vertente da vagancia, como un tempo "perigoso" no que se corría o risco de desfacer o avanzado no transcurso escolar, ou ben unha oportunidade de esparexemento e de recreo onde a función era reparar forzas para a volta ao tempo de estudo. Pola súa banda, os comunicadores comprenderon que a súa misión primordial era a de ocuparse de temas da vida pública das persoas, desentendéndose do ocio ao corresponder este á vida privada (Perceval, 2000).

Pese á noción tradicional do lecer, este termo non sempre tivo tinguiduras negativas. Séneca xa o consideraba na súa época como a realización perfecta do cidadán da República. Nela, constituíase un ocio creativo onde a diversión era o resultado do camiño do coñecemento. Este exemplo vén así a demostrar que existe un paralelismo entre a conformación deste concepto e o contexto da sociedade no que se atopa inmerso. A noción do lecer transcorreu acompañada das ideoloxías dominantes. Deste modo, pódense discernir tres etapas claves vinculadas á evolución do termo (Perceval, 2000):

a) O descanso: A finais do século XIX, froito das loitas obreiras, redúcese a xornada laboral a dez horas e, posteriormente, a oito. Ábrese así a posibilidade do descanso, mais este tiña fortes connotacións relixiosas. As organizacións sindicais aliáranse cos demócratas cristiáns polo que finalmente o que se impulsou foi o descanso dominical e as festas populares.
b) A diversión: Superadas as dúas guerras mundiais, vólvese a diminuír a xornada laboral. É o momento da diversión. Mais a inexistente xestión do tempo de ocio por parte do estado, provoca tensións a causa dos excesos das masas que non saben en que ocupar o tempo libre.
c) A sociedade do ocio: A terceira redución desenvólvese como consecuencia da terceira Revolución Industrial. Discútense as 35 horas e o reparto do tempo de traballo en xornadas máis elásticas.

Estes tres acontecementos históricos promoveron a evolución do lecer dende unha concepción considerada como reparación do esforzo realizado até chegar ao dereito ao tempo libre. Non obstante, tras este progreso social, dous paradigmas loitan polo control do tempo extralaboral: o liberal consumista, que entende que o ocio ten que asociarse exclusivamente co descanso para empregalo como unha ocasión de consumo; e o creativo-cultural, que pretende integrar nese tempo procesos propios da educación, creación e cultura volvendo a unha definición clásica. Esa dualidade tamén é compartida por Salgado (2006). Este autor considera que se está a producir o paso do materialismo ao postmaterialismo, desenvolvéndose así unha actitude social cada vez máis orientada cara valores de carácter espiritual relacionados coa adquisición da cultura.

Nesa implantación dun novo concepto do tempo de lecer, é evidente que a televisión ocupa un papel relevante. Dada a súa vinculación cos cidadáns, a función das empresas de comunicación como encargadas da transmisión de información fica limitada e atrasada ante a evolución da sociedade. É preciso unha redefinición, xa que os xestores educativos e culturais

das empresas de comunicación irán converténdose en xestores do tempo de ocio dunha forma innovadora. En concreto, estes profesionais deberían ter en conta, á hora de programar o seu produto, catro aspectos que configuran o concepto do ocio, segundo Perceval (2000): información, entretemento, diversión e formación.

En definitiva, unha televisión para o ocio é unha televisión que educa. Polo tanto, atendendo a esa función, a televisión educativo-cultural pode constituír unha saída creativa para prepararmos en e dende esta sociedade, cando se libere o termo educativo-cultural da súa pesada carga semántica de ensinanza curricular.

2.1.6 O consumo televisivo

Na sociedade actual, as familias dificilmente teñen a posibilidade de compartir tempo. Ese impedimento fomenta o emprego da televisión como unha fórmula de distracción para os cativos, pero tamén para os pais esgotados despois da xornada de traballo. Deste modo, tralo desexo de procurar que a pequena pantalla teña algo bo, os proxenitores agochan un certo remorso ao observar a cantidade de horas que os seus fillos pasan fronte á pequena pantalla (Vallejo-Nájera, 1996).

Ante as dinámicas laborais e domésticas, a televisión acabou asumindo o rol de substituta da nai; exerce o centro da casa, sendo unha referencia segura, estable e clara. Así, certas funcións habitualmente maternas traspásanse ao televisor. Por exemplo, se tradicionalmente a figura materna organizaba a xornada, impuña un ritmo na actividade doméstica e marcaba a transición dunha disciplina á outra, agora a pequena pantalla asumiu estes cometidos; pouco a pouco, converteuse nunha referencia horaria para os cativos. Por outra banda, a capacidade da nai para coidar e entreter aos nenos tamén é transvasada ao televisor que adquire unha función relevante na loita contra o aburrimento e a soidade. Deste modo, aprópiase de dous aspectos fundamentais: da organización sentimental da subxectividade e da regulación do instintivo e racional. Noutros termos, a escala de valores que deben adquirir os pequenos sería definida pola televisión (Rico, 1992).

A súa participación nos hábitos de vida do núcleo familiar é subliñada tamén por Silverstone (1996). Dende a súa perspectiva, considera á televisión como un membro máis da familia, tanto nun senso metafórico como literal, ao incorporarse á pauta cotiá das relacións sociais domésticas e constituírse no foco de certa enerxía emocional ou cognitiva. Deste modo, libera ou contén tensións e brinda unha sensación de seguridade e comodidade. Silverstone (1996:76) lembra que a pequena pantalla:

> Expresa a dinámica da interacción familiar, a dinámica das identidades e relacións tanto de xénero como de idade, e a dinámica da cambiante posición da familia no mundo, cando os nenos medran e abandonan o fogar ou cando o xefe da familia perde o seu emprego ou morre.

Ese protagonismo da televisión nos costumes domésticos configura unha serie de dinámicas arredor dela. Neste senso, Mariet (1994) distingue tres modos de mirar a televisión vinculados coas actividades do fogar:

a) A tele paixón: É a televisión obxecto dunha elección positiva. No caso dos nenos, xeralmente escollen un programa determinado sobre o que falarán cos seus amigos.

Durante o seu visionado, a súa atención está no seu punto máximo e non se ausentan na publicidade por temor a perderse o comezo ou continuación do programa. Só renuncian a ela se están obrigados.

b) A televisión moble: Acéndese sen que se lle presten atención de forma permanente. Funciona de modo similar á radio, préstaselle atención de vez en cando, pero só se está atento a ela se non hai outra cuestión máis importante. Denomínase como televisión ambiental: aínda que non se mire, escóitase sempre.

c) A televisión tapaocos: Mírase a falta de ter algo mellor. Corresponde ao grao de interese cero. Substitúe aos ausentes -tanto amigos, pais, outras actividades- polo que é vulnerable a calquera outra acción. Deste modo, os nenos poden entregarse a unha actividade importante que interrompen de vez en cando para ver a pantalla. E, en canto aparece unha actividade alternativa que teña un mínimo de motivación, abandonan a televisión. Por outra banda, tamén é empregada cando os cativos molestan noutro espazo do fogar e son dirixidos á televisión en contra da súa vontade, como un castigo, actuando de canguro.

En calquera caso, o consumo televisivo está vinculado ao sistema familiar de cada fogar. Así, tanto as horas de visionado polos cativos como as prácticas específicas desenvoltas arredor del dependerán do grao de mediación que establezan os proxenitores.

2.1.6.1 O porqué do consumo da televisión

As pautas dos especialistas en educación audiovisual centráronse nas dinámicas familiares arredor da televisión, así como na necesidade dunha formación familiar para o seu consumo. De todos modos, existe un factor que tamén achega información: o porqué do emprego da televisión.

Neste senso, Rico (1994) desenvolve as causas que explican a conexión entre o telespectador e o medio de comunicación. Segundo a súa perspectiva, as razóns que motivarían o visionado da televisión serían:

a) Porque estamos sós.
b) Porque temos medo.
c) Porque temos ansiedade.
d) Porque non temos diñeiro para facer outra cousa.
e) Para fuxir dos problemas.
f) Porque nos aburrimos.
g) Porque estamos frustrados.

Paradoxicamente, esta autora considera que o erro se basea en empregar a televisión para aquilo para o que non está deseñada. É dicir, aínda que poida axudar a non deprimirnos cando estamos sós, para distraermos dos nosos temores ou para tranquilizarmos se estamos nerviosos, non pode converterse na panacea de tódolos males nin agardar dela solucións para as que non está capacitada.

Deste modo, o emprego da televisión por parte dos telespectadoras procuraría, en certa medida, unha finalidade terapéutica; o seu obxectivo sería xerar sentimentos positivos. Nunha

liña semellante, Aguilar (1996) elabora unha análise sobre os praceres que atopa o espectador na imaxe. Cita os seguintes:

a) Instinto de contemplación e universo imaxinario: As imaxes acollen obxectos iconicamente presentes, pero ao mesmo tempo, son o significante dunha ausencia. Deste modo, a mirada sería a clave do desexo ao xerarse este na ausencia.
b) Ficción-paixón: A ficción abunda en modelos a seguir e a evitar. Neste senso, as nosas historias preferidas son as que se relacionan cos nosos medos e desexos máis antigos. Así, ao resultarlle complicado ao ser humano esquecer as fantasías propias, a ficción actúa como unha experiencia onde cada un se atopa a si mesmo.
c) Ecos e bordados/ Tapóns e funil: Os humanos construímonos con moito máis ca ficcións e imaxes, pero é relevante o peso que actualmente adquiriron estas últimas. O seu efecto radica na nosa experiencia previa, a cal é incrementada no visionado. Por exemplo, sentimos medo ao ver unha película porque algunha vez xa experimentamos esa sensación na vida real, pero a ficción, ao desprazar ese medo a situacións non vividas, permite ampliar os nosos límites e comprender os medos dos demais. Por outra banda, tamén poden desenvolver versións redundantes, esquemáticas e repetitivas das nosas percepcións. Neste caso, actuaría como un tapón.
d) Irresponsabilidade: En base á identificación xerada coas personaxes da pantalla, o telespectador consegue descargar as súas culpas materializándoas en alguén ou algo exterior. Noutros termos, non podemos influír nos acontecementos desenvoltos na pantalla, pero tampouco temos necesidade de facelo. Podemos sentir diversas sensacións sen ter que afrontalo na realidade.
e) Similitude coa vida: Pode crear en nós ilusións verídicas. Permítenos transitar por aventuras que nunca poderiamos vivir de verdade debido ás nosas limitacións, liberándonos ademais da responsabilidade que acompaña ás actuacións reais.
f) Lugar de absoluto privilexio: O espectador está en tódalas partes sen ningún esforzo. É protagonista absoluto da representación, ao contrario que acontece na vida.
g) Pracer do peche: Sempre ten un comezo e un fin previsibles. A ficción consta dunha trama principal arredor da cal se desenvolven os acontecementos secundarios e o espectador sempre está presente en todas elas. Cuestión contraria á realidade onde a debilidade do noso corpo nolo impide.

Polo tanto, non se pode negar que o telespectador ten motivos que o incitan ao consumo da televisión e que esta lle proporciona praceres. Mais estes feitos deben ser coñecidos polos espectadores para poder gozar dun visionando máis consciente e baixo uns parámetros de consumo responsable. Neste senso, a educación audiovisual debe asumir unha responsabilidade para coa sociedade, en especial cando os adultos están ao cargo de cativos. Así, o establecemento de hábitos televisivos adecuados no fogar e unha correcta xestión do tempo libre -cuestións estreitamente ligadas ás dinámicas familiares- considérase un cometido inherente á educación dos proxenitores.

2.1.6.2 A mediación familiar

O paradigma da mediación revélase como unha peza clave para entender as diversas formas de interacción entre os membros da familia e a televisión. De todos modos, esa arbitraxe non se desenvolve unicamente a través dunha vía. É posible distinguir distintos mecanismos para exercer ese papel de mediador, segundo Barrios (1992): a integración plena

da televisión dentro dos hábitos cotiás da unidade familiar; a organización do tempo e do espazo; a selección de programas por parte da familia; os intentos de resistir á influencia da televisión a través da crítica e o xuízo aos seus contidos; o complemento da información obtida na televisión; a estimulación de certas condutas derivadas da televisión e incluso a actitude do *laissez-faire* cara a exposición da televisión considérase como unha forma de mediación.

A través destas múltiples modalidades constátase que, se ben se poden adoptar diferentes medidas, é evidente que a implicación dos proxenitores é básica nesa mediación, tanto para reducir o posible impacto do medio como para actuar de ponte que medie nas emocións percibidas. De tódolos xeitos, nesta interacción é preciso introducir unha matización. As canles non só afectan ao perfil de consumo de medios, senón que o uso que os nenos e adolescentes fagan da televisión e dos seus contidos atópase ligado aos patróns de interacción familiar.

Os lazos que se establecen entre os membros dunha familia contribúen na maneira de interactuar que teñen os cativos co seu contorno e iguais. Por este motivo, Peyrú (1993) presentaba dous tipos de vinculación familiares. Por unha banda, preséntanse as familias socio-orientadas, onde os pais agardan que os seus fillos cedan ante as súas suxestións. Priviléxiase o acordo en base á harmonía e o equilibrio do conxunto. Por outra, as familias concepto-orientadas nas que se estimulan activamente ao neno a desenvolver unha visión independente do mundo e a ser conscientes de que hai moitas formas posibles de ver a realidade, primando así a individualidade.

Esta tipoloxía da relación entre proxenitores e fillos garda unha concordancia directa coas diversas modalidades de consumo. Así, Peyrú (1993) describe catro tipos de familias básicas e as consecuentes pautas de visionado:

a) Familias protectoras: Valórase a harmonía familiar a expensas da posibilidade dos seus membros de explorar a realidade dun modo máis independente. Os fillos ven moita televisión, mesmo como forma de fuxir dos seus proxenitores. De feito, son as que ven maior cantidade de programas violentos e debuxos animados.
b) Familias pluralistas: Anímaselle aos fillos a explorar novas ideas, aínda cando esas ideas choquen coa dos pais ou coa doutros membros. Son os que ven televisión por debaixo do termo medio de horas/día e os que menos violencia consomen.
c) Familias laissez-faire: As familias non estimulan a comunicación social íntima nin o interese polo mundo das ideas. Deste modo, os nenos resultan fortemente influenciados polos seus pares e identifícanse máis cos programas de acción.
d) Familias consensuadas: Inténtase equilibrar a harmonía familiar co pensamento independente. Na práctica, os nenos poden pensar como queren porque coincide coa visión dos pais que aspiran que os seus fillos acaden amplitude de pensamento. Son os que consomen menos televisión violenta, miran máis as comedias, os espazos de humor e están máis próximos á vida real.

A análise dos diferentes prototipos de interacción familiar considéranse relevantes á hora de establecer unhas pautas adecuadas de consumo televisivo aos cativos. Non obstante, se aceptamos este feito e consideramos á familia como unha mediación institucional básica na interacción dos telespectadores co medio televisivo, será preciso ter presente a necesidade de

fomentar a educación televisiva en familia (Aguaded, 1999). Así, Urra, Clemente e Vidal (2000) recomendan unhas normas relativas ao visionado que deben ser adoptadas polos proxenitores:

a) Como ver a televisión cos fillos: O visionado da televisión debe iniciarse antes coa selección do programa; non se debe acender a pequena pantalla para ver qué se emite. Posteriormente, deberíanse evitar as loitas polo mando a distancia, equilibrando os gustos dos que se atopen ante a pantalla, aínda que, se hai un adulto, deba primar a súa opción. Ademais, é recomendable pactar tódalas cuestións vinculadas, como o volume ou as posicións no sofá. E, durante o programa, hai que evitar a emisión hipnótica, podendo entrar e saír, ao tempo que se favorece un diálogo durante e despois do visionado. Deste modo, foméntase a postura crítica co contido e resólvense as dúbidas que presente o cativo.
b) Cando deben ver os nenos a televisión: A televisión non debe interferir noutras actividades que son de carácter prioritario para a formación dos cativos. Por exemplo, non é positivo ver a televisión mentres se fan os deberes ou no almorzo. É dicir, debe existir un tempo para ver a televisión, establecendo unha hora a partir da cal o cativo debería retirarse.
c) Que deben ver os cativos na televisión: Débese primar o visionado de todo aquilo que sexa educativo e formativo: espazos infantís que reforcen a aprendizaxe escolar, que fomenten a participación deportiva, o contacto coa natureza, o aproveitamento da lectura. Para seleccionalos, é preciso que os nenos aprendan a discriminar o que é adecuado socialmente.

O contexto do visionado, o *como* descrito por Urra, constitúe unha das claves da educación audiovisual. Neste senso, Sauvage (1972) amplía aspectos que poden pasar desapercibidos, mais gardan unha gran relación cos bos hábitos do visionado que deben ser interiorizados polos cativos.

Entre esas cuestións vinculadas ao momento no que se consome a televisión, destacan catro:

a) A distancia coa pantalla: É preciso prever un espazo libre suficiente entre o aparello e os telespectadores. En ningún caso, se debe situar un neno a menos de dous metros do televisor.
b) A altura da pantalla: Debe estar colocada a unha altura que permita vela facilmente. O autor indica como altura óptima un metro con dez centímetros.
c) As posturas do telespectador: É preciso educar aos cativos en materia das postura para que adoiten unha correcta, evitando así posibles pataloxías no futuro.
d) A iluminación: O visionado da televisión require de iluminación. A parede que se atopa detrás do aparato debe estar ben iluminada. Do contrario, un contexto escuro coa luz da pantalla pode desembocar nun contraste que fatigue os ollos.
e) A habitación do televisor: Débese reflexionar a colocación do aparello, evitando o cuarto dos menores xa que pode provocar o illamento e incitar ao consumo.

Ademais destas indicacións, o elevado número de horas que os cativos pasan ante a pantalla motivou unha ampla literatura sobre educación audiovisual, como consecuencia da desconfianza xeneralizada cara o medio. A súa posible influencia nos cativos alertou á

sociedade xa que unha mala praxe pode desencadear, en casos extremos, certas patoloxías como a adición á televisión. Fronte aos alarmismos, Serrano (2003) avoga por unha actitude cauta e indica que é precisa unha certa vulnerabilidade persoal para desenvolver esta adición: trazos de personalidade específicos, estados de ánimo patolóxicos e outros trastornos mentais así como condicións precisas do contorno. En calquera caso, os trazos do perfil de teleadicto clásico son:

a) Ve moita máis televisión co termo medio de telespectadores.
b) Emprégaa como un sedante, non como un simple entretemento
c) Selecciona pouco ou nada os programas e practica amplamente o zapping.
d) Séntese incapaz de limitar o tempo de visión (canta máis ve, menos forza ten para desconectar o aparato).
e) Experimenta relaxación mentres a ve, pero despois séntese peor ca antes de comezar.
f) Está descontento de si mesmo por ver tanta televisión.
g) Séntese desgraciado cando está privado do televisor.

O coñecemento destes trazos é un paso máis cara a concienciación dos proxenitores. Estes deben asumir que é preciso unha educación audiovisual na que eles constitúen un papel fundamental. Neste senso, Serrano (2003) inclúe na súa obra unha *Carta Magna de cómo ver a televisión e non morrer no intento* elaborada por un grupo de pais e nais chilenos preocupados polo contexto televisivo. A continuación, amósase unha versión resumida dos principios:

a) Os fillos deben ser ensinados polos pais a ver a televisión.
b) Debemos ensinar aos fillos a que non hai que ver televisión, senón que hai que ver programas de televisión. Así poderase desenvolver a capacidade de selección e discriminación.
c) Para crear un criterio de selección no momento de ver a televisión, debemos evitar ter acesa a televisión cando non hai ninguén vendo un programa determinado.
d) Un bo modo de afirmar as ideas anteriores é non ter a man o mando a distancia.
e) Os nosos fillos non deben ter un aparato de televisión na súa televisión, xa que incentiva o illamento e provoca adición.
f) É adecuado ter un horario preestablecido para ver programas de televisión.
g) Non empregar a televisión como unha neneira electrónica, dado que non coida verdadeiramente dos nosos fillos.
h) A capacidade de imitación do neno debe ser orientada cara o coñecemento de personaxes reais e exemplares e non cara heroes imaxinarios e inexistentes.
i) Botarlle a culpa á televisión é unha saída fácil. Correspóndenos a nós a responsabilidade formativa dos fillos.
l) É preferible que os pais acompañen aos fillos á hora de ver a televisión.
m) Debemos pretender que os fillos vexan aqueles espazos que teñan que ver co desenvolvemento de valores familiares, amor á natureza, ocupación positiva do tempo de ocio...
n) Non é adecuado que o neno vexa o programa que se lle antolle. Os pais debemos orientar aos fillos nese senso, o que nos obriga a estar informados.
ñ) Os pais debemos informarnos do contido dos programas de televisión. Calquera espazo que inclúa erotismo, sexualidade, violencia, maldade, permisividade, delincuencia, racismo, etc., non é apto para nenos.

o) Hai que ter presente que os fillos deben aprender os valores morais, ante que nada, no ámbito da familia e na convivencia cos demais.
p) Os pais deben esforzarse por buscar alternativas á televisión: deporte, visita a museos, etc.
q) A cultura da imaxe debe chegar aos nenos por medios que non sexan exclusivamente a televisión.
r) Como hai contidos contrarios aos valores familiares, os pais debemos fomentar que os programas sexan analizados e discutidos en familia. Isto non só enriquece a comunicación familiar, senón que é unha boa maneira de dar un apoio concreto á educación.
s) As familias poden crear unha videoteca con películas e documentais de interese para os nenos.
t) Os anuncios publicitarios poden ser tan perigosos como os malos programas de televisión.
v) Ver ou non ver a televisión non debe converterse nun premio ou castigo.
x) Os pais deben iniciar aos seus fillos nunha positiva e prudente educación sexual que evite unha imaxe distorsionada do sexo transmitida pola televisión.
z) Debemos loitar para que calquera espazo de televisión infantil, estruturado sen ética, sen respecto aos valores e aos dereitos dos nenos, sexa tipificado como un delito pola lexislación. A mala televisión infantil ou programación-lixo ten a súa orixe no menosprezo á dignidade do neno como persoa.
aa) Non debemos deixar que vexan televisión-lixo. Se son vistos polos nosos fillos, irán deformando a súa propia conciencia.
bb) Debemos organizarnos para esixir unha televisión en horarios infantís. As actitudes groseiras, os hábitos e comportamentos antisociais, as obscenidades da linguaxe, a perda do senso da autoridade, a vulgaridade e frivolidade, etc, deben ser erradicados, especialmente dos espazos que teñan nenos como destinatarios.
cc) Ante unha programación infantil con baixa, discutible e reprobable calidade, os pais están lexitimados para pór en marcha unha crítica construtiva. Ademais, debemos incentivar unha boa televisión, resaltando os bos programas.
dd) Os pais deben facer comprender aos nenos que a televisión non é imprescindible, nin o único medio para encher o tempo libre.
ee) O exemplo resulta unha terapia eficaz. Se os pais ven moita televisión, ou televisión de mala calidade, ¡con que criterio van evitar que os seus fillos vexan aqueles programas negativos para eles!

Nestes principios residen aspectos relevantes do papel que xoga a mediación familiar. De todos modos, é interesante ter en conta unha última cuestión na que se contextualiza a educación audiovisual. Resulta evidente que se precisan unha serie de medidas imprescindibles para protexer aos cativos como coñecer a televisión, crear mecanismos de control legal, actuar como mediadores dos fillos, esixir á televisión pública o seu papel estratéxico na protección da infancia e seleccionar os programas. Mais, recalca Molinero (1994), todos estes pasos preceden, en verdade, a un gran requisito: criar e educar aos nenos nun ambiente de afecto, autoestima, autonomía e liberdade. Esta é unha condición que, de non cumprirse, dificulta todas as restantes.

2.1.7 Os efectos da televisión

A influencia dos medios nos telespectadores constitúe un obxecto de estudo de longa traxectoria. Nos seus inicios, ninguén sabía cal sería a súa función nin existía un marco de regulación, mais ese panorama mudou completamente a posteriori, segundo Wolf (1994a:11), quen considera a televisión:

> Un importantísimo sector industrial, un universo simbólico, obxecto de consumo masivo, unha inversión tecnolóxica en continua expansión, unha experiencia individual cotiá, un terreo de enfrontamento político, un sistema de mediación cultural e de agregación social, unha maneira de pasar o tempo, etc.

Estas dimensións acadadas pola televisión xeraron de seguida debates entre os investigadores, véndose incrementadas ao concentrarse arredor dos efectos no público infantil.

2.1.7.1 A evolución dos estudos dos efectos

As primeiras correntes de investigación aplicadas á televisión centráronse en modelos behavioristas dos efectos directos. Partían da base de que as mensaxes dos medios actuaban como estímulos que influenciaban directamente e de maneira homoxénea a tódolos individuos. Este enfoque vitimizante mantiña a existencia dun público pasivo composto por individuos vulnerables, atomizados e expostos de forma sistemática á poderosa influencia dos medios (Aguaded, 2000).

Nesta primeira etapa, a televisión é estudada a partir do contido ideolóxico das súas mensaxes e dos efectos sobre a conduta dos espectadores. Entre os investigadores, cabe citar a Carl Hovland, Bernard Berelson, Paul Lazarfeld e Harold Laswell. Este último sentará as bases dos estudos posteriores tanto dende a perspectiva dos contidos como da reflexión dos efectos.

A mediados do século XX, os investigadores comezaron a indagar sobre a complexidade do proceso que comporta a interacción social que os individuos realizan co medio. Deste modo, chégase á conclusión de que non existe tal influencia asoballante.

Trala superación da teoría hipodérmica, desenvolveuse unha división dos estudos a través da análise do contido, os aspectos técnicos, o estudo sociolóxico dos medios, as audiencias e os efectos. É dicir, prodúcese unha redimensión da capacidade indiscriminada dos medios de comunicación de manipular ao público, tendo presente a complexidade de factores que interveñen (Aguaded, 2000). Xorden así os estudos dos *efectos limitados*, fase fundamental da *Communication Research*.

Fronte aos conceptos de manipulación e persuasión, este período implica o debilitamento da crenza de influencia directa, dirixíndose aos efectos mínimos das mensaxes estreitamente vinculada á análise do contexto social no que se actúa. O modelo de influencia interpersoal subliña, por unha banda, a non linealidade do proceso no que se determinan os efectos sociais dos media e, por outra, a selectividade intrínseca da dinámica comunicativa (Wolf, 1994a).

Nos setenta, prodúcese un impulso das teorías funcionalistas, considerando á televisión como unha parte integrante da cultura social. É preciso, pois, revelar as funcións que cumpre. Instáurase así a corrente dos "usos e gratificacións". Este enfoque defende o efecto moderado dos medios e postula que os hábitos de ver a televisión son determinados por diferenzas psicolóxicas individuais e pola pertenza a categorías sociais. Sarmiento (1993) menciona a comparación na que se equipara a televisión cunha "cafetería cultural", onde o neno compón o seu menú segundo as súas necesidades. Deste modo, ten lugar un desprazamento da orixe do efecto a todo o contexto comunicativo. Nesta corrente contextualízase a frase de McLuhan (1969:13) do "medio é a mensaxe". Porén, este enfoque non supuxo a superación total da teoría dos efectos.

Na década dos sesenta e setenta, en base á tradición da aprendizaxe social e da socioloxía da natureza de interacción simbólica, retórnase outra vez ás concepcións baseadas nos efectos indirectos dos medios. O modelo psicolóxico intenta interpretar a influencia da televisión sobre as persoas partindo da premisa de que a influencia non se exerce de modo uniforme en tódolos individuos. Pola súa banda, o modelo sociolóxico parte da idea de que a televisión e os outros medios se converteron en lugares privilexiados para as novas convencións simbólicas (Aguaded, 2000).

Desenvólvense así en Europa as correntes críticas, o enfoque semiolóxico e o cultural. Entre elas, destaca a Escola de Frankfurt, a cal considera a televisión como instrumento das clases dominantes para asegurar a dominación social. Esta escola incide na enorme potencia manipuladora dos medios e a súa capacidade de adoutrinamento a través das poderosas industrias culturais que converten a comunicación e cultura en mercadorías. Neste senso, expándense tamén a consideración dos medios como instrumentos de dominación cultural desenvolta por teóricos como Mattelart, Schiller ou Hamelink.

Pola súa banda, o enfoque semiolóxico intenta explicar as interaccións dos medios cos seus públicos. Barthes denuncia o carácter místico das mensaxes e as súas representacións, xa que os medios convertéronse en fábricas de novos mitos. A proposta pretende descifrar as mensaxes deslindando os seus niveis denotativo e connotativo para atopar na mensaxe os códigos culturais e ideolóxicos da sociedade.

Finalmente, ademais dos estudos do texto, prodúcense outras correntes que sitúan á televisión no contexto da nova cultura contemporánea, como Abraham Moles coa cultura mosaico ou Morin co imaxinario colectivo.

Entre estas correntes, algúns teóricos como a Escola de Birmingham foron reformulando o paradigma crítico até chegar a un enfoque cultural que considera aos medios dentro dun vasto sistema de interacción simbólica, abordando a interacción entre televisión e público na totalidade das súas dimensións culturais. Neste senso, Masterman (1980) propón que, dado que os medios definen a realidade, é preciso desenvolver o concepto de representación, de notable transcendencia nunha educación para a lectura crítica da televisión. Deste modo, segundo este autor, a ensinanza crítica dos medios deberá ir acompañada dunha análise ideolóxica.

Nos últimos anos, os modelos céntranse no proceso de significación. A *axenda setting* pon o acento na crecente dependencia cognitiva dos medios, establecendo os puntos do día

que varían nos diferentes medios, construíndo unha imaxe de realidade que o suxeito vai estruturando. A importancia dos *gatekeepers* adquire dentro desta corrente un papel crucial ao mostrar o funcionamento rutineiro que supón a constante selección (*newsmaking*) (Aguaded, 2000).

En resume, os estudos de comunicación movéronse entre unha tendencia sociolóxica e unha comunicativa para explicar a investigación mediolóxica no contexto das interaccións entre medios e consumidores. Mais, en calquera caso, antes de proceder a analizar os efectos da pequena pantalla, o correcto sería comprender o que implica o proceso da televidencia.

2.1.7.2 O proceso da televidencia

A televidencia é un proceso complexo que implica diferentes intercambios da audiencia coa televisión así como múltiples mediacións inmersas no contexto da recepción, non sempre circunscritas ao momento específico do visionado.

Neste senso, ante a diversidade de elementos integrantes na televidencia, Orozco (1996) concreta as interaccións desenvoltas entre o individuo e o medio durante o proceso:

a) Un intercambio simbólico, referente ao contido resultante da negociación entre a oferta programática e a audiencia.
b) Un intercambio perceptivo, conformado polos esquemas, destrezas e patróns cognoscitivos implicados.
c) Un intercambio afectivo, que relaciona as emocións que a televisión move entre a súa audiencia e as expectativas de satisfacción.
d) Un intercambio axenciativo, vinculado ao conxunto de actividades, tácticas e estratexias, hábitos e usos que emprega a audiencia na súa televidencia en xeral.

A integración destes intercambios favorece a transmisión da información entre o medio e o espectador. Pero, ademais, estas interaccións permiten deducir que nese proceso o telespectador non permanece na pasividade -cuestión defendida ao longo da historia da televisión-. Non obstante, Orozco (1996:30) matiza que, aínda que a audiencia non sexa pasiva senón activa, e que posúa unha capacidade para negociar e contrapoñer significados ou crear novos a partir dos referentes televisivos, estas calidades son sempre limitadas:

> A capacidade da audiencia de tomar novos significados, así como a súa capacidade crítica e creativa para realizar televidencias máis autónomas e intelixentes están limitadas dende o feito de que aínda no mellor dos casos sempre se realizan en condicións dadas.

Por este motivo, Orozco (1996) defende unha postura precavida ante a idea xeneralizada de que as audiencias son activas pola súa propia natureza, xa que é preciso ter en conta o contexto específico dese espectador en distintos niveis. Para explicar a relevancia dese aspecto individual na televidencia, o autor describe como se produce a comprensión neste proceso. Segundo a súa perspectiva, os membros da audiencia, durante os intercambios que se producen no visionado e posteriormente, seguen mentalmente unha secuencia que supón diversos graos de implicación e procesamento do contido televisivo. Iniciase coa atención, pásase logo pola comprensión, a selección, a valoración do percibido, o seu almacenamento e

integración con informacións anteriores e, finalmente, realízase unha apropiación e produción do senso.

Esta secuencia pode realizarse de distinta maneira e a ritmos diferentes. En calquera caso, o importante para Orozco (1996) non é tanto qué actividade mental arranca a secuencia ou a qué ritmo se realiza o procesamento informativo, senón que as distintas actividades que a conforman non implican un mero procesamento mecánico da información. Pola contra, trátase dun proceso fundamentalmente sociocultural: a secuencia de actividades mentais implica unha serie de asociacións de contidos e información previamente asimilada na súa mente. A audiencia non se enfronta ás pantallas coa mente baleira de ideas, emocións, historias ou expectativas.

Orozco (1996) presenta así o concepto de mediación múltiple para referirse a aqueles contextos que poden intervir directa ou indirectamente no modo no que o espectador se interrelaciona coa mensaxe televisiva. Establece catro tipo de mediacións:

a) Mediación individual: Constituída polos trazos individuais e sociais integradas en cada persoa. As fontes que contempla serían o sexo, a idade e a etnocidade.
b) Mediación situacional: A máis habitual é o fogar, onde se produce a interacción coa televisión e reapropiación do significado. Pero tamén se atoparían a escola, a rúa, as reunións cos amigos, o lugar de traballo, as reunións de barrio, etc.
c) Mediación institucional: As institucións tratan de socializar aos seus membros en base a unhas pautas de actuación. Cada unha delas distínguese polas diferenzas na súa actuación ou forma de establecer o poder, a autoridade, os recursos e mecanismos de mediación.
d) Mediación tecnolóxica: A televisión preséntase como unha fonte que produce a súa propia mediación e como un medio que emprega recursos para impoñerlla á audiencia.

Estas mediacións son diferentes en cada persoa e, consecuentemente, o proceso da televidencia tamén resulta único segundo o telespectador. De todos modos, o que verdadeiramente interesa dende un punto de vista crítico, pedagóxico e político non é recoñecer e estimular a actividade per se das audiencias, senón identificar as posibilidades de transformación da súa televidencia.

Esa perspectiva é similar á adoptada por Lazo (2005) no debate sobre o nivel de activación e participación dos cativos durante o visionado da televisión. Lazo identifica no proceso catro posibles niveis de actividade atendendo ao diferente grao de vinculación entre o neno e o medio televisivo:

a) Nivel 1: O neno como espectador: Neste primeiro estrato, establécese un simple proceso de visualización. O neno consome as producións que lle ofrece a televisión sen implicarse nas mesmas. É dicir, o neno ve, pero non mira. De todos modos, non se podería asociar á pasividade en senso absoluto.
b) Nivel 2: O neno como receptor: O cativo recibe as mensaxes que o emisor lle proporciona pero segue sen ter capacidade de decisión sobre elas. Só escolle ver en contraposición con outras actividade e non é capaz de argumentar o que o medio lle mostrou.

c) Nivel 3: O neno como perceptor crítico: Este nivel supón unha fase intermedia de transición cara modelos baseados na recepción activa. O neno formado na competencia televisiva conta con pautas para analizar a forma e os contidos das mensaxes e cos parámetros para distinguir que finalidade ten a información que estes presentan. Sabe discernir entre a realidade, a realidade televisiva e a ficción. Neste senso, a formación audiovisual supón o coñecemento dos trazos, funcións e potencialidades do medios que nos niveis anteriores eran imposibles.
d) Nivel 4: O neno como perceptor participante: O receptor deixa de ser espectador e convértese nun expectante, trazo que implica: mirar o medio televisivo (espectador), seleccionar o que quere mirar e describilo (receptor), interpretar a forma e o contido das mensaxes (perceptor crítico) e responder establecendo comparacións co coñecido, aplicándoo a novas situacións (perceptor participante ou actante).

Este último nivel de interacción entre o cativo e o televisor é xulgado por Lazo (2005:47) como "unha relación horizontal considerando, ademais da utilidade dos contidos para o perceptor, as alternativas e propostas que este participante formula, mediante a súa interacción co medio, como proceso individual". Así, o suxeito aprópiase dos significados para chegar a interpretalos tras un intercambio cos diferentes membros dos contextos cos que se relaciona. Noutros termos, o cuarto nivel debería ser desenvolto nos cativos a través da educación audiovisual para que mantivesen unha televidencia consciente e crítica. Esta visión lígase así co indicado anteriormente por Orozco (1996) cando se refería que o relevante dende un punto de vista social era coñecer as posibilidades de transformación da televidencia.

Polo tanto, este concepto describe un proceso de intercambio suxeito ao contexto do espectador, determinado pola natureza das diferentes mediacións nas que inflúe o entorno sociocultural. Baixo esta perspectiva, resulta interesante abordar cal é a influencia da pequena pantalla nos espectadores, e sobre todo, nos cativos.

2.1.7.3 A influencia da televisión nos nenos

A televisión, no papel de axente socializador, educa a través dos seus contidos. Mais, dende a caída do monopolio da televisión pública e a aparición das canles privadas, iniciouse unha crecente comercialización das grellas que promoveu valores inadecuados. Progresivamente, xurdiu a preocupación sobre os posibles efectos nos espectadores e, en concreto, nos cativos e adolescentes.

Orozco (1996) distingue os tipos de influencia educativa da televisión -xeralmente indirectas- e determina a súa perspectiva en cada unha delas:

a) Alteracións no ritmo cognoscitivo, xerando intolerancias no proceso das aprendizaxes escolares ao establecer ritmos máis rápidos que na institución educativa. A este respecto, sinálase que os estudos aínda non o demostraron de forma xeneralizada, aínda que si se poida falar de diferenzas de estilos entre a televisión e a escola.
b) Estimulación informativa e conceptual: A pequena pantalla desenvolve un estímulo cognoscitivo xeral, tanto en conceptos como en destrezas e habilidades intelectuais. Aínda que, tamén é verdade que pode exercer un efecto negativo se os cativos non diferencian entre ficción e realidade.

c) Estimulación afectiva: Con independencia do estímulo racional, prodúcese tamén unha estimulación emocional sendo os cativos susceptibles de modificacións.
d) Adquisición de actitudes: A televisión proporciona experiencias vicarias, de tal forma que os nenos aumentan ou reforzan a tendencia a aceptar actitudes dominantes da sociedade.
e) Coñecemento paralelo: A proliferación de datos pode implicar conflito ou sobreinformación na socialización dos nenos.
f) Provisión temática para a interacción social: A televisión introduce temas de notable evidencia na interacción social e no universo cotiá no que participan os cativos.
g) Desprazamento de actividades: Sería fundamental ter presentes variables como a idade, clase social e lugar de residencia xa que o consumo en función destes patróns varía considerablemente os números estatísticos medias.
h) Crenzas: Orozco (1996) indica que o maior impacto da televisión non se reduce a un aumento do coñecemento nos receptores, senón que implica o criterio da verdade. É dicir, o gran poder da televisión é dotar de verosimilitude as súas mensaxes. Neste senso, dun xeito semellante a Orozco, Wolf (1994a) sinala que os cativos son máis vulnerables ás mensaxes televisivas xa que rematan aceptando e xeneralizando as mensaxes dominantes.

Estas posibles influencias do visionado centráronse en ámbitos concretos aos que se lle dedicou maior esforzo. Así, Merlo (1996) sintetizou os contornos sobre os que recaeron as investigacións dos efectos da pequena pantalla.

a) Televisión e familia: A televisión nin aumenta nin reforza os lazos familiares, máis ben intensifica posturas xa existentes.
b) Televisión e rendemento escolar: A televisión non substitúe o labor docente, aínda que achega elementos na tarefa informativa e documental.
c) Televisión e adquisición de coñecementos: Non se sabe exactamente de que maneira a imaxe que presenta a televisión do mundo afecta ao público novo.
d).Televisión e influencia psicolóxica: Os efectos cognitivos están en relación cun conxunto de factores persoais e contextuais. A medida que se reiteran os mesmos valores e se vinculen a intereses inmediatos sen confrontalos a outras escalas de valores, maior será o impacto.
e).Televisión e conduta social: Sería complicado atribuír á televisión efectos determinados sobre unha conduta, xa que o comportamento é o resultado de diversas variables. De tódolos xeitos, non se debe sobreestimar nin subestimar a influencia dun programa sobre a conduta.
f) Televisión e tempo libre: Nos últimos trinta anos, o consumo do medio creceu en tódolos países.
g) Televisión e pasividade/creatividade: Aínda que é difícil comprobar que a televisión faga máis pasivos aos cativos, si que podería favorecer a pasividade naqueles alumnos predispostos á mesma.
h) Televisión e vida: O medio introduce aos nenos en numerosas situacións antes que as experimenten. En certos casos, dáse unha visión falseada e manipulada da vida.
i).Televisión e violencia: Tampouco existen datos determinantes que avalen contundentemente nin a súa xeración inmediata de violencia nin dos que poñen en dúbida a relación causa-efecto.

O último aspecto desenvolto por Aguaded converteuse no tema máis recorrente nas influencias da televisión. A análise dos efectos psicolóxicos da violencia ocupou gran parte da literatura científica. Mais, se ben nos inicios se desenvolveron visións moi simplistas, progresivamente apareceron análises menos rotundas, como por exemplo a de Bofarull (1977). Este autor apuntaba que a maioría da violencia infantil e adolescente non debía relacionarse coa pequena pantalla. Non obstante, matizaba que a violencia televisiva socializa aos nenos en valores que a converten nunha actitude ante a vida. Nunha liña similar, na procura de ampliar os elementos de análise e contextualizalos, Aguaded (2000:133) lembra que "os medios teñen repercusións no comportamento do neno, non xa exclusivamente polos contidos da comunicación, senón polo uso que se fai desa información".

Nos últimos anos, García Galera (2000) elaborou un estudo dos efectos dos medios de comunicación sobre a infancia. Realizou unha exhaustiva recompilación das principais teorías e investigacións sobre os efectos e, particularmente, aquelas que trataron de explicar a influencia da violencia televisiva na infancia.

A autora parte de tres categorías: o comportamento, as emocións e a cognición.

a) Efectos no comportamento: O desenvolvemento condutual céntranse en tres aspectos: a imitación, a desinhibición e a redución.

a.1) Efecto de imitación: Considérase o tipo de efecto que conseguiu atraer maior atención. Parte da hipótese de que os nenos poden aprender que a violencia é a forma máis útil e apropiada para solucionar os problemas ou que os máis novos poden copiar as condutas dos seus heroes para chegar a ser coma eles. Ten como referencia o estudo realizado por Bandura, Ross e Ross (1961). A autora traslada diversas críticas a esta teoría, máis ao finalizar indica que parece indiscutible que os nenos imitan aquilo que ven e, moi especialmente, se o modelo a imitar lles resulta dalgunha forma atractivo.

a.2) Efecto de desinhibición: García Galera (2000) establece unha clara diferenza entre a imitación e a desinhibición. Na segunda, requírese condutas aprendidas previamente, de forma que o neno tras ver a violencia desenvólveas con máis intensidade ou frecuencia. A pequena pantalla proporcionaríalle información que liberaría ou estimularía a conduta reprimida. Neste caso, o autor de referencia é Berkowitz (1965), quen inclúe na súa obra as xustificacións debidas ao uso da violencia como unha variable relevante da acción violenta.

a.3) Efectos de redución: Defende que ver accións violentas conduce a unha redución da conduta agresiva por parte do receptor. Unha das principais teorías sería a da catarses. Neste senso, García Galera (2000) conclúe que as investigacións baseadas nesta teoría carecen de excesiva credibilidade.

b) Efectos nas emocións: Os principais efectos que mereceron a atención dos científicos foron os efectos de desensibilización e estimulación ou excitación.

b.1) Efecto de desensibilización: Parte da base de que ver unha e outra vez escenas de violencia na televisión conduciría a unha redución das respostas emocionais por parte dos receptores e a un aumento da aceptación da violencia na vida real. Polo tanto, os nenos despois da exposición continua, chegaría a acostumarse. Como

consecuencia, cada vez se demandarían formas máis extremas de violencia ao tempo que os cativos se van inmunizando. Galera considera que os estudos realizados que defenden este efecto teñen unha base científica suficientemente significativa para afirmar que a violencia da televisión desensibiliza á infancia e unha redución das reaccións afectivas.

b.2) Efecto de estimulación: Os estados de gran estimulación ou excitación no neno incrementan as posibilidades de que este se comporte de maneira violenta. Ao mesmo tempo, serven para incrementar ou para perpetuar eses niveis de excitación. García Galera (2000) destaca que algúns destes efectos se porán de manifesto ao longo prazo, polo que poderían acadar unhas dimensións inimaxinables.

b.3) Efectos na cognición: Estes efectos levantaron gran interese nos últimos anos, sendo os defensores da aprendizaxe observacional os que máis os destacaron. Segundo a teoría social da aprendizaxe, a agresión é unha forma de conduta que, como as demais, é aprendida. De acordo con Bandura (1984), a conduta social dun cativo estaría determinada pola forma en que outras se comportan; é dicir, un cativo aprende observando. Aínda así, o neno non copiaría automaticamente as condutas que ve na televisión. Antes terían lugar toda unha variedade de elementos que poderían interferir o proceso. Polo tanto, para influír na posta en marcha das actitudes violentas sería preciso que nos contidos se incluísen indicacións de como actuar agresivamente, de como pór en marcha as condutas máis apropiadas en cada situación, suxestións de novas ideas e elementos que provoquen a estimulación ou excitación emocional.

Este estudo elaborado por García Galera (2000) é remarcado por García Matilla, Callejo e Walzer (2004). Os autores lembran as conclusións da investigación, nas que se determinou que os nenos cualificados como agresivos foran os máis influenciables pola violencia en televisión. É dicir, o medio tería maiores efectos entre os que amosan maior dispoñibilidade aos mesmos. Polo tanto, a pequena pantalla serviría para reproducir amplamente as actitudes sociais existentes neles.

Nesa investigación, García Galera (2000) conclúe animando aos produtores de televisión a cambiar as solucións violentas por alternativas prosociais. Deste modo, xa que os nenos empregan a televisión como medio de aprendizaxe, poderían conseguir reter información de utilidade, normas e valores positivos para o desenvolvemento social.

En definitiva, a análise dos efectos sufriu unha evolución dende os seus inicios, gañando forza a relevancia do contexto e das mediacións implícitas no proceso de televidencia. Polo tanto, a defensa de xeneralidades relativas ás influencias do medio resulta perigoso na obtención de conclusións científicas. De todos modos, resulta innegable que unha programación con contidos inadecuados produce efectos nos espectadores, aínda que non serán os mesmos en todos eles, senón que dependerá dos trazos específicos de cada persoa. Neste senso, o elemento que potenciaría a igualación no proceso de recepción sería unha educación audiovisual que favorecese o desenvolvemento de experiencias conscientes e críticas nos espectadores.

2.1.8 O concepto do neno ao longo da historia no marco europeo

Os debates arredor dos efectos da televisión aluden especialmente ás consecuencias nos cativos. Parten da perspectiva que deben ser protexidos dada a súa sensibilidade cara actitudes ou valores que lles poden resultar contraproducentes. Mais, tras esta postura, atópase un concepto do neno con identidade propia.

Esta visión non sempre se mantivo na sociedade, senón que foi variando ao longo da historia. Dende o século I até o X, era considerado un mero obxecto con posibilidade de ser vendido ou trocado. Nos consecutivos cincocentos anos, o interese pola infancia medrou lixeiramente. Pero non foi até o século XVIII, cando se produciu o cambio máis significativo na súa consideración. Poderíase presentar entón como unha das manifestacións relevantes do programa humanista e ilustrado (Mon e Muriel, 1994).

A construción dunha cultura para a infancia nacía da vontade de garantir aos fillos un crecemento san, unha socialización progresiva e un desenvolvemento intelectual que tivese en conta os seus propios ritmos de aprendizaxe. Segundo o historiador francés Ariès (1971), o concepto actual era unha invención descoñecida na Idade Media, só consolidada no século XIX. Esta noción, ausente no período comprendido entre o Imperio romano e o Renacemento, xeraríase no século XVI co que o autor denomina *mignotage*, é dicir, aprecio polo neno mais non considerándoo como un ser humano pleno.

O discurso teórico da protección dos cativos, iniciada como consecuencia da Revolución Industrial, agocharía unha relación oculta: a historia da infancia estaría ligada á burguesía. O estado e a ideoloxía moralizadora burguesa expulsarían aos cativos das rúas para levalos ás institucións escolares ou ben para obrigalos a traballar. Así, Shorter (1975) sitúa o sentimento maternal das familias burguesas no desenvolvemento do capitalismo de mercado, dentro dun proceso no que os lazos comunitarios se debilitan e se potencia o individualismo. Así, a escola pública e obrigatoria non se consolida na maioría dos países europeos até comezos do século XX, manténdose incluso na actualidade en dúbida a súa función igualitaria e ofrecendo resistencias ideolóxicas a este obxectivo unha parte dos grupos sociais privilexiados.

A pesares do debate xerado como consecuencia destas teorías, para Alonso Erausquín et al., (1995) sería imposible soster o concepto da infancia como o resultado dun programa humanista. A súa protección ocultaría unha busca de control, disciplina, uniformización e erradicación da diferenza.

Baixo esta perspectiva, a cultura infantil aparecería como unha manifestación particular do proceso de segmentación e clasificación promovido polo desenvolvemento capitalista. Resultaría así comprensible o triunfo definitivo do modelo de televisión comercial fronte ao público, soportando maior uniformidade, pobreza estética e desprezo cara consideracións éticas-culturais, trazos moi notorios na programación infantil.

En calquera caso, é preciso recoñecer os avances positivos realizados co paso do tempo. O século XX é considerado como o século da infancia (Mon e Muriel, 1994). Na primeira metade, intensifícanse as teorías sobre a protección do menor e aumenta a sensibilidade social, tendo lugar en 1924, en Xenebra, a primeira Declaración dos Dereitos do Neno. Case

no ecuador do século, en 1948, desenvólvese a Declaración Universal dos Dereitos Humanos, a cal recoñece a necesidade de protección especial cara a infancia.

Once anos máis tarde, en 1959, proclámase a nova Declaración dos Dereitos do Neno, a cal sinala no preámbulo que "o neno, pola súa falta de madurez física e mental, necesita protección e coidado especiais, incluso a debida protección legal, tanto antes coma despois do nacemento" (Fuente, 2009:25). Esta concienciación cara a necesidade de protexer aos menores segue estando presente na posterior Convención de 1989 e na Carta Europea de 1992, aínda máis explícita ao sinalar que os cativos "son unha das categorías máis sensibles da poboación, cunhas necesidades específicas que hai que satisfacer e protexer" (Fuente, 2009:25). Do mesmo modo, a Constitución Española de 1978 sinala a obriga dos poderes públicos de asegurar a protección social, xurídica e económica da familia, e dentro desta, de maneira singular, a dos menores.

Esta protección da infancia tamén acadou ao ámbito da comunicación. O papel dos medios na vida dos cativos, cada vez máis relevante co avance de século, desembocou na necesidade de estudar a maneira de protexelos nestas parcelas. Así, atendeuse a estes aspectos en dous dos principais fitos dos dereitos dos nenos:

A Convención sobre os Dereitos do Neno de 1989, recoñecía por primeira vez dereitos explicitamente en relación cos medios de comunicación (Fuente, 2009):

a) Dereito á liberdade de expresión (artigo 13).
b) Dereito á intimidade, honra e propia imaxe (artigo 16).
c) Dereito ao acceso a contidos de calidade e adecuados a través dos medios de comunicación, e en especial á información que teña por finalidade promover o seu benestar social, espiritual, moral e a súa física e mental (artigo 17).
d) Dereito á protección nacional e internacional contra todo tipo de explotación e abuso sexual, incluída a súa explotación en espectáculos ou materiais pornográficos (artigo 34).

Do mesmo modo, a Carta Europea dos Dereitos do Neno de 1992, recollía os seguintes dereitos (Fuente, 2009:28):

a) Dereito á intimidade e honra: "Todo neno ten dereito a non ser obxecto por parte dun terceiro de instrucións inxustificadas na súa vida privada, na da súa familia, nin a sufrir atentados ilegais contra a súa honra".
b) Dereito á protección fronte a contidos nocivos: "Corresponde aos Estados protexer en particular aos nenos, en relación coa súa idade, das mensaxes pornográficas e violentas".
c) Dereito á protección fronte á explotación sexual: "Todo neno deberá ser protexido contra toda forma de escravitude, de violencia ou explotación sexual. Adoptaranse as medidas oportunas para impedir que ningún neno sexa, no territorio da Comunidade, secuestrado, vendido ou explotado con fines de prostitución ou de producións pornográficas (...)".
d) Dereito á propia imaxe: "Todo neno ten dereito a ser protexido contra a utilización da súa imaxe de forma lesiva para a súa dignidade".

A pesar da proclamación continua do dereito dos menores a unha protección específica ante os medios, a adopción de medidas concretas en relación con este obxectivo viñeron en

España da man da regulación ditada pola Unión Europea. Deste modo, estableceuse principalmente a través dunha norma central: a Directiva 89/552/CE do Consello de 3 de outubro de 1989, coñecida como Directiva de Televisión sen Fronteiras. No seu artigo 22, distingue entre programas ilegais e programas que poidan prexudicar aos menores aínda que a súa difusión fique autorizada se os emiten codificados ou en horarios restrinxidos (Fuente, 2009).

Posteriormente, modificouse pola Directiva 97/36/CE do Parlamento Europeo e do Consello do 30 de xuño de 1997. Nesta, amplíase o alcance da protección, esixindo aos operadores de televisión que incorporen ás emisións advertencias visuais e acústicas que acompañasen aos programas non adecuados para os menores. Ademais, separa a protección requirida para a infancia, da protección da dignidade humana fronte á incitación ao odio por motivos de raza, sexo, relixión ou nacionalidade.

Na seguinte modificación, a Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeo e do Consello, do 11 de decembro de 2007, separa totalmente as obrigas que se refiren expresamente á protección dos menores das relativas á protección da dignidade humana. Deste modo, as obrigas específicas relativas á protección dos menores contidas no artigo 22 permanecen inalteradas respecto da súa formulación na anterior Directiva. Atendendo ao sintetizado en Fuente (2009:37), son os seguintes:

a) Prohibición de emitir "ningún programa que poida prexudicar seriamente ao desenvolvemento físico, mental ou moral dos menores e, en particular, programas que inclúan escenas de pornografía ou violencia gratuíta".
b) Prohibición de emitir "outros programas que poidan prexudicar o desenvolvemento físico, mental ou moral dos menores" agás en horarios restrinxidos ou ben mediante técnicas que eviten que os menores visionen ditos programas.
c) Obriga de acompañar á emisión destes espazos sinais ou advertencias acústicas e/ou visuais cando se emiten en aberto.

Xunto a estas normas, ao mesmo tempo, actúan outros documentos de referencia como a Recomendación 98/560/CE do Consello, do 24 de setembro, relativa ao desenvolvemento da concorrencia da industria europea de servizos audiovisuais e de información mediante a promoción de marcos nacionais destinados a lograr un nivel de protección comparable e efectivo dos menores e da dignidade humana; e a Recomendación do Parlamento Europeo e do Consello, de 20 de decembro de 2006, polo que se amplía o alcance da anterior ao ámbito dos servizos en liña en materia de protección dos menores e da dignidade humana e o dereito de réplica (Fuente, 2009).

Pola súa banda, no Estado español, a Constitución Española recolle no artigo 20 contidos relativos aos medios de comunicación, entre os que cabe a protección á infancia e xuventude. Porén, Linde e Vidal (2007) sinalan que non tiveron o desenvolvemento normativo que cabía agardar, agás excepcións xerais, e que podería considerarse que os medios están suxeitos ás liberdades de expresión e información e a determinados límites que a mesma Constitución establece sobre esas liberdades.

Sen pretensión de elaborar unha profunda análise da lexislación neste discurso teórico, ademais da Constitución, desenvolvéronse tamén leis específicas no Código Civil -como a de

Protección Xurídica do Menor- e no Penal. Do mesmo modo, é preciso destacar o Estatuto da Radio e da Televisión, de 1980. Este encomenda á CRTVE a preservar os dereitos dos menores e a atender aos colectivos que requiran especial atención tales como a infancia e a xuventude. Pola súa banda, a Lei Xeral de Telecomunicacións do 2003 recolle a defensa da protección á xuventude e á infancia.

A protección á infancia tamén acadou ás Comunidades Autónomas que inclúen estes principios nas leis de creación dos Entes Públicos Autonómicos, os cales xestionan as radios e televisións públicas deses territorios. Igualmente, foi trasladado ás leis de televisión local, televisión privada, televisión por cable, televisión por satélite e televisión dixital (Fuente, 2009).

A pesar do amplo marco legal exposto neste apartado dende ámbitos internacionais até os locais, a translación das normas comunitarias non sempre se seguiron estritamente. De feito, no caso español elimínase a referencia explícita a programas que inclúan escenas de pornografía ou violencia gratuíta, dando a entender que poderían emitirse, pero suxeitos a determinadas restricións. Unha liña semellante desenvólvese no control do cumprimento das normas. Os países da Unión Europea crearon organismos independentes a partir da premisa de que se debe evitar o risco dunha intervención política sobre os contidos por parte dos poderes públicos. Pola contra, no Estado español, a inexistencia destes organismos supliuse cun Código de Autorregulación, asinado por tódalas televisións, que até agora resultou ineficaz.

Dado que a regulación comunitaria en materia de contidos xira arredor de conceptos de difícil definición, este código desenvolveu criterios orientadores para clasificar os espazos arredor de dous eixes: comportamentos sociais e temática conflitiva. Xunto aos mesmos, igualmente se presentaron uns criterios específicos para o tratamento da violencia e sexo. Mais, a súa falla de concreción impide que poidan ser asumidos como un referente legal á hora de valorar posibles incumprimentos. Neste senso, o Consell d'Audiovisual de Catalunya, inspirado no modelo holandés, determinou un conxunto de sete variables (violencia, sexo, medo e angustia, drogas, discriminación, racismo e xenofobia, linguaxe groseiro, e condutas e valores incívicos) vinculadas a outras variables de intensidade e contextualización, de modo que se reduce a amplitude da interpretación (Fuente, 2009).

Co obxectivo de acoutar algo máis o panorama, o devandito Código de Autorregulación viuse complementado por un horario legal no que se indican varias franxas horarias denominadas como de "protección reforzada". Durante as mesmas, quedan excluídos os contidos cualificados para maiores de 13 anos. Coinciden así coas horas do día que en principio concentran máis audiencia infantil: das oito ás nove da mañá, das cinco ás oito da tarde e os fins de semana, das nove ás doce da mañá.

De todos modos, aínda que no Estado español existen grandes lagoas neste tema, na regulación europea tamén quedan materias pendentes. De feito, non se estableceu un etiquetado conxunto de clasificación dos contidos audiovisuais. Cada estado elabora un sistema propio, polo que existe unha gran disparidade de pautas de catalogación -destacando entre todas o modelo holandés co Código Kijkwijzer- (Fuente, 2009).

Muñoz (2009) recolle o elenco completo das posibles categorías de clasificación por idades:

a) Especialmente recomendados para a infancia: Aplícaselle ás películas ou programas que achegan unha imaxe positiva de comportamentos infantís e promoven valores como a solidariedade, a igualdade, a cooperación, a non violencia e a protección do medio ambiente. Neste caso, admítense películas de carácter educativo ou pedagóxico para a formación sexual, pero sen espidos.
b) Para tódolos públicos: Admite algún matiz xa que non significa que estea destinado especificamente aos nenos. Permite a descrición de comportamentos adultos non conflitivos aínda que poden non ser intelixibles para menores de sete anos, sempre que non perturben o seu desenvolvemento. Ademais, admítese a presenza dunha violencia mínima, angustia ou medo que non afecte ás personaxes similares aos do entorno afectivo ao do menor, o que facilita o distanciamento. Tamén se permite o espido casual, sen manifestación erótica, ou a presentación de relacións afectivas sen connotación sexual. Pode aparecer algunha breve expresión pouco adecuada, pero habitual. A violencia é mínima e non hai referencias ao uso de drogas.
c) Non recomendados para menores de sete anos: Apropiados para nenos que adquiriron destrezas necesarias para distinguir entre realidade e ficción. Inclúense neste nivel os comportamentos ou actitudes non comprensibles para o menor de sete anos que lle podan crear confusión, ao igual que actitudes intolerantes ou menosprezo aos semellantes e a utilización, mostra ou mención de drogas ilícitas, agás con finalidade educativa.
d) Categorías que reforzan o control parental (PG): Esta cualificación advirte sobre a necesidade dos pais de informarse. Atende a contidos similares aos da categoría NR7, pero os proxenitores poden considerar inadecuados para os seus fillos máis novos, polo que moitos quererán acompañalos durante o seu visionado. É dicir, son posibles os contidos con violencia moderada, algunha situación sexual, linguaxe áspera pouco frecuente e algún diálogo indecente. En xeral, non afectan a un neno de oito ou máis anos, pero si poden alterar aos cativos máis novos.
e) Menores de 12 anos sós ou acompañados: A partir dos 10 anos, os nenos aumentan a capacidade de pensar abstractamente e son capaces de apreciar mellor a ironía, a parodia e a sátira. Neste senso, o NICAM holandés establece nesta idade o punto de inflexión para os contidos de violencia, sexuais, ameazadores, discriminadores e os referentes ao uso das drogas. Pola súa banda, o BBFC inglés achega unha dobre categoría: 12 e 12A, de modo que o menor de 12 anos non pode entrar no cine sen un adulto nunha película de 12A, nin alugar ou comprar un vídeo ou DVD cualificado como 12. Os temas adultos poden aparecer neste nivel, mais cun tratamento adecuado para eles. O uso de linguaxe forte debe ser infrecuente.
f) Non recomendados para menores de 13 anos*:* Baixo esta denominación -acollida polo ICAA- atoparíanse os contidos que, sen finalidade educativa, inciten á imitación de actitudes intolerantes, racistas, sexistas e violentas; condutas competitivas que non respecten as regras ou os dereitos dos demais; o arribismo a calquera prezo e a presentación positiva de situacións de corrupción institucional; a linguaxe basta ou blasfema; a prostitución e a exposición non detallada da corrupción de menores e a trata de brancas; situacións e manifestacións denigrantes cara relixións, culturas, ideoloxías, filosofías, etc, agás que o contexto permita o distanciamento do menor. O mesmo acontece coa presentación do consumo de drogas ilícitas, substancias prexudiciais para a saúde ou o culto á extrema delgadeza. Por outra banda, tamén recibe esta cualificación cando a violencia física produce danos graves a persoas e se emprega como forma de solucionar os problemas, sendo susceptible de crear condutas imitativas. Finalmente, entran na categoría as relacións afectivo-sexuais que aparezan con manifestacións sexuais

explícitas ou a insinuación de actos de carácter sexual ou erótico, agás naqueles casos nos que o romanticismo ou o tratamento cómico produza o distanciamento.

g) Cualificadas R e PG-13: A cualificación PG-13 americana, máis realista ca española NR-13 e similar á 12A inglesa, advirte aos pais para que sexan coidadosos á hora de permitir aos seus fillos a asistencia a películas con esta cualificación. Esta etiqueta permite saltarse a anterior de PG respecto á violencia, os espidos, a sensualidade, a linguaxe inadecuada e outros contidos, pero sen chegar á cualificación R. Nesta, esíxese que o menor de 17 anos asista acompañado polos pais ou un adulto, e urxe estritamente aos pais a investigar o contido do filme antes de permitir que lles acompañen. Inclúen linguaxe forte, violencia dura, espidos dentro dunha relación sexual e abuso de drogas ou a combinación de varios destes elementos.

h) Non recomendadas para menores de 15 anos: Pode ser habitual a linguaxe basta, pero os termos máis fortes son permitidos se están xustificados no contexto. O uso continuado e agresivo da linguaxe máis ofensiva non é aceptable. O espido é permitido nun contexto sexual pero sen mostrar moitos detalles. Non hai restrición no caso de contextos educacionais ou non sexuais. A actividade sexual tamén pode ser representada, pero sen ofrecer moitos pormenores. A violencia pode ser intensa pero non debe ser continua nin inflixir dor ou feridas. As escenas de violencia sexual deben ser breves e discretas. Non pode recrear prácticas perigosas ou ofrecer detalles imitables. Tampouco pode facerse atractivo o uso de armas accesibles. As ameazas ou perigos graves permítense, pero as imaxes máis sanguentas non son aceptables. O consumo de drogas pode aceptarse, pero no seu conxunto non debe alentar ou estimular o abuso das mesmas.

i).Non recomendadas para menores de 18 anos: O organismo de avaliación norteamericano FCC establece a categoría NC-17 para sinalar comportamento violento, sexo ou abuso de drogas. No Estado español, a normativa do ICAA é algo ambigua e non inclúe unha definición específica de obscenidade (aínda que conserva a categoría de películas X). Por outra banda, o sistema holandés NICAM, emite a cualificación "non recomendado para menores de 16 anos", se a produción audiovisual ou vídeo musical mostran frecuentes actos sexuais con gran impacto (planos longos de zonas eróxenas, caricias e visualización de xenitais para provocar excitación). Tamén inclúe nesta cualifición calquera acto de sexismo onde se retrate á muller como algo inferior. No tocante á violencia, establece esta categoría se é crible, intensa e produce feridas graves. Así, no caso de documentais ou *realities* os criterios son máis estritos, pois a violencia é sempre realista.

Trala exposición das diferentes pautas, Muñoz (2009) conclúe que estes criterios tan diversos deberían ser unificados entre os países pola vía dos contidos. Deste modo, segundo o seu criterio, sería preciso aplicar dúas medidas: Por unha banda, adoptar unha medida paneuropea de información sobre os contidos de violencia, sexo, medo, drogas e alcol e discriminación ou linguaxe groseira mediante o uso de pictogramas ou de indicadores lingüísticos. Por outra, ofrecer información detallada deses contidos aos pais, titores ou educadores mediante a análise concreta de cada película ou realización televisiva.

Esta última suxestión atópase ligada á necesidade, cada vez máis demandada polos especialistas de comunicación e educación, dunha ensinanza audiovisual para nenos e pais. Neste senso, no *Libro Verde sobre a protección dos dereitos dos menores e a dignidade humana nos novos servizos audiovisuais e de información* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1996) solicítase a educación de medios de comunicación na Unión Europea. Como

resposta a este documento, o propio Parlamento Europeo publicaba a Resolución A4-0227/97. Nela, destácase a insistencia do papel fundamental que desempeñan a responsabilidade e capacidade crítica individual e familiar. Pero, recálcase que esta debe ser conxunta cos poderes públicos, solicitando así aos Gobernos dos Estados membros que introduzan no sistema educativo unha ensinanza que permita o desenvolvemento da capacidade crítica de análise respecto ás mensaxes audiovisuais. E, mesmo se insta á promoción de iniciativas de sensibilización dos adultos relativa aos medios de comunicación (Lazo, 2005).

A defensa dos cativos implica, polo tanto, da colaboración de toda a sociedade. A protección do neno con respecto aos medios de comunicación precisa non só de avaliación e regulación, senón tamén dunha educación específica a proxenitores e fillos para que poidan facer uso dunha televidencia consciente, crítica e responsable. Este é un novo reto que deben asumir e abordar as institucións na actualidade, como xa aconteceu anteriormente con outras materias. Así, dende a consideración da infancia como unha etapa con tarefas evolutivas específicas, impúxose a necesidade de garantirlle ao cativo un contexto que o protexese e promovese o seu desenvolvemento. A través do marco regulador a nivel europeo, estatal e autonómico, e da actuación das diversas institucións gobernamentais, procuráronse satisfacer as necesidades vinculadas ao seu desenrolo. Mais, trala evolución da sociedade, xorden novas contextos que requiren unha nova regulación e adopción de medidas. En definitiva, este desafío non debe ficar esquecido.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.2 EIXE EDUCATIVO: A IMPLICACIÓN DAS INSTITUCIÓNS EDUCATIVAS

A educación é todo aquilo que a Humanidade aprendeu sobre si mesma.

Jacques Delors

A educación constitúe un instrumento indispensable para que a humanidade poida progresar cara os ideais de paz, liberdade e xustiza social. Na súa función esencial de desenvolvemento continuo das persoas e sociedades, ofrece unha vía para que todos, sen excepción, poidan frutificar os seus talentos e capacidades de creación. Mais esta misión contextualízase na actual sociedade da información -na que se multiplican as posibilidades de acceso a datos- fronte a unha utópica sociedade educativa que permitise aproveitar a información, seleccionala, ordenala e empregala (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996).

Nesa encrucillada, a educación debe adaptarse ás mudanzas, sen por este motivo deixar de transmitir o saber adquirido froito da experiencia. Así, na busca da adquisición, actualización e uso do coñecemento, a educomunicación preséntase como o medio de dar resposta a unha necesidade xurdida na nova sociedade; constituíndose como un instrumento que regula e planifica a educación das novas linguaxes mediáticas.

2.2.1 O porqué da educomunicación

A preparación das novas xeracións ante as tecnoloxías da información e comunicación preséntase como unha condición indispensable para poder afrontar o seu papel de cidadáns responsables e críticos na súa interacción cos medios. Neste senso, Masterman (1993) establece sete razóns básicas polas cales considera que é preciso establecer a educación audiovisual no ensino:

a) O elevado consumo de medios na sociedade contemporánea e o modo como se integran na nosa vida cotiá comporta que a nosa experiencia persoal se atope saturada polos mesmos.
b) A influencia ideolóxica dos medios fronte á crenza común de que a súa primeira función é proporcionar información.
c) A construción da información/realidade polos medios obriga a desenvolver novos instrumentos para comezar a desafiar a desigualdade que existe entre os que fabrican a información e os que a consumen.
d) A crecente influencia dos medios no desenvolvemento democrático dos pobos outórgalle maior relevancia á educación audiovisual, elemento esencial para o exercicio dos nosos dereitos democráticos e a defensa contra a manipulación con fins políticos.
e) A progresiva importancia do código audiovisual nas diferentes áreas da sociedade.
f) A necesidade da escola de actualizar contidos e prepararse para o futuro, xa que con frecuencia as institucións escolares ignoraron os cambios culturais, políticos e de toda orde no mundo contemporáneo.
g) A transformación da comunicación nun ben de consumo, en mans de empresas mercantís. Deste modo, a información socialmente útil queda debilitada pola información comercial e económica, "esvaecéndose a filosofía de que a información é fundamentalmente social e pública" (Masterman, 1993:31).

Estes motivos descritos por Masterman atópanse argumentados no campo comunicativo. Mais a necesidade desta aprendizaxe tamén afecta a outra área: a educación. Dende este prisma, Area (1998) desenvolve a súa defensa baixo a consideración de que a institución escolar educa ao alumnado sen ter en conta o contexto social e cultural configurado polos medios e tecnoloxías da comunicación. Enuncia así tres teses que organizan a súa posición:

a) Existe unha perda da influencia cultural e ideolóxica da institución escolar sobre a infancia e a xuventude a favor dos *mass media* e as novas tecnoloxías. Se non se renova profundamente o seu papel social, o autor augura unha profunda crise na institución.
b) A escola actual é unha avestruz que agocha a cabeza ante a problemática sociocultural dos medios. Recoñece o seu poder de influencia, pero non responde nin no seu contido nin na súa tecnoloxía, tanto organizativa como simbólica, ás esixencias e trazos dunha sociedade dominada pola produción, difusión e consumo de información.
c) Educar ao alumnado para os medios é unha condición necesaria para a súa formación democrática como cidadáns. A necesidade de incorporar ao currículo unha educación para os medios debería ser unha tarefa urxente non só coa intencionalidade de alfabetizar ao alumnado no dominio dos códigos e linguaxes propios, senón tamén para formar cidadáns que saiban desenvolverse intelixentemente nun contexto social mediático.

Malia esta defensa en prol da aprendizaxe audiovisual, a introdución da comunicación como obxecto de estudo constitúe un fenómeno educativo que se inicia nos primeiros anos do século XX.

2.2.2 A evolución da educomunicación

As orixes da educomunicación localízanse a comezos do século pasado, cando o cine era xa empregado con fins didácticos. Dende ese momento, iníciase o emprego dos medios cunha intención pedagóxica ao vinculalos coa eficiencia. Deste modo, na Segunda Guerra Mundial, os instrumentos tecnolóxicos empregaríanse para adestrar aos soldados (Aparici, 2003).

Durante os anos 60 e comezos dos 70, nos Estados Unidos de América comézase a producir o encontro entre os comunicadores e os educadores. Nesa última década, créanse organizacións non gobernamentais dedicadas especificamente ao estudo dos medios e á súa reflexión práctica e crítica na escola. Mais a chegada de Reagan supón a eliminación das axudas e subvencións a estas institucións que, ou ben desapareceron ou ben tiveron que readaptarse para sobrevivir nunha época de conservadorismo extremo.

Deste modo, a pesar de ser un dos países pioneiros, o seu exercicio a comezos do século XXI pode considerarse principalmente instrumental e tecnoloxicista. De feito, nos últimos anos, desenvolveuse un movemento a través do Departamento de Estudo de Medios do MIT no que, dadas as circunstancias, os seus participantes estadounidenses tiveron que acudir para a súa formación a Canadá, a cal destacaba a nivel internacional polo seu nivel acadado na ensinanza dos medios en primaria e secundaria.

O estatus adquirido por Canadá acadouse grazas ao labor dun grupo de educomunicadores que a partir dos 80 foi formado por institucións e profesores ingleses e australianos. A experiencia de Inglaterra e Australia converteran a estes dous países en

grandes coñecedores da educomunicación. Neles, tradicionalmente se considerara prioritario a introdución do seu estudo na escola e a formación dos docentes (Aparici, 2003).

Chegadas as décadas dos 70 e 80, desenvolveuse un intercambio no campo da educomunicación que dá lugar ao nacemento de movementos e accións a nivel local, estatal e internacional. Neste último caso, a partir dos 90, desenvolvéronse relacións moi vinculadas á área lingüística e cultural dos participantes. Deste modo, creáronse dous grupos: os latinos e os anglosaxóns, con propostas destinadas ás necesidades culturais e sociais dos seus respectivos contextos.

A coordinación deste movemento educativo xestionouse a través de diversas institucións como o CIESPAL (Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina) en Ecuador; o ILCE (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa), en México; o CLEMI, en Francia; o British Film Institute, no Reino Unido; ou o Drag Magic, en Cataluña.

Malia os avances acadados, o cambio de século supón unha nova perspectiva. A aparición das tecnoloxías dixitais na ensinanza comeza a asociarse co uso de modelos eficientistas, polo que a práctica de exercicios reflexivos e críticos fica cada vez máis illada. Como indica Aparici (2003:25), "o estudo da comunicación nos ámbitos educativos nos últimos dez anos é inversamente proporcional coa expansión das novas tecnoloxías e o desenvolvemento do paradigma economicista baseado na globalización que se traslada ao mundo da educación".

Os modelos de formación que se impoñen non distan moito das academias a mediados de século cando ensinaban a escribir a máquina. Porén, os Ministerios de Educación e os de Ciencia e Tecnoloxía a escala mundial asocian tecnoloxía con información. Unha postura que se reforza ao aparecer ligado o desenvolvemento económico dos países do primeiro mundo coa expansión das tecnoloxías da información e do ordenador.

Esta nova perspectiva inflúe ás institucións educativas e aos profesores ao asumir ambos unha actitude tecnoloxicista na súa docencia; unha postura que influenciou directamente á aprendizaxe da educomunicación.

2.2.3 A educomunicación no proceso de ensinanza-aprendizaxe

A formación en medios atópase profundamente vinculada á postura que adoptan os educomunicadores ante a perspectiva tecnolóxica imposta dende o cambio de século. Así, existen diversos modelos de docencia segundo Aparici (2003), malia que para este autor o perfil ideal identifícase cun gardián da liberdade.

O primeiro modelo recoñécese en aqueles profesionais que se dedican á ensinanza da tecnoloxía e dos medios co fin de converter ao seu alumnado en operadores técnicos. Mais, fronte á aprendizaxe do vídeo, radio ou Internet, non desenvolven aspectos fundamentais como o falso paradigma da neutralidade tecnolóxica.

O segundo prototipo integra aos educomunicadores que empregan técnicas de *rol playing* para que os seus alumnos simulen as funcións dun xornalista, director de cine ou presentador de radio e televisión. Neste caso, baséanse na teoría da reprodución onde se asumen situacións

preestablecidas e se reproducen modelos estandarizados de representación. Porén, lembra Aparici (2003) que este modelo podería ser interesante se o empregasen como unha desmitificación do mundo mediático, visibilizando os estereotipos dominantes e construíndo novos modelos.

No terceiro modelo, os especialistas centran o seu traballo na análise de medios. Empréganse dende métodos de análises de contido até estudos máis complexos que inclúen análises das audiencias, das empresas dos medios ou das axencias. Esta perspectiva podería ser interesante se incluíse unha análise de carácter económico e político co fin de coñecer a trama organizativa das comunicacións e tecnoloxías.

Finalmente, no último bloque, situaríanse aqueles que integran nas súas formulacións aspectos dos tres anteriores ou partes dalgúns deles.

A metodoloxía descrita nos diferentes prototipos deixan de lado, segundo Aparici (2003), o desenvolvemento de competencias fundamentais como a xestión de accións comunicativas, a organización de grupos, a animación ou a actividade na rede. Noutros termos, o autor propón unha visión máis creativa e vinculada coa sociedade ao considerar que a materia podería servir de canle para promover movementos cooperativos e solidarios.

En calquera caso, a educación en medios abrangue múltiples aspectos do universo mediático pero, especialmente, a configuración dunha perspectiva concreta sobre a materia. Neste senso, Ferguson (2003) define esta aprendizaxe como un compromiso cos medios en vez dun acto de rexeito. É dicir, segundo a súa visión, a educomunicación debería construírse dende a base de recoñecer que as audiencias obteñen unha gran variedade de praceres a través dos medios. Polo tanto, sería preciso analizar eses praceres para comprender que os mesmos están suxeitos a posibles cambios e desenrolo. Na procura deste obxectivo, o educador debe axudar á identificación dos criterios sobre os que se basean os praceres e á observación da forma na que se ofrecen á audiencia mediante sistemas particulares de significación.

Baixo esta concepción, Fergunson (2003) considera que nesta aprendizaxe existen conceptos clave a desenrolar:

a) O poder: Require unha análise coidadosa dos modos de exercelo, en especial, ao establecer a axenda, nos modos de definir un acontecemento nunha nova e no concepto da normalidade para cuestionar a representación do normal e da desviación.
b) O discurso: Implica explorar os diversos modos cos que se representan as construcións da realidade e o interese dos que as operan.
c) A política: É preciso comprender como se distribúen as relacións de autoridade e poder nas sociedades e como se representan esas relacións nos medios.
d) A produción: Supón analizar a aparición das corporacións multimedias e as súas implicacións políticas e sociais, así como a dependencia dos xornalistas da coordinación de equipos de profesionais.
e) As audiencias: Necesítase determinar o impacto considerable das audiencias sobre a produción das mensaxes.

Tras estes conceptos claves da aprendizaxe da educomunicación reside, polo tanto, o compromiso cos medios descrito por Fergurson (2003). De todos modos, aínda se pode

localizar un pacto de maior relevancia na materia que engloba ao anterior: o compromiso coa democracia.

A educación en medios invita ao acordo cos principios e fundamentos políticos, éticos, morais e económicos da sociedade. Como indica Cullen (2003:72), "non hai dúbida de que unha educación en medios é unha aposta á democracia". En primeiro lugar, porque é unha aposta a unha maior democratización dos medios. E, en segundo lugar, porque un dos maiores riscos para a sociedade é sacralizar, en vez de secularizar; escoitar aos profetas, no canto de discutir razóns; idolatrar personaxes, en vez de respectar ás persoas. Así, se o mundo mediático pode ter necesidade de crear profetas ou ídolos, os cidadáns deben ter sempre o dereito a resistirse a esas sacralizacións.

O ensino desta materia implica entender a que intereses responde un determinado medio, por que selecciona as súas novas ou como trata a información. Pero, tamén implica xerar receptores críticos que constrúan a súa cidadanía abríndose á información que lles chega e mantendo a súa autonomía para decidir por si mesmos. Neste senso, a educación en medios supón apostar pola democracia porque permite revisar as propias crenzas no diálogo e contraste, sempre obrigados a dar razóns e a argumentar dalgunha maneira, é dicir, aprendendo a cidadanía reflexiva que nos conduza á sociedade do coñecemento.

Neste senso, a reflexión das ideas presente na educomunicación debe ir unida a un paso previo: a diversidade de opinións. Uns cidadáns concienciados no pluralismo evitan o monopolio e procuran unha distribución xusta do conxunto de bens, contextualizados, á súa vez, na noción de igualdade de oportunidades. Deste modo, cada cal pode escoller o seu proxecto de vida, respectando as diferenzas nas opcións, sempre e cando non se viole a liberdade de todos, a igualdade (Cullen, 2003).

O sostén da capacidade reflexiva e do respecto ao pluralismo implica outro elemento: a cidadanía participativa, entendida como aquela que non só revisa as propias crenzas e tolera ao outro, senón que tamén constrúe cos demais espazos comúns. Así, a educación en medios debe formar receptores comprometidos co espazo público de acción. Aprender a tomar a palabra, participar no discurso social, construír consensos argumentados, discutir estratexias e plans. Noutros termos, desenvolver o potencial político.

En definitiva, a finalidade última desta materia procura unha sociedade plural, cooperativa e analítica. Tal como describe Cullen (2003:78), "unha educación en medios crítica, tolerante e participativa pode xerar a utopía que sirva para ir construíndo un espazo social máis xusto".

2.2.4 A planificación política da educomunicación

A educomunicación dá cabida a diferentes conceptos da materia. De todos modos, esta debe estar integrada nun currículo oficial do sistema escolar que, á súa vez, depende da noción preeminente nas institucións competentes.

A planificación desta política específica debería perseguir e crear as condicións propicias para que a ensinanza dos medios sexa unha realidade nas aulas do estado. Segundo Area (1998), esta política incluiría:

a) Estratexias e accións dirixidas a sensibilizar, difundir e dar a coñecer a necesidade e trazos do proxecto curricular da educación para os medios (Difusión).
b) Estratexias e accións dirixidas á formación do profesorado (Adopción).
c) Estratexias para a elaboración de materiais curriculares, para a dotación e xestión de recursos audiovisuais e informáticos aos centros, e estratexias de apoio e asesoramento a profesores e centros (Desenvolvemento).
d) Estratexias para a investigación e avaliación do proxecto curricular da Educación para os medios (Avaliación).

A consecución destas estratexias resulta en políticas opostas entre países e mesmo entre comunidades dentro dun mesmo estado xa que existen enfoques, tendencias e plans contraditorios con niveis de desenvolvemento dispares. Así, poderíanse establecer tradicionalmente catros grandes bloques segundo Aguaded (2001):

No primeiro, localízanse os países onde a Educación para os Medios está institucionalizada e integrada plenamente nos programas de estudos. É o caso de Canadá, Australia, Inglaterrra, Francia, Finlandia, Noruega e Suíza. Neles, forma parte do currículo obrigatorio, non se trata dunha opción.

No segundo grupo, o desenvolvemento é desigual, dependendo das iniciativas dos docentes e dos apoios externos, aínda que, en ocasións, conta con apoios da propia administración. Pode ser o caso dos Estados Unidos, Israel ou Alemaña.

Entre estes dous bloques, reside a situación algo atípica de España xa que participa, por unha banda, dos países do primeiro bloque, dado que a importancia da comunicación na educación está recoñecida nos propios decretos de ensinanza, pero a súa inclusión non é obrigatoria, sendo esta un dos trazos comúns aos países do segundo grupo.

O terceiro bloque atópase constituído por países con actuacións puntuais, xestionadas por asociacións privadas, especialmente relixiosas, onde os sistemas educativos non recoñecen a Educación para os Medios. Xapón e Filipinas contan con estes trazos.

Finalmente, preséntanse aqueles cuxa evolución sociolóxica descubriu nesta educación un novo campo de posibilidades para o desenvolvemento da vida democrática e a cidadanía. Formarían parte deste grupo Rusia e países latinoamericanos como Arxentina e Chile.

As diversas planificacións das políticas referentes á educomunicación atopan a súa explicación no grao en que esa sociedade resolvese a gran barreira que separa aos ámbitos da educación e a comunicación. Deste modo, aquelas nas que se decidiu axuntar ambos campos, a educomunicación goza dun mellor funcionamento. Polo tanto, abordar ese obstáculo é unha obriga de calquera sociedade democrática que se prece.

2.2.5 A relación conflitiva entre a educación e a comunicación

As dificultades da educomunicación para acadar a institución escolar evidencian as relacións conflitivas entre a Educación e a Comunicación, motivadas en parte pola predominancia da primeira disciplina ao longo da humanidade.

A escola e os centros de ensinanza gozaron durante séculos da hexemonía da instrución e do saber na comunidade, derivando nalgúns casos de institucións sagradas -igrexas ou corporacións de sacerdotes-. De feito, o textos sacros que posuían eran administrados con función educativa e doutrinario -Biblia ou Corán-. Neles, residía o coñecemento impartido polos profesores, constituíndose os centros educativos no monopolio da instrución a través das técnicas de lectoescritura e da interpretación textual (Pérez Tornero, 2000b).

A iniciación á escritura e lectura converteuse nunha especie de ritual no que a escola se especializaba e lle confiaba ao alfabetizado a xestión do coñecemento da sociedade. Esta situación xa estivera presente séculos atrás cando o modelo de escola comezaba a configurarse en Mesopotamia coa civilización sumeria, unha das primeiras en desenvolver un estilo singular de escritura. Posteriormente, Platón e Aristóteles fundaban un sistema de educación baseado na metodoloxía racionalista e nunha lóxica dedutiva que inspirou á educación occidental durante tempo.

Deste modo, mentres durou a escaseza de documentos, os espazos escolares foron lugares privilexiados, case sagrados porque gardaban e administraban os textos que existían, congregando mestres e expertos. Consolidáronse así como ámbitos orientados á racionalidade e organización sistémica do coñecemento.

A preponderancia da institución educativa mantívose e mesmo aumentou a medida que a tecnoloxía permitiu a multiplicación dos textos -coa invención da imprenta no século XV-. O papel da escola adquiría maior peso, mais a chegada da Revolución Industrial supuxo unha mudanza na escolarización: producíase a ruptura do elitismo. A sociedade conformada por pais con interminables xornadas laborais reforzaba a tendencia á extensión da educación. Deste modo, a escola asumía funcións asistenciais ademais das instrutivas (Pérez Tornero, 2000b).

O poder da institución educativa con respecto á sociedade mantívose até a aparición de novos inventos comunicativos. O telégrafo, a radio, o cine, a televisión e Internet mudaron pouco a pouco o panorama no que estaba inserto a escola. Co desenvolvemento da sociedade da información, as fontes de saber multiplícanse. Prodúcese unha explosión de información e coñecemento que desborda aos centros educativos. Como consecuencia, as escolas e universidades xa non son os únicos centros de racionalidade e do progreso científico ou social, polo que o seu capital ten que competir co xerado autonomamente polo sistema industrial, financeiro e militar cos que se manteñen os media.

O crecemento continuo e a perenne ocupación espazo-tempo social dos media viron a configurar un novo clima de aprendizaxe. As xeracións novas aprenden os valores a través deles e establecen modelos de identificación que lles ofrece o mundo do cine, a televisión e o xornalismo (Pérez Tornero, 2000b).

O panorama dificúltase aínda máis para a institución educativa cando os media establecen pautas de comportamento que non coinciden cos da escola. Mais esta indefensión do ámbito educativo increméntase ao non poder manter aos cativos nun ámbito controlado. Mesmo os internados, que garantían tradicionalmente dun modo totalizante a instrución, caen en desuso. Pola contra, son os media os que tenden a esa totalización da que tampouco se liberan as familias.

Acoso, asedio e envolvemento son as palabras que emprega Pérez Tornero (2000b:44) para definir a nova situación da escola e a ensinanza en relación co seu contorno. "Estamos vivindo unha transformación tan seria da educación que os alicerces que sostiñan a súa autonomía escolar e sobre a cal se fundaba a súa influencia social parecen derrubarse".

Nese contexto, a relación entre a educación e os medios adquiriu unha natureza moi particular. Dende os inicios, a escola recíbeos como un corpo estraño, baseándose na súa contribución de información efémera, superficial ou sensacionalista. Como indica Schaeffer (1990), a sociedade do saber négalle a hospitalidade á sociedade dos media. Así, dende a institución educativa, rebáteselle aos medios a súa dignidade cultural. Mais cando a escola toma conciencia do poder dos media, a institución vese sen recursos e responde ante o seu dinamismo. Non obstante, esta aproximación faise dende unha concepción premoderna, véndoos como algo exterior á cultura e de carácter maligno, perverso. Este enfoque de *escola antídoto* é precisamente un dos factores que incidiron, mantiveron e agrandaron a brecha entre o sistema educativo e os propios medios.

Pola súa banda, os medios viron con hostilidade á institución educativa. Observaron na actitude da escola unha forma de proteccionismo na que os profesores son os *gardiáns da moral* e teñen como obriga protexer aos cativos dos excesos de sexo e violencia. Deste modo, como sinala Masterman (1996), xorde a desconfianza na capacitación dos profesores expertos á hora de abordar as cuestións relacionadas coa práctica profesional dos medios.

Noutros termos, o gran obstáculo atópase na maneira concreta que ten cada un de conceptualizar o universo mediático. Dun lado, o *espello ou ventá* onde os medios reflicten a realidade, ofrecendo unha visión transparente dela. Doutro, a *factoría ou confección* na que os medios teñen un papel moito máis activo e confeccionan unha determinada representación da realidade cuns valores explícitos. Estas dúas concepcións atópanse no fondo dos roces e polémicas entre docentes e profesionais do medio.

Ambas posturas forman unha barreira que separa o mundo da comunicación e ensinanza. Mais, en calquera caso, o reencontro entre ambos require, segundo González Yuste (2000), do abandono do enfoque de *ensinanza-vacina* por parte da escola, xa que non recolle a vinculación entre comunicación e educación que debe contar a sociedade da información. Neste senso, Masterman (1996) sintetiza tres paradigmas históricos na actitude da institución educativa con respecto aos media: o modelo proteccionista, o avaliador e o representacional.

O modelo proteccionista trataba de protexer ao alumno do mal gusto. Esta actitude correspondía coa distinción entre a cultura popular e a alta cultura. Púñase así en evidencia o seu carácter manipulador fronte aos valores eternos da literatura, pintura ou música.

O modelo avaliador iníciase a principios dos sesenta coa chegada ás aulas dunha xeración de profesores influídos pola cultura popular, especialmente polo cine. Tratábase de dotar ao alumno de criterios que fixesen posible discernir unha "boa" película doutra "mala". É dicir, a ensinanza estaba dirixida á capacidade de escolla do alumno entre os diversos produtos da cultura popular.

O último modelo, o representacional, comeza o seu desenvolvemento na década dos oitenta. Incide na idea segundo a cal os medios non operan como espellos da realidade, senón

como medios de produción ou construción de dita realidade. Neste contexto, o concepto clave da ensinanza audiovisual é o de representación.

Esta evolución da institución educativa cara os medios permite comprender as diversas concepcións xurdidas sobre a educomunicación. De todos modos, máis alá da vontade de abandonar as percepcións clásicas reducionistas, semella que é preciso unha auténtica concreción teórica do que debe supor a colaboración entre o ámbito educativo e o comunicativo. Así o recolle Kaplún (2003), o cal se remitente á súa experiencia nos talleres de comunicación con educadores.

Trala súa participación en cursos, este autor observou a inexistencia dunha percepción conxunta e delimitada entre os docentes arredor do vínculo entre os dous termos. Pola contra, dividíase en dúas perspectivas incompletas:

Por unha banda, existe unha visión tecnolóxica que suxire aparatos, equipos e medios. Para estes educadores, dado que estamos na era electrónica, a relación entre ambos conceptos lígase á adopción das novas tecnoloxías, ao emprego dos medios de comunicación na aula e á presentación de recursos da educación a distancia.

Por outra, a visión homonímica. Neste grupo, recóllense enfoques como que a educación e comunicación son unha mesma cousa, educar é sempre comunicar ou toda educación é un proceso de comunicación.

Kaplún (2003) non discrepa, en principio, con ningunha destas perspectivas, mais presenta algunhas obxeccións. En primeiro lugar, matiza como a Educación entendeu á Comunicación en termos subsidiarios e instrumentais ao longo da historia. Deste modo, cando a planificación educativa precisa valerse de medios de comunicación, recorre ao técnico. Polo tanto, á comunicación négaselle o papel que pode fornecer aos procesos de ensinanza/aprendizaxe. E, en segundo lugar, critica a visión totalizante porque ao homologar ambos campos como idénticos, cae na trampa de convertelos na nada e arrebatarlles unha identidade propia.

Estas concepcións veñen a confirmar que aínda non foi deseñada unha noción concreta da relación entre ambas disciplinas. Mesmo cando existe unha vontade explícita por facer realidade a colaboración entre ambas, maniféstanse incoherencias. Deste modo, a educación para os medios vese afectada e continúa perpetuándose unha visión incompleta que non recolle a relevancia do vínculo entre a sociedade e os medios. Non obstante, esta dualidade educación-comunicación é preciso contextualizala na presente crise identitaria da institución educativa con respecto á sociedade.

2.2.6 A crise da institución educativa

As mudanzas do último século trastornaron á institución educativa. O papel que tradicionalmente xogara na sociedade comezou a cambalearse desembocando nunha crise ante a súa ineficaz capacidade para adaptarse ao novo contexto.

Arredor deste transo que vive a institución, os teóricos sinalaron unanimemente aqueles aspectos que derivaron na situación actual. Neste senso, Pérez Tornero (2000b) elabora un balance esquemático:

a) A escola xa non é depositaria privilexiada do saber ou, polo menos, non o é do saber socialmente relevante.
b) A escola tampouco é considerada o ámbitos privilexiado de transmisión da educación.
c) A escola é a institución máis eficaz para a ensinanza da lectoescritura, pero quédase atrás na promoción da nova alfabetización da sociedade da información.
d) Os profesores non son considerados os mestres que atesouraban tódalas habilidades e sabedorías.
e) As escolas xa non dispoñen dos únicos instrumentos para a produción e sistematización do saber.
f) A escola xa non é a fonte de racionalidade que funda a orde social.
g) A escola tornouse un elemento pouco práctico.
h) A escola está perdendo o poder que lle conferiu o sistema social tradicional.

Fronte a estes aspectos, a diverxencia xurdiu na valoración dos mesmos. Así, Pérez Tornero (2000b) recoñece diferentes correntes de opinión:

Por unha banda, a corrente reformista optimista considera que a perda de privilexios do sistema educativo e a aparición de novas fontes accesibles de coñecemento constitúen elementos que traballan por unha democratización da sociedade a favor do acceso a un maior grao de liberdade de expresión.

A actitude muda en sentido oposto cos reformistas pesimistas. Estes recoñecen o progreso da modernización das escolas e a súa democratización, mais consideran que estes procesos serían espellismos e coartadas dun sistema que camiña progresivamente cara a concentración do poder, non cara un avance democrático.

En base a ese negativismo, o tradicionalismo pesimista entende os cambios como unha perda irreparable e un salto ao baleiro. Dende esta consideración, ven na competencia de fontes do saber, a perda de regulación e de control dos procesos por parte de profesores xunto coa omnipresencia do mercado desbaratando o fráxil tecido da humanidade que sostiña os sistemas tradicionais de educación. Estes factores conducen, dende esta perspectiva, a un fracaso social e cultural considerable.

Finalmente, nunha postura sumamente inversa á situación actual, os antirreformistas apocalípticos consideran que estes cambios operan no senso dunha invasión programada do sistema capitalista por ocupar o espazo da educación.

Segundo Pérez Tornero (2000b), tódalas opcións aínda son posibles xa que o sistema ten moitos procesos abertos. De todos modos, a cuestión relevante radica en procurar solucións ao panorama da educación e comunicación. Polo tanto, atendendo ao que semella ser o punto común entre tódalas visións, é dicir, á situación crítica da ensinanza como axente social, o autor presenta os retos da educación a nivel universal, salvando os diferentes matices económicos, xeográficos e culturais de cada territorio:

a) Apertura sistemática das escolas a novas fontes de saber: As escolas deben abrirse a novas fontes de coñecemento, xa que a educación debe ser en todo momento crítica e non seguir estratexias de censura.
b) A conversión das escolas en espazos de exploración, descubrimento e invención: O desenvolvemento da robótica está condenando os procesos repetitivos e potenciando os creativos. É a estes aos que se lle debe dedicar a escola, a cal debe ser produtora activa de coñecemento.
c) A participación da comunidade en educación: As funcións e o alcance da educación son tan amplos que os centros educativos non poden ser a única garantía. A educación é un compromiso social xeral que non só afecta aos educadores e institución educativas. Así, xa se desenvolven teoricamente discursos sobre as cidades educadoras, as comunidades educativas, ou climas e ambientes propicios á educación.
d) A aceptación da necesidade de potenciar o tipo de alfabetización propio da sociedade da información: Unha escola consciente que responda ás esixencias da nosa época non pode renunciar a esta tarefa.
e) A creación de novas comunidades educativas a partir das escolas actuais: A escola debe contribuír á consolidación de novas comunidades educativas que potencie novos valores de convivencia e ámbitos de produción e discusión do saber.
f) A superación do modelo fabril: A organización actual responde ao modelo de escola asistencia, propia do século XIX, que non corresponde coa sociedade actual.
g) A renovación tecnolóxica da escola: Non se pode condenar ás escolas a ser guetos tecnolóxicos anticuados en relación co seu contorno.
h) A redefinición do rol do Estado na educación: Debe ceder autonomía curricular, de xestión e organización ás escolas e ao seu contorno, ao mesmo tempo que procurar maiores inversións en educación.
i) A redefinición do rol do profesorado: Debe encarar o papel de adestrador nos procesos de autoaprendizaxe dos alumnos, promotores de novos grupos e comunidades educativas, creadores de novos contornos, mediadores de conflitos, etc.
l) A aceptación do principio de educación ao longo da vida: Nacerá un sistema educativo flexible con múltiples alternativas e axustado ás necesidades, con máis tempo, máis flexible. Segundo Pérez Tornero (2000b:54), isto sería posible se aceptan que o período educativo non acaba nunca, se asumen que "a inserción profesional e até o estatuto de cidadanía necesitan un esforzo de aprendizaxe continuo, a mitificación dos títulos, o aumento da tensión sobre as escolas, os profesores e estudantes, e a concorrencia innecesaria dentro do sistema debilitaranse.
m) A implicación das escolas no mundo práctico: O centro educativo debe procurar ser directamente útil á comunidade. Isto obriga a formularse a participación das escolas na vida do seu contorno, a procurar unha relación máis directa co mundo económico e a que os problemas do contorno sexan os da escola.

Malia os diversos prognósticos do panorama actual da institución educativa, é evidente que esta debe asumir novos retos. A súa funcionalidade atópase ligada ao recoñecemento das necesidades que teñen en cada momento os individuos. Neste senso, a perspectiva indicada por Pérez Tornero (2000b) ofrece unha nova vía que pode favorecer a converxencia co ámbito da comunicación dentro dun prisma común, a sociedade.

2.2.7 A converxencia entre a educación e a comunicación

O século XXI presenta un panorama repleto de mudanzas e de novas necesidades, ante as cales a educación pode actuar de guía cara un mundo no que o progreso científico e tecnolóxico renda os seus froitos á humanidade. Mais a súa actuación debe ir acompañada da superación da barreira entre os dous universos que se ignoraron e desprezaron mutuamente e dunha reformulación simultánea das esferas da comunicación e educación.

Así, se até hai pouco as escolas actuaban como un universo pechado en si mesmo que propiciaban a comunicación entre profesores e estudantes, con saberes e linguaxes fixados de antemán, agora precísase outro onde se establezan sistemas de comunicación co seu contorno e procesen a información do contexto dun modo útil, proxectando as súas mensaxes cara fóra. É dicir, a educación ten que saír da súa reserva académica para converterse nunha tarefa global (Pérez Tornero, 2000a).

Pola súa parte, os medios non pode ser pensados e empregados como aparellos destinados só a inducir o consumo e a servidume política. Ao contrario, deben integrarse na procura do enriquecemento da intelixencia humana e social.

A consecución destes obxectivos semella un traxecto complicado. Porén, as dúas esferas xa transcorren camiños próximos; a sociedade-rede introduciu novos valores que afectaron a ambos sistemas. Así, é posible poñer en paralelo as tendencias que se rexistran no campo mediático coas que se perciben no campo da educación. Neste senso, Pérez Tornero (2000a:33) define a evolución que afecta a ambas dimensións dende o paso dun tipo de valores a outros completamente diferentes:

> a) Da centralización á dispersión reticular na difusión e control da información e educación.
> b) Da rixidez en programas mediáticos e no currículo educativos á flexibilidade e optatividade.
> c) De modelos fusionistas en medios e instrucionistas en educación a modelos interactivos e construcionistas.
> d) Da estandarización de produtos e itinerarios educativos, á súa diversificación e personalización.
> e) Da regulación nacional dos media e da educación á internacionalización e globalización.
> f) Da pasividade do espectador e estudante, á busca de interacción e participación.

A transformación destes paradigmas non resultou froito dunha casualidade, senón que o propio contexto económico e tecnolóxico motivounos. Os novos rumbos económicos e produtivos tales como a globalización, a deslocalización da produción, a innovación tecnolóxica e o progreso científico desembocaron nunha evolución social. Esta promoveu o avance do individualismo como forma de identidade, a cultura do risco, a reflexividade e retroalimentación dos procesos sociais e a crecente artificialización do ecosistema cultural. Deste modo, estes trazos da sociedade acabaron afectando a ambos campos que, sendo tan diverxentes, desenvolveron trazos similares.

Paradoxicamente, este sistema xerado polos aspectos recén mencionados no que priman os valores definidos por Pérez Tornero (2000a) é o mesmo no que se produce a

transformación do coñecemento como materia prima da globalización. Mentres na primeira Revolución Industrial (1800) foi o carbón e na segunda (1900) o aceiro, na actualidade a gran inversión céntrase no capital humano. O valor engadido do produto depende máis dos seus elementos inmateriais, destacando especialmente a materia gris e as vantaxes competitivas que se crean a partir do capital intelectual dispoñible. A desmaterialización da produción outórgalle, pois, ao coñecemento, un lugar de privilexio na globalización, podendo falar xa, como indica Román (2005), da revolución do coñecemento.

Ante este contexto común á educación e comunicación no que o coñecemento se torna no eixe, preséntanse como tarefas inescusables a necesidade dunha refundación da escola como mecanismo para aplicar e xerar coñecemento dende as aulas e do establecemento dun novo desafío educativo dos medios nas dúas vertentes -educar para o uso dos medios e educar a través dos medios-. De todos modos, ámbolos dous campos, o educativo e comunicativo, deben ser desenvoltos nunha estratexia global que permita integrar, de modo coherente e sistemático, os aspectos positivos de cada un deles. Neste senso, un dos precursores na unión das dúas esferas foi Celestin Freinet (Kaplún, 2003).

Nos anos vinte, ao sur de Francia, nunha pequena vila dos Alpes chamada Bar-sur-loup, este mestre de escola afrontábase ao seu labor con poucos recursos: dúas aulas e dous profesores para tódolos graos escolares. Xunto ás escasas infraestruturas, Freinet sufría de dificultades respiratorias -consecuencia da súa participación como soldado na Primeira Guerra Mundial- que lle impedían impartir a cotío un discurso prolongado.

Estas carencias conducírono a procurar unha metodoloxía que lle permitise aos alumnos non depender das súas leccións nin de asistencia permanente, xa que se negaba a ter aos cativos de seguido con exercicios de lectura ou escritura.

Na busca dunha solución, Freinet coñeceu o movemento da escola activa e acudiu a un encontro en Xinebra. Mais trala viaxe, regresa decepcionado ao atoparse con recursos moi brillantes á par que sofisticados e caros; non atendían ao contexto social e económico da escola proletaria (Kaplún, 2003).

Finalmente, nun catálogo de ventas por correo, descubriu unha novidosa imprenta manual coa que albiscou unha posible saída: a introdución na aula dun medio de comunicación. Deste modo, despois de adquirila cos seus aforros, instálaa como eixe central do proceso educativo. Así, converteu a clase nunha sala de redacción de xornal á vez que nun taller de composición e impresión.

A partir de entón, todo canto se investigaba e reflexionaba envorcábase nas páxinas do xornal, desaparecendo o caderno escolar. E, ao mesmo tempo, conseguía que tódolos cativos estivesen ocupados: redactando, compoñendo ou imprimindo. Mais este medio de comunicación, implicou tamén unha nova dinámica da ensinanza-aprendizaxe. Aprendían a redactar para expresar as ideas, a investigar rigorosamente -as informacións circulaban por toda a vila- xa que tiñan unha motivación para facelo.

Esta innovación acadou os oídos dos compañeiros, que lle solicitaron exemplares do seu xornal e comezaron a ofrecerllos aos seus alumnos. Ante o éxito acadado, eses docentes deciden seguir a metodoloxía de Freinet e os xornais comezan a multiplicarse en diferentes

escolas públicas de Francia, todas elas pobres e relegadas. Entran así en cadea e establécese un intercambio de xornais e unha rede de correspondentes, noutros termos, un diálogo a distancia entre os cativos provenzais e os bretóns (Kaplún, 2003).

Ao contextualizar esta corrente pedagóxica no momento histórico correspondente, a súa relevancia como nexo de unión entre o campo comunicativo e educativo medra considerablemente. De feito, as prácticas deste mestre deron lugar á denominada pedagoxía institucional. Xurdida a partir do Congreso do Movemento Freinet de 1961, comezaríase a falar dela a partir do coloquio de Montry de febreiro de 1962 como a corrente que sistematizaba as ideas pedagóxicas xurdidas despois da escisión do movemento freinetiano. Esta pedagoxía acadaba así o seu maior desenvolvemento na década dos sesenta a través das correntes de Lobrot, por unha banda, e a de Fernand Oury e Aída Vásquez, por outra (Negrín Fajardo e Vergara, 2003).

A pesar do éxito da metodoloxía de Freinet e a súa configuración nunha corrente, o relevante do seu exemplo consistiu en sinalar o camiño que borra as fronteiras entre o ámbito da comunicación e educación ao acadar un punto de encontro entre a escola e os medios. Neste senso, máis alá da análise deste modelo francés, aínda se desprende outra cuestión relevante: se ben a escola está inmersa nunha crise de identidade e recibe críticas por parte dos especialistas, tamén conta con dinámicas positivas desenvoltas ao longo da súa historia. Noutros termos, na súa traxectoria existiron diversas perspectivas que procuraron a evolución da institución educativa e a súa adaptación ás necesidades da sociedade. Polo tanto, nesta investigación considérase que non se pode realizar unha análise completa sen antes atender aos principais movementos pedagóxicos.

2.2.8 Os principais movementos pedagóxicos

As institucións educativas recorreron, dende a súa aparición na sociedade, unha traxectoria que aínda está en curso. Mais, paralelamente á súa evolución, estiveron acompañadas de correntes pedagóxicas críticas co sistema, propugnando mudanzas vinculadas ás necesidades que consideraban prioritarias no seu contexto.

A continuación, sintetízanse os principais movementos pedagóxicos que romperon cos principios establecidos pola institución educativa.

2.2.8.1 O movemento da Escola Nova

O movemento da Escola Nova constituíuse a finais do século XIX, consolidándose no primeiro terzo do XX. O auxe do movemento produciuse despois da Segunda Guerra Mundial, ante a cal a reacción foi desenvolver ao máximo as bases dunha escola moderna e democrática que permitise o acceso aos diferentes niveis de ensinanza a tódolos cidadáns en igualdade de condicións. Pretendíase, en resume, unha escola activa, renovadora, aberta e participativa que actuase como base do desenvolvemento democrático que se precisaba (Negrín Fajardo e Vergara, 2003)

Este movemento, múltiple e complexo, acadou sinais sólidas de identidade educativas, culturais e socioeconómicas despois do Congreso de Calais. Progresivamente, o seu ideario foise incorporando ás escolas públicas e privadas, a pesar de que xerou detractores -con

independencia da Igrexa católica e de grupos reaccionarios ao laicismo e coeducación -que atacaron aos seus principios fundamentais, en especial, ao seu antiintelectualismo, excesivo uso dos sensos e á falla de disciplina.

Como indican Negrín Fajardo e Vergara (2003), a mellor maneira de definir a Escola Nova conséguese por oposición á Escola Tradicional, a cal se caracteriza polos seguintes trazos:

a) Maxistrocentrismo: O mestre é a base e condición do éxito da educación. Correspóndelle o papel de modelo e guía, sendo a disciplina e o castigo fundamentais para estimular o progreso do alumno.
b) Enciclopedismo: O manual escolar regula exclusivamente a actividade das aulas.
c) Verbalismo e pasividade: O método de ensinanza é o mesmo para tódolos nenos e ocasións, desempeñando a repetición un papel fundamental.

Pola súa banda, o ideario da Liga Internacional da Educación Nova desenvolvíase en sete principios, como sinalan Negrín Fajardo e Vergara (2003):

a) O fin esencial de toda educación é preparar ao neno para acadar a supremacía do espírito.
b) Débese respectar a individualidade do neno.
c) Os estudos deben dar pé aos intereses do neno.
d) A disciplina debe ser organizada polos nenos en colaboración cos mestres para reforzar o sentimento das responsabilidades individuais e colectivas.
e) A cooperación debe suplantar á competencia co obxectivo de que o neno aprenda a poñer a súa individualidade ó servizo da colectividade.
f) A coeducación exclúe o trato idéntico imposto aos dous sexos pero implica unha colaboración que permite a cada sexo exercer sobre o outro unha influencia saudable.
g) A Educación nova prepara ao cativo como futuro cidadán e ser humano consciente da súa dignidade de home.

A Escola Nova tivo o seu equivalente nos Estados Unidos coa denominada Escola Progresista. Tivo unha enorme difusión, sobre todo no período de entreguerras. A súa meta era o progreso social, ligándose o desenvolvemento individual co espírito americano. É dicir, un forte individualismo equilibrado polo fomento de actividades comunitarias e o poder das autonomías locais. Así, intentábase integrar á poboación inmigrante de orixe social, nacional e relixioso das grandes urbes.

Esta escola xiraba arredor da filosofía de Dewey, creador do novo concepto pragmático da educación. Rexeitaba a aprendizaxe mecánica e formal e substituíao pola ensinanza baseada na acción e no interese produtivo do neno (Domínguez, 2007) Para el, a escola como institución social debía representar a vida presente de maneira simplificada. Porén, o movemento recibiu ben cedo críticas nos Estados Unidos de América e comezouse a promover a volta á tradición, decaendo nos anos corenta para desaparecer practicamente despois da Segunda Guerra Mundial.

Aínda que a Escola Nova foi un movemento renovador caracterizado pola súa oposición á escola tradicional, contou con importantes antecedentes destacados pola ruptura que supuxeron ante os paradigmas predominantes (Negrín Fajardo e Vergara, 2003):

a) Rousseau: A súa postura baseábase na aceptación do sentimento, a utilidade e a felicidade do xénero humano. A clave da súa estada teórica era o Contrato Social que permitía transformar a liberdade natural na liberdade cívica. Este autor distinguía tres tipos de educación: a da natureza, a das cousas e dos homes, de tal modo que só a través da combinación delas podía un individuo resultar ben educado. Porén, descartaba a educación do ser humano polo que os seus alumnos debían estar á marxe de todo contacto social e de práctica didáctica, sendo o seu criterio esencial o método inactivo: impedir que se fixese algo. A través do *Emilio*, unha novela pedagóxica, expresaba de forma concreta os seus criterios educativos, cuxo centro é o naturalismo eudemonista compatibilizado co esforzo, aspecto substancial do interese. O cativo debía vivir sen preocupacións, facendo fincapé no seu presente e non no futuro incerto.

b) Pestalozzi: Deulle unha dimensión práctica ás teorías de Rousseau e atenuou os seus postulados máis radicais incorporando aspectos importantes de educación social. Concibiu a educación do pobo como un mecanismo para transformar as súas condicións de vida, sendo un adiantado na concepción da educación ao servizo da transformación social. Para Pestalozzi, a educación elemental estaba baseada no desenvolvemento harmónico das capacidades intelectuais, afectivas e artísticas, onde o fundamento absoluto do coñecemento era a intuición, entendida como o acto espontáneo e creado do neno polo cal se representa no mundo que lle rodea e se manifesta en tres leis: número, forma e palabra.

c) Froebel: Apoiábase nas teorías naturalistas de Rousseau e na experiencia práctica de Pestalozzi para deseñar un plan de formación aplicado á educación parvulista. Amosábase contrario á división artificial por materias polo que deseñou un método integral máis relacionado coa realidade. Así, consideraba que se debía respectar o libre desenvolvemento das capacidades de cada educando, de aí o nome xenérico das súas institucións Kindergarten, xardín de nenos. Neste senso, o mestre debía ter unha función estimuladora apoiándose no xogo, instrumento fundamental na pedagoxía froebeliana. Baseábase, polo tanto, nunha profunda confianza na bondade natural infantil, xa que un neno colocado en situacións apropiadas desenvolvía inclinacións activas e espírito de colaboración, sentimentos afectuosos e sensibilidade relixiosa.

d) Herbart: Pasou á historia por ser o primeiro que elabora unha pedagoxía que pretendía ser científica. Consideraba que o fin último era a moralidade polo que toda educación debía apuntar nese senso. Ademais, a teoría do interese e a motivación debía ser o centro do proceso de ensinanza-aprendizaxe. Mais a instrución era o fundamento único da educación. O primeiro grao da ensinanza era a claridade que debía ser ampliada coa descrición; o segundo, a asociación e o traballo de comparación; o terceiro, a sistematización no que o mestre tomaba parte activa co método da síntese; e a cuarta, a demostración do alumno que asimilara ben a instrución cos exercicios.

2.2.8.2 A educación socialista

As teorías marxistas xurdiron arredor da concepción dunha educación politécnica organizada xunto ao traballo produtivo para superar a alienación dos homes. Marx e Engels partían da realidade dos cativos na produción capitalista para expor as súas formulacións educativas dende a crítica social. Fronte ao idealismo, consideraban que os feitos debían servir de base á teoría e esta pretender cambiar os feitos.

Os seus tres grandes principios educativos eran a gratuidade, laicización e educación politécnica do traballo. A través deles, pretendíase acadar a polivalencia, a cal procuraba o desenvolvemento total das capacidades e necesidades do home, constituíndose como fundamento deste obxectivo a combinación da educación co traballo produtivo (Negrín Fajardo e Vergara, 2003).

As diversas interpretacións deste pensamento orixinal deron lugar a teorías educativas como a de Makarenko que insistía no valor social do traballo e na disciplina consciente, xustificada e asumida polos propios educandos como necesaria. Porén, as necesidades esenciais non eran as individuais, senón as da colectividade: o traballo pretendía a supervivencia da colonia e a formación adecuábase aos fins da sociedade.

Xunto con Makarenko, outra das figuras relevantes desta corrente foi Gramsci, o cal propuxo que a base da futura república democrática socialista debía basearse nunha cultura fundamentada sobre a igualdade dos homes. Deste modo, defendía o logro dunha conciencia crítica, o nivel intelectual dos traballadores e unha disciplina que impuxese normas e limitacións á liberdade individual. Para conseguilo, o papel de mestre era fundamental xa que se convertía no representante da conciencia crítica da sociedade, asumindo o papel de mediador entre a sociedade en xeral e a comunidade educativa (Negrín Fajardo e Vergara, 2003).

Finalmente, Sujomlinski e Suchodolski supuxeron a modernidade pedagóxica dentro do marxismo. Representaron a corrente na que a preocupación pola persoa e os seus valores ocupaban o lugar central. O primeiro deles creou as denominadas escolas da ledicia xa que, xunto coa felicidade e a liberdade, esas eran a base da súa pedagoxía. Noutros termos, defendía que o camiño máis curto era o do sentimento, polo que inculcaba amor a todo tipo de traballo desenvolvendo a teoría da educación da laboriosidade. Pola súa parte, Suchodolski propuxo unha revisión profunda da ensinanza tradicional e unha reorientación que permitise aos homes vivir nas novas condicións históricas dun modo totalmente novo. Mostrábase partidario da perspectiva integradora, capaz de integrar o estudo e o traballo, as ensinanzas de tipo xeral coas profesionais e a escola coa vida.

2.2.8.3 O movemento antiautoritario

A defensa da liberdade que caracterizou aos antiautoritarios orientouse en diferentes direccións. Os anarquistas rexeitaron a escola tradicional e as institucións como o Estado porque entendían que estaban ao servizo dos poderosos e impedían ás masas tomar conciencia da súa propia forza e dereitos. Formulaban unha escola sen aulas, sen diferenzas clásicas entre mestres e alumnos.

A Escola Yasnai Poliana de León Tolstoi converteuse na primeira experiencia antiautoritaria. Nesta escola, á que acudían os fillos dos campesiños das propiedades agrarias, o principio fundamental era a liberdade, seguida da emancipación e a igualdade. Xunto á esta institución, Paul Robin aplicaba no orfanato de Cempuis os seus principios antiautoritarios, internacionalistas e pacifistas. A través da coeducación e a instrución humanitaria, pretendía formar persoas responsables para unha sociedade igualitaria e xusta (Negrín Fajardo e Vergara, 2003).

Estas dúas experiencias non foron as únicas do século XIX, mais si representativas dos principios anarquistas levados no ámbito da educación. De todos modos, destacaron outros dous teóricos desta corrente:

Neill defendía que os encargados de adaptar ao neno a unha sociedade demente e enferma eran o autoritarismo e a represión. Conxuntamente, a familia e a escola constituían os axentes mediadores da perpetuación e consolidación do capitalismo. En base a estas crenzas, puxo en marcha Summerhill. Como resposta á escola tradicional, desenvolveu nela unha estrutura comunitaria que pretendía educar adultos equilibrados a través da felicidade, a valentía e a bondade. A finalidade da educación debía ser, polo tanto, a de ensinar a preparar aos nenos para unha vida feliz (Negrín Fajardo e Vergara, 2003).

Rogers é considerado o pioneiro da psicoloxía humanista centrada na percepción individual do mundo. A súa teoría da non directividade baseábase en potenciar a liberdade de elección e a opción persoal do educando. Segundo a súa teoría, a única aprendizaxe que podía influír significativamente sobre a conduta era o que o individuo descobre e acepta por si mesmo cunha actitude positiva.

2.2.8.4 As teorías da desescolarización

As Teorías da desescolarización responderon a un momento histórico que representaba o grao máximo de desenvolvemento para Occidente coa incorporación dos criterios do estado de benestar. Porén, neste clima de seguridade e optimismo ante os avances sociais, económicos e científicos, xurdía a dúbida de se a educación que se impartía respondía ás necesidades da época (Negrín Fajardo e Vergara, 2003).

Trala Segunda Guerra Mundial, a escola non conseguira acadar as desigualdades sociais nin o acceso a tódolos niveis de ensinanza con independencia da orixe dos estudantes. A estes factores engadíaselle, ademais, o desenvolvemento tecnolóxico dos medios audiovisuais e a tecnoloxía da información. Formulábase, pois, a busca de alternativas modernas ás escolas convencionais xa que semellaba que o emprego masivo de medios técnicos ía poder transformar a escola, eliminando os seus muros e transformando a estrutura e organización académica tradicional.

Neste contexto, Ivan Illich desenvolvía unha crítica radical ao sistema capitalista no que destacaban as institucións manipulativas, propias da sociedade industrial, as cales tiñan como obxectivo a produción masiva e o mantemento desa produción. Fronte a estas, Illich presentaba as institucións conviviais para ofrecer servizos e satisfacer necesidades sen crear adición, facilitando comportamentos autónomos. Deste modo, as ferramentas e tecnoloxías

estaban ao servizo da persoa integrada na colectividade e non ao servizo dun corpo de especialistas ou burócratas tecnólogos (Negrín Fajardo e Vergara, 2003).

A escola constituía, polo tanto, unha institución deseducadora, manipuladora da sociedade de consumo e axente da desigualdade social e económica. Por este motivo, a reforma esixía unha nova orientación dos traballos de investigación e unha nova comprensión dos procesos de aprendizaxe. A finalidade era garantir a liberdade de ensinar, liberar os recursos críticos e creativos das persoas, e permitir ao individuo non ter que moldear as súas expectativas segundo os servizos ofrecidos por unha profesión.

Pola súa banda, para Reimer a escola cumpría as misións de custodia, selección social, indoctrinación e transmisión dos coñecementos e destrezas cognoscitivas. Transmitía mitos sociais a través do currículo oculto: igualdade de oportunidades, liberdade, progreso e eficacia. Neste senso, a súa alternativa constituía unha institución democrática de servizo público que albergaba redes de oportunidades e persoas, coa intención de reincorporar a todos os que sentisen a necesidade de comunicar algo aos demais (Negrín Fajardo e Vergara, 2003).

Outro dos teóricos participantes desta corrente foi Marshall McLuhan (1974), o cal presentou a chegada dunha era presidida polos medios de comunicación de masas. Así, se anteriormente os nenos campesiños aprendían no seu contorno, agora os medios poderían substituír a función da institución escolar. A sociedade podía converterse nunha aula sen muros. Non obstante, a pesar do seu optimismo inicial, a súa teoría ficou nunha utopía aínda non acadada.

Goodman non foi tan radical como os autores anteriores. Consideraba só necesaria a abolición da escola para algúns cursos e clases. A súa tese defendía que a escola debía deixar de ser obrigatoria, descentralizándoas en pequenas unidades escolares para conseguir unha educación á medida das necesidades reais de cada comunidade. Formulou, polo tanto, unha educación non represiva dos alumnos, baseada na liberdade persoal e no protagonismo do estudante na súa propia formación (Negrín Fajardo e Vergara, 2003).

Nunha liña similar, Combs partía da necesidade de establecer prioridades nas reformas para atacar a crise educativa daquel momento: a modernización do persoal, administración e proceso docente, o fortalecemento das finanzas da educación e unha maior énfase na educación informal.

Finalmente, Holt consideraba que os síntomas que converten á escola nun lugar nefasto eran o aburrimento dos alumnos, a falla de diálogo entre profesores e estudantes, a concorrencia e a carreira de obstáculos que implica a loita polo liderado. A educación para o futuro debía estar baseada no desenvolvemento individual e social, tendo como criterios referenciais a loita contra o racismo, o traballo, o ocio, a liberdade e o coidado do medio ambiente. Para conseguilo, establecía un sistema de educación no fogar, implicando ás familias. Neste senso, Holt consideraba que ningún sitio é mellor co fogar para comezar unha educación coherente dende o nacemento (Negrín Fajardo e Vergara, 2003).

2.2.8.5 As teorías personalistas

Esta corrente defendeu que o valor máximo da sociedade se atopaba na persoa, única e irrepetible. Mais a consideración do educando como persoa implicaba a súa tendencia ao perfeccionismo, a súa liberdade, a súa apertura cara o diálogo cos demais e a súa capacidade para ter unha existencia transformadora. Deste modo, a relación entre o educador e educando debería estar baseada na comunicación e no diálogo.

Freire converteuse nun dos pedagogos máis importantes do século XX coa súa educación para a liberación do oprimido. Entendía que a educación constituía unha actitude crítica permanente que permitía á persoa descubrir a situación de opresión á que era sometida e, consecuentemente, actuar para transformar o mundo. Este obxectivo debía ser procurado a través da pedagoxía da concientización e do concepto de educación liberadora fronte á bancaria. Para esta última, as persoas eran consideradas como un banco no que se depositan os valores educativos, partindo da idea de que é o educador o que sabe. Pola contra, a liberadora pretendía colaborar co pobo na organización reflexiva do seu pensamento a través do diálogo (Negrín Fajardo e Vergara, 2003).

Pola súa banda, Mounier entendía a persoa como un ser espiritual dotado de valores libremente adoptados e vividos nun compromiso responsable no ambiente da liberdade, creatividade e singularidade. Atopábase a medio camiño entre o ideario burgués e a ideoloxía marxista xa que partía do principio de que non bastaba con analizar a realidade senón que era preciso transformala para facela máis humana e social.

Xunto a Freire e Mounier, Milani formulaba a súa alternativa cara os máis desfavorecidos para contrapesar a escola oficial italiana que privilexiaba aos favorecidos e toleraba o fracaso da maioría dos cidadáns pobres. Por este motivo, consideraba preciso crear unha nova escola que se ocupase deles para facilitarlles o seu acceso á cultura. Neste senso, indicaba aos mestres como os culpables de non preocuparse de que as diferenzas sociais e culturais non afectasen aos fillos dos pobres (Negrín Fajardo e Vergara, 2003).

2.2.8.6 A Escola Única

A Escola Única resultou da creación, a principios do século XX, dos partidos políticos populares e do maxisterio primario público. Non prexulgaba a monopolización da ensinanza por parte do Estado, nin tampouco impuña o laicismo, senón que admitía tódalas variedades posibles de ensinanza e institucións. De todos modos, estaba vinculada coas aspiracións das clases traballadoras de adquirir máis saber. Así, a educación de masas da escola tradicional era substituída pola educación diferenciada na Escola Única.

Os mestres alemáns foron pioneiros no movemento democratizador ao estender a ensinanza primaria até unificala coa secundaria e a universitaria. A súa base teórica defendía que a ensinanza debía organizarse progresivamente dende infantil até a universidade, sendo gratuíta en toda a ensinanza básica e nos niveis superiores para que os alumnos que desexasen continuar estudos tivesen medios económicos (Negrín Fajardo e Vergara, 2003).

En Francia, produciuse un movemento solidario e democratizador para poñer a educación ao alcance dos franceses. Denominado Les Compagnons de L'Université Nouvelle tiña como

obxectivos a transformación da sociedade cara uns parámetros de maior xustiza social. Nunha obra colectiva *L'Université Nouvelle*, fixaban os principios educativos fundamentais. Entre os mesmos, destacaba que tódolos nenos tiñan dereito a adquirir a ensinanza máis ampla que lle puidese proporcionar o país; unha escola única que integrase a todos nunha escola pública, obrigatoria e gratuíta; ou a necesidade de formar aos mestres.

En Inglaterra, o movemento foi impulsado polos laboristas que consideraban que a medida contribuiría a nivelar as diferenzas sociais e a mellorar o nivel de vida das clases traballadoras. A súa formulación coincidía, en boa parte, coa dos franceses (Negrín Fajardo e Vergara, 2003).

En España, considérase como antecedente da Escola Única a experiencia educativa levada a cabo pola Institución Libre de Enseñanza. Coa proclamación da República, case tódolos partidos políticos incluían o principio da Escola Única nos seus programas.

2.2.8.7 O neoliberalismo educativo

O neoliberalismo considérase un movemento que se propón desenvolver un sistema educativo máis eficaz en base a principios de mérito e esforzo individual, dentro dun criterio de concorrencia entre profesores e institucións. Esta ideoloxía achegou á creación de organismos dedicados ao control e á avaliación estatal da calidade da ensinanza. Porén, como indican Negrín Fajardo e Vergara (2003:217), "non se pode afirmar que a privatización mellorara a calidade da ensinanza nin que as escolas privadas funcionen mellor cas públicas".

2.2.8.8 As teorías da posmodernidade

A posmodernidade preséntase como unha corrente de pensamento consecuencia da sociedade tecnolóxica. No ámbito educativo, aséntase ante as novas tecnoloxías da información como elemento básico do desenvolvemento do saber e da innovación do coñecemento. Caracterízase así polo predominio da tecnoloxía, a innovación permanente ante a importancia das esixencias da sociedade do futuro e a aplicación de enfoques de sistemas. Ante estes retos, esta corrente pretende revisar as estruturas educativas, a escola, o profesorado e o conxunto do proceso de ensinanza-aprendizaxe para configurar a estrutura da educación do futuro (Colom, 2007).

Todos estes movementos pedagóxicos desenvolveron correntes de cambio ante a súa inconformidade cun panorama educativo que, ao seu parecer, non respondía ás necesidades dos cidadáns. Os seus promotores comprenderon que a sociedade precisaba dun novo enfoque que a institución educativa aínda non abordara. Deste modo, propuxeron novas metodoloxías e principios para propiciar unha nova realidade. Neste senso, non todas as correntes acadaron os seus obxectivos, pero aínda así, revitalizaron o ámbito teórico da educación coas súas contribucións. Polo tanto, en base a esta perspectiva, a intersección das esferas educativa e comunicativa vén a constituír unha necesidade máis da sociedade no percorrido da institución escolar. De momento, o ensino aínda non manifestou unha actuación contundente en prol desta unión, mais, en calquera caso, os cidadáns deberán continuar solicitando un novo modelo educomunicativo.

2.3 A TELEVISIÓN EDUCATIVA: UN ESPAZO DE ENCONTRO ENTRE A EDUCACIÓN E A COMUNICACIÓN

> O neno de hoxe está medrando absurdo, porque vive en dous mundos e ningún deles lle impulsa a medrar.
>
> M. McLuhan

McLuhan mencionaba, en 1962, o mundo que separaba a aula do ambiente de información eléctrica do fogar moderno. Esta contradición entre o sistema televisivo e o entorno sociocultural aínda persiste corenta anos despois. Mentres a escola se basea nunha cultura humanística onde a forma de expresión hexemónica é a verbal, a sociedade fundaméntase nunha cultura mosaico baseada na hexemonía icónica; se ben os cativos aprenden na escola a través da palabra falada e escrita, fóra dela receben mensaxes de tipo audiovisual. Na institución educativa exercítanse pois, cara a abstracción, a análise, a lóxica e a sistematización como medios de resolución dos problemas, pero na vida mesma preséntanselles situacións onde predominan a concreción, a inmediatez, as sensacións e a dispersión nun caos aleatorio (Ferrés,1994).

Esta contraposición é particularmente grave cando a cultura icónica acaba por transformar os gustos do alumno, os seus hábitos perceptivos e mesmo os seus procesos mentais. Como sentenza Ferrés (1994), a vontade personalizadora sen capacidade de fascinación da escola perde ante a sedución dos medios de masas despersonalizadores.

A gravidade da diverxencia require, polo tanto, dunha resposta que medie entre ambos campos, chegando incluso a solución a integrar os dous mundos contrapostos. Esta orientación era indicada xa polo informe da Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación (1980:54), o cal achegaba claves que aínda hoxe manteñen a súa vixencia:

> O papel crecente desempeñado pola comunicación nas sociedades obrígaas a asignar aos seus sistemas educativos unha responsabilidade nova: a de ensinar o uso apropiado da comunicación e sinalar os perigos dos coñecementos falsos e do poder ilusorio da informática. O que se require é unha forma de educación máis crítica, capaz de liberar ao individuo da súa fascinación pola tecnoloxía, de volvelo máis cauto e máis esixente e capaz de escoller máis selectivamente entre os produtos da comunicación. Agora semella seguro que a mellora da calidade dos xornais e dos programas de radio e televisión dependerá deste tipo de educación.

A ponte que favoreza a aproximación entre ambos mundos deberá, polo tanto, incluír accións coordinadas nos tres axentes fundamentais (Muñoz, 1994): a televisión, a escola e a familia. Do contrario, se o impacto da televisión non vai acompañado de actuacións sobre todo o entorno, o seu potencial é limitado; a pequena pantalla non pode pretender xerar influencias directas e illadas nunha situación complexa, pero si axudar en aspectos concretos. Como sinala o informe *Programación infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios* (Del Río e Román, 2005), é imposible acabar coas drogas nun programa de televisión por moi ben deseñado que estea. Só a través da colaboración entre o traballo dos profesionais dos medios, da educación e da cultura se pode contribuír a crear un marco de desenvolvemento integrado.

A mención de calidade da televisión debe responder, polo tanto, a uns obxectivos de desenvolvemento e educación específicos integrados nunha actuación en consonancia co resto das redes sociais. Deste modo, inserta na misión conxunta dos tres axentes socializadores, a pequena pantalla acada a súa misión educativa.

2.3.1 O concepto de televisión educativa

A participación comprometida da televisión como un axente activo integrado no marco social require dar, en primeiro lugar, o paso de concretar o concepto de televisión educativa.

Arredor desta noción, xurdiron diversas visións que foron mudando paralelamente á sociedade e aos avances tecnolóxicos. Así, tradicionalmente, concibíronse tres modelos distintos, atendendo á clasificación de Meyer (1992): o modelo de enriquecemento, o de ensinanza directa e o de contexto.

O modelo de enriquecemento, coñecido como televisión escolar, está destinado aos centros escolares ou de formación. Nel, o medio perde a súa autonomía ante a institución educativa, incorporándose a unha tarefa que protagoniza outra entidade. É dicir, proporciona un instrumento puntual nun proceso que dirixe o profesor.

O modelo de ensinanza directa nace ante a necesidade de suplir ao sistema educativo, sobre todo en países de pouco desenvolvemento económico ou en zonas rurais con dificultades de escolarización. Nese contexto, cobre unha carencia e convértese nunha ensinanza a distancia. Constitúe así un elemento esencial para a televisión educativa, porque é o que máis se ve forzado a experimentar métodos e procedementos autónomos que enriquecen aos outros modelos. Ademais, é o único sobre o que repousa a autonomía da televisión educativa como medio de instrución e formación fronte á cooperación das outras.

O modelo de contexto achega documentos e materiais que, conxugados cos demais, constrúen unha posibilidade estruturada de formación. Pártese da idea de que a educación, a aprendizaxe e a actividade cultural son procesos complexos nos que interveñen moitos instrumentos, onde a televisión é unha máis. Neste senso, a orquestración é un elemento básico do modelo onde hai que coordinar actores e institucións moi variados e gardar unha coherencia e equilibro entre as partes. Deste modo, mantense a confianza na actividade do espectador, na súa participación, polo que ten que ser este último o que realice a combinación dos diversos elementos.

Esta clasificación tradicional supuxo un punto de partida sobre a cal se foron elaborando posteriores catalogacións. Así, a elaborada por García Matilla (2003) anos máis tarde comparte aspectos coa anterior, na que tamén se diferencian tres grupos:

O primeiro bloque está relacionado coa televisión instrutiva, representada polas experiencias de televisión escolar dos anos sesenta e setenta. Caracterízase por ter unha intencionalidade educativa e atoparse vinculada a un currículo académico concreto, con obxectivos educativos precisos e un desenvolvemento estruturado.

O segundo estaría formado por aquelas experiencias de carácter non formal ou informal que incorporan obxectivos educativos. Ás veces, poden servir de apoio en niveis de ensinanza

non obrigatorios ou de complemento para unha formación máis integral da persoa. Pero, o habitual é que teñan a intención de motivar á audiencia na realización de determinados aprendizaxes, no reforzamento de valores positivos e na mofidicación de hábitos de comportamento e actitudes negativas. *Barrio Sésamo* ou campañas de carácter prosocial servirían de exemplo.

Finalmente, atópanse aqueles programas que non teñen explicitamente intencionalidade educativa, pero que exercen unha influencia educativa positiva ou negativa. Segundo esta perspectiva, tódolos espazos serían potencialmente aproveitables dende un punto de vista educativo.

García Matilla (2003) incorpora, deste modo, un novo aspecto non presente na clasificación tradicional. Fai referencia a que case tódolos programas poden ser aproveitados didacticamente ao incluír, ben a aqueles que transmiten normas, valores ou conceptos -positivos e negativos- así como aqueloutros sen intencionalidade educativa explícita. Aínda que matiza que, no referente ao tipo de aprendizaxe adquirido, "aspirar a que a televisión chegue a ser un medio útil para a educación e o desenvolvemento cultural dos pobos segue sendo unha utopía realizable" (García Matilla, 2003:133).

Nas dúas visións anteriores, recóllense polo tanto, tres tipos de realidades. Porén, anos máis tarde, García Matilla, Mayugo, Fernández Baena e Tucho (2006) simplificaron o panorama a dúas liñas complementarias: unha centrada na difusión de coñecementos, que deu lugar á televisión instrutiva ou televisión escolar, dirixida a apoiar o labor docente dos profesores; e outra liña que entende a educación como un proceso máis amplo de desenvolvemento integral da persoa, recollida no concepto máis abarcador de televisión educativa.

Dende esta última perspectiva, a televisión educativa sería "aquela que está ao servizo da educación da persoa" (García Matilla et al., 2006:114), entendendo por educación como aquela acción e proceso intencional, continuo e sistemático de perfeccionamento en calquera das súas dimensións (intelectual, física, estética, social, profesional, ética...).

Esta visión máis abarcadora permite a concorrencia con outras posturas como a de Pérez Tornero (1994:172), quen considera que a función esencial da televisión educativa é "contribuír á ampliación da educación e formación dos espectadores integrándose nun sistema cultural dinámico". Por este motivo, fronte á tipoloxía tradicional, identificaba propiamente como televisión educativo-cultural, o modelo do contexto: "É a súa consolidación e ampliación, a súa institucionalización social" (Pérez Tornero, 1994:174).

En calquera caso, a verdadeira clave da definición de televisión educativa de García Matilla et al., (2006) agóchase na intencionalidade, razón polo cal o deseño do programa pon tódolos seus elementos ao servizo do cumprimento dos obxectivos marcados.

Os contidos desenvólvense na procura de responder ás demandas da cidadanía e de satisfacer as súas necesidades, atendendo á noción de perfeccionamento como o resultado do proceso de desenrolo de cada persoa en contacto co seu contexto. E, se ben a televisión está limitada a estar fóra dos contextos da ensinanza-aprendizaxe, pode intervir dende a forza da

súa intencionalidade educativa; aínda que non asegure a totalidade da ensinanza, si pode impartir doutro modo esa ensinanza.

En base a este principio da intencionalidade educativa como eixe da televisión didáctica, Pérez Tornero (2007) presenta na súa obra *Alternativas a la televisión actual* os diversos formatos que pode adoptar esa finalidade explícita. Nela, distingue os modelos máis desenvoltos e presentes na pequena pantalla, aínda que matiza, tamén se poden dar outros tipos e, incluso, situacións híbridas nas que se combinen elementos diversos.

a) Televisión escolar: Nun estrito senso, atópase directamente vinculada co sistema educativo e articúlase sempre en relación cos fins deste. Pódenselle distinguir unha extensión da escola, cando as emisións se destinan a substituír as carencias formativas do país, e outra de contexto ou reforzo escolar, cando as emisións complementan e apoian a tarefa da escola.
b) Televisión de formación profesional: Tamén de formación universitaria, orientada ao público adulto e novo ao que lle ofrece cursos ou programas para a adquisición de competencias profesionais.
c) Televisión do coñecemento: Destinada ao cidadán en xeral, sen relacionarse directamente co currículo escolar, aborda tanto divulgación científica e cultural como a promoción da formación e a educación. Atende ás demandas cidadás e as amplía a campos moi amplos.
d) Televisión científico-cultural xeralista: Diríxese a un público moi amplo atendendo a intereses culturais: artes, ciencias, literatura, política, etc.
e) Televisión científico-cultural temática: Orientada a públicos específicos, recorta a súa temática por xéneros ou temas. Así, existen canles de arte, históricos, etc.
f) Televisión infantil: Unha televisión infantil nunca pode deixar de ser educativa. Por este motivo, os nenos son unha audiencia privilexiada da televisión educativa, empregando modelos lúdicos e de entretemento.

O nexo común que une aos diferentes formatos de televisión educativa é a intencionalidade. Porén, este matiz non é compartido pola postura que defende a pequena pantalla como un medio exclusivo para o entretemento e os valores comerciais, a cal nega esa vontade didáctica achacando unha natureza da televisión inviable co obxectivo educativo.

Pérez Tornero (2007) argumenta o equívoco desta proposta contestando aos erros máis habituais:

a) A televisión non pode ensinar porque é concibida como un medio recreativo empregado para o entretemento: O uso social da televisión, o hábito imposto culturalmente, é o que crea esta percepción, mais non se trata dunha consecuencia derivada da natureza específica do medio. Pola contra, se a tradición fose a de formar a través del, veríase socialmente como un medio educativo.
b) O acto de ver a televisión é concibido como unha actividade pasiva, mentres a adquisición de habilidades, unha actividade intencional: A pasividade non deixa de ser unha visión superficial e equivocada da actividade de recepción. Un espectador que contemple un programa intelixente estimula a súa imaxinación e amplía o seu coñecemento.

c) A televisión transmite un fluxo de información nun único senso, mentres o espectador ten pouco control sobre a transmisión: O trazo de fluxo unidireccional tamén é mostra dunha lectura rápida. Ademais, incluso admitindo que o seu uso sexa xeralmente pouco interactivo, debería entenderse como un estado transitorio da tecnoloxía actual que non será o inmediato futuro dado o desenvolvemento tecnolóxico avanza cara a interacción.
d) A televisión relaciónase con formas non letradas de ensinanza, mentres a alfabetización escrita continúa sendo un sistema privilexiado de ensinanza: Non existe unha razón na natureza específica do medio audiovisual que avale a imposibilidade material da televisión para formar e educar.

O intento de xustificar estas sentencias atóparíase ligada á pretensión de ocultación e lexitimización da configuración actual do sistema televisivo, concibido como un aparato destinado exclusivamente a xerar beneficio en razón de consumos masivos. Consecuencia dese obxectivo, o sistema afástase da función educativa da televisión para a cal é preciso unha vontade específica, así como outras condicións socioculturais, políticas e legais de base.

O discurso de Pérez Tornero (2007) en defensa da función educativa lembra as palabras de García Matilla (2003) e García Matilla et al., (2006) en dous aspectos. Por unha banda, ao presentar que a televisión a medio e longo prazo sempre educa, positiva ou negativamente, mesmo se o espazo non ten unha finalidade didáctica. A falla de respecto da televisión-lixo promove valores antidemocráticos ou a acumulación de mensaxes publicitarios educa no consumismo. Por outra, ao sinalar como requisito *sine qua non* para o establecemento dunha televisión educativa a vontade específica do espazo, a súa intención de educar.

Estas matizacións fronte a postura que lexitima un panorama da televisión suxeito polos intereses comerciais axudan a comprender os dous polos extremos entre os cales se sitúan os valores que poden impregnar o discurso. Dun lado, os valores solidarios, democráticos e cidadáns; doutro, os valores consumistas e puramente comerciais. É dicir, un modelo de televisión centrado no servizo público e profundo da cidadanía, e outro, no consumo e na maximización das audiencias. Normalmente, entre estes dous polos, as canles adoitan a situarse nun contínuum (Pérez Tornero, 2007).

Nesa continuidade, a televisión educativa preséntase non só como un xénero de canles ou programas, senón como unha orientación xenérica cara un conxunto de atributos que a inscriben nun marco máis amplo de televisión de servizo destinada á cidadanía, con criterios de calidade.

Como lembra o *Manifesto a favor da TV educativa* da AITED (2000), a función educativa representa unha aposta estratéxica para o progreso da humanidade. Constitúe unha responsabilidade de calquera tipo de programación, incluíndo aqueles que non son especificamente educativos, xa que esta misión implica outros obxectivos de relevancia para a sociedade, tales como:

a) Contribuír á formación dunha cidadanía democrática baseada nos dereitos do home.
b) Favorecer o encontro e descubrimento mutuo de persoas e culturas, promovendo a relación pacífica entre pobos, nacións e Estados, contribuíndo á educación pola paz e a cohesión social, e procurando diminuír as hostitilidades e as desigualdades.
c) Desenvolver unha pedagoxía que estimule a participar na vida cívica e política.

d) Promover a riqueza e diversidade das culturas e das crenzas nas súas diferentes expresións, modos de vida, costumes, linguaxes, patrimonio cultural, etcétera.
e) Favorecer unha educación para todos mellorando a difusión do coñecemento, contribuíndo ao progreso do individuo e da colectividade e creando o contexto adecuado para os valores educativos.
g) Promover a formación, facilitando a integración das persoas no mundo do traballo e da vida social, así como asegurando a actualización dos coñecementos.
h) Difundir e estimular a ciencia, facendo accesibles a todos o coñecemento e os avances científicos e promovendo, ante o progreso tecnolóxico, unha toma de conciencia atenta, construtiva e crítica.
i) Promover a arte e o seu coñecemento estimulando a creatividade e a imaxinación e colaborando coas persoas, as colectividades, as organizacións e institucións do mundo artístico e cultural.

As implicacións que cada un destes obxectivos ten na sociedade vén a reforzar a necesidade de que a totalidade das canles adopten unha orientación xenérica didáctica. Baixo esa disposición de servizo á cidadanía, o concepto de televisión educativa enténdese como aquela que foi deseñada explicitamente para promover a aprendizaxe dos telespectadores, con independencia do formato escollido. Nese senso, a transcendencia da intencionalidade pedagóxica desvélase aínda maior nos espazos infantís cuxa natureza debe ir ligada á da televisión educativa.

2.3.2 A televisión ao servizo das institucións educativas

A explotación didáctica da televisión fai mención a dúas parcelas superpostas, aínda que diferenciadas: a pedagoxía da imaxe e a pedagoxía con imaxes. Segundo García Matilla (1993), este último caso supón a utilización dos medios audiovisuais e da televisión de forma integrada, co fin de lograr a motivación ou transmitir experiencias. É dicir, a televisión emprégase como instrumento e recurso no proceso de aprendizaxe.

Nos inicios, a pequena pantalla entrou nos centros escolares a través do circuíto pechado, que se converteu no primeiro sistema para difundir mensaxes educativas por televisión. Os centros educativos equiparáronse, por unha banda, con dúas cámaras e material accesorio de visualización e audición, e por outra, con micrófonos, receptores de televisión e un sistema paralelo de son que lle permitía aos estudantes dirixir preguntas ao profesor que estaba no estudo dando a lección. Deste modo, presentaban contidos habitualmente inaccesibles, reunían información audiovisual, facilitaban a distribución instantánea e solucionaban os problemas de exceso de alumnos por aula (Albero, 1984).

O auxe dos circuítos coincidiu cunha época de gran demanda educativa e escaseza de postos escolares, o que motivou a considerar á televisión como un instrumento que podía substituír ao profesor na aula. Fíxose así popular nas escolas e universidades americanas e británicas de principios dos sesenta e estendeuse posteriormente a outros países. Porén, as emisións por circuíto aberto e o formato da cabeza parlante que caracterizaba aos programas levou a que as escolas deixasen de empregar o sistema pechado.

A aparición do circuíto aberto permitiu a entrada doutras formas de produción como documentais, entrevistas, a inclusión de presentadores ou maior dramatización dos contidos.

A experiencia pasada servira para comprender a necesidade de formatos máis áxiles e dunha metodoloxía independizada da escola para aproveitar as posibilidades da pequena pantalla (Albero, 1984). Porén, as institucións educativas de seguida adoptaron os programas producidos por este sistema, se ben os trazos e o estilo da televisión escolar se viron determinadas pola realidade de cada país en concreto. Así, Xapón e Gran Bretaña habituáronse a empregar a televisión nas aulas, incluso con programas en emisión simultánea aos horarios da clase. Pola contra, en España, este hábito resultou impensable.

As tradicións tan distintas entre os países responden ao desenvolvemento concreto da produción de programas educativos nos estados respectivos. Así, as condicións de éxito da televisión escolar poden deberse a varios factores: á calidade e cantidade da oferta; ao contexto tecnolóxico das escolas e centros de ensinanza; á información previa que reciba o profesorado sobre os programas; á existencia de material complementario como guías didácticas, publicacións; á adecuación das emisións aos currículos, á actitude do profesorado e ao seu grao de formación no uso de sistemas audiovisuais… (Pérez Tornero, 1994).

En calquera caso, unha das grandes vantaxes do circuíto aberto foi acadar audiencias que non podían desprazarse ás institucións educativas. O fogar converteuse nun centro alternativo de ensinanza e establecéronse sistemas de consulta e repaso para superar os problemas ocasionados pola ausencia do profesor neste tipo de aprendizaxe (Albero, 1984).

A televisión acada así diferentes áreas e niveis educativos. De feito, a educación a distancia tivo tradicionalmente unha gran relación coa pequena pantalla. Estes programas adoitan vincularse a algún tipo de institución docente que se responsabilice como, por exemplo, a universidade, a cal a través dos espazos educativos procura fomentar a autonomía do estudante e a súa autoprogramación. Deste modo, a área con máis porvir e a máis desenvolta é a da formación profesional, a reciclaxe e a actualización (Pérez Tornero, 1994).

O percorrido da televisión puxo de manifesto que pode servir de axuda dende o nivel de Educación Infantil até a educación a distancia para adultos, co obxectivo de ampliar ou reforzar coñecementos, traballar ideas previas, motivar aos alumnos... É dicir, pode cumprir diversas funcións, ben se desenvolvan en estado puro ou en interacción, como son as seguintes (Ferrés, 1988):

a) Informativa: A mensaxe ten por finalidade fundamental describir unha realidade o máis obxectiva posible.
b) Motivadora: O interese do acto comunicativo céntrase no destinatario, pretendendo afectar ás súas vontades para incrementar as posibilidades dun determinado tipo de resposta.
c) Expresiva: A finalidade céntrase no emisor que expresa na mensaxe as súas propias emocións ou a si mesmo.
d) Avaliativa: O que importa fundamentalmente é a valoración de condutas, actitudes ou destrezas dos suxeitos captados pola cámara.
e) Investigadora: Cando se realizan traballos onde se estudan diferentes niveis: sociolóxico, antropolóxico, científico, educativo...
f) Lúdica: Céntrase basicamente no xogo, no entretemento, na gratificación, no deleite.
g) Metalingüística: A atención recae no código mesmo, é dicir, emprégase o código para facer un discurso sobre o propio código.

As vantaxes do circuíto aberto chegaron acompañadas de limitacións, a máis importante, os horarios de programación. Os espazos didácticos adoitáronse a incluír en horas de menor audiencia, dificultando tanto aos que o seguían na casa como aos centros escolares (Albero, 1984). Esta dificultade sorteouse coa aparición do vídeo, e máis tarde cos cds e dvds, que melloraron notablemente as posibilidades e utilización da televisión educativa no contexto escolar.

Segundo Ferrés (1988), nos centros de ensinanza, existen diversas modalidades de uso do vídeo vinculadas ás diferentes funcións. As máis relevantes son as seguintes:

a) A video-lección desenvolve uns contidos curriculares de maneira sistemática e exhaustiva. Sería unha especie de clase maxistral, pero impartida polo vídeo. Transmite informacións e o alumno limítase a contemplalo para comprendelas. Soen empregarse documentais, series científicas, reportaxes ou ben películas de valor curricular en sintonía cos obxectivos didácticos. Porén, o seu principal problema xorde no traballo en grupo xa que ten un ritmo, organización interna e unha duración establecida previamente, ocasionando problemas ante os diferentes niveis de comprensión dos participantes. É preferible para grupos pequenos.
b) O vídeo de apoio consiste na utilización de imaxes para acompañar ás exposicións orais do profesor ou dos alumnos. Establécese unha interacción entre as imaxes e o discurso verbal do profesor, sendo válida calquera secuencia televisiva, sempre e cando o profesor saiba integralo na dinámica curricular. Neste senso, o profesor pode adecuar en cada momento o ritmo de exposición ao grao de atención ou nivel de comprensión do alumno.
c) O programa motivador destinado a transmitir uns contidos coa intención de suxerir un traballo posterior ao visionado. A única función é abraiar, motivar, xerar interese por un tema. Poden empregarse a maioría das imaxes televisivas dado o seu alto poder de sedución que, unida a unha boa estratexia do docente, dinamizan a ensinanza. Distínguese da vídeo-lección en que esta última responde a criterios da escola tradicional, no seu senso unidireccional e na pedagoxía do *durante*. Mentres que o motivador responde a criterios dunha escola activa, estimula a acción do alumno e se basea na pedagoxía do *despois*.
d) O vídeo-proceso caracterízase porque non importa tanto o produto en si, como o proceso, a dinámica na que os alumnos se senten implicados como creadores. Exemplos serían aquelas situacións nas que se grava unha actividade para a súa posterior análise; aquelas iniciativas que tenden á dinamización de grupos como as enquisas; traballos de creación artística ou de investigación. É unha das fórmulas máis creativas no uso didáctico do vídeo.
e) O programa monoceptual trátase de espazos moi breves, ordinariamente mudos, que desenvolven de maneira intuitiva un só concepto, un aspecto parcial e concreto dun tema, un fenómeno, unha noción ou un feito. Normalmente, non exceden aos 4 ou 5 minutos de duración. O feito de que xeralmente sexan mudos obedece a que a información que transmiten non precisa de palabras e, noutros casos, a que se pretende facilitar o traballo do profesor.
f) O vídeo interactivo, a diferenza dos programas lineais, permite a bidireccionalidade, facendo posible un diálogo aberto entre o home e a máquina. As informacións ofrécense progresivamente, sempre en función do nivel de comprensión e da capacidade de

aprendizaxe de cada alumno. A orixinalidade desta modalidade radica no feito de que nela o receptor é tan activo como o emisor.

Como se pode observar, as posibilidades dos docentes son múltiples. Mais, curiosamente, se ben sempre se olla cara os educandos, o medio audiovisual tamén pode cumprir un servizo de autodescobrimento para os docentes que imparten clases. Salinas (1992), en base á función avaliativa, desenvolve as funcións do vídeo como recurso na formación propia do profesorado. Destacan tres usos fundamentais neste campo:

a) A autoobservación consiste na visualización dun mesmo nunha situación pedagóxica dada. Constitúe unha reflexión espontánea sobre a propia actuación docente, como medio de propio perfeccionamento. Require unha análise obxectiva das gravacións.
b) A heteroobservación ten unha finalidade modélica. Trátase dunha técnica imitativa dos modelos presentados. Preséntanselle situacións didácticas adecuadas, centrando a atención en determinados aspectos do comportamento práctico do modelo a partir dunha lista de criterios.
c) A microensinanza consiste nunha práctica controlada que se centra en condutas docentes e se practican posteriormente en condicións determinadas. Podería definirse como unha aprendizaxe de laboratorio.

Independentemente de cal sexa a súa función, o emprego dos formatos audiovisuais na aula como recurso curricular require de coñecementos para o seu uso. Noutros termos, é preciso dominar unha metodoloxía específica para saber como aplicalos. Por este motivo, Ferrés (1988) alerta dunha serie de criterios a ter en conta:

a) Debe formularse en función duns obxectivos concretos previamente delimitados que respondan tanto ás necesidades dos alumnos como ás do propio programa.
b) Ten que integrarse no contexto do proceso educativo: Non pode converterse nun máis dos impactos audiovisuais dispersos cos que son bombardeados ao longo da xornada. Debe cumprir unha función dentro do conxunto da aprendizaxe.
c) Debe ser concibido como un medio de comunicación máis que como un simple instrumento de transmisión de contidos: Os alumnos só aprenden a verdade cando se lles invita a partipar activamente.
d) Non debería presentarse só en función duns contidos intelectuais, senón ter en conta tamén o impacto emocional provocado pola integración da imaxe e do son.
e) Esixe un traballo de preparación previa por parte do docente aínda que se deixe unha marxe para a espontaneidade e improvisación en función da resposta dos alumnos.
f) Debe ir precedido dunha introdución previa. Algúns programas son de por si motivadores, pero noutros é preciso suxerir o interese antes do visionado. Neste senso, a introdución previa deberá crear expectativas nos alumnos.
g) Hai que evitar os ruídos que entorpezan a eficacia do proceso de comunicación relativos á fonte, ao emisor, á codificación, á transmisión e recepción na canle, á decodificación e ao receptor.
h) A súa eficacia está ligada a exercicios de avaliación, entendéndoa como a confrontación dos resultados obtidos fronte aos obxectivos perseguidos.

Este último criterio atende á necesidade dunha avaliación posterior ao emprego de métodos audiovisuais en clase, onde se debe incluír tamén o estudo dos trazos específicos do

programa educativo empregado. Neste senso, Salinas (1992) recolle un esquema que atende ás pautas de avaliación dos vídeos didácticos. Nel, faise referencia aos contidos e ás audiencias a través da formulación de preguntas.

Deste modo, con respecto aos contidos, a análise atende ás seguintes cuestións:

a) Calidade científica: Reflicte os postulados científicos do momento? É veraz? Está actualizada a información?
b) Presentación do contido: Está organizado? É clara a información que se presenta? É coherente o contido presentado?
c) Ritmo de presentación: É rápido ou lento respecto aos contidos presentados?
d) Adecuación aos obxectivos do programa: É adecuado aos obxectivos?
e) Presenta síntese e recapitulacións?

Paralelamente, para completar a avaliación, formúlanse dúas cuestións referentes á audiencia: A poboación destinataria está suficientemente definida? Está adaptado á poboación á que se dirixe?

Unha proposta máis profunda da avaliación de programas educativos é presentado por Ferrés (1988), o cal chega a distinguir na análise diferentes criterios segundo o formato do espazo. De todos modos, indica, como pautas prioritarias xerais, preguntas relativas ao tema, aos obxectivos, á estrutura, ao proxecto didáctico, ao proxecto audiovisual, á imaxe, ao son, á interacción dos elementos e á guía didáctica.

Sen pretender abordar en profundidade nestas cuestións, o autor presenta en primeiro lugar, uns puntos preliminares que inciden nos aspectos tamén tratados por Salinas (1992). Esas incógnitas axudan a indicar a posible orientación que vai adoptar a avaliación. Son as seguintes: Funciona o programa no seu conxunto? Consegue crear expectativas? Responde a esas expectativas? Onde radica o interese do programa? No tema tratado? No modo como está tratado?

As interrogantes formuladas aos espazos vinculados coas institucións educativas coinciden coas cuestións deseñadas para os programas televisivos que non manteñen esa relación directa. Estas semellanzas veñen así a confirmar que o verdadeiramente transcendental, máis alá dos formatos, dos destinatarios, dos espazos e tecnoloxías de recepción, é a vontade educativa dos programas. A intencionalidade na promoción da aprendizaxe constitúe un auténtico trazo a perseguir nun modelo da televisión educativa contemporáneo.

2.3.3 A televisión ao servizo da intencionalidade educativa: os nenos e as nenas como espectadores

Os espazos de televisión con vontade educativa dedican especial atención ao seu deseño, no que se priorizan os trazos de desenvolvemento e os didácticos para integralos na lóxica audiovisual. Requiren así un esforzo de planificación por parte dun grupo de persoas entre as cales se atopan profesionais con capacidade para decidir sobre cales son as necesidades prioritarias do grupo ao que están dirixidos; expertos en técnicas de ensinanza adecuadas á audiencia seleccionada; e un equipo de especialistas que toman ao seu cargo a tarefa de

combinar as técnicas pedagóxicas e as necesidades temáticas para traducilas nun proxecto de programa de televisión educativa (Albero, 1984).

O traballo conxunto deses profesionais determina o deseño do programa en base a catro decisións claves. Segundo Albero (1984): definir de forma clara a que tipo de audiencia van destinados os programas, en que contexto se utilizarán, os obxectivos que se perseguirán e as estratexias didácticas que resulten máis eficaces. Cada unha delas procuran unhas finalidades específicas:

a) Audiencia: Para que o programa lle resulte eficaz ao grupo de poboación ao que vai destinado é necesario coñecer os seus trazos. Deste modo, a análise da audiencia céntrase no nivel de coñecemento previo sobre o tema obxecto do programa, a idade, os factores socioeconómicos, o nivel cultural e a motivación.
b) Contexto de utilización: É necesario descubrir cal será exactamente a súa función en cada caso concreto. Ao suxerir os obxectivos didácticos para un novo programa, os responsables da súa planificación deberán facerse preguntas tales como se existe unha coordinación cun centro educativo, se haberá outros medios implicados na aprendizaxe ou se a audiencia está motivada polo tema obxecto do programa.
c) Obxectivos didácticos: Unha vez coñecida a audiencia e o contexto no que os programas se utilizarán, é posible comezar a pensar en obxectivos didácticos concretos e responder que se vai ensinar, quen o vai a ensinar, cando se vai a ensinar, como se vai a ensinar e por que se vai ensinar. Albero (1984) distingue catro tipos: os obxectivos de contido, que se forman a través do coñecemento das necesidades concretas que o espazo vai a cubrir, é dicir, responden á finalidade xeral do programa; os obxectivos experimentais, resultado de concibir o proceso de ensinanza por televisión como a creación dun ambiente estimulante, que pretenden que se aprenda a buscar as propias solucións ao problema presentado pola televisión; os obxectivos do proceso de ensinanza-aprendizaxe, que buscan ensinar a empregar as diversas informacións recibidas nas distintas situacións escolares e extra-escolares, evitando así a recepción pasiva da información; e os obxectivos de comportamento do alumno, que describen de que modo pode demostrar o que aprendeu como resultado da súa exposición ao programa.
d) Estratexias didácticas: Constitúen a forma de asegurar a consecución dos obxectivos do espazo. Para decidir cales son máis apropiadas, é preciso determinar as distintas etapas polas que se medirá o progreso da audiencia. E, posteriormente, selecciónanse os estímulos que necesitan as persoas ás que vai dirixido o programa para acadar uns obxectivos determinados, en qué forma pode presentarse o contido para que sexa intelixible e como pode facilitarse o repaso do aprendido. Todas estas decisións darán lugar ás bases para a definición das estratexias de aprendizaxe máis adecuada aos obxectivos. Nelas, deberase ter en conta ademais a combinación de imaxes e sons que mellor poden servir para cumprir cos obxectivos didácticos do programa.

O deseño dun programa educativo require, polo tanto, da organización e interacción de especialistas de diversos ámbitos que integran as súas respectivas decisións nunha finalidade educativa de orde superior. Neste propósito, é preciso adoptar un formato e contidos que, integrados nunha dinámica atractiva guiada pola investigación, se adecúan aos trazos de desenvolvemento e contribúen ás necesidades específicas dos destinatarios.

2.3.3.1 O deseño dos programas educativos: unha metododoloxía centrada no I+D

Os programas de televisión constitúen un motivo de interese e continuo seguimento nas análises de audiencias. Estas poden ocasionar a recolocación dos espazos na grella, a modificación dos seus contidos e mesmo a súa supresión se non acadan os obxectivos formulados. Mais, este frenesí de datos no panorama televisivo confróntase coa ausencia de avaliacións segundo criterios de calidade.

Ante as circunstancias específicas da produción televisiva, o informe *Programación infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios* (Del Río e Román, 2005) manifesta a necesidade dunha valoración dos espazos en base a datos empíricos. Non obstante, dada a inexistencia de indicadores que determinen o potencial positivo e/ou negativo dos programas, presenta como solución a esta escaseza unha investigación multidisciplinar para abordar o campo televisivo, aspecto que, por outra parte, xa está presente noutros países.

Nos Estados Unidos de América, produciuse nas últimas décadas un feito que pode axudar a comprender a importancia da investigación na creación e deseño de programas infantís e xuvenís de calidade. As contribucións dos investigadores sobre os efectos da televisión promoveu reformas legais e políticas que comportaron a un crecemento mediante compromisos da televisión pública e á produción de novos programas guiados pola investigación (Del Río e Román, 2005).

Este interese pola calidade, vinculada ao emprego de equipos multidisciplinares nos que priman a investigación, lígase coa visión de Pérez Tornero (2007), segundo a cal o concepto de televisión infantil e xuvenil pasa imprescindiblemente polo de televisión educativa.

Atendendo a esta perspectiva, no panorama televisivo estatal, resultaría útil que as investigacións conxuntas entre os expertos en televisión, desenvolvemento infantil e educación se centrasen en tres campos (Del Río e Román, 2005):

Por unha banda, deberíase xerar unha avaliación da influencia dos medios no desenvolvemento infantil. En España, segundo o Informe Pigmalión (Del Río, 2004), non existe a suficiente investigación empírica para saber como inflúe a televisión no desenvolvemento psicolóxico dos cativos. As institucións públicas e privadas deberían ser conscientes da utilidade e necesidade destes estudos e financialos xa que mentres tanto actuarase nun baleiro de coñecemento que prexudica á creación e ao consumo responsable da programación infantil.

Por outra, sería interesante investigar na metodoloxía da produción infantil e xuvenil ofrecendo unha guía na creación dos programas. Nela, é preciso a colaboración entre as ciencias do desenvolvemento, da educación e da comunicación co obxectivo de traducir as necesidades dos cativos en recomendacións concretas aos equipos de produción televisiva nos momentos de creación. Do mesmo modo, tamén lles deben ofrecer indicacións aos pais, profesores e mesmo cativos durante a retransmisión do programa. Neste traballo conxunto metodolóxico, requírense paralelamente dous tipos de análise: a sumativa, que analiza o programa unha vez concluído, e a formativa, que transcorre durante a creación do espazo.

Finalmente, as pescudas deben ir encamiñadas a procurar orientacións específicas no senso de impulsar a creación de programas de calidade. Noutros termos, sería adecuado fixar o obxectivo primordial da produción en termos de impacto positivo no desenvolvemento da audiencia. E, a partir de aí, buscar a integración dos aspectos de entretemento, desenvolvemento e educación, procurando sempre un deseño activo e consciente que reflicta a diversidade da riqueza cultural e lingüística do estado. Conscientes destes pasos para crear un espazo de calidade, deben formularse baixo obxectivos de excelencia que fixen unha traxectoria modélica e de referencia internacional.

Os resultados obtidos nas investigacións destas tres vías traduciríanse nunha sinalización obxectiva e adecuada dos programas en función da súa adecuación ás necesidades de desenvolvemento, segundo os niveis de idade dos nenos aos que van dirixidos. Noutros termos, realizaríase a través dos denominados Índices de Impacto no Desenvolvemento: "criterios de calidade de programación televisiva obxectivos e fiables, contrastados por equipos multidisciplinares e inmunes á manipulación empresarial ou política" (Del Río e Román, 2005:23). Só deste modo se garante a obxectividade e o rigor científico necesarios para vencer as opinións escépticas. Nese senso, mostra da súa efectividade son os proxectos que levaron a cabo este tipo de valoracións noutros países, como a PBS estadounidense, que xa ofreceron resultados moi positivos na creación e programación da grella televisiva para os cativos.

En resume, a concienciación na relevancia da metodoloxía para deseñar e crear programas educativos constitúe un dos primeiros pasos no camiño cara a conversión da pequena pantalla. A partir de aí, requírese un consenso entre os máis experimentados profesionais dos campos mencionados, destinado a considerar as necesidades de desenvolvemento e entretemento dos destinatarios. Unha vez acadada esa concienciación e posta en común, é preciso establecer criterios de influencia positiva para cada grupo de idade, apoiándose na investigación empírica e contemplando aspectos que se comprobaron que inflúen de maneira positiva. Ao final do proceso, mediante unha análise de contido, deberase determinar en que medida cada programa responde a eses criterios de calidade, asignándolle puntuacións ou categorías previamente fixadas (Del Río e Román, 2005).

2.3.3.2 O deseño dos programas educativos: as prioridades de contido

A investigación multidisciplinar nútrese da análise de contido para determinar a calidade dos espazos. No seu deseño, é preciso, polo tanto, atender á liña narrativa do programa, formulada sempre baixo o respecto aos trazos de desenvolvemento e ás competencias educativas potenciais específicas da audiencia á que se dirixe. Non obstante, previamente á escolla das tramas dos capítulos, débense desbotar aquelas ideas que inciden negativamente na educación dos cativos. Neste senso, existe unanimidade na concreción de cales son os contidos de risco.

O informe *Programación infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios* (Del Río e Román, 2005:25) presenta unha enumeración dos contravalores éticos e sociais que baixo ningunha consideración se deben expresar nun espazo infantil:

a) Contidos sexistas: Discriminan ás mulleres, degradan a súa imaxe e tenden a crear situacións de desigualdade entre os sexos.

b) Contidos violentos: Exhiben actos de agresión verbal ou física, directa ou indirecta, cara a integridade das persoas e outros seres vivos.
c) Contidos racistas ou xenófobos: Reflicten actitudes degradantes cara certos colectivos étnicos ou estranxeiros, orixinando situacións de segregación.
d) Contidos consumistas: Transforman o uso e deleite dos produtos nunha necesidade compulsiva insaciable, derivando en adición ao consumo, falla de autocontrol e irresponsabilidade co gasto.
e) Contidos pornográficos: Amosan actitudes persoais íntimas, referidas á práctica sexual, de forma obscena, sen o decoro aceptado usualmente pola sociedade.
f) Contidos que fan apoloxía das drogas e dos xogos de azar: Enxalzan as bondades de determinadas substancias, legais e ilegais, que xeran adición e son prexudiciais para a saúde das persoas. Tamén aqueles que eloxian os xogos de azar como medios idóneos para obter diñeiro de forma fácil e sinxela, podendo crear adición.
g) Contidos que degradan a linguaxe: Empregan unha linguaxe corrompida, sexa no vocabulario, na pragmática ou na sintaxe, infrinxindo as regras de comunicación lingüística.
h) Contidos de culto excesivo ao corpo: Presentan unha preocupación obsesiva pola figura e conciben o corpo humano como se fose un escaparate para o éxito persoal. Poden xerar condutas imitativas e provocar enfermidades como anorexia, bulimia, vigorexia, etc.
i) Contidos que violan o dereito á honra, á intimidade persoal e familiar e á propia imaxe: Contidos que confunden a vida privada coa pública.

Entre estes aspectos, destaca un tema de especial sensibilidade, aínda presente incorrectamente en programas infantís -xa anteriormente comentados-. Trátase dos estereotipos e roles de xénero que se expresan nas tramas narrativas a través da caracterización das personaxes ou no transcurso da acción. Para evitar caer en descoidos deste tipo, considérase necesario revisar unhas pautas específicas durante o deseño dos espazos.

O informe *Infancia, televisión y género: guía para la elaboración de contenidos no sexistas en programas infantiles de televisión* (Martínez, Ortiz e Román, 2005) concrétaas nos seguintes puntos:

a) Atención ao número de nenos e nenas representados: Os protagonistas non teñen por que ser sempre nenos nin os secundarios sempre nenas.
b) Atención á linguaxe creada para as personaxes: É recomendable o uso das linguaxes que non marcan o xénero, así como é preferible falar de persoas no canto de grupos e coidar os trazos da personalidade, asignándoos equitativamente a nenos e nenas.
c) Atención á segregación dos espazos en función do xénero: Evitar situar sempre ás nenas, nos espazos domésticos e cosméticos, e aos nenos fóra, xogando ao fútbol ou experimentando con xogos químicos, etc. Tampouco acentuar nin denigrar a diferenza ou estigmatizar aos cativos que se adentren nos espazos estereotipados do outro.
d) Enfatización da complexidade dos grupos: Sinalar a variabilidade dentro de tódolos grupos sociais; destacar as similitudes entre membros de diferentes grupos sociais e enlazar trazos e tarefas en persoas de diferente xénero.
e) Atención á sexualización das relacións entre nenos e nenas: Evitar que a preocupación habitual das personaxes femininas se atope centrada na beleza e no desexo de atraer aos nenos; coidar exquisitamente as relacións entre un adulto e unha nena ou a manipulación

da afectividade infantil para beneficio do adulto; tratar que as diferenzas entre as figuras masculinas non se atopen baseadas na competencia por unha figura feminina e viceversa; procurar a consecución de logros e satisfacción das personaxes acompañada da solución de conflitos por medios pacíficos.

Identificados nun primeiro paso os contidos de risco, os programas infantís na súa función de servizo público deben exercer funcións culturais, sociais e democráticas que redunden en beneficio da comunidade. Baixo os trazos concretos de desenvolvemento e as competencias potenciais específicas da audiencia, a liña narrativa dos espazos infantís debe contribuír, en primeiro termo, á aprendizaxe afectiva e social xa que esta aprendizaxe repercutirá positivamente en actitudes cívicas para a sociedade. Por este motivo, é preciso remarcar valores como a democracia, o pluralismo, a cohesión social ou a diversidade cultural e lingüística.

O informe *Programación infantil de televisión: orientacións y contenidos prioritarios* (Del Río e Román, 2005:27) distingue uns valores de carácter urxente na educación dos espectadores infantís para contrarrestar o panorama audiovisual contraproducente no seu desenvolvemento:

a) Educar no respecto á persoa e aos grupos sociais.
b) Fomentar e facilitar a convivencia.
c) Estimular a tolerancia.
d)Propugnar a igualdade en tódalas súas acepcións (sexos, razas, crenzas, oportunidades…)
e) Apoiar a integración.
f) Promover a non violencia.
g) Potenciar a non discriminación.
h) Promover a cultura da mediación e o diálogo para a resolución de conflitos.

Xunto a estes contidos inmediatos, expoñen os obxectivos doutros valores preferentes que inspiran ao sistema educativo nunha sociedade plural e democrática e que tamén deben estar presentes nos programas infantís (Del Río e Román, 2005:27):

a) Educar en liberdade.
b) Promover a participación.
c) Formar para unha conciencia crítica e autocrítica.
d) Impulsar hábitos saudables.
e) Fomentar a solidariedade.
f) Propugnar o diálogo.
g) Fomentar a cooperación.
h) Defender a diversidade cultural.
i) Facilitar a comunicación entre distintas culturas.
l) Educar no respecto a outras crenzas.
m) Estimular a xenerosidade.
n) Fomentar a protección cara o medio ambiente.

A presentación destes valores debe ir seguida dunha reflexión ligada á vida cotiá dos nenos, nunha liña paralela ao traballo realizado polos profesores nos centros escolares. É

dicir, a efectividade destes contidos non reside simplemente na súa exposición. A vinculación aos mesmos lógrase ao ligalos ás personaxes, diálogos e situacións que, en conxunto, configuran a liña narrativa do programa. Só deste modo é viable a súa aprendizaxe para lograr os seguintes obxectivos (Del Río e Román, 2005:28-29):

a) Fomentar o desenvolvemento emocional, cognitivo e físicos dos nenos máis pequenos.
b) Desenvolver a creatividade.
c) Estimular a súa imaxinación con xogos, personaxes e fantasías construtivas.
d) Empregar unha linguaxe elaborada e correcta, coidando o vocabulario e a sintaxe, e empregando menos muletas, palabras comodín e xergas. Crear o hábito pola lectura.
e) Ofrecer unha imaxe positiva da vida.
g) Fomentar a participación a través do xogo e do respecto ás súas regras.
h) Ofrecer distintas opcións ante os estereotipos sociais e sexuais (evitando a discriminación de xénero que adxudica determinados valores ás nenos e outros aos nenos).
i) Facilitar coñecementos, estimulando o seu interese intelectual e a súa curiosidade científica, para pensar dente a televisión.
l) Fomentar a expresión e comprensión da arte e a estética.
m) Informar sobre a realidade do mundo que lles rodea e a forma de vida noutros países.
n) Educar no respecto ao outro e na convivencia pacífica e democrática.
ñ) Relacionar a nenos de grupos étnicos diferentes e/ou nacionalidades distintas.
o) Mellorar o concepto que poidan ter respecto aos diversos grupos que configuran unha sociedade plural e diversa.
p) Fomentar o respecto cara si mesmo en grupos ou minorías oprimidas.
q) Potenciar a conciencia crítica e autocrítica.
r) Fomentar os hábitos nunha vida saudable.
s) Evitar o consumismo, analizando o significado dos anuncios.
t) Cuestionar constantemente as actitudes e os actos violentos e a súa trivialización.
u) Rexeitar o culto excesivo ao corpo e a preocupación obsesiva pola figura.

En definitiva, a televisión constitúe un instrumento de socialización que debe contribuír ao progreso da vida social e pública, de acordo cos principios democráticos que rexen a nosa sociedade. Deste modo, o deseño do espazo infantil debe fuxir daqueles contidos que repercutan negativamente nos cativos. E, a partir desta premisa, promover competencias, habilidades e destrezas óptimas para o desenvolvemento dos cativos. Estas acadarán maior efectividade cando se atopen ligadas á liña narrativa do espazo, a cal, a través da caracterización das personaxes, diálogos e situacións recreadas, debe situar nunha posición relevante as habilidades afectivas e sociais xa que estas constitúen un efectivo seguro para o benestar global da sociedade.

2.3.3.3 O deseño dos programas educativos: a escolla do formato

A adopción dun formato adecuado para a transmisión dos contidos forma parte do conxunto de decisións máis relevantes que é preciso tomar no deseño do programa. A súa complexidade radica, dende o punto de vista formal e expresivo, en que os contidos atractivos deben compatibilizarse cunha estrutura e técnicas de transmisión que axuden a manter a atención, pero evitando posibles deficiencias nesta capacidade cognitiva como consecuencia da exposición ás mesmas.

O *efecto drogado* ante as pantallas prodúcese en espazos de éxito. De feito, trala escolla de programas con contravalores agóchanse, frecuentemente, formatos moi atractivos caracterizados pola rapidez das imaxes e a sobreabundancia de estímulos visuais e auditivos (Del Río e Román, 2005). O uso destes formatos que si resultan efectivos dende a perspectiva da atracción fomenta unha atención deficiente. De aí que a solución de empregalos mudando os contidos por outros adecuados, dado o seu éxito, sexa unha opción arriscada.

O mellor modo de coñecer cal é o formato adecuado, segundo os trazos concretos dun espazo, pasa para o informe *Programación infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios* (Del Río e Román, 2005) por investigar, en primeiro lugar, os xa existentes. A partir do resultado desa análise, no proceso de creación do programa e posteriormente na súa emisión, é preciso avaliar o formato que finalmente se escolleu en termos da capacidade de mantemento da atención, comprensibilidade, estruturación do pensamento e implicación profunda conseguida.

Vinculados a estes aspectos, a selección debe atender, ademais, a dúas cuestións manifestas nas raíces do formato: a ligazón estrutural e narrativa dos contidos. A disposición dos elementos constitúe unha cuestión transcendental na comprensión polo que estes deben adoptar unha forma e velocidade que facilite a interpretación dos cativos. Mais o éxito deste obxectivo depende, á súa vez, de que a correcta estruturación vaia ligada a un relato de calidade, xa que a narración constitúe o modo primordial da transmisión do coñecemento.

Paralelamente, o deseño do programa debe asumir as mudanzas da sociedade e prestar atención ás novas tecnoloxías e ao proceso de creación doutros formatos e linguaxes. A innovación no campo infantil pode propiciar, por exemplo, a participación dos cativos na produción dos espazos xunto a profesores e profesionais do medio ou a fomentar programas informativos infantís e xuvenís, especialmente deseñados, como un instrumento da súa formación. Por outra banda, o avance no ritmo das innovacións tecnolóxicas ten que manifestarse no desenrolo de produtos multisoporte, admitindo as canles que as súas páxinas webs forman parte do servizo público que prestan (Del Río e Román, 2005).

2.3.3.4 O deseño dos programas educativos: a dinámica atraínte da sedución

A correcta integración dos elementos que constitúen o formato convértese nun dos obxectivos prioritarios do deseño. Mais a súa verdadeira transcendencia radica en que, trala organización estrutural e narrativa, se atopa a finalidade última do programa: a eficacia comunicativa.

Sobre este concepto establece Ferrés (2008) unha profunda análise na que se remarca que o gran reto dos espazos televisivos é conectar coas persoas que se atopan do outro lado da pantalla. Nesa pretensión, un dos principais inimigos aos que debe facer fronte un profesional da comunicación é loitar contra a actitude denominada como o *yamiké*.

As orixes do *yamiké* residen no contexto cultural que acabou modificando a percepción dos individuos. Nel, as tecnoloxías desenvolveron unha serie de síntomas que Ferrés (2008) agrupa en cinco bloques:

a) A intensificación da sensorialidade e da concreción.
b) O incremento do dinamismo.
c) O reforzo das emocións primarias.
d) A potenciación do procesamento intuitivo e sintético.
e) O fomento da interactividade.

Como consecuencia destes síntomas na capacidade perceptiva dos telespectadores, a televisión adopta funcións propias do espectáculo co obxectivo de atraelos e satisfacer as súas fantasías internas (Ferrés,1994b):

a) A gratificación sensorial provén dun bombardeo de estímulos visuais e sonoros que resultan gratificadores por si mesmos. Mais esta increméntase pola aparición constante de personaxes sedutoras, escenarios fascinantes, etc.
b) A gratificación mental, derivada da fabulación e a fantasía, satisfacer unha necesidade básica: a fantasía, os soños.
c) A gratificación psíquica xorde como efecto da liberación catártica que provocan os procesos de identificación e proxección, ao permitir ao telespectador elaborar os seus conflitos internos. Permite a identificación, cando o espectador asume o punto de vista dunha personaxe, ao consideralo un reflexo da súa situación vital ou dos seus soños, e a proxección, cando o espectador verte unha serie de sentimentos propios sobre unhas personaxes da fabulación. Estes mecanismos actívanse de maneira espontánea na vida cotiá, pero no espectáculo audiovisual o pracer increméntase porque a intensa participación psíquica e afectiva se produce sen necesidade de compromisos nin riscos.

Estes cambios producidos tanto nos medios como nos telespectadores precisan dunha toma de conciencia e, consecuentemente, de mudanzas a nivel global. Como indica Ferrés (2003), se os novos medios modificaron a cultura na que xurdiron e se esta modificou á súa vez a maneira de ver a realidade, é imprescindible que a educación e a cultura saiban modificar profundamente as súas estruturas, esquemas e criterios para adecuarse a uns suxeitos modelados pola sociedade que naceron.

Esta premisa dos cambios na metodoloxía vese reforzada pola perspectiva dos sistemas, na que se considera ao ser humano como un ecosistema microcósmico dentro dun ecosistema máis amplo, que á súa vez está dentro doutro máis amplo e así sucesivamente. Como todos e cada un dos sistemas interaccionan cos demais, cando unha dimensión é alterada, o conxunto resulta trastornado na súa totalidade. O individuo debe, polo tanto, recrearse a si mesmo para poder encaixar nun mundo transformado.

Este efecto no que está inmerso a sociedade é denominado como Diderot en honra ao filósofo francés que, tras recibir un elegante escritorio, se sentiu obrigado a modificar a decoración do seu despacho para que estivese a xogo. Mais cando rematou coa habitación, tivo que volver mudar a decoración da casa enteira para que non desentoara respecto ao despacho (Ferrés, 2003).

O exemplo do filósofo é empregado para comprender que a simple modificación dun dos ecosistemas desencadea mudanzas en todo o conxunto. Unha das máis graves é a actitude adoptada polos nenos e adolescentes denominada como o *yamik*é. Fronte a ela, Ferrés (2008) destaca a habilidade que amosan para sorteala uns determinados profesionais: os creativos

publicitarios. Localiza pois, a clave do éxito, na comprensión e interiorización do segredo da comunicación persuasiva.

A capacidade que expresan estes especialistas converte á publicidade nun modelo que se configura en oposición ao da educación, xa que ámbalas dúas ciencias constitúen os paradigmas antitéticos na loita pola eficacia comunicativa (Ferrés, 2008:43): "A diferenza fundamental entre o discurso publicitario e o educativo é a diferenza entre a importancia que se lle outorga ao receptor nun e noutro caso". Mentres os publicitarios son conscientes de que o éxito de todo proceso comunicativo radica na capacidade de sintonizar co receptor, no ámbito educativo téndese a deseñar as mensaxes dende a preocupación excesiva polo currículo.

As diferenzas metodolóxicas entre ambas ciencias e o concepto de sedución compréndense mellor ao establecer as similitudes que comparten de base (Ferrés, 2008):

a) Educación e publicidade forman parte do que se denomina comunicación persuasivo-sedutora, é dicir, dun tipo de comunicación destinada a modificar os coñecementos, as actitudes, os valores e as pautas de comportamento dos receptores.
b) Os profesionais de ambos campos deben elaborar mensaxes en función dun público obxectivo delimitado. Para ser eficaces, están obrigados a coñecelos, sintonizar con eles, coas súas necesidades, intereses e desexos así como cos seus temores e rexeitamentos.
c) Ambas formas de comunicación teñen que vencer diferenzas e reticencias de todo tipo, fundamentalmente, relacionadas coa falla de interese que espertan en principio os produtos que desexan "vender".
d) Diríxense a un destinatario disperso e saturado, solicitado por unha multitude de mensaxes diversas e ata contraditorias. Precisan buscar estratexias máis adecuadas para conseguir que o discurso resulte máis relevante cos demais.

Estes trazos compartidos amosan como, na resolución dun enigma, se escollen distintas vías. Mais, na confrontación entre ambos camiños, a dirección a optar pola televisión educativa debe ser a marcada pola sedución, segundo Ferrés (2008:48): "Só dende a sintonía e a empatía se pode ser un bo educador: noutras palabras, só dende a capacidade de sedución".

O autor posiciónase deste xeito ao carón do mecanismo publicitario. Recorre así, para xustificar a súa postura, ás etimoloxías semellantes dos termos educación e sedución. Educar significa extraer as potencialidades que dalgún modo xa están no interior. Mentres, seducir implica sacar a un de si e conducilo a unha dimensión diferente. Neste senso, lembra Ferrés (2003) que só se pode sacar algo do interior (educar), se anteriormente se foi capaz de penetrar nel (seducir), é dicir, só se pode educar se previamente se seduce.

A pesar da relevancia que pode acadar a sedución nesta transición, nas sociedades occidentais, as aproximacións que se fixeron dende a cultura oficial ao universo da sedución caracterizáronse polo recelo, o prexuízo e a animadversión. Esta visión negativa exemplifícase co mito da pantera, o único animal que emana unha olor para capturar ás súas vítimas. O perfume da pantera amosa o carácter metonímico da sedución ao tempo que exemplifica os métodos perversos da televisión (Roel, 2007).

Fronte esa animadversión social en contra da sedución, Ferrés (2003) localiza a orixe do mecanismo sedutor en dúas operacións mentais previas: unha percepción fragmentaria e unha experiencia narcisista.

a) Percepción fragmentaria: A percepción é sempre fragmentada, tanto no marco da sedución como fóra del, aínda que os procesos de sedución procuran sacar partido desta limitación humana. Deste modo, a percepción pode ser provocada intencionalmente polo sedutor e/ou propiciada polo seducido. E, o tipo de realidade illada pode ser unha calidade obxectiva, maquillada ou asociada. Neste senso, a publicidade é o mellor paradigma da sedución por fragmentación.
b) Experiencia narcisista: A persoa seducida ve e vive esta dimensión illada ou fragmentada como expresión dos seus sentimentos máis profundos. É dicir, en todo proceso de sedución prodúcese unha experiencia narcisista: a persoa seducida ve unha manifestación dela mesma, dos seus desexos. De feito, o narcisismo está na base de toda experiencia emotiva xa que es emocións teñen sempre unha compoñente narcisista. Para que unha realidade emocione, é preciso que conecte, de maneira consciente ou inconsciente, con sentimentos máis ou menos latentes. Este é o segredo cando se pretende espertar emocións noutra persoa: hai que conectar co máis representativo dos seus sentimentos, desexos, necesidades. Trátase de canalizar, en beneficio propio, os seus anhelos e temores.

A natureza da sedución depende, polo tanto, dos obxectivos que se propoñan. Ferrés (2003) emprega así a metáfora do phármakon para explicar que na mesma cultura denunciada por flagrante é onde se atopan os compoñentes que poden propiciar a liberación: o aire que opón resistencia é o aire que permite manter o voo.

Noutros termos, a sedución ten unha dobre vía: pode implicar salvar a alguén dos pernicioso ou desvialo do bo camiño. Se o primeiro paradigma representa unha versión destrutiva da sedución, o segundo representa a versión construtiva. Esta dimensión positiva procura, polo tanto, motivar, dar forzas para un proceso psíquico que integre ao conxunto das facultades humanas. Os seus mecanismos son construtivos, integradores e intentan resolver os conflitos e tensións de maneira integradora, buscando fórmulas de síntese. Neles, non se nega o pracer, prométese e garántese como estímulo ao esforzo, unha recompensa á espera. Como acontecía con Ítaca, se as sereas pretendían desviar a Ulises do camiño, Ítaca consegue darlle forzas para ser fiel ao camiño (Ferrés, 2003).

A pesar desta visión optimista da sedución, persiste na sociedade un prexuízo negativo en contra dela. Suprimilo, implica ademais o esborralle do binomio pracer-esforzo, presentado como elementos contrarios, non como unha antesala inevitable, e o da racionalidade-emotividade. Precisamente, segundo Ferrés (2008), este conflito último é un dos que mellor expresa a disociación entre as institucións educativas e o alumnado; un dos motivos que xustifica a súa dificultade para sintonizar coas novas xeracións.

Deste modo, a televisión no exercicio da súa función educativa debe ollar cara o peso específico que as emocións solicitan cobrar en calquera proceso de aprendizaxe. De feito, a orixe da palabra emoción (*e-movere*) remite á capacidade mobilizadora, a cal coincide coa perspectiva fisiolóxica do ser humano: a central enerxética do cerebro está no sistema límbico, o rexedor das emocións. Como indica Ferrés (2008:61):

> As persoas que parecen moverse por grandes ideas, fano en realidade porque desenvolveron conexións ou sinapses entre estas e o cerebro emocional (a libido), é dicir, porque estas ideas penetraron no seu cerebro emocional. As persoas que parecen moverse polos seus grandes valores, móvense en realidade porque están apaixonadas por estes.

En definitiva, se un espazo televisivo procura promover a aprendizaxe, debe ter en conta o que este concepto implica na sociedade actual e o cambio de mentalidade que comporta. Como expón Ferrés (2008:84): "Só na conciliación entre concreción e abstracción, entre sensorialidade e reflexión, entre emotividade e racionalidade se poderá xerar a aprendizaxe".

2.3.3.5 Un exemplo controvertido de televisión educativa: o deseño de *Sesame Street*

Un dos espazos que ocupa un lugar relevante na historia da televisión mundial é *Sesame Street*. Este programa destacou polo emprego dunha metodoloxía innovadora e multidisciplinar do seu deseño. Nun momento político marcado pola tensión, converteuse así no pioneiro da investigación como instrumento de creación audiovisual e de avaliación (Del Río, 2004).

A finais da década dos cincuenta, a Unión Soviética transformábase na primeira potencia espacial do planeta. Trala conmoción dos primeiros momentos, nos Estados Unidos de América, xurdiron preguntas sobre os factores que podían explicar a humillación sufrida. Tódalas respostas apuntaban a un mesmo denominador común: a educación era a única que podía explicar que a Unión Soviética fose capaz de lanzar o Sputnik. Detrás, existía un potente sistema educativo que inculcaba disciplina e tesón.

Ao mesmo tempo, Urie Bronfenbrenner alertaba sobre os prexuízos acerca do modelo social soviético, ao participar en misións científicas de colaboración coa Unión Soviética para intentar contemplar os logros soviéticos dende o coñecemento. A súa conclusión desvelou que os soviéticos baseaban o seu modelo educativo na formación do carácter dos seus cidadáns en base a un obxectivo colectivo prevalente sobre o individuo. Pola contra, os modelos educativos do mundo occidental, especialmente os dos Estados Unidos de América, centrábanse na adquisición do coñecemento e logro individual por riba do ben común (Del Río, 2004).

O conxunto de circunstancias levaron aos Estados Unidos de América a reforzar a atención na educación e, en especial, na primeira infancia. O Goberno Federal encargou o deseño dun programa que axudara ás familias máis desfavorecidas a atender as necesidades educativas dos nenos en idade preescolar. Este informe converteuse no libro branco do Proxecto Head Start que, lanzado como un programa no período estival, tivo tanta acollida que foi transferido á Oficina do Desenvolvemento Infantil do Departamento de Saúde, Educación e Benestar.

Nas conclusións do informe, subliñábanse as ausencias no fogar dos proxenitores, cada vez máis frecuentes, por cuestións laborais. Deste modo, a televisión constituía a única canle omnipresente de socialización ao alcance dos máis pequenos. Por este motivo, os investigadores pensaron que a pequena pantalla podería ser unha aliada pola súa forza e difusión para que os contidos educativos formulados dende o Programa Head Start chegaran a tódolos fogares (Del Río, 2004).

Sesame Street nacía co obxectivo de distribuír unha serie de televisión educativa experimental con 130 programas dunha hora. Pretendía incrementar a predisposición escolar de nenos de tres a cinco anos, poñendo énfase nas necesidades dos cativos de baixos ingresos familiares e das minorías.

A aparición deste espazo deu pé á innovación metodolóxica dirixida pola produtora Children's Television Workshop. A escolla dos contidos de *Sesame Street* supuxo o punto de partida da dinámica cooperativa entre especialistas. Así, a selección inicial do currículo realizouse en cinco seminarios nos que participaron profesionais de diferentes disciplinas para determinar os obxectivos curriculares básicos, como indica Del Río (2004).

a) Desenvolvemento social, moral e afectivo.
b) Linguaxe e lectura.
c) Habilidades matemáticas e numéricas.
d) Razoamento e solución de problemas.
e) Percepción.

Estes obxectivos acabaron multiplicándose polo que tiveron que proceder a unha selección con dous criterios: cales eran os máis relevantes vinculados á institución educativa e cales se transmitían mellor no medio televisivo. Deste modo, finalmente, organizáronse nos seguintes puntos, segundo Del Río (2004).

a) Representación simbólica: letras, números e formas xeométricas
b).Procesos cognitivos: discriminación perceptiva, conceptos relacionais, clasificación, ordenación e razoamento e solución de problemas.
c) O entorno físico: o entorno natural e o entorno feito polo home.
d) O entorno social: unidades sociais e interaccións sociais.

Cada un dos obxectivos procuraba unha serie de aplicacións concretas que o cativo debía aprender e que, posteriormente, serían avaliadas na dobre investigación tanto formativa como sumativa, procedendo a modificacións ao longo das tempadas.

Precisamente, unha das innovacións deste espazo foi empregar un dobre método de avaliación dos capítulos: a avaliación formativa empregaba datos empíricos para guiar as melloras nos materiais e procedementos educativos durante o desenvolvemento do programa. Mentres, a avaliación sumativa medía a efectividade dos materiais e procedementos educativos xa completados durante a emisión.

Antes de proceder a estas análises, a elaboración dos capítulos abordábase a partir dun traballo en equipo. En primeiro lugar, os profesionais da educación recompilaban o currículo a impartir dentro do programa. Despois, os guionistas e artistas adecuaban o resultado final á correcta transmisión dos contidos previamente concretados, coa correspondente avaliación formativa do capítulo antes de emitilo. Esta avaliación iniciábaa un grupo de investigadores insertos no equipo de produción, o cal estaba composto por guionistas e directores procedentes de espazos comerciais de éxito. Estes investigadores presentábanlle episodios piloto a mostras representativas de nenos para observar se eran necesarias modificacións. Posteriormente, transmitíanlle os resultados ao equipo de produción que tomaba a decisión última sobre como abordar a cuestión, en base tamén aos seus criterios de creatividade,

posibilidades de entretemento e calidade de produción. Neste senso, un dos mecanismos establecidos para axudar aos creativos era o Libro de notas no que se establecían eses criterios (Del Río, 2004).

Estes mecanismos avaliadores característicos do programa estiveron acompañados dende os inicios por outra investigación externa sobre os logros acadados. A produtora asinara un convenio cunha empresa independente (Educational Testing Service) para que avaliaran os avances obtidos e o cumprimento dos obxectivos propostos durante as primeiras dúas tempadas. Así, durante 1970 e 1971, realizáronse probas sobre un grupo seleccionado de nenos e nenas con resultados moi positivos.

Esas conclusións non foron tan optimistas cando un equipo de investigación en 1975 publicaba un desmentido dos resultados co título de *Sesame Street Revisited*. Púñase de manifesto que o progreso dos cativos achegado polo ETS non era efecto do visionado do programa, senón do feito de ter sido seleccionados como grupo control. Os cativos escollidos recibían visitas dos pedagogos asesores do programa e material educativo especial, ao tempo que os pais lle prestaban unha atención particular. Polo tanto, o progreso acadado debíase aos estímulos recibidos directamente dos adultos (Alonso Erausquín et al., 1995).

De todos modos, a aplicación dos pre-test permitiu sistematizar unha serie de resultados que foron útiles para comprender como se produce a recepción das imaxes por parte dos nenos. O aparato coñecido como *machine distractor* comprobara o grao de atención que os receptores mantiñan ante cada plano e secuencia co obxectivo de recadar datos que permitisen deseñar programas eficaces á hora de manter ao neno atentos ás pantallas.

A partir desas descubertas, os creadores adoptaron un estilo narrativo inspirado nos anuncios publicitarios. Porén, indican Alonso Erausquín et al., (1995), é razoable dubidar se esa elección estimula ou non procesos de auténtica aprendizaxe. Estes autores consideran que o tipo de comunicación propio das mensaxes publicitarias non favorece en absoluto unha lectura reflexiva e comprensiva, senón unha adhesión irreflexiva, acrítica e emocional. O uso de técnicas publicitarias adoptadas en *Sesame Street* provoca o efecto masaxe, é dicir, a reiteración das mesmas mensaxes co obxectivo de que a información chegue por impregnación en vez de procurar unha aprendizaxe consciente. De feito, os propios responsables do espazo falan do efecto zombi, polo cal quedan coa atención prendida da pantalla do televisor durante gran parte de tempo.

Ese efecto favorecía ademais a publicidade, a cal tamén estaba presente no propio espazo. Se ben a produtora se negaba á introdución de cuñas publicitarias, mantiña coa Topper Corporation, fabricante de xoguetes, un acordo pola cal esta orientaba unha sección dos seus produtos a partir dos bonecos do programa. *Sesame Street* mantiña así un modo non agresivo de introdución da televisión industrial nas tarefas educativas, mediante a interconexión entre a transmisión cultural e a incorporación ao consumo.

A estas críticas engadíronselle outras como as de Albero (1984). Non só se indicou a referida pasividade que afasta ás audiencias doutros modos de aprendizaxe, senón tamén ao mecanismo empregado para a transmisión de coñecementos, no que se subliñaba unha única resposta correcta ás preguntas. Esta tendencia podería provocar certo automatismo na aprendizaxe e excluír todo tipo de razoamento crítico. Por outra banda, engadidos a estes

aspectos formais, as críticas dirixíronse igualmente a incorreccións en canto ao modo de presentar os valores positivos da sociedade contemporánea. Por exemplo, dábanse como modelos a seguir comportamentos sexistas e racistas.

En calquera caso, Albero (1984) recoñece que é preciso admitir que a serie representou un cambio importante na concepción da televisión didáctica e que introduciu valores positivos ao defender unha televisión que entretivese ao tempo que educase, así como a necesidade de avaliación constante do contido.

Entre eses aspectos positivos, Vilches (1993:79-80) recolle os principios que serviron para a investigación da atención en *Sesame Street*, os cales posteriormente foron sistematizados para outros programas educativos:

a) Os espazos que chaman moito a atención son máis facilmente escollidos entre outros con baixo nivel de atención. O estudo e os pre-test poden axudar a identificar as escenas que manteñen a atención.
b) Os cativos tenden a escoller aquilo que lles pode facilitar a comprensión e o interese. Polo xeral, son espectadores activos capaces de seleccionar o contido máis próximo aos seus intereses.
c) En idade preescolar prestan atención aos espazos comprensibles e rexeitan aqueles difíciles de comprender.
d) Existen dificultades reais para que o adulto poida saber por pura intuición que é o que lle interesa aos cativos máis pequenos. É preciso o pre-test e a observación.
e) Os nenos aprenden a mirar a televisión a partir da súa mesma experiencia co medio. Mais existe evolución na adquisición de habilidades televisivas polo que hai que ter en conta a segmentación por idades.
f) A atención á televisión increméntase coa idade até os 6 anos e permanece estacionaria até os 10. É preciso a repetición dos conceptos importantes.
g) Os espectadores abandonan con frecuencia a sala onde ven a televisión. Os espazos non poden pensarse para ser vistos na súa integridade. Por este motivo, é aconsellable a división en bloques pequenos así como a repetición en contextos diferentes.
h) Tódolos espectadores infantís realizan algunha actividade como comer, xogar con algún xoguete, mentres ven a televisión. Os espazos educativos deberían prever a complementariedade da visión.
i) Os espectadores están moito tempo pendentes da pantalla pero poden estar ausentes moitas veces. Débese ter en conta manipulando, por exemplo, o son cando se emiten informacións importantes.
l) Os cativos escoitan os diálogos e narracións con maior atención cando miran a pantalla que cando non o fan.
m) As voces e os sons escóitanse como sinais de recoñecemento e expectativas: a existencia de voces infantís aumenta a atención en relación ás voces adultas.
n) Os nenos tenden a perder atención cando a banda sonora non se atopa ben integrada no vídeo. Hai que coidar a integración entre ambos planos, sobre todo en nocións abstractas.
ñ) O humor aumenta a atención e a aprendizaxe.
o) Algunhas formas de realización televisivas independentes co contido, como movementos e efectos especiais, non teñen grandes efectos sobre a atención.

p) Cando se presenta unha nova parte, aqueles que están mirando a televisión tenden a mirar a outro lado, mentres que aqueles que non están mirando dirixen a súa atención ao televisor. É preciso sinalar as transicións entre unha parte e outra.
q) A inercia na atención leva a que o neno que se mantivo durante longo tempo a súa atención fronte a un programa continúe facéndoo, mentres que os que cambiaron continuamente de canle non poden prestar atención moito tempo.
r) A televisión pode representar vantaxes na educación da aprendizaxe visual dos contidos, aínda que non necesariamente na aprendizaxe verbal.

A multitude de análises que xurdiron arredor de *Sesame Street* deixan constancia da revulsión que xerou no panorama audiovisual. Porén, máis alá das críticas xurdidas, este espazo debe motivar á reflexión arredor do concepto de televisión educativa infantil e o papel que se lle outorga nel ao deseño e á metodoloxía.

2.3.4 A televisión educativa no Estado español

A análise da televisión educativa no Estado español debe retrotraerse á creación de Televisión Española en 1956. Dende os seus inicios, esta canle mostrou unha certa inclinación por incluír na súa programación contidos educativos (García Matilla, 2003).

O primeiro espazo regular data de 1961, denominado *Escuela TV,* no que se impartían materias como Historia, Xeografía, Inglés, etc. Este programa continuou emitíndose ao tempo que se creaba *Escuela TV II*, vinculado a contidos de formación profesional. Seguiulle *Academia TV,* no curso 1962-1963, o cal tamén trataba diversas materias como Inglés, Artes Plásticas ou Guitarra.

Ningunha destas experiencias chegou a consolidarse, polo que haberá que agardar até 1966, cando aparece un novo espazo integrado na campaña do MEC de alfabetización de adultos, *Imágenes para saber*. Ao ano seguinte, cun formato semellante, preséntase *Imágenes para descansar*, destinado aos alumnos que non superaran os exames de xullo (García Matilla, 2003).

Tras estes inicios, o MEC e TVE desenvolveron un proxecto de televisión escolar, cuxa programación saíu ó aire en 1968. Sucederanse así *Cita para Septiembre* (1969), destinada ós alumnos de Bacharelato, e *Primera Hora* (1970), destinada á educación de adultos. Mais, ao igual que acontecera cos anteriores, ningún deles se consolidou polo que até comezos dos oitenta non se volveu falar de televisión educativa.

Foi precisamente nesa década cando se comezou a considerar a televisión como un complemento do sistema educativo e a tomar en conta a relevancia de que xerara no alumno actividade, creatividade e actitude crítica. Con esa perspectiva presente, desenvolvíase unha iniciativa pioneira: *Follow me*. Un curso a distancia que conseguiu que máis de quince mil alumnos telespectadores obtiveran o título da Universidade de Cambridge.

En 1992, o MEC e o Ente Público de Radiotelevisión Española poñen en marcha o programa magazine educativo *La aventura del saber.* Nun principio, estaba pensada como unha franxa de dúas horas destinada a un triplo fin: educación de adultos, servizo ao sistema educativo e cooperación coa educación a distancia. Tratábanse ademais temas referentes a

cinco contedores: Calidade de vida, Humanidades, Sociedade, Ciencia e Tecnoloxía e Actualidade (García Matilla, 2003).

En 1994, este espazo convertíase na experiencia de televisión educativa máis estable da historia en España. A posterior avaliación realizada por GECA situouno a medio camiño entre o cultural e o educativo, percibíndoo como próximo a unha educación entendida en calidade de información instrumental, participativa e aplicable á vida diaria.

Nunha liña diferente, ese mesmo ano creouse *That's English*, en colaboración coa BBC. E, a partir de 1996, o curso editouse cun CD-ROM. De todos modos, só nas dúas primeiras edicións conseguiu superar os cen mil alumnos matriculados.

En 1999, o MEC encargou ó PNTIC a realización dun novo informe da viabilidade para a posta en marcha dunha canle educativa. Un ano máis tarde, o informe presentouse e o MEC reservou, no exercicio de 2001, dous mil millóns das antigas pesetas. Pero, a existencia doutras prioridades motivaron que se reducise o orzamentto substancialmente para desaparecer finalmente no 2002 (García Matilla, 2003).

Non foi até tres anos máis tarde, o 12 de decembro de 2005, cando se iniciaron as emisións dunha canle infantil que emitía entre as 7 e as 21 horas. Finalmente, o 1 de xaneiro de 2007, *Clan TVE* convértese na primeira cadea en aberto que emite 24 horas de programación infantil. Non obstante, pese aos éxitos de audiencia acadados, o obxectivo didáctico dos inicios esvaécese e a canle prioriza soamente o carácter infantil e xuvenil.

O reducido recorrido da televisión educativa en España estivo vinculado ás canles estatais públicas. De feito, pode considerarse que tan só contribuíron a esta misión timidamente as televisións autonómicas.

En Galiza, o percurso da TVG recolle espazos como *Educar Hoxe,* ligado ao sistema educativo. De todos modos, o programa que recibiu maiores críticas positivas fóra das fronteiras foi *Preescolar na casa*, o cal naceu coa vocación de paliar as deficiencias educativas como consecuencia da enorme dispersión dos centros rurais.

En Catalunya, a Coorporación Catalana de Radio y Televisió centra a súa oferta educativa en K3-33. Esta canle está dirixida ao público xuvenil e infantil co obxectivo de exercer de televisión cultural con espazos documentais e series divulgativas. Neste senso, no 2004, creouse un departamento de programas educativos para impulsar esta dimensión na produción propia (García Matilla et al., 2006).

En Euskadi, ETB1 e ETB2 presentan espazos didácticos entre os cales destaca *Ikusgela*. Dirixido ao público en xeral e, especialmente, á comunidade educativa da ensinanza secundaria obrigatoria, abarca diferentes áreas de coñecemento.

Telemadrid, entre 1992 e 1994, puxo en marcha a produción de programas de servizo público con formatos moi variados: dende a educación formal non regrada até a realización de campañas globais, así como espazos especiais e series de programas de longa duración. Porén, na actualidade, esta canle segue a fórmula de emitir programas e series documentais sen ningunha intención educativa clara (García Matilla et al., 2006).

O servizo de Radiotelevisión Andaluza realizou programas como *El club de las ideas, Tesis* ou *El público lee*. O primeiro deles trata de promover propostas e experiencias innovadoras en materia educativa para mellorar a ensinanza.

Na Comunitat Valenciana, a segunda canle Punt Dos, centra a súa programación educativa a través de programas culturais, infantís e universitarios. Neste último caso, conta con *Campus universitari*, un punto de encontro e de información sobre cuestións universitarias (García Matilla et al., 2006).

Aínda que cada canle autonómica ten as súas propias características, o compromiso manifestado en xeral dende a súa creación coa televisión educativa limítase a espazos concretos dentro do cómputo total das producións. Este panorama autonómico unido ao estatal, no que as oportunidades dos espazos didácticos están tamén acoutadas, pon en evidencia que a televisión educativa en España aínda se encontra nun nivel de desenvolvemento reducido.

2.3.5 O futuro da televisión educativa

A mención de televisión educativa en España non deixou de ser unha apelación retórica que non se correspondeu coa función real das canles de servizo público. Na configuración das grellas televisivas, tanto o seu concepto como a súa aplicación práctica ficaron nun segundo plano.

A diferenza dos países avanzados, onde se conformaron novos modelos de televisión educativa, o Estado español estancouse nun prototipo caduco. Esta situación motivouse como consecuencia dunha serie de dificultades que se presentaron ao longo dos anos. Segundo Pérez Tornero (2007), as máis relevantes foron:

a) A ausencia dun marco legal que protexa e estimule o desenvolvemento da televisión educativa.
b) O radicalismo comercial dun sistema televisivo baseado unicamente na publicidade.
c) A ausencia de políticas de comunicación adecuadas pola maioría dos grupos políticos maioritarios.
d) A distancia entre os sistemas educativos culturais do ámbito televisivo.
e) A ausencia dunha educación de medios adecuada.
f).A escasa capacidade da industria televisiva para acadar circuítos de venda internacionais.
g) A falla de consideración da televisión educativo-cultural nas áreas de formación profesional dos comunicadores.

Estas barreiras de índole legal, institucional e de desenvolvemento impediron a substitución do vello paradigma por un novo. Deste modo, reparando nos atrancos que frustraron nun pasado a súa implantación, débense ter en conta os seguintes trazos para poder establecer nun futuro un concepto contemporáneo da televisión educativa (Pérez Tornero, 2007):

a) Debe desenvolverse impulsada pola televisión pública, aínda que sen descoidar as contribucións do sector privado.

b) Ten que cubrir as necesidades específicas do sistema educativo do país ao tempo que ser congruente cos valores e obxectivos deste.
c) Ten que cubrir as necesidades e demandas culturais atendendo ás esixencias concretas dos distintos sectores.
d) Ten que dar o apoio preciso ao desenvolvemento da ciencia e da tecnoloxía articulándose coas diferentes institucións que participan.
e) Ten que ser plural e adaptarse ás demandas concretas da poboación española, aínda que algunhas sexan minoritarias.
f) Deben converterse en líder no aproveitamento das potencialidades dos novos desenvolvementos tecnolóxicos, póndoos ao servizo do progreso educativo-cultural.
g) Debe estar orientada aos intereses colectivos representados pluralmente e expresados a través de instancias precisas de participación cidadá.
h) Ten que aceptar o reto da calidade como un trazo esencial das producións.
i) Ten que fomentar a vida cidadá actuando como catalizador das dinámicas educativas e contribuíndo á súa realización sen pretender substituír a ningunha delas.
m) Debe contribuír á democratización do saber e do coñecemento, á mellora das competencias de cada un dos cidadáns e dos diferentes colectivos, á igualdade de oportunidades e ao progreso social.

A consecución destes parámetros permitiría salvar os obstáculos que impediron a aplicación de auténticos espazos didácticos. Mais para logralo, requírese dunha firme decisión política motivadora dunha estratexia que conduza no percurso do devandito obxectivo. Ese guieiro favorecería así as condicións previas para o establecemento dunha televisión educativa con presenza na oferta xeral, de calidade e articulada cos sistemas culturais e educativos.

A estratexia abarcaría os seguintes niveis (Pérez Tornero, 2007):

a) Un modelo de televisión pública que desenvolva tanto a dimensión educativa-cultural de servizo público como programas e canles específicos.
b) As condicións de competencia económica co sector privado que permitan saír do círculo perverso da comercialidade extrema.
c) A responsabilidade institucional e participación civil como bases de promoción dunha demanda de televisión de calidade.
d) A articulación internacional que consentirá consolidar estratexias de desenvolvemento seguras e solidarias.

Baixo estas dimensións, o futuro dunha televisión educativa de calidade no Estado español implicaría que a estratexia procurase actuacións en tres contextos: un novo marco legal, unha nova política de comunicación e un novo sistema de radiotelevisión do Estado.

As actuacións destinadas ao marco legal deben procurar establecer unha base que permita acoller aos servizos educativos da televisión, o que implica (Pérez Tornero, 2007):

a) A creación dun Consello Superior do Audiovisual que estableza unha autoridade independente da política e que inspire a regulación do espazo audiovisual. Articularíase cos consellos existentes nas comunidades sen prexudicar a función destes últimos.
b) A creación dun Consello Consultivo sobre Educación, Cultura e Audiovisual que represente á pluralidade da sociedade, sendo o principal vehículo de participación dos

intereses desta. Dependendo do Consello, formaríase un Centro de Estudos de Educación, Cultura e Audiovisual que cumprise de observatorio das televisións en materia educativa e cultura, ademais dos estudos específicos. Así, achegaría datos valiosos ao Consello Superior e ao Consultivo. Xunto con este último, establecerían os principios xerais sobre temas de interese que se converterían en guías profesionais e documentos de aplicación das televisións públicas e privadas.

c) A transformación das leis que rexen as televisións públicas, tanto autonómicas como locais. Deberíase asegurar a asignación precisa da parte das subvencións destinada á televisión educativa e cultural; o establecemento dun límite na obtención dos ingresos publicitarios; a obriga de reinversión no servizo público dos beneficios obtidos na explotación comercial; a articulación coas autoridades e entidades do sistema educativo; a obriga de establecer sistemas cualitativos e cuantitativos da análise da audiencia e do gusto e satisfacción do público.

d) A transformación das leis audiovisuais xerais co obxectivo de fixar as obrigas das empresas privadas en relación coa educación e a cultura dun modo preciso, así como ser sometidas a avaliación e ao seguimento de instancias independentes.

e) A creación de incentivos económicos por parte do Estado á produción e difusión de programas educativos e culturais, nas que caberían infinidade de modalidades.

f) A creación dun Plan de Educación en Medios que estimulara o coñecemento do público e a súa participación en relación cos medios, tanto públicos como privados. Integraríanse así estratexias de cambio curricular en diferentes niveis educativos.

Estas mudanzas deben ir acompañadas dunha política de comunicación co obxectivo de articular os diferentes elementos integrantes, proporcionando así vitalidade ao sistema de participación e ao industrial. Na consecución deste obxectivo, requiriranse os seguintes aspectos (Pérez Tornero, 2007):

a) A nova lexislación debe ser avaliada nos seus efectos e analizada regularmente mediante sistemas obxectivos de análise nun marco de auténtico debate público. É o único modo de converter en demanda cidadá o previsto nas leis e de modificalas en función das necesidades.

b) Debe establecerse un sistema rigoroso de control e de vixilancia das obrigas dos medios.

c) Os dereitos colectivos deben ser aplicados con suficiente coidado para respectar o equilibrio do mercado, pero sempre dentro das esixencias do servizo público. Non se pode acadar excesivas tensións nin tampouco permitir o abuso de situacións de poder.

d) É preciso unha definición plural e participativa do servizo público levada a cabo mediante o consenso e concertación dos colectivos sociais. Isto require as institucións de participación así como o acordo dos diversos estamentos da sociedade.

e) Débense aplicar os principios de complementariedade, concertación e subsidariedade con respecto ás institucións que xa operan neste campo. Isto é aplicable no caso de RTVE con respecto ás televisións públicas de autonomías e municipio, así como nas diferentes autoridades competentes nas diversas autonomías.

f) O campo da comunicación educativo-cultural é un terreo para a experimentación, a innovación e a exploración das novas tecnoloxías. A política debe orientarse a esta posibilidade, achegando beneficios ao sistema científico-tecnolóxico.

g) A mellora da calidade da comunicación nos ámbitos educativos e culturais debe ser un obxectivo básico. Como indica Pérez Tornero (2007:91): "Só o esforzo concertado nesta

materia entre o sistema educativo e a industria do audiovisual explorará e conseguirá froitos no novo campo dos sistemas interactivos".

Establecidos o marco legal e a política de comunicación, o sistema de radiotelevisión do Estado debe, consecuentemente, mudar cuestións básicas como son (Pérez Tornero, 2007):

a) Creación dun departamento de Culturais, Educativos e Infantís que reunise as competencias de produción, programación, investigación e innovación. A súa acción estaría concertada con outros departamentos das televisión públicas e co sistema educativo e cultural.
b) Fixación dun orzamento preciso e suficiente para o desenvolvemento de actividades da televisión educativa no marco da televisión do estado. Deste modo, aseguraríase un orzamento claro a programas de índole cultural e educativa, evitando que se financien espazos de dubidosa calidade en detrimento das funcións esenciais dunha televisión pública.
c) Asignación dun orzamento determinado de produción audiovisual educativa para contribuír á súa protección e defensa. Unha parte dela debería aproveitar as posibilidades da produción independente así como destinar outra a coproducións, servindo de garantía para a internacionalización dos proxectos.
d) Constitución de La 2 como unha canle educativa-cultural de gran audiencia. Implicaría a creación dunha dirección de programas independentes e a transformación da grella centrada en aspectos da actualidade que axuden a construír unha cidadanía moderna, atenta á transformación social, á innovación e educación.
e) Creación dunha canle dixital cultural en cooperación coa canle europea ARTE, o que implicaría a súa integración a través de RTVE e as outras televisións públicas.
f) Creación dunha canle infantil e xuvenil dixital con carácter educativo. Sería unha alternativa de 24 horas á programación adulta co obxectivo de crear opcións máis alá dos horarios fixados de protección. Deste modo, aseguraríase que a dimensión cultural e educativa estivese presente en tódolos tramos da programación, cunha alternativa infantil e xuvenil a calquera hora do día.
g) Creación dunha canle de servizos multimedia de servizos educativos. É dicir, unha canle de programación regular que apoiaría directamente a tarefa educativa dos profesores e estudantes dos diferentes ámbitos, apoiando a educación a distancia. Requiriría a contribución directa do Ministerio de Educación e Cultura así como as Consellerías de Educación.
h) Reformulación das diferentes canles temáticas. A política de creación de canles temáticas ao servizo de plataformas dixitais de pago debe ser substituída pola definición da canles concretas que estendan o servizo público. Consideraríanse os de profundización da actualidade, os espazos de servizos cidadáns e os que teñan como obxectivo a promoción das ciencias, as artes e a historia.
i) Establecemento dunha política exterior adecuada. Non só se trata de atender ás demandas potenciais dos españois no estranxeiro, senón a dos públicos de destino. É importante nos países de fala española, onde o castelán debe ser apoiado e favorecido cunha adecuada política de cooperación internacional. Neste caso, non se debe esquecer as televisión autonómicas, sobre todo ante o obxectivo de coidar a diversidade idiomática (galego, catalán, euskera, variantes dialectais e incluso fronteiras como as establecidas co portugués, francés ou árabe).

l) Integración en ATEI. É preciso concertar accións co proxecto de Televisión Educativa Iberoamericana e ter en conta a súa potencialidade.
m) Implicación directa dos Ministerios de Educación, Cultura e das Consellerías correspondentes. A constitución dun auténtico sistema de televisión educativa debe ser o froito do traballo conxunto das administracións educativas e culturais cos servizos públicos de televisión.
n) Potenciación da participación cidadá. Este sistema require unha participación segura da cidadanía para a que é imprescindible a alfabetización mediática.

As barreiras que impediron unha ambiciosa actuación da televisión educativa en España, así como a estratexia encamiñada a desenvolvela, presentan un panorama repleto de axentes e organismos. Non obstante, se ben é certo que a solución non pasa por unha única vía, semella indubidable que este proceso requirirá da colaboración de dous axentes básicos: a cidadanía e o estado. Así, a sociedade debe ser entendida como partícipe do funcionamento dos servizos públicos, mais baixo o abano da actuación dun protagonista fundamental, o estado. Sen a súa vontade e, sobre todo, sen a súa concienciación sobre o que implica a función de servizo público das canles, resultará inviable un novo modelo de televisión educativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INVESTIGACIÓN: OS EIXES COMUNICATIVO, PEDAGÓXICO E PSICOLÓXICO AO SERVIZO DA TELEVISIÓN EDUCATIVA

Dime e esquézoo, ensíname e lémbroo, involúcrame e apréndoo.

Benjamin Franklin

Esta investigación achégase ao ámbito da televisión infantil, adoptando a premisa de que os espazos destinados aos cativos deben cumprir unha finalidade educativa, tal e como cita Pérez Tornero (2007:45): "A televisión infantil nunca pode deixar de ser, agás en casos excepcionais, educativa".

Este trazo asúmese como un elemento indispensable da natureza da televisión infantil, á cal se lle engade outro matiz que complementa ese papel: a pequena pantalla afronta a función educativa a través do seu poder socializador.

Contextualizada esta socialización televisiva no mundo actual, a chave subxacente que permite comprender a tarefa educativa da pequena pantalla reside no tipo específico de aprendizaxe que promove: a aprendizaxe vicaria a través da modelaxe. Así, Bronfenbrenner e Bandura defenden respectivamente a incidencia dos sucesivos contextos na formación das persoas e a implicación da aprendizaxe observacional nos cativos de corta idade para adquirir rapidamente respostas novas ante unha situación (Berk, 2001).

A relevancia do tipo de aprendizaxe promovido na televisión radica en que este é, ademais, facilitado e reforzado pola capacidade do ser humano para empatizar cos outros, tal e como manifestou a disciplina científica da neurociencia coa descuberta das neuronas espello (Mestre e Fernández, 2007).

Polo tanto, a posibilidade de influenciar aos cativos cos modelos televisivos suscita a incógnita de esbozar cales son os elementos precisos para crear un prototipo de espazo infantil que fomente o desenvolvemento dos seus destinatarios. Deste modo, na elaboración dunha metodoloxía de análise que responda a este obxectivo, xorde tamén a necesidade de adoptar unha perspectiva concreta do desenvolvemento infantil. Así, neste estudo, escolleuse unha visión global que atende aos trazos cognitivos, afectivos e sociais dos destinatarios (Fernández de Haro e Gallego, 2003).

2.4.1 A capacidade educativa da televisión

2.4.1.1 A función socializadora

O proceso de socialización constitúese como o froito dunha multitude de variables entre as cales a escola se estableceu como a pedra angular (Jiménez e Lou, 1999). Tradicionalmente, psicólogos e sociológos fixeron pivotar a socialización e educación dos fillos sobre a palabra e o exemplo dos pais. Mais, na actualidade, ao carón da conversa e o trato familiar, entra en competición a televisión dos fogares (Perinat, 2002).

A aparición das novas tecnoloxías da información reorientou o panorama socializador. Lazar (1985) teorizaba sobre este feito mencionando o xurdimento da escola paralela. Esta

expresión ten a súa orixe en 1966 cando G. Friedman a cita no xornal *Le Monde*, denunciando o perigo que tiñan para a escola oficial, a televisión e o cine ao presentarse coas seducións do lecer e da ledicia inmediata.

Paralelamente a este feito, Lazar (1985) sinalaba que a escola estaba en crise, pero non a causa dos contidos, da mensaxe en si, senón da súa estrutura. Precisamente, Moncada (1985), empregaba unha comparación para explicalo: "Se un mestre do Madrid dos Austrias volvese hoxe á vida, atoparíase asustado fronte a un quiosco de xornais ou un receptor de televisión. Pola contra, respiraría aliviado ao entrar nunha escola calquera, onde vería facer a uns e outros as mesmas cousas ou semellantes a el e aos seus pupilos de séculos atrás".

Xunto á expresión escola paralela xurdiu tamén a de "aula sen muros", de McLuhan (1974, 155-156):

> Hoxe nas nosas cidades, a maior parte da ensinanza ten lugar fóra da escola. A cantidade de información comunicada pola prensa, as revistas, as películas, a televisión e a radio, exceden en gran medida á cantidade de información comunicada pola instrución e os textos na escola. Este desafío destruíu o monopolio do libro e derribou os propios muros das aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados[...] Comezamos a darnos conta de que os novos medios non son simplemente unha ximnasia mecánica para crear mundos de ilusión, senón novas linguaxes cun novo e único poder de expresión".

Nin Friedman nin McLuhan se equivocaban nos sesenta xa que, décadas despois, os medios de masas audiovisuais e informáticos substituíron ás institucións que tradicionalmente levaban o proceso socializador, instaurando novas formas de comunicación e de interpretación da realidade (Rodríguez, 2006).

A pesar da proliferación das novas tecnoloxías, a televisión mantense como o medio de comunicación máis consumido en todo o mundo e de aí a súa potencial influencia como canle de socialización (Moreno, 2007). Debido ao tempo de exposición, é lóxico que a pequena pantalla actúe para os cativos como axente socializador e contribúa a potenciar e regular condutas, actitudes e valores que antes recibían da familia, escola, o grupo de iguais, etc (Pérez Alonso-Geta, 2005). É innegable, pois, a súa repercusión como creadora de modelos, e incluso de líderes, xeradora de opinión e moldeadora de gustos, tendencias, modas e inquietudes (Moreno, 2007).

Segundo Sindo Froufe Quintas (1996:75): "A súa influencia, nos primeiros anos, pode ser decisiva na formación e desenvolvemento da personalidade do neno". A televisión está omnipresente na vida dos cativos e adolescentes dende que nacen. As imaxes poñen en marcha procesos que desempeñan un papel fundamental na comprensión da realidade social así como na súa construción, mais ofrecen unha visión panorámica, non experiencial; os modelos e representacións da televisión están presentes, pero non son palpables. Esta visión panorámica non experiencial da realidade compórtaos a vivir simultaneamente no mundo da realidade e da ficción. A devandita dualidade inflúe na súa construción da sociedade elaborada coas respostas que reciben das experiencias que teñen no día a día na familia, na clase, no grupo de iguais e no que ven a través dos medios de comunicación, que lles ensinan o que cabe esperar da conduta adulta (Pérez Alonso-Geta, 2005).

Neste proceso de construción da realidade dos cativos, a maxia da pequena pantalla radica no emprego das emocións. A televisión logra emocionar utilizando unha linguaxe que achega a expresión emocional, resáltaa e recréaa cunha intensidade extraordinaria. Esta linguaxe é comprendida polos cativos, sen especial esforzo, o que a fai moi eficaces como produtores de emocións. Deste modo, se na escola a aprendizaxe é científica, universal e require esforzo, a aprendizaxe da televisión é fácil e aprenden por inmersión sen esforzo. É máis vital e emocional (Pérez Alonso-Geta, 2006).

Polo tanto, o impacto da pequena pantalla hai que entendelo como o proceso de construción da realidade social que xoga un importante papel na infraestrutura dos cativos. "Os medios son unha escola de emocións, na que nenos e adolescentes aprenden cando, como e por que os seres humanos se emocionan uns con outros. Ofrecen pautas de como se dá saída ás distintas emocións" (Pérez Alonso-Geta, 2005:1029).

Na mesma liña, Ferrés (1996:15) localiza a función socializadora da televisión mediante o uso do entretemento, máis en concreto, do relato:

> Téndese a considerar que o que máis inflúe da televisión son os discursos, mentres que a televisión inflúe sobre todo dende os relatos. Téndese a pensar que os telespectadores son influídos fundamentalmente dende a razón, cando en realidade son influídos primordialmente dende as emocións. Pénsase que da televisión só poden influír aquelas comunicacións das que se é conscientes, mentres que os efectos principais da televisión son inconscientes, inadvertidos.

O relato socializa a través de procesos de asociación ou transferencia que confiren ás realidades representadas valores emocionais positivos ou negativos, segundo os casos. O espectador tende a interiorizar as realidades contempladas na pequena pantalla asociadas cunha carga emocional de signo positivo ou negativo. Esta carga emocional é a que confire significación, valor ou senso a estas realidades.

A efectividade deste proceso baseado nas emocións reforza o papel da televisión como axente socializador na actualidade, segundo Ferrés (1996), xa que, cada vez, son menos os ámbitos da vida nos que o coñecemento dos efectos das accións poden adquirirse por experiencia directa. A maior parte das condutas que interioriza a persoa proveñen de experiencias vicarias, aprendizaxes mediatizadas da observación dos feitos que se derivan do comportamento doutras persoas, como acontece na pequena pantalla.

Esta experiencia vicaria desenvolta nos medios iníciase xa ben cedo no ámbito familiar. Cando o neno nace, os pais son o primeiro espello no que se mira o recén nado. Deles, aprende as primeiras reaccións e respostas. Así pois, a imitación, cronoloxicamente, é o primeiro sistema de aprendizaxe do desenvolvemento da personalidade. Posteriormente, aínda que siga sendo un dos mecanismos máis determinantes, o neno vai ampliando os sistemas de aprendizaxe, ao tempo que se agranda o espectro de modelos por imitación (Ferrés, 1998).

A relevancia da aprendizaxe vicaria radica non só en estar presente dende o nacemento, senón que, en épocas previas á aparición dos medios, xa se constituíu como un dos instrumentos principais da familia para a transmisión de coñecemento. Durante centenares de anos, a humanidade transmitiu de xeración en xeración os ritos e mitos necesarios para a coherencia social a través de relatos prototípicos con forte presenza das emocións (López,

Etxebarría, Fuentes e Ortiz, 1999). A propia familia impuña os modelos de ficción que configurarían o imaxinario dos seus cativos e, consecuentemente, da súa conciencia. Mediante a narración de contos, exemplos ou selección de informacións e interpretación dos feitos, cumprían case en exclusividade unha función decisiva na selección dos heroes e viláns.

Hoxe, a familia comparte ese protagonismo cos medios. Xa non é a única fonte que alimenta o imaxinario dos seus fillos. A irrupción da televisión convértese nunha enorme competencia nese proceso de configuración de modelos (Ferrés, 1998).

Nesa pugna de poderes, é difícil prever quen consegue os primeiros postos, pero, en calquera caso, como indica Ferrés (1998), sempre gañan os máis sedutores. A competencia socializadora xógase no terreo da sedución; é un dos principais compoñentes nos mecanismos de socialización, tanto intencionais como voluntarios, tanto conscientes como inconscientes.

A relevancia da sedución agocha un forte compoñente narcisista: só nos seduce o que nos reflicte. Dalgún xeito, cando unha personaxe ou situación nos atrae é porque nos vemos reflectidos nela, porque se mostra como espello dos nosos desexos ou medos, das nosas necesidades, impulsos, anhelos, carencias. Esta é precisamente a gran baza da televisión: a súa capacidade para conectar, converterse en espello e reflectir os nosos conflitos e desexos.

Deste modo, o espectacular da televisión convértese en especular ou, máis ben, o espectacular é consecuencia da súa natureza de especular. Só dende estes mecanismos se comprende a enorme forza gratificadora da televisión, xa que tendemos a interiorizar cunha carga positiva a unha personaxe que emotivamente nos satisface e cunha negativa a unha que nos desagrada.

Polo tanto, nesta socialización, existe unha relación directa entre tres factores: gratificación, sedución e imitación. Non se trata só de que sexan interiorizados como positivos determinados comportamentos que son presentados de maneira sedutora. Trátase de que se interiorizan como positivos determinados comportamentos polo simple feito de quedar asociados con situacións ou personaxes sedutoras. Noutros termos, o que seduce en primeira instancia é a personaxe polos trazos que ten, polo seu dinamismo, beleza, xuventude. Son estas as dimensións gratificadoras, pero, unha vez que iniciou este proceso de sedución, todo o que se asocia á personaxe queda cargado cun valor positivo (Ferrés,1998).

Os modelos desprendidos da televisión comportan, pois, á interiorización de pautas de conduta. Noutros termos, a televisión socializa en canto potencia o pensamento anticipatorio. Ofrece ás persoas un caudal de previsión das consecuencias positivas e negativas para un bo número de situacións, condicionando así as decisións futuras. En resume, a televisión estimula a conduta previsora en base ás consecuencias aprendidas.

Neste senso, a mente humana funciona como un radar: cada vez que ten que afrontarse a unha situación, establece conexións con situacións similares vividas ou coñecidas para establecer a estratexia adecuada. E, tendo en conta que cada vez son más as experiencias que se viven vicariamente, xoga un papel decisivo na presentación de modelos que incidirán na escolla do comportamento (Ferrés, 1996).

Esta representación social transmitida pola pequena pantalla ofrece importantes modelos de identificación social. Non obstante, é preciso matizar que, aínda que tódolos nenos e adolescentes se visen expostos aos mesmos modelos, non todos resultarían afectados, nin os seus efectos serían os mesmos en tódolos individuos. A imitación e seguimento de modelos depende do axeitado ou non da conduta que se ofrece no seu grupo de pertenza e proximidade así como da eficacia que ese modelo teña no contexto social (Pérez Alonso-Geta, 2005). O ser humano desenvólvese en contacto co grupo no que vive e, en virtude dos modelos e das condicións de vida ás que se vexa exposto, organiza a súa conduta. Por este motivo, a familia segue tendo unha importancia capital, xa que precede no tempo a calquera outro ámbito social.

Baixo a aceptación dese matiz, resulta en calquera caso indubidable, con independencia de cal sexa o ámbito máis influínte no cativo, que a adquisición de patróns de comportamento, coñecementos e actitudes se realiza por aprendizaxe vicaria a través da observación dos adultos e do grupo de iguais en situacións reais ou representadas. Mediante o emprego deste mecanismo, acádanse as habilidades sociais e as normas dun determinado grupo social, é dicir, a aprendizaxe social, de gran relevancia para o ser humano (Pérez Alonso-Geta, 2005). Neste senso, a pequena pantalla cumpre con estes requisitos xa que favorece, sobre todo, a observación e a descuberta de patróns de condutas (Medrano, 2008). Polo tanto, resúltalle viable desenvolver unha función educativa, misión que, por outra banda, debe cumprir. Lémbrese o informe da Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996) cando indica que nunha sociedade plural e participativa, educar ás xeracións novas é tarefa de toda a comunidade.

A devandita funcion socializadora e educativa da televisión, contextualizada nesa responsabilidade compartida, atopa o seu respaldo nas disciplinas científicas da psicoloxía evolutiva e da neurociencia, vinculadas aos conceptos do desenvolvemento e da aprendizaxe.

2.4.1.2 A aprendizaxe social e vicaria

A capacidade educativa dun espazo televisivo está ligada, en primeiro termo, á súa concepción do que implica a aprendizaxe en si mesma e, como consecuencia, do que supón o desenvolvemento do individuo. Porén, estas nocións entrelazadas foron variando ao longo da historia e aínda seguen evolucionando. Por este motivo, para comprender as teorías adoptadas nesta investigación, recúrrese a un panorama previo da psicoloxía do desenvolvemento.

A psicoloxía do desenvolvemento estuda os cambios no ser humano ao longo do tempo, especificamente, os cambios que vive o ao longo da súa vida nas áreas de interese para a psicoloxía: cognitiva, lingüística, afectiva, perceptiva, social (Rodríguez-González, Iglesias e Dosil, 2012). Designa, ademais, as continuidades e as mudanzas sistemáticas do individuo que acontecen entre a súa concepción e a morte.

A asimilación do termo desenvolvemento require coñecer dous procesos nos que se basea o cambio evolutivo: a maduración e a aprendizaxe. A maduración designa o despregue biolóxico segundo a herdanza propia da especie e a herdanza do individuo. Pola súa parte, a aprendizaxe produce cambios relativamente permanentes nos nosos sentimentos, pensamentos e comportamentos (Palacios, 1999).

A interacción entre ambos aspectos está presente na evolución do ser humano. Ao tempo que a maduración impón certas limitacións, vai tamén abrindo moitas posibilidades sobre as cales a cultura vai introducindo as súas múltiples influencias. Noutros termos, os feitos psicolóxicos que están ligados estritamente á maduración biolóxica teñen un carácter normativo de tipo universal. Pola contra, os feitos psicolóxicos ligados á influencia da cultura ou do momento histórico teñen un carácter normativo no interior da cultura e do tempo específico que se trate, pero non nas demais.

A existencia destes feitos evolutivos de carácter normativo non impide que haxa importantes diferenzas entre uns individuos e outros, diferenzas que poden afectar a grupos de persoas como consecuencia da súa pertinencia a un mesmo subgrupo no interior da cultura, ou que poden ser estritamente idiosincráticas, propias do individuo.

Berger (2006) establece cinco trazos característicos do desenvolvemento humano que nos dan pistas sobre a evolución dos cativos na súa interacción coa sociedade actual:

a) Multidireccional: O estudo do desenvolvemento é o estudo do cambio, non estático, senón dinámico. Ao estudar as mudanzas dinámicas, descubriuse que cada aspecto da vida é multidireccional, toda dirección é posible. De feito, os cambios poden ter grandes efectos, debido a que cada cambio é parte dun sistema dinámico. Este poder potencial dun pequena mudanza, denominouse efecto bolboreta: así como unha gota de auga pode facer que un vaso cheo de pronto se derrame, un pequeno aumento na velocidade do vento no Amazonas pode ser a forza final que desencadee unha fronte climática que orixine unha tormenta a miles de quilómetros de distancia. Do mesmo modo, pode ocorrer o contrario: grandes cambios poden non ter efectos perceptibles.
b) Multicontextual: Os seres humanos desenvólvense en moitos contextos que afectan profundamente ao seu desenvolvemento. Entre eles, inclúese o ambiente físico e a situación familiar.
c) Multicultural: A cultura afecta a cada ser humano en todo momento. Precisamente, debido a que a cultura é omnipresente, as persoas rara vez advirten as súas características mentres están inmersas nela, pero son dinámicas e cambiantes, en parte xa que os individuos tipicamente abandonan algúns aspectos das culturas ás que pertencían cando eran nenos. Así, ante os contextos e ás eleccións cambiantes, cada xeración experimenta unha cultura dalgún modo diferente da experimentada polas xeracións anteriores.
d) Multidisciplinario: O estudo do desenvolvemento humano require a comprensión e a información de moitas disciplinas, debido a que cada persoa evoluciona simultaneamente en corpo, mente e espírito. Polo tanto, o desenvolvemento pode dividirse en tres ámbitos interactuantes -biosocial, cognitivo e psicosocial- que a grandes trazos corresponden á bioloxía, psicoloxía e socioloxía. Porén, son necesarias múltiples disciplinas debido a que os seres humanos se desenvolven en diferentes ámbitos, contextos multifacéticos e culturas.
e) Plasticidade: Denota dous aspectos complementarios do desenvolvemento: os trazos humanos poden ser moldeados de diferentes formas e configuracións, aínda que as persoas manteñan certa durabilidade na súa identidade. A cultura e a educación son importantes para estes dous aspectos da plasticidade, do mesmo modo que os xenes e outras restricións biolóxicas.

Esta noción do desenvolvemento humano é o resultado dun proceso continuado. Así, nos séculos XVII e XVIII, ditamínase o punto de partida de tradicións de pensamento que atopan o seu reflexo nas teorías evolutivas de gran impacto.

Locke é o iniciador das posicións filosóficas coñecidas co nome de empirismo. Este autor inglés considerou que nenos e nenas nacen sen contidos psicolóxicos nin espirituais: nin ideas ou tendencias innatas a portarse dunha ou doutra maneira. A mente é unha tabula rasa ao nacer (Palacios,1999).

Douscentos anos despois da morte de Locke, atópanse na psicoloxía posicións que defenden que a historia psíquica dunha persoa non é senón a historia das súas experiencias e aprendizaxes, sexan estes feitos a partir de condutas reforzadas polo éxito ou a partir de condutas reforzadas. Non é casualidade que a orientación condutista nacese e se desenvolvese no ámbito anglosaxón, posto que o mesmo contexto cultural e filosófico no que Locke plantou as súas ideas é aquel no que posteriormente floreceron e se desenvolveron.

No resto do continente europeo, a visión foi moi distinta. Rousseau primeiro, e Kant despois, están na orixe dun punto de vista que defende a existencia de determinados trazos innatos do ser humano, ben na bondade natural do neno e na existencia dun plan de desenvolvemento (en referencia a Rousseau), ou nas categorías inxénitas do pensamento como as do espazo e tempo (en referencia a Kant).

Mais a psicoloxía evolutiva contemporánea non se comprende de todo sen a referencia a outro dos seus antecedentes remotos máis insignes: Charles Darwin, o naturalista británico que expuxo a teoría evolucionista a mediados do século XIX. Constitúe un dos ingredientes básicos das modernas concepcións da natureza humana. A súa observación permitiulle a Darwin formular a teoría da selección natural e da supervivencia dos que mellor se adaptaban ás cambiantes circunstancias ambientais de cada lugar.

As teorías deste científico diseminároнse e foron moi influíntes nos dous lados do Atlántico, constituíndo un dos piares da modernidade cultural occidental. Pola contra, o empirismo de Locke e os seus desenvolvementos posteriores estiveron confinados ao ámbito cultural anglosaxón fronte ao innatismo de Rousseau que floreceu na cultura occidental.

Chegados ao século XX, Locke reaparece nos Estados Unidos de América e Rousseau, en Europa. A psicoloxía evolutiva que se fixo a cada beira do océano foi tan diferente como as ideas dos dous grandes filósofos dos séculos XVII e XVIII (Palacios,1999).

A estadounidense aparece dende principios do século XX moi pegada aos feitos e á observación da conduta. Esta primeira parte pode ser descrita por referencia ao mecanicismo como consecuencia do condutismo. O modelo mecanicista ten que ver coa idea de que a conduta xorde e se moldea a través da experiencia (en referencia a Locke): o importante non é o que hai dentro do organismo, senón aquilo que dende fóra lle chega e moldea. É dicir, os nenos son entidades pasivas cuxo desenvolvemento está determinado fundamentalmente por factores externos.

O condutismo xurdiu como oposición directa á énfase que puxera a psicanálise nos impulsos ocultos e inconscientes. Estes non podían estudarse nin cuantificarse, polo que a

psicoloxía parecía non ser científica. A comezos do século XX, Watson expuxo que para ser considerada unha ciencia, a psicoloxía debía examinar só o que se puidese ver e medir: a conduta e non os pensamentos e impulsos ocultos. A demostración inicial desta teoría levouse a cabo a través da emoción. Watson descubriu que a resposta emocional é unha consecuencia da aprendizaxe e o condicionamento; controlando a historia de aparición de estímulos e consecuencias, controlamos a historia da conduta.

Deste modo, o condutismo tamén denominado como teoría da aprendizaxe, describe o modo no que as persoas aprenden e desenvolven hábitos. As leis específicas da aprendizaxe aplícanse ao condicionamento, proceso polo cal as respostas se unen a un estímulo particular (Berger, 2006).

Desenvolvéronse diferentes tipos de condicionamento, como recolle este último autor:

No condicionamento clásico, Paulov demostrou que unha persoa ou animal é condicionado para asociar un estímulo neutro cun estímulo significativo, e gradualmente responderá ao estímulo neutro do mesmo modo que ao significativo. Noutros termos, por medio da asociación, o estímulo neutro convértese no estímulo condicionado.

Posteriormente, Skinner puxo a énfase nas consecuencias agradables ou desagradables que lle seguen á produción dunha determinada conduta. Xorde así o condicionamento operante, xa que Skinner consideraba que o clásico non resolvía a aprendizaxe complexa. Tiña que ser a través do operante, onde unha acción en particular é seguida por algo desexable, o que fai máis factible que a persoa repita a acción ou por algo non desexable que fai menos factible que se repita a acción. As consecuencias pracenteiras denomínanse recompensas e as non pracenteiras, castigos. O proceso de repetir unha consecuencia para facer máis probable que a conduta se volva repetir denomínase reforzamento e a consecuencia que incrementa a posibilidade de conduta, reforzador.

Non será até 1960, con Bandura, cando o condutismo abandone ao elementalismo das conexións estímulo-resposta ou conduta-consecuencia, tal como indica Palacios (1999). De feito, Bandura (1984) coincide co mecanicismo, pero reflicte ao mesmo tempo a suposición organísmica de que o ser humano é unha criatura activa que inflúe no contorno e á súa vez é influído por el.

Mentres o condutismo se reproducía en Estados Unidos, os puntos de vista en Europa eran distintos. Foi formulándose a idea de que a conduta infantil non podía ser entendida correctamente se esta se fragmentaba en unidades elementais e desprovistas de contexto, cuestión defendida amplamente por Lewin.

O que caracterizou á psicoloxía evolutiva europea da primeira metade do século XX foi o protagonismo do modelo organísmico, segundo o cal os nenos son entidades activas cuxas vías de desenvolvemento están determinadas fundamentalmente polas forzas do seu interior. O individuo vén ao mundo cun plan de desenvolvemento innato inscrito nas profundidades do seu organismo, plan que se irá despregando a través de diferentes estadios evolutivos a cuxas esixencias e posibilidades terá que pregarse a acción educativa (Palacios, 1999).

Un dos representantes máis eximios destas propostas foron Freud e Piaget, e, en menor medida, Wallon.

Fronte á escasa importancia do condutismo á visión interna do ser humano, *Freud* instaurou a psicanálise. Berger (2006) resume o desenvolvemento da teoría freudiana dos seis primeiros anos en tres etapas, cada unha caracterizada polo interese e o pracer sexual centrados nunha zona particular do corpo. No lactante, a zona erótica do corpo é a boca (etapa oral); na primeira infancia, o ano (etapa anal); no preescolar, o pene é unha fonte de orgullo e temor entre os nenos e un motivo de tristeza e envexa entre as nenas (etapa fálica). Logo, o neno entra na latencia e cara o comezo da adolescencia, na etapa xenital. En cada unha destas etapas, a satisfacción sexual relaciónase coas principais necesidades e desafíos que xorden do desenvolvemento, cos seus propios conflitos potenciais. Como consecuencia, o modo no que as persoas experimenten e resolvan eses conflitos determinará os patróns da personalidade.

Pola súa banda, Piaget desenvolveu o cognitivismo, o cal enfatiza a estrutura e o desenvolvemento de procesos de pensamento internos, xa que estes afectan profundamente ás nosas actitudes, crenzas, valores, supostos e accións.

Piaget (1986) sostivo que o desenvolvemento cognitivo se produce en catro etapas:

a) Período sensoriomotor: Dende o nacemento até os dous anos, o neno emprega os sensos e as habilidades motoras para entender o mundo. A aprendizaxe é activa e non hai pensamento conceptual ou reflexivo.
b) Período preoperacional: Dende os dous até os seis anos, o neno emprega o pensamento simbólico, que inclúe a linguaxe, para entender o mundo. O pensamento é egocéntrico e, deste modo, só comprende dende a súa perspectiva.
c) Período operacional concreto: Dende os seis até os once, o neno entende e aplica operacións ou principios lóxicos para interpretar as experiencias en forma obxectiva e racional. O seu pensamento atópase limitado polo que pode ver, ouvir, tocar e experimentar persoalmente.
d) Período operacional formal: Dende os doce anos, o adolescente e adulto son capaces de pensar acerca de abstraccións e conceptos hipotéticos e razoar en forma analítica e non só emocionalmetne. Poden incluso pensar en forma lóxica ante feitos que nunca experimentaron.

O avance do intelecto prodúcese, segundo Piaget (1986), porque os seres humanos buscan o equilibrio cognitivo que permite a unha persoa empregar procesos mentais xa existentes para comprender as súas experiencias e ideas sen confundirse nin desconcertarse. No caso de que o individuo experimente un desequilibrio cognitivo, as persoas tenden a dous tipos de adaptación: a asimilación, na que as novas experiencias son reinterpretadas para que encaixen ou se asimilen coas vellas ideas, e a acomodación, na que as vellas ideas se reestruturan ou se acomodan para incluír novas experiencias.

Fronte ás dúas grandes correntes, o condutismo e a psicanálise, xorde nos Estados Unidos durante a década dos sesenta, un movemento cultural que mantiña proxectos humanistas. Para esta escola, resultaba imposible describir de maneira significativa a unha persoa xa que os factores importantes do contorno son particulares de cada individuo. En virtude desa insistencia do carácter único, procuraban o pleno potencial humano (Lefrançois, 2001).

Maslow foi o teórico humanista máis coñecido ao desenvolver unha xerarquía de necesidades, organizadas en dous bloques: Por unha banda, as necesidades básicas ou

fisiolóxicas (comida e bebida) e as psicolóxicas (seguridade, amor, autoestima). Por outra, as metanecesidades, de nivel superior, que se manifestan no desexo de coñecer, no aprecio pola beleza e a verdade e nas nosas tendencias cara o crecemento e a autorrealización.

As diversas necesidades están dispostas en orde xerárquico no senso de que non se atenderán ás metanecesidades até que as básicas se atopen razoablemente satisfeitas. Por este motivo, denomínanse necesidades de carencia (básicas) porque cando non se satisfacen os individuos dedícanse a condutas destinadas a remediar esta insatisfacción, mentres nas de crecemento (metanecesidades), as actividades relaciónanse con elas porque non suplen unha falla, senón que levan ao crecemento.

A partir de 1970, considérase que se inicia a psicoloxía evolutiva contemporánea, establecendo un punto de ruptura coa etapa anterior. A psicoloxía evolutiva do ciclo vital supón unha fractura conceptual e metodolóxica cos modelos clásicos. Desenvólvese o modelo contextual, produto da interacción dinámica entre o individuo e o contorno. Segundo esta teoría, os nenos son entidades activas cuxas vías de desenvolvemento representan a interacción constante entre as forzas internas -natureza- e as externas -ambiente- (Shaffer e Kipp, 2007).

Nesta época, diferentes perspectivas ocuparon gran atención como a ecolóxica, a cognitivo-evolutiva, a etolóxica, a epixenética ou o procesamento de información.

Esta última, a teoría do procesamento da información, adaptouse para explicar o desenvolvemento cognitivo. Segundo a mesma, a mente humana é un sistema de manipulación de símbolos en desenvolvemento continuo, semellante a unha computadora que recibe información, a procesa e a converte en resposta, inferencias e solucións a problemas. Os defensores desta teoría consideran continuo o desenvolvemento cognitivo, no cal os nenos e adolescentes son os que adquiren maior peripecia para atender á información, lembrala e recuperala, e formular estratexias na resolución de problemas (Shaffer e Kipp, 2007).

Pola súa banda, unha das teorías máis recentes é a epixenética. Considera que os xenes nunca participan sós, senón que interactúan co ambiente dun modo dinámico e recíproco para facer posible o desenvolvemento. É dicir, o potencial dos xenes non se desenvolve a menos que certos factores se presenten. Neste senso, diversas especialidades das ciencias sociais poñen énfase na interacción de xenes e do contorno como a sociobioloxía e a etoloxía, integrándose na epixenética (Berger, 2006).

Precisamente, aínda que se atopa máis próxima aos modelos organísmicos, a teoría etolóxica establece que nacemos con atributos adaptativos que evolucionaron a través da selección natural, os cales inciden no tipo de experiencias que atopemos na vida. A través do estudo das bases bioevolucionistas da conduta e do desenvolvemento, consideran que as experiencias inflúen en nós. Así, certos trazos tenden a desenvolverse durante períodos sensibles, sempre que o ambiente sexa propicio. A máis transcendental aplicación evolutiva das teorías etolóxicas fíxoa Bowlby (1972) en relación co apego. Partindo dunhas condutas e tendencias de resposta innatas, os bebés desenvolven fortes vínculos emocionais cos adultos que protagonicen interacción con eles (Shaffer e Kipp, 2007).

Na actualidade, mantense vixente a corrente ecléctica, a cal recorre a diversas teorías ao recoñecer que ningunha delas pode explicar tódolos aspectos do desenvolvemento, senón que cada unha achega un aspecto novo. Nese senso, esta investigación parte da base de que a psicoloxía evolutiva contemporánea é un "conxunto de perspectivas teóricas diferentes con distinto grao de compatibilidade e complementariedade entre si" (Palacios, 1999:59).

Esta pluralidade de aspectos participantes no desenvolvemento e na aprendizaxe do individuo obriga á investigación a adoptar como propios uns referentes específicos que se configuran nas seguintes teorías:

a) A Teoría dos sistemas ecolóxicos, creada por Urie Bronfenbrenner**,** xurdiu como reacción ao abuso das artificiais investigacións de laboratorio que se estaban a desenvolver. A psicoloxía evolutiva convertérase nunha disciplina na que adultos estraños estudaban a nenos estraños en situacións estrañas. Así, até a súa aparición, a consideración do ambiente fora limitada, referíndose a maioría das veces a variables contextuais como a clase social, o lugar de residencia ou o tipo de estímulos dispoñibles (Palacios, 1999).

Bronfenbrenner comezou supoñendo que os ambientes naturais son o primeiro elemento que afecta ás persoas en desenvolvemento. Estableceu que a competencia cognoscitiva dunha persoa sempre é relativa á súa cultura., polo que as diferenzas no desempeño intelectual entre distintos grupos está en función da súa interacción con diferentes culturas (Lefrançois, 2001).

Bronfenbrenner (1987:40) definía a ecoloxía do desenvolvemento humano como:

> O estudo científico da progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desenvolvemento, e as propiedades cambiantes dos contornos inmediatos nos que vive a persoa en desenvolvemento, en canto ese proceso se ve afectado polas relacións que se establecen entre estes entornos, e polos contextos máis grandes nos que están incluídos os contornos".

No seu modelo, o contexto pasa a concibirse como unha sucesión de esferas interpenetradas de influencia que exercen a súa acción combinada e conxunta sobre o desenvolvemento. Cada unha desas esferas representa un tipo e unha fonte de influencia respecto á persoa en desenvolvemento:

a.1) Microsistema: "Patrón de actividades, roles e relacións interpersoais que a persoa en desenvolvemento experimenta nun contorno determinado, con características físicas e materiais particulares" (Bronfenbrenner, 1987:41). Deste modo, define o autor a capa ambiental máis interna en alusión ás actividades e interaccións que acontecen no ámbito inmediato do individuo. Na maioría dos cativos, redúcese á familia. Pero co tempo, tórnase máis complexo a medida que o neno asiste a un centro educativo, a grupos da súa idade ou a compañeiros de xogo e reciba o influxo dos integrantes dos microsistemas. Estes contextos son verdadeiramente dinámicos, xa que cada integrante inflúe a todos os demais e, á súa vez, é influído por eles (Shaffer e Kipp, 2007).
a.2) Mesosistema: "Comprende as interrelacións de dous ou máis contornos nos que a persoa en desenvolvemento participa activamente" (Bronfenbrenner, 1987:44). Os

microsistemas non soen ser completamente independentes entre si. A análise trasládase a examinar as semellanzas, diferenzas e conexións entre os distintos microsistemas nos que a persoa en desenvolvemento participa asiduamente (Palacios, 1999). Para os cativos, designa as conexións ou interrelacións entre o fogar, a escola ou os grupos de pares do barrio. Neste senso, o desenvolvemento optimízase mediante nexos sólidos e de soporte entre os microsistemas (Shaffer e Kipp, 2007).

a.3) Exosistema: Bronfenbrenner (1987:44) defíneno como un ou máis entornos que "non inclúen á persoa en desenvolvemento como participante activo, pero nos cales se producen feitos que afectan ao que acontece no contorno que comprende a persoa en desenvolvemento, ou que se ven afectados polo que ocorre nese entorno". Deste modo, os sistemas anteriores están inmersos noutra esfera de influencias que exerce o seu impacto non directamente sobre o cativo, senón indirectamente, como poden ser as institucións lexisladoras e políticas que regulan a vida social e desenvolven leis que inflúen na nosa vida familiar; os servizos comunitarios dispoñibles; os medios de comunicación; ou a situación laboral dos pais (Muñoz, 2010). É dicir, está constituída por contextos dos que o neno ou adolescente non forma parte, pero poden repercutir nel.

a.4) Macrosistema: Bronfenbrenner (1987:45) determina este nivel como correspondencias en "forma e contido, dos sistemas de menor orde (micro-, meso- e exo-) que existen ou poderían existir, ao nivel da subcultura ou da cultura na súa totalidade, xunto con calquera sistema de crenzas ou ideoloxía que sustente estas correspondencias". O autor refírese así ao conxunto de características que definen os trazos básicos do microsistema, o mesositema e o exosistema nun tempo e lugar determinados (Palacios,1999). Noutros termos, trátase do contexto cultural, subcultural ou da clase social máis ampla onde están incrustados os anteriores sistemas; dunha ideoloxía ampla e xeral que dita a maneira de tratar aos nenos, que ensinarlles e as metas a obter (Shaffer e Kipp, 2007). Polo tanto, relaciónase con contidos tan diversos e relacionados entre si como normas de conduta que son compartidas polos individuos dentro do grupo social, o modo de vida da sociedade, incluíndo crenzas e valores, a filosofía política, etc (Berger, 2006).

a.5) Cronosistema: Refírese á dimensión temporal que subliña os cambios no neno ou en calquera contexto ecolóxico que acontecen co tempo e inciden na dirección do desenvolvemento (Shaffer, 2007).

Este último sistema engadiuno posteriormente Bronfenbrenner xunto con outras modificacións, chegando a denominar ao seu modelo de bioecolóxico. De feito, nas últimas versións do modelo ecolóxico, fai unha mención especial aos trazos xeno e fenotípicos da persoa para evitar que o suxeito e a súa individualidade fiquen esquecidos. Ademais, resaltou as relacións do suxeito coas persoas e situacións do seu contorno para realzar a importancia das interaccións e bidireccionalidade das mesmas (Palacios, 1999).

Sobre esta teoría de Bronfenbrenner, a investigación circunscribe a relevancia que poden acadar os diversos axentes sociais e, en concreto, a televisión, no desenvolvemento dos cativos. Neste senso, dende unha perspectiva diferente, tamén se adopta a teoría sociocultural de Vigotsky, o cal defendeu o desenvolvemento cognitivo como unha actividade mediada pola sociedade que recibe unha forte influencia da cultura.

b) A Teoría sociocultural, elaborada por Lev Vigotsky, considera que o desenvolvemento humano é o resultado da interacción dinámica entre as persoas e a sociedade que as rodea. A cultura é vista como unha parte integral do desenvolvemento de cada persoa, o cal se produce como unha actividade mediada pola sociedade (Shaffer, 2007).

Neste último teórico, é preciso xustificar a ucronía que supón tratar como pertencente ao século XX e principios do século XXI a un autor cuxa obra se escribiu décadas atrás; creouna varios anos antes de difundirse. Na antiga Unión Soviética, os seus escritos estiveron prohibidas durante décadas. Non foi até 1980 cando puideron publicarse no seu país e, posteriormente, en Occidente (Palacios, 1999).

O pioneiro desta corrente, estaba particularmente interesado nas competencias cognitivas que se desenvolvían entre as persoas con diferenzas étnicas e culturais, centrándose en como a cultura se transmite dunha xeración a outra. Ese interese levou a Vigotsky a interpretar que os procesos psicolóxicos superiores teñen unha xénese social e se atopan no interior do individuo despois de que este os atope en relación co entorno sociocultural; é dicir, o desenvolvemento consiste nunha transposición ao plano intrapsicolóxico dos procesos que estiveron antes presentes no plano interpsicolóxico (Palacios, 1999).

Esa transposición constitúese como un lento proceso que se opera das interaccións educativas ou da participación en actividades e situacións culturalmente organizadas nos que se van gañando unha competencia progresiva. Comeza sendo guiado pero acaba logrando unha participación autorregulada e un desenvolvemento autónomo (Palacios, 1999). Así, as competencias adquiridas apréndeas coa axuda dos titores ou instrutores que proporcionan a instrución e o apoio que os principiantes necesitan para adquirir calquera tipo de coñecementos ou habilidades que a súa cultura valora. A mellor maneira de logralo é, pois, a través da participación guiada e da aprendizaxe activa.

Neste senso, a clave radica na zona de desenvolvemento próximo do aprendiz, unha zona metafórica onde está incluído o conxunto de destrezas, coñecementos e conceptos que un alumno está próximo a adquirir, pero que aínda non é capaz de dominar sen a axuda doutros. A evolución do individuo pasa pola estimulación do plano social (Berger, 2006).

A relevancia de Vigostky nesta investigación radica en xustificar o papel imprescindible da sociedade para que se produza a aprendizaxe. Coa súa teoría, refórzase a premisa da función educativa da televisión como axente social activo. Deste modo, tanto Bronfenbrenner como Vigotsky describen a vinculación da sociedade coa aprendizaxe. Porén, requírese dun terceiro compoñente na determinación da capacidade educativa da televisión, vinculado ao modo específico de transmisión de coñecementos ao espectador: a aprendizaxe social e vicaria de Bandura (1984).

c) A Aprendizaxe social considera que os seres humanos aprenden en contacto coa sociedade a través de modelos, representando a denominada aprendizaxe observacional, un proceso esencial do desenvolvemento.

O seu principal defensor, Albert Bandura (1984), demostrou que a modelaxe é a base dunha gran variedade de condutas dos cativos. Recoñeceu que estes adquiren respostas favorables e non tan favorables, simplemente vendo e escoitando aos que están arredor deles. Noutros termos, a aprendizaxe observacional permite aos cativos de corta idade adquirir rapidamente miles de respostas novas en varias situacións, incluso onde os modelos non procuran interese persoal e non tratan de ensinarlles nada. Así, unha nena de dous anos aprenderá a aproximarse ao can da familia e acaricialo con só mirar á súa irmá maior facelo. Mais esta aprendizaxe observacional sería imposible se non intervisen procesos cognitivos. É necesario pór atención coidadosa na conduta dun modelo, asimilar activamente o que observamos para almacenar despois esta información na memoria. É dicir, require que o cativo preste atención activamente, que codifique e lembre as condutas dos modelos sociais. A miúdo, incluso estarán en condicións de escoller en cales fixarse. Participan, polo tanto, no que aprenderán da xente. Ante esta conduta activa, Bandura (1984) propuxo o concepto de determinismo recíproco para describir a idea de que o desenvolvemento humano reflicte unha interacción entre unha persoa activa, a súa conduta e o ambiente, é dicir, que o cativo pode influír no seu entorno a través de accións (Shaffer, 2007).

O traballo de Bandura segue influenciando moitas investigacións de desenvolvemento social dos nenos. Seguiu mostrando que a habilidade dos cativos para escoitar, lembrar e abstraer as regras xerais de series complexas de condutas observadas afecta á súa imitación e aprendizaxe. De feito, localiza a énfase de como pensan os nenos sobre eles mesmos e os demais no que el chama cognitivo social. De acordo con esta perspectiva, chegan a ser máis selectivos nas condutas que imitan. Observando as loubanzas e culpas que reciben as accións doutras persoas, os nenos desenvolven criterios persoais para a conduta e o senso de autoeficacia que guían as súas respostas en situacións particulares (Berk, 2001).

A aprendizaxe observacional, a través de modelos, xunto co concepto da educación, como unha actividade obrigatoriamente en contacto coa sociedade na que participan diversos axentes, deseñan o camiño cara unha televisión infantil educativa. Na configuración deste esbozo, destaca a participación dunha nova disciplina científica: a neurociencia, a cal cobra un papel salientable dende a descuberta das neuronas especulares.

2.4.1.3 As neuronas espello

O interese polo coñecemento do cerebro foi unha constante no devir histórico. Dende a antiga Grecia pódense destacar grandes pensadores como Demócrito, Hipócrates, Platón e Aristóteles que reflexionaban sobre a importancia deste órgano. Porén, considérase o século XIX como o momento histórico de maior relevancia nos avances da neurociencia dados os estudos anatómicos-clínicos sobre as funcións cerebrais (Perea, 2011).

Neste século, existía unha gran controversia entre dúas correntes: a localizacionista defendía que as funcións mentais residían en áreas específicas do cerebro, mentres que a corrente antilocalizacionista consideraba que non había zonas específicas, senón que as neuronas actuaban mediante unha acción en masa.

Nos ámbitos da neuromorfoloxía e neurofisioloxía tamén xurdiron amplos debates sobre as unidades celulares interdependentes. Camillo Golgi (1886) formulou a teoría que consideraba ao sistema nervioso como un tecido continuo sen separación de unidades independentes. Máis tarde, Ramón y Cajal (1895) descubriu que as neuronas non formaban un entramado senón que eran independentes, introducindo a idea da sinapse e establecendo a chamada teoría neuronal.

Durante o século XX, os avances científicos realizados sobre o cerebro permiten coñecer mellor os mecanismos cerebrais que posibilitan a aprendizaxe. Comprender como o cerebro adquire e conserva a información, coñecer o seu desenvolvemento e patoloxías permitirá tratar con maior rigor científico os procesos educativos, ao tempo que a pedagoxía pode estar máis acorde co desenvolvemento neurofisiolóxico da persoa.

Deste modo, tralas descubertas acadadas, os diferentes ámbitos vinculados á aprendizaxe comprenderon que a gran plasticidade do cerebro podía ter consecuencias educativas. Aínda que para o seu desenvolvemento normal se necesite unha base xenética, tamén se require unha estimulación ambiental. A aprendizaxe convértese nun factor clave no desenvolvemento da persoa. Como a intelixencia dun individuo está relacionada coas súas conexións dendríticas, as neuronas estimuladas de forma adecuada poden formar novas conexións intercambiando información e así desenvolver novas habilidades (Perea, 2011).

Os adiantos da neurociencia presentaron progresivamente un carácter multidisciplinar. Por unha banda, intentaron axuntar as diferentes disciplinas biolóxicas que estudan o sistema nervioso. Por outra, desembocaron, á súa vez, en novas disciplinas como a neurodidáctica, de utilidade nesta investigación.

A neurodidáctica procura a orientación dos coñecementos neurobiolóxicos cara a didáctica, é dicir, que os nenos aprendan tendo en conta o seu cerebro. Entre as descubertas máis relevantes acadadas por esta disciplina sobre a optimización da aprendizaxe, destacan as seguintes (Herrmann, 2010):

a) O sistema límbico valora as informacións e actividades cerebrais que delas se derivan. Os datos que chegan ao sistema límbico son valorados seguindo un criterio de importante/accesorio, desexable/indesexable, agradable/desagradable que permite o seu almacenamento na memoria de experiencias emocionais.
b) As neuronas especulares actúan na base da aprendizaxe a partir dun modelo, funcionando o cerebro como órgano social.
c) Existe unha abundancia de sinapses neuronais durante os primeiros anos de vida que diminúen cando, mediante estímulo e uso, fican fixadas.
d) A repercusión social (consideración ou recoñecemento) é un medio de supervivencia para os seres humanos. Ademais, atópase un xogo de neuromodulares que estimulan a motivación (dopamina, opioides endóxenos e oxitocina) no sistema de recompensa autónoma do noso organismo.

A partir destes avances, os especialistas víronse na obriga de elaborar unha nova análise e valoración. Neste senso, Westerhoff (2010) recolle os cinco alicerces fundamentais da neurodidáctica confirmados experimentalmente:

a) Aprender é divertido: Se o neno resolve por iniciativa propia un problema difícil, o éxito proporciónalle un aumento da sensación de felicidade, coincidente cun aumento de secreción do neurotransmisor dopamina.
b) Con frecuencia, a aprendizaxe se realiza espontaneamente: O neno aprende no seu día a día habilidades xogando e sen ningunha sistemática, é dicir, sen instrución dirixida.
c) Os anos previos á puberdade son fases particularmente sensibles para a aprendizaxe: Algunhas habilidades só se aprenden durante unha breve ventá de tempo, mentres que outras poden adquirise durante toda a vida.
d) A aprendizaxe é tamén un proceso emocional: A cognición e a emoción van inseparablemente unidas. A asociación a emocións positivas permite unha mellor retención dos contidos conservándoos máis na memoria.
e) Un ambiente pobre en estímulos dificulta a aprendizaxe. Pola contra, un ambiente rico en estímulos sensoriais actúa como estimulante.

Estes piares reforzan a importancia dunha aprendizaxe que motive, na que as emocións asuman un peso relevante e onde non se precise estar dentro dunha aula para potenciar o desenvolvemento dos cativos, senón que este xorde espontaneamente no seu día a día. Deste modo, as indicacións que ofrece a neurodidáctica encaixan dentro da proposta de televisión educativa infantil. En especial, ao destacar a función das neuronas espello como base da aprendizaxe a través dos modelos, papel que, por outra parte, poden desenvolver as personaxes dun espazo televisivo.

A descuberta das neuronas especulares reforzan o mecanismo de aprendizaxe vicaria da pequena pantalla. A súa aparición data de principios dos noventa, cando o grupo de Parma descubriu, mentres se estudaban as funcións motoras da área F5 do primate, unhas neuronas que se activaban tanto ao executar accións como cando se observaba a alguén realizar a mesma acción. Esta descuberta supuxo o inicio das neuronas espello ou sistema especular (Bisquerra, 2009).

O fenómeno foi observado ao producirse a activación da área inferofrontal posterior do HI, máis concretamente da denominada área de Broca, que se corresponde co n.º 44 de Brodman (Mozaz, Mestre, Núñez-Vázquez, 2007). Segundo esta descuberta, no noso cerebro existe un mecanismo neuronal que desenvolve a empatía emocional. Permite comprender directamente o significado das accións e emocións dos que nos rodean mediante unha replicación ou simulación interna do que observamos, sen mediación dunha reflexión explícita (Ríos e Sánchez, 2009).

O elemento crucial nesta cognición social é a simulación, que consiste na capacidade do cerebro para vincular directamente as experiencias en primeira e terceira persoa. Estas simulacións baséanse nun sistema que responde igualmente cando se executa unha acción dirixida a unha meta que cando se observa a alguén realizar unha acción similar.

Tras este mecanismo, atópanse as neuronas espellos. Grazas a elas, as nosas interaccións sociais son diferentes da interacción cos obxectos inanimados, xa que se comparte algo entre observador e observado: ambos posúen un sistema cerebro-corpo similar (Ríos e Sánchez, 2009).

No centro deste mecanismo espello actúa a insua, na cal están representados os estados internos do propio corpo. Pero, ademais, constitúe un centro de integración visceromotora cuxa activación induce á transformación das aferencias sensoriais en reaccións viscerais (Mozaz, Mestre, Núñez-Vázquez, 2007). É dicir, nestas estruturas neuronais viscero-motoras é onde se procesa a información visual relacionada coas emocións dos outros e que, á súa vez, determinan a experiencia emocional do observador. Singer et al. (2004) apuntan a que este mapeo acontece incluso cando as emocións dos outros son imaxinadas.

Polo tanto, o cerebro está equipado con estruturas que se activan durante a experiencia de accións e emocións en primeira e terceira persoas. A percepción da expresión dunha determinada emoción noutra persoa activaría no noso cerebro os mesmos sistemas neuronais que son activados cando nós mesmos experimentamos esa emoción. Este feito débese ao funcionamento das neuronas espellos que ao activarse, póñennos no lugar dos demais, experimentamos un estado similar e somos capaces de comprender as súas emocións (Mozaz, Mestre e Núñez-Vázquez, 2007). Así, cando vemos a alguén facendo unha determinada acción, nós accionamos a rede que estaría activa se estivesemos realizando esa acción. Por exemplo, se vemos a alguén sentir noxo, actívase a parte do noso cerebro (insua) como se fosemos nós os que estamos sentindo noxo (Ríos e Sánchez, 2009).

A comprensión dos aspectos básicos da cognición social depende da activación das estruturas que normalmente participan na nosa propia experiencia de accións e emocións. Por medio desta activación, créase unha ponte entre nós e quen nos rodea. Noutros termos, a cognición social non é simplemente pensar nos contidos dos pensamentos de quen nos rodea. O noso cerebro parece ter desenvolto un mecanismo funcional básico, un mecanismo especular, que nos permite introducirnos na mente dos outros. Gallese, Keysers e Rizzolatti (2004) coinciden en que este pode ser o mecanismo que sustente a cognición social. Pola contra, cando se presentan deficiencias no funcionamento das neuronas espello xérase a incapacidade para poñerse no lugar do outro e, polo tanto, para experimentar empatía e compaixón.

A relevancia da empatía radica na efectividade dos modelos durante o proceso da aprendizaxe vicaria, sobre todo, cando se ten por obxectivo o desenvolvemento das capacidades afectivas e sociais dos nenos. Semella así vital que, naqueles proxectos con finalidade educativa, como sucede coa televisión infantil, se amose interese na colaboración multidisciplinar co ámbito da neurociencia, en xeral, e da neurodidáctica, en particular.

2.4.2 Un programa de televisión para a audiencia de Educación Infantil

Esta investigación contextualiza a función da televisión no desenvolvemento dos nenos. Tralo seu papel educativo, matízase ese papel como unha responsabilidade compartida por toda a sociedade. Mais nese reparto de poderes ligados entre os distintos axentes, onde destacan a familia e a escola, á televisión aínda lle queda afrontar unha incógnita: como deseñar un espazo infantil que promova o desenvolvemento dos seus telespectadores.

A través da revisión bibliográfica realizada, destacaron dúas publicacións que determinaban os requisitos previos para constituír un programa educativo infantil de calidade.

O Informe Pigmalión (Del Río, 2004) presenta as denominadas producións de deseño, espazos elaborados para contribuír ao desenvolvemento infantil. Estes programas caracterízanse por ser obxecto de avaliacións formativas e sumativas, é dicir, valoracións dos efectos nos telespectadores que se realizan durante o proceso de deseño e despois do mesmo, na emisión. Estas análises son elaboradas por equipos multidisciplinares que traballan conxuntamente. De feito, na produción dos programas pártese dunha visión máis global do desenvolvemento humano no que se articula desenvolvemento e educación dende deseños evolutivos.

Nas conclusións do informe, os autores alertan da necesidade de programas deste tipo que atendan ao desenvolvemento global do destinatario. Indican que, se ben en España predomina un enfoque escolar na creación de espazos educativos, outros países como os Estados Unidos integran entretemento, variables de desenvolvemento e educación cunha lóxica de creación guiada pola investigación. Estes elementos serían, dende o seu punto de vista, os ingredientes para formular un espazo infantil educativo de calidade.

O informe acadou gran repercusión no ámbito da televisión educativa. Mais as súas conclusións pódense complementar coa visión da revista alemá *Televizion* -pertencente á International Central Institute for Youth and Educational Television- que, na súa edición do 2007, inclúe un artigo de Maya Götz titulado "¿Qué constituye un buen programa para preescolares?" Nel, vincúlase a calidade dun espazo infantil aos seguintes trazos:

a) Un programa de calidade para preescolares está creado especificamente para o grupo etario: Atende aos trazos propios da etapa de desenvolvemento na que se atopan os seus destinatarios.
b) Respecta as habilidades cognitivas e as preferencias dos cativos: Dispón dunha velocidade narrativa, duración e estrutura dramatúrxica adecuada.
c) Non fai dano: Non amosa tensión emocional nin presenta patróns antisociais, senón que antepón o benestar dos cativos en primeiro lugar.
d) Amplía o desenvolvemento do neno: Inflúe na identidade do cativo de maneira positiva, ocupándose de temas infantís e fomentando
e) É divertido e estimula: Inspira a permanecer activo e a comunicarse a través de boas sensacións cara o neno.

Ámbolas dúas publicacións coinciden en defender a importancia de responder ao desenvolvemento específico do público para evitar posibles danos así como para promover dunha forma óptima as súas competencias. Porén, recalcan que estes dous aspectos deben ir acompañados de elementos creativos de entretemento co obxectivo de captar a atención e motivar. Estes poderían ser así os ingredientes básicos da fórmula para elaborar un espazo educativo infantil.

Atendendo ás indicacións desta formulación, expóñense a continuación os trazos específicos de desenvolvemento dos individuos en etapa preescolar e as habilidades, destrezas e competencias que se deberían promover nun espazo para estes destinatarios.

2.4.2.1 O desenvolvemento global na etapa de Educación Infantil

O centro de interese da aprendizaxe mudou ao longo dos anos. Nun primeiro momento, baseouse no dominio persoal dos coñecementos para, progresivamente, ir perdendo importancia. Apareceu así o desenvolvemento harmónico de toda a persoa como obxectivo principal xunto cun novo concepto do neno que tamén sufrira a súa propia evolución paralela (Fernández e Gallego, 2003).

Tradicionalmente, considerábase á persoa adulta como o ideal do desenvolvemento evolutivo humano, de forma que tódalas etapas precedentes eran pasos previos sen ningún valor en si mesmos. En base a este concepto de educación que toma como referencia ao adulto, o cativo de cero a seis anos moldéase e adquire a forma adulta xa que o seu valor está en ser un proxecto de futuro; a infancia é simplemente unha etapa de paso cara a adultez, e a adultez futura é copia do modelo de adulto presente, tal como sinala Tonucci (2002).

A visión de neno como pequeno adulto partía de dous erros: propugnábase unha visión negativa do desenvolvemento evolutivo infantil como unha etapa de paso e defendíase que a finalidade do proceso educativo era a formación do adulto como etapa final de plena perfección humana.

O neno era un ser imperfecto e incompleto polo que ningún ámbito do desenvolvemento da persoa tiña nesta etapa obxectivos específicos propios. Noutros termos, a educación na infancia tiña un valor propedéutico: había que formar ao home do mañá. O importante non era o que se fixese co cativo senón o que se adquirise con posterioridade. Esta noción conducía a unha minusvaloración da educación do neno.

Na actualidade, dende a perspectiva do Ciclo Vital, segundo Fernández e Gallego (2003:34), existe un:

> Convencemento de que cada etapa do desenvolvemento humano ten contidos propios e tarefas evolutivas específicas, de que a persoa se desenvolve ao longo de todo o seu ciclo vital medrando os diversos ámbitos do desenvolvemento humano en diferentes direccións segundo a etapa evolutiva, e de que no proceso de maduración persoal existe unha interrelación entre o biolóxico, o psicolóxico e o social.

Neste estudo, adóptase a última visión citada que defende que tódalas etapas deben ser consideradas como unha parte relevante do desenvolvemento. Segundo a mesma, débense ter en conta as habilidades psicomotrices, cognitivas, afectivas e sociais dos cativos para acadar a súa globalidade.

2.4.2.1.1 O desenvolvemento psicomotriz

O desenvolvemento psicomotriz é "o resultado da relación entre a actividade psíquica e a función motriz, e ten como obxectivo controlar o propio corpo e as súas posibilidades de acción e expresión, tanto a nivel da propia acción como da representación" (Dosil, 2012: 50).

Segundo este autor, as bases sobre as que se asenta o desenvolvemento psicomotriz establécense de acordo a dúas leis fundamentais. Por unha banda, atópase a lei céfalo-caudal,

segundo a cal o crecemento físico e o control motor ten lugar de arriba a abaixo. Prodúcese primeiro o control da cabeza, seguido do pescozo, os ombreiros e tronco. Do mesmo modo, domínanse primeiro as extremidades superiores cas inferiores. Por outra, a lei próximo-distal, en base á cal o crecemento e desenvolvemento motor prodúcese dende as zonas máis próximas ao eixe corporal (interior) cara as máis alonxadas (exterior). Os nenos adquiren o dominio dos brazos previamente á das mans e destas antes cos dedos.

A partir destas dúas leis que rexen a evolución do movemento no ser humano, é posible distinguir dous tipos de psicomotricidade: a grosa e a fina.

A psicomotricidade grosa refírese á "coordinación de grandes grupos musculares encargados do control postural e que permiten realizar accións globais de locomoción" (Dosil, 2012:55). A adquisición do control postural está relacionada coa capacidade para controlar a tonicidade muscular, o cal á súa vez constitúe un proceso complexo e dinámico que require a integración de distintos tipos de información sensorial.

O logro significativo no primeiro ano e medio é aprender a camiñar. Durante o segundo ano, as habilidades motoras continúan perfeccionándose de forma que entre os 18 e 24 meses poden correr pequenas distancias, poñerse en crequenas, camiñar cara atrás, subir escaleiras, patear unha pelota e saltar. A forza e o control muscular a nivel groso experimentarán un desenvolvemento considerable entre os seis e os doce anos, podendo observarse nesta etapa algunhas diferenzas de xénero.

Complementando á psicomotricidade grosa, atópase a fina. Esta distingue "os movementos que requiren unha maior precisión. Involucra o uso de músculos pequenos e a coordinación óculo-manual" (Dosil, 2012:57). Un dos fitos máis importantes neste aspecto prodúcese ao final do primeiro ano, cando o neno é capaz de empregar índice e polgar xuntos para asir os obxectos. Esta habilidade manual irase desenvolvendo progresivamente: ao longo do segundo ano de vida, comezan a construír torres de varios cubos; aos tres, enroscan torcas; aos catro, anoan, recortan, fan trazos xeométricos e unen puntos; e aos cinco ou seis, iníciansе na escritura convencional. Non será até os 12 anos cando se produza o control da psicomotricidade fina.

Na consecución do pleno desenvolvemento da psicomotricidade, tanto fina como na grosa, participan diferentes aspectos, tal e como recolle Dosil (2012):

a) O esquema corporal

O esquema corporal é considerado por Ballesteros (1982) como "a representación do noso corpo, das súas diferentes partes e das súas posibilidades de acción e movemento". Dominalo supón coñecer a imaxe do propio corpo, percibir cada parte do mesmo formando parte da unidade global, coñecer as diferentes posicións e as súas posibilidades de movemento, tal e como mencionan Palacios, Cubero, Luque e Mora (1999).

A construción do esquema corporal realízase mediante un lento proceso a través do cal os nenos incrementan a calidade e discriminación perceptiva. Aos dous anos, son capaces de diferenciar algunhas partes do corpo e van progresando até recoñecer cada vez partes máis pequenas tanto en si mesmos como nos demais. Deste modo, até os cinco,

irán desenvolvendo tamén a capacidade de imitar movementos, desestabilizarán a dominancia lateral e progresarán na conquista do espazo. Aínda así, aos seis anos aínda persistirán algunhas dificultades relacionadas cos conceptos espazo-temporais cuxa elaboración terá lugar entre os sete e os doce, no que o esquema corporal se seguirá perfeccionando.

b) A dominancia lateral

A lateralidade está vinculada á dominancia hemisférica. Se o hemisferio dominante é o esquerdo, a persoa será destra; se o dominante é a dereita, a persoa será zurda. De non existir unha preferencia clara, fálase de ambidestros.

Esta dominancia apréciase na utilización dos ollos, das mans e das pernas. A súa definición prodúcese entre os tres e os seis anos, aínda que Dosil (2012) sostén que a preferencia manual se pon de manifesto xa nos primeiros meses de vida.

c) A independencia e a coordinación motriz

A independencia motriz considérase "a capacidade para controlar por separado as distintas partes do corpo" (Dosil, 2012:59). Os nenos comezan a dar mostras do seu desenvolvemento a partir dos catro anos, pero non se completa até os sete ou oito.

Pola súa banda, a coordinación motriz refírese á posibilidade de realizar de forma encadeada e unitaria varios movementos inicialmente independentes. Implica, en primeiro lugar, a asociación dos distintos movementos, a posterior automatización da asociación e, por último, a capacidade para descentrar a atención deles.

d) O equilibrio

Refírese ao "control e mantemento da postura do corpo, tanto no ámbito estático como no dinámico" (Dosil, 2012:60). A súa implicación é fundamental para o desenvolvemento do control postural e da locomoción. De feito, del depende a independencia motora.

O equilibrio estático é bastante estable aos cinco anos, de modo que os cativos desta idade poden manterse sobre un pé cos brazos cruzados durante varios segundos.

No equilibrio en movemento, os cativos de tres anos son capaces de camiñar sobre un traxecto recto con bastante destreza, pero non conseguirán facelo sobre un círculo antes dos catro.

e) A orientación espazo-temporal

A orientación espacial consiste na "toma de conciencia da situación do noso corpo no espazo e da dirección dos movementos que realizamos, así como da posición dos demais e dos obxectos cos que interactuamos" (Dosil, 2012:60).

O desenvolvemento espacial prodúcese de forma gradual. As nocións espaciais básicas que se adquiren antes son as de arriba-abaixo e adiante-atrás. O concepto de esquerda-dereita implica maior complexidade. De feito, aos seis anos os cativos discriminan entre dereita e esquerda sobre si mesmos, pero non son capaces de facelo sobre persoas situadas fronte a elas até os oito.

A orientación temporal refírese á "comprensión da orde e a duración dos sucesos, integrándose ambos aspectos no que denominamos ritmo dos acontecementos" (Dosil, 2012:61). É máis complexa e tardía ca espacial. Entre os dous e os doce anos, irán aprendendo a estruturar a súa acción en termos temporais de antes-despois, onte-hoxe-mañá, días-semanas-meses-anos, etc. A capacidade para establecer secuencias cronolóxicas e lóxicas dos acontecementos require un certo nivel de desenvolvemento cognitivo, polo que será a partir dos sete cando se superen as principais dificultades.

f) A grafomotricidade

A grafomotricidade é unha capacidade que evoluciona de forma progresiva influída por factores tanto madurativos como sociais. Fai referencia á habilidade para realizar xestos gráficos como os do debuxo e escritura.

A evolución do debuxo infantil sería o seguinte, segundo Dosil (2012):

f.1) 18 meses-24 meses: Realízanse os primeiros trazos. Influídos pola lei próximo-distal, ao principio son rectos e involucran o uso do brazo en bloque, logo aparecen movementos en zigzag nos que intervén o cóbado ata chegar ás formas circulares grazas ao control da boneca.
f.2) 30 meses-3 anos: Aparecen os garabatos: combinacións de trazos rectos e curvos.
f.3) 3-4 anos: Mellora a coordinación óculo-manual e o control do trazo. Aparece a conciencia de estar debuxando e comezan a realizarse esquemas. Son as primeiras representacións da figura humana, formada por un círculo que fai ás veces de cabeza e tronco, do que saen as extremidades.
f.4) 4-5 anos: A figura humana gaña en complexidade: debúxanse as cousas de acordo a como son ou o que se sabe delas e non tal como se ven. Aparece o movemento nas figuras e tamén a paisaxe.

2.4.2.1.2 O desenvolvemento dos procesos cognitivos básicos

Os procesos cognitivos básicos interveñen en calquera actividade cognitiva xa que sobre estes alicerces repousan outros procedementos de maior nivel como a linguaxe, o razoamento ou a resolución de problemas que requiren da súa intervención (Pelegrina e Lechuga, 2007).

Tradicionalmente, considerouse que na base do sistema cognitivo se sitúan tres procesos: a percepción, a atención e a memoria.

a) A percepción

A percepción é un "proceso mediante o cal as persoas toman contacto co ambiente no que están inmersos, permitíndolle a conexión coa realidade física" (Pelegrina e Lechuga, 2007:80).

No proceso de desenvolvemento, o sistema sensorial adopta un papel relevante. Calquera operación cognitiva require información que, nalgún momento, tivo unha orixe externa. Este proceso realízase sen esforzo nin conciencia. Os cativos non deciden deliberadamente que ver, oír ou sentir, pero si poden dirixir deliberadamente a súa atención cara un estímulo específico.

O primeiro proceso cognitivo que axuda ao bebé a relacionarse cos estímulos é a percepción. Dende o nacemento, os bebés xa responden aos sons e recoñecen o olor e o movemento do seu coidador. Arredor do oitavo mes, a agudeza visual e a binocularidade son similares aos do adulto. Porén, non é até os seis anos cando se comeza a desenvolver en maior medida as capacidades visoespaciais. E aos nove anos, como indican Pérez e Capilla (2008) poden integrar diferentes partes dunha figura nun todo con significado, acadando aos 11, a capacidade de percibir o obxecto de forma global. Sobre a mesma idade, aos 12 anos, tamén se considera a percepción táctil no seu pleno desenrolo. Se ao nacer van desenvolvendo a capacidade para discriminar texturas, arredor dos cinco anos, son capaces de distinguir as sensacións táctiles dos dedos da man.

Os procesos cognitivos non se desenvolven de forma illada. Lembra Pérez e Capilla (2008) que dende os 11 anos até a adolescencia, se produce un desenrolo das rexións parietais da cortiza, encargadas da orientación espacial e dos lóbulos frontais, responsables da integración multimodal. Non se trata pois, dun período tardío de adquisición, senón dunha fase de perfeccionamento.

b) A atención

A atención pode ser definida como "a capacidade mental para xerar e manter un estado de activación que permita o procesamento de información" (Ríos et al., 2012:425).

Esta capacidade implica varios compoñentes estreitamente ligados. En primeiro lugar, supón un proceso selectivo, mediante o cal se analiza e percibe certa información mentres se ignora outra. En segundo lugar, consiste nun proceso regulador de intensidade, no que pode variarse a cantidade de atención aplicada a unha fonte concreta da información. Finalmente, supón un proceso de consecución e mantemento da alerta. (Pelegrina e Lechuga, 2007).

Dende cedo, a atención humana é focal, sostida e conxunta. Ao ano, os bebés dirixen a atención dos adultos cara o mundo exterior co obxectivo de mostrarllo ou pedirlles xestualmente que fagan algo cos obxectos. A partir dos dous anos, soen cambiar cada pouco tempo de actividades, pasando dunhas a outras con certa prematura. Mais a esta idade, a atención dos nenos vai gañando en controlabilidade, adaptabilidade e capacidade planificadora. Así, cara os cinco ou seis, poden manterse realizando unha mesma actividade até sete minutos como media. Neste senso, a realización de longas secuencias

de accións, mantendo un mesmo propósito, permite predicir un adecuado desenvolvemento das capacidades cognitivas dos cativos, xa que asegura unha boa plataforma para realizar as aprendizaxes (Rodrigo, 1999).

A medida que os cativos persisten nunha actividade, van tendo máis ocasións para focalizarse voluntariamente nun aspecto determinado, ignorando outros. Esta capacidade require o control atencional polo cal haberá que agardar até os oito-nove anos de idade para observar avances realmente destacados.

Xunto ao maior control, os nenos van gañando en adaptabilidade e flexibilidade. Isto é fundamental xa que permite optimizar as capacidades cognitivas ao empregalas de acordo coas necesidades, propósitos e metas. Así, os nenos mudan de criterios nunha acción segundo conveña e son cada vez máis rápidos e precisos en detectar estímulos.

De todos modos, os máis pequenos dificilmente presentan estratexias atencionais. Son destacables precariedades como a deficiencia de produción, é dicir, a falla de estratexias en situacións onde serían moi útiles. Tampouco manifestan gran capacidade para manexar unha estratexia de modo eficaz (deficiencia de control) nin se benefician do uso da estratexia aínda que a empreguen convintemente (deficiencia de utilización).

O terceiro tipo de mudanza na capacidade atencional é o carácter planificador. Os bebés dificilmente trazan unha meta e dirixen accións estratéxicas para conseguila. Porén, aos catro anos, a atención comeza a ter xa trazos estratéxicos, por exemplo, os cativos buscan de modo sistemático os xoguetes que perderon na súa habitación, mirando nos lugares que estiveron por última vez. A partir desta idade, os nenos van sendo máis capaces de levar a cabo tarefas máis complexas que requiren planificación. Deste modo, os nenos de oito-nove anos, en relación cos de cinco, dedican máis tempo a planificar previamente a tarefa antes de comezar (Rodrigo, 1999).

c) A Memoria

A memoria é unha parte fundamental do proceso de aprendizaxe. Sen a súa presenza, as experiencias perderíanse e o individuo non podería beneficiarse da experiencia. Grazas á memoria percibimos relacións, podemos comparar e, polo tanto, pensar.

Pomar e Gómez (2012) destacan tres tipos de memoria:

c.1) Memoria sensorial: Trátase da responsable da primeira impresión da información. Almacena a información do estímulo entrante unicamente durante un pequeno instante trala súa recepción, permitindo que se procese. Na segunda infancia, é bastante operativa e mellora levemente até os 10 anos.
c.2) Memoria a corto prazo: Nela ten lugar a actividade mental consciente. Sempre está en funcionamento, aínda que se enche moi rápido coa información nova porque a súa capacidade é limitada. Mellora significativamente entre os catro e quince anos, cando se forman máis rápido as conexións neuronais por unha crecente mielinización e formación de dendritas das neuronas.

c.3) Memoria a longo prazo: Non ten límites nin de duración nin de capacidade. Acumúlanse as experiencias que compoñen a nosa vida. Dende o nacemento, os nenos son capaces de almacenar información asociativa na memoria a longo prazo.

Nas diferentes etapas da infancia, a capacidade que ten o neno para empregar a memoria varía. Nos dous primeiros anos de vida, o cativo almacena as lembranzas a través de sensacións e non de símbolos, polo que lle resulta moi difícil recuperar as lembranzas. De feito, non é até os dous-catro anos que o neno é capaz de describilas. Así, durante o proceso de desenvolvemento, empregan a memoria a corto prazo para estruturar posteriormente a memoria a longo prazo. De todos modos, mediante a aprendizaxe da linguaxe, o cativo vai adquirindo novas estratexias de memoria simbólica que coa idade e as habilidades adquiridas se van volvendo máis complexas.

Entre as estratexias empregadas polos cativos para reter información, Pomar e Gómez (2012) poñen en relevo as seguintes. En primeiro lugar, aparece a repetición, a cal constitúe a estratexia máis simple. Comeza a utilizarse dende os tres-catro anos, aínda que non é até os sete que a empregan de forma espontánea. A continuación, xorde a organización, consistente en agrupar e categorizar a información para lembrala. Pódese adestrar aos cativos a partir dos seis anos, aínda que espontaneamente aprenden a utilizala aos dez. Finalmente, emprégase a elaboración, a máis complexa mediante unha relación ou significado novo. A partir dos seis, son capaces de utilizala, pero até a adolescencia non o fan de forma espontánea.

2.4.2.1.3 O desenvolvemento da intelixencia

Os recén nados están dotados dunhas capacidades sensoriais rudimentarias e dun complexo conxunto de reflexos motores. Esta actividade sensorial e motora é a base da intelixencia nos dous primeiros anos de vida polo que se converte no medio a través do cal se realizan as primeiras aprendizaxes arredor dun mesmo. Pártese entón dunha intelixencia sensoriomotora baseada na acción, que permite ao neno coñecer o contorno a través da experimentación directa pero carente de representacións mentais, conceptos ou obxectos permanentes (Iglesias e Rodríguez-González, 2012).

Segundo estes autores (2012), nos primeiros anos de vida, a evolución pódese observar a través de tres capacidades fundamentais:

a) Uso de medios para acadar fins ou a habilidade para resolver problemas: A capacidade para combinar e usar de forma intencionada os esquemas reflexos característicos do recén nado evolucionan ao longo dunha secuencia temporal que Piaget (1969) dividiu en seis etapas: exercitación de reflexos (cero-un mes), reaccións circulares primarias (un-catro meses), reaccións circulares secundarias (catro-oito meses), coordinación de esquemas secundarios (oito-doce meses), reaccións circulares terciarias (12-18 meses) e combinacións mentais (18-24 meses). Nesta investigación, preséntase a evolución a partir do ano de vida.

a.1) Reaccións circulares terciarias (12-18 meses): Os nenos comezan a expresar a súa curiosidade a través da experimentación e e a exploración que lles permite crear novos esquemas. Fan uso do ensaio-erro para solucionar problemas.

a.2) Combinacións mentais (18-24 meses): Xorde a capacidade para representar mentalmente os obxectos e acontecementos. Deste modo, poden pensar sobre cousas e anticipalas sen recorrer á acción, inventando medios para acadar fins ou solucionar problemas. Polo tanto, xa non se limita ao ensaio-erro ao poder representar na súa mente os actos e consecuencias sen necesidade de experimentalos directamente.

b) Capacidade de imitación: A imitación de modelos constitúe unha das principais ferramentas de aprendizaxe para o ser humano na adquisición de determinadas habilidades como as lingüísticas. Para Piaget (1969) a aparición da imitación diferida- a capacidade de imitar a un modelo pasado un tempo dende que foi visto- é un sinal inequívoco do xurdimento da capacidade simbólica ou representacional que non aparece até os 18 meses. Porén, Meltzoff (1988) comprobou que nenos de nove meses dan mostras de imitación diferida de accións simbólicas até 24 horas despois de observalas nun modelo.

c) O desenvolvemento da permanencia do obxecto: Considérase como unha das principais tarefas cognitivas que os cativos realizan nos primeiros anos. Segundo Piaget (1969), non é até aproximadamente un ano e medio cando adquiren totalmente a noción de permanencia do obxecto máis alá do que os seus sensos lle indican. Porén, Iglesias e Rodríguez-González (2012) lembran que, grazas ao emprego de métodos experimentais máis sofisticados ca observación naturalista, se sabe que a capacidade intelectual dos nenos pequenos é maior do que el lles atribuíu.

Ao final dos dous anos, os nenos acadaron conquistas intelectuais que se manifestan a través do incipiente uso da linguaxe, a súa capacidade de imitación diferida e a aparición do xogo simbólico. A habilidade para transcender dende as accións físicas ás mentais, permítelles facer uso da imaxinación e a creatividade, así como formar conceptos e pensar de forma máis racional.

A partir desta etapa, Iglesias e Rodríguez-González (2012) sinalan dous trazos que determinan o modo de pensar dos nenos:

a) O razoamento transdutivo constitúe un dos trazos tradicionalmente atribuído á intelixencia preoperacional. Permite que os cativos poidan ver unha situación como orixe doutra sen que exista relación causal. Porén, actualmente sábese que os cativos pequenos son capaces de relacionar con precisión causas e efectos cando afrontan situacións que poden comprender. Nenos de tres anos entenden que as causas preceden aos efectos, coñecen os principios causais básicos e non sempre recorren ao razoamento transdutivo (Iglesias e Rodríguez-González, 2012).

b) A centración convértese noutro dos trazos característicos do pensamento preoperacional, é dicir, a incapacidade para pensar en varios aspectos dunha situación á vez. Isto tradúcese na tendencia dos nenos a focalizarse ou centrar a atención nun único trazo ou parte do estímulo ou da situación que afrontan. Ten diversas repercusións no desempeño intelectual dos cativos pequenos. Entre elas, Iglesias e Rodríguez-González (2012) sinalan tres especialmente rechamantes: o egocentrismo, os erros na conservación e a ausencia da clasificación xerárquica.

O egocentrismo caracterízase pola "incapacidade de contemplar puntos de vista diferentes do propio e tomar este como se fose o único posible" (Iglesias e Rodríguez-González, 2012:129). Isto dificulta aos nenos a comprensión dos sentimentos, motivos, desexos, pensamentos e intencións dos outros. Piaget (1969) consideraba que a capacidade para adoptar puntos de vista diferentes ao propio non xurdía até os seis, sete anos. Mais Iglesias e Rodríguez-González (2012) contradín este feito e poñen de manifesto que os cativos son capaces de situarse noutros puntos de vista moito antes, a partir dos tres anos e medio ou catro. Esta particularidade tamén se manifestaba para Piaget (1969) a través da linguaxe egocéntrica. Mais esta idea está tamén sendo cuestionada xa que nenos de catro anos son capaces de adaptar a súa linguaxe en función da idade do receptor.

O animismo constitúe outro dos trazos relacionados co egocentrismo. Consiste na "crenza de que as cousas están vivas, e polo tanto, desexan, senten, pensan e teñen intencións" (Iglesias e Rodríguez-González, 2012:130). Neste caso é preciso unha matización xa que esta idea non é indiscriminada. Un neno de tres anos non pensa que obxectos como os lapis poidan estar vivos, aínda que si poidan sospeitar que obxectos descoñecidos si o estean.

A pesar das críticas, aínda que os preescolares non son tan egocéntricos como Piaget supuxo, é certo que se basean, con frecuencia, na súa propia perspectiva e que teñen dificultades para elaborar xuízos sobre os motivos, desexos e intencións dos outros, posto que a capacidade para poñerse no lugar do outro se desenvolve lentamente.

A devandita centración maniféstase nos erros dos cativos na conservación. Este concepto refírese á idea de que certas características dos obxectos permanecen inalteradas a pesar dos cambios na súa aparencia. As dificultades dos nenos nas tarefas de conservación relaciónanse coa súa tendencia a centrarse nos estados inicial e final das cousas, pero non nas transformacións que experimentan (estatismo) e co feito de que son incapaces de reverter mentalmente as accións que realizaron para volver do estado final ao inicial (irreversibilidade).

A pesar disto, Iglesias e Rodríguez-González (2012) lembran que é habitual que os nenos amosen un desempeño irregular nas tarefas de conservación e que poden efectuar correctamente unhas tarefas e non outras, podendo depender do número de elementos implicados, da súa familiaridade, do tipo de tarefa e da demanda que se fai.

Finalmente, atópase a clasificación xerárquica. Os cativos de catro anos son capaces de realizar clasificacións de pequenos conxuntos de elementos, especialmente se son obxectos familiares para eles, empregando un criterio de clasificación de tipo perceptivo. Poden aplicar esta habilidade á súa vida cotiá categorizando ás persoas, por exemplo, en amigas e non amigas. Porén, cústalles organizar os obxectos en xerarquías de clases e subclases, xa que, debido á súa tendencia a centrarse nun único aspecto, non son capaces de relacionar simultaneamente unha clase enteira coas partes que a compoñen.

Progresivamente, os nenos desenvolven unha maior capacidade para o razoamento lóxico e unha nova forma de intelixencia caracterizada pola realización, denominada

operacións concretas. Este tipo de pensamento iníciase aos seis anos e dura até os once/doce (Iglesias e Rodríguez-González, 2012).

2.4.2.1.4 O pensamento matemático

O pensamento matemático depende, en primeiro lugar, do desenvolvemento de aspectos como o psicomotriz, o perceptivo, o coñecemento físico e espacial, a memoria ou a capacidade de abstracción.

Estas conexións permítelles a Iglesias e Rodríguez-González (2012) resaltar a estreita vinculación do pensamento matemático cos conceptos espazo-temporais xa que:

Por unha banda, o coñecemento e o dominio do espazo vai unido ao coñecemento do corpo e ao intercambio coas figuras de apego. A través da súa propia experiencia, o neno adquire conceptos como a distancia ou o tamaño, e posteriormente, o concepto de cantidade. Deste modo, a necesidade de diferenciar e ordenar as cantidades orixina a aparición do número.

Por outra, a comprensión do temporal vai sendo adquirido polo neno dende o seu nacemento, a través da progresiva sincronización e estruturación dos ritmos fisiolóxicos grazas á nai. Esta estruturación será o preludio do que posteriomente serán as rutinas na casa e no colexio. Así, a vida mesma do cativo influirá na adquisición da capacidade para diferenciar os conceptos de antes e despois, e posteriormente, o de secuenciación.

Estas nocións participan na evolución do pensamento matemático, pero este tamén depende da aprendizaxe dunha serie de conceptos que permitirán estruturalo, en concreto, os seguintes:

a) Concepto do número

A comprensión do número require da adquisición previa do concepto de conservación e do de correspondencia un-a-un.

A conservación do número implica a capacidade do neno para comprender a súa permanencia, é dicir, comprender que o número se pode conservar independentemente da distribución ou forma dos elementos dun conxunto. De feito, garda unha estreita relación coa permanencia do obxecto, pois ambos tratan un avance cognitivo polo que a a realidade exterior percibida sensorialmente, deixa de condicionar totalmente o xuízo que o neno fai da realidade; comprende que non porque non o vexa, deixa de existir ou porque cambie de tamaño ou forma varía o número.

A correspondencia un-a-un supón que o cativo é capaz de sinalar e etiquetar os elementos dun conxunto. Implica unha capacidade para a partición, unha de etiquetado e a coordinación entre ambas.

En xeral, os nenos de até cinco anos fracasan tanto nas situacións de conservación como no de correspondencia. Entre os cinco-seis, hai unha etapa de transición no que hai

respostas intermedias. Dáse a correspondencia un-a-un, pero sen equivalencia duradeira. Non será até os seis e medio ou sete, cando hai unha adquisición clara destes conceptos.

O concepto do número lógrase, polo tanto, como resultado da adquisición destes conceptos, pero tamén vai precisar doutras dúas capacidades: a de clasificación de obxectos (entender que unha serie de obxectos pertencen a unha mesma categoría, debido a unha ou varias semellanzas) e a de seriación dos mesmos (a comprensión das diferenzas entre obxectos).

b) Habilidade para contar

A habilidade para contar adquírese progresivamente, pasando por diferentes graos de dominio e comprensión. Piaget e Szeminska (1982), sinalan dous tipos: un mecánico e memorísitco, anterior á adquisición do concepto de conservación do número, e outro operatorio, trala adquisición da conservación do número.

c) Capacidade para realizar tarefas de suma e resta

A operación de sumar adquírese arredor dos catro anos. Inicialmente, o neno entende esta operación como un cambio de estado. Un conxunto inicial faise maior por un proceso de adición, de modo que para o cativo non é igual sumar a un conxunto dado de 4 elementos outros cinco, que de cinco sumar outros catro. Posteriormente, os cativos irán asimilando as propiedades da suma: identidade, conmutativa e asociativa.

A operación de restar asúmese como unha aprendizaxe propio da etapa escolar. Porén, sempre que se trate de pequenas cantidades, os cativos son capaces de comprender por si sós a sustracción de elementos dun conxunto inicial, aínda que a través de estratexias moi básicas, cunha comprensión limitada do significado.

2.4.2.1.5 O desenvolvemento da linguaxe

Segundo Taboada, Rivas e López (2012), podemos distinguir dúas etapas na adquisición da linguaxe: a etapa prelingüística, que abarca dende o nacemento até os 12-18 meses, e a lingüística, arredor dos 18 meses. Nesta última, a comunicación xestual deixa paso progresivamente (cara os tres anos) á palabra e os xestos pasan a un segundo plano, utilizándose como reforzo da comunicación oral.

Esta evolución iníciase tralo nacemento, cando o neno amosa unha motivación para a relación interpersoal a través das diferentes condutas ás que o adulto lles atribúe unha intencionalidade. Deste modo, se o cativo emite unha conduta, o adulto sobreinterprétaa e aténdeo. Estes intercambios fanse cada vez máis ricos e xeneralízanse a diversas situacións cotiás constituíndo protoconversacións, dende os dous ou tres meses. Meses máis tarde, entre os oito e doce meses, aparece a intencionalidade. O cativo capta a relación entre as súas condutas e as do adulto, emprega xestos deícticos de forma intencional e as súas condutas manifestan o desexo de compartir accións co adulto.

A adquisición destas capacidades constitúe o resultado do desenvolvemento dunha serie de capacidades concretas:

a) O desenvolvemento fonolóxico

A aprendizaxe fonolóxica comeza no momento do nacemento coas primeiras vocalizacións. Progresivamente, os bebés emiten sons guturais e balbucean até producir protopalabras, as cales se consideran unha transición entre as producións prelingüísticas e as lingüísticas.

Pérez Pereira (1999) menciona a secuencia desenvolta polos nenos. Segundo a mesma, ao ano de idade, os cativos comezan a emitir as primeiras palabras, adquirindo ao ano e medio un repertorio próximo ás 50. Pouco a pouco, até os catro anos, as producións do neno vanse facendo cada vez máis ricas e complexas. Mais para chegar a esta situación, o cativo pasa por unha evolución onde se priorizan as vogais e posteriormente, van aparecendo as consoantes coas que construirá as súas primeiras palabras. Porén, dada a dificultade, os nenos adoptan estratexias fonolóxicas para simplificar as palabras dos adultos: substitúen sons que lles resultan complicados por outros máis sinxelos, asimilan sons por outros próximos ou simplifican as estruturas silábicas.

Estes procesos redúcense na súa maior parte a partir dos catro anos e aos seis, xa practicamente desapareceron. A esta idade, articulan e combinan tódolos sons da súa propia lingua e comezan xa o desenvolvemento "metafonolóxico" ou coñecemento consciente da fonoloxía. Porén, non dominarán as variacións na entoación así como outros trazos prosódicos até os dez anos.

b) O desenvolvemento morfosintáctico

Aos 18 meses, o neno iníciase nun proceso morfosintáctico que culmina aos catro anos, cando xa adquiriu as bases fundamentais da súa gramática. Nese momento, xa emprega morfemas de xénero, número, persoa, artigos, preposicións, conxuncións e aplica regras para a combinación de palabras.

Brown (1973) establece cinco etapas no desenvolvemento morfosintáctico:

b.1) Etapa das regras semánticas lineais (18-24 meses): O cativo comeza a combinar dúas palabras que lle permiten expresar un gran número de ideas. Pode combinar un axente cunha acción (mamá vén), cun obxecto (mamá comida) ou cun atributo (mamá mala). Aparecen tamén algunhas preposicións, marcadores de plurais, oracións negativas coa partícula non e algún pronome persoal e posesivo.
b.2) Etapa do desenvolvemento morfosintáctico (30 meses): Constrúense frases de tres elementos axente+acción+obxecto, emprega os adverbios de lugar, os pronomes de primeira e segunda persoa e os marcadores de xénero e número con erros.
b.3) Etapa do desenvolvemento da forma (31-36 meses): Perfecciona as oracións simples. Aparecen os determinantes, os morfemas de tempo e aspecto e as frases interrogativas, imperativas e negativas.
b.4) Ao final desta etapa, constrúe frases de catro elementos e aparecen as frases coordinadas por "e". Tamén emprega as principais flexións de xénero e número, verbos auxiliares ser ou estar e algúns tempos compostos. Do mesmo modo, aparecen unha maior variedade de preposicións, adverbios e pronomes persoais e posesivos. Porén, aínda comete sobrerregularizacións nos verbos, xénero e plural.

b.5) Etapa de incrustación de elementos (36-42 meses): Aparecen as perífrases verbais, as oracións subordinadas con "pero" ou "porque" e algunhas de relativo con "que". Emprega correctamente os auxiliares do verbo ser e haber, os tempos, persoas e modos verbais. Tamén emprega con frecuencia os adverbios e preposicións. A pesar dos avances, aínda comete erros de regularización que van desaparecendo progresivamente.
b.6) Etapa de unión de cláusulas (42-54 meses): As estruturas gramaticais complétanse e diminúen os erros morfolóxicos e sintácticos. Emprega unha gran variedade de oracións subordinadas, aparecen as estruturas pasivas, proposicións de tempo e espazo. Empregan correctamente as principais flexións verbais (presente, pretérito e futuro) e o discurso faise máis complexo (afirmativas, interrogativas e negativas).
b.7) Aos cinco-seis anos, os cativos empregan correctamente a maior parte de regras. De todos modos, entre os seis-doce anos o desenvolvemento morfosintáctico aínda continúa evolucionando.

c) O desenvolvemento semántico

Na análise do desenvolvemento semántico débese distinguir, segundo Taboada, Rivas e López (2012) entre comprensión e produción. A comprensión fai referencia á capacidade de recoñecer palabras e ao seu poder para evocar obxectos. Así, aos 12 meses, o neno comprende aproximadamente tres palabras. Entre os 12 e os 20 meses increméntase o número a vinte, chegando aos 24 meses ás dúas centas cincuenta . A partir dese momento, o ritmo é vertixinoso. Aos 36 meses aprende unha palabra nova cada día podendo chegar, entre os cinco e os seis anos, ás 3000 palabras.

Pola súa banda, a produción ten que ver co momento de aparición e ritmo de adquisición. Atendendo á proposta de Pérez Pereira (1999), hai tres momentos nos que se poden observar trazos cualitativamente diferentes: Dende o nacemento até os 15 meses, no que o vocabulario non excede ás dez palabras; durante os catro meses seguintes, chega ás 50 palabras; e o período posterior, ás 50 palabras, no que se produce "unha explosión de vocabulario", alcanzado aos dous anos as 450 palabras.

A partir dese momento, o vocabulario segue un ritmo acelerado. Nese brote de vocabulario, o neno pasa das 950 palabras aos dous anos e medio, ás 4500 aos seis anos. Dende entón, o ritmo de adquisición é espectacular grazas á adquisición de novas capacidades cognitivas como a categorización e a conceptualización.

Estas adquisicións seguen unha orde, segundo Taboada, Rivas e López (2007):

c.1) Do concreto ao abstracto: obxectos e accións concretas e logo, palabras abstractas referidas a localizacións ou sucesos.
c.2) Do xeral ao específico.
c.3) Do básico (representativo dunha categoría) ao supraordenado (categorías xerais amplas) e subordinado (específico).
c.4) Dos criterios funcionais e de contigüidade ás relacións semánticas: As primeiras relacións son de acción (can corre), séguenlle as de continuidade ou proximidade (laranxa-mazá) e despois os sinónimos, antónimos e xerarquías de palabras.

O incremento continua coa idade do cativo xa que o vocabulario medra ao longo da vida. A súa exactitude e riqueza dependerá das características do contexto social e lingüístico, así como das inquietudes e actividades que realice.

d) O desenvolvemento pragmático

Empregar de forma adecuada a linguaxe implica coñecer e saber empregar as regras lingüísticas pero, ademais, ter coñecementos sobre o interlocutor, o contexto e os usos da linguaxe.

Taboada, Rivas e López (2007) distinguen entre as capacidades conversacionais e as narrativas.

Entre os dous e os catro anos, os cativos desenvolven a habilidade básica para conversar. Neste senso, nas capacidades conversacionais valórase a habilidade do neno para respectar a quenda de intervención, iniciar e manter o tema de conversa e a capacidade para adaptarse aos participantes, roles e situacións. Mais, aos dous anos aínda que poden introducir temas, son incapaces de mantelos máis alá das dúas quendas e apenas teñen en conta ao interlocutor. O peso da conversación recae sobre o adulto que é o que soe iniciar, manter o tema e facer preguntas. Hai que agardar aos catro para que inicien unha conversa e sexan capaces de mantela e pechala. Ademais, durante ese ano, comezarán a mudar o estilo lingüístico para, por exemplo, resultar máis cortés, e a realizar axustes en función do interlocutor.

Pola súa banda, a capacidade narrativa relaciónase coas funcións da linguaxe; implica outro modo de comunicar, transmitir información e integrar experiencias. Neste senso, Nelson (1989) pon de manifesto que os nenos de 2 anos son capaces de adoptar unha voz especial cando fan de narradores. Ao ano seguinte, aprenden a seleccionar a información relevante cando lles narran sucesos aos seus compañeiros. Entre os catro-cinco anos, as narracións fanse máis ricas ao ir introducindo progresivamente marcadores de tempo, adverbios, preposicións... A partir dos cinco-seis, relátanse lembranzas e historias inventadas. E, aos cinco e sete anos, introducen argumentos incrementando, pouco a pouco, a lonxitude e complexidade.

2.4.2.1.6 O desenvolvemento afectivo, emocional e a personalidade

Analizados a evolución dos nenos e nenas nos aspectos anteriores, é preciso comentar un tipo concreto de desenvolvemento marcado por tres cuestións:

a) O desenvolvemento afectivo

Na primeira infancia, as persoas precisan protección e apoio. Cando os nenos nacen, están indefensos, polo que a evolución resolveu este problema equipando ao individuo cun sistema condutual de apego, o núcleo do desenvolvemento afectivo.

O apego pódese definir como "o vínculo emocional que o cativo establece co seu coidador e que actuaría como un sistema de control da conduta encargada de regular a

busca de proximidade e a conduta exploratoria do cativo segundo o momento e a situación" (Cortés e Cantón, 2007:160).

As relacións de apego van mudando segundo a secuencia na que Bowlby (1972) establece catro fases. Esta investigación céntrase a partir da terceira, entre os seis meses e dous anos, na que xorde o apego propiamente dito. Nela, o bebé busca activamente a proximidade ao coidador e a utilización da figura do apego como base segura. Mais a partir do primeiro ano, o neno vai conseguindo certo grao de independencia das figuras de apego, grazas ás capacidades de locomoción, verbais e intelectuais que vai adquirindo. Deste modo, a partir dos dous anos, establece co seu coidador unha relación caracterizada pola mutua regulación. Pode empregar palabras, abrazos e outras estratexias para influír nos plans da súa figura principal de apego. E, cando esta se marcha, el continúa sentíndose seguro se sabe onde foi e cando volverá.

O sistema condutual de apego fai que o neno realice continuas valoracións comparando a necesidade que sente de contacto e a súa posición real con respecto á figura de apego, axustando as súas respostas para acercarse ou manter a proximidade ao coidador e conseguir así un nivel adecuado de sentimento de seguridade.

En base a esas respostas, o neno apegarase a aquelas persoas que contesten dun modo consistente e apropiado aos sinais e condutas de busca de proximidade. O grao de proximidade variará, ademais, en función de factores esóxenos, como a familiaridade do ambiente, e de endóxenos, como fatiga ou doenzas.

A síntese de experiencias de apego da primeira infancia dará lugar á formación do modelo interno de traballo do cativo, que definirá as concepcións sobre a natureza, trazos e comportamento esperado do mundo (Cortés e Cantón, 2007).

b) O desenvolvemento emocional

Conxuntamente co desenvolvemento afectivo, atópase o emocional. Depende de varios factores: algúns son innatos e visibles no nacemento e outros só aparecen tempo despois. Este proceso atende a un "reloxo" biolóxico en maduración, regulado polo cerebro, que vai espertando sentimentos específicos en diferentes etapas. A intensidade de determinadas emocións e a aprendizaxe da súa regulación depende de procesos de socialización e de intercambios afectivos que teñen lugar no interior da familia e na interacción cos iguais (Caurcel e Fernández, 2007). Neste senso, por unha banda, pódese distinguir a expresión emocional e, por outra, o recoñecemento das emocións.

Con respecto á expresión, a experiencia emocional evoluciona conforme se van desenvolvendo as capacidades sensoriais e cognitivas así como mudan as metas ao aprender a modular as emocións e a súa expresión.

Durante o primeiro ano, aparecen as emocións chamadas primarias ou básicas como o interese, a repugnancia, a ledicia, o sinal de socorro, a cólera, a tristeza, a sorpresa e o medo. Hai que esperar ao segundo ano, para que os nenos comecen a manifestar emocións secundarias como a a vergoña, a timidez, a empatía, a culpa, a envexa, o orgullo, os celos, o desprezo, a gratitude (Cortés e Cantón, 2007). Estas emocións máis

complexas dependen do senso de si mesmo. Aparecen cando o cativo desenvolve a autoconciencia, é dicir, "a capacidade para recoñecer as súas propias accións, intencións, estados e competencias, e para entender que están separados doutras persoas e cousas" (Caurcel e Fernández, 2007:191).

O logro da autoconciencia representa un gran salto na comprensión e relación coa xente. Son capaces de experimentar un conxunto de emocións máis complexas relacionadas co descubrimento dun mesmo, as emocións autoconscientes, e coa manifestación da relación cos demais, as emocións sociomorais.

Ao longo dos tres primeiros anos, as expresións emocionais vanse facendo cada vez máis selectivas, aumentan a súa rapidez e duración e socialízanse na interacción coas figuras do apego, tal como indican Ortiz, Fuentes e López (1999). Mais, un dos grandes cambios na vida emocional do cativo determínao a linguaxe cando, cara os tres-catro anos, proporciona un novo modo de expresión dos sentimentos máis alá das expresións faciais. A linguaxe permítelles expresar e comunicar os estados emocionais. As diferentes emocións fanse cada vez máis diferentes entre si e hai unha maior diferenciación

De todos modos, a comprensión e o control dos estados emocionais tamén se pode considerar un logro relevante nesta etapa, xa que o preescolar se move entre distintas forzas: imita, aprende de modelos e, por outra, busca diferenciarse, independizarse, desenvolver a súa autonomía.

A expresión e a comprensión das emocións presentan ritmos evolutivos diferentes, é dicir, un bebé pode experimentar e expresar unha ampla variedade de emocións, pero iso non implica necesariamente que comprenda o seu significado.

Entre os oito e dez meses, os cativos manifestan claramente a capacidade para interpretar as expresións emocionais dos demais. Cando unha situación é ambigua ou nova, os cativos miran ao seu coidador e empregan a información que lle proporciona a expresión emocional del para avaliar dita situación e regular a súa conduta. É dicir, son capaces de empregar as reaccións emocionais dos pais para regular a súa propia conduta. Estas referencias sociais amplíanse ás demais persoas posteriormente (Cortés e Cantón, 2007).

Entre os 18 e 24 meses, comezan a falar sobre as emocións. Os nenos interésanse polas emocións dos demais e os pais comezan a explicarlles as causas das emocións que experimenta o propio cativo e as demais persoas. Isto contribuirá ao desenvolvemento da comprensión emocional. Esta capacidade de identificar como se senten os demais e de comprender por que se senten así é un aspecto fundamental da cognición social que terá consecuencias para as interaccións sociais do neno ao longo da súa vida. Facilita ademais, a empatía e a conduta prosocial. De feito, entre o segundo e o terceiro ano, grazas á diferenciación do seu propio eu dos demais e á interacción coas figuras de apego, desenvolven verdadeiras respostas empáticas acompañadas das primeiras iniciativas de consolo (Cortés e Cantón, 2007).

Nesta maduración, o xogo simbólico tamén se converte nun dos medios para conseguir a devandita maduración. A través del, adoptan estados emocionais diferentes

aos seus, asignan estados afectivos ficticios aos outros e comparten esa asignación, favorecendo a adopción da perspectiva emocional. Deste modo, "os que máis xogaron simbolicamente aos dous anos son os que en idade preescolar amosan máis capacidade para comprender as emocións dos demais" (Caurcel e Fernández, 2007:193).

Polo tanto, as conversas coas figuras de apego sobre as emocións propias e alleas, sobre causas e consecuencias, contribúen de maneira indubidable ao desenvolvemento da comprensión emocional. Froito destas interaccións, os cativos de tres-catro anos aprenden que certas situacións provocan determinados estados emocionais. E, a regularidade de moitas experiencias cotiás permite que se elabore unha especie de guións que axudan aos cativos a comprender os estados emocionais.

De tódolos xeitos, eses guións son de utilidade relativa xa que o estado emocional que provoca un acontecemento implica un proceso avaliativo persoal en xeral non accesible a estas idades. Este proceso soe aparecer a partir dos 4-5 anos, acadando a esa idade os cativos a comprensión dos estados emocionais, segundo indican Hidalgo e Palacios (1999)

Por outra banda, no progreso da adquisición de habilidades, os cativos tamén comezan a ocultar as súas emocións.Caurcel e Fernández (2007) sinalan que, dende os tres-catro anos, poden agochalas en situacións, pero non son verdadeiramente eficaces ao non dispor dunha estratexia de disimulo ben comprendida. Haberá que agardar aos cinco-seis, cando xa parecen comprender realmente a diferenza entre unha emoción real e unha expresada; xa son conscientes de que os demais poden coñecer os propios estados emocionais, comezando entón a ocultar sentimentos coa finalidade de confundir aos demais.

Unha vez analizadas a expresión e o recoñecemento emocional, procédese á autorregulación emocional. Así, na sociedade existen uns "códigos de conduta emocional" que os cativos deben aprender para relacionarse cos demais. A regulación é a chave que llo permite. Porén, este é un proceso diádico e só posteriormente se converte nunha capacidade individual, polo que teñen que elaborar estratexias para regular e controlar as súas emocións (Cortés e Cantón, 2007).

Ao longo dos tres primeiros anos, os nenos avanzan de forma gradual cara o autocontrol e a autorregulación. Nenos e nenas diríxense selectivamente á figura de apego como refuxio nos momentos de ansiedade, medo e tristeza xerando expectativas sobre a resposta reguladora materna. Ese desenvolvemento depende en gran parte da autoconciencia cognoscitiva, da conciencia dos parámetros sociais e da habilidade para aplicar este coñecemento.

Cara o final do primeiro ano comeza a fase de control (dende os nove-doce meses en adiante). Se anteriormente só actuaban cando se lles chamaba a atención, agora poden desenvolver outras estratexias para diminuír a excitación negativa, tales como balancearse, morder obxectos e afastarse das persoas ou dos feitos que os trastornan. Comezan, polo tanto, a ter un control consciente, recoñecendo as esixencias das persoas do seu entorno e respondéndolles, ben obedecéndoas ou desafiándoas.

Entre os 18 e 24 meses, iníciase a fase de autocontrol e progresión de autorregulación. Os nenos tenden a tratar de controlar as accións das persoas ou dos obxectos que lles molestan ou, polo contrario, deixan de prestar atención aos estímulos que os trastornan. Comezan así a enfrontarse á frustración de ter que agardar para que lles dean algo xa que nesta etapa poden pensar e lembrar mellor e, polo tanto, relacionar o que fan co que se lles dixo que fagan. De todos modos, aínda lles pode resultar difícil regular os medos e desenvolven estímulos de expresión emocional para atraer a atención dos coidadores para que os tranquilicen (Cortés e Cantón, 2007).

Aos dous e tres anos, as competencias infantís aumentan e os proxenitores comezan a intervir máis directamente na regulación dos seus fillos. Pero non só interveñen os proxenitores, senón que o establecemento de relacións interpersoais positivas fortalece a regulación de emocións nos nenos; fomenta a adopción de condutas prosociais nas que o xogo desempeña un papel relevante polo seu potencial no desenvolvemento de capacidades de verbalización, control, interese, estratexias para a resolución de conflitos, cooperación, empatía e participación en grupo (Caurcel e Fernández, 2007).

Estas relacións interpersoais implican procesos nos que interveñen a comunicación, a reciprocidade, os vínculos afectivos, a disposición de asumir responsabilidade e o exercicio de dereitos, factores que inflúen no desenvolvemento de competencias sociais. En calquera caso, o fomento da autorregulación emocional é unha competencia importancia nos cativos. Ademais de axudar ao seu comportamento social, tamén adopta unha función preventiva (Caurcel e Fernández, 2007).

c) O desenvolvemento da personalidade

Finalmente, sitúase a personalidade. Os patróns de apego, o desenvolvemento emocional e o temperamento constitúen a antesala da súa formación. Todos eles inflúen de maneira decisiva na formación da mesma xunto con outros trazos como a confianza, a independencia, o autoconcepto e a autoestima (Benítez Muñoz e Fernández Cabezas,2010).

O temperamento defínese, segundo Benítez e Fernández (2010:132) como:

> A base fisiolóxica para o desenvolvemento da afectividade, expresividade e a regulación dos compoñentes da personalidade, é dicir, o carácter, a forma de ser e a forma de reaccionar das persoas, que presentan certa estabilidade temporal aínda que dependen do contexto e da socialización do individuo.

Este construto caracterízase polas diferenzas individuais en reactividade emocional e autorregulación. En relación coa reactividade pode desenvolverse unha emotividade positiva (aceptación, sensibilidade...) ou negativa (baixa tolerancia á frustración, medo, baixa adaptabilidade), en tanto que a autorregulación pode dar lugar á interiorización e exteriorización de problemas durante a infancia.

Thomas e Chess (1977) establecen tres tipos de temperamento: fácil, difícil e de resposta lenta.

O temperamento fácil caracteriza a un grupo de nenos máis fáciles de educar e que teñen maior facilidade para adaptar o seu comportamento ás demandas externas. Amosan estados de ánimo positivo, presentan unha reactividade baixa ou moderada, patróns de apego seguro con gran adaptabilidade ante situacións novidosas e patróns de soño e alimentación adecuados.

Os de temperamento difícil, amosan dificultades de adaptación tanto ás demandas externas como aos cambios producidos no seu entorno. Presentan niveis de reactividade, estados de ánimo negativos e tendencia a evitar estímulos novos. Ademais, os patróns de alimentación e soño eran irregulares.

O temperamento de resposta lenta caracterizouse por unha lenta adaptación a situacións novas, niveis de actividade de baixa intensidade, estados de ánimo relativamente negativos, evitación de estímulos novidosos e baixos niveis de actividade.

Acompañando ao temperamento, atópase o autoconcepto e a autoestima. O autoconcepto refírese ao conxunto de características ou atributos que empregamos para definirmos como individuos e diferenciarmos dos demais, integrando o coñecemento que cada persoa ten de si mesma como ser único (Hidalgo e Palacios, 1999).

Ao longo da infancia, a forma na que os nenos conciben e expresan o seu autoconcepto varía notablemente dunha idade a outra en función do nivel de desenvolvemento cognitivo acadado en cada momento, xa que na súa configuración participan aspectos cognitivos do sistema do eu.

Inicialmente, o autoconcepto baséase en informacións que se acadan de experiencias concretas acontecidas en momentos determinados, fundamentándose en evidencias cambiantes. Por exemplo, un cativo pode dicir que é malo porque un día se enfadou e lle bateu a outro. Deste modo, considera Hidalgo e Palacios (1999:264) que o autoconcepto é "pouco coherente, arbitrario e cambiante".

Aos tres-catro anos, as descricións soen basearse en termos simples e globais como bo, malo, grande ou pequeno. Refírense en termos absolutos sen tender a matizar afirmacións nin facer comparacións sociais. Progresivamente, até os seis anos, o autoconcepto faise máis complexo, diferenciado, articulado e integrador de diferentes dimensións e contidos. De tódolos xeitos, aínda que abundan os atributos persoais externos e observables, especialmente as características relacionadas co aspecto físico e as actividades que realizan habitualmente, tamén é posible atopar certos trazos de índole psicolóxica nas autodescricións de cativos, incluso de tres anos.

O coñecemento de si mesmo complétase cunha dimensión valorativa e enxuiciadora do eu. Esta visión que cada persoa ten da súa valía e competencia denomínase autoestima (Hidalgo e Palacios, 1999).

Este aspecto avaliativo é un produto psicolóxico que pode tomar un signo negativo ou positivo: cando a distancia entre os datos da realidade e as nosas aspiracións é curta ou inexistente, adopta o signo positivo; cando percibimos que o que se conseguiu ou somos capaces de facer está afastado das nosas metas, o signo toma un valor negativo.

As dimensións que conforman a autoestima e que resultan relevantes aos cativos van cambiando coa idade. O perfil evolutivo habitual amosa unha maior diversificación e complexidade da autoestima coa idade.

Entre os dous e seis anos, tende a ser máis idealizada, adoptando un sesgo xeralmente positivo e cunha certa confusión entre o eu real e o eu ideal. Porén, Harter e Pike (1984), entre os catro e sete anos, diversifícase o concepto e os cativos identifican catro dominios distintos: competencia física, competencia cognitiva-académica, aceptación por parte dos iguais e aceptación por parte dos pais. Mais non é até os sete-oito anos, cando se presenta a autoestima global, momento no que os nenos parecen comezar a ser máis obxectivos e capaces de autoavaliarse de forma máis desligada e independente da súa actuación.

2.4.2.1.7 O desenvolvemento social

A cognición social defínese como "o conxunto de accións que se refiren ás representacións intuitivas ou lóxicas dos nenos con respecto a como caracterizan e conceptualizan aos outros e infiren as súas experiencias psicolóxicas internas" (Fernández Cabezas e Caurcel, 2007:205).

Nesta definición constátase que o coñecemento é de por si social ao formarse en interacción coas persoas e o mundo que nos rodea. Trátase dun proceso mental bidireccional: do exterior (a través da praxe social) ao interior (mediante a integración de patróns e condutas sociais aos esquemas de coñecemento). Mais precisamente por este feito, cada persoa obtén uns resultados diferentes ao procesar a información das súas propias experiencias sociais. (Fernández Cabezas e Caurcel, 2007).

Deste modo, o coñecemento social dos cativos está vinculado ás súas relacións máis próximas. O tipo de apego establecido previamente induce á organización inicial da personalidade que guía o posterior funcionamento sociopersoal. Así, as expectativas, actitudes e competencias adquiridas polo neno co seu coidador principal inflúen no desenvolvemento das relacións cos iguais, incluídas as capacidades de empatía e reciprocidade e o sentimento de autovaloración e autoeficacia. Como consecuencia, cando o cativo se relacione cos seus novos compañeiros, comportarase con eles de maneira consistente coas expectativas creadas a partir das relacións temperás de apego interiorizadas anteriormente.

No desenvolvemento social, é preciso comentar dúas cuestións:

a) As relacións entre iguais

Na primeira infancia, ten lugar na vida do neno un rápido desenvolvemento da capacidade de respostas aos outros á vez que incrementa o manexo das habilidades sociais. As relacións interpersoais son fundamentais para que teña lugar no neno un desenvolvemento normal en tódolos aspectos; grazas a elas pouco a pouco irá adquirindo independencia, autonomía, senso da reciprocidade, solidariedade, xustiza e habilidades cooperativas.

O interese dos nenos polos seus iguais varía segundo as prioridades da etapa de desenvolvemento. Segundo Cortés e Cantón (2007), arredor do ano, o neno aínda prioriza os xoguetes fronte ás persoas. Porén, durante o segundo ano de vida, os bebés vólvense máis sociables e teñen unha comprensión máis profunda das súas relacións. Comezan, ademais, a relacionarse con compañeiros que non coñecen a través dunha linguaxe non verbal. De feito, entre os 16 e 18 meses, empregan a imitación da conduta do outro, aínda que ás veces a combinan con actos complementarios. Nestas interaccións cos seus iguais, incluso desenvolven certa coordinación entre eles.

Aos 18 meses, aparece o xogo simbólico a través do cal utilizan un obxecto ou persoa para representar algo que non é. Estas accións permítelles experimentar condutas e adoptar distintos roles. O xogo adquirirá un forte compoñente verbal entre os 20 e 24 meses, cando se describen mutuamente o un ao outro as actividades do seu compañeiro e intentan influír na súa conduta. Cortés e Cantón (2007). Neste senso, comezan a xogar en grupos máis numerosos e a expresar claras preferencias por compartir a diversión con compañeiros da mesma idade; o xogo solitario vai diminuíndo e progresivamente é substituído polo sociodramático e cooperativo, os cales se van afianzando na etapa posterior polos avances cognitivos (Ortiz, Fuentes e López, 1999).

Ao cumprir os dous anos, os cativos teñen a capacidade para realizar actividades compartidas cos iguais, os nenos da súa mesma idade. A través da observación, aprenden moito deles ao exercer o papel de modelos. Porén, o concepto de amizade a estas alturas aínda é moi inicial. Tan só se trata dun igual que lles resulta familiar, do que agardan certas respostas e co que se realizan actividades que comportan consecuencias positivas. Hai que esperar medio ano máis para que as relacións con tódolos compoñentes dunha interacción adulta aparezan, aínda que sempre dunha forma máis inexperta, como indica Rubin (1985).

A estabilidade nas relacións preséntase a partir dos tres anos. Ao poder compartir máis tempo cos seus iguais, esas relacións enriquécense e aumentan tanto en calidade como en cantidade. Deste modo, a amizade concíbese nesta etapa en termos de proximidade física: un amigo é alguén que vive cerca ou con quen se xoga habitualmente. Ademais, a idea de amizade circunscríbese ao aquí e agora: pode ser recoñecido como amigo alguén que se acaba de coñecer e con quen se estivo xogando de forma divertida durante apenas un rato. Porén, estas relacións tamén traen consigo o incremento dos conflitos (Fernández e Caurcel, 2007).

As interaccións entre os cativos de dous e catro anos, destacan por unha falla de regularidade. Non existe o sentimento de pertenza nin o de liderado. Así, relaciónanse en diadas ou pequenos grupos. Incluso, se están tres, normalmente xúntanse dous contra o terceiro, como indica Reymond-Rivier (1978). É nesas situacións onde comeza a xurdir o sentimento da solidariedade e, progresivamente, lles será máis gratificante pasar o tempo cos amigos.

Aos catro-cinco, a situación muda e fórmanse grupos en torno ás regras do xogo, o que propicia que un neno sempre destaque, domine ao resto, porque posúa grandes habilidades sociais ou porque sabe solucionar os conflitos que teñen lugar. Aparece así o líder. Do mesmo modo, xorde a separación entre nenos e nenas, aínda que será nos

grupos heteroxéneos nos que se facilite o desenrolo da cognición social. Esta división tampouco se terá en conta nos amigos que, até os oito-nove, serán definidos como quen axuda, presta cousas ou divirte. En calquera caso, os nenos adquiren as destrezas para a amizade a partir dos seus iguais, non dos maiores. E, aínda que sexan moi pequenos, descubrir que un amigo lles rexeita, pode ser toda unha experiencia traumática xa aos cinco anos.

b) O coñemento moral

O desenvolvemento moral fai mención a un conxunto de regras que engloban como se debe actuar cos demais (Fernández e Caurcel, 2007). O seu punto de partida localízase durante a primeira infancia, cando unha vez que se desenvolveu o concepto de si mesmo, xorden as emocións morais. Os cativos observan o sinal afectivo do proxenitor despois ou antes do acto prohibido. Cando se porta mal, as nais amosan vergoña, tristeza ou cólera, e a través da referencia social, prodúcese unha indución mimética no cativo dunha activación emocional acorde coa expresión materna. Instaurada a activación, a nai expresa a actitude correctora dirixida a inducir un sentimento no cativo. Así, aos 27 meses, xa se observan expresións emocionais de orgullo e vergoña ante o éxito e fracaso. Do mesmo modo, entre o segundo e o terceiro ano, aparecen as primeiras reaccións de culpa con intentos de reparar o dano así como a empatía, é dicir, a reacción afectiva vicaria cos sentimentos do outro.

Estas reaccións empáticas e de culpa van a constituírse en potentes inhibidores da agresión; atópanse na base da comprensión moral. Pola contra, a falla de sentimentos precoces de culpa ou remorso tende a asociarse coa conduta antisocial (Ortiz, Fuentes, e López, 1999).

Sobre este desenvolvemento da moralidade nos cativos, todas as grandes teorías evolutivas cuestionáronse a pregunta de como desenrolamos a conciencia moral, aínda que sen dúbida, a tradición piagetiana é a que máis datos e evidencias ten acumulado. De acordo cos traballos de Piaget (1932/1977), a característica máis xeneralizada da moralidade dos cativos até os seis-sete anos é a heteronomía moral, que consiste en que o neno respecta as regras impostas do adulto, crendo que son absolutas, inflexibles e inmodificables. Na moral heterónoma, a vontade dun acto non se mide en función da intención que o orixinou, senón da súa conformidade moral coas regras establecidas. Isto conduce a un realismo moral no que os nenos consideran que se unha regra é desobedecida, débese sufrir un castigo. Así, aparece a crenza na xustiza inmanente: os accidentes non ocorren por azar, senón que son sempre merecidos, frecuentemente por ter desobedecido unha norma.

Na mesma liña de Piaget, atópanse os traballos de Kohlberg (1982), o cal propón unha secuencia evolutiva en tres estadios: preconvencional, convencional e postconvencional, correspondéndose o primeiro a este segmento de idade. Kolhberg (1982) afirma que os xuízos que o neno emite están baseados na opinión dos que son para el fonte de autoridade, é dicir, os pais, e no seu caso, os profesores. En consonancia co neno preoperatorio piagetiano, os criterios para determinar o que está ben e mal, son máis externos ca internos: o fundamental é comprobar as consecuencias dun acto, se coinciden coas normas establecidas polos adultos, é aceptable; se as violan, deberá ser castigado.

De todas formas, Turiel (1984) demostraron que os nenos diferencian entre normas morais e convencionais. Así, os cativos consideran que está moi mal bater a outro neno e só un pouco mal gardar os xoguetes nun lugar equivocado. Ten interese resaltar que xa a esta idade sosteñen que cometer transgresións morais está mal, incluso se hipoteticamente non houbese regras concretas que as prohibiran. Ao tempo que amosan unha maior permisividade ante normas convencionais, haxa ou non normas que a regulen.

A idea do respecto absoluto e reverencial ás normas dos adultos, non se ten constatado coas evidencias empíricas. Corsaro (1990) describe toda unha vida soterrada nas garderías e centros de educación infantil. Unha cultura de iguais nas que as normas se transgreden ás agochadas dos profesores. Deste modo, comportamentos totalmente prohibidos como a agresión ou a burla, lévanse moito máis frecuentemente en ausencia do profesor ou ás agochadas.

O estudo da xustiza distributiva referida ao reparto xusto e a compartir con outros, demostra que as primeiras condutas de repartir aparecen moi cedo, probablemente sen estar dotadas aínda dun significado moral. Así, no segundo ou terceiro ano, os nenos comparten doces e xoguetes como parte dun ritual social, alentado polos adultos ou imitado doutros. Porén, no cuarto ano, a conduta comeza a encherse de valor moral, nun proceso estimulado pola conxunción da súa comprensión empática dos sentimentos doutros e dos razoamentos oídos aos adultos que dotan de sentido moral á acción. De todas formas, isto non implica que sexan tan xenerosos cos demais como con eles mesmos. Con frecuencia, confunden o propio desexo co que é honrado, "Para min máis, porque me gusta moito". Ou xustifícano con argumentos aparentemente obxectivos: "A nós, téñennos que dar máis porque somos máis altos" (Palacios, González e Padilla, 1999:229). É dicir, existe unha reciprocidade claramente autointeresada, como sinalan estes últimos autores (1990:299): "Comparto co meu amigo porque se non, el non me dará a min outras veces".

Tamén se estudou o razoamento moral prosocial: o xuízo dos nenos e nenas do que hai que facer cando hai alguén que precisa axuda. Desmostrouse que entre catro e seis anos deciden maioritariamente actuar prosocialmente, se aparece un claro conflito cos seus intereses, é frecuente que non o fagan e razoen de forma hedonista orientada ao seu propio beneficio.

Estes últimos estudos lévanos bastante lonxe da heteronomía moral, segundo Palacios, González e Padilla (1999). Os nenos presentan unha progresión bastante continua e homoxénea, nun proceso lento e gradual no que dende idades moi temperás amosan competencias e capacidades que van sendo progresivamente elaboradas.

Tódolos trazos citados nas seccións anteriores deben terse en conta no deseño dun espazo televisivo destinado a nenos en etapa de Educación Infantil. O seu coñecemento evitará caer en contidos para os que aínda non se atopen preparados. Do mesmo modo, os trazos cognitivos, afectivos e sociais específicos nestas idades permitirán comprender a metodoloxía que se debe seguir para presentar a información ao longo dos capítulos.

2.4.2.2 Os alicerces do coñecemento nun programa educativo infantil

Os programas infantís deben potenciar as habilidades, destrezas e competencias para as que están capacitados os seus destinatarios, dentro das posibilidades que lles permite o formato audiovisual da televisión. Acadar este obxectivo, implica concretar unha guía concreta do desenvolvemento e da educación.

No apartado anterior, estableceuse a perspectiva do Ciclo Vital, a cal promove o desenvolvemento global do individuo. Mais esta debe ir acompañada dun enfoque concreto da acción educativa. Neste senso, a devandita perspectiva coincide coa proposta de educación definida no informe presidido por Jacques Delors (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996).

Segundo a visión deste informe, no século XXI, a educación afróntase a unha dobre esixencia: transmitir un volume cada vez maior de coñecementos teóricos e técnicos, adaptados á civilización cognitiva e, simultaneamente, achar e definir orientacións que permitan non somexerse nas correntes de información efémeras que invaden o espazo público e privado.

Nunha sociedade en perpetua axitación, conservar o rumbo dos proxectos individuais e colectivos, require saber escoller e aproveitar as oportunidades que se presentan de actualizarse e enriquecerse, adaptándose ás mudanzas. Prepararse para a natureza deste contexto actual require da aprendizaxe dos catro alicerces do coñecemento (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996):

a) Aprender a coñecer: Este tipo de aprendizaxe pode considerarse medio e fin. En canto medio, cada persoa debe aprender a comprender o mundo que lle rodea, desenvolver as súas capacidades profesionais e comunicarse cos demais. Como fin, a súa xustificación reside no pracer de coñecer e descubrir. O saber permite comprender mellor as múltiples facetas do contorno, favorece o espertar da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite descifrar a realidade, adquirindo ao tempo unha autonomía de xuízo. Neste senso, débese procurar que o cativo acceda ao razoamento científico e aproximarse a el, se ben a especialización non pode deixar aparcada á cultura xeral, chave mestra a outros campos que contribúe á sinerxía entre disciplinas.

Este piar supón aprender exercitando a atención, a memoria e o pensamento. A atención permitirá a concentración en diversos momentos da vida profesional e persoal; a memoria serve de antídoto contra a invasión de informacións instantáneas; o pensamento axuda á articulación entre o concreto e abstracto.

A adquisición de coñecemento non conclúe nunca e nútrese de todo tipo de experiencias. Por este motivo, o éxito da misión educativa radica en impulsar as bases que permitirán seguir aprendendo durante toda a vida nos seus diferentes ámbitos.

b) Aprender a facer: A desmaterialización do traballo acentúa o carácter cognitivo das tarefas e a importancia dos servizos, que se definen en función da relación interpersoal que xeran. Así, o progreso técnico modifica as cualificacións que requiren os novos procesos de produción. Ás tarefas físicas sucédenlles outras de produción máis

intelectuais, de deseño, estudo e organización. Deste modo, pásase das cualificacións específicas ao conxunto de competencias que se combinan coa cualificación propiamente dita.

A aprendizaxe non pode considerarse xa a transmisión de prácticas rutineiras, aínda que estas conserven un valor formativo. O desenvolvemento dos servizos obriga a cultivar calidades humanas que as formacións tradicionais non inculcan e que corresponden á capacidade de establecer relacións estables e eficaces entre as persoas.

c) Aprender a vivir xuntos: Esta aprendizaxe constitúe unha das principais empresas da educación contemporánea. A actual atmosfera competitiva imperante na actividade económica tende a privilexiar o espírito de competencia e o éxito individual. Ante este feito, a educación debe orientarse en dúas direccións: ao descubrimento do outro e á participación en proxectos comúns.

O descubrimento do outro implica ensinar a diversidade da especie humana e contribuír a unha toma de conciencia das semellanzas e á interdependencia entre todos os seres humanos. Supón ademais, fomentar o diálogo e o intercambio de argumentos como instrumentos vitais.

A tendencia cara obxectivos comúns permite superar os hábitos individuais e valorizar os puntos de converxencia por riba dos aspectos que separan, dando orixe a un novo mundo de identificación.

d) Aprender a ser: O século XXI necesitará diversos talentos e personalidades nos que a imaxinación e a creatividade ocupan un lugar especial. Haberá que ofrecer aos cativos e mozos, tódalas oportunidades posibles de descubrimento e experimentación (estética, artística, deportiva, científica, cultural e social).

Nesta dinámica, a educación debe contribuír ao desenvolvemento global da persoa, xa que a súa función esencial consiste en trasladar aos seres humanos a liberdade de pensamento, xuízo, sentimentos e imaxinación que precisan para que a súa potencialidade acade a plenitude e sexan artífices do seu destino.

Polo tanto, este desenvolvemento ten que procurar a expansión completa do ser humano en toda a súa riqueza e complexidade de expresións e compromisos, na súa faceta como individuo, membro dunha familia, dunha colectividade...Trátase, en definitiva, dun proceso dialéctico que comeza no coñecemento de si mesmo e se abre despois ás relacións cos demais. Nese seno, como indica Delors (1996:108): "a educación é unha viaxe interior, cuxas etapas corresponden ás da maduración constante da personalidade".

Os catro alicerces do coñecemento serven de guía para establecer unhas pautas que conduzan ao desenvolvemento global do ser humano. Estes indicadores poden englobarse nas oito competencias básicas establecidas no ensino, dentro do marco da proposta realizada pola Unión Europea (D 330/2009, de 4 de xuño):

a) Competencia en comunicación lingüística: Constitúe "a habilidade para expresar e interpretar conceptos, pensamentos, sentimentos, feitos e opinións de forma oral e escrita (escoitar, falar, ler e escribir), e para interactuar lingüisticamente dunha maneira adecuada e creativa en tódolos posibles contextos sociais e culturais, como a educación e a formación, a vida privada e profesional, e o ocio (Comisión Europea, 2009, 4).
b) Competencia matemática: Enténdese como a "habilidade para desenvolver e aplicar o razoamento matemático co fin de resolver diversos problemas en situacións cotiás" (Comisión Europea, 2009:6). Comprende a capacidade e vontade de empregar modos matemáticos de pensamento e representación.
c) Competencia no coñecemento e interacción co mundo físico: Considérase a habilidade para interactuar co mundo físico, de modo que se facilite a comprensión de sucesos, a predición de consecuencias, así como o coidado do medio natural e a protección da saúde individual e colectiva (D 330/2009, de 4 de xuño, 10798).
d) Tratamento da información e competencia dixital: Constitúe "o emprego seguro e crítico das tecnoloxías da sociedade da información para o traballo, o ocio e a comunicación" (Comisión Europea, 2009:7)
e) Competencia social e cidadá: Posibilita "comprender a realidade social na que se vive, cooperar, convivir e exercer a cidadanía democrática nunha sociedade plural, así como comprometerse a contribuír á súa mellora" (D 330/2009, de 4 de xuño, 10798-10799).
f) Competencia cultural e artística: Implica "coñecer, comprender, apreciar e valorar criticamente manifestacións culturais e artísticas, empregalas como fonte de enriquecemento e de gozo e consideralas como parte do patrimonio dos pobos" (D 330/2009, de 4 de xuño, 10799).
g) Competencia para aprender a aprender: Considérase a "habilidade para iniciar a aprendizaxe e persistir nel, para organizar a súa propia aprendizaxe e xestionar o tempo e a información eficazmente, xa sexa individualmente ou en grupos" (Comisión Europea, 2009:8)
h) Autonomía e iniciativa persoal: Atópase vinculado á "habilidade das persoas para transformar as ideas en actos" (Comisión Europea, 2009:11). Comprende actitudes como a responsabilidade, a perseveranza, a autocrítica, a capacidade de calcular riscos e afrontar problemas ou escoller con criterio propio.

Na busca do desenvolvemento global da persoas, as competencias básicas deben ser consideradas como variables educativas participantes na consecución dese proceso. Deste modo, aínda que se evite a tradición curricular xa comentada polo Informe Pigmalión (2004), enténdese que é inviable deseñar un espazo educativo infantil sen previamente ollar cara as tres áreas establecidas na Educación Infantil en Galicia (D 330/2009, de 4 de xuño) e España (O. ECI/3960/2007, de 19 de diciembre): o Coñecemento de si mesmo e a autonomía persoal, o Coñecemento do contorno e as Linguaxes.

A organización desta etapa nas devanditas áreas procura a consecución dunha serie de obxectivos educativos recollidos por Zabalza (2007):

a) O desenvolvemento motor cara ao progresivo dominio e control corporal.
b) O desenvolvemento cognitivo (nos períodos sensoriomotor e preoperatorio).
c) O desenvolvemento da linguaxe que permitirá aos cativos ir construíndo os seus esquemas cognitivos, recibir e emitir información, integrar e vivir as súas relacións afectivas.

d) O desenvolvemento das relacións socioafectivas, as cales facilitarán a descuberta da propia identidade e a súa inserción social.
e) O desenvolvemento da autonomía persoal mediante o afianzamento da propia identidade, o coñecemento, a aceptación das propias posibilidades e limitacións e a consecución dunha autoimaxe e autoestima positivas.

A consecución dos obxectivos mencionados por Zabalza (2007) coinciden coa pretensión de desenvolvemento global, ao tempo que respecta os trazos cognitivos, afectivos e sociais específicos nestas idades. Por este motivo, na presente investigación, adóptanse as tres áreas mencionadas anteriormente como guías para axuntar as habilidades, destrezas e competencias de referencia nun espazo educativo infantil, tal e como se recolle na ficha de análise (ver anexo 1):

1. Coñecemento de si mesmo e autonomía persoal

Os dous últimos alicerces do informe presidido por Delors (1996), contribúen a fundamentar a necesidade da educación emocional no marco dunha educación integral. Como indica García Navarro (2012), este tipo de aprendizaxe debería comezar dende o nacemento, polo que os axentes socializadores que se atopan en contacto cos cativos -principalmente, a familia- teñen unha función importante. Posteriormente, nas etapas da educación formal de infantil, primaria e secundaria, o seu adestramento debería seguir estando presente, incluso no transcurso da vida adulta (López Cassà, 2011).

O concepto de educación emocional é definido por Bisquerra (2009:158) como "un proceso educativo, continuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvemento das competencias emocionais como elemento esencial do desenvolvemento humano, co obxectivo de capacitalo para a vida e coa finalidade de aumentar o benestar persoal e social".

A aprendizaxe emocional, como concepto definido, ten un recorrido recente. En 1990, Peter Salovey e John Mayer publicaron o artigo "Emotional Intelligence". Cinco anos despois, Daniel Goleman presentaba un libro co mesmo título baseándose no artigo anterior. Esta obra converteuse nun best-seller que xerou un cambio de tendencia, a partir do cal se comezou a dar máis importancia ás emocións. Esta transformación produciuse, en parte, grazas ao traballo precedente da psicoloxía humanista que puxo unha énfase especial na emoción e a representantes da teoría do eu como Karen Horney, Harry Stack Sullivan e Eric Fromm. Do mesmo modo, axudaron tamén as achegas da terapia emocional, as investigacións que conformaron a teoría da emoción, as descubertas no marco da neurociencia e do cerebro emocional. Finalmente, como antecedente directo ao dirixir a tese doutoral de Goleman, Gardner influíu coa súa teoría das intelixencias múltiples (Bisquerra, 2006).

Todos estes traballos construíron unha base importante para crear un clima propicio. Así, a finais da década dos noventa, comezan a aparecer publicacións sobre a aplicación da intelixencia emocional na educación. Xorden diversos argumentos que consideran que a educación debe preparar para o recorrido vital, polo que as competencias emocionais como competencias básicas para a vida deberían estar presentes na práctica educativa.

Bisquerra (2006) esgrime diferentes aspectos que xustifican a necesidade dunha educación emocional:

a) A finalidade da educación é o pleno desenvolvemento da personalidade integral no cal se distinguen como mínimo dous grandes aspectos nos que o cognitivo recibiu unha énfase especial, pero o segundo ficou esquecido.
b) A educación caracterízase polo relación interpersoal impregnada por fenómenos emocionais. As emocións teñen múltiples influencias no proceso educativo.
c) O autocoñecemento é un dos obxectivos do ser humano, xa adoptado como lema por Sócrates. Dentro dese autocoñecemento, un dos aspectos máis importantes é a dimensión emocional.
d) Dende a orientación profesional, é preciso orientar para o paro. Abordar esta problemática dende a prevención implica "preparar para a vida" dende unha perspectiva que contemple para estas eventualidades.
e) Dende o fracaso escolar, os resultados negativos provocan estados emocionais negativos e indican, ao mesmo tempo, déficits na madurez e equilibrio emocional.
f) A educación emocional pretende abordar unha dimensión preventiva. A tensión emocional desencadea en patoloxías que deben ser tratadas.
g) Dende a teoría das intelixencias múltiples, Gardner considera que concentrarse nas capacidades lingüísticas e lóxicas durante a escolaridade formal pode supor unha atrofia para o desenvolvemento persoal e social.
h) O feito de que a obra de Daniel Goleman (1995) se convertese nun best seller é un indicador do interese social por estes temas.
i) Tecnoloxicamente avanzamos moito ao longo do século XX, pero o analfabetismo emocional está presente e se manifesta de múltiples formas: conflitos, violencia, ansiedade, estrés, depresión, etc.
l) Dende a revolución das tecnoloxías da información e comunicación, é preciso educar para evitar o illamento físico e emocional que se pode xerar como consecuencia da substitución das relacións de afecto polos medios.
m) O rol tradicional do profesor, centrado na transmisión de coñecementos, está evolucionando cara outro que deberá impartir educación emocional.

Estas cuestións subliñan a visión de Bisquerra (2009:158) de que "unha educación para a vida, coa perspectiva do desenvolvemento humano como telón de fondo, debe responder ás necesidades sociais". Mais, a pesar de que esta postura cobre agora maior relevancia, a aprendizaxe con vistas ao recorrido vital propúñana xa os movementos de renovación pedagóxica e as súas diversas ramificacións como a escola nova, escola activa ou a educación progresiva, onde a efectividade tiña un papel relevante. De feito, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori ou Rogers chamaron a atención sobre a dimensión afectiva do alumnado. Movementos recentes de innovación educativa como a educación psicolóxica, a educación moral, o movemento das habilidades sociais, o aprender a pensar, a educación para a saúde, a orientación para a prevención e o desenvolvemento humano tamén tiveron unha clara influencia na educación emocional (Bisquerra, 2009).

Nesta investigación, adóptase como guía para esta área o currículo de educación emocional elaborado para a etapa de Educación Infantil por Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella e Soldevila (2005). Estes autores resumen os obxectivos da educación emocional

nos seguintes puntos: adquirir un mellor coñecemento das propias emocións; identificar as emocións dos demais; desenvolver a habilidade para regular as propias emocións; previr os efectos nocivos das emocións negativas; desenvolver a habilidade para xerar emocións positivas; desenvolver a habilidade para automotivarse e adoptar unha actitude positiva ante a vida.

A plasmación desta aprendizaxe nun espazo de televisión infantil implica ter en conta algúns aspectos. En concreto, os contidos da educación emocional deben adecuarse sempre ao nivel do destinatario e favorecer procesos de reflexión sobre as propias emocións e as dos que nos rodean. Deste modo, a súa aprendizaxe debe enfocarse cara o desenvolvemento das competencias emocionais que a configuran. Noutros termos, os obxectivos adoptan a forma de competencias, entendidas estas como "un conxunto de coñecementos, habilidades e actitudes necesarias para comprender, expresar e regular de forma apropiada os fenómenos emocionais" (Bisquerra, 2003:22).

As competencias insertas na educación emocional estrutúranse en función de cinco grandes bloques de contidos que, ao mesmo tempo, organizan esta aprendizaxe: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades sociais e habilidades de vida.

1.1 Conciencia emocional: O termo designa a "capacidade para tomar conciencia das propias emocións e das emocións dos demais, incluíndo a habilidade para captar o clima emocional dun contexto determinado" (Bisquerra, 2009:148). Esta competencia permítenos saber como nos sentimos e axúdanos a gozar das emocións agradables así como de regular as desagradables (Ribes et al, 2005).

A conciencia emocional supón así o primeiro paso na adquisición das outras competencias (López Cassà, 2011). Lewis (1997) defende que as emocións básicas da infancia son identificadas progresivamente nun conxunto de reaccións posturais, corporais e verbais que o neno é capaz de identificar no outro e en si mesmo. Coa axuda dunha guía, o neno vai interpretando a linguaxe verbal e non verbal das emocións e ampliando o seu vocabulario emocional. Este recoñecemento e comprensión das emocións alleas será a chave que lle permitía nun futuro desenvolver os sentimentos de empatía.

Nesta competencia, intégranse ademais as emocións estéticas, ao considerar Ribes et al., (2005) que se deben desenvolver dende as primeiras idades dada a súa dimensión potenciadora na vivencia das emocións. Aprender a emocionarse e gozar da arte é así un modo de motivar aos cativos á aprendizaxe e desenvolver as habilidades de vida.

1.2 Regulación emocional: Considérase a capacidade de "manexar as emocións de forma apropiada" (López Cassà, 2009:23). A adquisición desta competencia posibilita reinterpretar as vivencias subxectivas ante unha situación e ampliar o repertorio de estratexias para controlar a nosa conduta, tanto en intensidade como duración.

Os nenos na etapa de Educación Infantil acostuman a regular emocións actuando sobre a situación que xera o problema; intentan influír sobre as persoas ou cousas que provoca a emoción, chorando, agredindo, evitando, tal e como menciona Ortiz (1999). A regulación emocional consiste precisamente en, a partir da súa experiencia, ampliar e xeneralizar as estratexias reguladoras centradas na modulación do propio estado emocional. Supón tomar conciencia da relación entre emoción, cognición e comportamento.

Esta competencia está vinculada, ademais, ao nivel de autoestima: se o neno é capaz de controlar os actos derivados da súa emoción, séntese máis competente. Por outra banda, unha óptima xestión atópase tamén relacionado co grao de socialización do cativo xa que inflúe á súa adaptación escolar, familiar e social. En resume, adquirir esta habilidade previrá comportamentos de risco ante situacións adversas (Ribes et al., 2005).

1.3 Autonomía: emocional: Pódese entender como un concepto amplo no que se inclúe un conxunto de trazos e elementos vinculados á autoxestión persoal, nos que se atopan a autoestima, a actitude positiva, a automotivación, a autoeficacia emocional, a responsabilidade, a análise crítica de normas sociais e a resiliencia (Bisquerra, 2009). Neste cómputo, a autoestima asume un papel de gran relevancia, xa que constitúe "a visión que cada persoa ten da súa propia valía e competencia, o aspecto avaliativo do eu" (Hidalgo e Palacios, 1999:265). Supón en que medida valoro as miñas características e competencias, como de satisfeito ou insatisfeito, de contenta ou descontenta, me sinto respecto a como son eu.

Esta noción é influída polo autoconcepto, o conxunto de trazos que utilizamos para definirmos como individuos e diferenciarmos dos demais, é dicir, a imaxe que un ten de si mesmo. A súa construción fórmase ao longo da vida e varía notablemente coa idade dada a súa relación co desenvolvemento cognitivo e as experiencias sociais vividas pola persoa. Así, aínda que os cativos comprendidos entre os tres e catro anos se definan a si mesmos descrebendo características concretas e observables relacionadas co seu aspecto físico ou coas actividades que realizan, é preciso promover xa neles unha valoración positiva (Ribes et al.,2005).

Desenvolver o autoconcepto e autoestima implica, ademais, que os cativos coñezan as súas limitacións, aceptándoas e valorándoas. Nese proceso, será de vital importancia como nos ven e que nos transmiten. Mesmo se non é até os sete,oito anos cando os niveis de autoestima son obxectivos, o neno debe "percibir e interiorizar unha valoración positiva de si mesmo, ter un sentimento de seguridade e confianza e ir consolidando unha imaxe positiva" (Ribes et al., 2005:12). Nese senso, fronte ás comparacións co éxitos das outras persoas, débese promover a positividade das diferenzas como base das actitudes de tolerancia e aceptación da diversidade humana. Para acadalo, debe sentirse valorado, querido e aceptado polas persoas; percibir que se interesen polas cousas que lle pasan, que confíen nas súas posibilidades e valoren os seus logros. Pero, ao mesmo tempo, débese facerlles cumprir cos acordos e normas establecidas a partir do razoamento, sendo estas ditadas con firmeza aínda que con certa flexibilidade.

1.4 Habilidades sociais: Conforman a capacidade de establecer relacións sociais satisfactorias (Ribes et al., 2005). Educar estas habilidades constitúe un requisito necesario para unha boa socialización posterior. Implica recoñecer as emocións dos demais, saber axudar a outras persoas a sentirse ben, desenvolver a empatía, a asertividade, favorecer a resolución de conflitos. En resume, manter unhas boas relacións interpersoais (López, 2006).

Dentro das competencias sociais, a asertividade adquire unha especial importancia. Así, a conduta asertiva implica a expresión directa dos propios sentimentos, decisións, necesidades ou dereitos, baixo o principio do respecto mutuo (Bisquerra, 2008). O seu dominio contribúe a resolver os problemas constituíndose, polo tanto, nunha habilidade que é preciso promover durante a infancia.

1.5 Habilidades de vida: Constitúen a capacidade de establecer unha relación intrapersoal satisfactoria que permita experimentar benestar subxectivo nas cousas que facemos no día a día. Segundo López (2006), esta competencia permite organizar unha vida sanda e equilibrada na que se superan posibles insatisfaccións ou frustracións.

A partir dos tres anos, os nenos desenvolven a autonomía e van integrando hábitos que lle axudan a conseguir unha calidade de vida no futuro. Neste senso, o papel dun guía é básico para crear rutinas que favorezan a organización da vida cotiá. Procúrase un equilibrio afectivo entre a proximidade e a distancia para que o cativo vaia asumindo as súas propias responsabilidades. Isto implica a necesidade de desenvolver actitudes positivas cara o cambio, a flexibilidade, as alternativas na solución dun problema, a creatividade, o optimismo e o senso crítico para afrontar os cambios e transicións que se deben asumir ao longo da vida (Ribes et al.,2005).

2. Coñecemento do contorno

A segunda área de coñecemento céntrase no medio, o cal integra un conxunto de elementos naturais e culturais que se relacionan e inflúen mutuamente. As nenas e nenos van progresivamente descubríndoo e comprendendo os aspectos que o conforman, considerando as súas relacións e interdependencias (D 330/2009, do 4 de xuño).

Ao establecer ligazóns co contorno, os cativos organizan o seu pensamento e anticipan as consecuencias das súas accións, desenvolvendo sentimentos de pertenza e valoración dos elementos que integran o medio. Estes logros proporciónanlle maior seguridade, independencia e autonomía respecto aos adultos para a exploración e o coñecemento.

No contorno, distínguense tres bloques: o mundo físico, natural e social (D 330/2009, do 4 de xuño).

2.1 Medio físico: Constitúe o cebo para promover unha serie de habilidades, entre as que destaca a indagación, a cal debe estar acompañada de vínculos positivos para proporcionar seguridade afectiva e, polo tanto, o neno decida avanzar na comprensión do funcionamento da realidade. Na interacción, investiga, explora e

identifica os elementos do medio físico; recoñece as sensacións que lle produce; establece relacións entre eles; detecta semellanzas e diferenzas; ordena; cuantifica; e anticipa efectos das súas accións sobre eles. A través deste proceso, pásase da manipulación á representación, orixe das incipientes habilidades lóxico matemáticas.

2.2 Natureza: "O medio, os seres e os elementos que o integran, convértense ben axiña en obxecto preferente da curiosidade e interese infantil" (D 330/2009, de 4 de xuño:10789). O achegamento á natureza permítelles desenvolver aos cativos aprendizaxes vinculadas coa comprensión do mundo animal, os procesos de mudanza e crecemento e as relacións dinámicas que se establecen no contorno, identificando nelas procesos e interdependencias entre os elementos e fenómenos.

A interacción coa natureza promove, ao mesmo tempo, o desenvolvemento de actitudes indagatorias e de interese por aprender. Ademais, a apreciación da diversidade e riqueza do medio natural, a descuberta de que as persoas formamos parte dese medio e a vinculación afectiva ao mesmo axudan ao fomento nos cativos de actitudes habituais de respecto e coidado.

2.3 Cultura e vida en sociedade: Nenos e nenas van descubrindo a súa pertenza á familia, á escola, ao medio social no que medran. Deben aprender a desenvolver habilidades que lle permitan convivir na dimensión sociocultural da que participan, o que supón comprender as características dos grupos humanos, as súas formas de vida e acontecementos relevantes; os diversos servizos comunitarios; e as actividades culturais do seu contorno, aproximándose aos usos e costumes sociais, sempre baixo unha actitude de respecto cara elas.

3. Linguaxes: comunicación e representación

A última área destínase á comunicación, unha capacidade vital no transcurso doutras aprendizaxes e que xa está presente dende o nacemento. Os cativos, dende os primeiros anos de vida, intercambian e constrúen significados a través do proceso comunicativo. As distintas formas de comunicación e representación sérvenlle de nexo entre o mundo interior e exterior: desenvolven a imaxinación, a creatividade, constrúen a súa identidade persoal, amosan as súas emocións e a súa percepción da realidade.

A aprendizaxe de diversas formas de comunicación e expresión outórgalles aos cativos a oportunidade de manifestar os sentimentos, emocións e ideas con maior elaboración e riqueza de matices. Contribúen, ademais, ao desenvolvemento dunha competencia artística.

Considéranse tres tipos de linguaxe: verbal, artística e audiovisual (D 330/2009, de 4 de xuño):

3.1 Linguaxe verbal: O dominio progresivo da linguaxe verbal axuda aos nenos a interpretar de forma máis axeitada o mundo que lles rodea. En concreto, a linguaxe oral é especialmente relevante xa que pode considerarse o instrumento de aprendizaxe, de regulación de condutas e da manifestación de vivencias, sentimentos, ideas, etc. A verbalización do que pensan e senten constitúe un instrumento

imprescindible para configurar a súa identidade persoal, para aprender a aprender, facer, vivir xuntos e ser.

Nesta aprendizaxe progresiva, a partir dos tres anos, os cativos están preparados para iniciarse na exploración dos usos da lectura e escritura co obxectivo de espertar o seu interese por elas. Ao mesmo tempo, pódese comezar o achegamento á literatura infantil procurando que sexa fonte de gozo, diversión e xogo. Por outra banda, é preciso espertar a sensibilidade e curiosidade por coñecer outras linguas e ofrecer unha actitude positiva cara elas e á propia/s.

3.2 Linguaxe artística: A expresión artística favorece a sensibilidade estética, a apreciación e manifestación creativa dos cativos. Permite desenvolver a comunicación, representación e expresión da realidade, promovendo a evolución harmónica dos individuos. Ademais, como produto cultural, constitúe unha ferramenta fundamental para elaborar a propia identidade cultural e apreciar a doutros grupos sociais.

A linguaxe musical permite estimular a adquisición de novas habilidades e destrezas que desembocan na produción, uso e comprensión de sons de diferentes trazos cun senso expresivo e comunicativo, favorecendo o espertar da sensibilidade estética fronte a manifestacións musicais diversas. Na linguaxe corporal, a expresión dramática convértese nun modo de apropiarse da realidade e dar conta do seu coñecemento ao mundo. Finalmente, na linguaxe plástica procúrase a descuberta dos elementos que a configuran, posibilitando a expresión de emocións, vivencias ou fantasías a través de producións plásticas.

3.3 Linguaxe audiovisual: A educación sobre os medios de comunicación debe iniciarse dende idades temperás xa que constituíron unha linguaxe específica da que os cativos non poden ficar aparte. Deben comprender progresivamente a natureza das mensaxes audiovisuais e a relevancia do seu emprego adecuado.

A intersección das tres áreas do Coñecemento de si mesmo, Coñecemento do contorno e Linguaxes serve nesta investigación como recopilador das habilidades, destrezas e competencias que se entende deben estar presentes no momento de deseñar un espazo educativo infantil. Mais todas elas cobran senso e se interrelacionan no programa televisivo ao contextualizalas nos catro alicerces de Delors (1996) aprender a aprender, aprender a facer, aprender a vivir xuntos e aprender a ser, baixo o prisma do desenvolvemento global do individuo e da perspectiva do Ciclo Vital. Atendendo á fórmula establecida para o deseño de espazos infantís, a unión integrada destes elementos emprégase como guieiro dos contidos na análise dos espazos destinados á etapa de Educación Infantil.

3. A investigación
Cara unha televisión educativa centrada no desenvolvemento global do neno: o caso de *Pocoyó*

3.1 XUSTIFICACIÓN

"O neno é o futuro do home". Esta frase constitúe a sentenza da Comisión Internacional sobre a educación para o século XXI (1996:13), empregada para definir o que consideran a semente da sociedade; a flor que precisa atención, tempo e coidado, custodiada por Saint-Éxupery; o individuo autónomo e libre con natureza propia, defendido por Rousseau; en definitiva, un ser humano con dereito á dignidade.

O respecto á infancia motivou, no século XX, a aparición de novos marcos lexislativos que regulaban a defensa dunha educación igualitaria, dunha sanidade universal, da protección á imaxe e honra do menor... Porén, no século XXI, os cativos aínda carecen de protección a nivel audiovisual. Unha programación rexida polos intereses económicos dificulta o amparo dos dereitos do neno, evolucionando un paso por detrás das necesidades actuais. Facilitouse así a ruptura das grellas con calquera compromiso anterior, relegando a responsabilidade do seu visionado ás familias; a televisión decidiu esquecer a súa misión de servizo público.

Ante este panorama, o ámbito da educación resístese a establecer un pacto de colaboración que tampouco semella moi atraínte para os responsables das institucións gobernamentais. Neste senso, a presente investigación contextualízase na confluencia de tres eixes específicos; nace dun triángulo teórico cuxos vértices representan á comunicación, á pedagoxía e á psicoloxía.

Figura 1. A confluencia dos tres eixes na televisión educativa.
Fonte: elaboración propia

A colaboración entre as tres ciencias enténdese como requisito fundamental para mudar a situación. Non obstante, a rivalidade das institucións educativas fronte aos medios de comunicación, e viceversa, dificultan a existencia dun compromiso social firme que favoreza unha programación infantil caracterizada pola súa vontade didáctica. Do mesmo modo, inmersos na sociedade da información, os cativos aínda non teñen dereito a unha educación que os prepare a convivir nun contexto marcado polos medios de comunicación.

Onde fica entón o compromiso social que implica o respecto á infancia? Nesa incógnita, xorde a investigación. Formúlase como resposta ao panorama actual, na defensa dunha televisión ao servizo da infancia que promova o desenvolvemento integral dos cativos. Así, fronte a unha grella escasa en contidos educativos, marcada polo entretemento banal, preténdese subliñar a necesidade dunha metodoloxía específica no deseño dos espazos infantís acompañada dunha avaliación dirixida por unha autoridade audiovisual autónoma. Noutros termos, se a televisión ocupa unha parte considerable do tempo de lecer dos nenos, esta debe ser empregada adecuadamente cunha finalidade educativa.

O valor desta investigación radica no deseño dunha análise que permita determinar a calidade educativa dun espazo infantil a través da observación de *Pocoyó*. Esta serie foi recibida con agrado polos pais, cansos das continuos programas alleos aos trazos dos cativos e sen ningunha pretensión educativa. A súa boa aceptación viuse reforzada, ademais, ao estar destinado a un público en etapa de Educación Infantil, xeralmente relegado nas grellas. Neste senso, a elaboración dunha análise específica dirixida aos programas con estes trazos supón un paso importante. Reforza a necesidade dun equipo interdisciplinario no seu deseño que teña en conta o desenvolvemento do seu público e fomente a aprendizaxe global. Na consecución deste obxectivo, o estudo posibilita contextualizar a televisión educativa, definir os participantes implicados e concretar o concepto. Así, a súa implicación práctica prolóngase máis alá deste estudo para o ámbito da investigación, xa que proporciona unha nova ferramenta de análise sobre a cal se pode seguir traballando. Deste modo, os resultados non só afectan á esfera da comunicación, senón tamén á da educación ao potenciar a esperada integración de ambas ciencias.

En resumo, a transcendencia final do estudo radica na área escollida, a televisión educativa. Ao tratarse dun medio de gran alcance e cun importante poder socializador, ten a posibilidade de participar na mellora da calidade de vida dos cidadáns, especialmente a través da súa vertente educativa. Polo tanto, todos aqueles estudos -incluído o presente- destinados a colaborar nunha óptima evolución da pequena pantalla, contribúen a que este medio de comunicación volva asumir a misión que nunca debeu abandonar: o servizo público.

3.2 DELIMITACIÓN DO OBXECTO DE ESTUDO

A análise dos contidos educativos de *Pocoyó* require delimitar o obxecto de estudo en diversos niveis. Por unha banda, é preciso concretar o aspecto mostral e o temporal. Por outra, implica determinar aqueles conceptos específicos que serán observados.

No relativo ao primeiro aspecto, o estudo céntrase nas tempadas I e II de *Pocoyó*, emitidas entre o 2006 e 2010 na televisión pública estatal a través das súas canles La 1, La 2 e Clan TVE. Porén, ante a repetición continua dos capítulos no devandito período temporal, rexéitase establecer un mecanismo de mostraxe baseado na grella pública. Por este motivo, óptase por analizar a totalidade da poboación, é dicir, os 104 capítulos pertencentes ás dúas tempadas -52 da I e 52 da II-, estudando así a serie ao completo. Deste modo, obvíase o posterior *Let's go Pocoyó*, baseado na aprendizaxe do inglés. Este último espazo considérase unha secuela da serie orixinal, emitida no contedor de *Mundo Pocoyó*, o cal repite á súa vez capítulos das dúas anteriores tempadas.

Concretada a mostra, a investigación circunscríbese arredor duns aspectos concretos. Neste senso, posto que o estudo pretende obter unha visión global da esfera pedagóxica do programa, considérase que é preciso analizar non só os contidos educativos, senón tamén a súa estruturación e transmisión ao público. Así, o estudo delimítase nos seguintes construtos teóricos: contidos educativos, estruturación dos contidos educativos e transmisión dos contidos educativos.

1. Contidos educativos

O estudo dos contidos de *Pocoyó* toma como base a lexislación galega (D 330/2009, de 4 de xuño) e española (O. ECI/3960/2007, de 19 de decembro) en materia de Educación Infantil, así como a proposta de currículo emocional nesta etapa de Ribes et al., (2005). Deste modo, na presente investigación, distribúense os contidos educativos arredor de tres conceptos coincidentes coas áreas da etapa de Educación Infantil -Coñecemento de si mesmo, Coñecemento do contorno e Linguaxes- así como dun cuarto, as Competencias Básicas.

1.1 Coñecemento de si mesmo

O coñecemento de si mesmo é analizado nesta investigación a través das competencias emocionais. Nesta área, procúrase identificar se *Pocoyó* promove a aprendizaxe dos cinco tipos de competencias emocionais: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía, habilidades sociais e habilidades de vida:

1.1.1 Conciencia emocional

Nesta habilidade, a investigación destínase a procurar se existe na serie o recoñecemento das propias emocións e as alleas a través da interpretación das expresións faciais e corporais; a utilización do vocabulario emocional co obxectivo de definir e transmitir os propios sentimentos; e a experimentación e o recoñecemento nos demais das emocións estéticas.

1.1.2 Regulación emocional

Indágase se está presente a identificación e o recoñecemento de estratexias para o control das emocións nun mesmo e nos demais, valorando positivamente a súa xestión e a repercusión no benestar emocional.

1.1.3 Autonomía emocional

Analízase se desenvolve a identificación e valoración das calidades dun mesmo e dos demais; o desenvolvemento da identidade sexual, o recoñecemento dos gustos e preferencias propias; a autoavaliación dos aspectos condutuais susceptibles de mellora; a toma de conciencia das consecuencias das accións propias; a disposición para valerse por un mesmo; a identificación e valoración das calidades das persoas que nos rodean; a valoración positiva das diferenzas entre persoas; a expresión e identificación de manifestacións afectivas; a actitude positiva ante a vida; a autoeficacia emocional; a automotivación ante os retos diarios; e a satisfacción ante os logros acadados.

1.1.4 Habilidades sociais

Preténdese determinar se o programa infantil desenvolve as habilidades básicas de conversación; a pregunta como estratexia para obter información; a petición de permiso e axuda para facer algo; a actitude de axuda cara os outros; a actitude favorecedora cara a transmisión de coñecementos; o hábito de compartir, expresar eloxios, desculparse e rectificar cando se comete un erro; a capacidade para perdoar aos demais; a identificación dos sentimentos das persoas, situándose no seu lugar; a actuación asertiva; a xestión de situacións emocionais en contextos sociais; a negociación e mediación na resolución de conflitos; o respecto polas persoas; a aceptación das normas establecidas; e a cidadanía activa, comprometida e participativa.

1.1.5 Habilidades de vida

Investígase a presenza da identificación das necesidades básicas do corpo e dos hábitos favorecedores dunha boa saúde, distinguindo o estado de enfermidade; a procura consciente do benestar emocional propio e dos demais; a fixación de obxectivos accesibles; a adaptación ante o cambio; a creatividade ante situacións da vida; a promoción da orde como estratexia de organización; o desenvolvemento da aprendizaxe a través da observación; a identificación de situacións que requiren solucións e avaliación de riscos; a busca de estratexias ante un problema; e a toma de decisións ante unha situación.

1.2 Coñecemento do contorno

A análise do Coñecemento do contorno baséase no desenvolvemento do medio físico, natural e social en *Pocoyó*.

1.2.1 Medio físico

O estudo do medio físico investiga a existencia das incipientes habilidades lóxico-matemáticas; da identificación das calidades e os seus graos; das propiedades dos obxectos do contorno; e das nocións de tempo, espazo, causalidade, cuantificación e resolución dos problemas da vida cotiá.

1.2.2 Achegamento á natureza

A análise do achegamento á natureza require determinar se na serie se desenvolve a aprendizaxe vinculada ao mundo animal e vexetal; o aprecio pola diversidade e riqueza do medio natural; e a vinculación das persoas como unha parte da natureza, fomentando actitudes de respecto e coidado.

1.2.3 Cultura e vida

A investigación na dimensión sociocultural do medio analiza se están presentes as distintas formas de organización dos seres humanos, as súas normas e o respecto ás mesmas; o recoñecemento e valoración das sinais de identidade cultual propias do contorno; o emprego do xogo, respectando as súas regras; a identificación de servizos comunitarios relacionados co ocio, cultura, transporte e sanidade; e o recoñecemento e valoración das distintas funcións de cada persoa na sociedade.

1.3 Linguaxes

A comunicación estúdase en *Pocoyó* nas súas diversas manifestacións: linguaxe verbal, linguaxe audiovisual e linguaxe artística (plástica, musical e corporal).

1.3.1 Linguaxe verbal

A análise investiga se existe a visión da linguaxe como utensilio adecuado para interpretar o mundo que nos rodea, amosando unha visión positiva da lectura; a adaptación das estruturas aos formatos convencionais; o uso dun léxico variado e preciso así como de formas socialmente establecidas para relacionarse coas persoas; o emprego do corpo para expresar a través de xestos e movementos; a participación en xogos lingüísticos e en contextos comunicativos, intercambiando ideas; e a presenza dunha actitude positiva cara á propia lingua e á dos demais.

1.3.2 Linguaxe artística

O estudo desta competencia destínase á observación dunha sensibilidade estética que promova o recoñecemento das posibilidades sonoras da voz, do corpo, dos instrumentos e dos materiais; do recoñecemento de sons de contorno natural e social, discriminando os seus trazos distintivos; da audición activa e goce de obras de diferentes xéneros e estilos; da toma de conciencia do esquema corporal e das posibilidades motrices do corpo para a expresión e comunicación; dos elementos que configuran a linguaxe plástica (liña, forma, textura, espazo, cor); da exploración das

posibilidades plásticas e creativas de distintos materiais, soportes e técnicas; e do desenvolvemento da imaxinación e fantasía nas actividades artísticas.

1.3.3 Linguaxe audiovisual

A investigación na linguaxe audiovisual encamíñase a estudar a presenza do recoñecemento da utilidade dos medios de comunicación; da identificación das ferramentas tecnolóxicas; da aprendizaxe comprensiva das mensaxes audiovisuais así como da toma progresiva de conciencia da necesidade dun uso moderado, crítico e significativo dos medios e das tecnoloxías de información.

1.4. Competencias básicas

A Unión Europea determina un novo marco definitorio das cualificacións claves para unha aprendizaxe permanente, establecéndose oito competencias básicas ao longo do ensino obrigatorio, aínda que o seu desenvolvemento deba iniciarse dende a etapa de Infantil (D 330/2009, de 4 de xuño).

Nos capítulos de *Pocoyó,* analízase o peso de cada unha delas, xa que deste modo pódese concretar a orientación específica do programa no relativo aos contidos educativos.

1.4.1 Competencia en comunicación lingüística

A súa análise require determinar se en *Pocoyó* se transmite a noción da linguaxe como un instrumento para expresar e interpretar conceptos, pensamentos, sentimentos, feitos e opinións, así como para interactuar dunha maneira adecuada en tódolos contextos sociais e culturais.

1.4.2 Competencia matemática

A observación da competencia matemática supón especificar se existe un emprego dos elementos e razoamentos matemáticos como mecanismo para afrontarse ás situacións cotiás e reais que o precisen.

1.4.3 Competencia no coñecemento e a interacción co mundo físico

A investigación desta competencia radica en analizar a existencia dun achegamento ao pensamento científico que potencie as habilidades de investigación como a formulación de interrogantes e hipóteses; o recoñecemento de evidencias; a descuberta de alternativas; e a verificación, predición e xeración de novas ideas e solucións.

1.4.4 Tratamento da información e competencia dixital

O seu estudo baséase na indagación do tratamento da información e o uso dos recursos tecnolóxicos como unha estratexia ante os problemas que acontecen na vida cotiá.

1.4.5 Competencia social e cidadá

A súa observación procura en que medida se desenvolven as habilidades sociais que permiten mediar nos conflitos de convivencia, axudan a resolvelos con actitude construtiva e a tomar decisións con autonomía.

1.4.6 Competencia cultural e artística

A análise da competencia cultural e artística determina se existe unha actitude aberta, respectuosa e crítica cara á diversidade de expresións artísticas e culturais, así como o cultivo dunha capacidade estética e creadora e o interese por participar na vida cultural.

1.4.7 Competencia para aprender a aprender

A investigación nesta competencia precisa indagar se *Pocoyó* desenvolve as habilidades para iniciarse na aprendizaxe e ser capaz de continuar aprendendo cada vez de maneira máis eficaz e autónoma de acordo cos propios obxectivos e necesidades.

1.4.8 Autonomía e iniciativa persoal

O estudo da autonomía e iniciativa persoal implica observar se están presentes unha serie de valores e actitudes persoais como a responsabilidade, a perseveranza, a autoestima, a creatividade, a autocrítica, o control emocional, a capacidade de elixir con criterio propio, de calcular e asumir riscos, así como demorar a necesidade de satisfacción inmediata e de aprender dos erros.

2. Estruturación dos contidos educativos

A análise da esfera pedagóxica céntrase nos contidos educativos dos capítulos. Non obstante, para realizar un estudo en profundidade deste aspecto, é preciso comprender outros factores que inflúen na consecución da finalidade educativa do programa. Un destes elementos básicos é a estruturación dos contidos educativos ao longo do capítulo.

Este construto permite comprender a vontade educativa real dun espazo ao organizarse en base á trama narrativa -coa pretensión principal do entretemento- ou ben a partir dos conceptos pedagóxicos. Do mesmo modo, a distribución destes últimos axuda a comprender a existencia dunha estratexia común en todo o programa que favoreza a efectividade dos conceptos no público.

Na procura de analizar estes aspectos, abórdase a estruturación dos capítulos mediante a organización básica: presentación, nó e desenlace. Neste senso, o estudo dos tres conceptos parte do coñecemento da súa duración; da existencia de mensaxes educativas explícitas; das áreas ás que pertencen as mesmas; e en concreto, da posibilidade dunha relación estreita do contido educativo co cebo da historia, co clímax e coa resolución do capítulo. Por outra banda, resulta tamén interesante analizar se existe ou non o predominio dalgunha área nunha etapa concreta dos capítulos. En definitiva, todos estes elementos responden a unha única

cuestión: o deseño en base aos contidos educativos, ao cal se chega despois dunha interpretación global dos diferentes ítems.

3. Transmisión dos contidos educativos

Á análise dos contidos educativos e da súa estratexia de estruturación, proséguelle o estudo da súa transmisión. Dende este punto de vista, téñense en conta dous aspectos: os vectores e os mecanismos de transmisión.

3.1 Vectores de transmisión

A efectividade das personaxes nos capítulos de *Pocoyó* constitúe un aspecto central na investigación, xa que se sustenta na aprendizaxe vicaria dos telespectadores con respecto aos modelos da pequena pantalla.

Nesta senso, procúrase identificar a relevancia de cada personaxe en base á clasificación de principal e secundaria, complementados polos papeis do narrador e voz en off. En cada un deles, procúrase analizar a súa caracterización a través dos aspectos da idade (infantil, adolescente, adulto, non consta); do xénero (masculino, feminino, non consta); da morfoloxía (ser humano, animal, vexetal, obxecto, ser extraterrestre, outros); do nivel socioeconómico (baixo, medio, alto, non consta); da relación coas demais personaxes (xerárquica ou non xerárquica); do momento de inicio da súa participación no capítulo (presentación, nó e desenlace); e da súa función principal (modelo, indutor, reforzador, educador, captador da atención, participante da trama, participante anecdótico).

3.2 Mecanismos de transmisión

Os programas didácticos deben desenvolver mecanismos para transmitir os contidos educativos. Neste estudo, obsérvase cales deles están presentes en *Pocoyó*:

3.2.1 Focalización da atención cara o contido educativo

Analízanse as ferramentas empregadas para centrar a observación nos conceptos educativos.

3.2.2 Formulación de preguntas

Estúdase a existencia de preguntas para o desenvolvemento dos contidos así como os emisores e receptores dos mesmos.

3.2.3 Indución á reflexión

Obsérvase en que medida se promove o pensamento e cales son os protagonistas da devandita acción.

3.2.4 Identificación de condutas e sentimentos

Examínase o recoñecemento de condutas positivas e negativas por parte das personaxes.

3.2.5 Emisión de xuízos de valor

Preténdese distinguir a existencia de veredictos sobre determinadas condutas e, nese caso, os emisores e receptores dos mesmos.

3.2.6 Exhortacións

Estúdanse os protagonistas das incitacións destinadas a levar a cabo algunha acción ou ben a deixar de facela.

3.2.7 Mensaxes educativas explícitas

Indágase o desenvolvemento directo de contidos educativos por parte dalgunha personaxe.

3.2.8 Intensificación dun concepto a través da carga emocional

Procúrase recoñecer os mecanismos de acentuación dun concepto baseándose no aspecto emocional.

3.2.9 Reiteración dun concepto educativo

Analízase se os conceptos educativos son reiterados ou, pola contra, só se emiten unha vez.

3.2.10 Reforzo das actitudes positivas

Obsérvase o fortalecemento daquelas actitudes adecuadas así como os emisores e receptores de dita acción.

3.2.11 Sentenza final

Examínase a existencia dunha explicación que resuma o contido educativo principal do capítulo.

En resumo, a investigación circunscríbese ao plano pedagóxico de *Pocoyó*, desenvolvendo todos aqueles elementos que se precisan co obxectivo de obter unha visión global. Neste senso, trala observación dos aspectos anteriores, estúdase o valor educativo do capítulo na procura dunha análise integral, tendo en conta os seguintes elementos: número de contidos educativos desenvoltos e ítems por área, contido educativo principal, etapa do capítulo onde se inicia a súa transmisión, modelo educativo principal e mecanismo de transmisión primordial. Finalmente, completando a estes ítems, procúrase determinar a importancia dos contidos educativos, da estrutura e dos mecanismos de transmisión,

determinando se o seu deseño está orientado á finalidade educativa e, polo tanto, avaliando a calidade educativa do capítulo. Deste modo, unha vez analizada a totalidade dos episodios, examínanse as coincidencias e diferenzas entre as tempadas, observando se existe unha posible evolución ao longo da serie.

3.3 OBXECTIVOS

A investigación presenta un obxectivo central: analizar os contidos educativos orientados ao desenvolvemento global do neno no programa de televisión destinado á etapa de Educación Infantil *Pocoyó*.

Esta guía central amosa a gran prioridade do estudo, desvelándose como un evidente indicador das aspiracións desta investigación.

A continuación, desenvólvense os obxectivos específicos. Deste modo, fican expostas con claridade as pretensións últimas da análise:

1. Determinar a ensinanza das competencias básicas e habilidades cognitivas, afectivas e sociais da etapa de Educación Infantil nos capítulos de *Pocoyó*.

2. Demostrar se existe unha preponderancia da educación emocional fronte á cognitiva nos capítulos de *Pocoyó*.

3. Examinar a estruturación dos contidos educativos ao longo dos capítulos.

4. Identificar os mecanismos empregados para a transmisión dos contidos educativos e a función que compren as personaxes na mesma.

5. Establecer un método de avaliación que determine a calidade educativa dun programa para a etapa correspondente á Educación Infantil.

6. Concluír os aspectos de *Pocoyó* que serven de modelo para outros programas infantís con vontade educativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4 HIPÓTESES

As hipóteses representan, segundo Sampieri (1991:143), "proposicións suxeitas a comprobación empírica e á verificación da realidade". Adoptando esta definición, establécense, a partir dos obxectivos definidos anteriormente, as seguintes hipóteses:

1. *Pocoyó* constitúe un programa educativo infantil que procura o desenvolvemento das competencias básicas e das habilidades nas vertentes cognitiva, afectiva e social.

2. *Pocoyó* reforza os contidos educativos enmarcados na educación emocional fronte aos cognitivos.

3. O deseño dos capítulos de *Pocoyó* atende, na estruturación dos contidos, na súa transmisión e na función das personaxes a unha finalidade educativa.

4. *Pocoyó* representa un modelo de televisión educativa para os programas destinados ao público na etapa de Educación Infantil.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.5 DESEÑO DA INVESTIGACIÓN

Nas palabras de Hernández Sampieri (1991:185), enténdese por deseño o "plan ou estratexia concibida para obter a información que se require nunha investigación". Este concepto é requirido polo investigador co gallo de alcanzar os seus obxectivos e contestar así aos interrogantes que se formulou.

Neste estudo, selecciónase a opción do deseño non experimental. A análise dos contidos educativos de *Pocoyó* non busca construír unha realidade nin precisa expoñer aos suxeitos da investigación a determinadas condicións ou estímulos. Deste modo, non ten cabida a manipulación deliberada das variables característica dos estudos experimentais.

Atendendo á dimensión temporal, a investigación circunscríbese na modalidade do deseño transaccional, comprendida por Cea d'Ancona (1999:102) como a recolecta de datos realizada "dunha soa vez aínda que se inclúan circunstancias temporais ou contextos ambientais diferentes". Esta situación está presente no noso caso: analízanse as dúas tempadas de *Pocoyó* emitidas en anos sucesivos e nas diferentes canles da televisión pública española reiteradamente entre 2006 e 2010, mais a obtención do material tivo lugar nun único momento, posteriormente, no 2012.

O estudo responde á evolución das variables acontecida entre a primeira e segunda tempada do programa, aínda que a súa prioridade reside en especificar as propiedades, trazos e perfís importantes do fenómeno sometido a análise. Por este motivo, en función dos obxectivos da investigación, circunscríbese principalmente a un deseño descritivo.

Esta especificación concreta das variables vese complementada pola estratexia escollida: o estudo de caso, unha indagación que emprega múltiples fontes de coñecemento para investigar un fenómeno actual dentro do seu contexto (Yin, 1989). A súa vantaxe consiste en lograr o máximo aproveitamento cando se quere obter unha profunda información sobre o tema (Wimmer e Dominik, 1996). Neste senso, a presente análise encádrase perfectamente na devandita modalidade. Por unha banda, pretende acadar unha visión detallada sobre *Pocoyó* no respectivo á súa configuración como programa educativo. Por outra, serve de modelo tanto na ficha deseñada para estudar nun futuro outros espazos infantís co mesmo público obxectivo, como naqueles aspectos sinalados de *Pocoyó* que poden converterse nunha guía para outros programas. Os devanditos trazos permiten considerar a nosa análise como un estudo de caso instrumental, ao pretender prover de coñecemento a un tema de investigación concreto, axudando a traballar con outros casos similares (Stake, 2000).

A aplicación da estratexia seleccionada require da combinación das técnicas de investigación (Cea d'Ancona, 1999), definidas por Bulmer (1992: 4-5) como "operacións manipulativas específicas de busca de datos". Neste senso, a técnica de recollida empregada é a ficha conformada polas variables definidas grazas á operacionalización e categorización dos conceptos. Posteriormente, na análise dos datos, emprégase a análise de contido cuantitativo e cualitativo dado que no estudo de caso os resultados serán máis completos e ofrecerán unha visión máis global se temos en conta as dúas perspectivas.

O deseño xeral da investigación recóllese neste cadro:

Táboa 1. Deseño da investigación

Obxectivo xeral: Análise dos contidos educativos orientados ao desenvolvemento global do neno no programa de televisión destinado á etapa de Educación Infantil *Pocoyó*	
Tipo de deseño	Non experimental
Deseño segundo obxectivo	Descritivo
Deseño segundo variable tempo	Transaccional
Estratexia de investigación	Estudo de caso
Técnica de recollida de datos	Ficha de análise
Técnica de análise de datos	Análise de contido categorial
Tipo de análise de datos	Cuantitativo e cualitativo
Mostra	Tempada I e II de Pocoyó

Fonte: elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.6 PROCEDEMENTO DA INVESTIGACIÓN

A investigación estrutúrase en dez fases sucesivas narradas a continuación:

a) Idea da investigación: Concíbese como consecuencia do traballo final do mestrado *Análise da presenza de programas educativos na grella de Clan TVE*. Trala estancia de investigación na Universidade París VIII, revísase este estudo da programación infantil da canle pública. Nel, *Pocoyó* constituírase como un dos espazos con mellor valoración. Xorde así a idea de analizar en profundidade este programa, establecendo as pretensións do estudo a través dos obxectivos e analizando a viabilidade da investigación.

b) Marco teórico: Realízase unha profunda revisión bibliográfica sobre as áreas de investigación que permite redactar o marco teórico.

c) Definición do tipo de investigación: Establécese o alcance do estudo, considerando dende os inicios a opción descritiva como aquela que mellor resolvería os obxectivos determinados.

d) Hipóteses: Redáctanse as hipóteses, detectando as variables e definíndoas conceptual e operacionalmente.

e) Deseño da investigación: Selecciónase o deseño non experimental transaccional como o máis apropiado á investigación, na pretensión de analizar o fenómeno. Deste modo, elíxese empregar, como estratexia, o estudo de caso.

f) Selección da mostra: Decídese analizar o total dos capítulos das tempadas I e II do programa *Pocoyó*. Coinciden, polo tanto, a mostra e a poboación.

g) Recollida de datos: Atendendo aos criterios de validez e confiabilidade, escóllese a ficha como instrumento de recollida. A continuación, realízase un pretest para probar a súa eficiencia antes da aplicación definitiva e, como consecuencia, modifícanse algunhas preguntas. Posteriormente, visiónase a totalidade dos capítulos, respondendo ás preguntas da ficha.

h) Análise dos datos*:* Desenvólvese a análise de contido cun enfoque mixto cuantitativo e cualitativo co gallo de obter unha visión global da investigación. Emprégase neste obxectivo o programa *Excel* e o *SPSS Statistics 17.0*

i) Redacción final da tese.

3.7 RECOLLIDA DE DATOS

Unha vez establecido o deseño da investigación, delimitado o obxecto de estudo e definidos os conceptos dende unha perspectiva teórica, iníciase a recollida de datos. Non obstante, a súa obtención require de dous pasos previos. En primeiro lugar, é preciso proceder á operacionalización, é dicir, determinar e concretar os conceptos teóricos en indicadores que midan as propiedades do concepto. E, a continuación, definidas as variables, deseñar a configuración das mesmas no instrumento de recollida seleccionado para o baleirado dos datos.

3.7.1 O proceso de operacionalización

A operacionalización enténdese, segundo Babbie (1996:178), como "o desenvolvemento de procedementos de investigación específicos (operacións) que darán lugar a observacións empíricas que representarán eses conceptos no mundo real". Neste proceso, hai que diferenciar dúas nocións fundamentais: a conceptualización e a medición (Blalock, 1982).

A conceptualización fai referencia ao proceso teórico mediante o cal se clarifican as ideas. Nas palabras de Cea d'Ancona (1999:125), os conceptos representan "construtos abstractos e, en consecuencia, non directamente observables". É preciso, inicialmente, unha definición operativa que comprenda o significado determinado que se lle dá ao concepto.

A medición das variables precisa da "tradución do concepto teórico a indicadores, variables empíricas que midan as propiedades latentes enmarcadas no concepto" (Cea d'Ancona, 1998:125). Nesa conversión, desenvólvese a asignación de valores ou categorías aos diferentes trazos que conforman o obxecto de estudo. Esas variables deben cumprir, ademais, os tres requisitos de exhaustividade, exclusividade e precisión.

Resulta imprescindible, polo tanto, definir os conceptos teóricos e concretalos en indicadores. Nesta investigación, descríbese a operacionalización entendida como o resultado de ambos procesos, centrándose nos tres construtos teóricos arredor dos cales se desenvolve o estudo:

1. Contidos educativos: Este primeiro construto teórico está integrado por catro conceptos "Coñecemento de si mesmo", "Coñecemento do contorno", "Linguaxes" e "Competencias básicas".

    1.1 Coñecemento de si mesmo: Considérase un proceso permanente e continuo na vida das persoas que involucra diversas dimensións interdependentes, resultando na identidade e madurez emocional, no establecemento de relacións afectivas coas demais persoas e na autonomía persoal (D 330/2009, de 4 de xuño). Este proceso vincúlase ao pentágono das competencias emocionais: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociais e habilidades de vida.

    1.2 Coñecemento do contorno: Require un proceso de descubrimento dos aspectos que conforman o medio físico, natural e social, considerando as súas múltiples

relacións e interdependencias (D 330/2009, de 4 de xuño). A súa medición concrétase no medio físico, na natureza e na cultura e vida.

1.3 Linguaxes: Enténdese como unha capacidade comunicativa nas súas diversas manifestacións mediante a cal se constrúen e intercambian significados (D 330/2009, de 4 de xuño). A súa translación empírica implica o estudo da linguaxe verbal, linguaxe artística e linguaxe audiovisual.

1.4 Competencias básicas: Considéranse aquelas competencias que tódalas persoas precisan para a súa realización e desenvolvemento persoal, así como para a cidadanía activa, a inclusión social e o emprego (Comisión Europea, 2007). A súa tradución a variables empíricas sería a seguinte: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia no coñecemento e interacción co mundo físico, tratamento da información e competencia dixital, competencia social e cidadá; competencia cultural e artística; competencia para aprender a aprender; autonomía e iniciativa persoal.

Táboa 2. Correspondencia entre conceptos e variables empíricas no construto teórico "Contidos Educativos"

Concepto ou variable latente	*Variable empírica*
Coñecemento de si mesmo	Conciencia emocional
	Regulación emocional
	Autonomía emocional
	Habilidades sociais
	Habilidades de Vida
Coñecemento do contorno	Medio físico
	Natureza
	Cultura
Linguaxes	Linguaxe verbal
	Linguaxe artística
	Linguaxe audiovisual
Competencias básicas	Competencia en comunicación lingüística
	Competencia matemática
	Competencia no coñecemento e interacción co mundo físico
	Tratamento da información e competencia dixital
	Competencia social e cidadá
	Competencia cultural e artística
	Aprender a aprender
	Autonomía e iniciativa persoal

Fonte: elaboración propia

2. Estruturación dos contidos: Este construto aglutina os conceptos teóricos "presentación", "nó" e "desenlace".

2.1 Presentación: Considérase este concepto como a etapa inicial dunha historia na que se presentan as personaxes e os acontecementos -nun espazo e tempo determinados- que darán pé ao fío narrativo. A súa medición vincúlase ás variables duración, relación estreita do cebo da historia co contido educativo, mensaxes educativas explícitas e área á que pertence a mensaxe educativa explícita.

2.2 Nó: Enténdese como a etapa na que se desenvolve o conflito do capítulo. A súa tradución a variables sería: duración, relación estreita da consecución do clímax co contido educativo, mensaxes educativas explícitas e área á que pertence a mensaxe educativa explícita.

2.3 Desenlace: Supón a etapa de resolución do problema desenvolto durante o nó. A súa translación empírica nesta investigación implica as variables: duración, relación estreita da resolución do capítulo co contido educativo, mensaxes educativas explícitas e área á que pertence a mensaxe educativa explícita.

Táboa 3. Correspondencia entre conceptos e variables empíricas no construto teórico "Estruturación do Contido Educativo"

Concepto ou variable latente	*Variable empírica*
Presentación	Duración
	Relación estreita do cebo da historia co contido educativo
	Mensaxes educativas explícitas
	Área á que pertence a mensaxe educativa explícita
Nó	Duración
	Relación estreita da consecución do clímax co contido educativo
	Mensaxes educativas explícitas
	Área á que pertence a mensaxe educativa explícita
Desenlace	Duración
	Relación estreita da resolución do capítulo co contido educativo
	Mensaxes educativas explícitas
	Área á que pertence a mensaxe educativa explícita

Fonte: elaboración propia

3. Transmisión dos contidos*:* Este construto confórmano as variables latentes "vectores de transmisión" e "mecanismos de transmisión".

3.1 Vectores de transmisión educativa: Esta denominación fai referencia aos axentes transmisores dos conceptos didácticos no proceso comunicativo. Ten a súa translación empírica na personaxe principal, personaxes secundarias, narrador e voz en off.

3.2 Mecanismos de transmisión educativa: Concíbense nesta investigación como aqueles instrumentos que colaboran na finalidade didáctica propiciando a comunicación dos conceptos educativos. A translación empírica deste concepto supón as variables: focalización da atención, indución á reflexión, identificación de condutas e sentimentos, emisión de xuízos de valor, exhortacións, mensaxes educativas explícitas, intensificación do contido educativo, reiteración dun concepto educativo, reforzo das actitudes positivas e sentenza final.

Táboa 4. Correspondencia entre conceptos e variables empíricas no construto teórico "Transmisión do Contido Educativo"

Concepto ou variable latente	Variable empírica
Vectores de transmisión	Personaxe principal
	Personaxe secundaria
	Narrador
	Voz en off
Mecanismos de transmisión	Focalización da atención
	Formulación de preguntas
	Indución á reflexión
	Identificación de condutas e sentimentos
	Emisión de xuízos de valor
	Exhortacións
	Mensaxes educativas explícitas
	Intensificación do contido educativo
	Reiteración dun concepto educativo
	Reforzo das actitudes positivas
	Sentenza final

Fonte: elaboración propia

Os tres construtos teóricos sintetízanse nun último concepto: a valoración global do capítulo, entendida esta como a selección daquelas características esenciais do episodio que permiten determinar se o programa é verdadeiramente educativo, así como os elementos empregados para conseguilo. Deste modo, o concepto ten a súa translación empírica nas seguintes variables: contidos educativos desenvoltos, contido educativo principal, inicio do desenvolvemento do concepto educativo principal, número de ítems educativos desenvoltos en cada área, número de mensaxes educativas explícitas desenvoltas en cada área, modelo educativo principal, mecanismo principal de transmisión, importancia dos contidos educativos, importancia da estrutura, importancia dos mecanismos de transmisión, deseño do capítulo orientado á finalidade educativa e calidade educativa do capítulo.

Táboa 5. Correspondencia entre o concepto e as variable empíricas na "Valoración Global"

Concepto ou variable latente	*Variable empírica*
Valoración global	Contidos educativos desenvoltos
	Contido educativo principal
	Inicio do desenvolvemento do concepto educativo principal
	Número de ítems educativos desenvoltos en cada área
	Número de mensaxes educativas explícitas desenvoltas en cada área
	Modelo educativo principal
	Mecanismo principal de transmisión do contido educativo
	Importancia dos contidos educativos
	Importancia da estrutura
	Importancia dos mecanismos de transmisión
	Deseño do capítulo orientado á finalidade educativa
	Calidade educativa do capítulo

Fonte: elaboración propia

3.7.2 O instrumento de recollida dos datos: a ficha

A ficha é un instrumento empregado como técnica de recollida de datos das unidades que integran un determinado corpus de análise. Nesta investigación, está conformado polas variables empíricas anteriormente definidas na operacionalización co obxectivo de analizar posteriormente os datos recollidos por este instrumento.

Dado que o noso obxectivo consiste en estudar a capacidade educativa de *Pocoyó*, estableceuse como unidade de análise o capítulo dentro dun corpus constituído por 104 capítulos. Todos eles constitúen a totalidade da I (52) e II (52) tempada deste espazo.

Tal e como se recolle no anexo 1, a ficha estrutúrase en tres bloques:

1. O primeiro bloque recolle a información esencial relativa á estruturación e transmisión dos contidos educativos, se ben tamén se profundan estes dous construtos no seguinte bloque ao establecer relacións entre eles e os contidos educativos.

Nesta primeira parte, desenvólvense preguntas pechadas**,** a maior parte de resposta única. Este é o caso das categorías *idade* ou *sexo*. Algunhas das mesmas, preséntanse en formato dicotómico (Sampieri, 1991), é dicir, con só dúas alternativas -si ou non-. Véxase a categoría das *mensaxes educativas explícitas*. Ademais, poden desenvolverse a modo de preguntas filtro, como na *relación xerárquica con respecto a outras personaxes,* onde de responder si, requírese especificar na seguinte o tipo concreto de relación. Por outra banda, tamén se inclúen preguntas pechadas de tipoloxía múltiple (Cea d'Ancona, 1998), é dicir, con varias opcións de resposta para abarcar tódalas posibilidades non excluíntes entre si, como na *emisión de xuízos de valor,* a cal pode ter como receptores a diversas personaxes.

2. O segundo bloque céntrase nos contidos educativos vinculados coas "personaxes" así como coa "presentación", "nó" e "desenlace".

Nesta sección, a excepción das escalas, a totalidade das preguntas pechadas son de resposta múltiple**.** Por exemplo, nas categorías establecidas na táboa de *conciencia emocional*, pódese contestar máis dunha opción se no capítulo se observan diversos contidos relacionados coa variable.

Por outra banda, como se acaba de indicar, o outro modelo de pregunta contén unha valoración con escala, en concreto, a escala Likert, puntuando do un ao cinco a importancia do contido pedagóxico específico.

3. O último bloque constitúe a valoración global do capítulo.

Ao igual que nos anteriores, tódalas preguntas son pechadas, coincidindo as de tipoloxía única e múltiple. Non obstante, tamén se inclúen preguntas abertas numéricas no *número de ítems* e de *mensaxes educativas explícitas desenvoltas en cada área*. Nestes últimos casos, é preciso empregar unha cifra para cuantificar a resposta. Por outra banda, as últimas catro preguntas corresponden a unha valoración con escala Likert**.**

3.8 ANÁLISE DE CONTIDO

A análise de contido constitúe, nas palabras de Igartua (2006:181), "unha técnica de investigación que permite descubrir o *ADN* das mensaxes mediáticas, dado que permite reconstruír a súa arquitectura, coñecer a súa estrutura, os seus compoñentes básicos e o funcionamento dos mesmos". Disecciona calquera produto da comunicación mediática, ben para coñecelo por dentro ou para inferir e predicir o seu mecanismo de influencia. De feito, considérase o método por excelencia da investigación da comunicación ao adoptar como unidade de análise a mensaxe (Neuendorf, 2002). Por estes motivos, selecciónase nesta investigación ao dispor dos requisitos adecuados para identificar o grao educativo dos capítulos de *Pocoyó* e a configuración dos mesmos na consecución de dito obxectivo.

Kripendorf (1990:28) define a análise de contido como "unha técnica de investigación destinada a formular, a partir de certos datos, inferencias reproducibles e válidas que poidan aplicarse ao seu contexto". É dicir, céntrase na comprensión dos datos, non como un conxunto de acontecementos físicos, senón como fenómenos simbólicos abordando a súa análise directa, para o cal a inferencia é vital.

Este último concepto é empregado por Bardin (1986:29), que sinala como propósito da técnica de contido "a inferencia de coñecementos relativos ás condicións de produción coa axuda dos indicadores (cuantitativos ou non)". Empregando un símil, o analista traballaría como un arqueólogo a partir dos documentos, sacándolle partido ao tratamento das mensaxes que manipula para inferir -deducir de maneira lóxica- os coñecementos. Noutros termos, se a descrición é a primeira etapa necesaria e a interpretación considérase a última fase, a inferencia constitúe o procedemento intermedio que permite o paso dunha a outra.

Cea d'Ancona (1999) coincide, pola súa parte, en orientar a análise de contido non só á descrición, senón tamén á inferencia. Neste senso, indica que na actualidade se recoñece a pluralidade analítica existente baixo a rúbrica da análise de contido. Esta non se limita á cuantificación do contido manifesto, senón que tamén aborda a interpretación do contido latente. Polo tanto, a definición de Berelson (1952) como unha descrición obxectiva, sistemática e cuantitativa do contido manifesto da comunicación xera reticencias. Así, Bardin (1986:87) fai referencia á posibilidade de incluír un enfoque non só cuantitativo senón tamén cualitativo na análise de contido:

> A aproximación cuantitativa está fundada na frecuencia de aparición de certos elementos da mensaxe. A aproximación non cuantitativa recorre a indicadores non frecuenciais susceptibles de permitir inferencias; a presenza (ou a ausencia) pode ser un índice tan frutífero (ou máis) como a frecuencia de aparición.

Polo tanto, conceptualizada a análise de contido e establecida a súa adecuación a esta investigación, proponse como técnica de análise dos datos obtidos na ficha. Ademais, atendendo á exposición teórica anterior, na que se entende esta técnica como un proceso de descrición, inferencia e interpretación, determínase un enfoque mixto cuantitativo e cualitativo (Sampieri, 1991) na análise. É dicir, está presente o aspecto cuantitativo, ao centrarse na frecuencia de aparición, pero tamén mantén compoñentes do enfoque cualitativo, tendo en conta a presenza/ausencia (indicador de cualitativismo) de diversos elementos.

En conclusión, trala operacionalización e categorización das variables, o consecutivo visionado dos 104 capítulos e baleirado dos datos na ficha, establécese o proceso de codificación nunha folla de cálculo do programa informático *Microsoft Office Excel 2007* asignándolle un valor a cada categoría.

Posteriormente, expórtase a folla de cálculo a unha base de datos no programa estatístico *SPSS Statistics 17.0* co fin de cuantificar correctamente. Deste modo, realízase unha táboa dos resultados dun modo exacto respecto a cada unha das preguntas establecidas. Ao mesmo tempo, paralelamente, elabórase unha interpretación cualitativa acadando así unha análise global de *Pocoyó*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

4. Resultados da investigación

4.1 OS CONTIDOS EDUCATIVOS

4.1.1 Coñecemento de si mesmo

4.1.1.1 Conciencia emocional

A conciencia emocional desenvólvese ao longo dos capítulos de *Pocoyó*. Tódolos seus ítems están presentes na serie en frecuencias elevadas, agás a identificación das expresións faciais e corporais nun mesmo. Concretamente, no 100% dos episodios, preséntanse catro ítems de especial relevancia para esta habilidade: o emprego de vocabulario emocional, a expresión verbal das emocións a partir de situacións reais, a expresión de emocións a través da expresión facial e corporal e a identificación das expresións faciais e corporais nos outros provocadas por unha emoción. As frecuencias só se reducen no tocante ao recoñecemento das emocións nun mesmo (60,58%) e no das outras persoas (70,19%).

Esta habilidade afróntase na súa globalidade en *Pocoyó*, xa que tamén se abordan as emocións derivadas da expresión artística. Nas tres cuartas partes dos capítulos, exactamente no 72,12%, transmítese a experimentación das emocións estéticas, chegando mesmo a presentarse o recoñecemento das mesmas nas outras persoas no 17,31%.

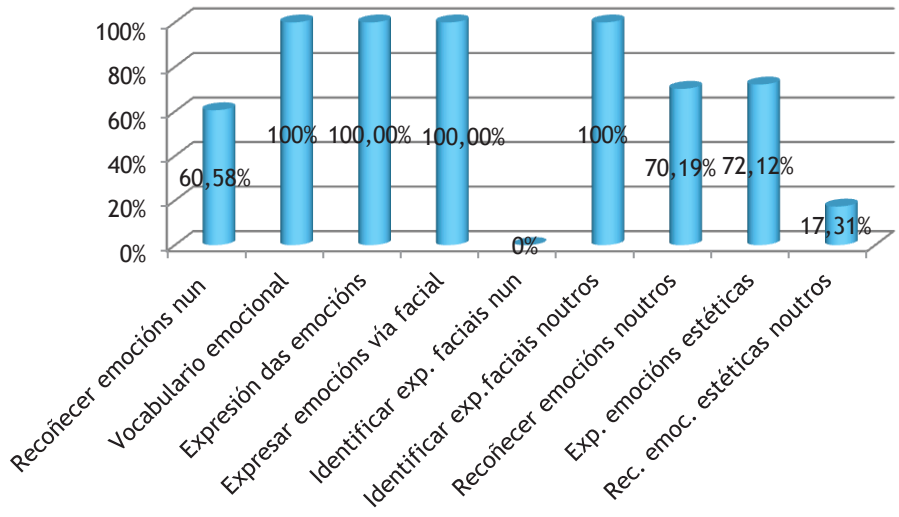


Figura 2. Frecuencia de ítems na conciencia emocional
Abreviaturas: exp (expresión), rec. (recoñecer), emoc. (emocións)
Fonte: elaboración propia

A análise da conciencia emocional require, paralelamente, examinar o tipo de emocións presentes. Así, en *Pocoyó,* desenvólvense tanto emocións positivas e negativas como

ambiguas e estéticas, aínda que, mostra do espírito desta serie, as que acadaron maior relevancia ao presentarse no 100% dos capítulos foron a alegría e a sorpresa.

Neste senso, as emocións positivas teñen unha forte prevalencia na serie. Como se vén de comentar, a alegría constitúe un denominador común nos capítulos, seguido da felicidade que se atopa en case a totalidade dos mesmos (90,38%). Estes datos veñen a reforzar a idea dun programa pensado para o benestar do espectador, propiciado ademais por outras dúas emocións: o amor e o humor. Cunhas proporcións similares, 67,31% dos capítulos no primeiro caso e 56,73% no segundo, convértense nun motivo de reflexión. *Pocoyó* non só se refuxia na alegría ou felicidade para resultar un programa amable ao espectador, senón que a transmisión do optimismo adopta diversas modalidades. Así, preséntase o amor nas expresións de cariño dunhas personaxes cara outras. E, transmítese o concepto do humor, enfocando a risa como unha exteriorización física do optimismo ante a vida.

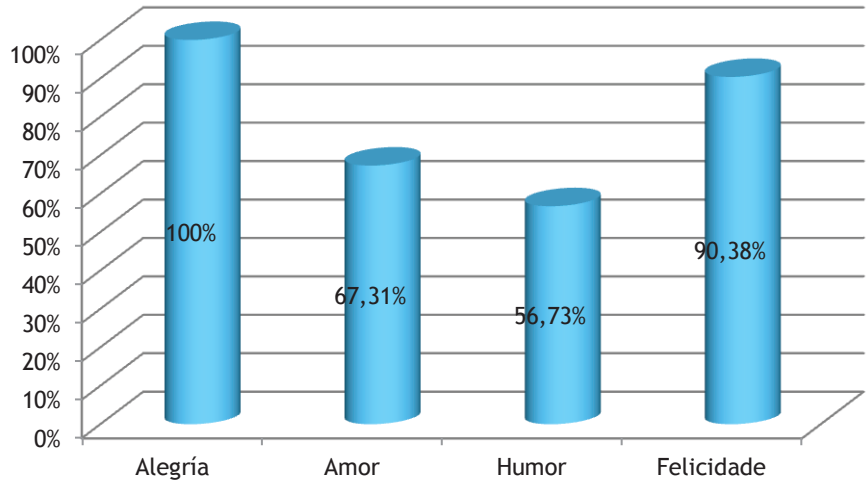


Figura 3. Frecuencia de emocións positivas
Fonte: elaboración propia

As emocións positivas compleméntanse coas negativas. As tramas da serie permiten amosar igualmente a outra cara da ledicia. A ira e a tristeza preséntanse no 83,65% e 80,77% dos capítulos respectivamente. Ademais, tal como acontece coas positivas, atópase o abano completo neste tipo de emocións. O medo (61,54%) e a ansiedade (50,96%) desenvólvense en máis da metade dos capítulos e a vergoña, no 19,23% dos capítulos.

A presenza de emocións incómodas tradicionalmente para os programas infantís como a ansiedade non supón o único dato relevante neste apartado. Hai que citar outro elemento significativo: a presenza case anecdótica da aversión. Tan só no 5,77% dos capítulos algunha das personaxes amosa unha actitude adversa. Noutros termos, en *Pocoyó,* a negatividade vehicúlase maioritariamente a través da ira, da tristeza, do medo e da ansiedade, pero non se manifesta apenas a repugnancia en si mesma.

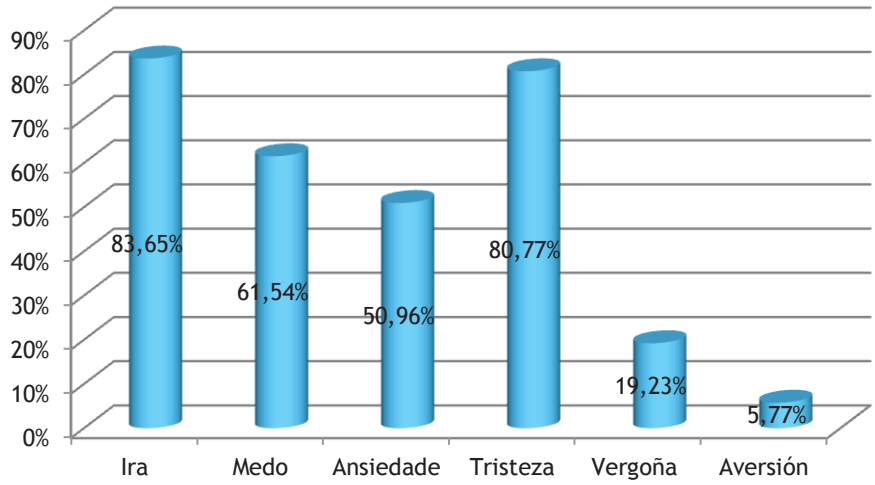


Figura 4. Frecuencia de emocións negativas
Fonte: elaboración propia

A reducida presenza da aversión ten a súa orixe no espírito optimista da serie que dificulta a aparición dese tipo de actitudes nos guións. Precisamente, esa esencia positiva inflúe no desenvolvemento das emocións ambiguas. Se ben a sorpresa se atopa na totalidade dos capítulos, constituíndo un elemento fundamental das tramas, destaca que a esperanza se atope no 61,54% dos capítulos e a compaixón, no 80,77%, vinculada á empatía das habilidades sociais.

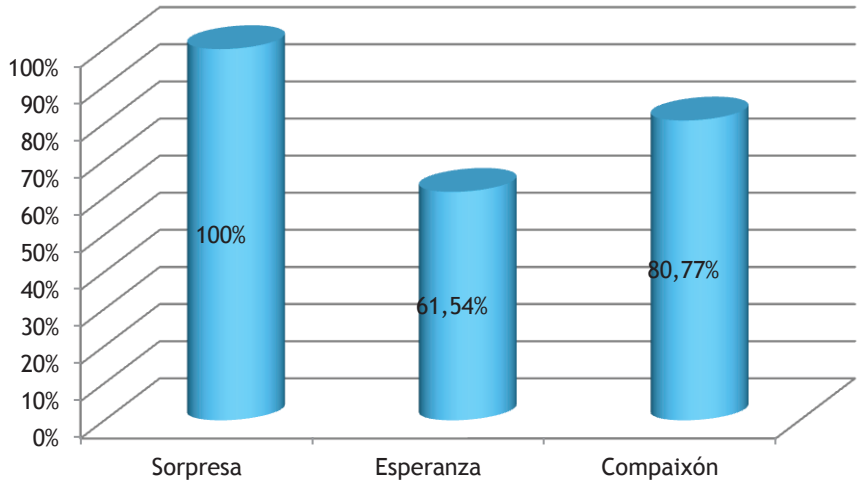


Figura 5. Frecuencia de emocións ambiguas
Fonte: elaboración propia

Por outra banda, tal como se indica na conciencia emocional, a experimentación das emocións estéticas maniféstanse ao longo da serie, concretamente no 72,12% dos capítulos. Esta proporción está directamente vinculada ao peso da linguaxe artística, a cal se aborda posteriormente.

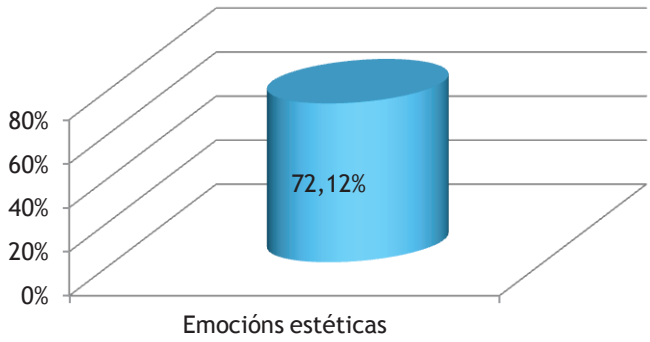


Figura 6. Frecuencia de emocións estéticas
Fonte: elaboración propia

En definitiva, *Pocoyó* caracterízase pola globalidade emocional desenvolta ao longo da serie. Aborda as diferentes clases de emocións en semellante medida. Así, é preciso descubrir a media (*M*) -xunto coa súa desviación estándar (*DE*)- dos catro tipos de emocións positivas, resultando en 3,14 tipos de emocións por capítulos (*DE*=0,75). No caso das ambiguas, dos tres modelos de emocións, a media resulta en 2,42 (*DE*=0,65). Mentres, nas estéticas, a media de 0,72 (*DE*=0,45) aproxímase ao valor absoluto. Tan só as emocións negativas se distancian un pouco do total -6 tipos- cunha media de 3,02 (*DE*=1,19). Este dato lígase unha vez máis á permanente liña optimista que, se ben non evita presentar aspectos negativos como a tristeza ou a ira, si que lle outorga un predominio ao optimismo.

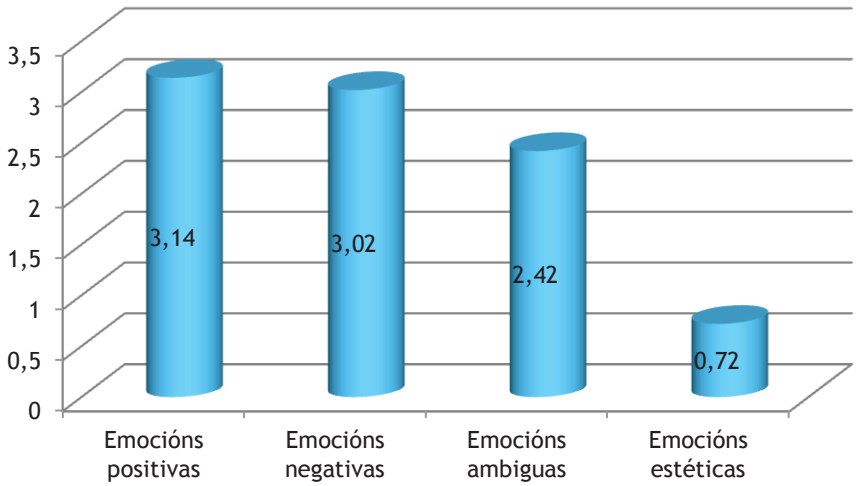


Figura 7. Media de emocións por capítulo atendendo á súa clasificación
Fonte: elaboración propia

A riqueza emocional convértese nunha constante en *Pocoyó,* independentemente do modelo de emocións presentes. En cada capítulo, desenvólvese unha media cunha desviación estándar entre paréntese de 9,3 tipos (DE=1,77). Unha cifra polo tanto elevada, se é comparada en base á totalidade -14 clases de emocións-.

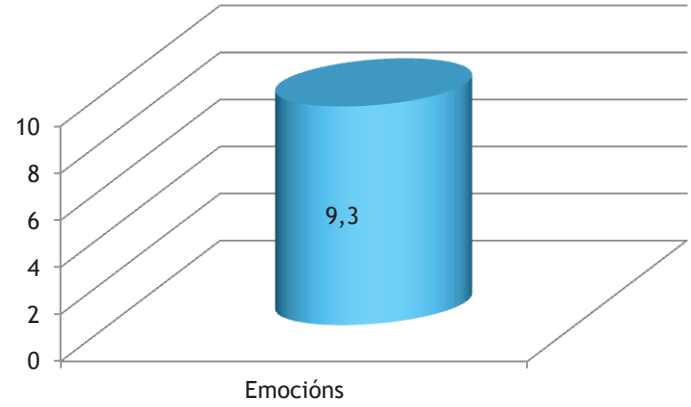


Figura 8. Media de tipos de emocións por capítulo
Fonte: elaboración propia

A comprensión da praxe emocional de *Pocoyó* require analizar a ligazón entre a abundancia das emocións e as propias habilidades da área. É preciso estudar o valor que ten a conciencia emocional nos capítulos.

Nesta serie, desenvólvese unha media de 9,3 tipos de emocións por episodio, mais a conciencia das mesmas nunca constitúe o contido educativo principal. Só se considera como bastante importante, é dicir, como un dos contidos educativos prioritarios do capítulo, no 28,85% das ocasións. Xusto o mesmo número de episodios nos que a relevancia da conciencia emocional resulta anecdótica. Deste modo, a posibilidade máis frecuente, no 42,31% dos capítulos, desenvólvese cando o valor desta habilidade é medio. Noutros termos, na opción máis reiterada da serie, un ou máis ítems da conciencia emocional teñen relevancia no capítulo, pero non chegan a constituírse como un contido educativo prioritario.

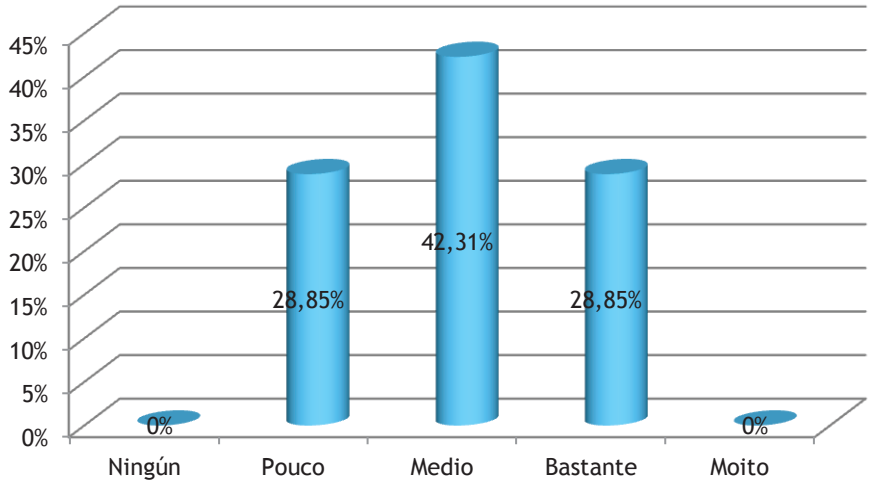


Figura 9. Frecuencia dos valores na conciencia emocional
Fonte: elaboración propia

Unha vez analizada a conciencia emocional, pódese afirmar que esta habilidade se desenvolve de forma relevante en máis da metade dos capítulos. Non obstante, non é adoptada

como un contido educativo principal en *Pocoyó*. De todos modos, malia non presentarse como un obxectivo esencial na serie, resulta innegable a riqueza emocional manifesta ao longo dos capítulos. Fica por analizar a continuación a vinculación entre esa abundancia emocional e as restantes habilidades do Coñecemento de si mesmo.

4.1.1.2 Regulación emocional

A riqueza emocional de *Pocoyó* debe estar ligado a unha correcta xestión das emocións. Resulta así interesante analizar en que medida se administran ao longo da serie. Este manexo estúdase a través dos ítems da regulación emocional.

Os resultados da habilidade atópanse asociados aos da conciencia emocional. Manifféstase novamente o carácter optimista da serie. Por riba dos restantes ítems, no 100% dos capítulos, destaca a autoxeración de emocións positivas como un evidente indicador da regulación ante as situacións cotiás. A continuación, tamén nunha proporción considerable, no 84,62%, desenvólvese un dos ítems máis populares desta habilidade: o control da impulsividade.

A predisposición manifesta cara a regulación emocional exprésase noutros dous ítems: a presenza da perseveranza no logro de obxectivos e a tolerancia á frustración, desenvoltas no 50% e 46,15% dos capítulos respectivamente.

Estes catro ítems mencionados considéranse fundamentais para a xestión das emocións. Presentes cada un en diferente medida, deixan patente as pretensións da serie neste eido. Tan só se observa unha limitación na capacidade para diferir recompensas inmediatas a favor de outras a longo prazo, pero de orde superior, manifestas no 2,88% dos capítulos.

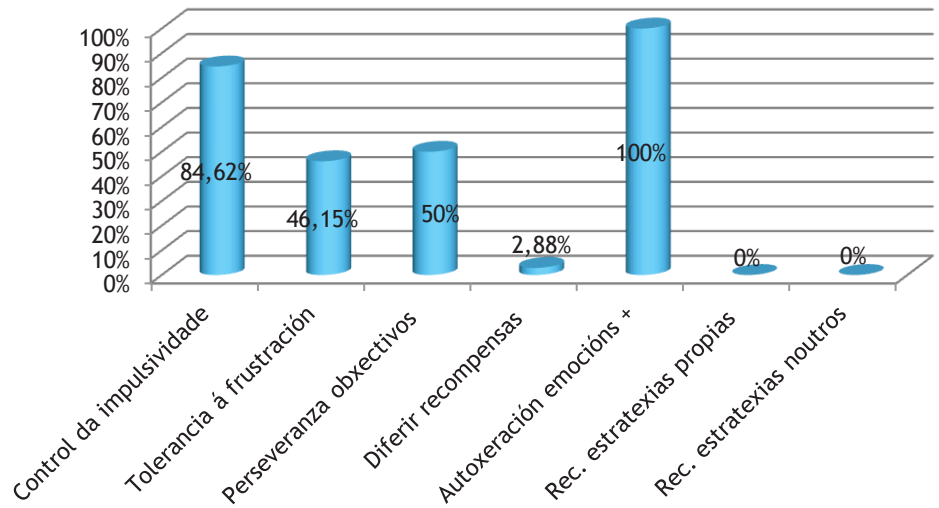


Figura 10. Frecuencia de ítems na regulación emocional
Abreviaturas: + (positivas), rec. (recoñecer)
Fonte: elaboración propia

A aprendizaxe da regulación emocional está patente en *Pocoyó*, pero presenta un matiz. Realízase de modo implícito xa que en ningunha ocasión se desenvolve un recoñecemento de

estratexias propias para a regulación emocional nin unha identificación de estratexias alleas, mesmo se existe emprego das mesmas.

Nese senso, a estratexia máis empregada, no 66,27% dos capítulos, é a reestruturación cognitiva. Adóptase como mecanismo para xestionar as emocións, ben sexan positivas ou negativas. De feito, pódese afirmar que constitúe a estratexia de regulación de *Pocoyó*, xa que a segunda máis utilizada, a distracción condutual, aparece xa no 22,12% dos capítulos. En menor medida, tamén se desenvolve a busca de axuda nos outros, no 9,62%, e de forma máis residual, a relaxación, no 3,85%.

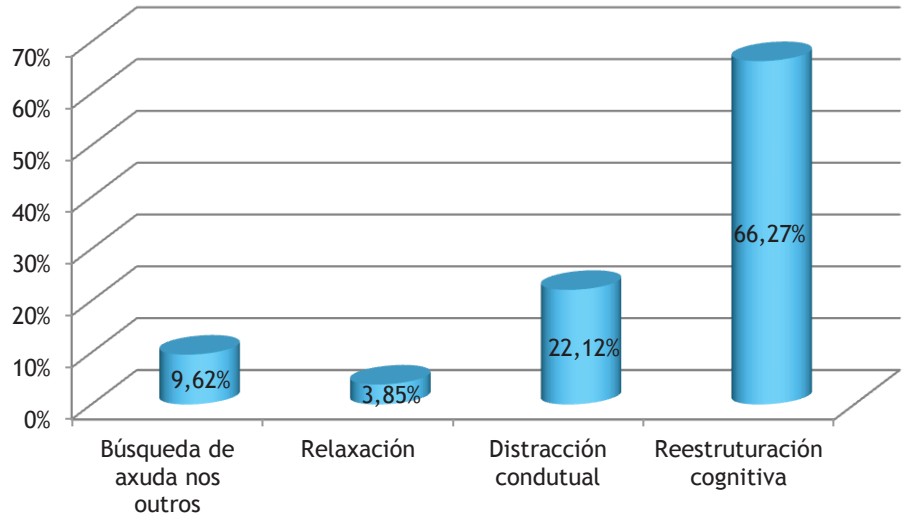


Figura 11. Frecuencia das estratexias na regulación emocional
Fonte: elaboración propia

A xestión das emocións desempeña un papel considerable en *Pocoyó*. De feito, no 80% dos episodios, desenvólvese algún tipo de estratexia de regulación emocional. Ademais, como se manifesta na figura 12, esta serie presenta unha media de 1,03 (*DE*=0,68) tipos de estratexias por capítulo.

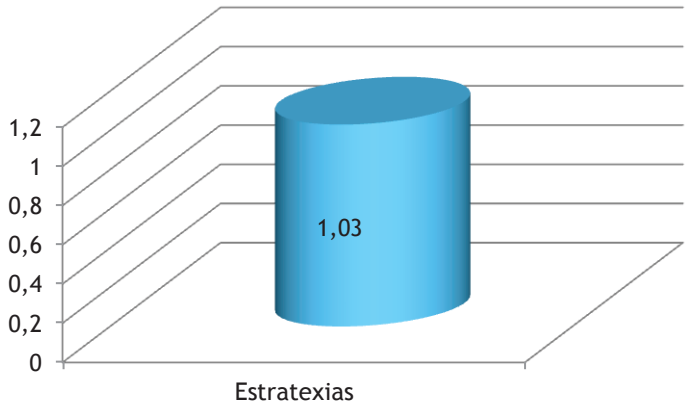


Figura 12. Media de tipos de estratexias de regulación emocional
Fonte: elaboración propia

A relevancia da regulación emocional cuantifícase nos valores outorgados á habilidade. Atendendo á escala manifesta na figura 13, en *Pocoyó* destaca a cualificación de bastante importante, desenvolta no 56,73% dos capítulos. En todos estes episodios, a regulación emocional ten unha presenza continua e relevante na trama, converténdose nun dos contidos educativos prioritarios. Mesmo no 4,81%, esa puntuación ascende e a habilidade chega a considerarse o contido principal do capítulo.

Estes resultados converten á regulación emocional nunha habilidade prioritaria para a serie, aspecto tamén demostrado no 26,92% dos episodios. A esta porcentaxe atribúeselle a cualificación de media importancia, é dicir, nos que sen constituír un contido de prioridade, si teñen relevancia no programa. De feito, tan só no 11,54% das ocasións, a relevancia desta habilidade se considera anecdótica.

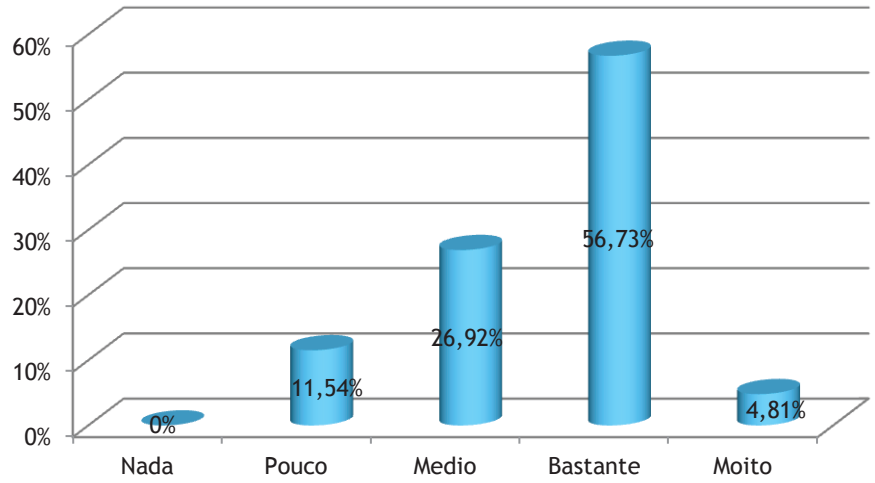


Figura 13. Frecuencia dos valores da regulación emocional
Fonte: elaboración propia

4.1.1.3 Autonomía emocional

A autonomía emocional desenvólvese ao longo da serie dando cabida a tódolos ítems, agás o da identidade sexual. Neste senso, a habilidade caracterízase polo tratamento estable dos seus contidos, diferenciándose dous grupos por frecuencia de aparición.

Esta habilidade céntrase nun conxunto de ítems ligados ao espírito optimista da serie. Así, ante a resolución dun problema concreto para as personaxes, *Pocoyó* educa en como abordalo tanto antes como despois do mesmo. Na fase previa, faise fincapé na autoeficacia emocional -desenvolta no 79,81% dos capítulos-, na actitude positiva ante a vida -no 50% dos episodios- e na automotivación e implicación emocional -no 42,31%-. Posteriormente á situación problemática, refórzase a satisfacción ante os logros acadados, converténdose este ítem no máis frecuente da habilidade, no 86,54% dos episodios. Do mesmo modo, a liña de actuación optimista transmítese na expresión de manifestacións afectivas, presentes no 51,92% dos capítulos.

O espírito positivo ante a vida tamén se desenvolve, aínda que en menor medida, cara a persoa en si mesma. Esta idea reflíctese na valoración das calidades dun mesmo (11,54%), na

valoración das calidades das outras persoas (25%), na valoración positiva das diferenzas entre persoas (7,69%), no recoñecemento de gustos e preferencias propias (17,31%) e na disposición para valerse por un mesmo (10,58%).

Así mesmo, non só se reforza a actitude proactiva e a autoestima, senón que ademais ocupa un lugar destacado a autoavaliación (28,85%) e a toma de conciencia das consecuencias das accións propias (14,42%).

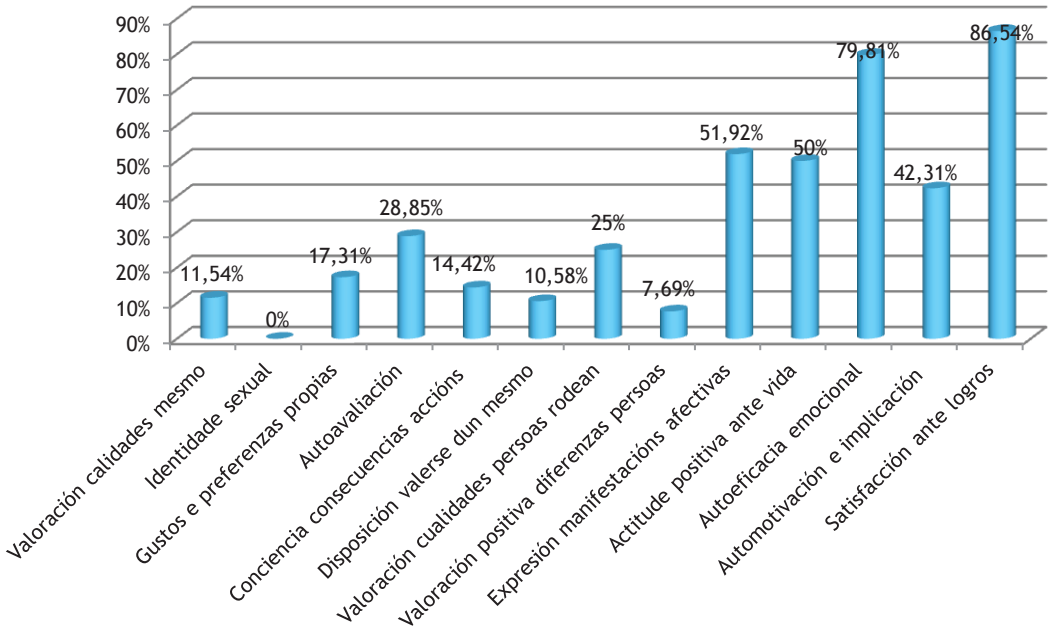


Figura 14. Frecuencia de ítems na autonomía emocional
Fonte: elaboración propia

Caracterizada pola regularidade, a autonomía acada uns bos resultados na valoración. Se ben no 29,81% dos episodios obtén unha relevancia media, en case a metade da serie, concretamente no 47,12%, considérase un contido educativo prioritario. Incluso consegue o liderado, no 14,42%, ao converterse no contido educativo principal. Unicamente no 8,65% das ocasións obtén unha relevancia anecdótica.

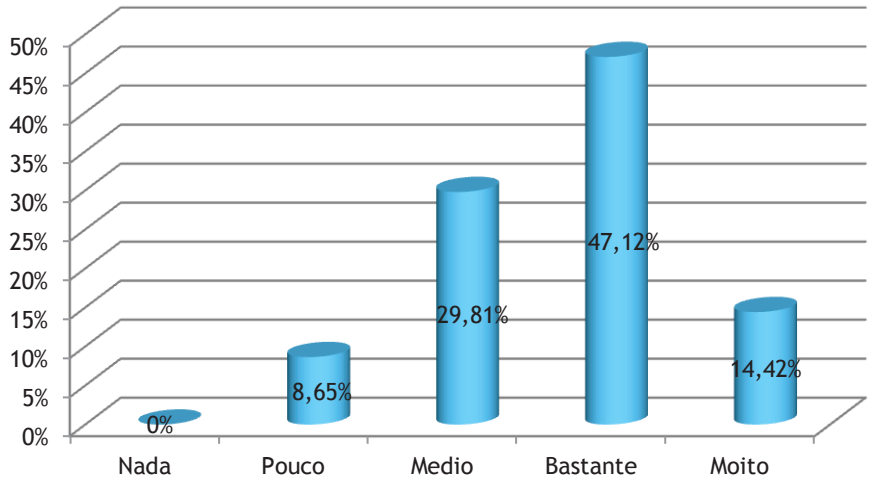


Figura 15. Frecuencia de valores na autonomía emocional
Fonte: elaboración propia

4.1.1.4 Habilidades sociais

As habilidades sociais teñen unha forte presenza en *Pocoyó,* desenvolvendo numerosos ítems na totalidade ou case totalidade dos capítulos. Destacan, no 100% dos episodios, o hábito de saudar e despedirse, a pregunta como estratexia para obter información, a petición de axuda para facer algo, a actitude de axuda cara os outros, o hábito de expresar eloxios e a capacidade para identificar os sentimentos dos demais. Case ao mesmo nivel, no 99,04% dos capítulos, exemplifícase a iniciativa para comezar a conversa, a atención na escoita, a actitude favorecedora cara a transmisión dos coñecementos aos demais, a actuación asertiva e a capacidade para xestionar situacións emocionais -esta última no 97,12% dos episodios-.

Todos estes ítems constitúen un denominador común na serie, dos que se pode deducir unha clara vontade por desenvolver o ámbito social do individuo. Englobados nesa pretensión, preséntanse ademais outros contidos relevantes na relación coas persoas. Véxanse os relativos á escoita atenta, á asertividade e á identificación dos sentimentos dos demais, todos eles no 99,04%. Igualmente, a negociación e resolución de conflitos coas persoas -presente no 62,50% dos capítulos- tamén é considerada unha habilidade relevante na vida.

A inclinación de *Pocoyó* cara este ámbito permite afrontar os diversos ítems -agás o respecto solidariedade quenda de palabra- ofrecendo contidos educativos de gran valor. Este é o caso do hábito de rectificar cando se comete un erro (50,96%); do hábito de desculparse (30,77%); do hábito do perdón (36,54%); do respecto polas persoas (27,88%); do hábito de compartir (21,15%); da petición de permiso para facer algo (14,42%); do hábito de dar as grazas (7,69%); e da aceptación das normas (3,85%);

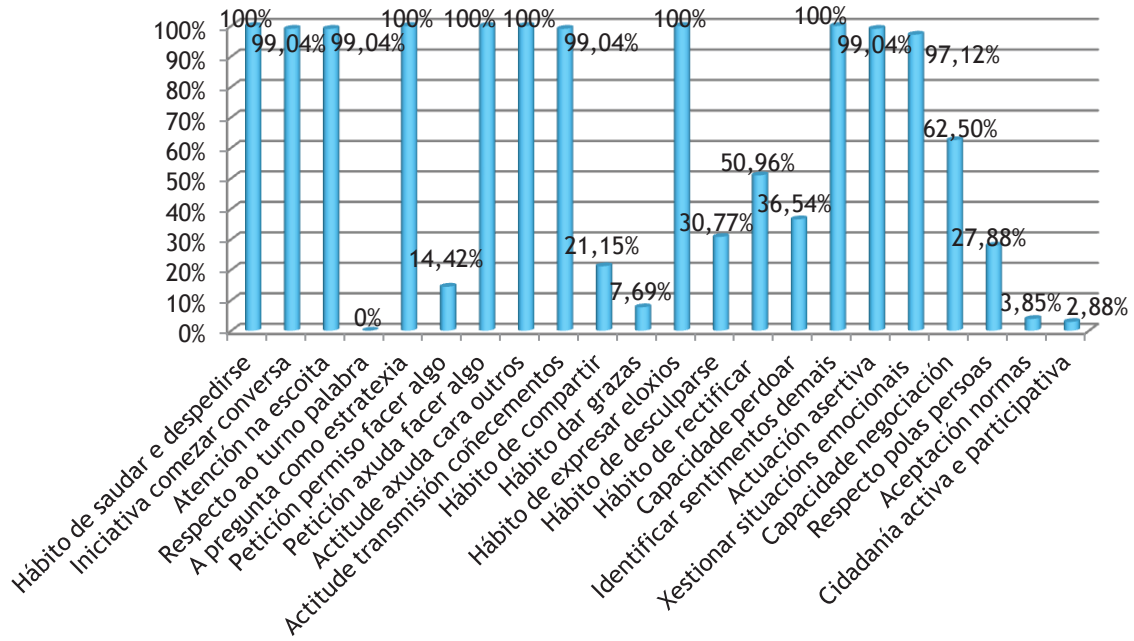


Figura 16. Frecuencia de ítems nas habilidades sociais
Fonte: elaboración propia

Esta habilidade complétase cunha serie de valores de carácter social. Neste senso, a serie demostra unha forte convición por algún dos mesmos. É o caso da amizade e da cooperación, presente na totalidade dos episodios.

Vinculados directamente a ese último valor, tamén se abordan a solidariedade -no 42,31%- e a colaboración -no 32,69%-. Transmítese así na serie continuamente a importancia da axuda cara os outros; do traballo en equipo para afrontar os problemas -enfocados baixo o prima da orixinalidade- no 19,23% dos capítulos; da perseveranza, no 21,15%; da xenerosidade, no 18,27%; e da consideración ao respecto, no 25,96%.

De todos modos, abórdanse igualmente valores con outra orientación, aínda que en menor medida, como o espírito crítico (12,50%), a curiosidade (11,54%), a tolerancia (10,58%) e o idealismo (9,62%). E algúns vinculados á amizade, como a honestidade (7,69%), a lealdade (5,77%), a sinceridade (5,77%), a honestidade (7,69%) ou a valentía (8,65%).

Como se pode observar na figura 17, o abano da temática nos valores resulta amplo. Nalgún dos capítulos, incluso se desenvolven cuestións como o pacifismo (2,88%), a deportividade (2,88%), a laboriosidade (2,88%), a responsabilidade (2,88%), o interese polo coñecemento (1,92%), a xustiza (1,92%), a igualdade (0,96%), o ecoloxismo (0,96%) e a multiculturalidade (0,96%).

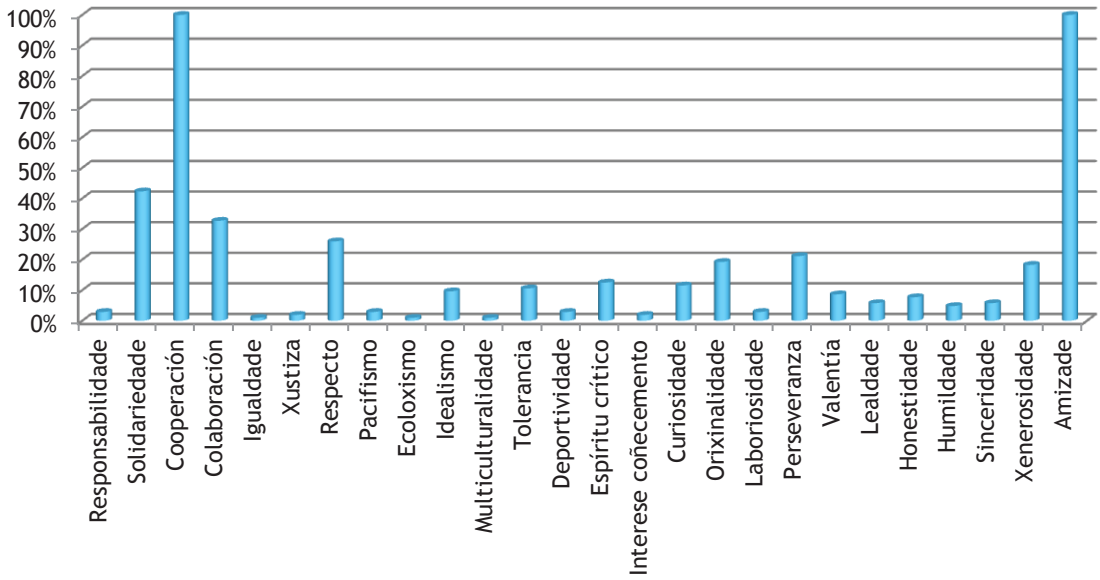


Figura 17. Frecuencia dos valores
Fonte: elaboración propia

Todos estes valores son abordados cada un en diferente medida. En calquera caso, preséntase unha media interesante que indica a relevancia que teñen para a serie. Como se pode observar na figura 18, en cada capítulo desenvólvense 4,55 (*DE*=1,78) valores por capítulo .

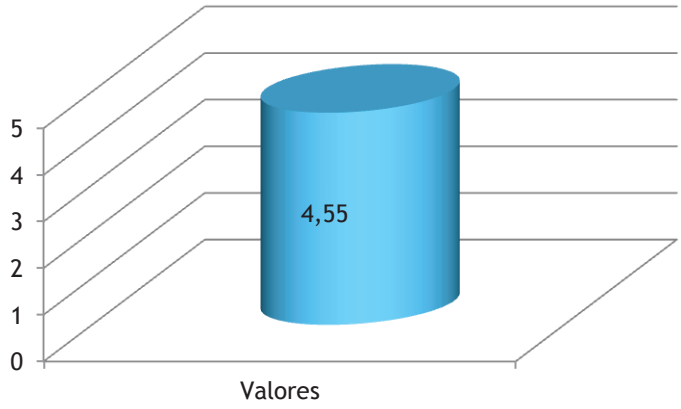


Figura 18. Media de tipo de valores desenvoltos por capítulo
Fonte: elaboración propia

A atención prestada aos diversos ítems e valores permite desenvolver en profundidade a dimensión social. O grao de importancia que obtén esta habilidade na serie é elevado. De feito, no 46,15% das ocasións, convértese no contido educativo principal e, no 38,46%, nun dos contidos educativos prioritarios. Unicamente no 15,38% dos capítulos, é valorado de mediana importancia, pero mesmo nestes casos a habilidade social é relevante na trama do capítulo.

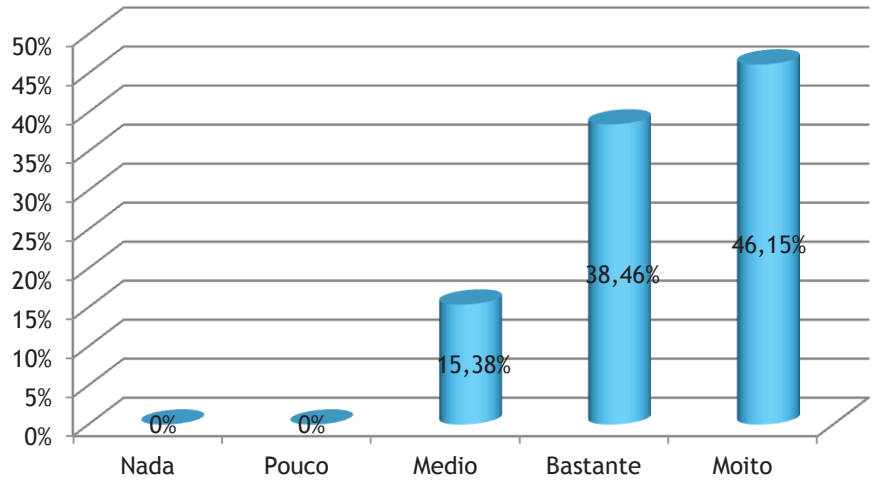


Figura 19. Frecuencia dos valores nas habilidades sociais
Fonte: elaboración propia

4.1.1.5 Habilidades de vida

As habilidades de vida teñen unha presenza máis desapercibida cas habilidades sociais. Porén, dous contidos son reforzados ao longo da serie. En primeiro lugar, a procura de benestar emocional desenvólvese en tódolos capítulos. Unha vez máis, demóstrase así a influencia do espírito optimista que caracteriza a *Pocoyó*. En segundo lugar, no 96,15% dos episodios, exponse dun modo recorrente a busca de diversas estratexias ante un problema.

Estes dous contidos desmárcanse dos restantes da habilidade. De todos modos, vinculadas aos mesmos, aínda que en menor grao, expóñense por unha banda, a identificación das necesidades básicas -no 41,35% dos capítulos- e a valoración dos hábitos favorecedores dunha boa saúde -no 18,27%-. Por outra, a identificación de situacións que requiren unha solución -no 14,42%-, a creatividade ante a vida -no 19,23%- e a toma de decisións -30,77%-.

Como se indica ao inicio deste apartado, as habilidades de vida teñen unha presenza máis discreta, pero pódense avaliar positivamente o desenrolo de tódolos ítems, aínda que algúns deles sexan anecdóticos. É o caso da fixación de obxectivos accesibles (4,81%), da promoción da orde (4,81%), da aprendizaxe a través da observación (3,85%), da distinción entre estados de saúde e enfermidade (1,92%) e da capacidade de adaptación ante o cambio (0,96%).

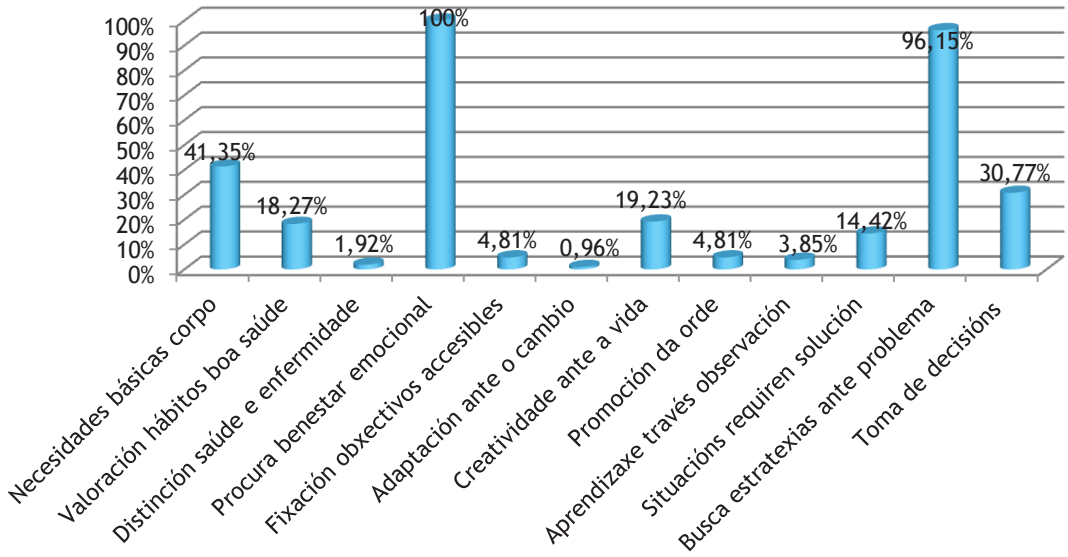


Figura 20. Frecuencia dos ítems nas habilidades de vida
Fonte: elaboración propia

Na liña moderada das habilidades de vida, estas reducen o número de capítulos nos que a importancia do seu valor é máximo. En calquera caso, no 11,54% dos episodios, desenvólvense como o contido educativo principal e, no 32,69%, como un dos prioritarios. Ademais, na maior parte das ocasións, no 49,04%, considérase o seu contido relevante aínda que sen chegar a constituír un contido prioritario. De todos modos, estes resultados poden valorarse satisfactoriamente xa que só no 6,73% dos episodios esta habilidade se considera pouco relevante.

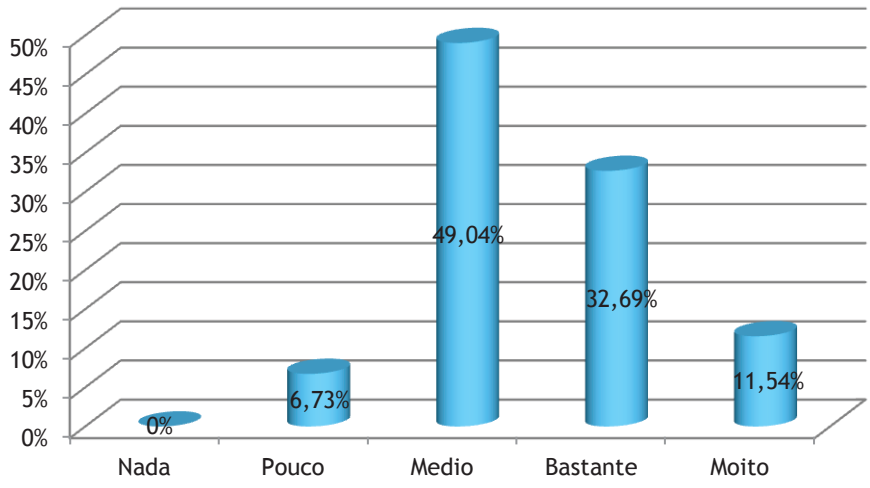


Figura 21. Frecuencia dos valores nas habilidades de vida
Fonte: elaboración propia

Os diferentes valores das habilidades configuran o resultado final do Coñecemento de si mesmo. Neste senso, os excelentes resultados obtidos con anterioridade permiten que esta área destaque considerablemente. De feito, no 74,04% dos capítulos, é valorada como moi importante, o que a converte no contido educativo principal nesa porcentaxe de capítulos.

Ademais, esta puntuación elevada vese reforzada polo segundo valor máis frecuente, no 19,23%: a cualificación bastante importante, segundo a cal a área se considera un contido educativo prioritario.

O peso do Coñecemento de si mesmo en *Pocoyó* non só se clarifica nas puntuacións máis altas, senón tamén pola ausencia das baixas. Con respecto a esta circunstancia, en ningún episodio é cualificada a área como nada ou pouco importante, senón que a puntuación máis baixa corresponde á importancia media, cun 6,73%. Noutros termos, a peor valoración corresponde a aqueles capítulos nos que, se ben a área non se constitúe como un contido prioritario, si ten relevancia no capítulo.

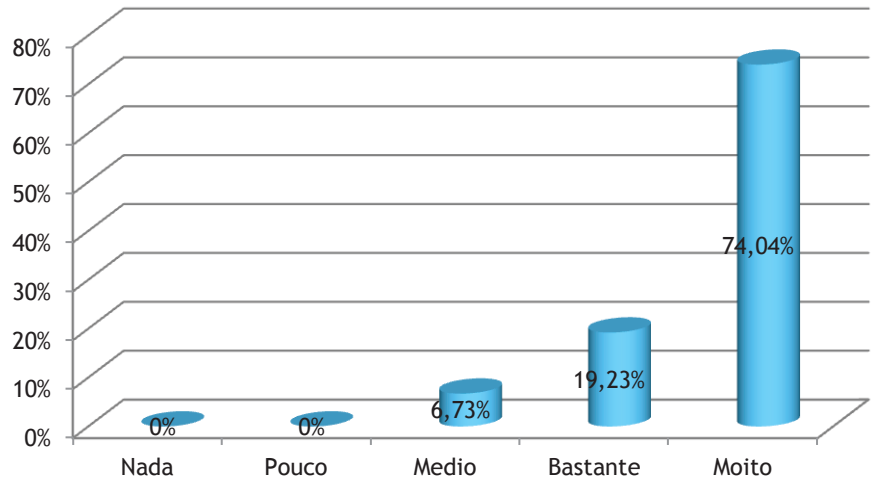


Figura 22. Frecuencia dos valores na área de Coñecemento de si mesmo
Fonte: elaboración propia

Polo tanto, analizados os resultados pertencentes á área do Coñecemento de si mesmo, pódese determinar que a educación emocional desempeña un papel relevante en *Pocoyó*. Así o confirma a valoración da área, na que se manifesta como no 74,04% dos episodios constitúe o contido educativo principal. Neste logro, ocupan un lugar especial as habilidades sociais, as cales acadan no 46,15% a devandita mención, e en menor medida, a autonomía emocional e a regulación emocional.

4.1.2 Coñecemento do contorno

4.1.2.1 Medio físico

O medio físico caracterízase por unha ampla variedade de resultados, a maioría discretos, que en ningún caso posúen unha frecuencia extraordinaria. O ítem máis desenvolto, vinculado a relacións de orientación espacial, preséntase no 69,23% dos capítulos. Cunha temática e proporcións semellantes, atópanse as nocións temporais, presentes no 50,96%.

O espazo e o tempo constitúen o compoñente preferente desta habilidade. De feito, obviando estes dous ítems, os restantes contidos vólvense máis discretos, situándose o recoñecemento de atributos e magnitudes físicas vinculadas ao peso nun 25,96% e a

identificación das percepcións do medio físico a través do vocabulario ligado aos sentidos, nun 25%. Do mesmo modo, próximos a estas dúas cuestións, desenvólvense o emprego dos números (17,31%), a identificación dos obxectos presentes no medio recoñecendo os seus atributos (15,38%) e as relacións de causalidade (10,58%).

Finalmente, pódense nomear contidos cunha presenza case anecdótica no total dos capítulos. Véxase o recoñecemento dos aspectos e figuras xeométricas básicas (2,88%), a comparación, clasificación e orde dos atributos dos obxectos e coleccións (1.92%) ou a identificación dos corpos xeométricos elementais (0,95%). En calquera caso, estes non son os contidos con peores resultados. Como se pode observar na figura 23, fican catro ítems que non acadan ningunha aparición ao longo de toda a serie.

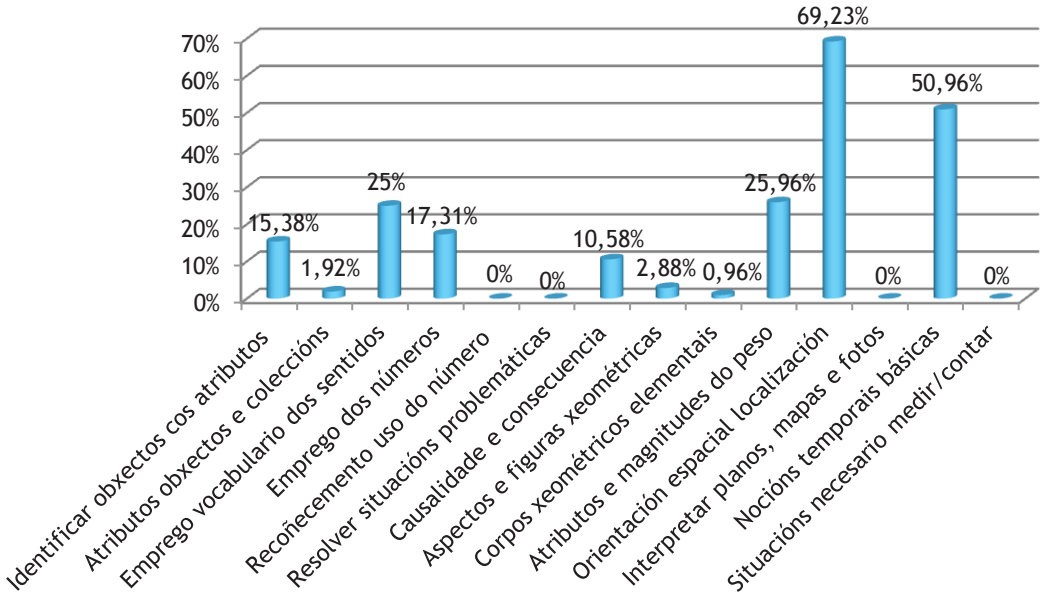


Figura 23. Frecuencia de ítems no medio físico
Fonte: elaboración propia

Ao comezo deste apartado, considérase o medio físico como unha habilidade discreta xa que non desenvolve con gran asiduidade os seus ítems. Mais eses resultados deben ser contrastados coa frecuencia dos valores que lle son outorgados. Neste senso, coincide que a relevancia dos mesmos é reducida. No 79,81% dos capítulos, é valorada como pouco importante. E, no 6,73%, non ten ningunha relevancia xa que nin sequera un dos ítems que configuran a variable é desenvolto. Curiosamente, esta última porcentaxe coincide coa da relevancia media, na cal aínda que algúns dos ítems teña peso no capítulo, non se constitúe como un contido educativo prioritario.

Tan só no 3,85% dos capítulos, algún dos ítems do medio físico se constitúe alomenos como un contido educativo prioritario, converténdose no principal só no 2,88% dos episodios.

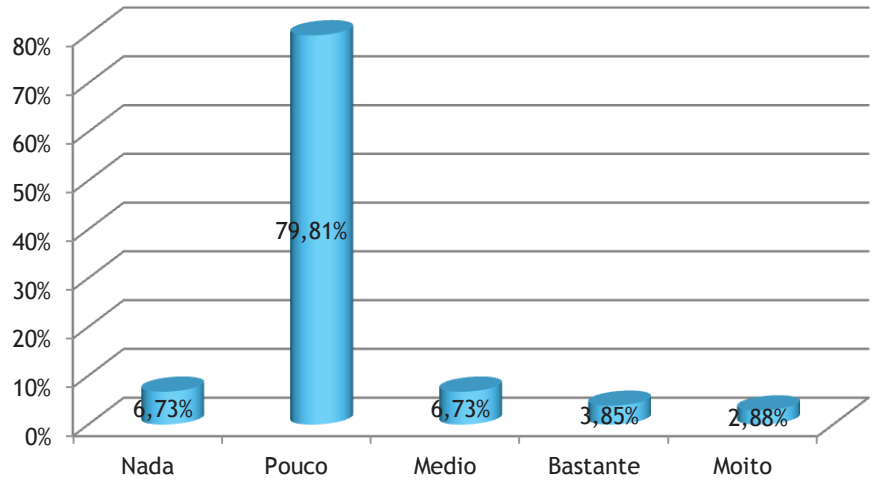


Figura 24. Frecuencia dos valores no medio físico
Fonte: elaboración propia

4.1.2.2 Natureza

A natureza amosa homoxeneidade no resultado dos seus ítems. Aínda que cada un deles ten a súa propia proporción, ningún acada unha representatividade elevada na serie. Só tres superan o vinte por cento: a identificación das especies vexetais (25,96%), o recoñecemento dos fenómenos xeográficos, meteorolóxicos, do medio natural e da acción humana (22,12%) e a actitude de coidado e respecto cara a natureza (20,19%).

Estes tres ítems poden considerarse os principais contidos da habilidade en *Pocoyó*. De todos modos, tamén están presentes outros temas vinculados á natureza. Destaca entre eles, por non constituír un tópico habitual na programación destas idades, a descuberta dos conceptos básicos astronómicos (14,42%). Mais abórdanse igualmente conceptos clásicos como a identificación das especies vexetais (12,50%); as diferentes etapas de vida cos seus correspondentes cambios físicos (7,69%); a identificación das partes que configuran o corpo humano (7,69%); a relación de determinados animais co seu hábitat (6,73%); ou os cambios que se producen en canto á luminosidade (5,77%).

Por outra banda, algúns tópicos ligados á natureza fican cunha presenza anecdótica. É o caso de temas relevantes como a concienciación da necesidade de medidas de protección do medio ambiente (1,92%), das características, comportamentos e funcións vitais dos seres vivos (1,92%) e da valoración da importancia da natureza para a saúde e o benestar (2,88%).

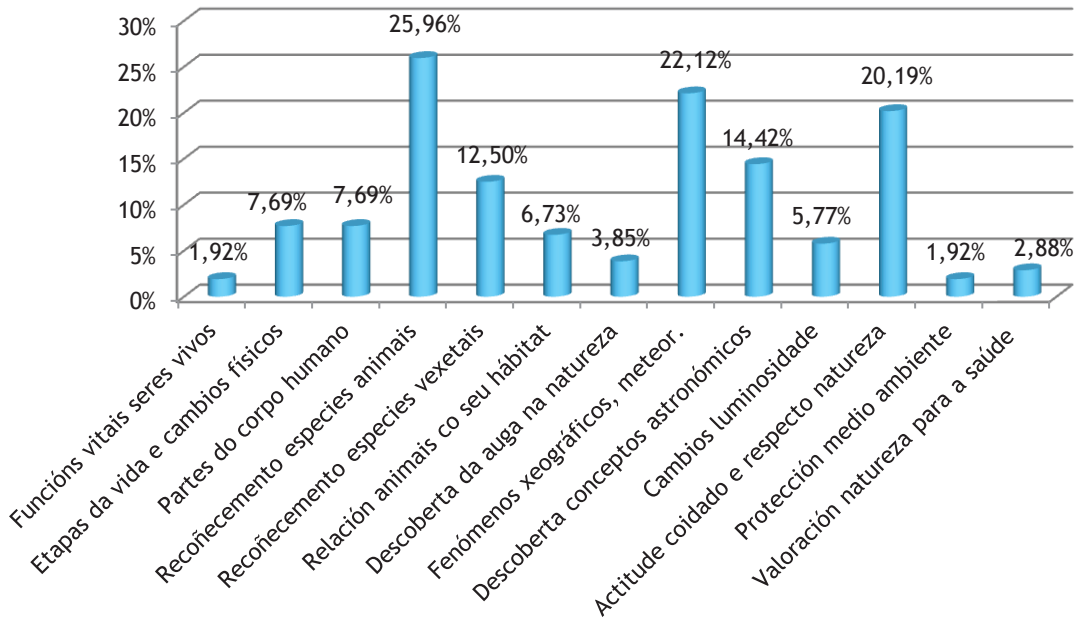


Figura 25. Frecuencia dos ítems na natureza
Abreviaturas: Meteor. (meteorolóxicos)
Fonte: elaboración propia

O perfil baixo da natureza exprésase na frecuencia dos seus contidos, pero mantense igualmente na súa valoración. No 30,77% dos capítulos, non acada ningunha importancia -non se desenvolve unha soa variable- e, no 35,58%, presenta unha relevancia anecdótica. Estes dous valores constitúen así os máis reiterados na serie, conseguindo só no 9,62% peso na trama, aínda que sen chegar a ser un contido educativo prioritario. Ese estatus só é acadado no 16,35% dos episodios, reducíndose a 7,69% naqueles capítulos nos que a natureza se converte no contido educativo principal.

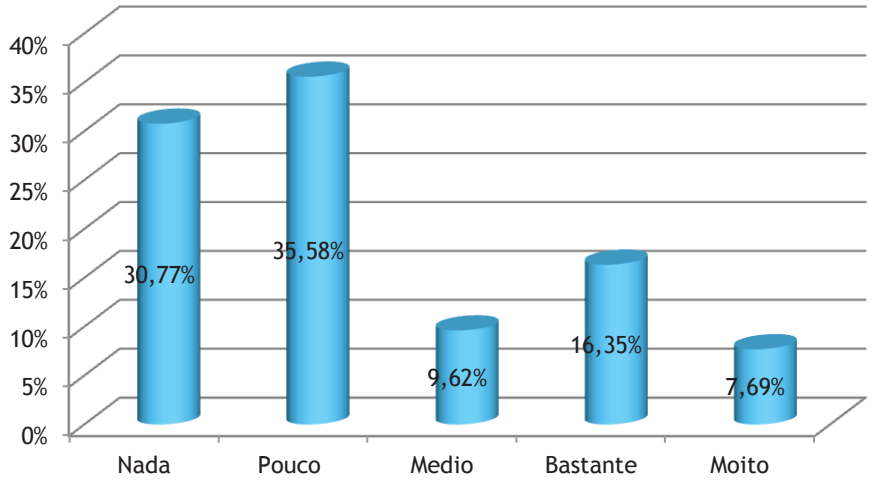


Figura 26. Frecuencia dos valores na natureza
Fonte: elaboración propia

4.1.2.3 Cultura e vida

A cultura e vida presenta proporcións moi diversas en función dos seus ítems. En concreto, das diferentes temáticas que aborda, os relativos co xogo constitúen os máis reiterados da habilidade. O valor máximo, un 87,50%, é acadado na experimentación de gozo grazas ao xogo; o segundo (41,35%), na proposición e organización de xogos chegando a acordos cos compañeiros; o terceiro (34,62%), no recoñecemento dos diferentes tipos de xoguetes e actividades lúdicas; e o cuarto (25%), na identificación dos diferentes deportes, participando no seu aspecto lúdico.

A partir destes ítems, sucédense contidos diversos con proporcións similares. Véxase a identificación dos diferentes tipos de vivenda e das súas dependencias (21,15%); a apreciación das prendas da vestimenta, adecuándoas aos diversos contextos (20,19%); o recoñecemento dos distintos alimentos, pratos culinarios e principais comidas diarias (16,35%); ou o coñecemento dos medios de transporte (8,65%).

Do mesmo modo, constátanse ítems ligados ao xogo de relevancia pedagóxica nesta etapa, pero presentes en reducidas proporcións. Esta circunstancia acontece no respecto aos quendas e cumprimento das regras do xogo (5,77%), no emprego do xogo como medio para coñecer a realidade (5,77%) ou na discriminación entre a fantasía e a realidade no xogo (1,92%).

Por outra banda, se ben *Pocoyó* nesta habilidade visibiliza nocións básicas de aprendizaxe durante a primeira infancia, algúns temas considerados relevantes apenas están presentes. É o caso da adopción das normas básicas de educación vial (2,88%), do recoñecemento e valoración das tarefas domésticas, fomentando a colaboración (1,92%), e da identificación dos diferentes tipos de establecementos comerciais (0,96%).

Neste senso, algúns ítems relacionados co respectos aos contornos próximos do neno nin sequera se desenvolven en toda a serie. Por exemplo, o recoñecemento da familia e a escola como primeiros grupos sociais de pertenza; a compresión das relacións de parentesco básicas; a identificación e respecto aos diferentes tipos de familias; o recoñecemento de manifestacións culturais próximas; e o establecemento de relacións respectuosas e afectivas con nenos doutras culturas.

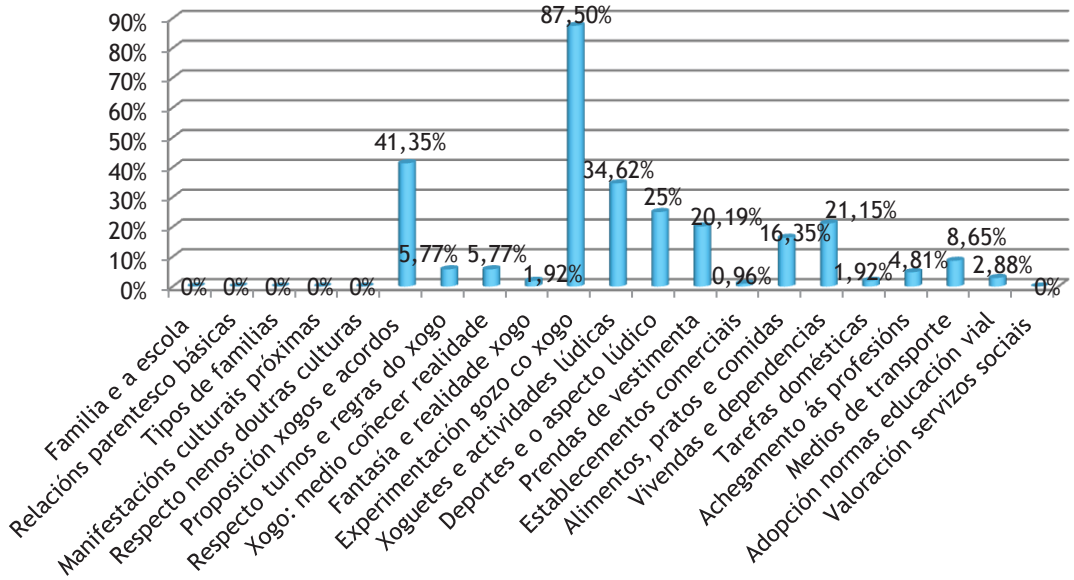


Figura 27. Frecuencia dos ítems en cultura e vida
Fonte: elaboración propia

En definitiva, nesta habilidade tan heteroxénea en contidos e proporcións, as valoracións outorgadas tamén son variadas, aínda que prevalece cun 49,04% o valor bastante importante. É dicir, neses casos a cultura e vida é considerada un contido educativo prioritario, converténdose no principal no 5,77% dos capítulos. De todos modos, os resultados con valores inferiores acadan proporcións considerables. No 24,04% dos episodios, a natureza é avaliada cunha relevancia media, con peso na trama pero sen chegar a considerarse un contido educativo prioritario. E, nunha proporción semellante, no 17,31%, é puntuada como pouco importante. Incluso no 3,85%, non se desenvolve ningún dos ítems do capítulo.

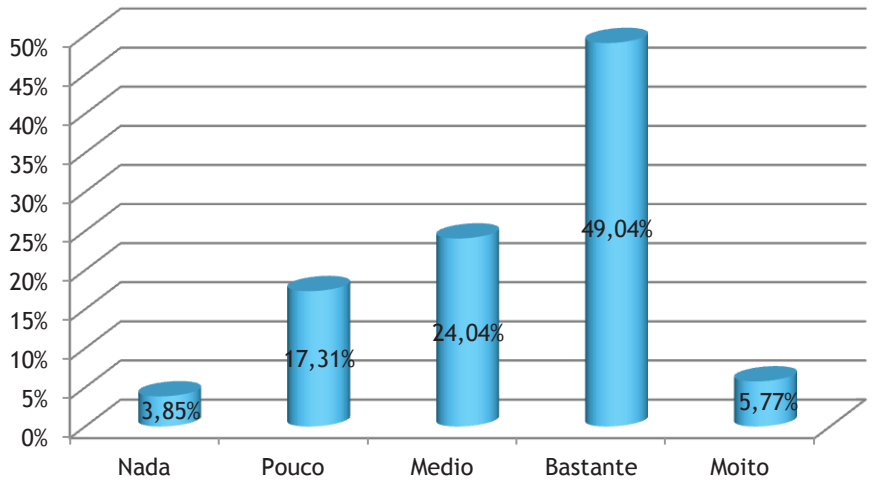


Figura 28. Frecuencia dos valores en cultura e vida
Fonte: elaboración propia

A valoración desta área presenta uns resultados diferentes aos do Coñecemento de si mesmo. Se na primeira área a máxima reiteración corresponde ao valor moito, no Coñecemento do contorno correspóndelle ao valor bastante. Isto implica que no 53,85% dos capítulos algunha das habilidades da segunda área constitúe un contido educativo prioritario, mentres que adquire moito valor -sendo o contido educativo principal- no 17,31%.

De todos modos, malia que os resultados por habilidade sexan máis discretos, globalmente por área melloran. Así, as proporcións redúcense conforme empeora o valor. Nun 18,27% dos episodios, o Coñecemento do contorno acada relevancia media. E, tan só no 9,62%, adquire pouca importancia, diminuíndo a 0,96% nos casos nos que esta área non aparece.

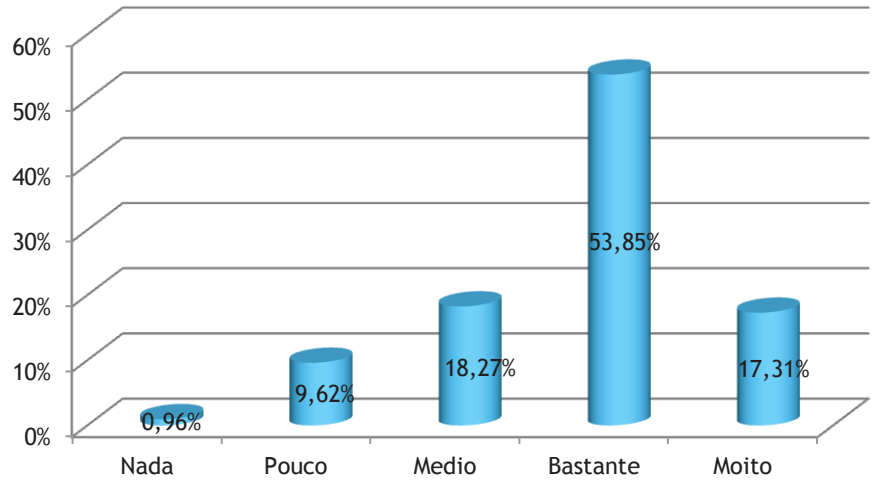


Figura 29. Frecuencia dos valores na área do Coñecemento do Contorno
Fonte: elaboración propia

En resume, o Coñecemento do contorno non acada na serie a mesma posición ca primeira área. Non obstante, no 53,85% dos episodios, convértese nun contido educativo prioritario. Esta mención lógraa especialmente grazas á habilidade da cultura e vida, a cal no 49,04% tamén é avaliada coa mesma puntuación. De feito, sen o seu desenvolvemento na serie, esta área ficaría relegada a un segundo plano.

4.1.3 Linguaxes

4.1.3.1 Linguaxe verbal

A linguaxe verbal caracterízase por ofrecer un tratamento completamente oposto nos seus ítems, distinguíndose claramente dous grupos. Por unha banda, aprécianse contidos presentes na totalidade dos capítulos e, por outra, ítems cunha representatividade reducida ou anecdótica.

O primeiro conxunto mantén certa similitude na temática, ligada á función e bo uso da lingua. Véxase o emprego e valoración da lingua oral para evocar e relatar feitos; a adaptación

das estruturas aos formatos convencionais; o emprego de léxico variado e preciso; o emprego axeitado das formas socialmente establecidas para relacionarse cos demais; e o emprego de manifestacións non verbais.

O segundo grupo relaciónase, pola súa parte, con aspectos vinculados a diversas aplicacións da lingua. Está conformado pola participación creativa en xogos lingüísticos, no 4,81% dos capítulos, pola atención na escoita de narracións, no 1,92%, e polo rechamante 15,38% no achegamento á lingua escrita. Neste senso, existen tres ítems como son a participación en diversos contextos, a valoración da biblioteca e a adquisición de vocabulario básico de linguas estranxeiras que non se presentan en ningún dos episodios.

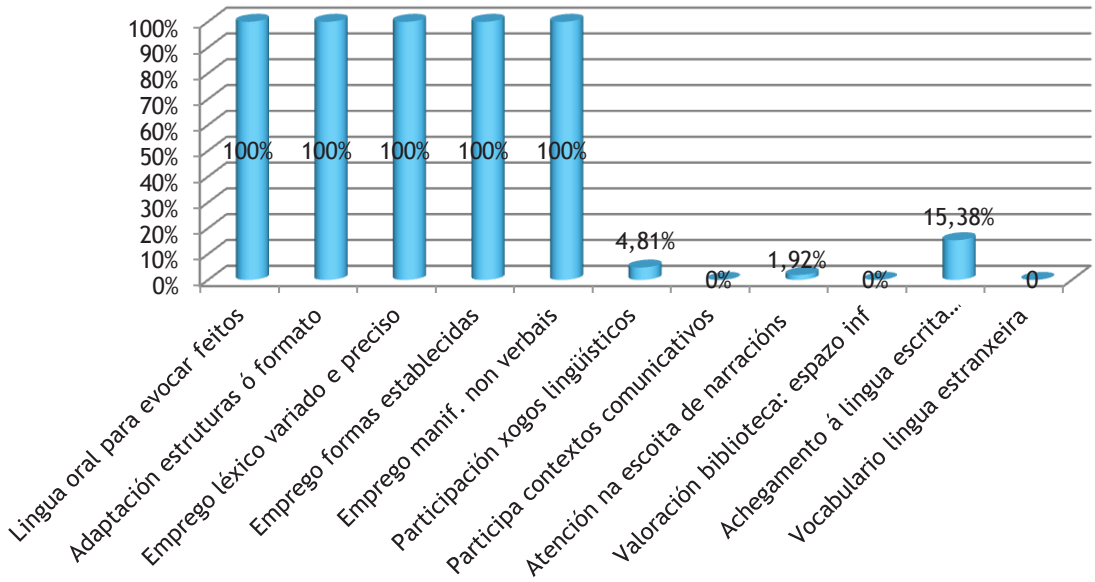


Figura 30. Frecuencia dos ítems na Linguaxe verbal
Abreviaturas: Manif. (manifestación)
Fonte: elaboración propia

Malia a presenza de cinco dos seus ítems na totalidade dos capítulos, a importancia desta habilidade considérase reducida xa que no 90,38% dos episodios a relevancia é anecdótica. Esta circunstancia refórzase ao observar os resultados dos diversos valores. Así, nun reducido 5,77%, os contidos verbais teñen importancia aínda que non se converten nun contido educativo prioritario, trazo que acadan no 2,88%. Tan só nun anecdótico 0,96%, acada o estatus de contido educativo principal.

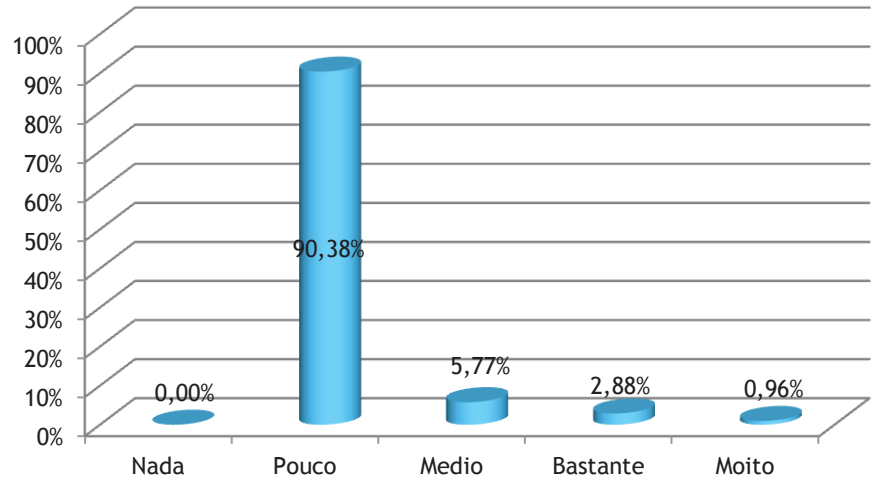


Figura 31. Frecuencia dos valores na linguaxe verbal
Fonte: elaboración propia

4.1.3.2 Linguaxe artística

A linguaxe artística desenvolve tódolos ítems aínda que cada un deles se reitera nunha proporción diferente. Curiosamente, o tema máis presente, no 93,27% dos capítulos, lígase ao contido artístico máis global desta habilidade como é o desenrolo das capacidades corporais e da coordinación das habilidades psicomotrices. Xa nun salto de frecuencia, no 53,86%, especialízase na linguaxe corporal coa creación de secuencias de movementos e ritmos a partir das sensacións da música. A continuación, sitúase a linguaxe plástica coa exploración das posibilidades plásticas e creativas de distintos materiais (38,46%).

Obviando eses tres ítems que destacan sobre os demais, obsérvase un grupo de contidos vinculados ás diferentes áreas da linguaxe artística con similar representatividade. De feito, a frecuencia do ítem musical exploración das posibilidades sonoras da voz, do propio corpo, de obxectos cotiás e de instrumentos musicais (28,85%) atópase próxima á do xeralista gozo coas obras artísticas (25%), á corporal vivencia de xestos e movementos (22,12%), e á imaxinación e fantasía nas actividades artísticas (21,15%).

Nunha proporción xa bastante reducida, desenvólvese o ítem plástico exploración sensorial dos elementos presentes no contorno (6,73%), os contidos musicais da identificación dos instrumentos musicais principais (5,77%) e da vivencia do son e silencio (2,88%).

Finalmente, preséntanse dun modo anecdótico o descubrimento dalgún elementos que configuran a linguaxe plástica (1,92%); a audición atenta de obras musicais populares, clásicas e contemporáneas (1,92%); e a identificación do esquema corporal a partir das percepcións sensoriais (1,92%).

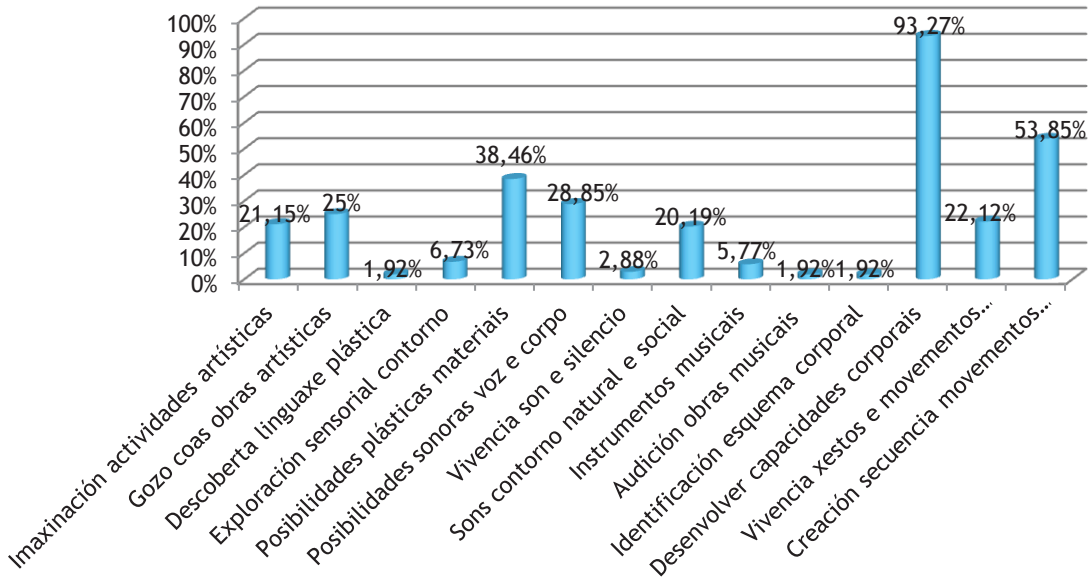


Figura 32. Frecuencia dos ítems na linguaxe artística
Fonte: elaboración propia

A linguaxe artística desenvolve diversos contidos, mais posúe unha relevancia discreta en *Pocoyó*. Aproximadamente na metade dos capítulos, no 51,92%, manifesta unha relevancia anecdótica, chegando mesmo a non desenvolver nin un só ítem no 2,88% dos episodios. Deste modo, os capítulos pertencentes á outra metade da serie distribúense a relevancia sen grandes diferenzas, aínda que destaca o valor bastante importante, presente no 25%. Nesas ocasións, a linguaxe artística convértese nun contido educativo prioritario; un estatus non acadado no 15,38% de *Pocoyó* malia ter relevancia esta habilidade no capítulo. En calquera caso, considérase o contido principal do episodio no 4,81% da serie.

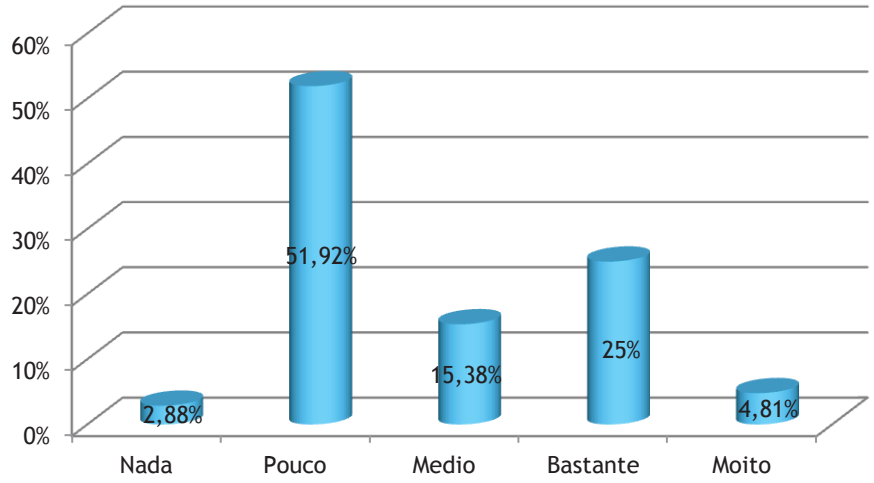


Figura 33. Frecuencia dos valores na linguaxe artística
Fonte: elaboración propia

4.1.3.3 Linguaxe audiovisual

A linguaxe audiovisual desenvólvese en proporcións moi reducidas en comparación coas restantes habilidades. De feito, dos cinco ítems, só se expoñen dous: o recoñecemento da utilidade dos medios de comunicación, nun 14,42% dos episodios, e a identificación, coñecemento e coidado das ferramentas tecnolóxicas, nun 22,12%.

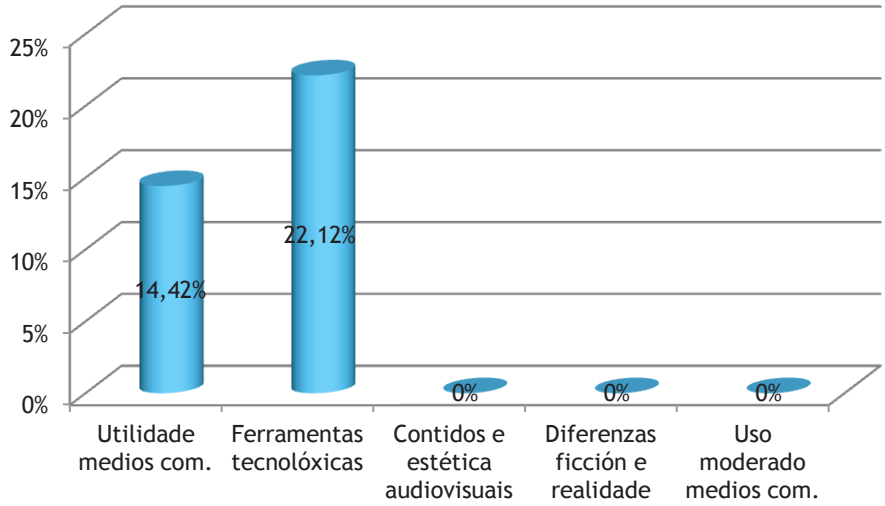


Figura 34. Frecuencia dos ítems na linguaxe audiovisual
Abreviaturas: medios com. (medios de comunicación)
Fonte: elaboración propia

En consonancia coa presenza limitada dos ítems, a frecuencia desta habilidade é inversamente proporcional á importancia do valor. No 70,19% dos capítulos, non se desenvolve ningún ítem. Esta proporción redúcese ao 18,27% cando a relevancia resulta anecdótica e, diminúe aínda máis, ao 5,77%, cando é considerada de importancia media. Deste modo, tan só no 3,85% dos capítulos, se converte nun contido educativo prioritario e, no contido principal, no 1,92%.

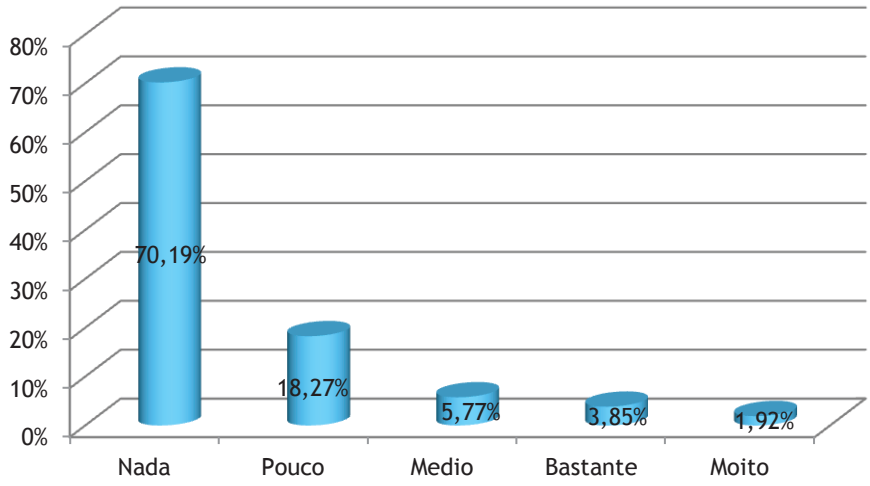


Figura 35. Frecuencia dos valores na linguaxe audiovisual
Fonte: elaboración propia

A área das Linguaxes presenta na serie unha menor relevancia cas outras dúas áreas. De feito, no 51,92%, os seus contidos considéranse anecdóticos. Porén, o 48,08% restante distribúese entre os tres valores superiores. Así, no 16,35%, a área ten relevancia mais non constitúe un contido educativo prioritario. Curiosamente, na cuarta parte dos episodios, si é considerada como tal, establecéndose como principal no 6,73%.

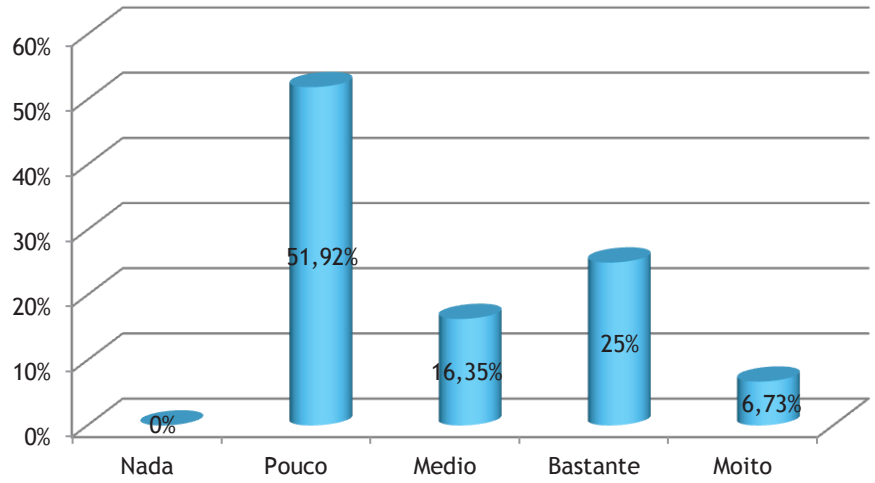


Figura 36. Frecuencia dos valores na área de Linguaxes
Fonte: elaboración propia

En conclusión, as Linguaxes non acadan a mesma importancia cas áreas do Coñecemento de si mesmo e do Coñecemento do contorno. Aproximadamente na metade dos capítulos, no 51,92%, a súa relevancia considérase anecdótica. Non obstante, nunha porcentaxe significativa, no 48,08%, acada unha relevancia media ou superior. En calquera caso, estes resultados atópanse ligados á presenza moderada das súas habilidades, especialmente á linguaxe audiovisual, a habilidade menos desenvolta na serie, e á linguaxe verbal, cun peso reducido. Tan só a linguaxe artística lle outorga unha posición máis visible á área, aínda que sen acadar unha relevancia altamente significativa.

4.1.4 Valoración entre áreas

A análise das habilidades ítem a ítem permite obter unha visión concreta das mesmas. Non obstante, abordar unha comparación máis exhausta require confrontar datos. A primeira operación consiste en cotexar a frecuencia de aparición das habilidades. Deste modo, pódese determinar o peso de cada unha na serie.

Como se observa na figura 37, destacan seis habilidades pola súa presenza no 100% dos capítulos. Cinco delas pertencen á área do Coñecemento de si mesmo e a sexta, á das Linguaxes. Deste modo, pódese afirmar que a educación emocional se converte na área máis constante e equilibrada da serie.

Na área das Linguaxes, destaca a linguaxe verbal (100%), seguida pola artística no 97,12% dos episodios. Pola contra, a audiovisual constitúe a habilidade menos presente, tanto da área como da serie, no 27,88%. Noutros termos, esta área maniféstase en grandes proporcións, agás a terceira habilidade que tan só supera nuns puntos a cuarta parte dos capítulos.

Cunhas proporcións menos elevadas, pero con maior igualdade entre habilidades, atópase a área do Coñecemento do contorno. Nela, a cultura e vida constitúe a habilidade con mellor frecuencia, un 96,15%. Séguelle o medio físico cunha proporción semellante, no 91,35%. Estes bos resultados redúcense coa habilidade da natureza, no 69,23%, aínda que neste caso a caída é bastante inferior á acontecida na área das Linguaxes.

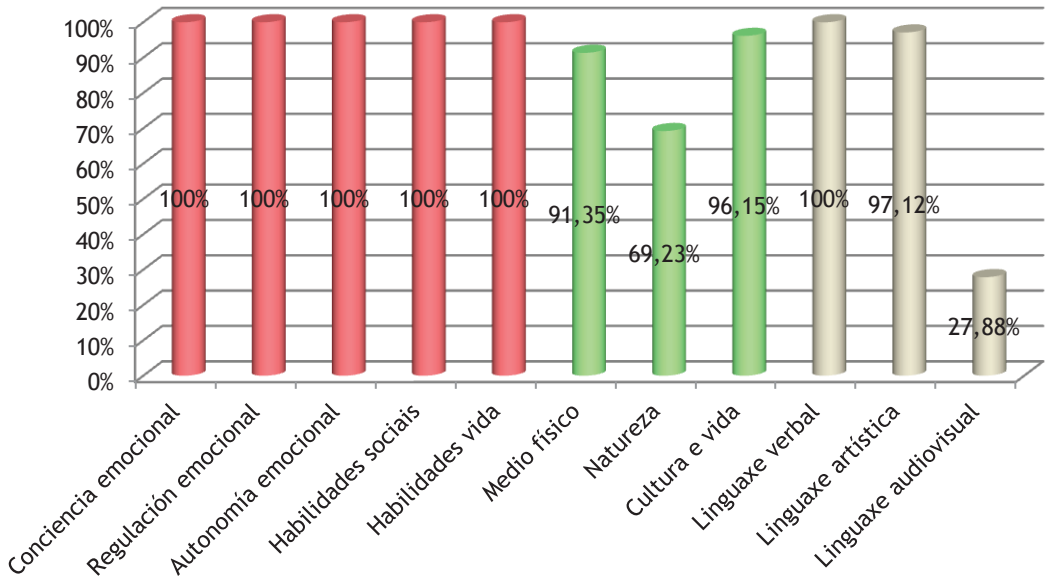


Figura 37. Frecuencia das habilidades
Fonte: elaboración propia

Unha vez coñecida a frecuencia de aparición das habilidades, é preciso descubrir a media (*M*) -xunto coa súa desviación estándar (*DE*)- do número de ítems desenvoltos en cada unha delas. Neste senso, a área do Coñecemento de si mesmo volve obter os mellores resultados, mais nesta ocasión as súas habilidades obteñen diferentes puntuacións. Así, destaca por riba

de todas, a habilidade social cunha media de 13,52 ítems (*DE*=2,04), seguíndolle de lonxe a conciencia emocional, cun 6,12 (*DE*=1,01), e a autonomía, cun 5,28 (*DE*=1,61). Deste modo, as habilidades con menos ítems desenvoltos na área correspóndelle ás habilidades de vida (*M*=3,36, *D*=1,14) e á regulación emocional (*M*=2,84, *D*=0,86).

Nas outras áreas, repítese un patrón semellante ao que acontece nas frecuencias. A linguaxe verbal volve obter unha media elevada, un 5,22 (*DE*=0,44), descendendo na linguaxe artística a 3,24 (*DE*=1,71) e, en maior medida, na audiovisual, a un 0,36 (*DE*=0,64).

Pola súa banda, a área do Coñecemento do contorno resulta a máis homoxénea nos seus resultados. A cultura e vida acada o maior número de ítems da área (*M*=2,79, *DE*=1,54), seguida polo medio físico (*M*=2,2, *DE*=1,31). E, aínda que a natureza presenta unha caída na media (*M*=1,35, *DE*=1,27), esta é menor á que acontece na área das Linguaxes coa habilidade audiovisual.

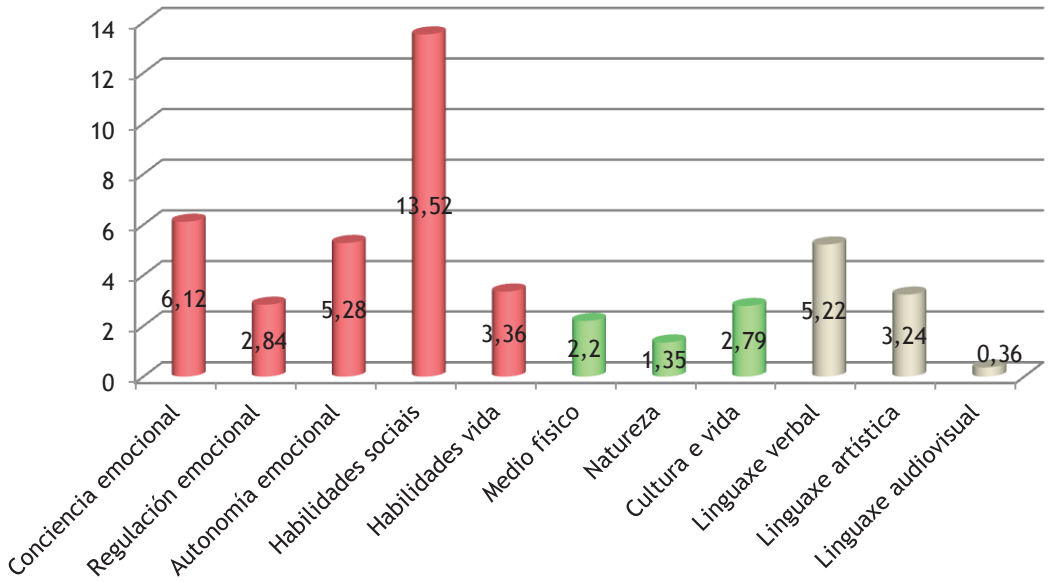


Figura 38. Media de ítems en cada habilidade
Fonte: elaboración propia

A análise das frecuencias e a media de ítems complétase coa dos valores outorgados a cada habilidade. Curiosamente, aínda que seguen un patrón semellante, prodúcense cambios dos que se deduce que o número de ítems desenvoltos non ten por que coincidir exactamente co grao de relevancia que adquire a habilidade.

A área do Coñecemento de si mesmo volve obter os mellores resultados, mais mudan en importancia algunhas habilidades. A habilidade social suma unha excelente media de 4,31 (*DE*=0,72), pero é seguida en relevancia pola autonomía (*M*=3,67, *DE*=0,83) e moi de cerca pola regulación emocional (*M*=3,55, *DE*=0,76) e as habilidades de vida (*M*=3,49, *DE*=0,79). Deste modo, a conciencia emocional, que é considerada o segundo mellor resultado na media de ítems desenvoltos, neste caso acada un 3 (*DE*=0,76) e colócase á cola da súa área. En calquera caso, constitúen resultados verdadeiramente óptimos. Na habilidade social, a media acada o contido educativo prioritario. E, na autonomía, regulación e habilidades de vida

acádanse puntuacións que se aproximan a ese estatus. Mesmo a conciencia emocional obtén unha mediana relevancia.

No Coñecemento do contorno, tamén se identifican cambios. Se ben a cultura e vida ten un boa media (*M*=3,35, *DE*=0,96), neste caso a natureza (*M*=2,35, *DE*=1,28) gáñalle ao medio físico (*M*=2,16, *DE*=0,72), aínda que sexa por pouca diferenza. Así, malia que na natureza se desenvolven menos ítems, eses son considerados de maior relevancia para o capítulo. De todos modos, no Coñecemento do contorno, as medias redúcense. A cultura e vida acada a importancia media, mentres a natureza e medio físico fican na relevancia anecdótica.

Finalmente, a área das Linguaxes parte dunha media de ítems cunha puntuación superior á do Coñecemento do contorno grazas á linguaxe verbal e artística. Porén, estes resultados veñen a demostrar de novo que o número de ítems non ten por que coincidir co valor adquirido no capítulo. A linguaxe artística acada o máximo valor desta área, un 2,77(*DE*=1,02), mentres que a verbal fica cun 2,14 (*DE*=0,49). No caso da linguaxe audiovisual, continúa a manter o peor resultado da área e da serie cun 1,49 (*DE*=0,91). Deste modo, os valores das habilidades pertencentes ao Coñecemento do contorno superan aos das Linguaxes.

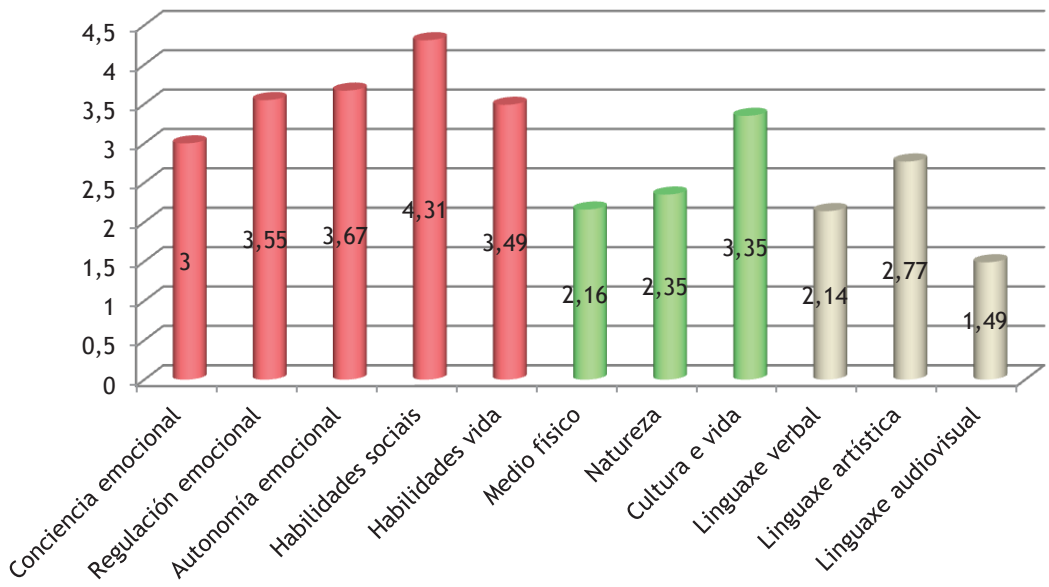


Figura 39. Media dos valores nas habilidades
Fonte: elaboración propia

A partir desta visión por habilidades, é posible esquematizar os resultados globais por áreas, as cales practicamente se atopan na totalidade dos capítulos. De feito, o Coñecemento de si mesmo e as Linguaxes desenvólvense no 100% dos episodios, mentres que o Coñecemento do contorno case acada esa cifra no 99,04%.

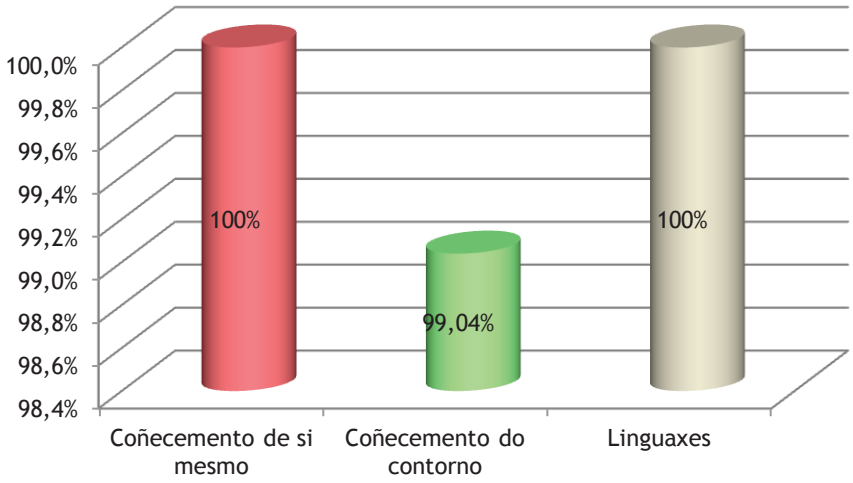


Figura 40. Frecuencia das áreas
Fonte: elaboración propia

A frecuencia das áreas debe complementarse coa media de ítems, ao igual que nas habilidades. Neste senso, ambos resultados gardan relación. Así, a media superior (*M*=31,11, *DE*=3,41) correspóndelle ao Coñecemento de si mesmo, seguido a gran distancia polas Linguaxes (*M*=8,83, *DE*=2,02), a cal se atopa máis próxima á media do Coñecemento do contorno (*M*=6,34, *DE*=2,40). Neste senso, tras realizar a Análise da Varianza (ANOVA) das 3 medias, obtemos diferenzas estatisticamente significativas: $F(2,309)=2701,24$, $p<0,0001$.

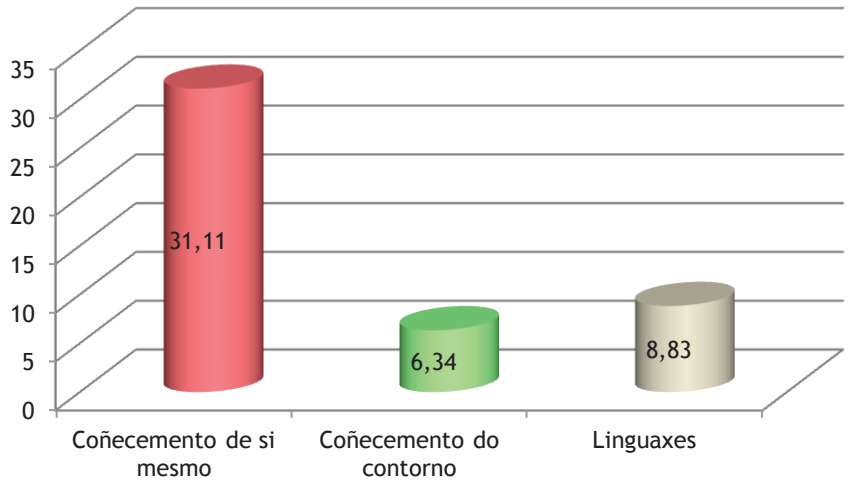


Figura 41. Media de ítems por área
Fonte: elaboración propia

A media de ítems por área englóbase no total de ítems por capítulo. En concreto, dun total de 141 ítems, desenvólvese unha media de 46,28 (*DE*=4,77). É dicir, exprésase o 32,79% dos ítems en cada episodio.

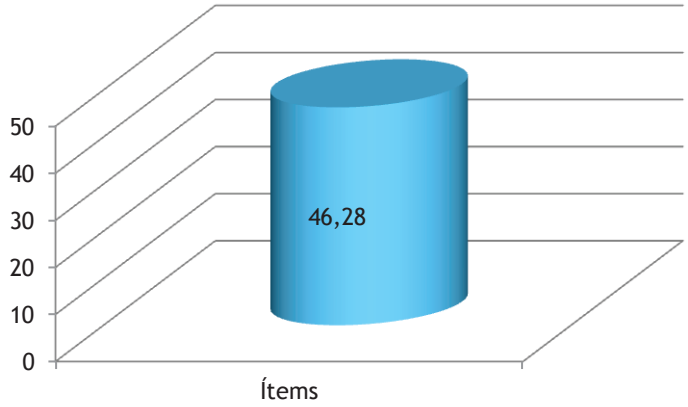


Figura 42. Media de ítems por capítulo
Fonte: elaboración propia

A análise das áreas finaliza coa media dos seus valores. Nesta ocasión, ao igual ca nas habilidades, identifícanse mudanzas. Se ben o Coñecemento de si mesmo a nivel área puntúa un excelente 4,67 (DE=0,60), o Coñecemento do contorno supera ás Linguaxes e acada un óptimo 3,77 (DE=0,88). As Linguaxes convértese así na área con peor media, 2,87 (DE=1,03), aínda que este resultado non sexa moi negativo xa que se aproxima á mediana relevancia. Neste senso, cómpre destacar que nunha porcentaxe significativa dos capítulos, no 39,42%, as tres áreas acadan unha relevancia media ou superior.

De todos modos, destaca a preponderancia da área do Coñecemento de si mesmo, a cal se aproxima á moita importancia. Séguelle o Coñecemento do contorno como un contido relevante que aspira a converterse en prioritario. Finalmente, as Linguaxes mantéñense nunha posición discretamente inferior, pero próximas á mediana relevancia. Así, tras realizar a Análise da Varianza (ANOVA) das 3 medias, obtemos diferenzas estatisticamente significativas: $F(2,309)=114,57$, $p<0,0001$.

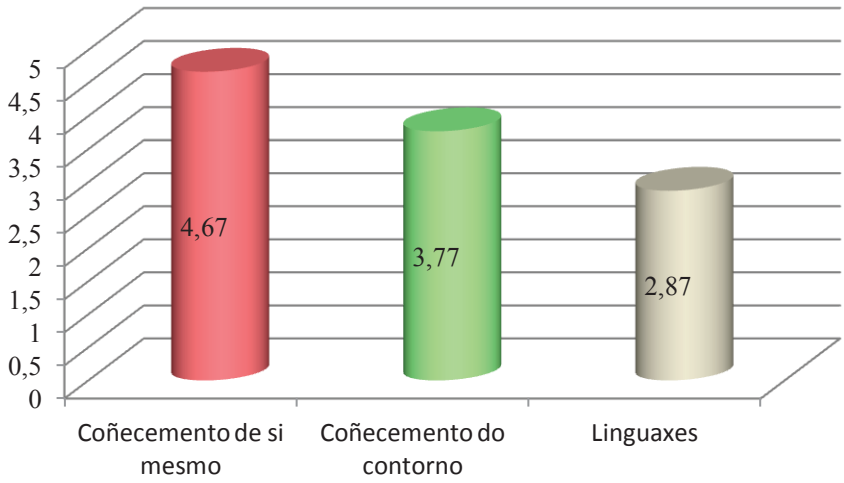


Figura 43. Media dos valores nas áreas
Fonte: elaboración propia

4.1.5 Competencias básicas

As competencias básicas presentan resultados moi diversos na súa valoración. Como se pode observar na figura 44, só a comunicación lingüística e a matemática, por unha banda, e o tratamento da información xunto coa capacidade para aprender a aprender, por outra, dispoñen de representacións similares.

A comunicación lingüística caracterízase polo seu reducido peso na serie. No 92,31% dos capítulos obtén o valor de pouca importancia. Mentres que, no case oito por cento restante, se distribúe dun modo inversamente proporcional á importancia do valor. Así, só nun 0,96% dos episodios a competencia lingüística acada moita importancia; nun 2,88%, convértense nun contido educativo prioritario; e nun 3,85%, resulta medianamente relevante.

A competencia matemática tamén se identifica tanto pola inexistencia nos capítulos (11,54%) como pola relevancia anecdótica (88,46%). Como acontece coa anterior competencia, o seguinte valor máis reiterado correspóndelle á relevancia media cun 3,85%. Só no 1,92% se considera un contido educativo prioritario e principal.

O coñecemento e interacción co mundo físico presenta unhas proporcións moi equitativas en tódolos valores. Os máis reiterados coinciden en frecuencia co valor nada e pouco importantes, cun 23,08%. Curiosamente, o seguinte resultado maniféstase no 21,15% ligado á bastante relevancia, seguido de cerca, cun 18,27%, pola moita importancia. Polo tanto, o peor resultado coincide coa mediana relevancia, nun 14,42%.

O tratamento da información resulta inexistente nunha proporción elevada, o 74,04% dos episodios, mentres que a súa importancia se considera anecdótica no 14,42%. Deste modo, os capítulos nos que a competencia se considera relevante só acadan o 5,77%, reducíndose a un 3,85% cando a competencia se considera un contido educativo principal. O peor resultado, un 1,92%, lígase ao valor máis alto.

A competencia social e cidadá caracterízase pola súa frecuencia inversamente proporcional á importancia do valor. Nun 46,15% dos capítulos considérase o contido educativo principal e, nun 38,46%, un dos contidos educativos prioritarios. Tan só no 15,38% a competencia resulta simplemente relevante na serie, pero non un contido educativo primordial.

A competencia cultural e artística presenta uns resultados similares ao coñecemento e interacción co mundo físico, xa que os seus valores están distribuídos dun modo equitativo. No 39,42%, a competencia ten unha relevancia anecdótica, nunhas proporcións similares a cando se considera un contido educativo prioritario (26,92%). Por outra banda, a relevancia media da competencia preséntase no 14,42%, dato similar ao da ningunha importancia (11,54%). En calquera caso, o valor máis alto convértese na frecuencia menos elevada (7,69%).

A competencia para aprender a aprender resulta anecdótica no 77,88% dos episodios. Non obstante, no 15,38% dos capítulos, considérase un contido educativo principal e, no 3,85%, un contido educativo prioritario. De feito, a menor frecuencia (2,88%) coincide coas

ocasións nas que esta competencia é relevante na trama, pero sen chegar a ter ese último estatus.

A autonomía e iniciativa persoal considérase, en máis da metade dos capítulos (52,88%), un dos contido educativos prioritarios, converténdose no 23,08% no contido principal. Unicamente no 1,92% se presenta esta competencia como anecdótica, mentres que no 22,12%, sen chegar a constituír un contido prioritario, acada relevancia na trama.

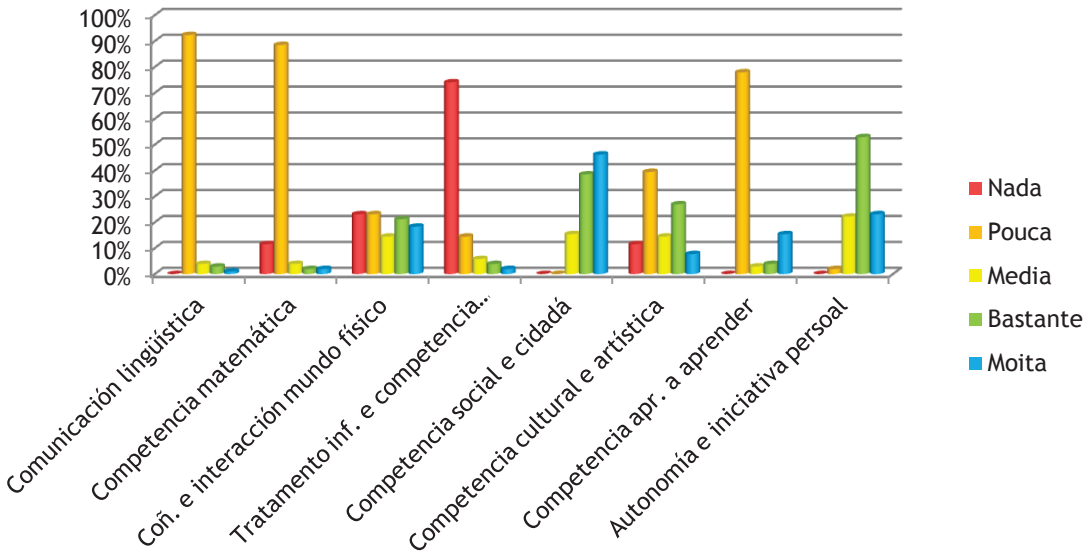


Figura 44. Frecuencia dos valores nas competencias básicas
Abreviaturas: Coñ. (coñecemento), Inf. (información), Apr. (aprender)
Fonte: elaboración propia

A análise das frecuencias compleméntase coa media das competencias, as cales permiten unha mellor comparación entre as mesmas. Deste modo, pódense determinar catro grupos de competencias en función dos resultados. Identifícase un primeiro liderado polo ámbito social e cidadá que, cunha media de 4,3 (*DE*=0,72), se converte na competencia con maior relevancia en *Pocoyó,* seguida da autonomía e iniciativa persoal, cun 3,97 (*DE*=0,73),. Ambas puntuacións son elevadas xa que, no primeiro caso, a media sitúase nas ocasións nas que a competencia é considerada un dos contidos educativos principais. E, no segundo, só restan tres centésimas para acadar ese estatus.

Con máis dun punto de diferenza, o segundo grupo está conformado por competencias con proporcións similares. Véxase o coñecemento e interacción co mundo físico, cunha media de 2,88 (*DE*=1,45); a competencia cultural e artística, con 2,79 (*DE*=1,18); e a competencia para aprender a aprender, con 2,57 (*DE*=1,12). Todas elas sitúanse no tramo superior da pouca importancia, próximas á relevancia media.

O terceiro grupo constitúeno o binomio da competencia lingüística e matemática, ambas cunha proporción próxima ao límite inferior da pouca relevancia.

Finalmente, o tratamento da información, cunha media de 1,45 (*DE*=0,91), sería a competencia con peor resultado xa que a puntuación obtida considérase de ningunha relevancia na serie.

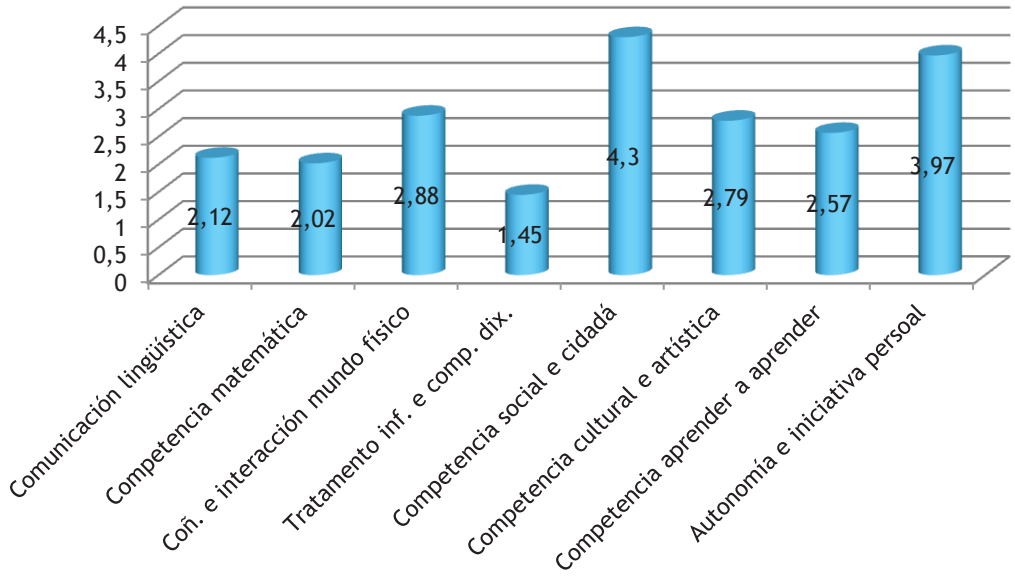


Figura 45. Media do valor nas competencias básicas
Abreviaturas: Comp. (competencia), Dix. (dixital)
Fonte: elaboración propia

O estudo das competencias finalízase co cálculo da media da totalidade dos seus valores co obxectivo de identificar o nivel da serie globalmente. Esta resulta nun 2,76 (*DE*=2,91), é dicir, no tramo superior da pouca importancia e próxima á relevancia media.

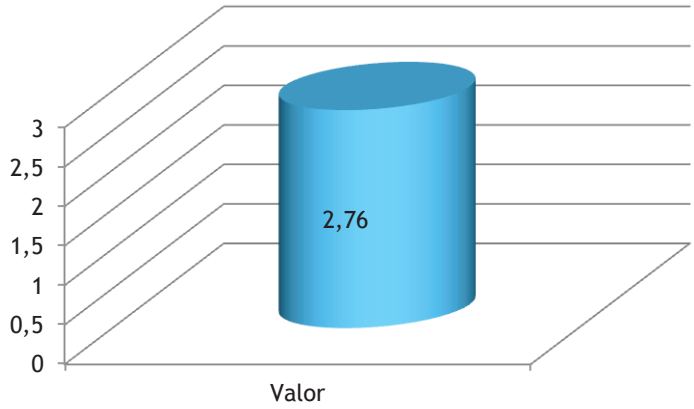


Figura 46. Media do valor do conxunto das competencias básicas da serie
Fonte: elaboración propia

4.2 A ESTRUTURACIÓN DOS CONTIDOS EDUCATIVOS

4.2.1 Duración do capítulo

A investigación deseña cinco posibilidades de duración para a serie. As tres primeiras cun intervalo de cinco minutos, ampliándose a quince na cuarta e, na quinta, sen límite superior. Non obstante, no 100% dos episodios, *Pocoyó* permanece constante e mantén unha duración total comprendida entre os cinco e dez minutos.

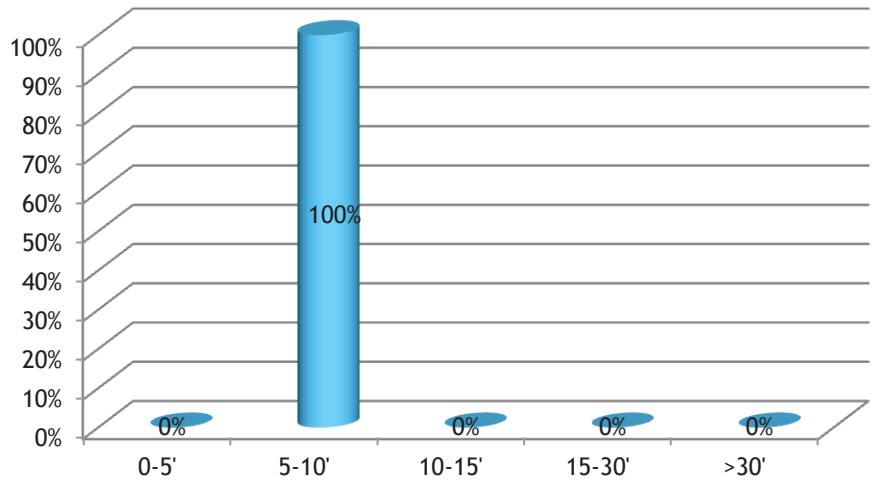


Figura 47. Frecuencia da duración dos capítulos
Fonte: Elaboración propia

No intervalo de duración presentado, non tódolos episodios duran o mesmo. Por ese motivo, realízase unha media para coñecer con máis precisión o tempo dos episodios. En concreto, sitúase nos 5 minutos 58 segundos. Non acada así por dous segundos os seis minutos.

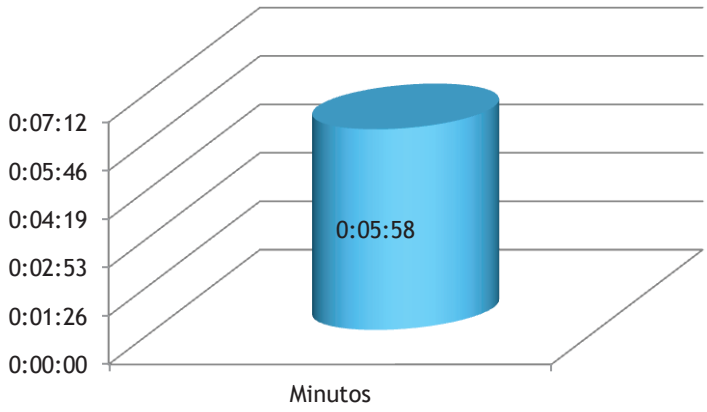


Figura 48. Media da duración dos capítulos
Fonte: elaboración propia

Unha vez coñecidos os datos do total, resulta interesante para analizar a configuración do capítulo identificar como se distribúen os tempos nos tres actos. Deste modo, na maioría dos

episodios, no 72,12%, a presentación dura entre un e dous minutos, mentres que resulta inferior a un, no 17,31%. En calquera caso, non adoita ter unha duración moi extensa xa que a duración máxima se sitúa entre os dous e tres minutos, no 10,58% dos capítulos.

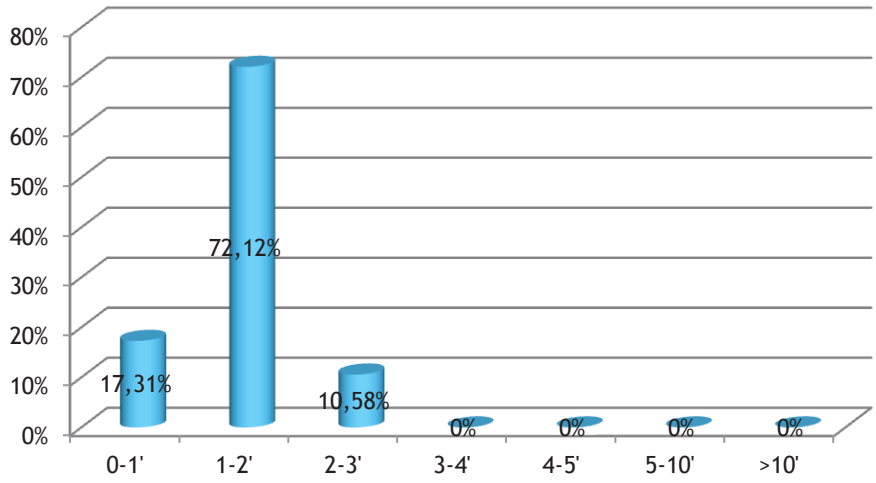


Figura 49. Frecuencia da duración da presentación
Fonte: elaboración propia

A duración do nó tampouco é excesivamente superior á da presentación. De feito, no 22,12% dos episodios, sitúase entre os dous e tres minutos, aínda que a opción máis desenvolta correspóndelle ao intervalo entre os tres/catro minutos de duración. En menor medida, acada o abano dos catro/cinco, pero isto só acontece no 11,54% dos episodios.

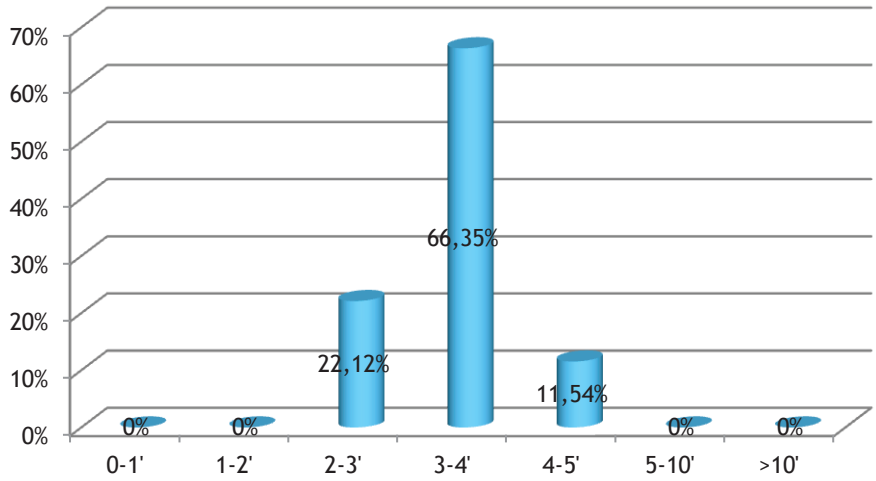


Figura 50. Frecuencia da duración do nó
Fonte: elaboración propia

Finalmente, o desenlace constitúe o acto con menor duración. De feito, unicamente no 0,96% dos capítulos, acada o intervalo dos dous/tres minutos. Así, próximo á metade da serie, no 51,92%, sitúase entre un e dous, mentres no 47,12%, só se aproxima ao minuto.

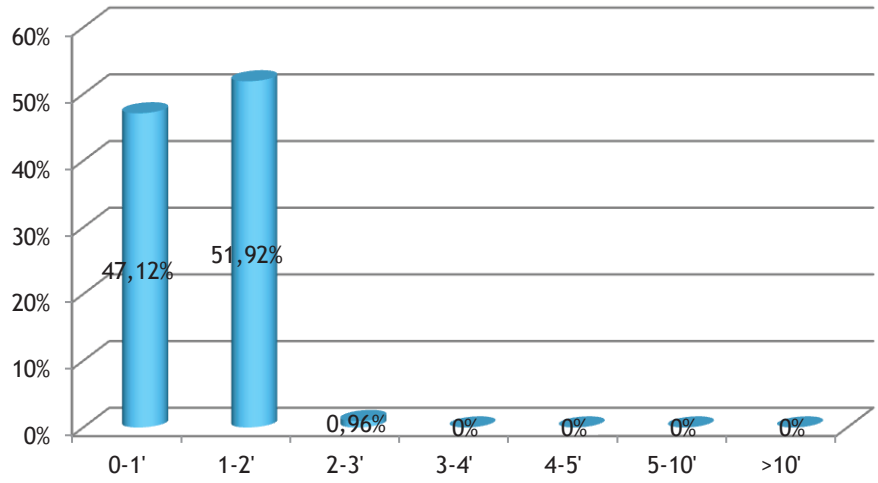


Figura 51. Frecuencia da duración do desenlace
Fonte: elaboración propia

Do mesmo modo que acontece co total do capítulo, é posible concretar a duración media dos actos para analizar con máis exactitude a distribución dos tempos. Neste senso, exponse a presentación cunha duración de 0:01:23, levemente superior á do desenlace (0:01:02). Non obstante, o resultado máis alto é acadado polo nó (0:03:22), aínda que non existe unha diferenza moi marcada entre os diferentes actos.

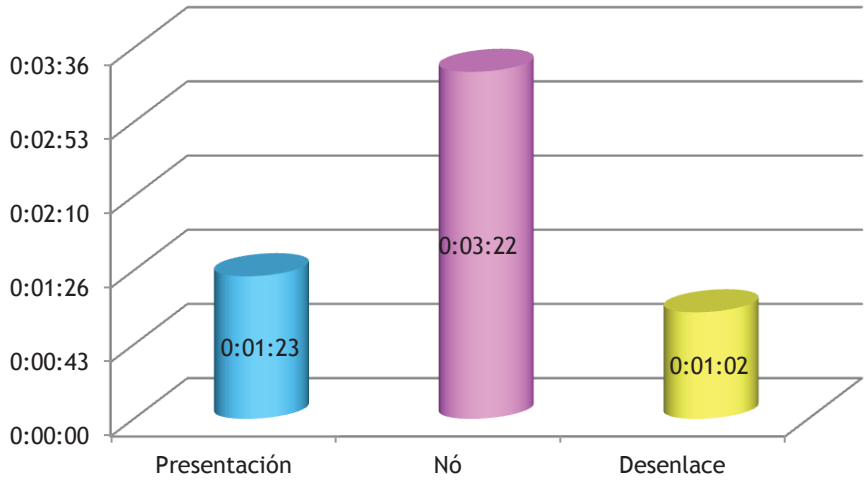


Figura 52. Media da duración dos tres actos
Fonte: elaboración propia

4.2.2 Relación estreita do cebo/clímax/resolución da trama co contido educativo

A estrutururación dos capítulos para lograr unha finalidade didáctica implica máis factores que a duración. Por este motivo, tamén se analiza se a trama dos actos mantén vinculación co contido educativo. Neste caso, *Pocoyó* demostra manter unha relación estreita no 100% dos capítulos tanto no cebo da historia (presentación), no clímax (nó) como na resolución (desenlace). Este dato constitúe así unha mostra da intencionalidade didáctica da serie.

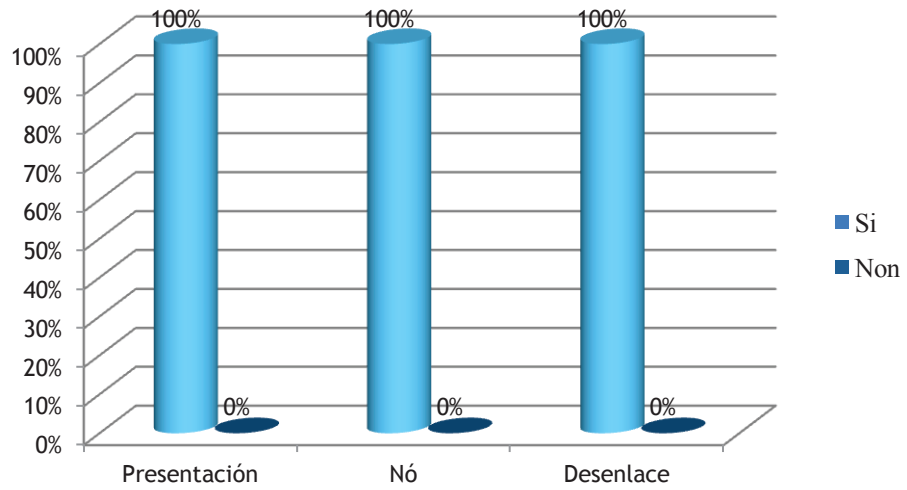


Figura 53. Frecuencia da relación estreita dos tres actos co contido educativo nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.2.3 Mensaxes educativas explícitas

Vinculadas á relación estreita dos actos co contido educativo, as mensaxes explícitas constitúen unha mostra desa ligazón. Neste senso, os datos recollidos en *Pocoyó* presentan unha circunstancia peculiar.

A proporción de capítulos con mensaxes educativas é superior a aqueles que non as teñen na presentación e desenlace, mais non acontece o mesmo durante o nó. Neste acto, preséntanse uns resultados axustados entre as dúas opcións. No 53,85% dos episodios, non se atopan mensaxes explícitas, trazo que si acontece no 46,15%.

As distancias entre as dúas opcións aumentan no caso da presentación e desenlace, as cales coinciden nas proporcións. Ambos actos no 59,62% manifestan mensaxes educativas, ao contrario que acontece no 40,38%.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

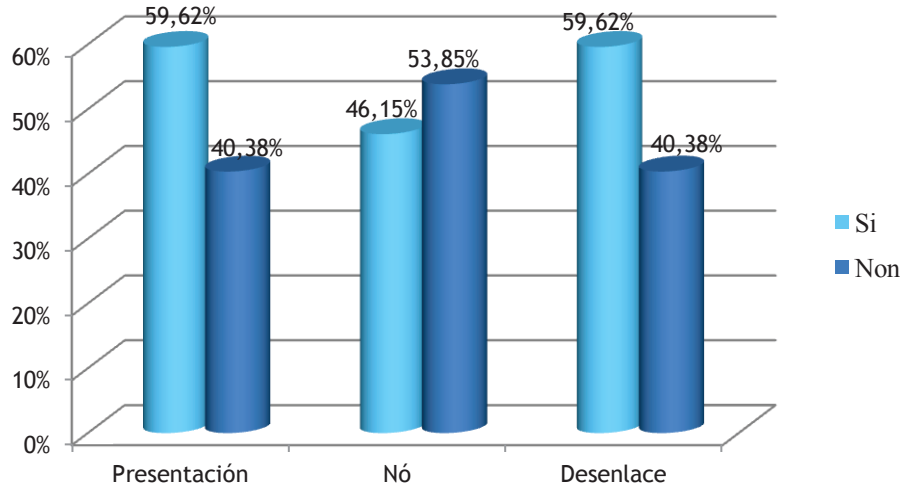


Figura 54. Frecuencia das mensaxes educativas explícitas nos tres actos
Fonte: elaboración propia

Unha vez analizada a frecuencia de capítulos nos que se desenvolven mensaxes educativas explícitas por acto, considérase interesante observar a evolución das mesmas atendendo ao seu contido. Así, o Coñecemento de si mesmo incrementa o número de capítulos con mensaxes conforme avanzan os actos. Na presentación, só se cuantifica un 7,69% de episodios de mensaxes relativos a esta área. Mentres, increméntase durante o nó ao 24,04% e acada o seu máximo no desenlace cun 40,38%.

Pola contra, no Coñecemento do contorno identifícase a situación á inversa, acadando incluso na presentación a máxima proporción de capítulos con mensaxes de tódalas áreas e actos: un 45,19%. Esta porcentaxe redúcese ao 23,08% no segundo acto; unha proporción moi semellante á que se rexistra no Coñecemento de si mesmo. Finalmente, diminúe o número de episodios a 17,31% cando se trata do desenlace.

Nas Linguaxes, identifícanse as menores porcentaxes das tres áreas, aínda que mantén unha lóxica similar ao Coñecemento do contorno. Desenvolve mensaxes educativas en maior medida na presentación (13,46%), reducíndose ao 7,69% de capítulos durante o nó e, ao 4,81%, no desenlace.

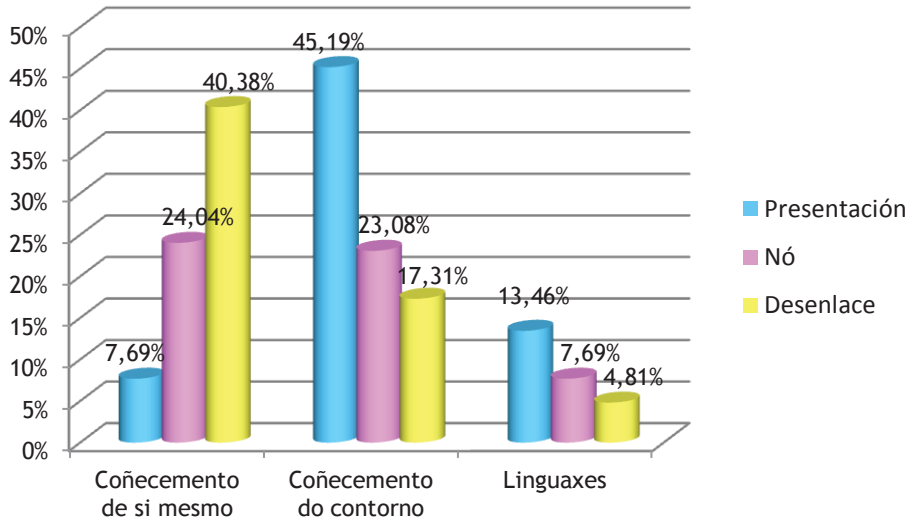


Figura 55. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven mensaxes educativas explícitas por acto atendendo ás áreas
Fonte: elaboración propia

A frecuencia das mensaxes educativas explícitas por área e acto compleméntase coa media das mesmas, as cales amosan unha evolución similar, aínda que ningunha delas acada a unidade.

No Coñecemento de si mesmo, as medias manteñen a mesma evolución que a identificada na figura 56. Na presentación, rexístrase a media máis baixa, cun 0,08 (*DE*=0,26), incrementándose durante o nó ao 0,29 (*DE*=0,56). O seu valor máximo preséntase no desenlace, cunha media de 0,53 (*DE*=0,75).

No Coñecemento do contorno, obsérvase unha evolución inversa á primeira área. Desenvólvese a media máis elevada durante a presentación, 0,6 mensaxes por capítulo (*DE*=0,86), diminuíndose levemente durante o nó a 0,46 (*DE*=1,08). Finalmente, no desenlace, redúcese a media a 0,24 (*DE*=0,63); unha cifra que, en calquera caso, resulta superior ás obtidas pola área das Linguaxes.

Nas Linguaxes, as medias acadan cifras discretas e similares entre tódolos actos. Na presentación, ascende a 0,14 (*DE*=0,38), reducíndose durante o nó a 0,1 (*DE*=0,38) e, no desenlace a 0,07 (*DE*=0,32).

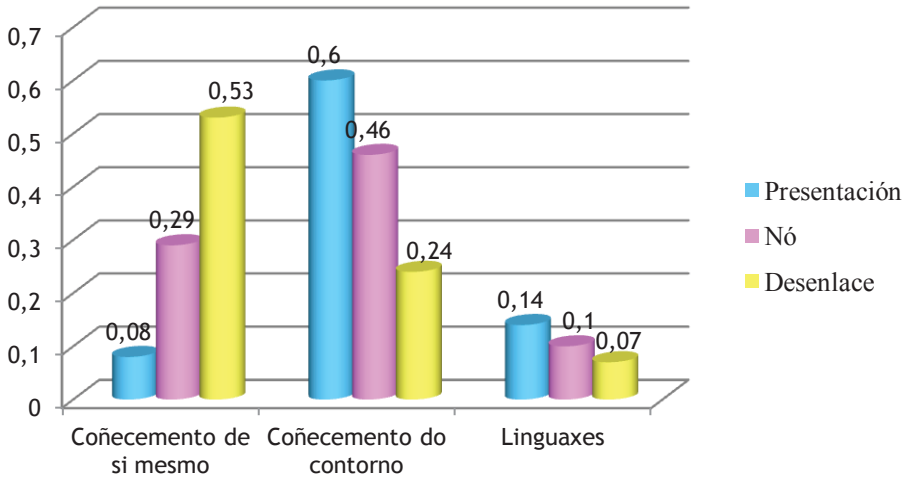


Figura 56. Media de mensaxes explícitas desenvoltas por área e acto
Fonte: elaboración propia

Analizadas por área e acto, as medias das mensaxes redúcense ao distribuírse. Por este motivo, para obter unha visión máis global do capítulo tamén se cuantifican atendendo unicamente á área. Deste modo, a media superior é acadada durante o nó con 0,85 mensaxes por capítulo (*DE*=1,21), seguido moi de cerca polo desenlace (*M*=0,84, *DE*=) e a presentación (0,83).

En calquera caso, os resultados son moi similares independentemente do acto. De feito, resultan máis pronunciadas as diferenzas cando se comparan tamén por áreas, como se pode observar na figura 58.

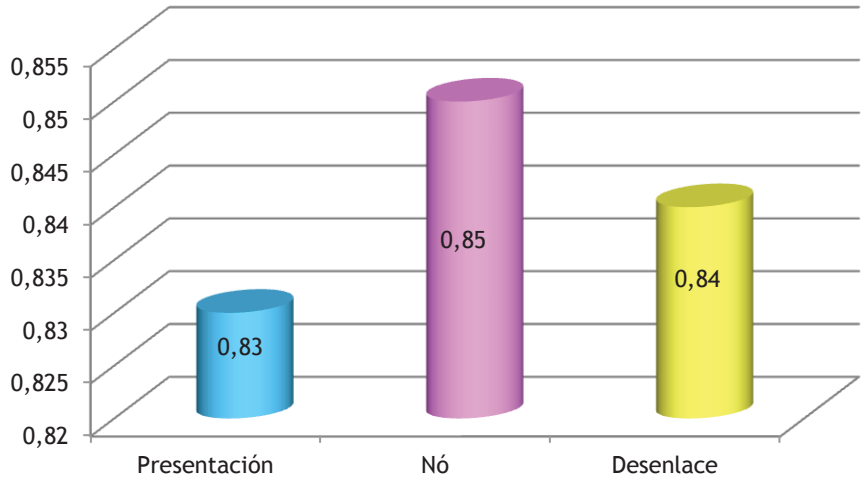


Figura 57. Media de mensaxes educativas explícitas por capítulo nos tres actos
Fonte: elaboración propia

4.2.4 Estrutura dos contidos por actos

4.2.4.1 Áreas

Os contidos educativos non só se transmiten a través de mensaxes educativas explícitas, senón que tamén se presentan indirectamente mediante a actuación das personaxes. Polo tanto, é preciso analizar a estruturación dos contidos en xeral nos tres actos.

Neste senso, tanto o Coñecemento de si mesmo como as Linguaxes preséntanse nos tres actos no 100% dos capítulos. Porén, o Coñecemento do contorno desaparece nalgúns episodios. Na presentación e desenlace, está presente no 96,15%, acadando case a totalidade durante o nó, cun 99,04%.

Aínda que o Coñecemento do contorno se manifeste en menor número de episodios, a estruturación dos contidos analizado por áreas resulta practicamente a mesma. Considérase así relevante complementalo con outros datos.

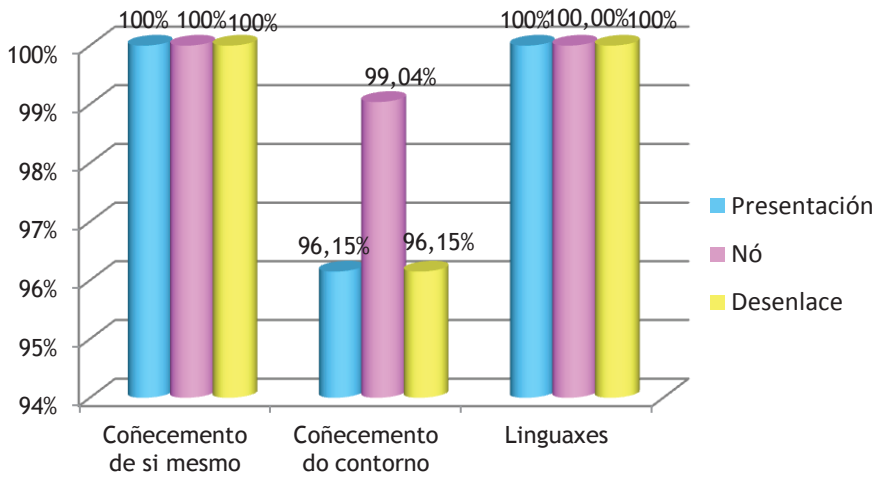


Figura 58. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven as áreas nos tres actos
Fonte: elaboración propia

A media de ítems desenvoltos por área nos actos axuda a entender mellor a relevancia de cada un dos contidos. Nesta análise, o Coñecemento de si mesmo destaca claramente sobre os demais. Presente no 100% dos capítulos ao longo de toda a serie, desenvolve unha media similar nos tres actos, aínda que durante o nó acada o seu pico con 25,18 ítems (*DE*=3,50). A pouca distancia, no desenlace, presenta 22,88 ítems (*DE*=3,85) e, na presentación, 19,98 (*DE*=3,96).

A orde do número de ítems mantense nas Linguaxes, pero con menores proporcións. De feito, se ben esta área está presente no 100% dos capítulos, as súas medias vólvense máis discretas con pouca diferenza entre unhas e outras. Así, o nó expón unha media de 7,4 ítems (*DE*=2,06). Séguelle o desenlace, con 6,82 (*DE*=1,45), e a presentación, con 6,65 (*DE*=1,50).

O Coñecemento do contorno aínda presenta menor número de ítems cas Linguaxe, variando ademais a orde dos actos. O nó mantén a súa primeira posición con 4,52 ítems (*DE*=2,15), pero a presentación, cunha media de 3,25(*DE*=1,81), desbanca ao desenlace que só desenvolve 2,63 ítems(*DE*=1,64).

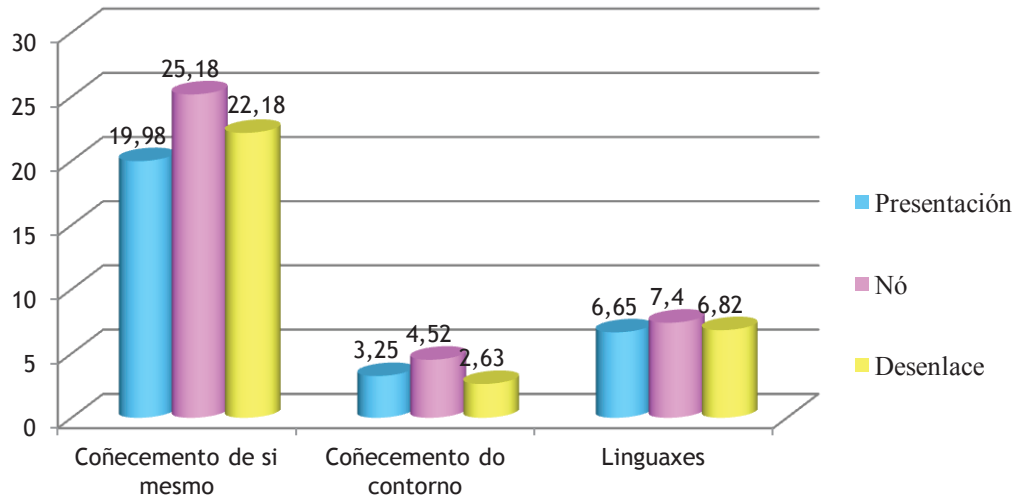


Figura 59. Media de ítems desenvoltos pertencentes ás áreas nos tres actos
Fonte: elaboración propia

4.2.4.2 Habilidades

A estruturación das áreas concrétanse á súa vez na das habilidades. Deste modo, preséntase agora a frecuencia dos capítulos nos que se desenvolven as diferentes habilidades nos tres actos.

O Coñecemento de si mesmo, conformado pola conciencia emocional, regulación emocional, autonomía, habilidades sociais e habilidades de vida, maniféstase en tódolos actos no 100% dos capítulos. Polo tanto, as súas habilidades tamén acadan a mesma porcentaxe.

Pola súa parte, o Coñecemento do contorno manifesta proporcións máis diversas ca anterior área, polo que na análise das súas habilidades tamén se observa esa realidade. A cultura e vida consegue a frecuencia máxima durante o segundo acto, cun 91,35%. Redúcese no terceiro ao 88,65% e, no primeiro, ao 79,81%.

Esta orde mantense na natureza aínda que en menor proporción. Durante o nó, a habilidade maniféstase nun 59,62%, diminuíndo bruscamente no desenlace a 36,54% e, na presentación, a 33,65%.

O medio físico modifica esas xerarquías e, se ben se desenvolve durante o segundo acto nun 77,88%, o seguinte en frecuencia correspóndelle ao primeiro acto cun 73,06%. Polo tanto, fica o desenlace coa porcentaxe máis baixa, un 33,65%.

Finalmente, a área das Linguaxes preséntase no 100% dos capítulos. Ao analizar concretamente as súas habilidades, obsérvase que ese dato é adquirido grazas á linguaxe verbal, a cal se expón en tódolos actos e episodios da serie. Pola contra, a linguaxe audiovisual acada a súa maior porcentaxe (22,12%) durante o nó, reducíndose na presentación ao 13,46% e, aínda máis no desenlace, cun 10,58%.

A medio camiño entre ambas habilidades, sitúase a linguaxe artística. Malia acadar o 90,38% dos episodios, sitúa a súa segunda mellor proporción no desenlace (74,04%), ao contrario que a audiovisual. Deste modo, a aparición do ámbito artístico redúcese, sobre todo, na presentación, cun 64,42%.

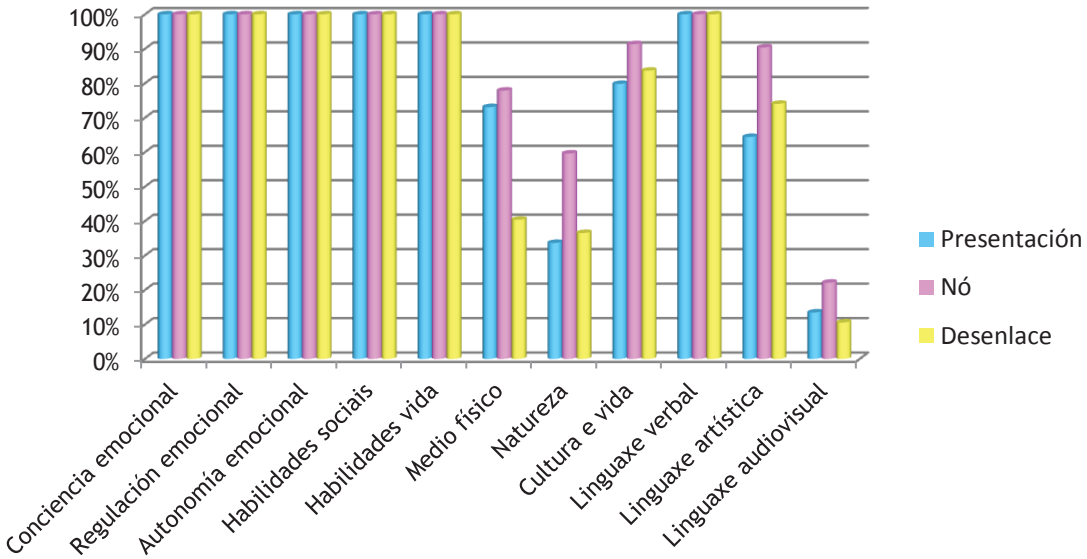


Figura 60. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven as habilidades nos tres actos
Fonte: elaboración propia

As diferenzas entre unhas habilidades e outras increméntanse aínda máis cando se observa a media dos ítems desenvoltos. Como acontece coas áreas, estes datos permiten concretar a estruturación dos contidos.

No Coñecemento de si mesmo, aparecen as diferenzas entre as habilidades, aínda que en todas, agás nas habilidades sociais, o número de ítems segue a a liña decrecente do nó, desenlace e presentación. Precisamente no ámbito social, o tope de ítems desenvólvese no desenlace (*M*=10,29, *DE*=2,47), diminuíndo brevemente durante o nó *(M*=10,07, *DE*=1,64) e presentación (*M*=9,85, *DE*=1,85). De todos modos, a diferenza é moi reducida.

Na conciencia emocional, preséntase durante o nó a segunda media máis alta, un 5,18 (*DE*=1,19), pero neste caso xa é seguida polo desenlace (*M*=4,82, *DE*=1,01) e a presentación (*M*=4,11, *DE*=1,42). Un caso similar acontece na autonomía, que acada unha media de 4,29 (*DE*=1,55) no segundo acto, diminuíndo no desenlace (*M*=3,64, *DE*=1,60) e na presentación (*M*=2,66, *DE*=1,47).

A habilidade de vida preséntase con medias similares: acada a súa nota máis elevada (*M*=2,98, *DE*=1,04) durante o nó, reducíndose levemente no desenlace (*M*=2,5, *DE*=1,08) e na presentación (*M*=1,78, *DE*=0,77). Do mesmo modo, a regulación emocional desenvolve unha media de 2,66 (*DE*=0,83) durante o segundo acto, descendendo a 1,63 (*DE*=0,76)no terceiro e, a 1,57(*DE*=0,92), no primeiro.

Pola súa banda, na área das Linguaxes, que tamén obtén o 100% de presenza nos tres actos grazas á linguaxe verbal, destaca precisamente nesta habilidade. Acada na presentación a súa media máis alta, un 5,09 (*DE*=0,28), mentres se reduce no desenlace (*M*=5,02, *DE*=1,20) e nó (*M*=4,63, *DE*=0,71). Deste modo, segue unha liña decrecente non convencional, que non se converte no prototipo das restantes habilidades da área. De feito, a linguaxe artística volve manifestar unha liña semellante á primeira área, ao acadar a súa máxima media durante o nó (M=2,47, DE=1,58), posteriormente o desenlace (M=1,65, DE=1,36) e, ao final, a presentación (M=1,4, DE=1,43).

O medio físico rompe tamén con esa guía maioritaria das habilidades e sitúase, xunto a habilidade social, na xerarquización dos ítems. Deste modo, acada a súa media superior durante o segundo acto (*M*=1,44, *DE*=1,20), mais neste caso é seguido polo primeiro (*M*=1,09 ítems, *DE*=0,92) e, finalmente, polo terceiro (*M*=0,64, *DE*=0,95).

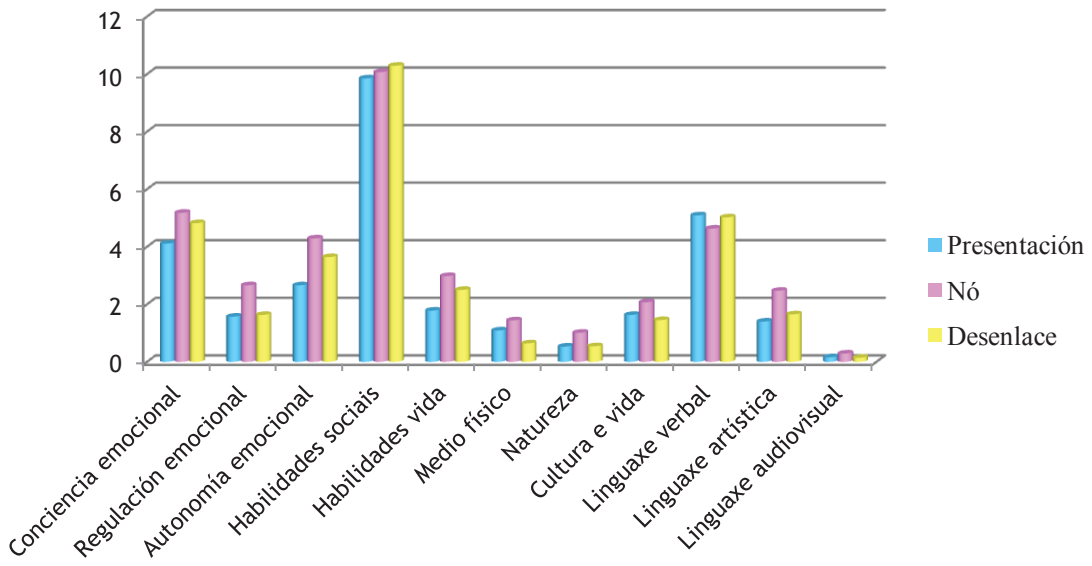


Figura 61. Media de ítems desenvoltos pertencentes ás habilidades nos tres actos
Fonte: elaboración propia

4.2.4.3 Emocións, estratexias e valores

As emocións seguen patróns diversos atendendo á súa presenza nos actos. En concreto, cada unha das emocións positivas amosa unha estruturación diferente. A alegría desenvólvese no 100% dos capítulos na presentación e desenlace, mais non o acada durante o nó (99,04%). Nunha proporción máis baixa, o humor consegue o seu pico no segundo acto, cun 52,88%, reducíndose no desenlace a un 27,88% e, na presentación, a un 24,04%. Pola súa banda,

cunha dinámica totalmente diferente, o amor acada o seu máximo no desenlace (36,54%), seguido do nó (25,96%) e finalmente da presentación (12,50%). Á inversa, a felicidade desenvólvese maioritariamente no primeiro acto (76,92%), seguido do nó (59,62%) e do desenlace (17,31%).

As emocións negativas presentan unha estruturación máis homoxénea, agás na tristeza e vergoña. A tristeza acada un 65,38% durante o nó, seguido do desenlace (33,65%) e presentación (22,12%). Igualmente, a vergoña tamén prioriza o segundo acto (11,54%), posteriormente o terceiro (10,58%) e o primeiro (4,81%). Mais nas restantes emocións, o nó convértese no prioritario, seguido da presentación e o desenlace. Este é o caso da ira, presente nun 72,12% durante o nó, nun 40,38% na presentación e, nun 27,88%, durante o desenlace. Dun modo similar, o medo tamén se desenvolve en maior medida no segundo acto (54,81%), seguido do primeiro (20,19%) e do terceiro (16,35%), ao igual ca aversión nun discreto 4,81% durante o nó, reducido na presentación (2,88%) e desenlace (1,92%).

Os dous patróns das emocións negativas tamén se presentan nas ambiguas, aínda que se prioriza un deles: nó, desenlace e presentación. Esta liña é seguida pola esperanza, que se presenta nun 37,50% dos capítulos durante o nó, seguido do desenlace (34,62%) e da presentación (15,38%), así como pola compaixón, que acada o 75,96% durante o segundo acto, seguido do terceiro (32,69%) e do primeiro (17,31%). Por outra banda, a sorpresa, se ben mantén un elevado 99,04% durante o nó, acada un 92,31% na presentación e un 76,92% no desenlace.

Finalmente, as emocións estéticas tamén seguen a primeira liña das negativas, compartida pola vergoña, tristeza e humor. Preséntanse nun 50,00% durante o nó, seguido do desenlace (47,12%) e da presentación (23,08%).

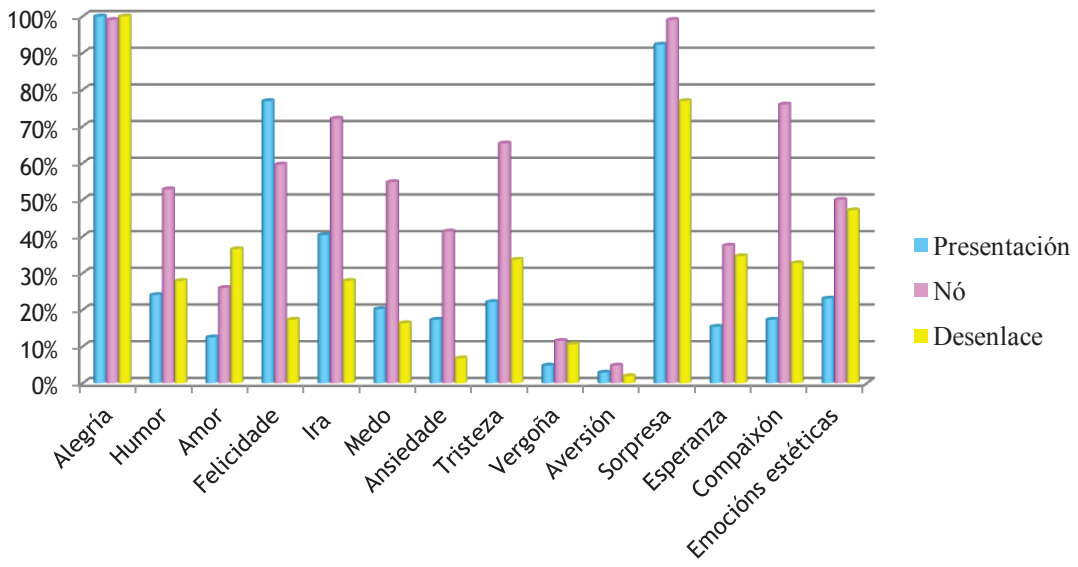


Figura 62. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven as emocións nos tres actos
Fonte: elaboración propia

As estratexias desenvólvense na súa totalidade con maior proporción durante o nó. Así o manifesta a figura 63, na que se expresa graficamente como se acada a maior presenza (55,77%) neste acto coa reestruturación cognitiva, reducíndose a 22,12% no desenlace e, a 10,58%, na presentación. Porén, non existe unanimidade nestes dous últimos actos. De feito, se ben a distracción condutual segue unha liña similar á reestruturación cognitiva ao desenvolverse prioritariamente durante o nó (18,27%) e, en menor medida, no desenlace (9,62%), desaparecendo na presentación (0%), non acontece o mesmo coas outras dúas estratexias.

A busca de axuda nos outros e a relaxación reducen considerablemente a súa participación na serie ao tempo que apenas se presentan no desenlace. No primeiro caso, maniféstase no 8,65% de episodios durante o segundo acto, reducíndose no primeiro (3,85%) e case desaparecendo no terceiro (0,96%). Pola súa banda, a relaxación aínda está menos presente nos capítulos. Desenvólvese durante o nó, nun 2,88%, e redúcese na presentación, nun 0,96%, para desaparecer no desenlace (0%).

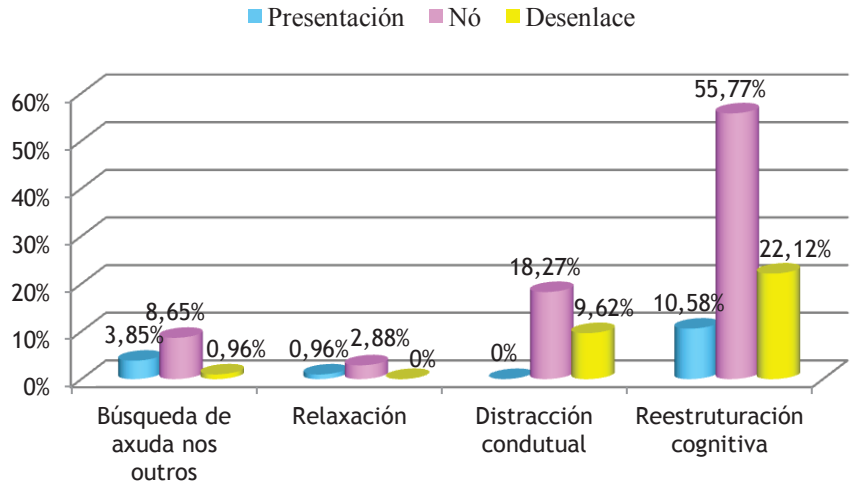


Figura 63. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven as estratexias nos tres actos
Fonte: elaboración propia

Os valores manifestan múltiples estruturacións ao longo da serie, mais é posible diferenciar dous grandes grupos. Por unha banda, os que acadan diferentes resultados en cada un dos actos e, por outra, os que desenvolven actos con idénticas porcentaxes.

O primeiro bloque desenvolve, á súa vez, diferentes patróns. Así, pódese iniciar a enumeración co interese polo coñecemento, o cal presenta a maior porcentaxe na presentación (1,92%), seguido do nó (0,96%) e do inexistente desenlace (0%).

Mudando un dos actos na orde anterior, obsérvase o patrón máis desenvolto nos valores: nó, desenlace, presentación. Este é o modelo seguido no respecto, o cal acada un 24,04% no segundo acto, un 15,38% no terceiro e un 7,69% durante o primeiro; na orixinalidade, cun 15,38% durante o nó, seguido do desenlace (10,58%) e presentación (7,69%); no espírito crítico, onde volve destacar o segundo acto cun 12,50%, un 5,77% no terceiro e un 1,92% no

primeiro; na tolerancia, que desenvolve a súa maior porcentaxe durante o nó (9,62%), seguido do desenlace (6,73%) e da presentación (3,85%); no idealismo, onde o nó está desenvolto no 7,69%, o desenlace nun 5,77%, e a presentación non aparece (0%); na honestidade, na cal a presenza do nó diminúe a 6,73%, o desenlace a 1,92% e a presentación a 0,96%; na lealdade, na cal se acada un discreto 5,77% no segundo acto, un 1,92% no terceiro e un 0,96% no primeiro; e finalmente, na humildade, cunha porcentaxe máxima durante o nó de 4,81%, seguida da acadada no desenlace (2,88%) e da presentación (1,92%).

Este modelo é lixeiramente variado noutros tres valores onde o nó continúa a ser o acto máis desenvolto, pero é seguido pola presentación, ficando relegado o desenlace. Véxase na figura 65 os exemplos da curiosidade, perseveranza e valentía.

O último patrón de distribución neste bloque correspóndelle ao que sitúa con maior predominancia ao desenlace. Neste senso, preséntanse dúas posibilidades. A primeira, caracterizada pola solidariedade e colaboración nas que, se ben o desenlace se converte no acto preferido para desenvolverse (34,62% e 24,04% respectivamente), o nó preséntase en menor medida (22,12% e 18,27% respectivamente), diminuíndo aínda máis na presentación (7,69% e 8,65% respectivamente). Mentres, na segunda opción, exemplificada pola laboriosidade, acada no terceiro acto un 2,88%, seguido a pouca distancia da presentación (1,92%), polo que o nó se converte no acto con menor presenza (0,96%).

O segundo bloque caracterízase por presentar algún acto con idénticos resultados, dándose así diferentes variacións. Unha delas é representada pola igualdade, o ecoloxismo, a multiculturalidade e a amizade. Nelas, os tres actos obtiveron a mesma presenza: 100% na amizade e 0,96% no resto.

Doutro modo, na cooperación, responsabilidade e xustiza o nó acada a maior porcentaxe, mais a presentación e desenlace obteñen unha idéntica proporción. Así, a cooperación acada un elevado 99,04% durante o nó e un próximo 97,12% na presentación e desenlace. En dimensións máis reducidas, a responsabilidade desenvólvese durante o segundo acto no 3,85%, mentres que no primeiro e terceiro, nun 2,88%. Nunha situación similar, a xustiza aparece en maior medida durante o nó (1,92%), seguida da presentación e o desenlace (0,96%).

Nunha variación máis, a xenerosidade presenta a súa maior porcentaxe no desenlace (13,46%), igualando a súa presenza na presentación e nó (6,73%).

Finalmente, tamén se observa na sinceridade, pacifismo e deportividade que o segundo e terceiro acto acadan a mesma proporción, diminuíndo na presentación. De feito, na sinceridade acádase un 4,81% no segundo e terceiro acto e, un 1,92%, no primeiro. Mentres, o pacifismo e a deportividade preséntanse en idéntica porcentaxe durante nó e desenlace (2,88%), reducíndose a 0,96% no primeiro.

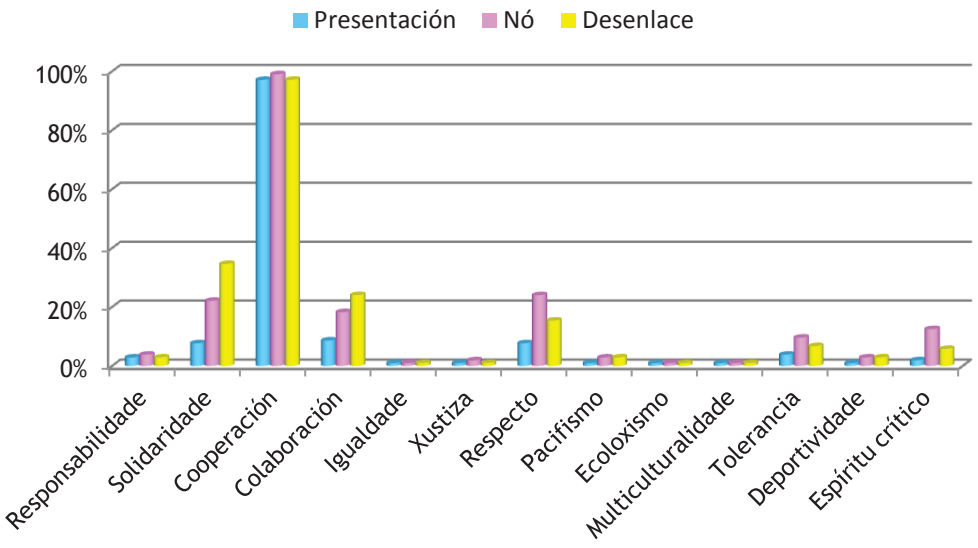


Figura 64. Frecuencia de capítulos no que se desenvolven os valores nos tres actos I
Fonte: elaboración propia

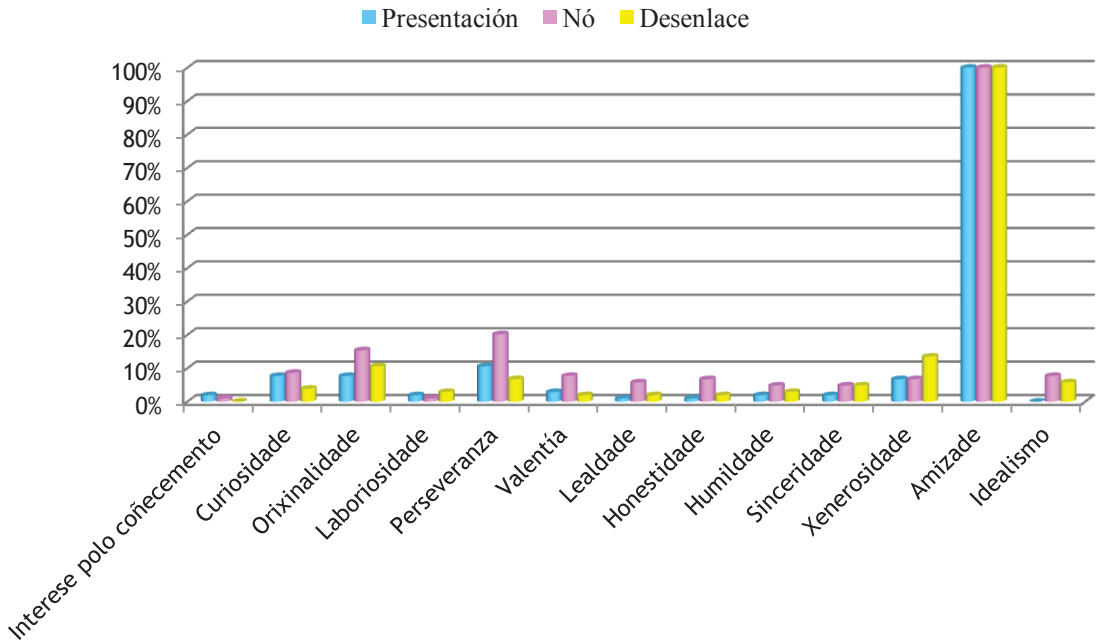


Figura 65. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven os valores nos tres actos II
Fonte: elaboración propia

4.2.4.4 Ítems

En definitiva, vinculado aos apartados anteriores, o nó convértese no acto onde se desenvolve o maior número de ítems (*M*=37,1, *DE*=5,07), como así o demostra a figura 66. Séguelle o desenlace cunha media de 32,34 (*DE*=4,66), polo que a presentación ocupa o último posto na presentación de contidos, con 29,88 ítems (*DE*=4,74). Así, tras realizar a Análise da Varianza (ANOVA) das tres medias, obtemos diferenzas estatisticamente significativas: $F(2,309)=59,95$, $p<0,0001$.

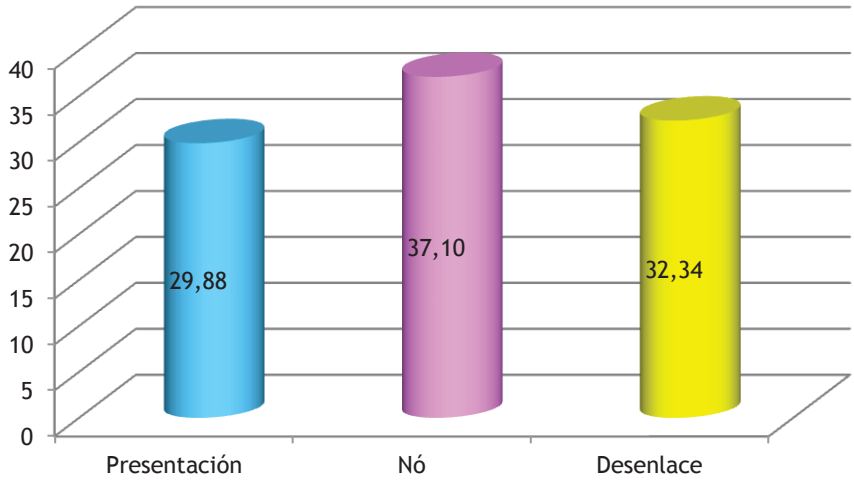


Figura 66. Media de ítems por acto
Fonte: elaboración propia

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3 A TRANSMISIÓN DOS CONTIDOS EDUCATIVOS

4.3.1 Os vectores de transmisión

4.3.1.1 Personaxes

4.3.1.1.1 Caracterización das personaxes

Pocoyó

Idade: Infantil
Xénero: Masculino
Morfoloxía: Humana
Nivel socioeconómico: Medio

Emocións principais: alegría (98,08%), sorpresa (97,12%), felicidade (73,08%), emocións estéticas (60,58%) e tristeza (50,96%).

Valores principais: amizade (100%), solidariedade (26,92%), colaboración (23,08%), orixinalidade (16,35%) e respecto (15,38%).

Modelo negativo: amizade (18,27%), respecto (16,35%), colaboración (5,77%), idealismo (4,81%) e valentía (4,81%).

Constitúe o protagonista da serie, a personaxe con maior relevancia na función de modelo educativo. Preséntase como un neno en etapa de Educación Infantil, caracterizado pola felicidade e a curiosidade. A través da súa creatividade, afronta as situacións que se lle presentan, das que obtén novos coñecementos. Simboliza a alma do programa ao personificar o lema que guía a serie: "aprender rindo".

Pocoyó convértese así no integrante con maior presenza na maioría dos valores: perseveranza (14,42%), xenerosidade (13,46%), espírito crítico (8,65%), curiosidade (7,69%), sinceridade (3,85%), responsabilidade (2,88%), interese polo coñecemento (1,92%), lealdade (1,92%) e humildade (1,92%). Mais tamén desenvolve o papel de modelo negativo na porcentaxe máis alta -aínda que os resultados sexan reducidos- da lealdade (2,88%), responsabilidade (1,92%), deportividade (1,92%), sinceridade (1,92%) e xustiza (0,96%). Noutros termos, representa o modelo principal na transmisión de valores, tanto a nivel positivo como negativo, co obxectivo de facer reflexionar ao público.

Pato

Idade: Infantil
Xénero: Masculino
Morfoloxía: Animal
Nivel socioeconómico: Medio

Emocións predominantes: alegría (94%), sorpresa (89%), felicidade (61%), ira (58%) e emocións estéticas (57%).

Valores predominantes: amizade (100%), colaboración (21%), solidariedade (16%), respecto (10%) e perseveranza (10%).

Modelo negativo: amizade (11%), respecto (7%), valentía (6%), honestidade (5%) e xenerosidade (4%).

Considérase o mellor amigo de Pocoyó, o acompañante precavido nas aventuras. A súa personalidade, caracterizada pola timidez e a desconfianza, contraponse á felicidade do protagonista. Así, vestido sempre co seu gorro verde distintivo, convértese na personaxe principal con maior presenza de ira (58%), medo (45%), ansiedade (30%) e aversión (5%). Neste senso, aínda que con porcentaxes moi reducidas, tamén constitúe o integrante que actúa con maior frecuencia como modelo negativo de solidariedade (2%), espírito crítico (2%), pacifismo (1%) e orixinalidade (1%). Non obstante, malia a súa forma de ser cascarrabias, agocha un bo corazón trala fachada malhumorada que amosa.

Elly

Idade: Infantil
Xénero: Feminino
Morfoloxía: Animal
Nivel socioeconómico: Medio

Emocións predominantes: Alegría (94,74%), sorpresa (87,32%), felicidade (61,05%), emocións estéticas (57,89%) e tristeza (32,63%).

Valores predominantes: Amizade (98,95%), solidariedade (24,21%), colaboración (22,11%), respecto (11,58%).
Modelo negativo: Amizade (11,58%), respecto (10,53%), valentía (5,26%), colaboración (4,21%), honestidade (3,16%).

Elly constitúe a última personaxe en configurar o trío fundamental da serie. Caracterizada pola fortaleza física, a súa personalidade contrarresta a de Pato, ao igual que a de Pato contrasta coa de Pocoyó. Acompañada do seu monopatín rosa, Elly é divertida e encántalle xogar e practicar balé, polo que é considerada a personaxe con maior presenza do valor da deportividade (3,16%). Esta frescura no seu carácter maniféstase na súa vontade para axudar os seus amigos sempre que o precisen, aínda que, por outra banda, tamén a identifica o seu orgullo. De feito, constitúe a personaxe con maior proporción como modelo negativo no valor da humildade (3,16%).

Pajarito

Idade: Infantil
Xénero: Masculino
Morfoloxía: Animal
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións predominantes: alegría (90,91%), sorpresa (72,73%), felicidade (43,18%), emocións estéticas (38,64%) e ira (31,82%).

Valores predominantes: amizade (88,64%), colaboración (25%), solidariedade (18,18%), respecto (13,64%) e orixinalidade (6,82%).

Modelo negativo: respecto (15,91%), colaboración (4,55%), idealismo (4,55%), amizade (2,27%), valentía (2,27%), ecoloxismo (2,27%).

Pajarito preséntase na serie como o fillo de Pajaroto. No capítulo *¡Sorpresa!* da primeira tempada, as personaxes asisten ao seu nacemento coa ruptura do ovo que coida atentamente Pajaroto. Dende entón, amosa unha personalidade caracterizada pola alegría e a actividade constante, diferenciándose da forma de ser do seu pai, caracterizada pola pasividade. Se ben se presenta na primeira tempada, non é até a segunda onde se desenvolve principalmente a súa personalidade, acompañando a Pocoyó. Porén, o predominio de Pajaroto na última tempada vai en detrimento de Lula que fica máis na sombra.

Lula

Idade: Infantil
Xénero: Feminino
Morfoloxía: Animal
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións predominantes: alegría (76,67%), sorpresa (53,33%), amor (36,67%), felicidade (30%), e emocións estéticas (23,33%).

Valores predominantes: amizade (90%), curiosidade (6,67%), respecto (6,67%) e colaboración (6,67%).

Modelo negativo: respecto (3,33%).

Lula é a mascota da personaxe principal da serie, Pocoyó. Trátase dunha cadeliña que sempre está disposta a xogar co seu amigo, polo cal sente empatía e actúa con lealdade. Caracterizada polo súa tenrura, ten un papel relevante na primeira tempada que perde progresivamente na segunda co predominio de Pajarito e Valentina.

Pajaroto

Idade: Adulto
Xénero: Masculino
Morfoloxía: Animal
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións predominantes: sorpresa (55,17%), alegría (34,48%), ira (27,59%), medo (10,34%) e emocións estéticas (10,34%).

Valores predominantes: amizade (41,38%), respecto (10,34%) e colaboración (6,90%).

Modelo negativo: respecto (3,45%) e ecoloxismo (3,45%).

Pajaroto caracterízase por ser un paxaro que se pasa todo o día durmindo. O seu perfil é máis reducido có das anteriores personaxes por este motivo, aínda que destaca por responder dun modo irascible. De todos modos, dende o nacemento de Pajarito, vólvese responsable do seu fillo polo que as súas actuacións son máis amplas.

Valentina

Idade: Infantil
Xénero: Feminino
Morfoloxía: Animal
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións predominantes: sorpresa (92,86%), alegría (85,71%), felicidade (71,43%), emocións estéticas (28,57%), humor (21,43%) e medo (21,43%).

Valores predominantes: amizade (82,14%), colaboración (28,57%), solidariedade (14,29%) e respecto (7,14%).

Modelo negativo: respecto (14,29%) e ecoloxismo (3,57%).

Valentina é unha eiruga de cor amarela cun lazo azul na cabeza que muda en bolboreta cando lle apetece. O seu trazo distintivo é a súa alegría, optimismo, espontaneidade e bondade. De feito, considérase a personaxe da serie con maior proporción de felicidade e sorpresa. E, aínda que resulta característica a súa fame devoradora, tamén se trata do integrante con maior porcentaxe de respecto e pacifismo (3,57%). A súa presenza vólvese especialmente relevante na segunda tempada xunto con Pajarito, ocupando en parte o lugar que Lula ten na primeira.

Pulpo

Idade: Adulto
Xénero: Masculino
Morfoloxía: Animal
Nivel socioeconómico: Non consta

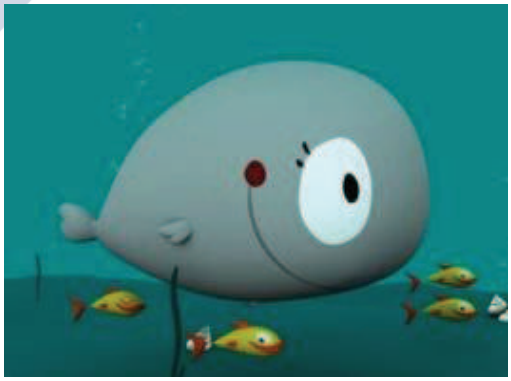
Emocións predominantes: alegría (71,43%), felicidade (50%), emocións estéticas (50%), sorpresa (42,83%) e humor (28,57%).

Valores predominantes: amizade (85,71%), solidariedade (21,43%) e colaboración (21,43%).

Modelo negativo: ecoloxismo (7,14%) e valentía (7,14%).

Pulpo vive no fondo do mar xunto a Ballena. Manifesta unha personalidade que destaca entre as demais pola súa singularidade. O seu trazo distintivo céntrase na emisión de sons incomprensibles e do movemento dos seus tentáculos. De todos modos, estes aspectos excéntricos complementan un perfil marcado polo humor e a alegría, desenvoltos especialmente na segunda tempada da serie.

Ballena



Idade: Non consta
Xénero: Feminino
Morfoloxía: Animal
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións predominantes: alegría (100%), felicidade (50%) e sorpresa (50%), seguidas de humor, amor, tristeza e aversión (16,67%).

Valores predominantes: amizade (83,33%), solidariedade (16,67%), colaboración (16,67%), respecto (16,67%), ecoloxismo (16,67%), idealismo(16,67%).

Modelo negativo: Non se desenvolve como modelo negativo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ballena vive baixo o mar, onde tamén coincide con Pulpo. Aparece por primeira vez en *El cumpleaños de ballena*, aínda que esta é a única ocasión na que participa na primeira tempada, xa que se desenvolve principalmente na segunda. Aínda que non presenta unha personalidade con numerosos matices, caracterízase pola felicidade e a bondade que transmite. De feito, xunto con Arañita, convértese na personaxe con maior presenza de alegría.

Mariposa

Idade: Non consta
Xénero: Feminino
Morfoloxía: Animal
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións predominantes: humor (20%).

Valores predominantes: amizade (40%), pacifismo (20%).

Modelo negativo: Non se desenvolve como modelo negativo.

Mariposa considérase unha personaxe anecdótica. O seu perfil é o máis simple da serie, non destaca por unha calidade específica, senón que participa sen amosar verdadeiramente o seu carácter. Deste modo, destaca por ser captador da sorpresa (20%) antes que promotor da mesma. O seu papel restrinxido provoca que, se ben participa na primeira tempada, se esvaeza na segunda desenvolvéndose nun único capítulo.

Pequeño Marciano

Idade: Infantil
Xénero: Masculino
Morfoloxía: Ser extraterrestre
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións predominantes: alegría (75%), sorpresa (75%), medo (50%) e ansiedade (50%).

Valores predominantes: amizade (75%), colaboración (25%).

Modelo negativo: Non se desenvolve como modelo negativo.

Pequeño Marciano caracterízase pola súa amizade con Pocoyó e a inseguridade que manifesta ao longo dos capítulos. De feito, xunto cos seus pais, considérase a personaxe da serie con maior presenza de medo e ansiedade. Mais no caso do fillo, desenvólvese como consecuencia da súa inseguridade e sorpresa constante. De todos modos, a amizade que mantén coas personaxes permítelle resolver os conflitos. Malia que só aparece na segunda tempada, Pequeño Marciano convértese nunha personaxe relevante da serie do que se destaca a súa tenrura.

Extraterrestres

Idade: Non consta
Xénero: Masculino
Morfoloxía: Seres extraterrestres
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións predominantes: felicidade (66,67%), sorpresa (66,67%), alegría (33,33%), humor (33,33%), amor (33,33%) e emocións estéticas (33,33%).

Valores predominantes: amizade (66,67%), solidariedade (33,33%).

Modelo negativo: Non se desenvolven como modelo negativo.

Os extraterrestres preséntanse no capítulo *Allá vamos* da primeira tempada. Nel, amósanse como personaxes felices, dispostos a colaborar e a manter unha amizade con Pocoyó e Pato. De feito, considéranse os integrantes da serie coa porcentaxe máis alta de solidariedade. Non obstante, a súa caracterización baséase na actuación no episodio da primeira tempada, xa que na segunda convértense en personaxes anecdóticas.

Pais de Marciano (A familia Allien)

Idade: Adulto
Xénero: Masculino e feminino
Morfoloxía: Seres extraterrestres
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións predominantes: alegría (50%), felicidade (50%), amor (50%), humor(50%), tristeza (50%).

Valores predominantes: amizade (50%).

Modelo negativo: Non se desenvolven como modelo negativo.

Os Pais de Marciano aparecen por primeira vez para recoller o seu fillo na segunda tempada. Aínda que só se presentan nunha ocasión máis, caracterízanse pola alegría e o amor que lle transmiten a Pequeño Marciano. Mais, ao mesmo tempo, a preocupación polo seu descendente xéralles medo (50%) e ansiedade (50%). De feito, xunto con Pequeño marciano, son as personaxes da serie que presentan a proporción máis alta nestas emocións.

Arañita

Idade: Infantil
Xénero: Feminina
Morfoloxía: Animal
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións predominantes: alegría (100%), felicidade (50%), amor (50%), sorpresa (50%) e emocións estéticas (50%).

Valores predominantes: amizade (100%).

Modelo negativo: Non se desenvolve como modelo negativo.

Arañita nace dun ovo que coida Pato na segunda tempada no capítulo *El huevo*. Pato sorpréndese cando, ao romper o ovo, sae unha araña. Pola contra, Arañita séntese feliz pensando que Pato é o seu pai. Trátase así dunha personaxe caracterizada pola alegría e as gañas de xogar. Neste senso, xunto con Ballena, considérase a integrante da serie con maior presenza de alegría. Esta emoción compártea coa súa bondade e inxenuidade, facendo dela unha das personaxes máis tenras.

El Marciano

Idade: Adulto
Xénero: Masculino
Morfoloxía: Ser extraterrestre
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións predominantes: alegría (50%), felicidade (50%), amor (50%) e tristeza (50%).

Valores predominantes: amizade (100%), solidariedade (50%), e xenerosidade(50%).

Modelo negativo: non se desenvolve como modelo negativo.

El Marciano aparece na segunda tempada da serie nunha aventura de Pocoyó e Pato a outro planeta. Ao momento de coñecelo, Pato fica asustado para posteriormente sentirse os dous namorados. De feito, o seu principal trazo reside precisamente no amor que transmite esta personaxe e a tristeza que sente cando se despiden. Non obstante, non se se pode afirmar que sexa unha personaxe caracterizada pola súa expresividade.

Señor Marciano

Idade: Adulto
Xénero: Masculino
Morfoloxía: Ser extraterrestre
Nivel socioeconómico: Non consta.

Emocións: alegría, felicidade, amor, humor, ira, medo, ansiedade e tristeza (100%).

Valores: amizade, igualdade, respecto, pacifismo, idealismo, multiculturalidade, perseveranza (100%)

Modelo negativo: igualdade, xustiza, respecto, pacifismo, idealismo, multiculturalidade, valentía, amizade.

Señor Marciano só aparece nun capítulo, mais nel desenvolve unha personalidade marcada pola ambición, a ira, o medo, o despotismo e a maldade. De feito, conta coa maior proporción de modelo negativo na serie. Non obstante, esta caracterización muda ao final do episodio no que acaba sendo convencido de que non compensa esta forma de ser, motivo polo cal se retracta e opta por ser bondadoso e amigo das personaxes que acaba de coñecer. Nese cambio, acaba incluso sentíndose namorado por Valentina. Noutros termos, se ben se trata dunha personaxe propia de capítulo, manifesta unha caracterización ampla de matices.

Nube

Idade: Infantil
Xénero: Feminina
Morfoloxía: Outros
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións predominantes: alegría, amor, tristeza (100%).

Valores predominantes: amizade (100%).

Modelo negativo: non se desenvolve como modelo negativo.

Nube só aparece nun capítulo na primeira tempada na que manifesta a súa vontade de xogar con Pato e Pocoyó, os cales se amosan remisos nun principio. Precisamente, Nube caracterízase pola súa alegría e picardía, mais tamén pola súa sensibilidade. Noutros termos, constitúe unha personaxe tenra e cariñosa que, se ben só se desenvolve nun episodio, presenta unha caracterización ampla.

Orquesta Pelota

Idade: Non consta
Xénero: Non consta
Morfoloxía: Obxecto
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións: alegría, emocións estéticas (100%).

Valores: amizade (100%).

*Modelo negativo:*non se desenvolve como modelo negativo.

A Orquesta Pelota constitúe unha personaxe grupal propia dun capítulo da primeira tempada. A súa actuación caracterízase polas emocións estéticas e a alegría que transmite. Non obstante, trátase dun integrante marcado simplemente por eses dous trazos. É dicir, a súa caracterización resulta moi reducida en comparación con outras personaxes.

Dori

Idade: Non consta
Xénero: Non consta
Morfoloxía: Obxecto
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións predominantes: alegría, humor, emocións estéticas (100%).

Valores predominantes: amizade, colaboración, orixinalidade (100%)

Modelo negativo: non se desenvolve como modelo negativo.

Dori constitúe unha personaxe propia dun capítulo. Trátase dun obxecto, concretamente dun xoguete, caracterizado pola alegría, a vontade de brincar con Pocoyó e as emocións estéticas. Non obstante, a configuración da súa personalidade resulta máis reducida cas outras personaxes e, ao participar nun único capítulo da segunda tempada, tampouco ten máis oportunidades para desenvolver outros matices.

Formigas

Idade: Non consta
Xénero: Non consta
Morfoloxía: Animal
Nivel socioeconómico: Non consta

*Emocións predominantes:*alegría (100%).

Valores predominantes: amizade (100%).

Modelo negativo: non se desenvolve como modelo negativo.

As formigas presentan unha caracterización marcada pola ledicia e a amizade. A súa participación ao final dun único capítulo non permite desenvolver máis matices, polo que a súa personalidade simplifícase a estes dous aspectos comentados.

Boliñas

Idade: Adulto e infantil
Xénero: Masculino e feminino
Morfoloxía: Obxecto
Nivel socioeconómico: Non consta

Emocións predominantes: alegría, medo (100%).

Valores predominantes: amizade (100%).

Modelo negativo: non se desenvolve como modelo negativo.

As Boliñas constitúense como pelotas dunha cidade na que Pocoyó e Pato van xogar nun único capítulo. Destacan, especialmente, polo medo que teñen ás actuacións das outras dúas personaxes, mais non desenvolven outros matices característicos. Tan só ao final do episodio, amosan alegría pola resolución do conflito.

4.3.1.1.2 Número total de personaxes por capítulo

O número total de personaxes en *Pocoyó* varía ao longo dos capítulos, sen manifestar unha clara preferencia na súa configuración. Por este motivo, obsérvanse proporcións moi semellantes entre os tres e máis de cinco personaxes por episodio. De feito, só se pode expresar claramente que a serie non aposta por presentar un número moi reducido de integrantes. Unicamente no 0,96%, o peso do capítulo recae nunha personaxe e, no 3,85%, en dúas.

Neste senso, a opción máis reiterada, no 26,92%, correspóndelle aos capítulos con catro personaxes. Séguelle moi de cerca, no 25%, os episodios con cinco e, en igualdade de condicións, no 21,15%, tanto os compostos por tres personaxes como por máis de cinco.

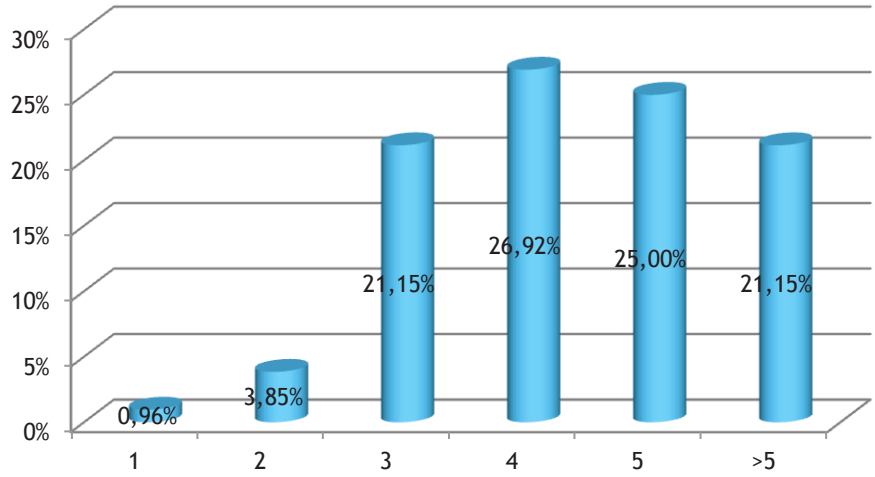


Figura 67. Frecuencia do número total de personaxes por capítulo
Fonte: elaboración propia

Ao presentarse os resultados tan próximos, é preciso complementar estes datos coa media do número total de integrantes. Esta manifesta 4,56 personaxes por episodio (*DE*=1,65), polo que se deduce que *Pocoyó* non se caracteriza nin por un número abundante nin reducido de participantes.

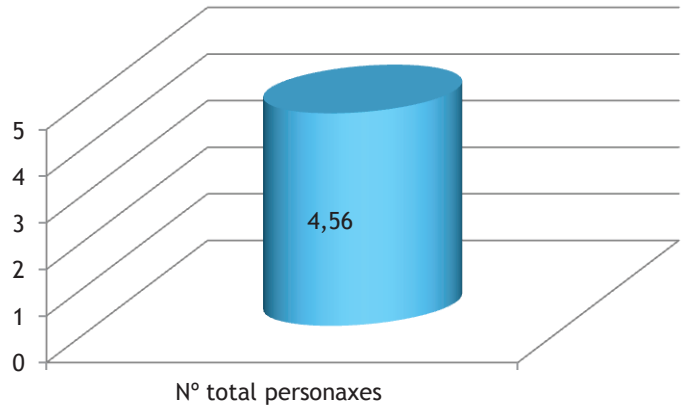


Figura 68. Media do número total de personaxes por capítulo
Fonte: elaboración propia

4.3.1.1.3 Número de personaxes por acto

O número de personaxes pode variar ao longo do episodio, polo que se considera interesante observar se existen diferenzas entre uns actos e outros. É dicir, se permanecen as mesmas personaxes dende o principio, se aumentan en número conforme transcorre o episodio ou ben se diminúen.

Neste senso, na presentación mantense unha liña concreta na súa configuración: o número de episodios aumenta progresivamente até as tres personaxes, mais a partir dese punto diminúen considerablemente até acadar o superior a cinco.

Deste modo, os episodios cunha única personaxe no primeiro acto acadan o 19,23%, aumentando ao 26,92% cando hai dúas. Coa mesma proporción, no 27,88%, as presentacións con tres personaxes convértense na opción máis presente.

En sentido inverso, os primeiros actos con catro personaxes desenvólvense no 15,38%, mentres que os que presentan cinco redúcense a 6,73%, acadando o mínimo no superior a cinco, no 2,88%.

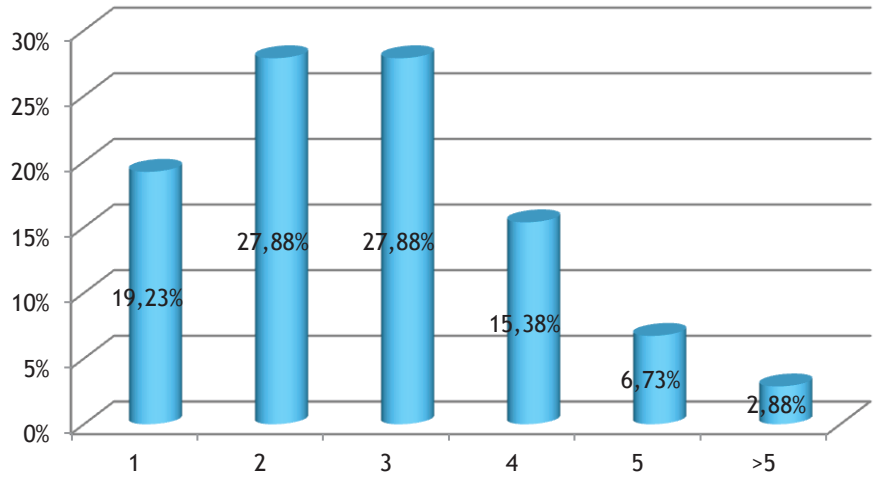


Figura 69. Frecuencia do número de personaxes na presentación
Fonte: elaboración propia

Ao comparar os datos das frecuencias coa media, identifícase un punto en común que permite comprender mellor a configuración do primeiro acto. Tal e como se observa na figura 69, os dous datos con puntuacións máis altas corresponden ás dúas e tres personaxes. Coincide así co obtido pola media: 2,7 personaxes por presentación (*DE*=1,30).

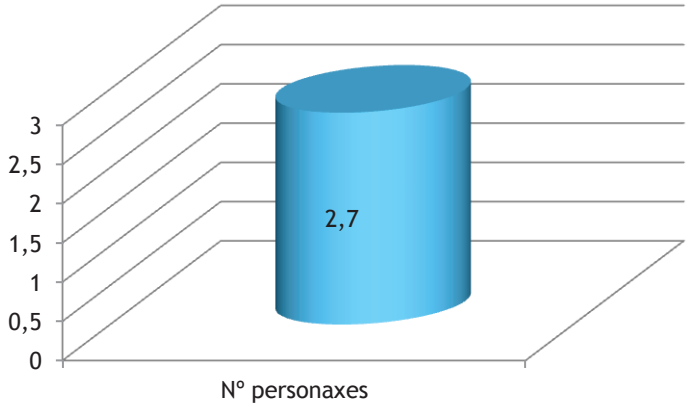


Figura 70. Media de personaxes na presentación
Fonte: elaboración propia

O nó desenvolve un patrón similar á presentación no senso de que aumenta a proporción até as tres personaxes e redúcea a partir de entón. Non obstante, os resultados son menos harmónicos, diferenciándose tres grupos.

Por unha banda, atópanse os capítulos nos que o nó posúe unha e dúas personaxes, caracterizados polos seus reducidos resultados. O primeiro caso só acada o 2,88%, mentres o segundo, un 3,85%. Por outra, obsérvanse as puntuacións máis elevadas correspondentes ás tres e catro personaxes, nun 29,81% e 27,88% respectivamente.

Nunha posición intermedia, sitúanse os capítulos nos que os segundo acto contén cinco (18,27%) ou máis de cinco personaxes (17.31%).

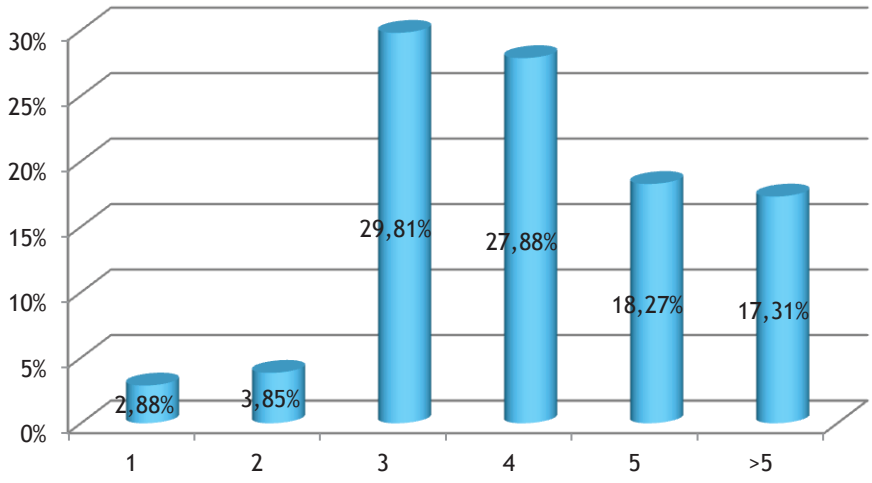


Figura 71. Frecuencia do número de personaxes no nó
Fonte: elaboración propia

En resume, na presentación obsérvase como *Pocoyó* se caracteriza non tanto por organizar o nó en base a numerosas personaxes, senón máis ben por presentalo cun número que lle permita desenvolver a trama sen chegar a encher a pantalla excesivamente. Así o constata o resultado da media: 4,18 personaxes no segundo acto (*DE*=1,50).

Figura 72. Media de personaxes no nó
Fonte: elaboración propia

O desenlace mantén o patrón do nó aínda que as diferenzas entre o segundo e terceiro grupo son máis leves. Se ben as proporcións con unha e dúas personaxes se presentan moi reducidas -0,96% e 5,77% respectivamente-, os desenlaces con tres e catro personaxes varían en relevancia xa que neste acto a proporción de terceiros actos con catro integrantes -no 29,91%- supera ao de tres -no 27,88%-. Por outra banda, a proporción das cinco personaxes ascende a 22,12%, mentres se reducen a 13,46% os desenlaces con cinco.

Deste modo, no terceiro acto existe maior igualdade entre as opcións de tres, catro e cinco personaxes, aínda que predomine a opción de catro. Modifícase así a configuración dos desenlaces do capítulo ao producirse un aumento de personaxes, por unha parte, e a redución das diferenzas, por outra.

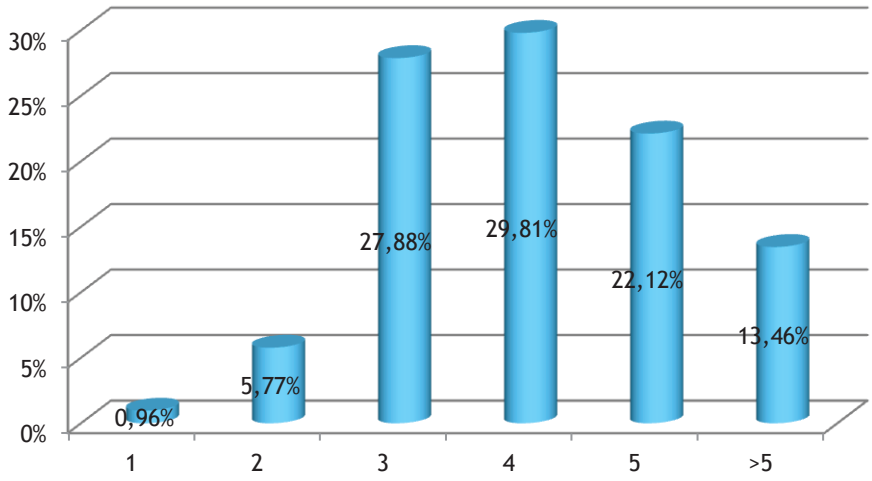


Figura 73. Frecuencia do número de personaxes no desenlace
Fonte: elaboración propia

Estes datos encaixan coa media do número de personaxes no terceiro acto, 4,17 (*DE*=1,47), situándose unha centésima inferior fronte á do nó. Pódese así confirmar que o nó e o desenlace manteñen unha estruturación cunha dinámica case idéntica.

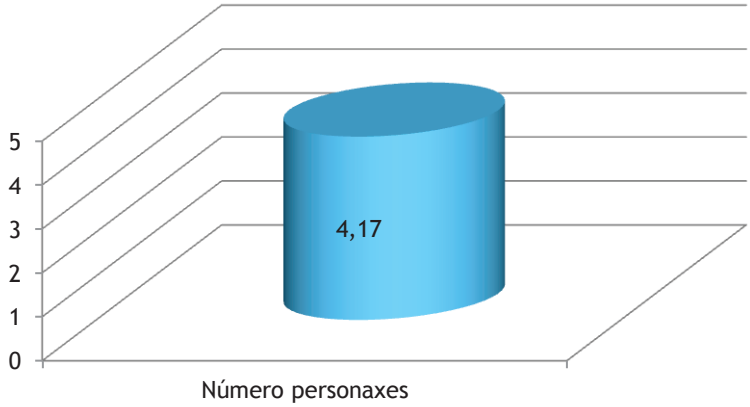


Figura 74. Media de personaxes no desenlace
Fonte: elaboración propia

Polo tanto, ao confrontar as tres medias -2,17, 4,18 e 4,17- obsérvase a evolución dos capítulos. Inícianse cun número reducido de personaxes e increméntanse no segundo acto, manténdose ou reducíndose case imperceptiblemente ao final.

4.3.1.1.4 Participación das personaxes nos capítulos

A análise do número de personaxes por capítulo e acto debe concretarse coa intervención exacta de cada un dos integrantes. Deste modo, atendendo á frecuencia de participación nos episodios, obsérvanse tres tipos de personaxes.

Nun primeiro grupo, destacan tres personaxes por riba dos demais con proporcións elevadas, a gran distancia do cuarto: Pocoyó, Pato e Elly. En base á súa participación, pódese afirmar que son as personaxes principais da serie. De todos modos, existen pequenas diferenzas entre eles: Pocoyó preséntase no 100% dos episodios, Pato no 96,15% e Elly no 91,35%. Pódese así determinar, segundo estes datos, que o primeiro constitúe a personaxe máis importante da serie, mentres que os outros dous o acompañan en case todos os capítulos. Incluso se distingue unha leve desigualdade entre Pato e Elly, xa que esta última aínda se atopa en menos episodios.

O segundo grupo está conformado por aquelas personaxes que, sen chegar a acadar proporcións altas, desmárcanse das que teñen unha presenza ocasional. É o caso de Lula, Pajaroto, Pajarito, Pulpo e Valentina. Mais entre elas, tamén existen diferenzas. Así, destaca Pajarito, o cal se atopa próximo á metade da serie, no 42,31%. Séguenlle Lula, no 28,85%, Pajaroto, no 27,88% e Valentina, no 26,92%. O último desta lista sería Pulpo, cun 13,46%.

Finalmente, a serie complétase cun número abundante de personaxes cunha presenza reducida como Ballena (5,77%), Mariposa (4,81%), Pequeño Marciano (3,85%), os Extraterrestres (2,88%), os Pais de Marciano (1,92%), Arañita (1,92%) ou El Marciano (1,92%). E, cunha actuación anecdótica no cómputo total da serie, desenvólvense personaxes nun único capítulo. Véxanse o Señor Marciano, Nube, Orquesta Pelota, Boliñas, Formigas e Tori Dori, no 0,96%.

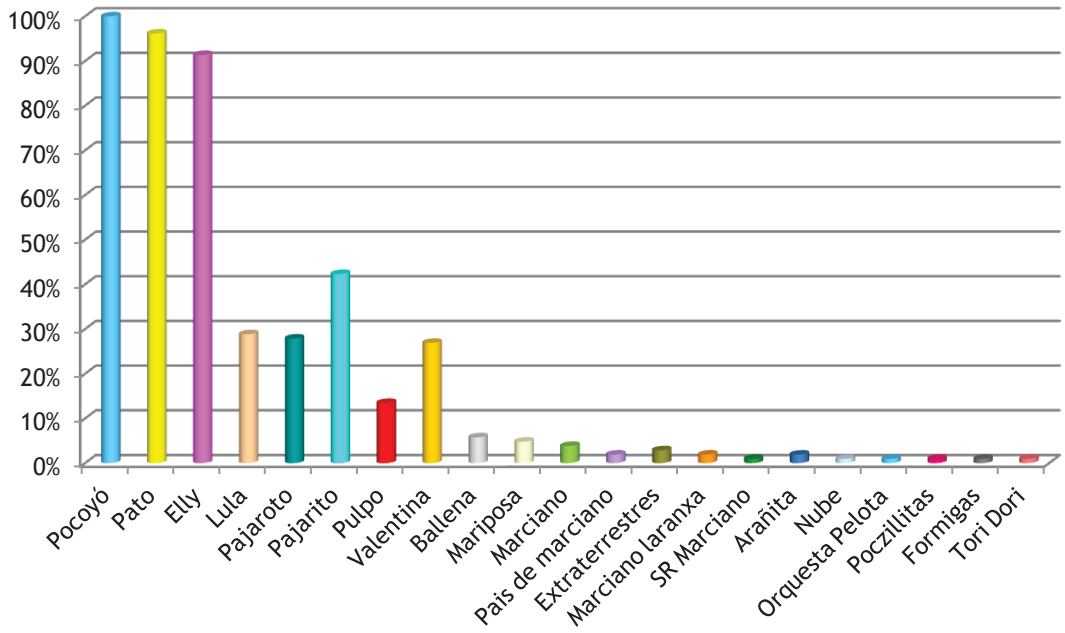


Figura 75. Frecuencia da participación das personaxes nos capítulos da serie
Fonte: elaboración propia

4.3.1.1.5 Participación das personaxes nos actos

O conxunto das personaxes desenvólvense de forma dispar ao longo da serie, como se observa na figura 75. Porén, ademais da súa participación global no programa, tamén é preciso identificar a súa actuación específica en cada un dos capítulos, no discorrer dos actos.

Neste senso, vinculada á configuración dos actos en base ao número das personaxes, a actual análise demostra como, na presentación, as personaxes se desenvolven en menor medida, mentres que, durante o nó e o desenlace, varían a súa participación.

Esta circunstancia apréciase ao observar a intervención do protagonista da serie. Pocoyó presenta unha frecuencia de participación no primeiro acto do 92,31%. Mais esta proporción ascende no segundo ao 99,04% e, no terceiro, ao 100%.

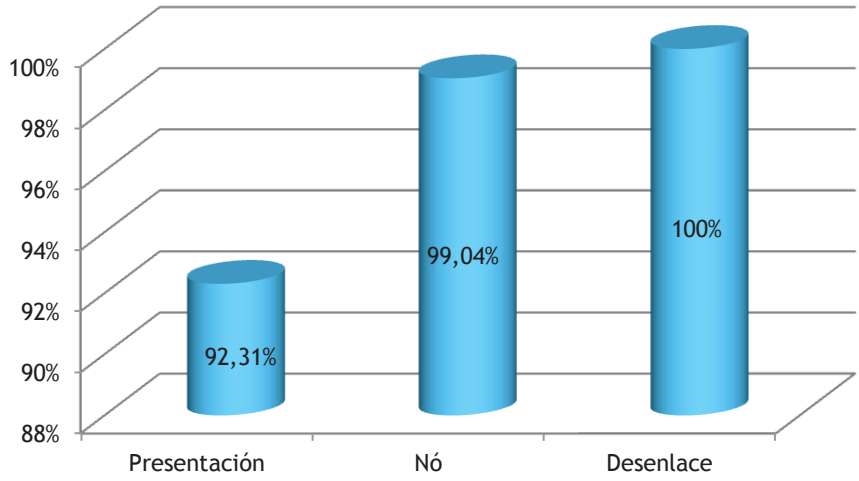


Figura 76. Frecuencia da participación de Pocoyó nos actos
Fonte: elaboración propia

En Pato, vólvese a repetir este patrón. Desenvólvese no 96,15% dos capítulos da serie. Porén, non mantén a mesma participación durante tódolos actos. No primeiro, destaca unha caída da súa presenza ao 63,46%, acadando a súa proporción máxima durante o segundo acto, nun 94,23%, e diminuíndo levemente a 92,31%, no desenlace.

Deste modo, pódese determinar que Pato se converte na personaxe máis presente, acompañando a Pocoyó nos momentos de conflito da trama. Participa, ademais, en proporcións moi elevadas na resolución do capítulo.

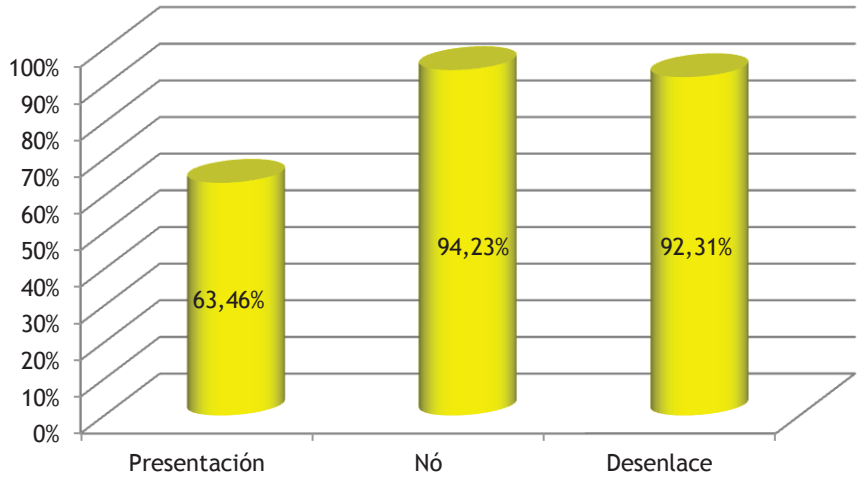


Figura 77. Frecuencia da participación de Pato nos actos
Fonte: elaboración propia

Elly forma parte do primeiro grupo de personaxes relevantes na serie ao desenvolverse no 91,35% dos capítulos. Mais, ao igual que acontece con Pato, presenta unha redución significativa da súa porcentaxe na presentación, cun 48,08%. Este dato contrasta co nó, presente nun 81,73%, e aínda máis co desenlace, no 89,42%.

Polo tanto, na figura 78, fica patente que aínda que Elly tamén participa nos conflitos da trama, actúa en menor medida ca Pocoyó, priorizando a súa colaboración na resolución da trama.

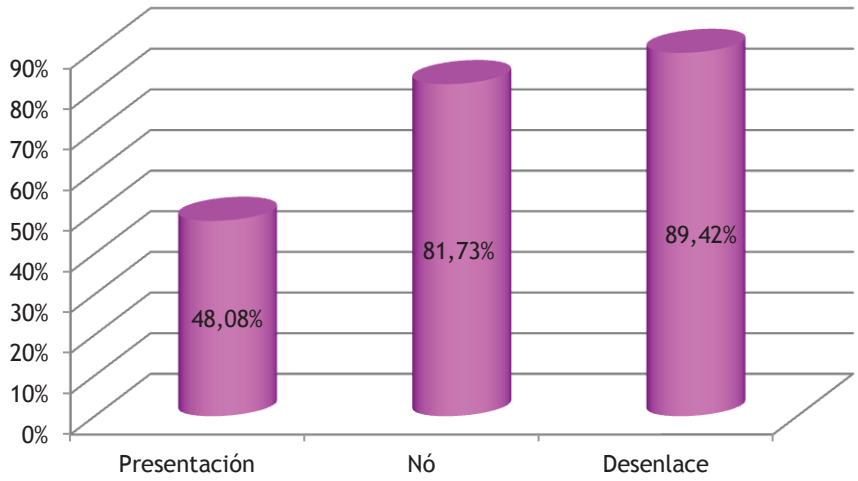


Figura 78. Frecuencia da participación de Elly nos actos
Fonte: elaboración propia

Pajarito preséntase no 42,31% dos episodios, converténdose na personaxe secundaria con máis visibilidade. Non obstante, tamén aparece en menor frecuencia durante a presentación (25,00%) fronte ao 35,58% do nó e o 36,54% do desenlace.

Noutros termos, aínda que as proporcións entre o segundo e terceiro acto son moi semellantes, amosa maior inclinación cara o último acto e, polo tanto, a resolución dos conflitos.

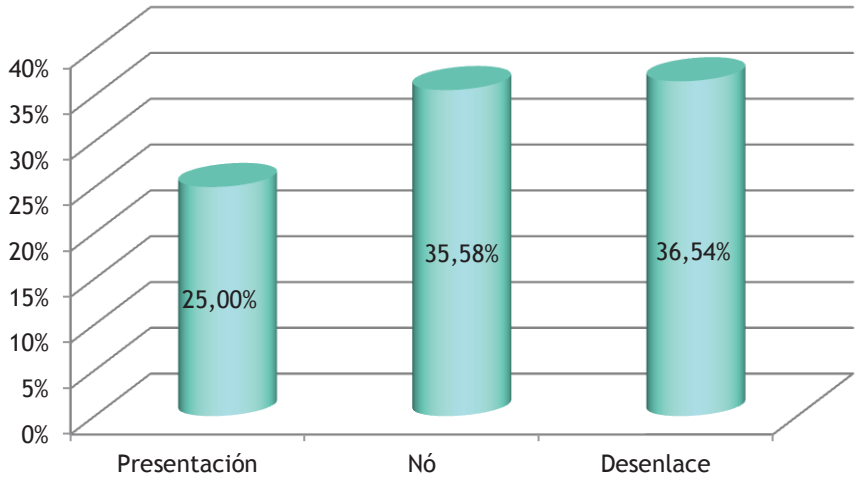


Figura 79. Frecuencia da participación de Pajarito nos actos
Fonte: elaboración propia

Lula preséntase en proporcións máis reducidas cas personaxes principais, no 28,85%. Nela destaca unha menor diferenza entre a súa participación durante a presentación, o nó e o desenlace. De feito, no primeiro acto está presente no 13,46%, mentres no segundo, nun 24,04%, e no desenlace, no 25%.

De todos modos, malia que se reducen as diferenzas, unha vez máis vólvese a priorizar nunha personaxe a súa participación na última etapa do capítulo fronte aos inicios da mesma.

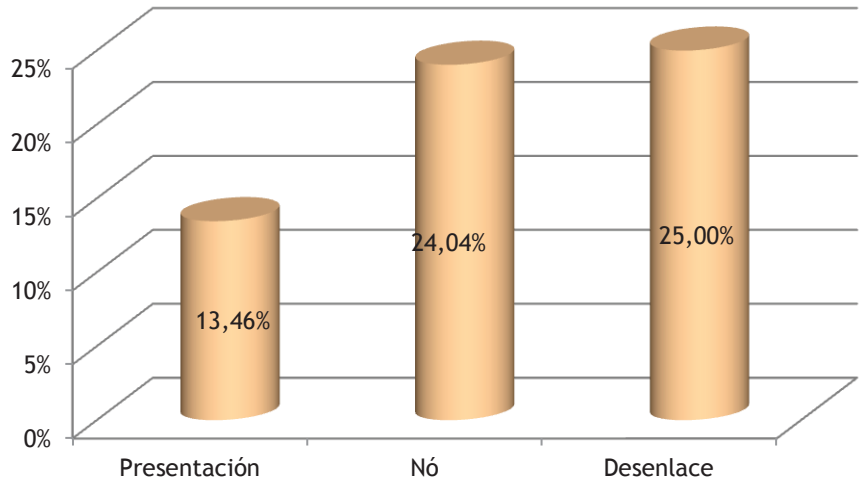


Figura 80. Frecuencia da participación de Lula nos actos
Fonte: elaboración propia

Pajaroto modifica a configuración dos capítulos demostrada nas anteriores personaxes. Así, aínda que volve existir unha marcada diferenza entre as proporcións da presentación (4,81%) e do nó (23,08%), este último supera en sete puntos á do desenlace (16,35%).

Desta personaxe, destaca a súa reducida colaboración no primeiro acto e que durante o segundo, momento no que ten lugar o conflito da trama, se presente con maior diferenza ca no terceiro, onde xa se produce a resolución.

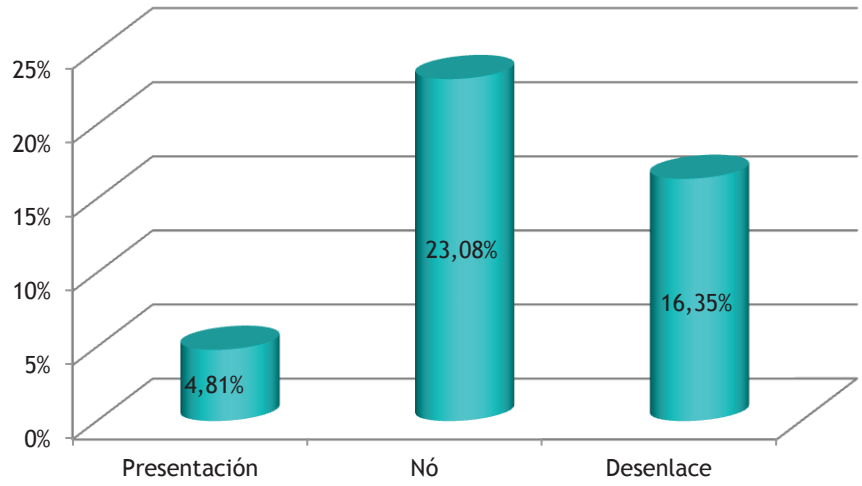


Figura 81. Frecuencia da participación de Pajaroto nos actos
Fonte: Elaboración propia

Valentina presenta un patrón similar ao de Pajaroto, desenvolvéndose en proporcións similares, no 26,92% dos capítulos. Así, participa no 12,50% das presentacións, acadando o tope durante o nó (25,96%) e reducíndose lixeiramente no desenlace (18,27%).

Polo tanto, volve evidenciarse a participación dunha personaxe que, se ben participa nos tres actos, se desenvolve prioritariamente no segundo, cunha leve diminución no terceiro.

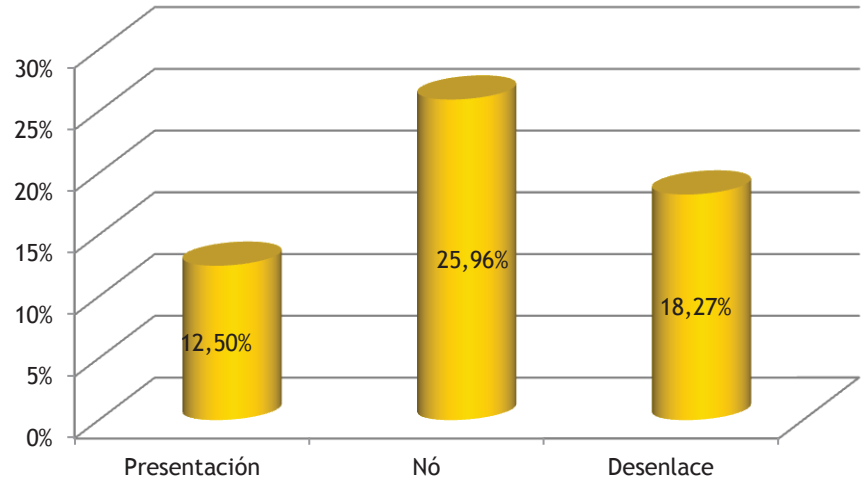


Figura 82. Frecuencia da participación de Valentina nos actos
Fonte: elaboración propia

Pulpo desenvólvese en menor proporción ao inicio dos capítulos xa que acada un 3,85% na presentación. Pola contra, esta porcentaxe ascende durante o nó e desenlace, ambos cun 11,54%.

A personaxe diferénciase así de Pajaroto e Valentina, ao caracterizarse pola súa frecuencia en igualdade de condicións no segundo e terceiro acto, tanto nos problemas como na resolución dos mesmos.

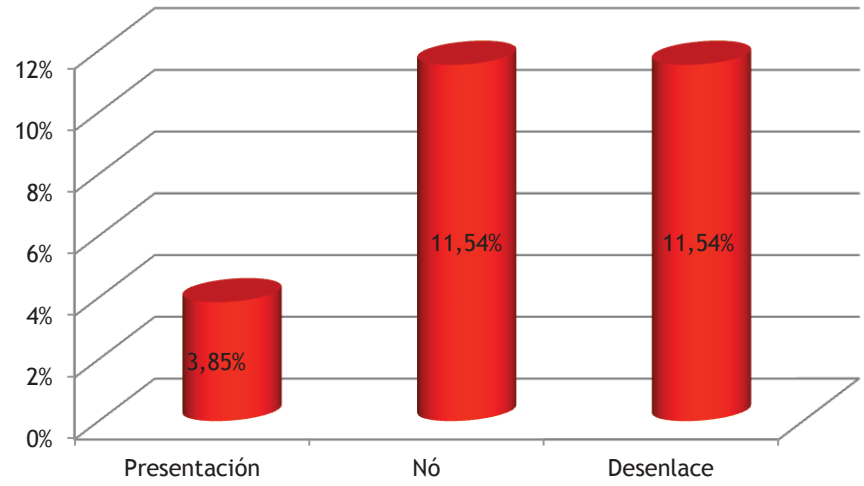


Figura 83. Frecuencia da participación de Pulpo nos actos
Fonte: elaboración propia

Ballena forma parte do grupo de personaxes menos presentes na serie, cun 5,77%. De feito, non se atopa en ningunha das presentacións dos capítulos. Tan só aparece durante o nó, cun 4,81%, e o desenlace, cun 3,85%.

De todos modos, malia aparecer en menor proporción, tampouco é considerado unha personaxe anecdótica. Desenvólvese dun modo máis inestable nos capítulos ca outros con menor presenza na serie. Neste senso, aínda que non aparece no momento no que se presenta o conflito, forma parte da trama na que transcorre o mesmo, actuando en menor medida cando se resolve.

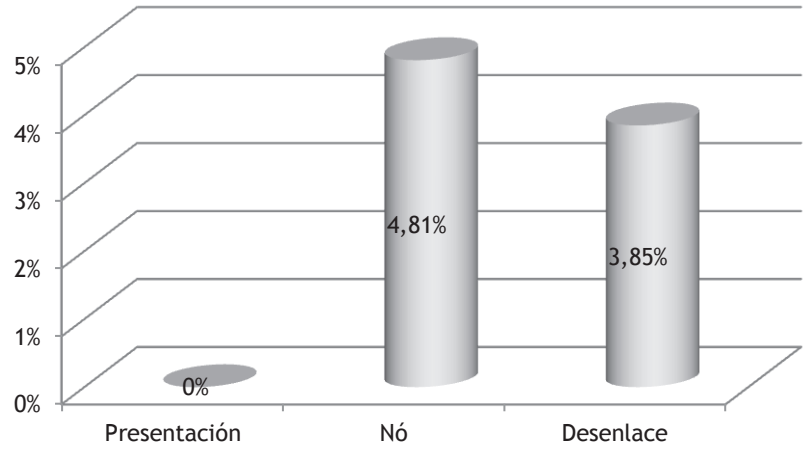


Figura 84. Frecuencia da participación de Ballena nos actos
Fonte: elaboración propia

Mariposa e Ballena preséntanse na mesma proporción nos capítulos, no 5,77%, aínda que neste caso, a personaxe si se atopa nos tres actos. De todos modos, no primeiro tan só acada o 0,96%, mentres no segundo e terceiro, o 3,85%.

Noutros termos, Mariposa desenvólvese dun modo uniforme dende que remata o primeiro acto, no que apenas está presente.

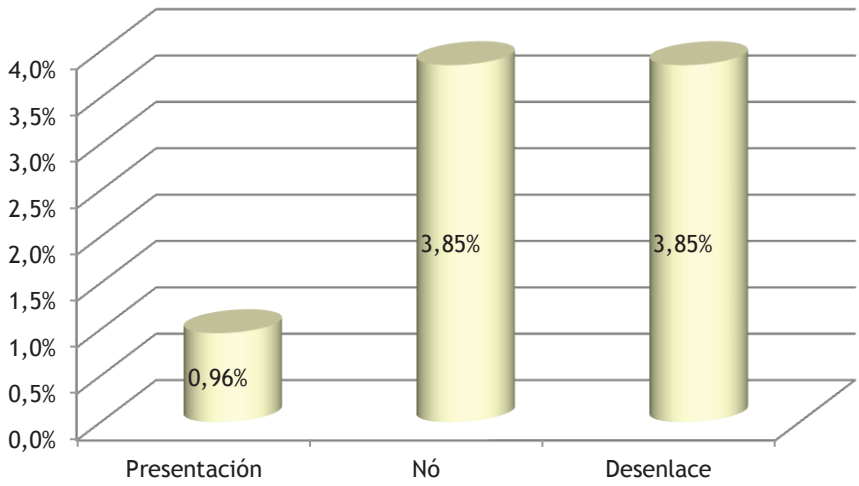


Figura 85. Frecuencia da participación de Mariposa nos actos
Fonte: elaboración propia

Pequeño Marciano presenta unha frecuencia de participación moi similar ao de Mariposa. Só se desenvolve no 3,85% dos capítulos, mais mantén esa mesma proporción durante o nó e desenlace, véndose unicamente reducida na presentación ao 1,92%.

Destaca, ademais, a escasa diferenza entre o primeiro acto e os restantes, polo que se determina que esta personaxe resulta estable nas tramas cando aparece.

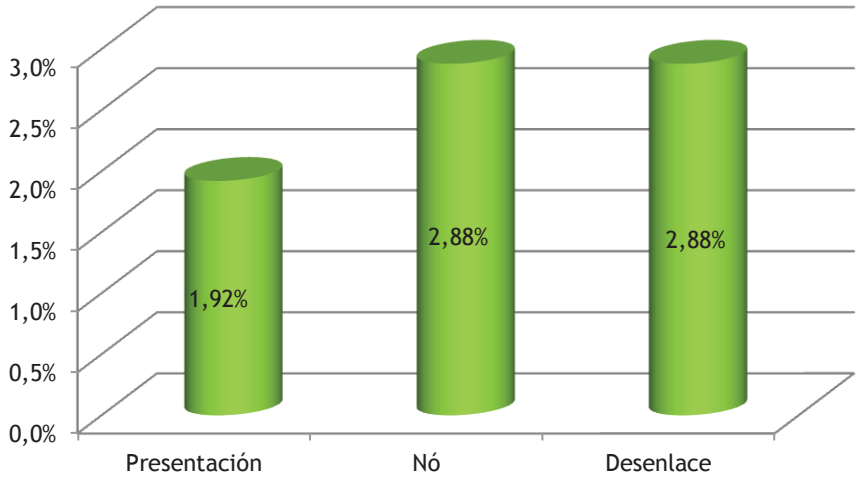


Figura 86. Frecuencia da participación de Pequeño Marciano nos actos
Fonte: elaboración propia

Os extraterrestres sitúanse no 2,88% dos episodios, porcentaxe que tamén representa a súa participación durante o nó. Porén, atópanse ausentes no primeiro acto, mentres no terceiro se observan en menor frecuencia ca no anterior, cun 1,92%.

A súa actuación, comparada con outras personaxes con semellante porcentaxe de participación, como poden ser Pequeño Marciano ou Mariposa, considérase máis inestable. Preséntanse no momento do conflito, pero vense reducidos na súa resolución, polo que tampouco poden ser considerados personaxes relevantes da serie.

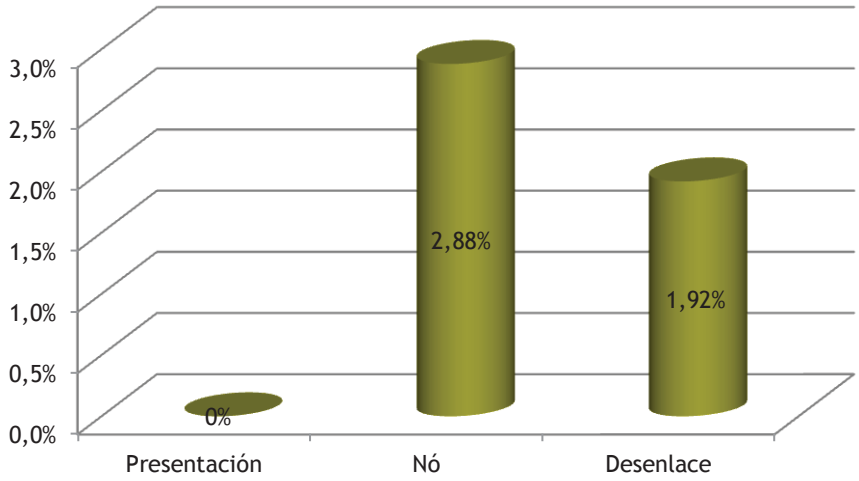


Figura 87. Frecuencia da participación dos Extraterrestres nos actos
Fonte: elaboración propia

Os Pais de Marciano unicamente están presentes no 1,92% dos capítulos. De feito, forman parte do terceiro grupo, conformado polas personaxes con reducidas proporcións e as anecdóticas.

A súa caracterización fica manifesta na figura 88, onde unha única barra se alza no desenlace (1,92%), é dicir, no momento da resolución do conflito. Deste modo, non se ven inmersos nos problemas que orixinan o desenvolvemento do concepto pedagóxico, resultando complicado así exercer un papel relevante na serie.

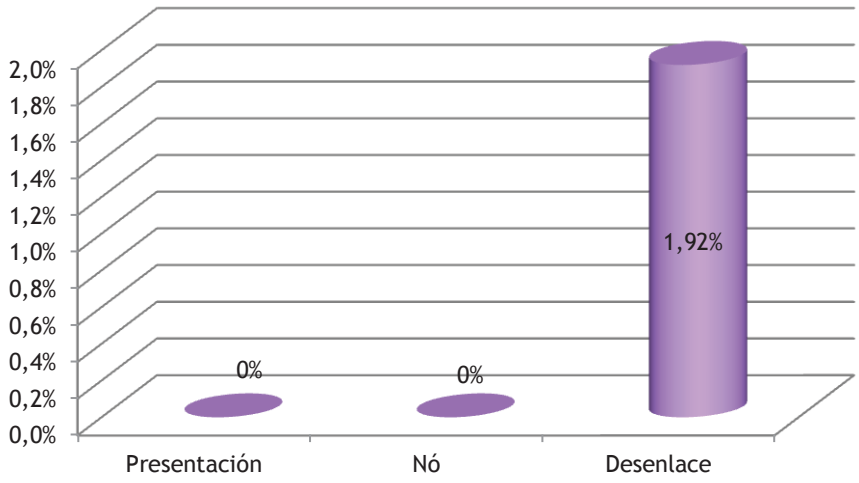


Figura 88. Frecuencia da participación dos Pais de Marciano nos actos
Fonte: elaboración propia

Arañita desenvólvese no 1,92% dos capítulos, caracterizada pola estabilidade. Aínda que non acada a mesma ca Señor Marciano, preséntase durante o nó e o desenlace en tódalas ocasións nas que aparece. Tan só na presentación se reduce ao 0,96%.

Deste modo, dedúcese que nun capítulo actúa permanentemente dende o inicio até o final, mais noutro só presencia o desenvolvemento do conflito e a resolución do mesmo.

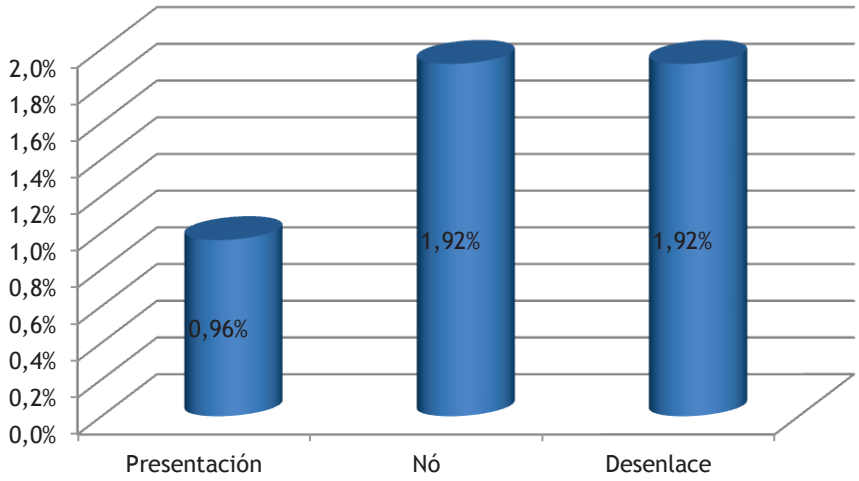


Figura 89. Frecuencia da participación de Arañita nos actos
Fonte: elaboración propia

El marciano presenta un patrón específico de participación. Desenvólvese no 1,92% dos capítulos, mais en ningún deles se atopa na presentación. De feito, a súa actuación aumenta conforme avanzan os actos: obtén 0,96% no segundo e 1,92% no terceiro.

Noutros termos, determínase que nun capítulo está presente durante o nó e o desenlace, formando parte así da procura dunha alternativa ao conflito e na resolución do mesmo, mais noutro, só presencia o último acto.

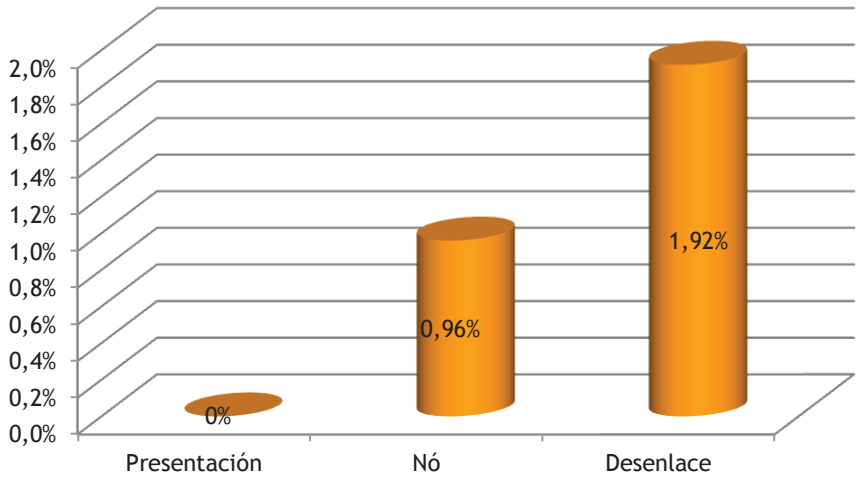


Figura 90. Frecuencia da participación de El Marciano nos actos
Fonte: elaboración propia

O Señor Marciano constitúe unha das personaxes da serie máis estables na súa participación nos actos, aínda que tan só está presente no 0,96% dos episodios. Neste caso concreto no que participa na serie, mantense dende o principio até o final do capítulo.

Atendendo á súa distribución, trátase dunha personaxe comprometida coa trama, xa que forma parte da presentación do conflito, da procura dunha alternativa e da súa resolución. É preciso, polo tanto, analizar cal é a súa función.

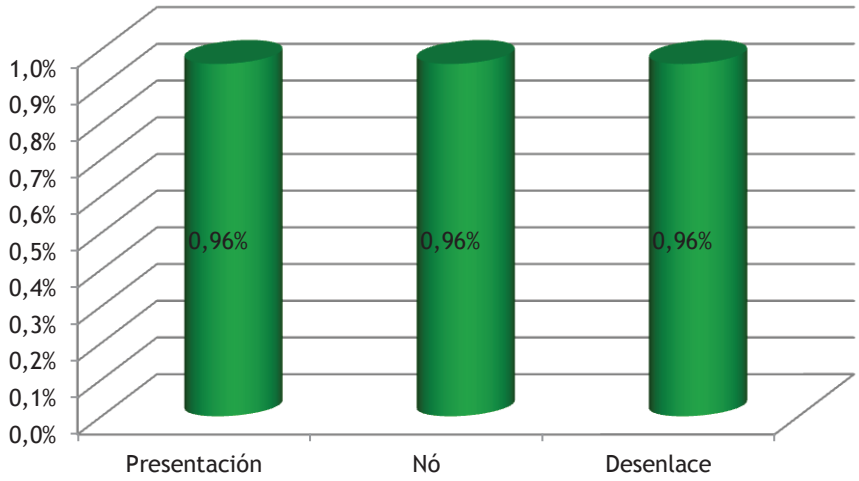


Figura 91. Frecuencia da participación de Señor Marciano nos actos
Fonte: elaboración propia

Nube mantén unha participación idéntica a de Señor Marciano. Forma parte do grupo das personaxes anecdóticas da serie, mais aínda así, nun 0,96%, mantén unha colaboración estable dende a presentación até o desenlace.

Deste modo, constitúese como unha personaxe activa ao presenciar tanto a presentación do problema, como o conflito e a resolución do mesmo.

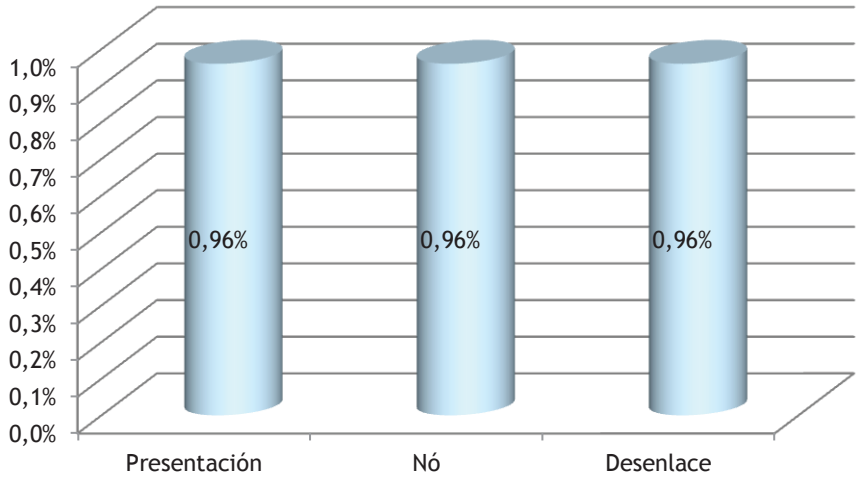


Figura 92. Frecuencia da participación de Nube nos actos
Fonte: elaboración propia

Orquesta Pelota manifesta unha participación máis dispar. Actúa tan só ao principio e ao final dos capítulos. É dicir, forma parte da presentación do problema, mais desaparece no momento do conflito e rexorde outra vez cando se resolve.

Resulta interesante, polo tanto, analizar a función que ten esta personaxe no capítulo ao desenvolverse tan só na presentación e desenlace.

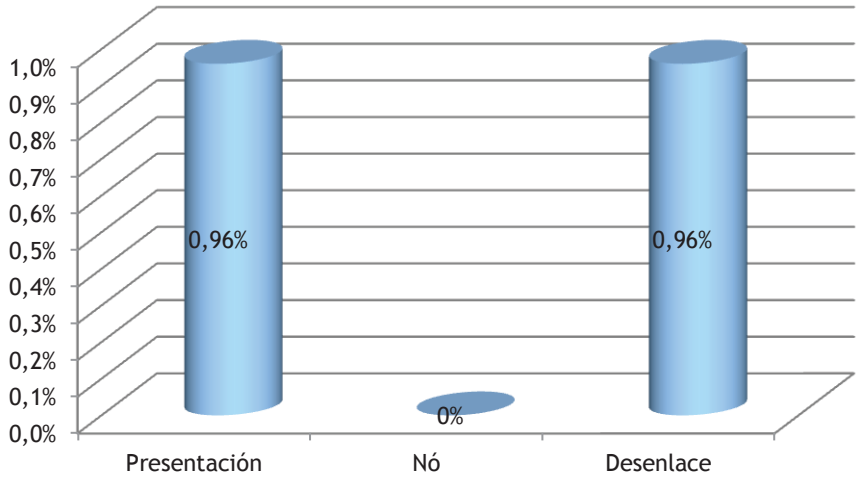


Figura 93. Frecuencia da participación de Orquesta Pelota nos actos
Fonte: elaboración propia

Dori, xunto a Señor Marciano e Nube, constitúen as tres personaxes máis estables de *Pocoyó* na súa participación nos actos. Se ben só se presenta nun escaso 0,96% dos capítulos da serie, nesa ocasión desenvólvese plenamente, dende o principio até o final.

Noutros termos, en base a estes datos, Dori forma parte tanto da presentación do conflito, como da busca de alternativas e da súa resolución. Precísase así continuar analizándoa para obter unha visión máis exacta da súa actuación.

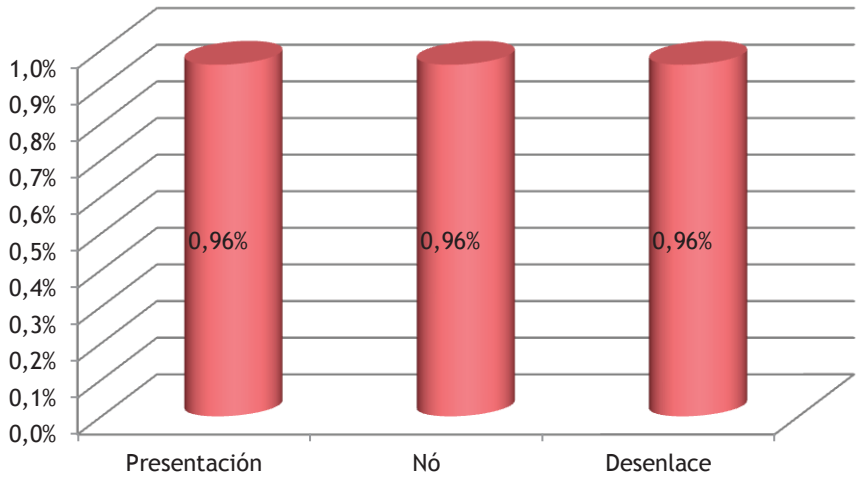


Figura 94. Frecuencia da participación de Dori nos actos
Fonte: elaboración propia

As formigas presentan unha distribución nos capítulos atípica respecto ás outras personaxes. Só participan no 0,96% dos episodios, e neles, só se desenvolven no desenlace, ficando así a súa colaboración bastante reducida.

De todos modos, as formigas configuran a resolución do conflito polo que é preciso analizar a súa función no episodio para completar o seu perfil e identificar así a función que teñen na serie.

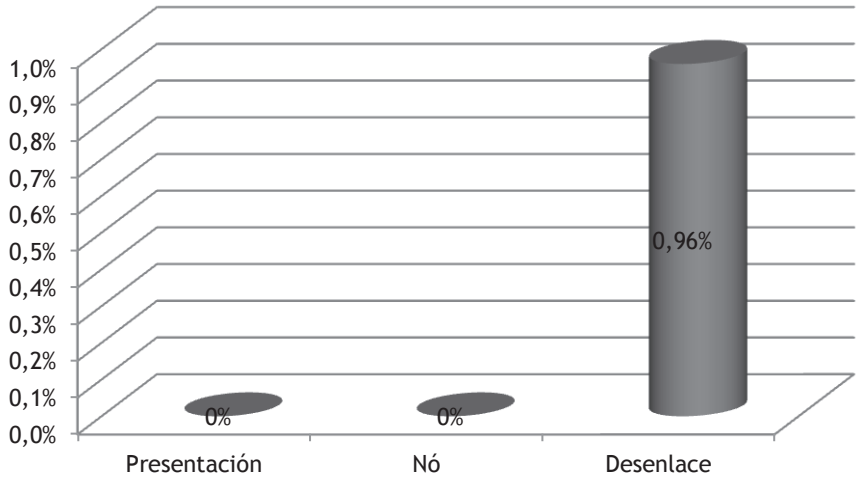


Figura 95. Frecuencia da participación das Formigas nos actos
Fonte: elaboración propia

As Boliñas só participan no 0,96% da serie, aínda que colaboran dun modo estable. De todos modos, non consegue o equilibrio de Nube ou Señor Marciano, xa que non se presentan na presentación.

En calquera caso, forman parte activa da busca de alternativas ao conflito e da resolución do mesmo, polo que resulta interesante analizar máis aspectos para determinar exactamente o seu papel.

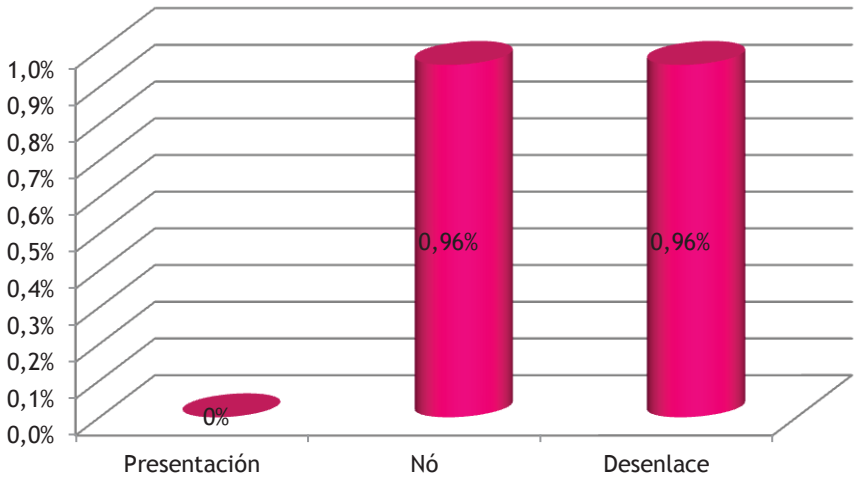


Figura 96. Frecuencia da participación das Boliñas nos actos
Fonte: elaboración propia

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3.1.1.6 Distribución da relevancia das personaxes nos capítulos

A distribución da relevancia na trama das personaxes nos capítulos configúrase en *Pocoyó* seguindo diferentes organizacións, aínda que unha delas desenvólvese en máis da metade dos mesmos. Así, no 58,65%, o episodio organízase en base a unha personaxe principal e varios secundarios. Séguenlle de lonxe, con proporcións semellantes, tres opcións. Por unha banda, no 17,31%, desenvólvese a acción a través de varios personaxes principais e varios secundarios. Por outra, no 13,46%, preséntanse tan só varios principais, colaborando entre eles na trama. E, en menor medida, no 7,69%, volven compartir o protagonismo varias personaxes principais, mais acompañados dunha secundaria.

Finalmente, obsérvanse dúas opcións minoritarias. No 0,96%, desenvólvese unha única personaxe principal e, no 1,92%, unha personaxe principal acompañada dunha secundaria.

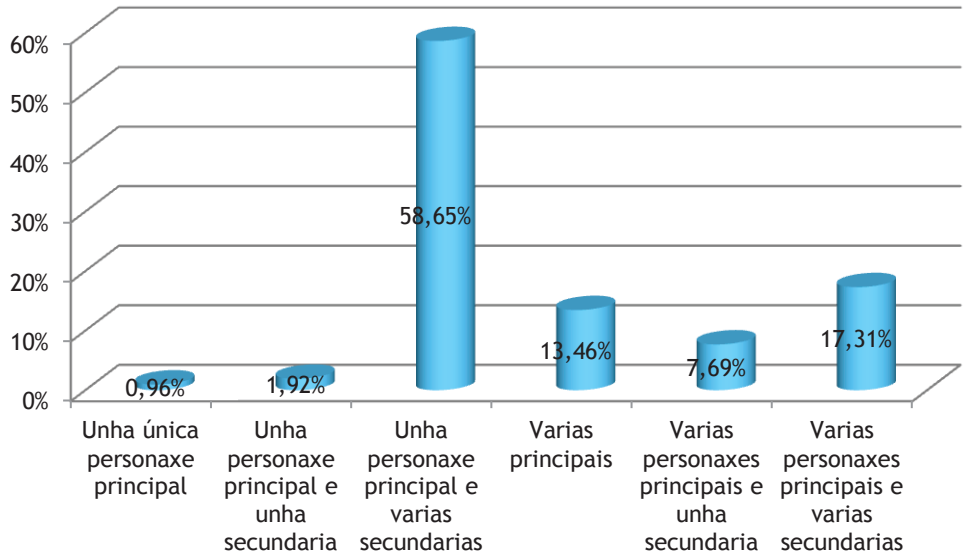


Figura 97. Frecuencia da distribución da relevancia na trama das personaxes nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.3.1.1.7 Participación das personaxes segundo a relevancia na trama

A análise da distribución da relevancia das personaxes nos capítulos deixa patente a guía que marca a organización dos episodios ao longo da serie. Mais, unha vez coñecida esa orientación, resulta interesante identificar especificamente a importancia que adopta cada unha das personaxes na trama.

Pocoyó acada as maiores proporcións como personaxe principal e co-principal. O primeiro caso acontece no 45,19% dos episodios, mentres o segundo, no 37,50%. Deste modo, o papel menos desenvolto por Pocoyó corresponde ao de secundario, tan só no 17,31%.

Noutros termos, no 82,69% dos capítulos, Pocoyó constitúe unha peza relevante da serie, ben en soidade durante máis da metade dos mesmos ou compartindo esa importancia con outras personaxes, no 37,50%.

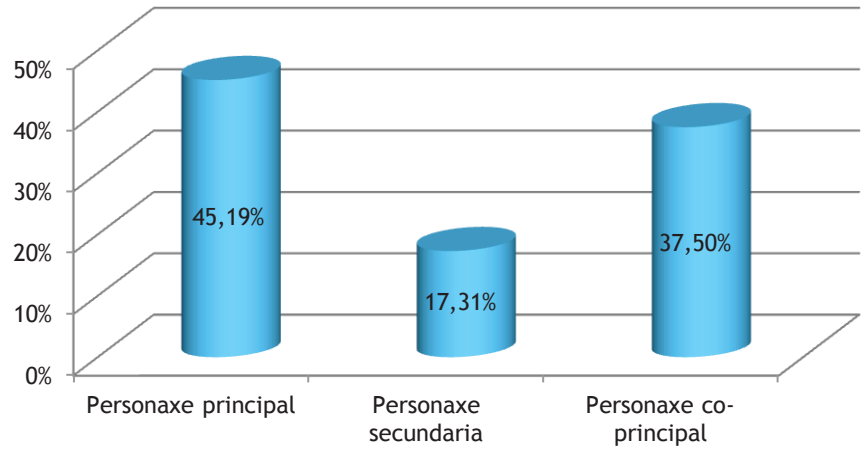


Figura 98. Frecuencia da relevancia na trama de Pocoyó nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Pato considérase a segunda personaxe en frecuencia de aparición na serie, cun 96,15%. Non obstante, en máis da metade dos capítulos, no 58,65%, desenvólvese como secundaria. Tan só no 8,65%, se converte na personaxe principal. De feito, adopta o papel de co-principal (28,85%) en máis ocasións das que actúa como personaxe principal.

Polo tanto, Pato caracterízase por acompañar á personaxe principal, sexa en primeiro plano ou segundo, máis que por asumir el só o peso da trama do capítulo. Non obstante, é preciso analizar as súas funcións na serie para concretar con maior rigorosidade o seu perfil.

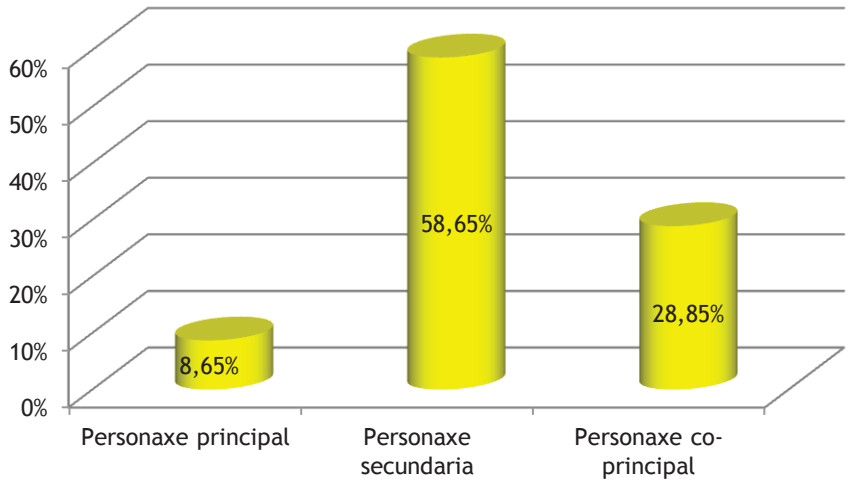


Figura 99. Frecuencia da relevancia na trama de Pato nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Elly segue un patrón moi semellante ao de Pato, ao igual que acontece co nivel de participación na serie, onde os dous colaboran nunha proporción moi elevada. De todos modos, existen pequenas diferenzas entre eles. Elly incrementa lixeiramente a proporción de capítulos nos que adopta o papel de personaxe secundaria (62,50%), mentres que reduce os casos nos que se desenvolve como personaxe principal (2,88%) e co-principal (25,96%).

Ademais de presentar unha participación máis reducida nos capítulos en comparación con Pato, Elly caracterízase por desenvolver un papel máis discreto e fuxir do protagonismo en maior medida.

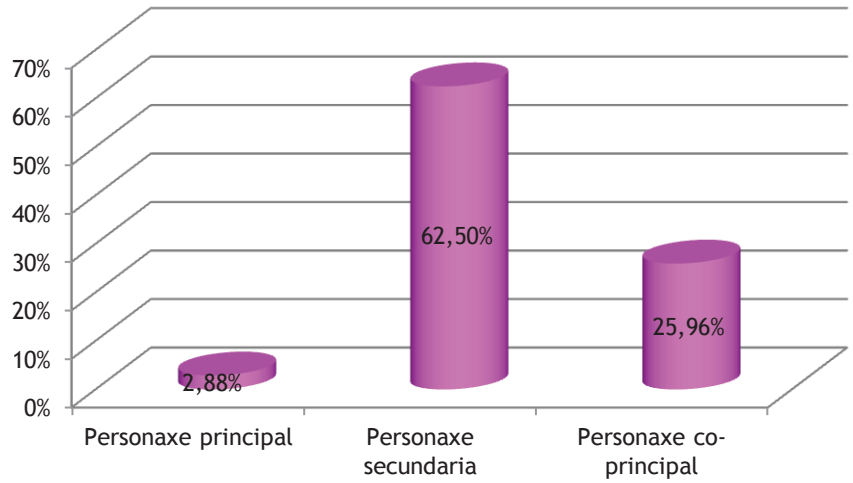


Figura 100. Frecuencia da relevancia na trama de Elly nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Pajarito acada a proporción máis elevada no segundo grupo de personaxes, cun 42,31%. Case na mesma proporción, no 40,38%, constitúe unha personaxe secundaria do capítulo. De feito, mesmo naquelas ocasións nas que acada o protagonismo, este é compartido con outras, no 1,92%.

Noutros termos, Pajarito nunca actúa como a personaxe principal da serie, malia ser o cuarto integrante con maior porcentaxe de aparición. Requírese así analizar a función exercida en *Pocoyó* para concretar o seu perfil.

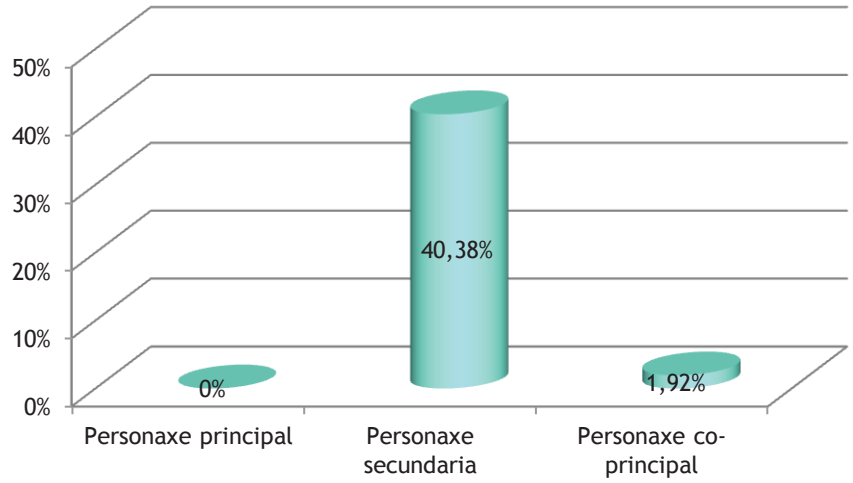


Figura 101. Frecuencia da relevancia na trama de Pajarito nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Lula desenvolve un papel máis discreto ca Pato e Elly. Ademais de desenvolverse só no 28,85% dos episodios, increméntase a diferenza entre as ocasións nas que actúa como secundaria, no 25%, e como co-principal, no 2,88%. Unicamente no 0,96% dos capítulos, actúa como personaxe principal.

Polo tanto, na proporción de episodios nos que se desenvolve como secundaria fica patente a relevancia de Lula na serie, máis vinculada a un segundo plano da trama.

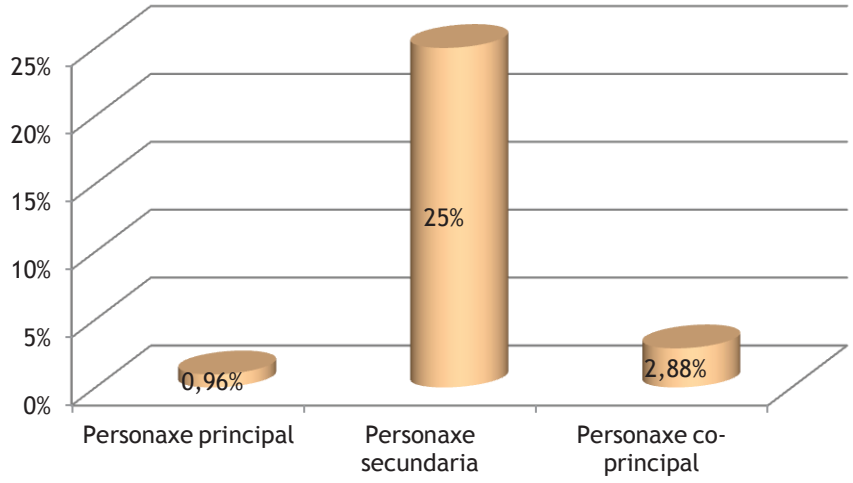


Figura 102. Frecuencia da relevancia na trama de Lula nos capítulos
Fonte: elaboración propia

A distribución de Pajaroto aseméllase á de Lula, pero dun modo aínda máis suplementario. Cun nivel de participación similar, no 27,88% dos capítulos, actúa unicamente como personaxe secundaria. En ningún momento acada o papel principal nin o de co-principal.

Este dato constitúe un claro indicador da relevancia de Pajaroto na serie, vinculado ao segundo plano, mais é preciso complementalo posteriormente coa función desempeñada na serie.

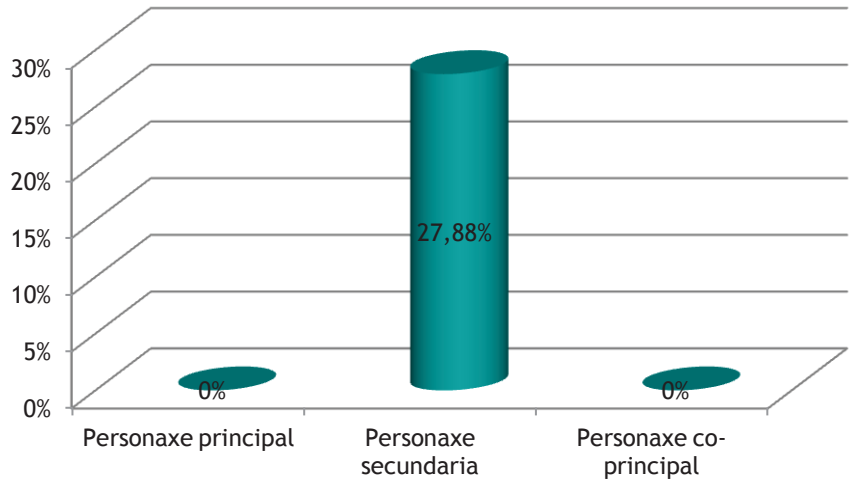


Figura 103. Frecuencia da relevancia na trama de Pajaroto nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Valentina desenvolve unha participación moi similar á de Lula. Presente no 26,92% dos capítulos, no 25% actúa como personaxe secundaria. Mais neste caso, no 0,96%, convértese na personaxe principal da trama e, noutro tanto, no 0,96%, comparte ese protagonismo con outras personaxes.

Neste senso, Valentina diferénciase doutras integrantes con semellante nivel de participación como Pajaroto ao asumir maior relevancia, aínda que sexa en dimensións anecdóticas.

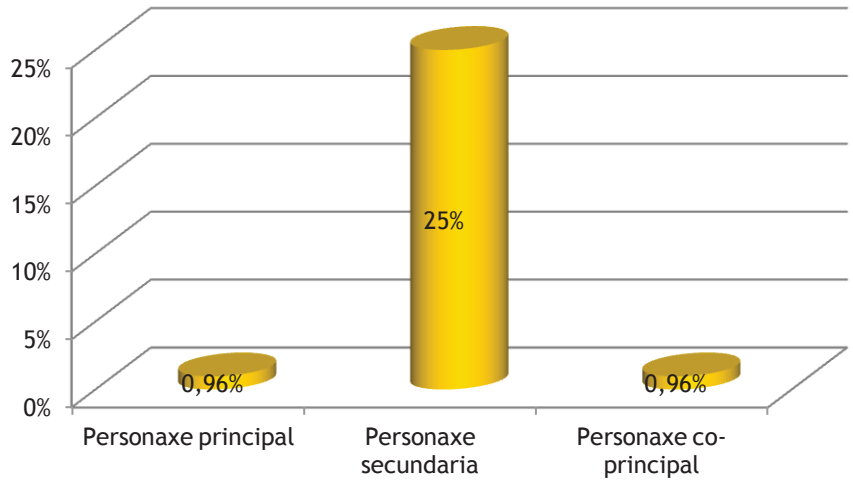


Figura 104. Frecuencia da relevancia na trama de Valentina nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Pulpo desenvolve un papel máis reducido na serie, presentándose no 13,46% dos capítulos. Deles, no 12,50%, constitúe unha personaxe secundaria. Só no 0,96% acada o protagonismo, pero compartíndoo con outros participantes. De feito, en ningunha ocasión se converte na personaxe principal.

No caso de Pulpo, é preciso complementar esta información. Constitúe a última personaxe do segundo grupo en aparición, polo que resulta interesante analizar os datos relativos á súa función para concretar o papel exercido en *Pocoyó*.

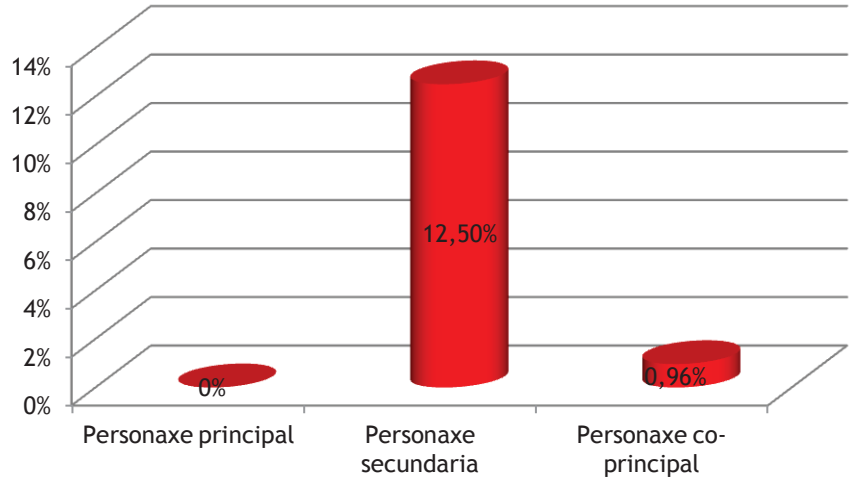


Figura 105. Frecuencia da relevancia na trama de Pulpo nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Ballena encabeza o grupo de personaxes con presenza reducida na serie, no 5,77%. Esta porcentaxe coincide co da súa frecuencia de distribución do protagonismo, xa que na totalidade de capítulos nos que participa (5,77%), actúa como secundaria.

De todos modos, ao igual que acontece coas restantes personaxes do seu grupo, requírense outros datos para achegar un perfil veraz da súa actuación, ao tratarse dun número reducido de aparicións.

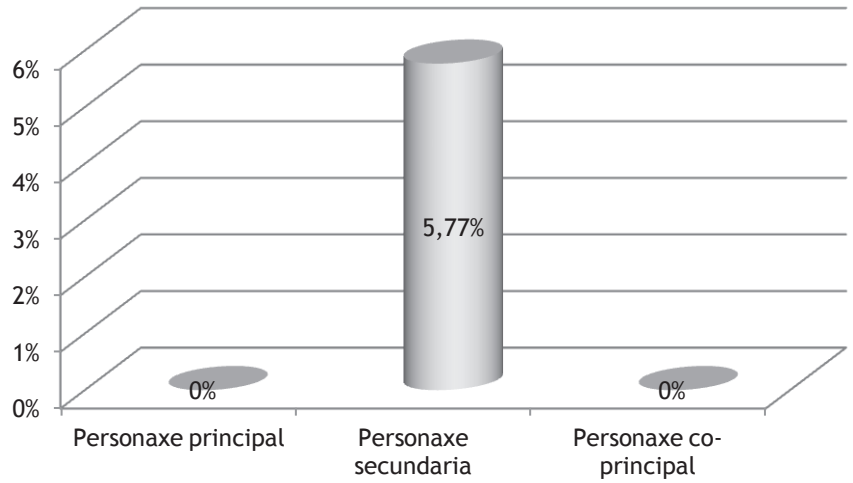


Figura 106. Frecuencia da relevancia na trama de Ballena nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Mariposa desenvólvese no 4,81% dos episodios, actuando como personaxe secundaria. Deste modo, non actúa nin como personaxe principal nin como co-principal en ningunha das súas participacións.

A súa actuación aseméllase á de Ballena. Aínda que obteña unha porcentaxe menor, ambas presentan unha relevancia reducida ao desenvolverse unicamente como secundarias. É preciso, polo tanto, analizar as funcións en cada un delas para concretar o seu perfil.

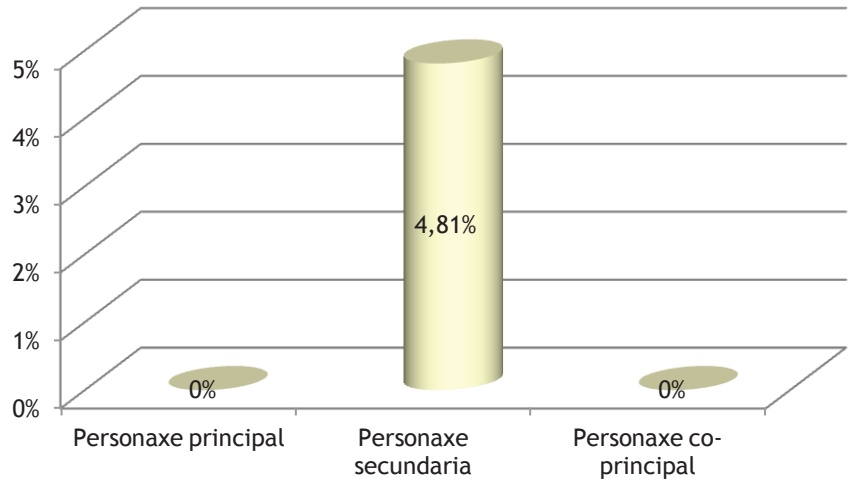


Figura 107. Frecuencia da relevancia na trama de Mariposa nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Pequeño Marciano considérase, en base ao nivel de participación, unha personaxe con presenza reducida, un 3,85%. Porén, desenvólvese nas tres posibilidades de personaxe principal, secundaria e co-principal. Supera, de todos modos, a proporción de ocasións nas que actúa como secundaria, no 1,92%. Desenvólvese ademais, no 0,96%, como principal, e noutro tanto, no 0,96%, como co-principal.

Nesta personaxe, é preciso así seguir complementando con outras análises para obter unha visión máis global da súa actuación.

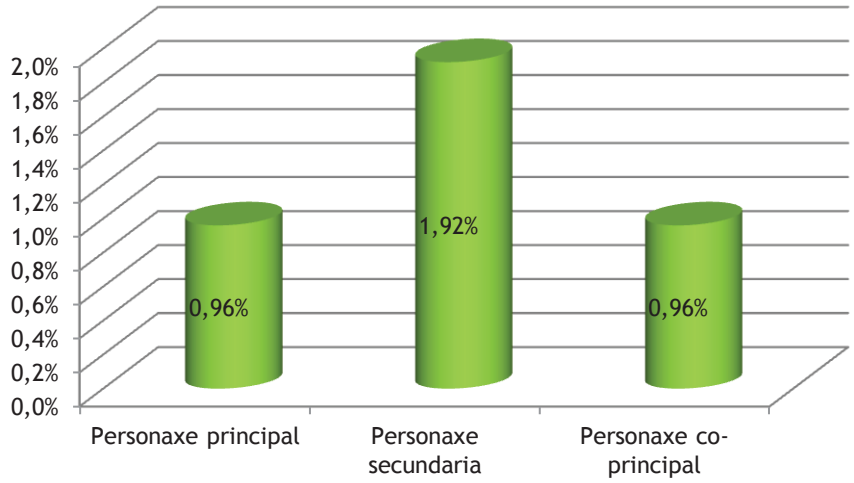


Figura 108. Frecuencia da relevancia na trama de Pequeño Marciano nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Os extraterrestres continúan o patrón das personaxes con representación reducida. No 2,88% dos capítulos, actúan como secundarias. Deste modo, dedúcese que entre a súa escasa participación e o seu papel en segundo plano, non constitúen elementos relevantes dentro da serie.

Nesta personaxe, especialmente, é preciso complementar a información do gráfico con outros datos da análise da función para conseguir un perfil máis concreto.

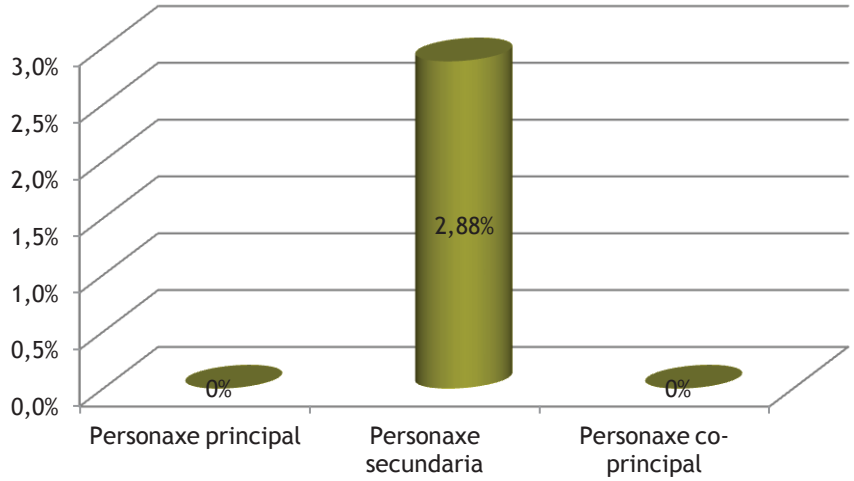


Figura 109. Frecuencia da relevancia na trama dos Extraterrestres nos capítulos
Fonte: elaboración propia

A distribución do protagonismo dos Pais de Marciano, representada na figura 110, deixa manifesto o papel en segundo plano que representan. No 1,92%, a totalidade dos capítulos nos que se desenvolven, constitúen unha personaxe secundaria. Así, en ningún momento, aparecen en primeira liña.

Ao igual que acontece con Extraterrestres, requírese de máis datos para achegar unha visión veraz da súa actuación.

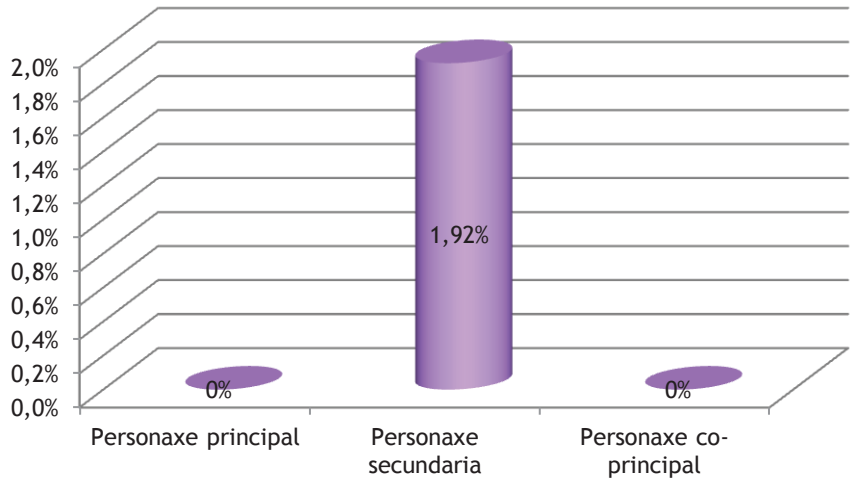


Figura 110. Frecuencia da relevancia na trama de Pais de Marciano nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Arañita desenvólvese en dimensións anecdóticas na serie. Porén, no 0,96% dos episodios, comparte o protagonismo con outras personaxes, mentres que no restante 0,96%, actúa como secundaria.

Polo tanto, malia non acadar cifras significativas na serie, na metade da súa participación acada relevancia ao formar parte do conflito da trama. É preciso así complementar esta información coa análise das funcións para concretar o seu perfil.

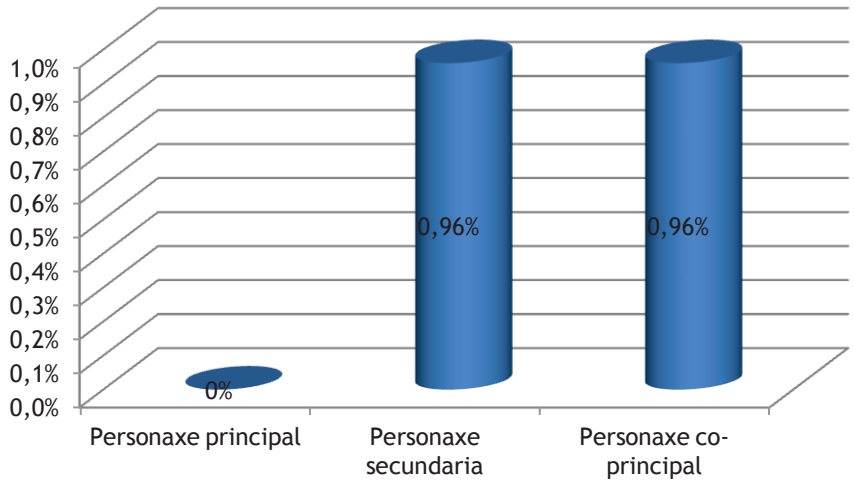


Figura 111. Frecuencia da relevancia na trama de Arañita nos capítulos
Fonte: elaboración propia

El Marciano segue a mesma liña cos Extraterrestres ou os Pais de Marciano. Actúa como personaxe secundaria na totalidade dos capítulos nos que están presentes, no 1,92% da serie.

As análises resultan neste aspecto idénticas ás das personaxes que se acaban de comentar. A súa importancia en *Pocoyó* considérase moi limitada polo que é preciso agardar á análise das súas funcións para poder observar se existe algún matiz que poida aumentar o seu peso na serie.

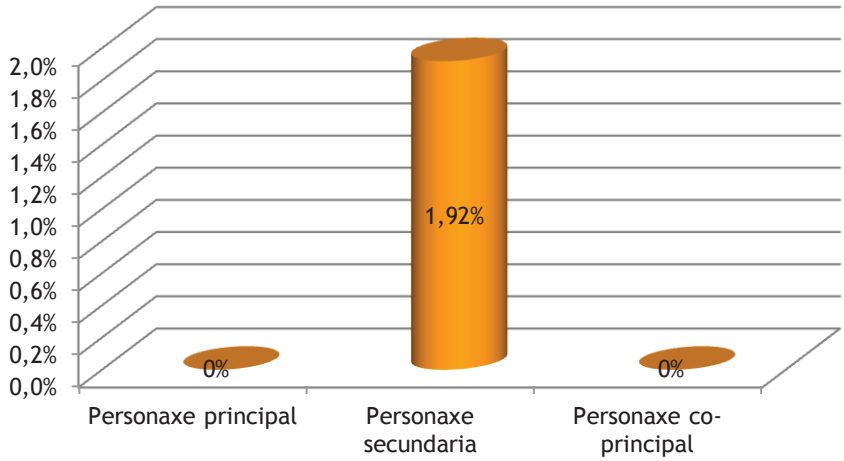


Figura 112. Frecuencia da relevancia na trama de El Marciano nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Señor Marciano constitúe un modelo atípico das personaxes anecdóticas. Como xa se indica na figura 91, onde se manifesta a súa participación dende o inicio até o final do capítulo, no 0,96% dos episodios actúa como a personaxe principal. Neste senso, destaca que, mesmo se a presenza desta personaxe é limitada, nos capítulos onde aparece acade o protagonismo.

Noutros termos, Señor Marciano actúa como personaxe principal na súa reducida presenza na serie. Estes resultados requiren, polo tanto, ser completados para comprender a súa actuación.

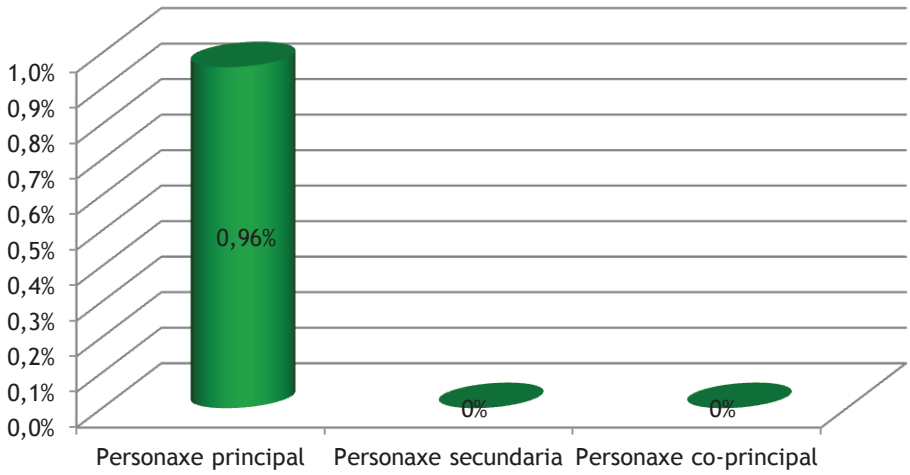


Figura 113. Frecuencia da relevancia na trama de Señor Marciano nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Nube forma parte das personaxes anecdóticas cunha participación moi estable dende a presentación até o final, ao igual que acontece con Señor Marciano. Mais neste caso, a personaxe comparte na totalidade da súa participación o protagonismo con outros integrantes.

En calquera caso, volve destacar que unha personaxe que só se presenta no 0,96% dos episodios acade nesa proporción a devandita relevancia.

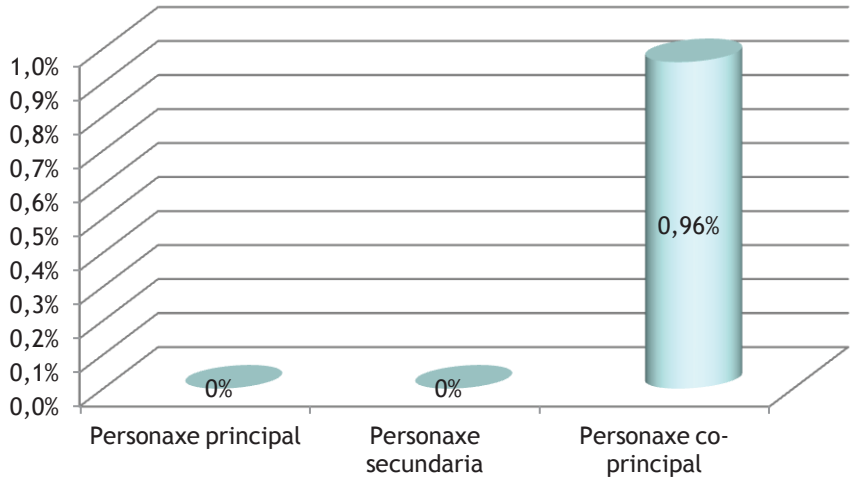


Figura 114. Frecuencia da relevancia na trama de Nube nos capítulos
Fonte: Elaboración propia

Orquesta Pelota desenvólvese unicamente no 0,96% dos episodios. Neste senso, na figura 93, destaca a curiosa participación en tan só o primeiro e o terceiro acto. Na figura actual, achegase a distribución do protagonismo que permite aclarar o porqué desa actuación. Esta personaxe só actúa como secundaria, o cal axuda a entender que desapareza no momento do conflito. De todos modos, a análise da función exercida nese capítulo, fornecerá novos datos que permitirán comprender aínda mellor o papel de Orquesta Pelota na serie.

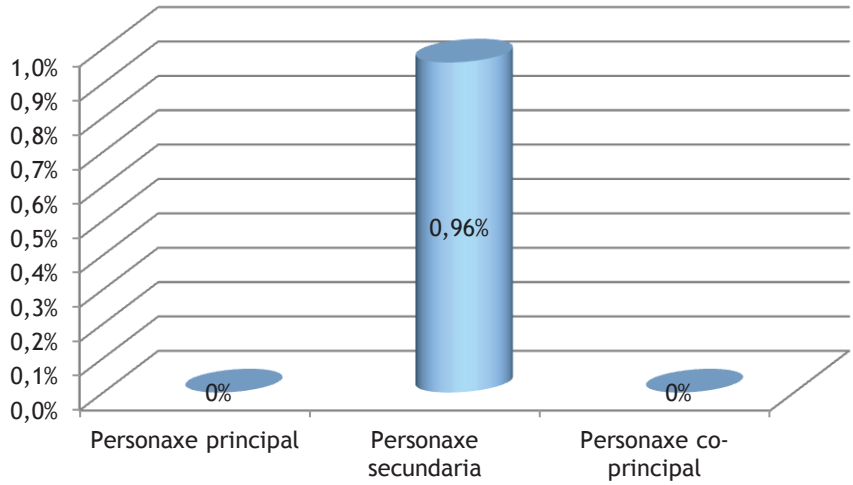


Figura 115. Frecuencia da relevancia na trama de Orquesta Pelota nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Dori, xunto con Señor Marciano e Nube, constitúen un grupo de personaxes presentes tan só no 0,96%, pero que participan de tódolos actos do capítulo. Non obstante, ao analizar a distribución do protagonismo, acadan diferentes resultados. Así, se ben Señor Marciano actúa como protagonista e Nube como co-principal, Dori tan só se desenvolve como personaxe secundaria. Resulta entón interesante analizar a función de Dori na serie para concretar exactamente as diferenzas entre estas tres personaxes.

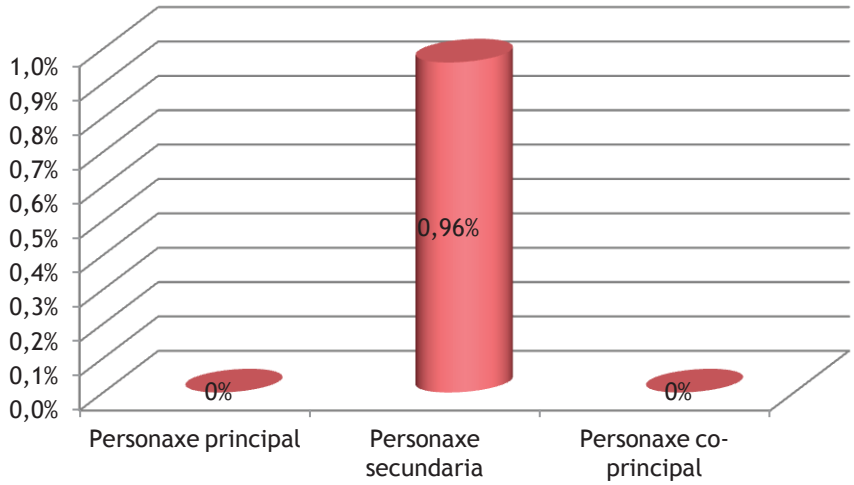


Figura 116. Frecuencia da relevancia na trama de Dori nos capítulos
Fonte: elaboración propia

As Boliñas considéranse unha personaxe anecdótica polo seu nivel de participación. Neste senso, a súa distribución do protagonismo corresponde coa mínima presenza que acadan na serie, só desenvoltas durante o nó e desenlace. Así, no 0,96% dos capítulos de *Pocoyó*, esta personaxe grupal actúa unicamente un papel secundario.

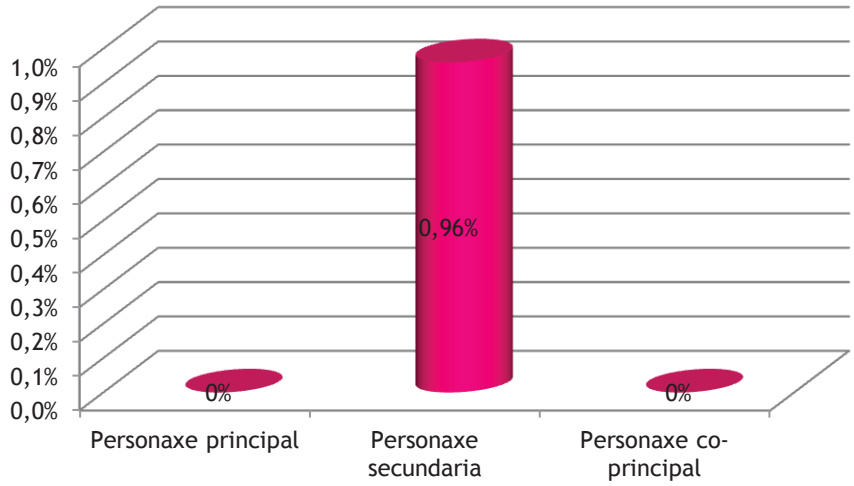


Figura 117. Frecuencia da relevancia na trama das Boliñas nos capítulos
Fonte: elaboración propia

As Formigas seguen unha liña similar á das Boliñas no senso de que tamén se desenvolven unicamente no 0,96% dos capítulos e de que, na mesma proporción, actúan como personaxes secundarias. Non obstante, as formigas só participan no desenlace dos actos -véxase a figura 95-. Polo tanto, aínda que esta personaxe cumpra unha función determinada na serie, o papel secundario adoptado permite confirmar que a súa relevancia no cómputo global da serie resulta anecdótico.

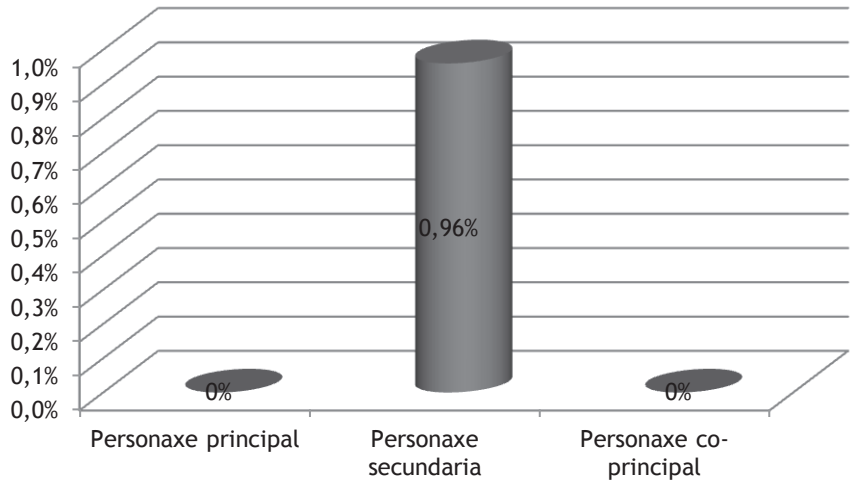


Figura 118. Frecuencia da relevancia na trama das Formigas nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.3.1.1.8 Relacións xerárquicas entre as personaxes

A frecuencia de aparición de cada unha das personaxes na serie, a súa distribución nos actos dos capítulos e a relevancia asumida nas tramas permite intuír o papel de cada un dos integrantes na serie. Non obstante, esa perspectiva amplíase ao analizar o modo no que establecen as relacións cos seus homólogos. É dicir, no estudo da distribución da relevancia das personaxes na trama, identifícase o peso de cada unha delas, mais é preciso observar se as diferenzas orixinadas por este motivo repercuten no establecemento de relacións xerárquicas entre os participantes da serie.

Neste senso, a relación de Pocoyó coas personaxes caracterízase por ser non xerárquica no 82,69%. De todos modos, a pesar desta porcentaxe, destaca así mesmo a relación de superioridade que establece -a máis elevada da serie- e a de inferioridade, ambas cun 8,65%.

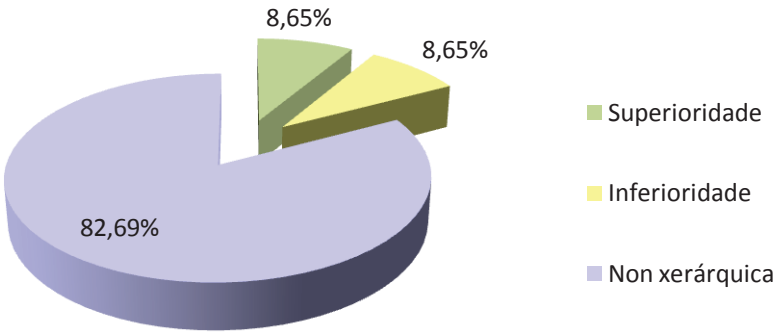


Figura 119. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pocoyó nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Ao aparecer relacións de superioridade e inferioridade é preciso analizar con que personaxes en concreto se desenvolven. No caso de Pocoyó, ao observar a figura 120, destacan as elevadas barras correspondentes ás relacións non xerárquicas. De feito, con Ballena (5,77%), Mariposa (4,81%), Pequeño Marciano (3,85%), Extraterrestres (2,88%), Pais de Marciano (1,92%), Arañita (1,92%), El Marciano (1,92%), Señor Marciano (0,96%), Orquesta Pelota (0,96%), Boliñas (0,96%), Formigas (0,96%) e Dori (0,96%) só mantén unha relación non xerárquica.

Malia que o cómputo total ofreza a proporción elevada de 82,69% de capítulos nos que Pocoyó actúa no plano da igualdade, tamén é certo que existen vínculos marcados pola desigualdade. Mais só se atopa un único caso no que a relación sexa exclusivamente de superioridade. Preséntase con Nube, desenvolta no capítulo nos que esta aparece (0,96%). Nas restantes personaxes, combínanse as proporcións de relacións non xerárquicas -sempre superiores aos outros tipos- coas de superioridade e inferioridade.

Neste senso, Pocoyó mantén con algunhas personaxes relacións non xerárquicas combinadas simplemente con outras de superioridade. Véxase o caso de Lula, Pajarito e Valentina. Na primeira, a ligazón co protagonista caracterízase pola igualdade no 25,96%, pero a situación muda no 2,88% onde Pocoyó o trata con superioridade. Nunha situación similar, Pajarito mantén no 38,46% unha relación de igualdade co protagonista da serie, mais no 3,85% vólvese Pocoyó superior. Con Valentina, a súa relación caracterízase pola superioridade, no 0,96%, e pola igualdade, no 25,96%.

Finalmente, coas restantes personaxes desenvólvense as tres posibilidades. Todas elas teñen en común unha proporción elevada de capítulos onde a relación se desenvolve en igualdade. Así, Pato presenta esta situación no 91,35% dos episodios, mais no 2,88% Pocoyó trátao nun nivel de superioridade e, aínda que nunha proporción reducida, no 1,92% identifícase a situación oposta.

Ademais de Pato, outros participantes da serie continúan mantendo unha proporción elevada de capítulos caracterizados pola igualdade, pero distínguense en presentar idéntica

porcentaxe de situacións de superioridade e inferioridade. Véxase Elly cunha relación non xerárquica no 87,50% dos episodios fronte ao 1,92% nos que mantén unha ligazón con Pocoyó tanto de superioridade como de inferioridade. Do mesmo modo, Pajaroto desenvólvese ao mesmo nivel no 25,96%, pero mantén unha relación desigual nos dous sentidos no 0,96%. Unha situación idéntica á de Pulpo, o cal só se diferenza na proporción da relación non xerárquica, un 11,54%.

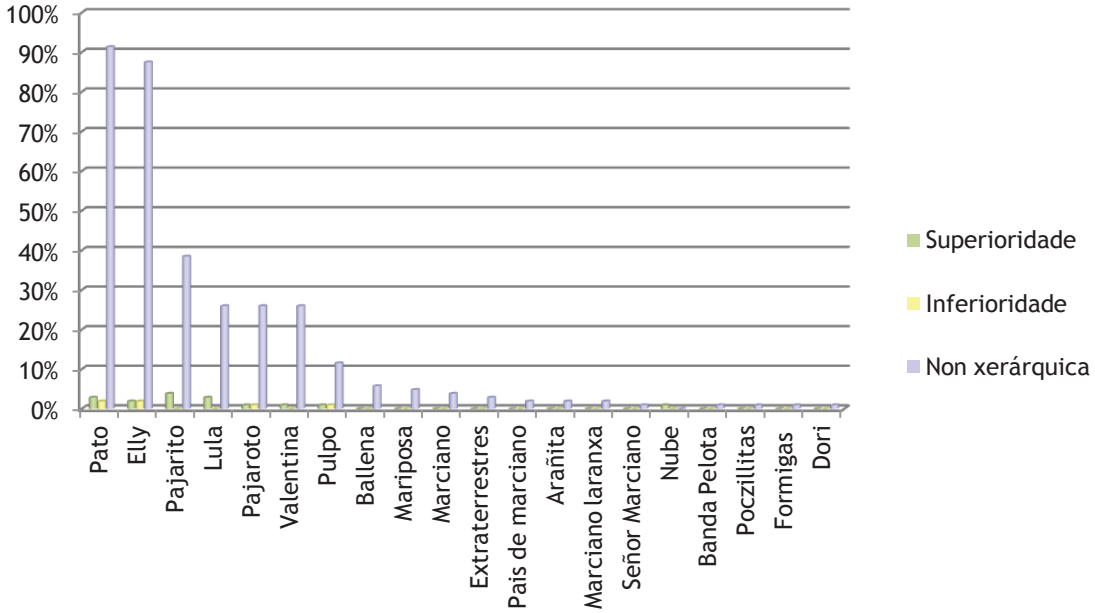


Figura 120. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pocoyó coas personaxes
Fonte: elaboración propia

Pato caracterízase na relación coas outras personaxes pola igualdade. De feito, incrementa levemente a proporción de capítulos con relación non xerárquica respecto a Pocoyó, reducindo o número no que se observan actitudes de superioridade así como as de inferioridade.

Noutros termos, no 83,65% dos episodios, Pato relaciónase nun plano de igualdade. Mais destaca especialmente que as ocasións nas que el actúa con superioridade, no 4,81%, sexan máis reducidas cas que se atopa en inferioridade, no 7,69%.

Requírese, polo tanto, especificar en concreto con que personaxes manteñen relacións de igualdade e superioridade.

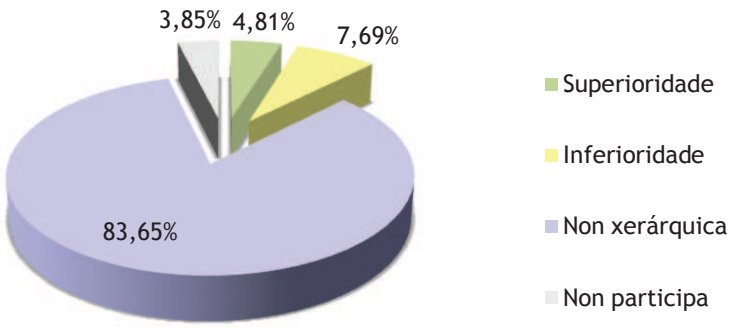


Figura 121. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pato nos capítulos
Fonte: elaboración propia

A análise de Pato ofrece un primeiro dato clarificador. En tódalas personaxes, agás con Arañita, a proporción das relacións non xerárquicas son superiores a dos outros tipos. De feito, unha parte importante das personaxes manteñen un vínculo con Pato exclusivamente de igualdade. É o caso de Lula (26,92%), Pulpo (13,46%), Ballena (5,77%), Mariposa (2,88%), Pequeño Marciano (3,85%), Extraterrestres (2,88%), Pais de Marciano (1,92%), El Marciano (0,96%), Señor Marciano (0,96%), Nube (0,96%), Orquesta Pelota (0,96%), Dori (0,96%) e Formigas (0,96%).

Por outra banda, tamén se observan personaxes que ademais da relación non xerárquica manteñen unha de inferioridade, mais en reducidas proporcións. Así, Valentina, que no 25,96% mantén un vínculo non xerárquico con Pato, no 0,96% dos episodios este último actúa sobre ela con superioridade. Do mesmo modo, Arañita tanto mantén unha relación de igualdade con Pato, no 0,96%, como este actúa con superioridade, noutro 0,96%.

Pola contra, ao observar a relación con Pajaroto, atópase marcada pola igualdade e inferioridade de Pato. Así, a primeira situación dáse no 26,92% e, a segunda, no 0,96%.

Finalmente, sitúanse aquelas personaxes coas que Pato mantivo os diferentes tipos de vínculo: Pocoyó, Elly e Pajarito. O protagonista da serie ten unha relación non xerárquica con Pato no 91,35%, pero no 1,92% Pato é superior a Pocoyó, xusto o contrario que acontece no 2,88%. Esta mesma situación repítese con Elly, mudando unicamente a porcentaxe da relación non xerárquica (84,62%). Nestas dúas personaxes a proporción nas que Pato resulta inferior ás mesmas é máis elevada que cando acontece o contrario. Porén, en Pajarito a porcentaxe na que Pato mantén unha relación de superioridade (3,85%) gáñalle a de cando Pato está por debaixo de Pajarito (0,96%). En calquera caso, nesta relación destaca o plano da igualdade no 37,50%.

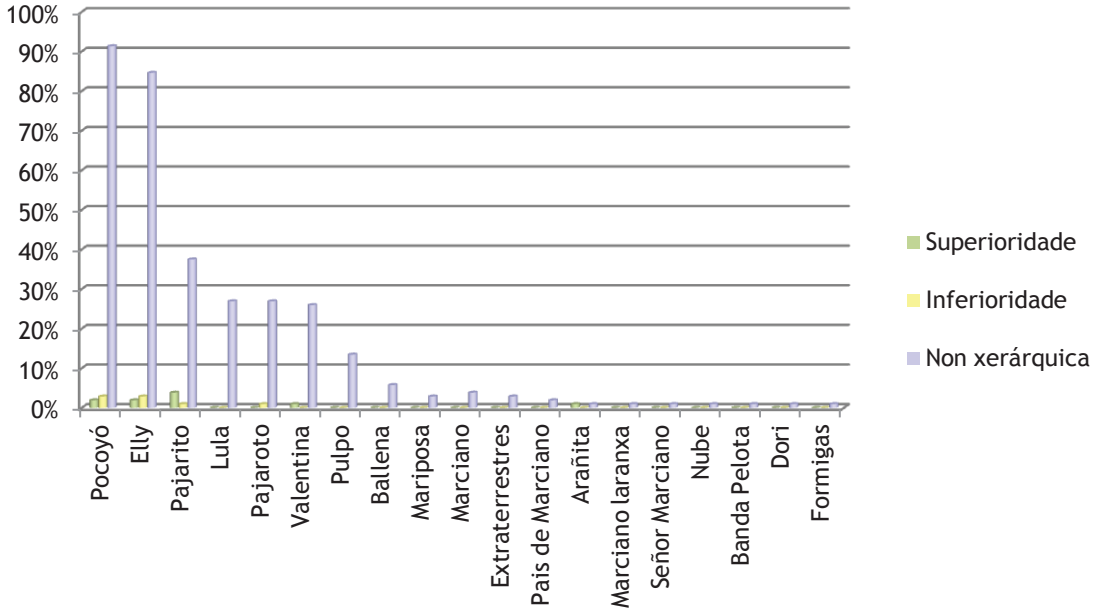


Figura 122. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pato coas personaxes
Fonte: elaboración propia

Elly segue unha liña moi similar á de Pato nas relacións coas personaxes. Na maior parte dos episodios, no 80,77%, caracterízanse por presentación nun plano non xerárquico, mentres que son de superioridade no 3,85% e, de inferioridade, no 6,73%.

Dada a existencia de relacións desiguais, concrétase a continuación cal se desenvolve en cada unha das personaxes.

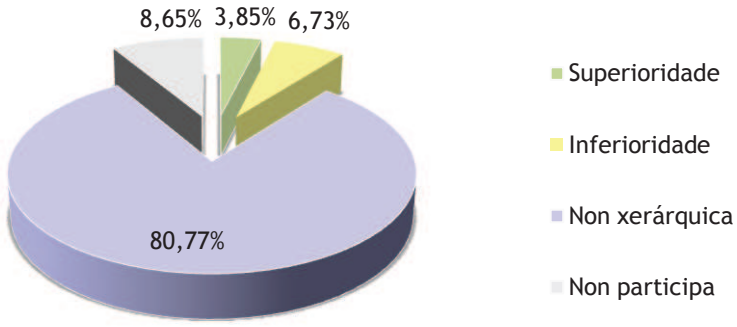


Figura 123. Frecuencia das relacións xerárquicas de Elly nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Elly desenvolve unha relación non xerárquica con numerosas personaxes. De feito, ao observar a figura 124, destacan as barras correspondentes á devandita relación. Deste modo, dedúcese que un número importante de personaxes manteñen un contacto con Elly exclusivamente ao mesmo nivel. Véxase Pulpo (13,46%), Ballena (5,77%), Mariposa

(4,81%), Pequeño Marciano (2,88%), Extraterrestres (2,88%), Pais de Marciano (1,92%), Arañita (1,92%), Señor Marciano (0,96%), Nube (0,96%), Dori (0,96%) e Boliñas (0,96%).

As relacións de superioridade e inferioridade atópanse na análise de Elly, pero en menor medida xa que estas acadan proporcións moi baixas. Este fenómeno obsérvase, por exemplo, nas dúas personaxes nas que se localizan relacións non xerárquicas e de superioridade. Na análise de Valentina, caracterizada no 25% dos episodios polo plano de igualdade cos seus homólogos, Elly presenta unha relación de superioridade no 0,96%, xusto a mesma proporción atopada na de Lula. Nesta personaxe tamén superan con creces os capítulos sen xerarquías (27,88%). Do mesmo modo, ao examinar a Pajaroto, descóbrese a superior porcentaxe das relacións non xerárquicas (25,96%) con Elly, fronte ás ocasións nas que esta última se atopa en situación de inferioridade (0,96%).

Na mesma liña, nas relacións con diferentes planos, os vínculos xerárquicos acadan porcentaxes reducidas, como acontece en Pocoyó, Pato e Pajarito, aínda que nestes tres casos existen diferenzas. Pocoyó mantén con Elly un vínculo non xerárquico no 87,50%, igualándose as porcentaxes a 0,96% nos casos nos que hai relación de superioridade e inferioridade. O mesmo acontece con Pajarito que mantén idéntica proporción nas non xerárquicas, modificando a porcentaxe da relación non xerárquica a 37,50%. Porén, Pato, se ben mantén un 84,62% nos episodios onde desenvolve con Elly unha relación de igualdade, as ocasións nas que Elly é superior a Pato (2,88%) son maiores ás que acontece o contrario (1,92%).

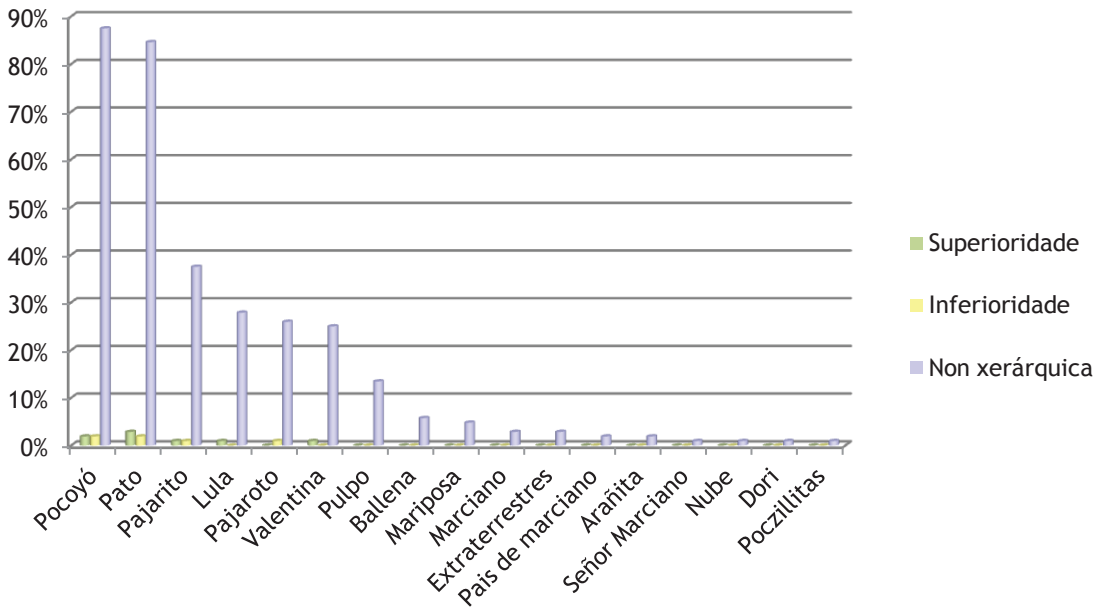


Figura 124. Frecuencia das relacións xerárquicas de Elly coas personaxes
Fonte: elaboración propia

Pajarito comparte certos aspectos con Lula nas súas relacións aínda que sexa en diferente proporción. Na figura 125 destaca, por unha banda, a predominancia das relacións non xerárquicas e, por outra, a case anecdótica relación de superioridade de Lula fronte a unha maior de inferioridade.

Os vínculos de Pajarito caracterízanse no 33,65% pola igualdade, aínda que este aspecto desaparece no 0,96% dos capítulos onde Lula se relaciona nun nivel superior ás personaxes. De todos modos, esta situación resulta anecdótica comparada coas ocasións nas que Pajarito resulta obxecto dunha relación de inferioridade, no 7,69%.

Estas incógnitas resólvense na figura 126 na que se desvela quen son os causantes da inferioridade de Pajarito, así como os que resultan destinatarios da súa superioridade ou ben se manteñen ao mesmo nivel.

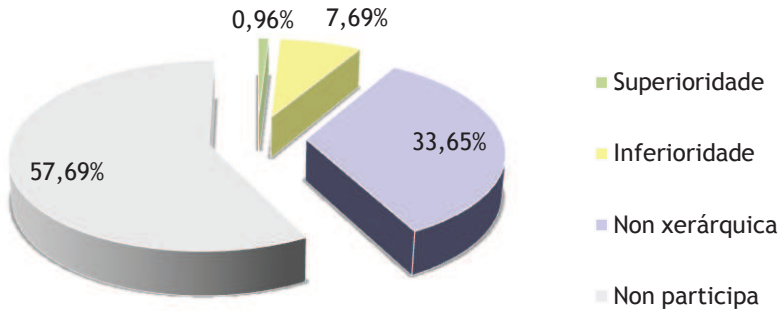


Figura 125. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pajarito nos capítulos
Fonte: elaboración propia

As relacións de Pajarito constitúense na maioría dos episodios no mesmo plano. Por este motivo, mantén unha relación de completa igualdade cando coincide con Lula (8,65%), Pajaroto (13,46%), Pulpo (10,58%), Ballena (3,85%), Mariposa (1,92%), Pequeño Marciano (2,88%), Extraterrestres (1,92%), Pais de Marciano (0,96%), Arañita (1,92%), El Marciano (0,96%) e Señor Marciano (0,96%). Mais como xa se comenta na figura 125, nun número reducido de ocasións prodúcense altercados nas relacións de Pajarito, concretamente con Valentina, Elly e Pocoyó.

Pajarito mantén con Valentina no 24,04% dos capítulos un vínculo baseado na igualdade, mais concretamente no 0,96% actúa con superioridade sobre ela. O mesmo acontece con Elly xusto na mesma proporción, no 0,96%. Aínda que nesta personaxe tamén se dá a situación contraria, é dicir, Pajarito fica nunha situación de inferioridade fronte a Elly, no 0,96%. De todos modos, o habitual neste vínculo entre ambas personaxes implica manter unha relación non xerárquica (37,50%). A circunstancia repítese con Pato, sobre o cal Pajarito tamén actúa con superioridade no 0,96%, mentres que no 3,85% este último é o que se atopa en inferioridade. En calquera caso, tamén prevalece a relación non xerárquica entre ámbolos dous, no 37,50%.

Finalmente, con Pocoyó tamén se prioriza no 38,46% unha relación marcada pola igualdade, aínda que no 3,85% dos casos Pajarito fica en inferioridade. Porén, o destacable nesta relación reside en que en ningún dos casos Pajarito se sitúa en superioridade fronte a Pocoyó.

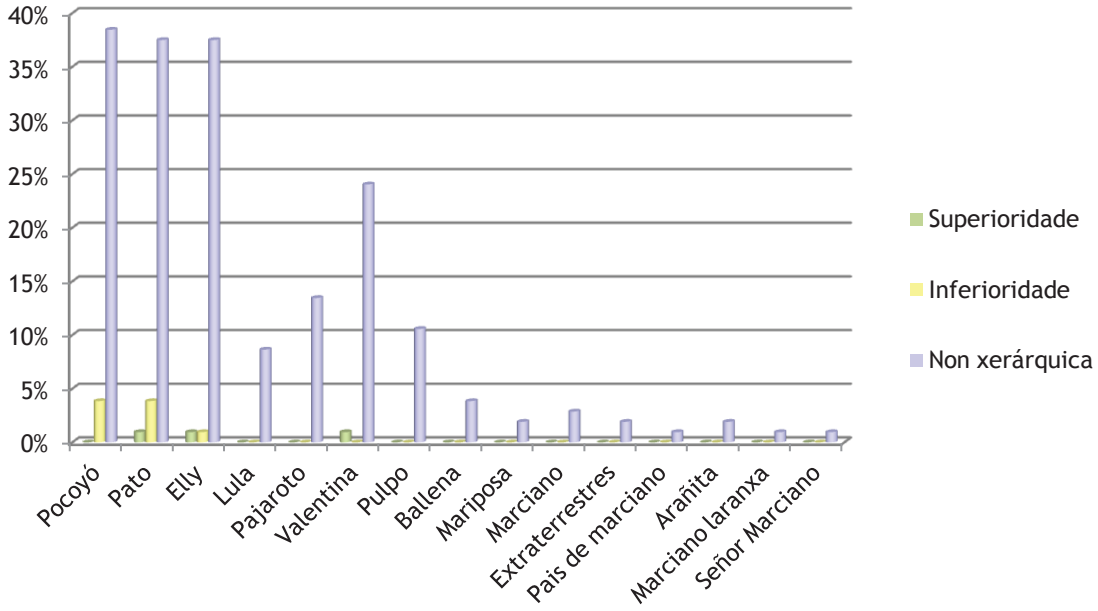


Figura 126. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pajarito coas personaxes
Fonte: elaboración propia

Lula presenta unha particularidade na súa relación coas personaxes. Na maior parte das súas intervencións, o trato cos seus homólogos desenvólvese nun plano de igualdade. Mais, nas únicas ocasións nas que esta situación muda, Lula resulta obxecto dunha relación de inferioridade.

A diferenza entre ambas relacións resulta moi ampla xa que o primeiro caso desenvólvese no 25,96% e, o segundo, no 2,88% dos episodios. Porén, de tódalas relacións que mantén Lula, considérase relevante identificar con que personaxes asume unha situación de inferioridade.

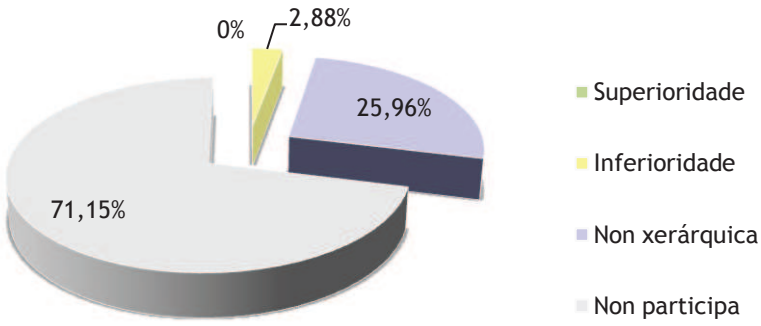


Figura 127. Frecuencia das relacións xerárquicas de Lula nos capítulos
Fonte: elaboración propia

A distinción de Lula con respecto ás personaxes maniféstase na figura 128, onde as barras correspondentes ás relacións de superioridade marcan cero e as de inferioridade apenas se

elevan en dúas personaxes. Pola contra, as correspondentes á relación non xerárquica destacan sobre as outras.

O vínculo de Lula cos seus homólogos caracterízase así pola igualdade. Este trazo mantense con Pato (26,92%), Pajaroto (10,58%), Pajarito (8,65%), Valentina (6,73%), Pulpo (1,92%), Ballena (0,96%), Mariposa (2,88%), Pequeño Marciano (0,96%), Extraterrestres (0,96%), Pais de Marciano (0,96%), El Marciano (0,96%), Nube (0,96%), Orquesta Pelota (0,96%) e Dori (0,96%). Mentres, dúas personaxes coas que tamén desenvolve principalmente unha relación non xerárquica, presentan nun número reducido de ocasións actitudes de superioridade cara Lula. É o caso de Pocoyó e Elly.

Pocoyó desenvolve na maior parte dos episodios que coincide con Lula unha relación nun plano de igualdade, no 25,96%. Mais no 2,88% esa situación muda e Lula fica nun situación de inferioridade. Esta última porcentaxe diminúe a 0,96% cando é provocada por Elly, na cal tamén predominan os capítulos nos que a súa relación con Lula se caracteriza pola non xerarquía (27,88%).

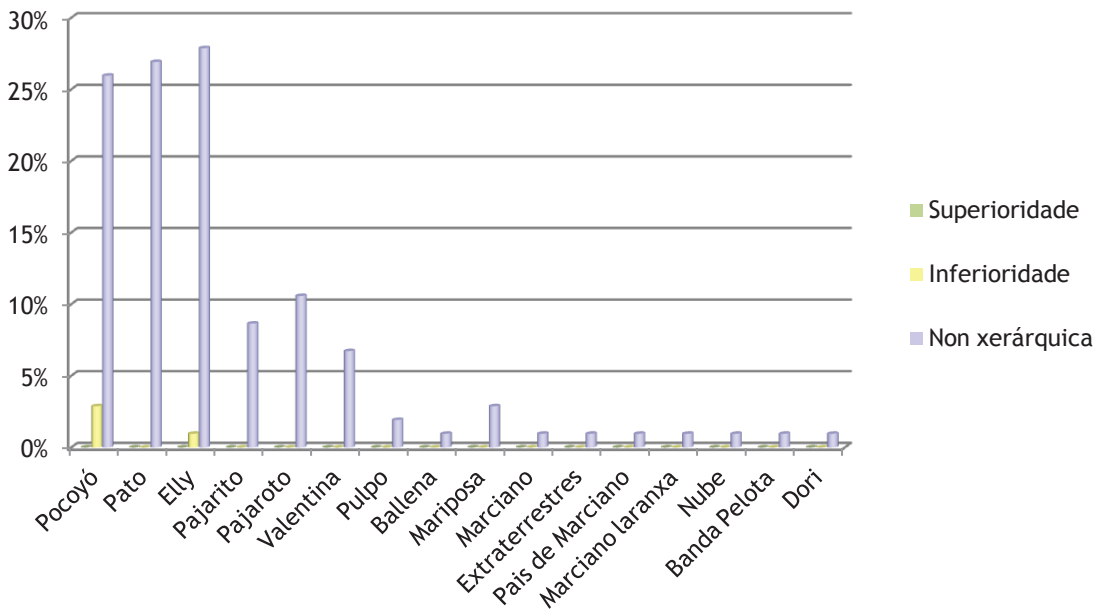


Figura 128. Frecuencia das relacións xerárquicas de Lula coas personaxes
Fonte: elaboración propia

Pajaroto mantén unha relación non xerárquica cos seus compañeiros de capítulo na maior parte das súas intervencións, no 25,96%. Porén, malia non tratarse dunha personaxe presente nun número elevado de episodios, tamén amosa e recibe actitudes desiguais. Así, no 0,96%, Pajaroto mantén relacións caracterizadas pola superioridade con outra personaxe e na mesma porcentaxe, pola inferioridade.

Deste modo, aínda que se trate do 1,92% dos episodios, é preciso identificar quen son os integrantes desas relacións desiguais así como daquelas que se manteñen nun plano non xerárquico.

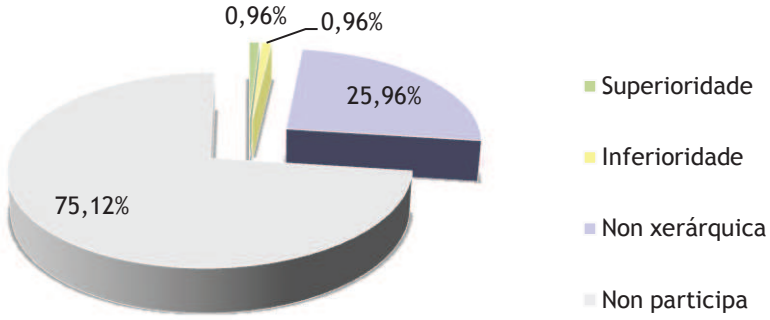


Figura 129. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pajaroto nos capítulos
Fonte: elaboración propia

A gran interrogante que se expón na figura 129 cuestiona qué personaxes son motivo dunha relación xerárquica e non xerárquica con Pajaroto. Neste senso, a figura 130 dirixe a resposta cara aqueles capítulos nos que coincide con Pajarito (13,46%), Lula (10,58%), Valentina (7,69%), Pulpo (5,77%), Pequeño Marciano (1,92%) e Ballena (0,96%), Mariposa (2,88%), Extraterrestres (0,96%), Pais de Marciano (0,96%), El Marciano (0,96%) e Orquesta Pelota (0,96%).

Todas elas caracterízanse por desenvolverse no mesmo plano de igualdade. Pola contra, existen personaxes coas que Pajaroto mantén diferentes tipos de relación. Ese é o caso de Pato e Elly, as cales desenvolven relacións non xerárquicas na maior parte das súas actuacións con Pajaroto -no 26,92% e 25,96% respectivamente-, mais noutras ocasións, no 0,96% en ambas, Pajaroto manifesta unha relación de superioridade cara elas.

Neste senso, entre tódalas personaxes, unha delas mantén con Pajaroto os diferentes tipos de relacións: a de superioridade, inferioridade e non xerárquica. Así, no vínculo entre Pajaroto e Pocoyó predomina o último tipo sobre os demais (25,96%), mais tanto a de superioridade como a de inferioridade desenvólvense ambas no 0,96%.

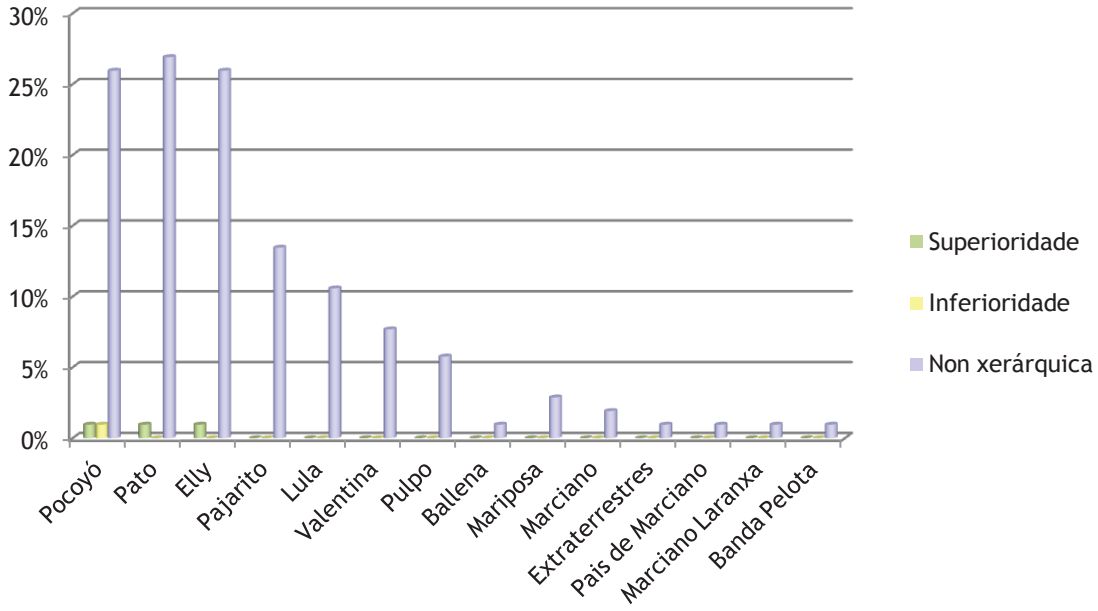


Figura 130. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pajaroto coas personaxes
Fonte: elaboración propia

Valentina presenta unha distribución das relacións case idéntico a Lula. De feito, ambas desenvolven unicamente vínculos non xerárquicos ou de inferioridade en proporcións idénticas ou semellantes. Así, Valentina mantén no 24,04% dos episodios relacións marcadas pola igualdade, modificándose esta circunstancia só no 2,88% onde a personaxe fica nunha situación de inferioridade.

A incógnita volve ser unha vez máis con que personaxes nese 2,88% resulta obxecto de actitudes de superioridade e cales, no 24,04%, manteñen relacións non xerárquicas con Valentina.

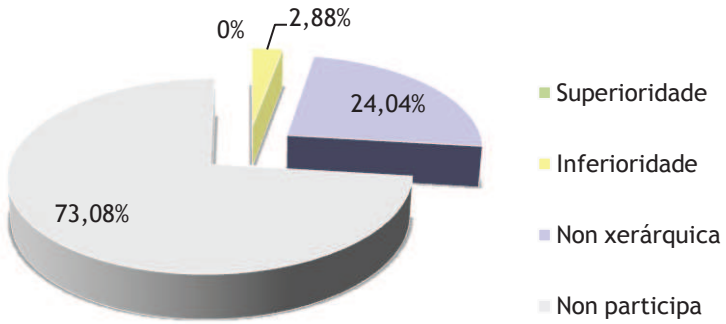


Figura 131. Frecuencia das relacións xerárquicas de Valentina nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Valentina relaciónase ao mesmo nivel con numerosas personaxes como Lula (6,73%), Pajaroto (7,69%), Pulpo (6,73%), Ballena (3,85%), Mariposa (1,92%), Pequeño Marciano (1,92%), Extraterrestres (0,96%), Pais de Marciano (0,96%), Arañita (0,96%) e El Marciano (0,96%). Porén, ao comparar o número de personaxes coas que mantén unha relación non xerárquica con aquelas coa que desenvolve algún tipo de relación marcada pola inferioridade, este non difire en máis de dúas personaxes. En calquera caso, é preciso subliñar que as porcentaxes das relacións de inferioridade se atopan a gran distancia da das relacións non xerárquicas.

Polo tanto, as personaxes coas que Valentina mantén unha relación de igualdade mais tamén unha de inferioridade son: Pocoyó, Pato, Elly e Pajarito. Con todos eles destaca, en primeiro termo, a relación non xerárquica. Véxase Pocoyó, no 25,96% dos episodios; Pato, no 25,96%; Elly, no 25%; e Pajarito, no 24,04%. Mais, ao mesmo tempo, aínda que sexa anecdótico, no 0,96%, todas elas tratan con superioridade a Valentina.

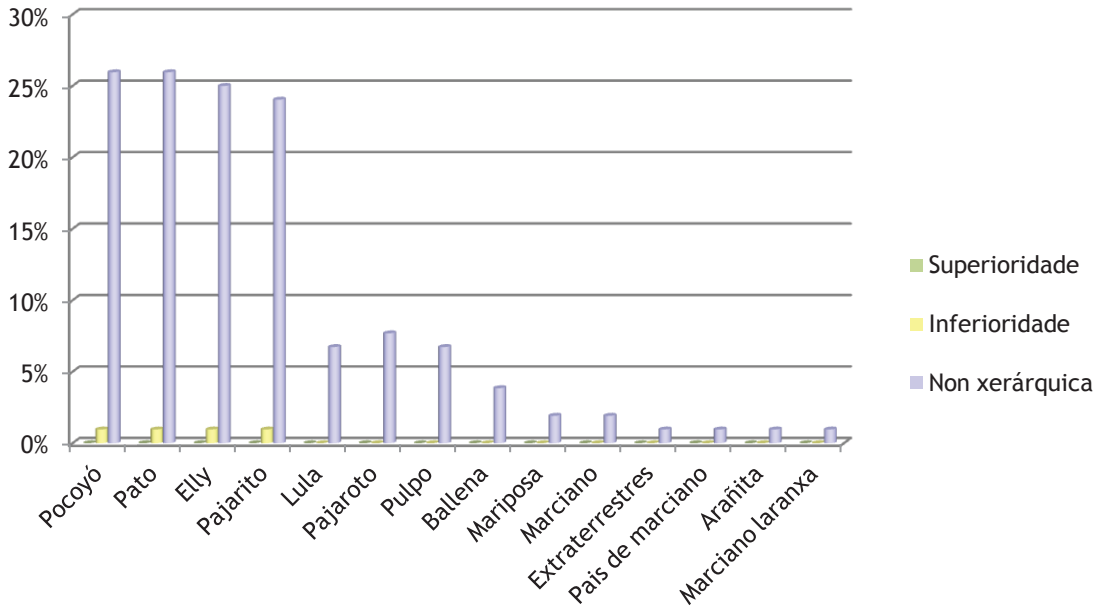


Figura 132. Frecuencia das relacións xerárquicas de Valentina coas personaxes
Fonte: elaboración propia

Pulpo desenvolve unha relación non xerárquica na maioría dos seus capítulos, no 11,54%. Porén, non se trata do único tipo de vínculo establecido coas personaxes. Así, establece unha porcentaxe idéntica a Pajarito nas súas relacións xerárquicas: no 0,96% dos episodios, actúa con superioridade, mentres noutro 0,96%, mantense en inferioridade con respecto a outras personaxes.

Estas dúas proporcións tan reducidas requiren ser tratadas máis amplamente para identificar as personaxes implicadas neste tipo de relación.

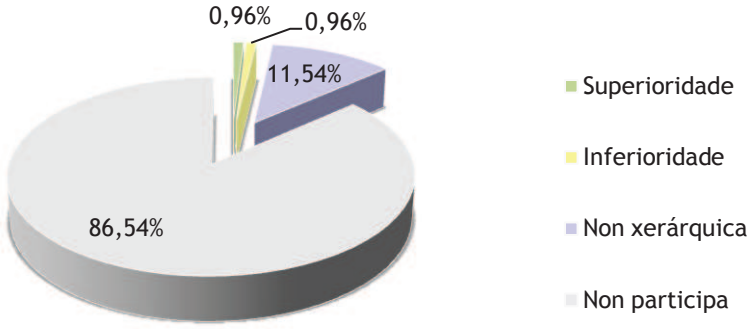


Figura 133. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pulpo nos capítulos
Fonte: elaboración propia

A figura 134 distínguese claramente das anteriores. Se ben a 133 non chama especialmente a atención, nesta obsérvase como tan só unha única personaxe eleva as barras correspondentes ás relacións xerárquicas. É dicir, tan só Pocoyó mantén este tipo de vínculo. En calquera caso, a ligazón entre Pulpo e Pocoyó está marcada pola igualdade no 11,54%, reducíndose a un 0,96% as ocasións nas que Pulpo se atopa nunha situación de superioridade e inferioridade con respecto a Pocoyó.

As restantes personaxes manteñen con Pulpo unha relación non xerárquica. Véxase Pato (13,46%), Elly (13,46%), Pajarito (10,58%), Lula (1,92%), Pajaroto (5,77%), Valentina (6,73%), Ballena (4,81%), Pequeño Marciano (0,96%), Extraterrestres (1,92%), Pais de Marciano (0,96%), Arañita (0,96%) e El Marciano (0,96%).

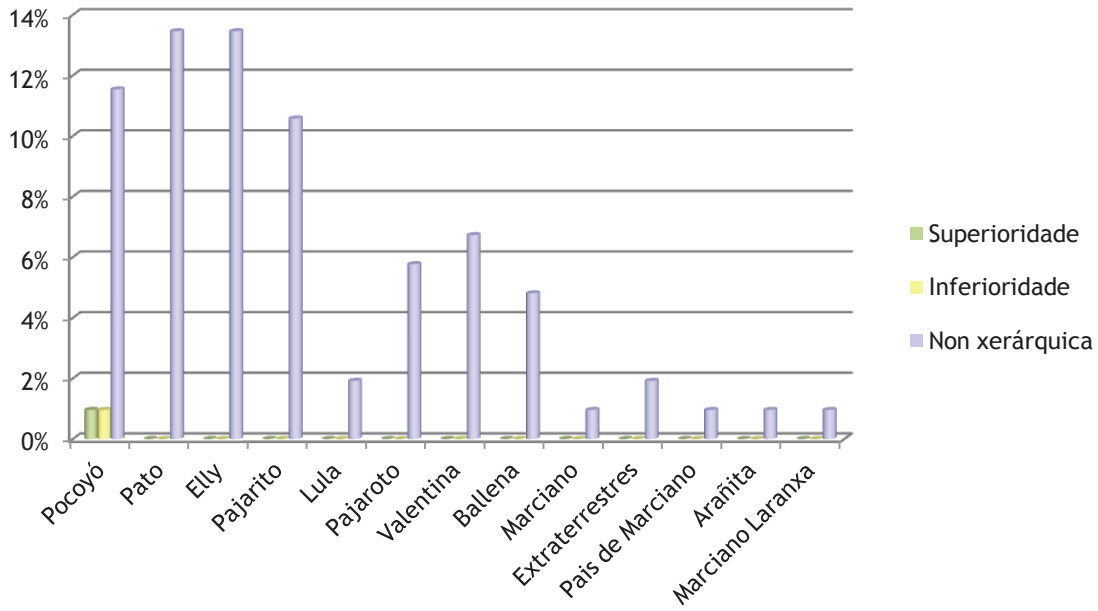


Figura 134. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pulpo coas personaxes
Fonte: elaboración propia

Arañita mantén un perfil máis complexo co resto das personaxes con reducidas dimensións. Atópase nos tres actos, participando tanto como co-principal como secundaria. Considérase entón interesante averiguar o tipo de relación coas personaxes. Neste senso, destaca o seu resultado: no 0,96% das súas aparicións apréciase unha relación non xerárquica, mentres que no restante 0,96%, unha relación xerárquica de inferioridade.

É preciso, polo tanto, identificar que personaxe ou personaxes deixan nunha situación de inferioridade a Arañita, do mesmo modo con cales mantén un vínculo de igualdade.

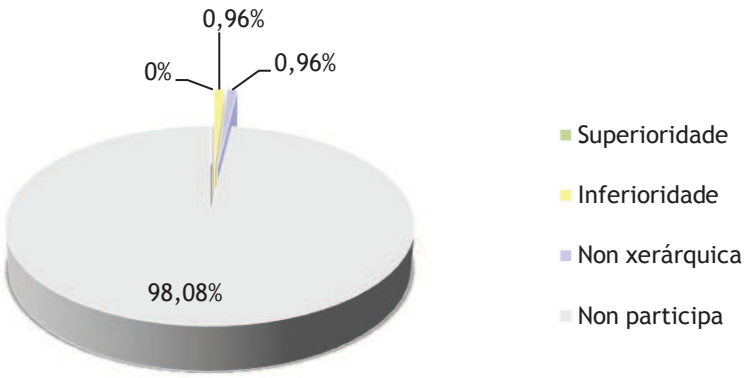


Figura 135. Frecuencia das relacións xerárquicas de Arañita nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Arañita presenta un patrón de relacións moi sinxelas. Vinculado á figura anterior, tan só presenta dúas opcións: por unha banda, as personaxes coas que unicamente desenvolve unha relación non xerárquica, por outra, unha soa personaxe coa que mantén unha relación non xerárquica e de inferioridade.

Como se observa na figura 136, Arañita mantén a primeira opción con Pocoyó, Elly, Pajarito, Pulpo, Valentina e Ballena. Destas personaxes, Pocoyó, Elly e Pajarito coinciden no 1,92%, mentres que Pulpo, Valentina e Ballena, no 0,96%. Por outra banda, Arañita desenvolve con Pato unha relación de inferioridade no 0,96% e, noutro 0,96%, un vínculo non xerárquico.

Polo tanto, Arañita caracterízase por manter relacións ao mesmo nivel coas personaxes, aínda que con Pato se vexa en inferioridade. De todos modos, incluso nesta relación, a metade das ocasións tamén se caracterizan por producirse no mesmo plano.

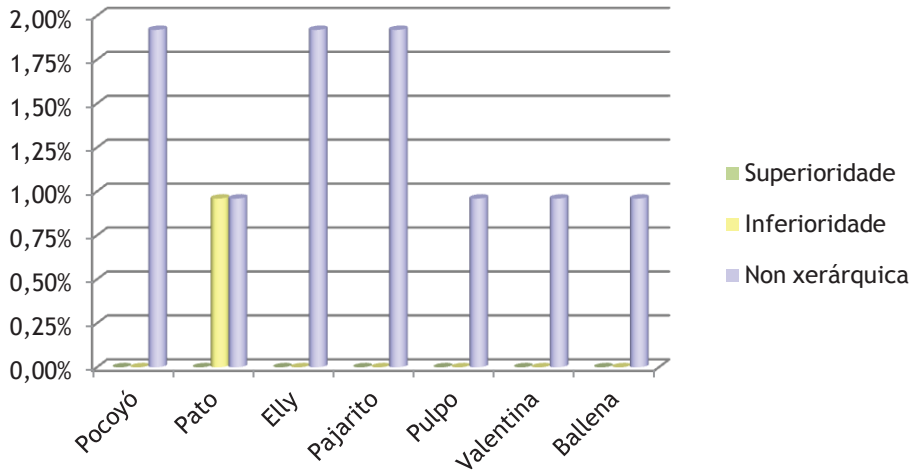


Figura 136. Frecuencia das relacións xerárquicas de Arañita coas personaxes
Fonte: elaboración propia

Nube caracterízase pola estabilidade ao presentarse nos tres actos do capítulo no que comparte o protagonismo. Mais chama a atención que, a pesar destes datos, a personaxe teña unha relación xerárquica de inferioridade cos seus homólogos. É preciso, polo tanto, agardar á análise das súas funcións para comprender mellor o seu perfil.

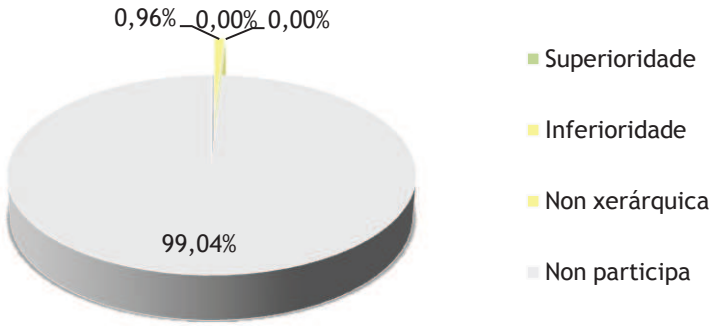


Figura 137. Frecuencia das relacións xerárquicas de Nube nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Nube presenta unha situación bastante similar á de Arañita, aínda que con diferentes proporcións. Preséntase só no 0,96% dos capítulos da serie, nas que se cualifica a relación xerárquica de inferioridade, mais nesa mesma proporción tamén se atopan outras personaxes coas que mantén unha relación de igualdade. Polo tanto, é preciso concretar para obter unha análise fidedigna.

No capítulo no que interactúa Nube mantén unha relación non xerárquica con Pato, Elly e Lula, o que corresponde ao 0,96%. Mais nese mesmo episodio tamén fica en inferioridade fronte a Pocoyó, polo que se identifica directamente nese capítulo unha relación xerárquica.

De todos modos, non se pode determinar que Arañita sexa tratada dun modo negativo por tódalas personaxes, xa que tan só unha desenvolve con ela a relación de superioridade.

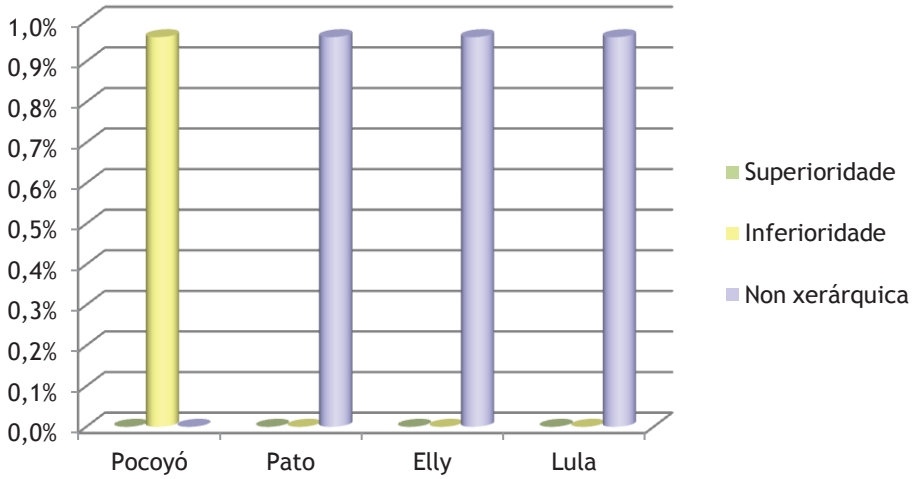


Figura 138. Frecuencia das relacións xerárquicas de Nube coas personaxes
Fonte: elaboración propia

Ballena caracterízase por ser unha personaxe con presenza reducida na serie, cun papel secundario en tódalas súas aparicións. Esa discreción permanece na relación cos seus homólogos ao presentar na totalidade dos capítulos nos que participa, nun 5,77%, unha relación non xerárquica.

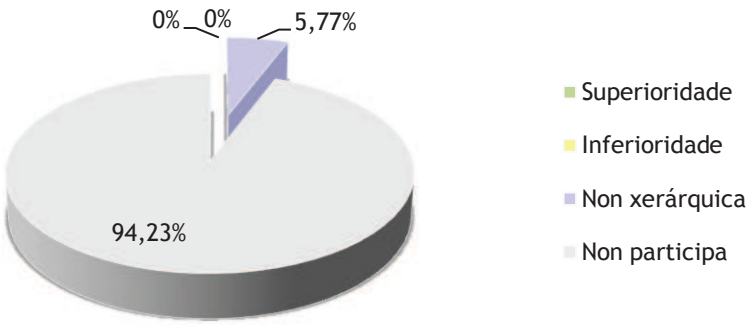


Figura 139. Frecuencia das relacións xerárquicas de Ballena nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Mariposa presenta unha situación similar a Ballena. Cunha participación próxima na serie, un 4,81%, esta porcentaxe mantense nas ocasións nas que desenvolve unha relación non xerárquica coas restantes personaxes. É dicir, Mariposa caracterízase por actuar sempre nun plano de igualdade cos demais integrantes da serie.

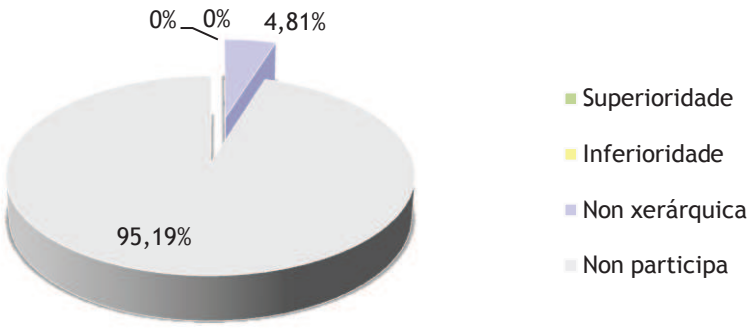


Figura 140. Frecuencia das relacións xerárquicas de Mariposa nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Pequeño Marciano participa nos tres actos asumindo diferente relevancia como personaxe principal, secundaria e co-principal. Mais en tódolos casos, no 3,85%, destaca por manter unha relación de igualdade cos seus homólogos. É dicir, non se aprecia ningunha actitude xerárquica nin como emisor nin como receptor das mesmas.

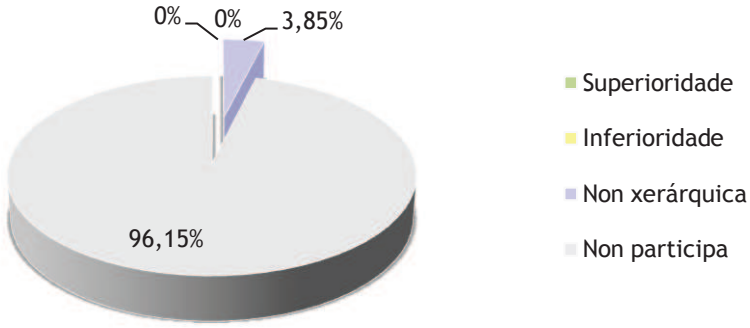


Figura 141. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pequeño Marciano nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Os extraterrestres actúan como personaxes secundarias na totalidade dos seus capítulos. Ao igual que acontece cos Pais de Marciano, cunha presenza limitada a algúns actos, a relación que mantén coas personaxes tamén permanece nun nivel discreto, sen relación xerárquica de ningún tipo no 2,88%.

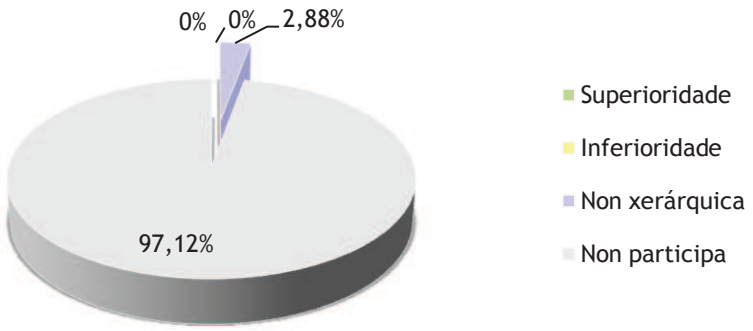


Figura 142. Frecuencia das relacións xerárquicas dos Extraterrestres nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Os Pais de Marciano desenvólvense no 1,92% dos capítulos unicamente no seu desenlace, como personaxes secundarias. Neste senso, a súa discreta participación coincide co tipo de relación que mantén cos restantes integrantes da serie. Así, na mesma proporción, mantén un vínculo exclusivamente non xerárquico.

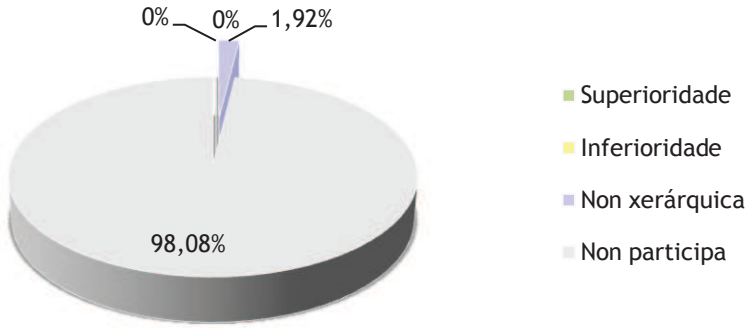


Figura 143. Frecuencia das relacións xerárquicas dos Pais de Marciano nos capítulos
Fonte: elaboración propia

El Marciano actúa como unha personaxe secundaria presente durante o nó e o desenlace. Aínda que a súa aparición dentro dos capítulos non é tan estable coma outras con idéntica frecuencia, neste caso a súa relación coas personaxes non é xerárquica, manténdose na discreción no 1,92%.

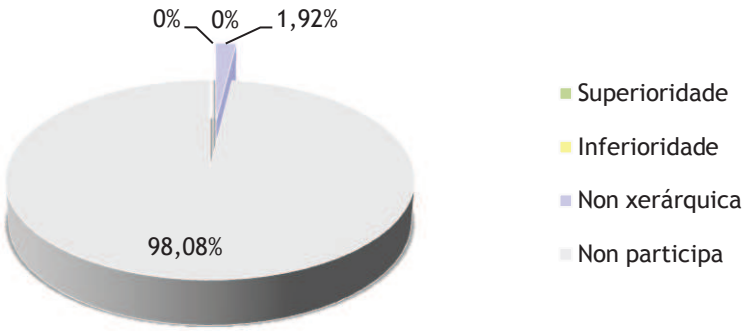


Figura 144. Frecuencia das relacións xerárquicas de El Marciano nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Señor Marciano constitúe unha personaxe con presenza nos tres actos do capítulo nos que recae a trama ao actuar como figura principal. Por este motivo, resulta interesante coñecer o tipo de relación que mantén coas restantes personaxes. Neste senso, a figura 145 amosa como se desenvolve nun plano de igualdade cos demais integrantes ao manifestar unha relación non xerárquica no 0,96% dos episodios.

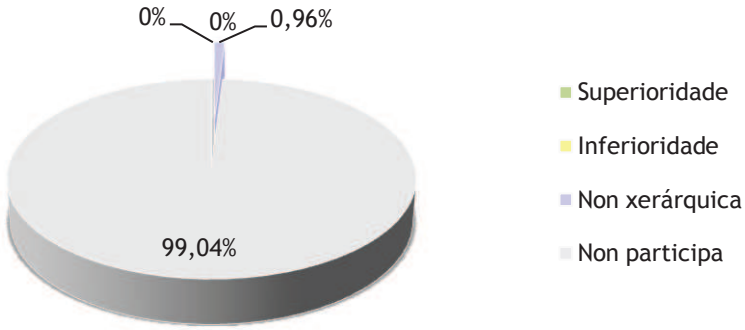


Figura 145. Frecuencia das relacións xerárquicas do Señor Marciano nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Orquesta Pelota permanece nun segundo plano, tanto na súa relevancia nos capítulos, onde actúa como secundaria, como na súa participación unicamente no primeiro e terceiro acto. Deste modo, a análise do tipo de relación que mantén coas outras personaxes coincide co segundo plano que a caracteriza, ao desenvolver na súa totalidade relacións non xerárquicas.

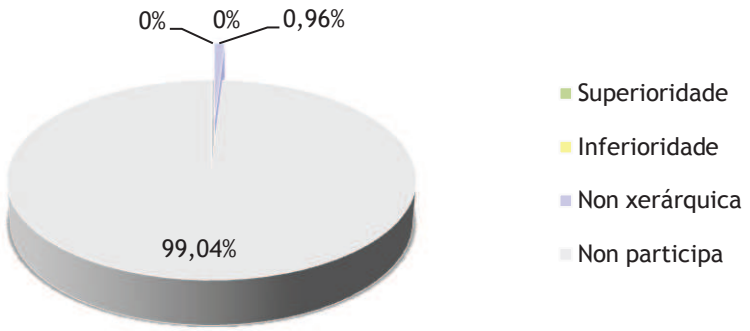


Figura 146. Frecuencia da relación xerárquica de Orquesta Pelota nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Dori desenvólvese nos tres actos do episodio como unha personaxe secundaria malia presentarse anecdoticamente no conxunto da serie. Nesta liña, a relación que mantén coas outras personaxes identifícase pola súa igualdade, ao non ser xerárquica, na totalidade dos capítulos nos que se presentan, no 0,96%.

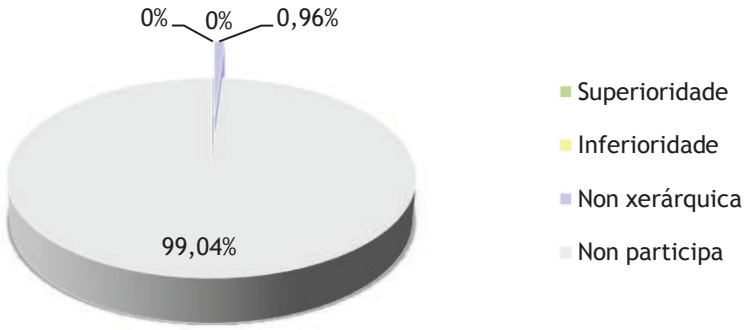


Figura 147. Frecuencia da relación xerárquica de Tori Dori nos capítulos
Fonte: elaboración propia

O perfil das Formigas caracterízase pola discreción ao participar no 0,96% dos episodios unicamente no desenlace. Neste senso, as relacións que mantén coas personaxes coincidentes nese período caracterízanse por producirse nun plano de igualdade, é dicir, non xerárquica.

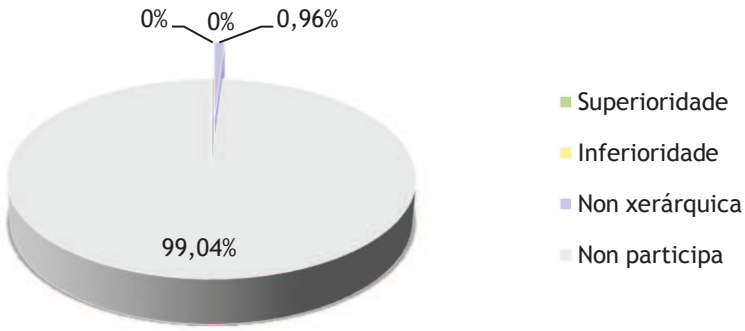


Figura 148. Frecuencia da relación xerárquica das Formigas nos capítulos
Fonte: elaboración propia

As Boliñas mantéñense nun nivel discreto na serie de *Pocoyó* similar ao das formigas. Como personaxe secundaria que participa durante o nó e desenlace, non resulta unha sorpresa que no 0,96% dos episodios nos que aparece, presente unha relación non xerárquica coas personaxes.

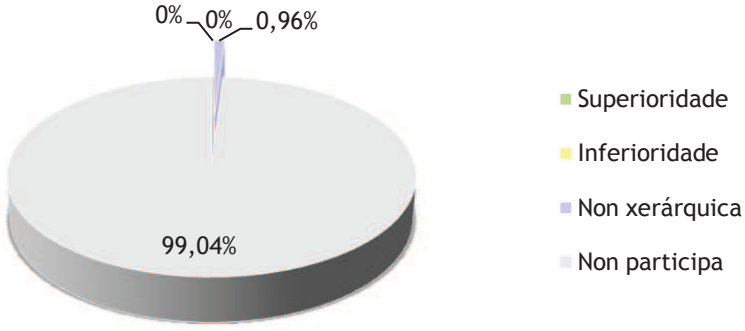


Figura 149. Frecuencia da relación xerárquica das Boliñas nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.3.1.1.9 Función principal das personaxes nos capítulos

As análises elaboradas das personaxes sentan as bases que permiten comprender o papel concreto de cada unha delas en *Pocoyó*. Neste senso, os integrantes poden asumir funcións diferentes ao longo dos capítulos. Por este motivo, calcúlase a frecuencia das distintas misións principais dos integrantes desenvoltas nos episodios coa pretensión de identificar a súa finalidade na serie.

Pocoyó constitúe o integrante da serie con maior frecuencia de aparición e de ocasións nas que actúa como personaxe principal e co-principal. Neste senso, vinculado á función principal, tamén acada a frecuencia máis elevada exercendo de modelo, no 70,19%. Este papel convértese así no máis importante de *Pocoyó*.

A función de modelo combínase con outros capítulos nos que se considera simplemente un participante da trama, no 28,85%. Non obstante, esta non é a única función complementaria de Pocoyó. Destaca, nun anecdótico 0,96%, o curioso papel de modelo negativo para unha personaxe principal da serie. Noutros termos, os resultados da figura 150 veñen a demostrar que o protagonista da serie dispón dun perfil que vai máis alá da simple caracterización como modelo.

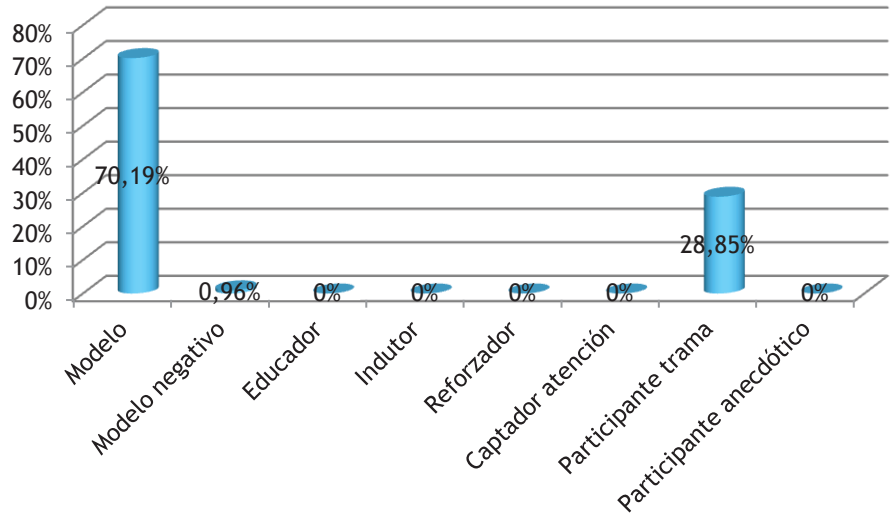


Figura 150. Frecuencia da función principal de Pocoyó nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Pato convértese na segunda personaxe en frecuencia de aparición nos capítulos, actuando prioritariamente como secundaria, mais tamén exercendo de principal e de co-principal. En base a estes datos como telón de fondo, a análise da función principal nesta personaxe coincide cos mesmos.

Pato desenvólvese así como participante da trama na gran maioría dos capítulos, no 70,19%. É dicir, neses episodios non carga co peso da trama. Mais a situación muda no 25,96%, onde actúa como modelo educativo.

Esta análise permite comprender que Pato se converta na segunda personaxe vinculada a contidos educativos ao acadar a segunda frecuencia no papel de modelo. Polo tanto, trátase dunha personaxe de gran relevancia en *Pocoyó*.

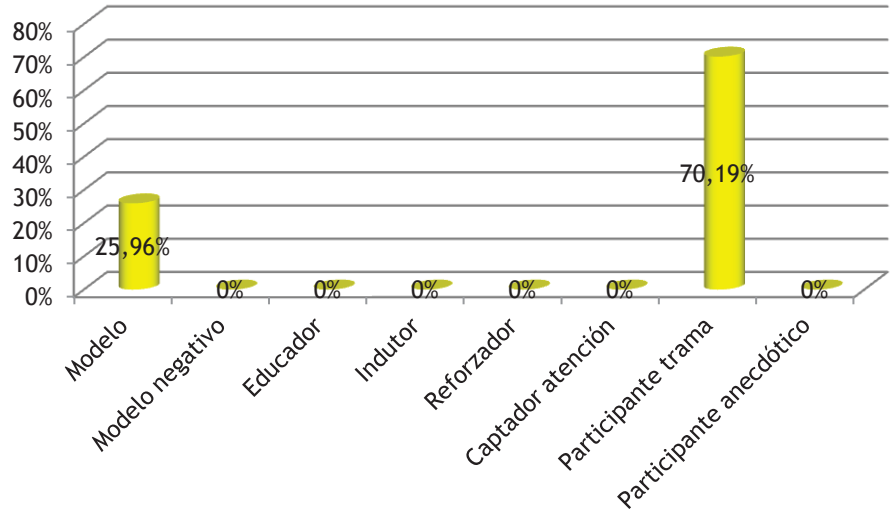


Figura 151. Frecuencia da función principal de Pato nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Elly, ao carón de Pato, configuran o grupo base da serie atendendo ás anteriores análises vinculadas á frecuencia de aparición nos capítulos e á súa relevancia. Nelas, poden observarse diferenzas que sitúan a Elly en terceiro posto. Deste modo, volven coincidir os devanditos datos coa análise das funcións.

Neste senso, Elly acada unha proporción superior a Pato como participante da trama no 75%. Ao contrario, acada unha menor, o 12,50%, nos casos nos que actúa como modelo. Incluso no 1,92% é designado como participante anecdótico.

Polo tanto, se ben Elly chega a constituírse nunha personaxe de referencia educativa en *Pocoyó*, esta función non é a predominante xa que destaca como participante da trama, é dicir, acompañando aos que exercen de modelo.

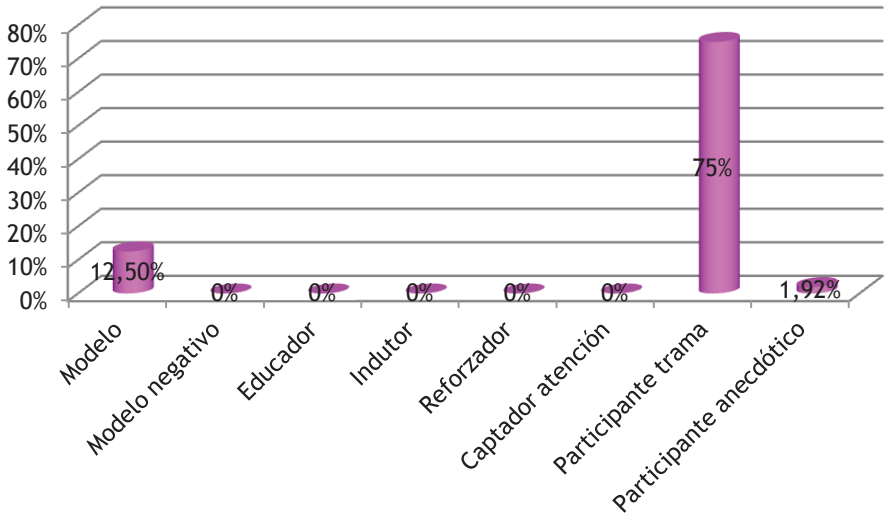


Figura 152. Frecuencia da función principal de Elly nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Pajarito presenta unha frecuencia de aparición de 42,31% dos que no 40,38% actúa como secundaria e, no 1,92%, como co-principal. Por este motivo, non resulta estraño que no 32,69% dos episodios desempeñe o papel de participante da trama, no 4,81%, de anecdótico e, no 1,92%, de captador de atención. De todos modos, destaca que Pajarito actúe no 2,88% dos episodios como modelo educativo.

O perfil desta personaxe contén así aspectos que pluralizan a súa participación na serie, como o de captador ou modelo. Non fica así como simple participante, aínda que esta sexa a súa misión máis frecuente.

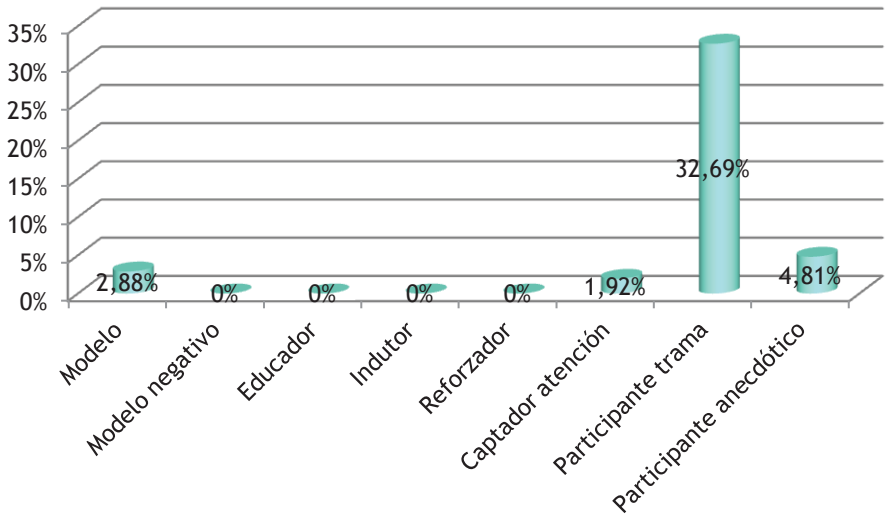


Figura 153. Frecuencia da función principal de Pajarito nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Lula preséntase nunha proporción de capítulos máis baixa cas anteriores personaxes, no 28,85%. En case todos eles, no 25%, actúa como secundaria, mais tamén se desenvolve como principal e como co-principal en reducidas porcentaxes (0,96% e 2,88% respectivamente).

En calquera caso, a análise das funcións en Lula achega uns resultados clarificadores do seu papel en *Pocoyó*. No 20,19% dos capítulos, participa da trama na que se desenvolven contidos educativos, converténdose mesmo no 7,69% nunha participante anecdótica.

Vese así que Lula exerce un papel complementario na serie que tan só é superado no 0,96%, cando se converte en modelo do concepto educativo. Deste modo, revélase un perfil máis discreto ca Pajarito e menos relevante para a serie.

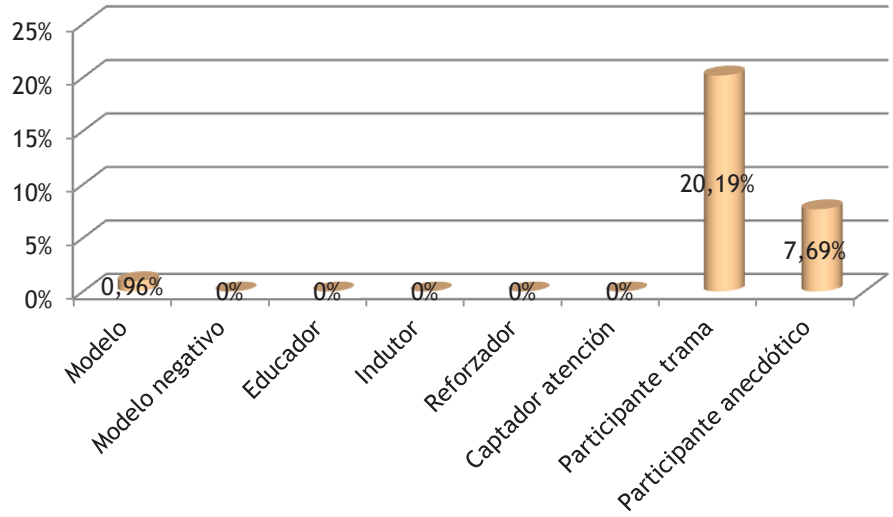


Figura 154. Frecuencia da función principal de Lula nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Pajaroto forma parte do segundo grupo de personaxes que, sen ter proporcións elevadas, se desmarcan da presenza ocasional. Atópase no 27,88% dos capítulos, nos cales desempeña un papel secundario. Esta actuación en segundo plano coincide coas funcións desenvoltas por esta personaxe. Concretamente, a función con maior frecuencia, o 15,38%, correspondente á participante anecdótica. Séguelle o de simple participante, no 10,58%, e o de captador de atención, no 1,96%.

Estes datos deixan evidente o papel de Pajaroto na serie. Non só participa na trama dos capítulos, senón que na maior parte das ocasións a súa colaboración resulta anecdótica para o discorrer dos capítulos. Incluso en proporcións mínimas, só constitúe un reclamo de atención para o público.

Polo tanto, o papel educativo de Pajaroto mantense moi limitado no relativo á cuestión educativa. Aínda que esta información vai ser ampliada con máis datos vinculados á finalidade didáctica, a súa relevancia preséntase reducida.

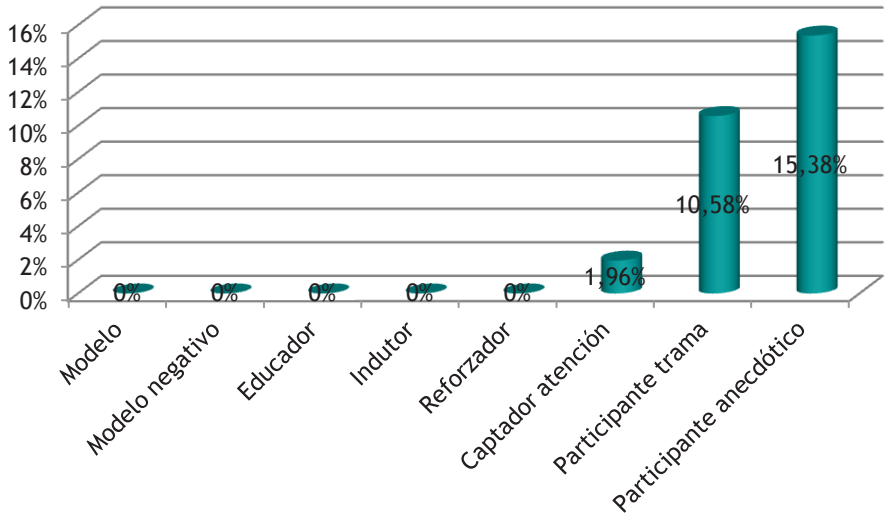


Figura 155. Frecuencia da función principal de Pajaroto nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Valentina presenta un patrón moi similar a Pajarito, aínda que en dimensións máis reducidas ao desenvolverse só no 26,92%. De todos modos, tamén se caracteriza por participar como secundaria, principal e co-principal, polo que nunha primeira análise non semella que o seu perfil se limite a unha única función.

Na maior parte das súas intervencións, no 19,23%, Valentina actúa como participante da trama do capítulo, aínda que no 5,77% a súa actuación resulta bastante limitada ao ser considerada un participante anecdótico. De todos modos, esa actuación atópase acompañada da que se desenvolve no 0,96%, cando ten a misión de captar a atención do espectador no capítulo e, en idéntica proporción, cando recae nela o peso do modelo educativo.

A relevancia de Valentina nesta análise concreta redúcese fronte ás primeiras elaboradas. Malia presentar diversas funcións e asumir diferentes protagonismos, a misión de participante é a que ten o maior peso. Se ben aínda se proporcionan posteriormente máis datos nesta investigación, non se desvela, polo tanto, como unha personaxe fundamental do contido educativo.

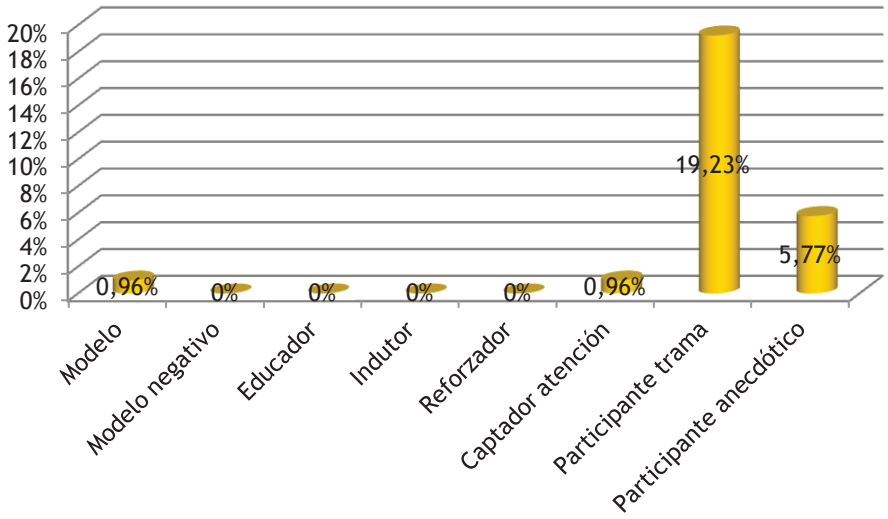


Figura 156. Frecuencia da función principal de Valentina nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Pulpo desenvólvese no 13,46% dos capítulos, nos cales o 12,50% actúa como secundaria e, na porcentaxe restante, como co-principal. Neste senso, a análise das funcións da personaxe corresponden cos resultados que se veñen de mencionar.

A proporción máis elevada (10,58%) corresponde á vinculada aos capítulos nos que desempeña o papel de participante da trama. Esta sería a súa principal función na serie, como colaborador da historia e das personaxes principais. Así, os casos nos que fica relegado a unha aparición mínima no capítulo, como participante anecdótico, están limitados ao 1,92%. En calquera caso, estas ocasións son superiores ás que actúa como modelo educativo, no 0,96%.

A relevancia de Pulpo defínese, polo tanto, como reducida dende o punto de vista educativo, aínda que isto non implica que cumpra cun papel interesante para o devir das historias da serie.

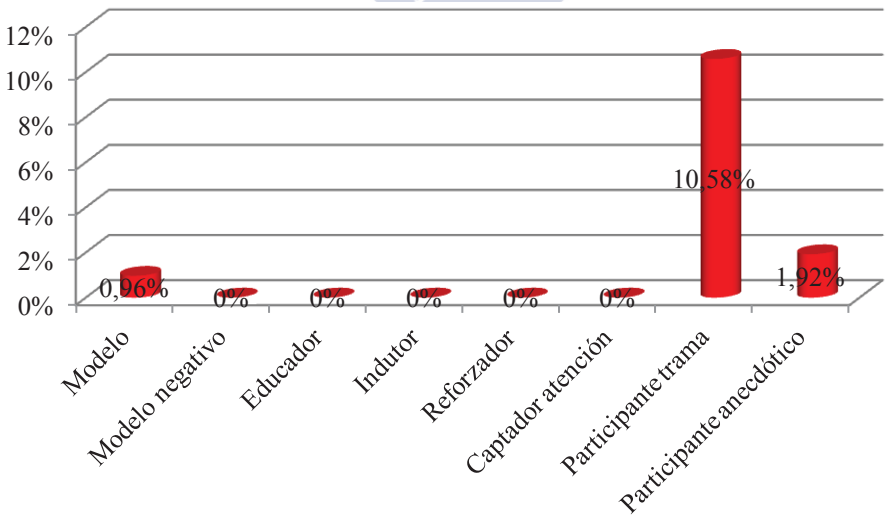


Figura 157. Frecuencia da función principal de Pulpo nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Ballena desenvólvese nun número reducido de capítulos nos que actúa como secundaria. Por este motivo, na análise das funcións desempeñadas, preséntase o papel de participante da trama como a proporción máis alta, no 3,85%. De todos modos, destaca que esta personaxe que se caracteriza pola discreción se converta en modelo no 0,96%.

Esta personaxe constitúe un elemento participante dos capítulos, nos cales axuda ao progreso da trama, converténdose nunha ocasión illada no modelo do concepto educativo que se procura transmitir. Porén, non se desenvolve propiamente como un integrante didáctico da serie.

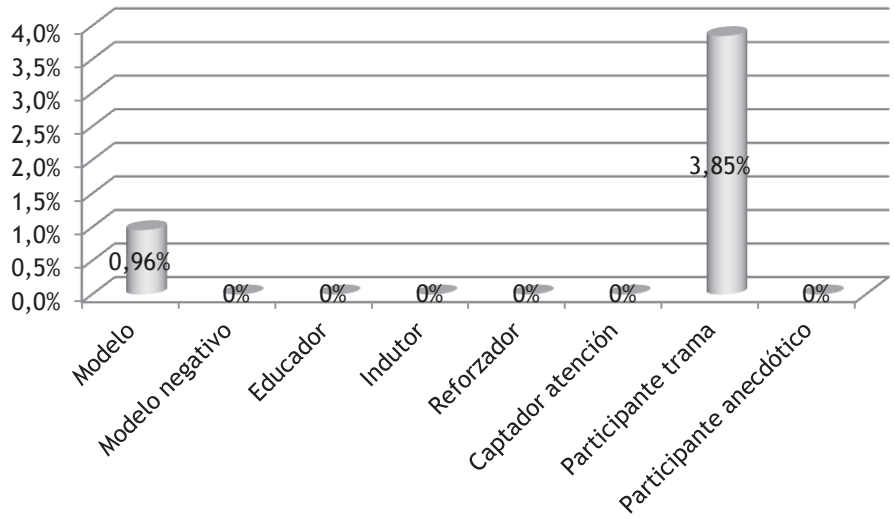


Figura 158. Frecuencia da función principal de Ballena nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Mariposa participa nun número reducido de capítulos como personaxe secundaria, ao igual que acontece con Ballena. Mais neste caso, o nivel de discreción na serie é superior. No 2,88% dos capítulos, a personaxe convértese no captador de atención e, no 1,92%, actúa como participante anecdótico.

Estes datos veñen a amosar un perfil moi característico de Mariposa xa que nunha proporción importante da súa participación fica relegado no capítulo, mentres que na porcentaxe máis elevada non desenvolve en si a trama, senón que se dedica a atraer a atención.

Mariposa non constitúe así unha personaxe cun perfil elaborado sobre o que recaia a trama. Pola contra, ou ben está vinculada a un mecanismo de transmisión, ou simplemente ten unha presenza testemuñal, sen ningún tipo de papel concreto.

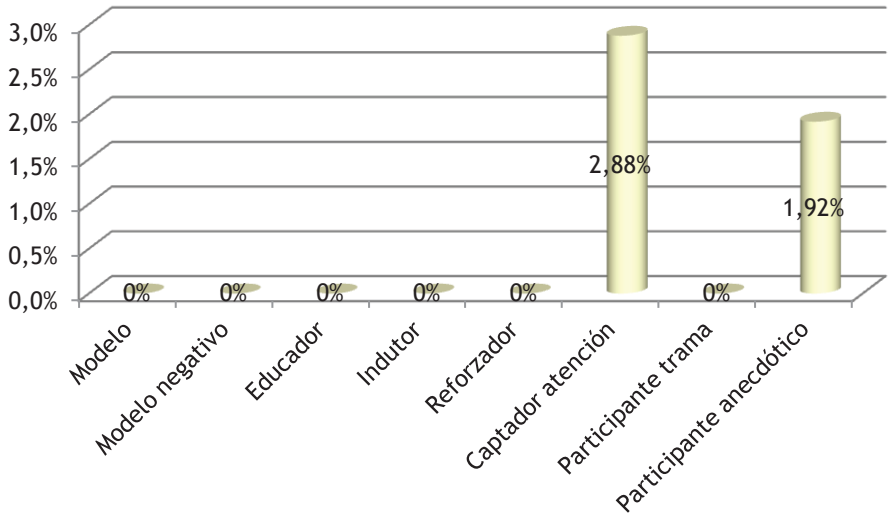


Figura 159. Frecuencia da función principal de Mariposa nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Pequeño Marciano participa no 3,85% dos capítulos asumindo diferente relevancia como personaxe principal, secundaria e co-principal. Por este motivo, da análise das funcións adoptadas por Pequeño Marciano, resultan diversos resultados, incluso algúns contrapostos.

A función da personaxe que obtén maior frecuencia corresponde á de participante anecdótico (1,92%), seguido á par pola de simple participante, no 0,96%, e pola de modelo, noutro 0,96%.

Noutros termos, Pequeño Marciano non desenvolve unha función concreta e relevante no conxunto da serie. Aínda que nun capítulo participa no desenvolvemento da trama e noutro chega a asumir a responsabilidade do modelo educativo, o papel máis salientable corresponde ao de participante anecdótico.

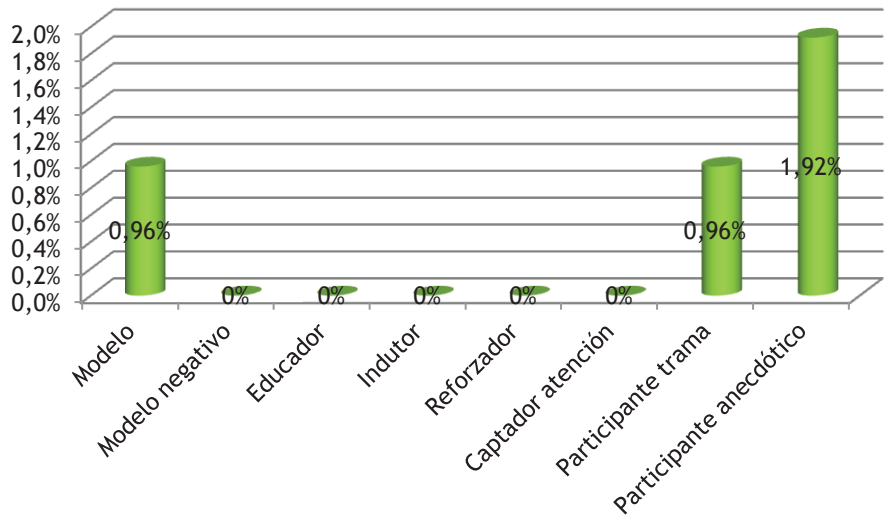


Figura 160. Frecuencia da función principal de Pequeño Marciano nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Os extraterrestres preséntanse no 2,88% dos capítulos colaborando en nó e desenlace (2,88%) e simplemente durante o nó (1,92%). En tódalas ocasións actúa como personaxe secundaria, mais ao analizar a súa función nos capítulos, destacan os resultados. No 1,92%, desempeña unicamente un papel de participante anecdótico, pero no 0,96% restante, sucede xusto o contrario ao asumir o cargo de modelo na trama.

Os extraterrestres na maior parte dos episodios non teñen ningún peso no capítulo, simplemente aparecen sen ter unha función concreta. Pola contra, durante a súa participación nun único capítulo, convértense en modelo educativo. De todos modos, é necesario precisar que, malia encarnar un modelo didáctico nun episodio, os extraterrestres sempre actúan como personaxes secundarias, polo que nesa situación concreta tampouco recae sobre eles a responsabilidade da trama.

Noutros termos, os extraterrestres non teñen unha repercusión educativa importante na serie. Agás nun episodio, a súa actuación redúcese simplemente a formar parte da trama discretamente.

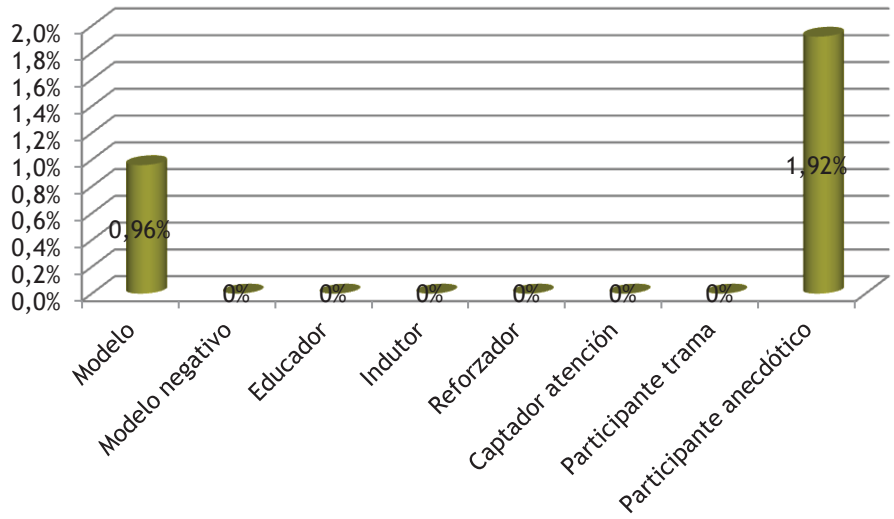


Figura 161. Frecuencia da función principal dos Extraterrestres nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Os Pais de Marciano preséntanse no 1,92% como personaxes secundarias que actúan unicamente no desenlace dos capítulos. Por este motivo, a análise das funcións das personaxes manifestan na metade dos episodios (0,96%) o seu papel como participante da trama e, na outra metade (0,96%), o de participante anecdótico.

Noutros termos, analizados os datos en conxunto, os Pais de Marciano teñen unha presenza puntual na serie sen constituír un elemento relevante para a finalidade educativa, senón máis ben un integrante para o discorrer da trama que tampouco é transcendental para a mesma.

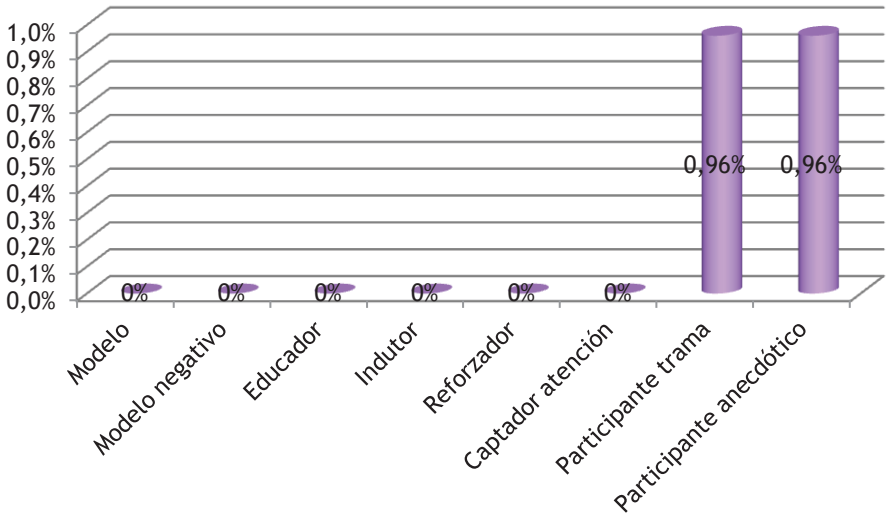


Figura 162. Frecuencia da función principal dos Pais de Marciano nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Arañita desenvólvese no 1,92% dos capítulos de *Pocoyó*. No 0,96%, exerce como secundaria durante nó e desenlace e, no 0,96% restante, como co-principal durante todo o episodio. Mais nas dúas ocasións, a función desenvolta pola personaxe é a mesma, a de participante da trama.

Noutros termos, a relevancia de Arañita na serie didacticamente resulta moi reducida. Se ben nun capítulo actúa como co-principal e recae sobre ela o peso da trama, a súa maior contribución baséase en participar no desenvolvemento da historia do episodio, pero sen implicarse directamente na finalidade didáctica.

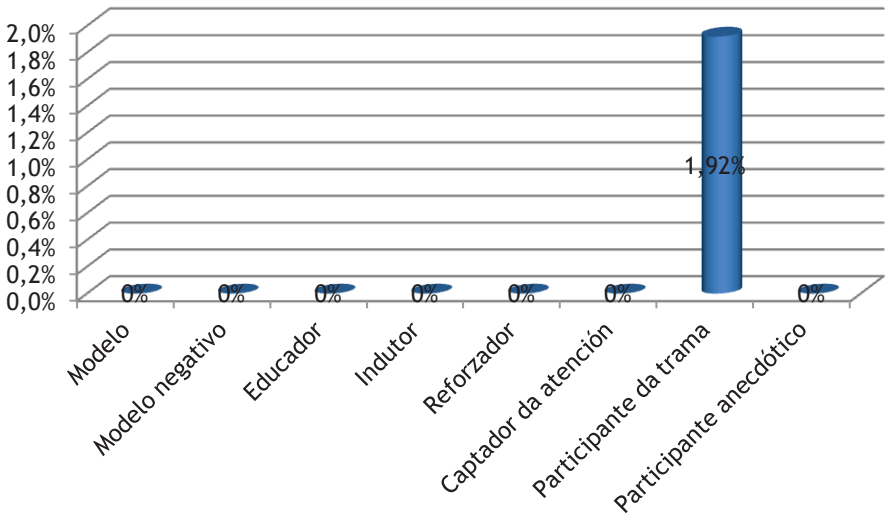


Figura 163. Frecuencia da función de Arañita nos capítulos
Fonte: elaboración propia

El Marciano desenvólvese no 1,92% dos capítulos. No 0,96% dos mesmos, desenvólvese durante nó e desenlace e, no restante 0,96%, só durante o desenlace. Esta participación reducida sintoniza coa función desempeñada na serie. Ao igual que acontece cos Pais de Marciano, preséntase como participante da trama nun 0,96% e, noutro 0,96%, como participante anecdótico.

A análise da función en El Marciano vén a confirmar o papel irrelevante desta personaxe no conxunto do programa. O máximo estatus que acada nun único capítulo é o de intervir na trama como participante, mais sen asumir como obxectivo primordial a transmisión do contido educativo.

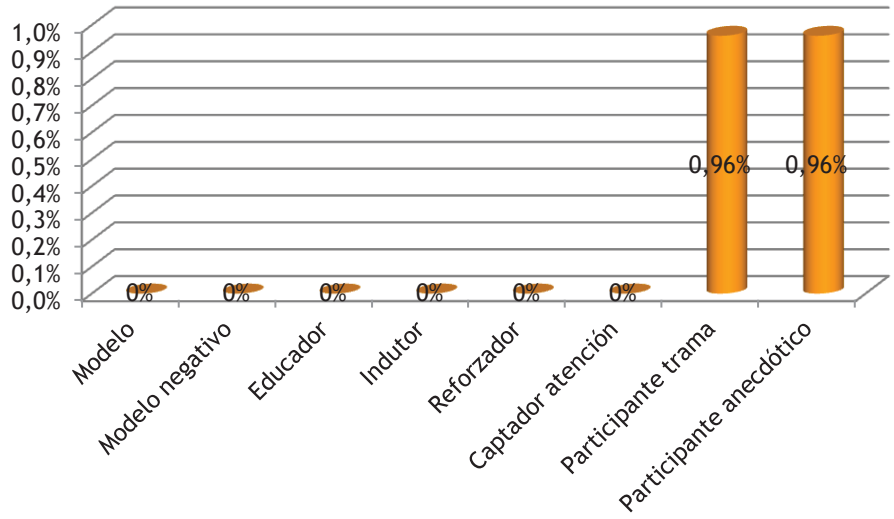


Figura 164. Frecuencia da función de El Marciano nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Señor Marciano desenvólvese unicamente no 0,96% dos capítulos, mais nesa reducida presenza mantense dende o principio até o final como personaxe principal. Neste senso, a análise da súa función concorda perfectamente cos datos anteriores ao concluír na mesma porcentaxe o seu papel de modelo educativo.

Polo tanto, trátase dunha personaxe importante para o episodio no que intervén. Non obstante, a súa función é limitada no cómputo total da serie como consecuencia da súa limitada participación.

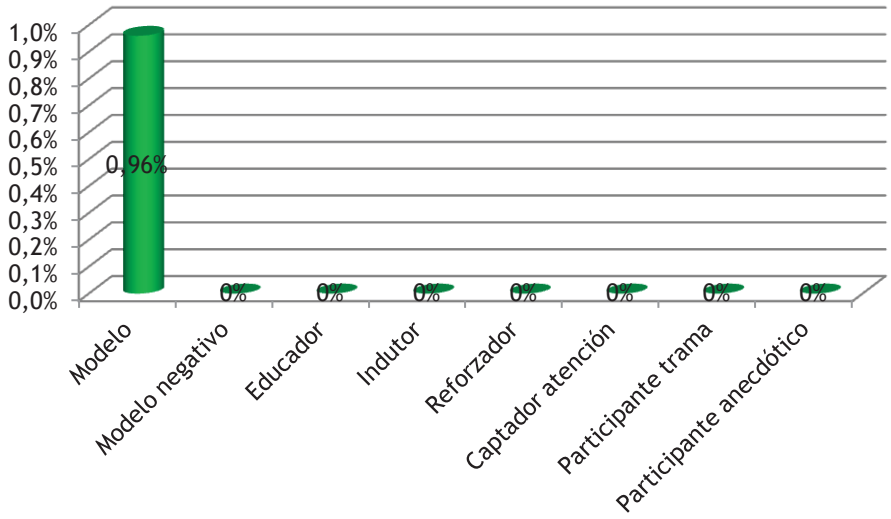


Figura 165. Frecuencia da función de Señor Marciano nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Nube presenta similitudes con Señor Marciano ao participar na mesma frecuencia de capítulos (0,96%), desenvolvéndose dende o inicio até o final, aínda que no seu caso compartindo o protagonismo. Neste senso, na análise das funcións, malia ser co-principal, Nube non se converte no modelo educativo do capítulo, senón que actúa como unha participante da trama. A súa relevancia educativa directa resulta así menor ca da anterior personaxe.

Se ben esa é a diferenza que separa a Nube de Señor Marciano, as dúas personaxes coinciden en que non constitúen figuras relevantes para a serie, dada a súa limitada participación. De todos modos, representan pezas claves nos episodios nos que aparecen e recae sobre elas o peso do capítulo.

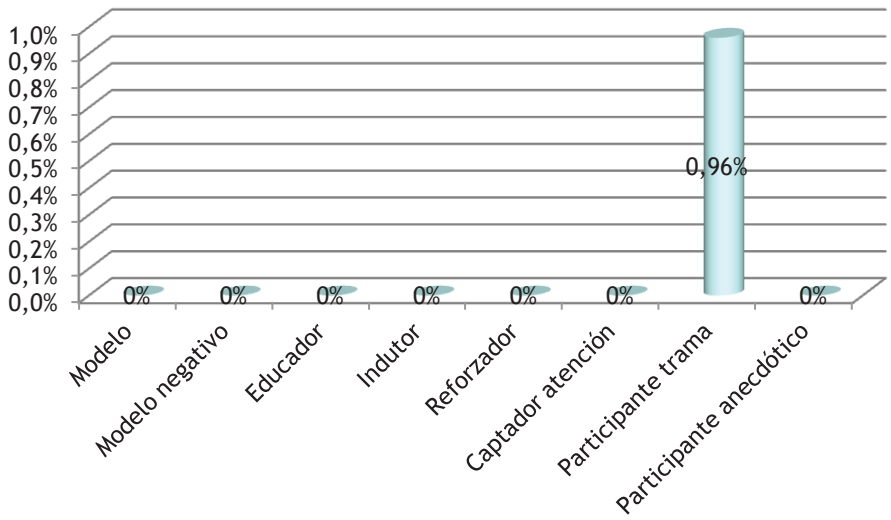


Figura 166. Frecuencia da función de Nube nos capítulos
Fonte: Elaboración propia

Orquesta Pelota forma parte da serie en reducidas dimensións. Mais no seu caso, destaca a súa presenza unicamente na presentación e desenlace. Esta circunstancia atopa a súa explicación na análise das funcións desempeñadas. Así, a participación durante o primeiro e terceiro acto coincide co feito de que a personaxe constitúe un captador da atención.

Noutros termos, o papel de Orquesta Pelota non está encamiñado á trama en si, senón ao de chamar a atención dos espectadores cara algún aspecto. Deste modo, non resulta estraño que apareza tan só ao inicio e final do episodio.

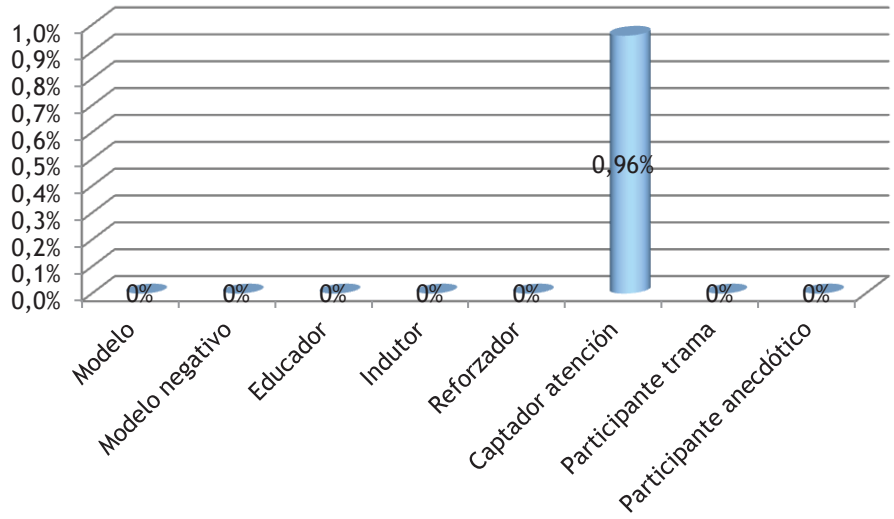


Figura 167. Frecuencia da función de Orquesta Pelota nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Dori mantén unha liña similar á de Nube e Señor Marciano no senso de que comparten a mesma frecuencia de aparición na serie e permanecen dende o principio até o final. Mais Dori considérase unha personaxe secundaria ao contrario cos outros dous integrantes. Non obstante, volve compartir con Nube a función que desempeñan ambas no capítulo: o de participante na trama.

Esta personaxe convértese así nun elemento que contribúe ao desenvolvemento da trama durante todo o capítulo, mais sen recaer nela o peso nin constituírse directamente como modelo educativo.

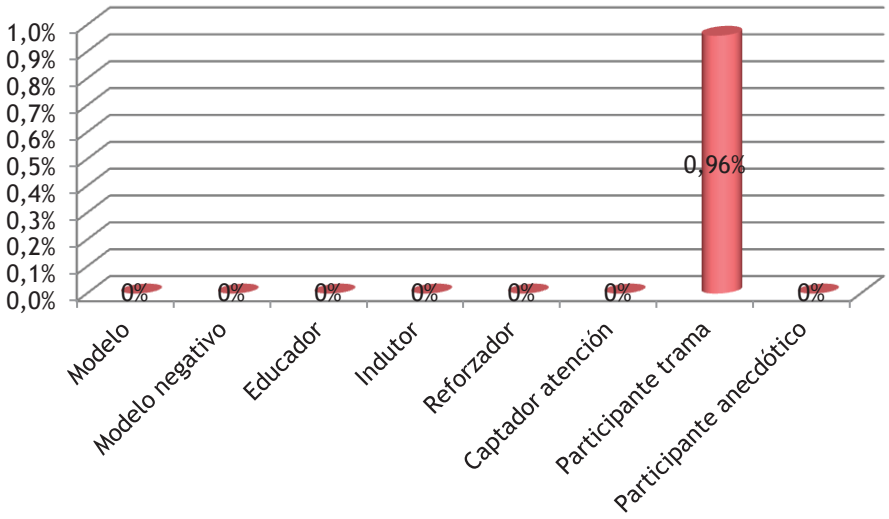


Figura 168. Frecuencia da función de Tori Dori nos capítulos
Fonte: Elaboración propia

As formigas, ao igual cas Boliñas, manifféstanse no 0,96% dos capítulos colaborando en parte do mesmo. De feito, preséntanse no desenlace como personaxe secundaria actuando a nivel de participantes da trama.

Deste modo, malia non constituírse como modelo educativo principal, si contribúen ao desenvolvemento da trama, mais a súa relevancia na serie resulta anecdótica.

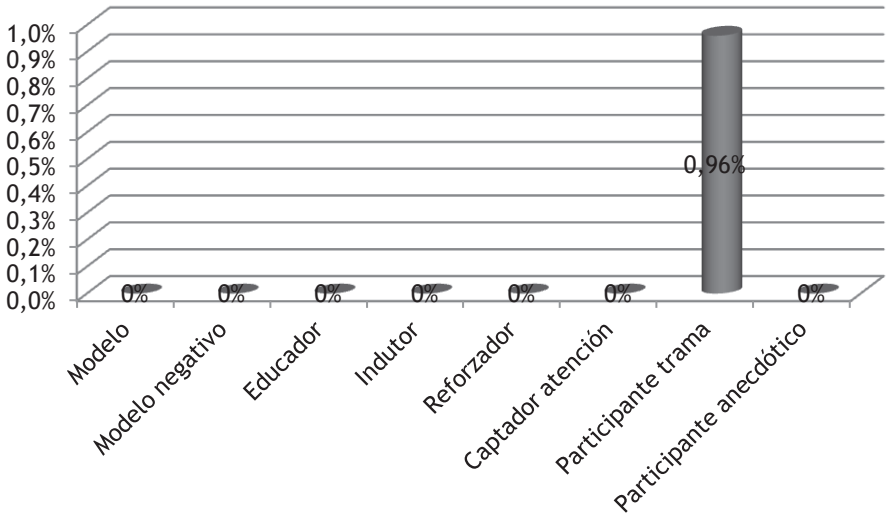


Figura 169. Frecuencia da función das Formigas nos capítulos
Fonte: elaboración propia

As Boliñas desenvólvense durante o nó e o desenlace no 0,96% dos episodios como unha personaxe secundaria. O seu papel limitado en *Pocoyó* refórzase así ao observar a súa función como participante da trama.

Polo tanto, trátase dunha personaxe que intervén en dous actos dun único capítulo no que participa activamente na trama, mais sobre ela non recae o peso da mesma. Ademais, non cumpre unha función educativa directa, polo que a súa relevancia no global da serie resulta limitada.

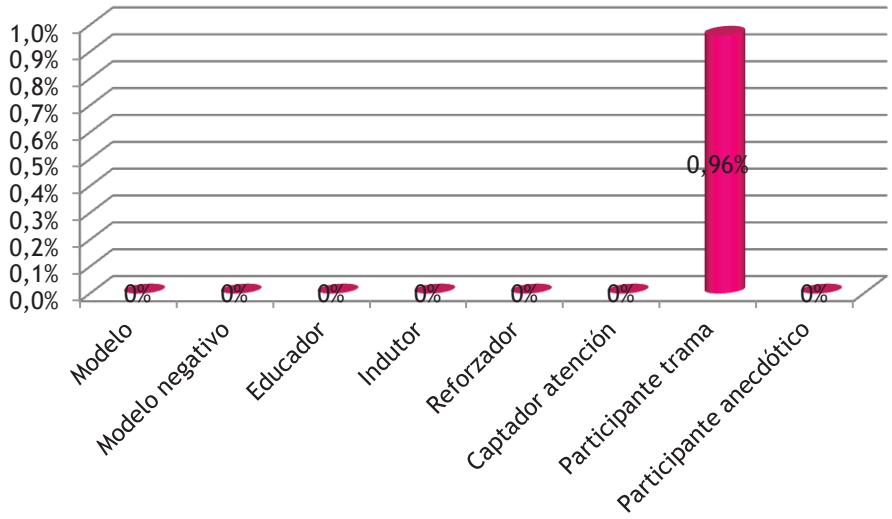


Figura 170. Frecuencia da función das Boliñas nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.3.1.1.10 Función das personaxes na transmisión dos ítems educativos

A función principal das personaxes nos capítulos permite obter unha visión global de cada unha delas na serie e abordar comparacións. Mais esta información debe completarse con datos detallados do papel desenvolto concretamente na transmisión de cada un dos ítems. Neste senso, ante o número elevado de ítems educativos da ficha, óptase por realizar unha análise atendendo ás tres áreas de contido xunto ao total das mesmas.

Pocoyó presenta dous polos na transmisión dos ítems. Por unha banda, actúa como modelo en elevadas proporcións nas tres áreas. Por outra, non se desenvolve en ningún dos contidos como captador da atención. Entre ambas posturas, sitúanse as restantes funcións, aínda que se aproximan en maior grao ás porcentaxes do último papel comentado.

Deste modo, obsérvase como o protagonista da serie se desenvolve primordialmente como modelo, acadando a súa maior proporción na área das Linguaxes (99,18%), seguido do Coñecemento do contorno (91,24%) e de si mesmo (89,24%). Neste senso, a segunda función máis predominante corresponde á de modelo negativo na primeira área co 9,79% dos ítems, reducíndose a 5,47% cando actúa como participante do Coñecemento do contorno. Curiosamente, as funcións de educar, inducir e reforzar non chegan á unidade. Así, induce no

Coñecemento de si mesmo, no 0,76%; reforza no Coñecemento do contorno, no 0,73%; e educa nesa mesma área, no 0,36%.

As tendencias do protagonista resúmense no total onde se observa como no 90,72% dos ítems actúa como modelo. Mais o destacable reside na segunda función, a de modelo negativo, no 7,91%, xa que supera a funcións relevantes como a de educar (0,03%), inducir (0,69%), reforzar (0,05%) e as de participante (0,60%) e captador da atención (0%) que, por outra banda, destacan pola mínima presenza.

Noutros termos, Pocoyó constitúe o protagonista da serie polo que o seu papel na transmisión dos contidos educativos reside en exemplificar actuacións tanto positivas como negativas. De aí que as dúas funcións principais sexan a de modelo e modelo negativo. Neste aspecto, destaca que este último papel se desenvolva principalmente na área de si mesmo, ao igual que acontece cando induce. Mentres, educa, reforza e participa especialmente no Coñecemento do contorno. Este dato resulta comprensible xa que habilidades como as sociais ou a regulación emocional semellan máis gráficas coa actuación das personaxes, tanto nun senso positivo como negativo. Do mesmo modo, as Linguaxes van vinculadas especialmente a un modelo. Pola contra, os contidos do Coñecemento do contorno, vinculados ao medio físico ou á natureza, non sempre se poden exemplificar a través dunha personaxe que actúa como modelo, polo que estes pasan a exercer de participantes, podendo ir acompañados doutras funcións como a educativa ou o reforzo.

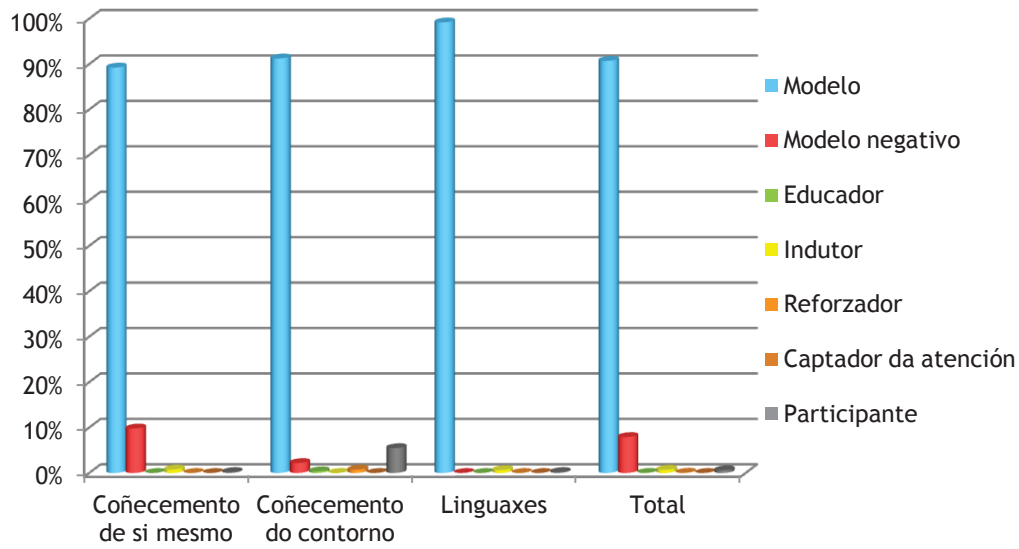


Figura 171. Frecuencia das funcións de Pocoyó na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

Pato repite un patrón moi similar ao de Pocoyó xa que se desenvolve entre dous límites: por unha banda, actúa como modelo dos ítems educativos e, por outra, non participa na captación da atención para os mesmos. Entre ambos límites, sitúanse as restantes funcións que, no caso de Pato, se desenvolven en maior grao aínda que continúen a acadar proporcións reducidas.

A función máis desenvolta nos ítems constitúe a de modelo nas súas tres variantes: Linguaxes, no 99,18%; Coñecemento do contorno, no 91,24%; e Coñecemento de si mesmo, no 89,24%. Neste senso, estas dúas últimas redúcense fronte ás de Pocoyó (véxase figura 171), aínda que mantén a proporción das Linguaxes. Pola contra, Pato incrementa a súa función como modelo negativo na primeira área cun 10,50% motivado polo seu perfil. Destaca tamén o incremento a 15,14% dos ítems na súa actuación como participante. En calquera caso, a misión de educar, inducir e reforzar seguen sen acadar a unidade malia aumentar a proporción as dúas primeiras. Así, educa e reforza os ítems do Coñecemento do contorno no 0,46%, mentres que induce no Coñecemento do contorno no 0,80%.

A visión global da personaxe na transmisión dos ítems reflicte estas mudanzas. A proporción da súa actuación como modelo diminúe lixeiramente a 87,93%, ao tempo que incrementa a de modelo negativo (8,55%) e a de participante (2,69%). Esquecendo a captación, que se mantén no 0%, as restantes funcións aumentan aínda que sexa a nivel anecdótico: a función de educar acada o 0,04% dos ítems, a de inducir, o 0,72%, e a de reforzo, o 0,08%.

Os resultados de Pato resultan moi semellantes aos de Pocoyó, mais é preciso ter en conta que se trata da segunda personaxe en frecuencia de aparición. De feito, as pequenas mudanzas que se producen tamén resultan desta circunstancia. Os seus papeis principais constitúen os de modelo e modelo negativo, pero redúcese o primeiro e o segundo aumenta, xa que o perfil de Pato difire do de Pocoyó. Neste senso, a función de participante increméntase considerablemente, motivado pola súa condición de personaxe secundaria. De todos modos, o papel de modelo continúa desenvolvéndose nas Linguaxes e, o de modelo negativo, na área de Coñecemento de si mesmo, ao igual que acontece cando induce. Mentres, as función de educar, reforzar e especialmente a de participar desenvólvense no Coñecemento do contorno. Como xa se indica con Pocoyó, estes datos vincúlanse ao feito de que as habilidades emocionais e as linguaxes transmítese máis facilmente a través da representación. Porén, os conceptos máis teóricos do ámbito das ciencias non sempre poden ser escenificados por personaxes, pasando estes a participantes.

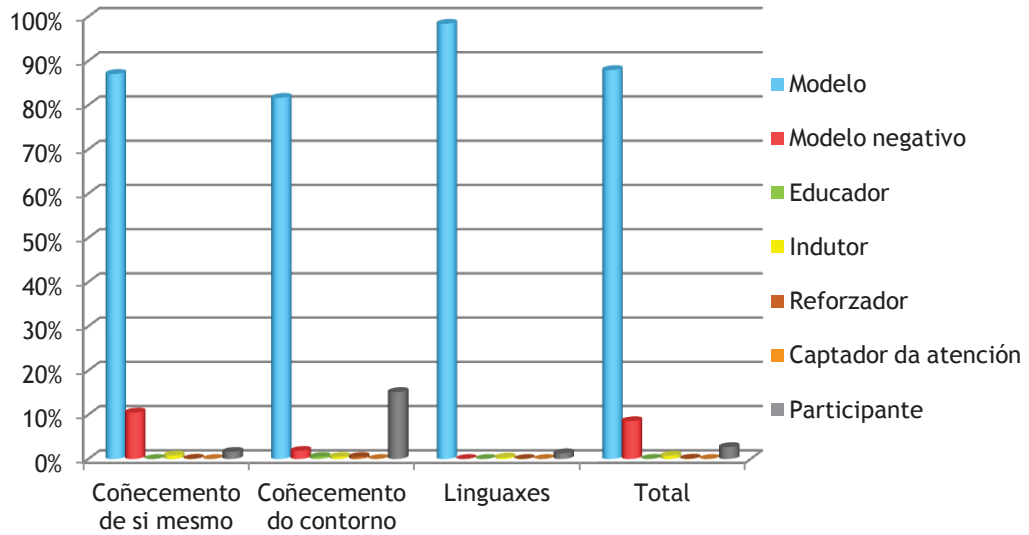


Figura 172. Frecuencia das funcións de Pato na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

Elly mantén a liña de Pocoyó e Pato, mais inclúe unha novidade na súa actuación ao transmitir os ítems educativos. Continúa a manter os dous polos que caracterizan ás dúas personaxes anteriores, pero un deles pasa a estar configurado por unha función a maiores. Elly non só non actúa como captador da atención, senón que tampouco reforza en ningún dos contidos. Deste modo, fronte a estas dúas funcións ausentes, preséntase a de modelo, con elevadas proporcións. Entre ambas, tres papeis: o modelo negativo, a educación e a indución, aínda que as dúas últimas se desenvolven con porcentaxes anecdóticas.

A función máis arraigada en Elly correspóndelle á de modelo nas tres áreas: Linguaxes, no 98,75%; Coñecemento de si mesmo, no 90,09%; e Coñecemento do contorno, no 83,80%. Neste senso, destaca que a primeira área torne na segunda máis desenvolta pola personaxe como modelo; área que tamén desenrola pero á inversa, como modelo negativo, no 7,64%, diminuíndo así a porcentaxe fronte á de Pato (10,50%) e á de Pocoyó (9,79%). En calquera caso, non é o único dato que muda, xa que o seu papel como participante na segunda área diminúe levemente a 13,97%, mentres que aumenta na educación do Coñecemento do contorno (0,56%) e na indución do Coñecemento de si mesmo (1,33%).

No referente ás áreas, non se observan grandes diferenzas. O Coñecemento de si mesmo continúa a ser transmitido en Elly a través da función de modelo e de modelo negativo, xunto coa incorporación da indución, mais en proporcións moi reducidas. As Linguaxes tamén se transmiten mediante o modelaxe en case a totalidade, mentres que o Coñecemento do contorno incrementa discretamente esta última función ao igual ca de educación, reducindo así a da participación.

As tendencias resúmense no total no cal se observa como Elly se desenvolve principalmente como modelo no 90,74%, un par de puntos por riba ca Pato (87,93%) e superando en centésimas a Pocoyó (90,72%). Incrementa ademais, a súa misión como indutor no 1,11% e mantén a porcentaxe de Pato na de educador (0,04%). Mais ao mesmo tempo, tamén actúa en menor medida como modelo negativo (6,25%) e participante (1,86%).

Polo tanto, as diferenzas entre Elly, Pato e Pocoyó son reducidas, mais xa evidencian que Elly constitúe a terceira personaxe en frecuencia de aparición. É dicir, non carga coa mesma responsabilidade educativa. Despréndese da función do reforzo e reduce a súa colaboración como modelo negativo e participante, actuando prioritariamente como modelo. Paralelamente, tamén incrementa o papel de educador e indutor, motivado sobre todo polo perfil de Elly, máis "branco" co das anteriores personaxes. Estas dúas causas configuran a súa actuación na transmisión de ítems.

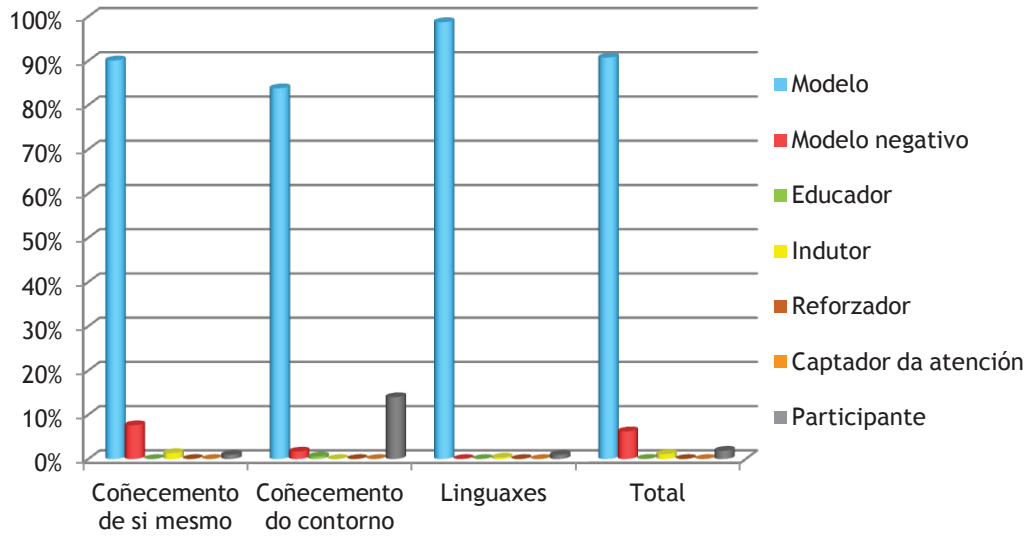


Figura 173. Frecuencia das funcións de Elly na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

Pajarito afástase das anteriores personaxes non só na frecuencia de aparición dos capítulos, senón tamén na análise da transmisión dos ítems educativos. De feito, só desempeña catro funcións, entre as cales volve predominar a de modelo. Mentres, os restantes papeis de modelo negativo, participante e indutor mantéñense en proporcións reducidas.

A función de modelo caracterízase por ser a máis desenvolta por Pajarito nas tres áreas: 89,88% no Coñecemento de si mesmo, 88,24% no Coñecemento do contorno e 100% nas Linguaxes. Neste senso, destaca que a personaxe transmita a totalidade dos ítems lingüísticos a través da modelaxe, sen a intervención doutra función. Distánciase así das porcentaxes dos restantes papeis: do modelo negativo, na primeira área (8,82%); do participante (5,88%), na segunda área; e do indutor (1,74%), tamén no Coñecemento do contorno.

Deste modo, as áreas desenvólvense prioritariamente a través da modelaxe, aínda que con diferenzas. Pajarito transmite unicamente ítems das Linguaxes a través da modelaxe. Pola contra, o Coñecemento de si mesmo e do contorno complementan esta función coa fórmula modelo negativo+indutor+participante, aínda que difiran nas proporcións levemente. Así, na primeira área, dáselle maior protagonismo ao modelaxe negativo, empregando a indución e a participación dun modo case anecdótico. Mentres, na segunda área, emprégase en maior grao a participación, reducíndose o modelaxe negativo e mantendo unha indución en niveis moi reducidos.

As tendencias de Pajarito resúmense no total no que se simplifican as proporcións. Noutros termos, o 90,95% dos ítems transmítense a través da modelaxe, o cal é complementado pola modelaxe negativa no 7,42%. Estas dúas funcións convértense así nas primordiais da personaxe, xa que as de participante só acada o 0,93% e, a de indutor, o 0,70%.

Os resultados exemplifican un perfil de Pajarito máis sinxelo cas anteriores personaxes. Este feito atópase vinculado ao papel secundario que exerce, sobre o cal recae pouco peso da

finalidade didáctica xa que nunca educa, nin reforza, nin capta a atención. É dicir, trátase dunha personaxe que, como consecuencia da súa participación na serie, serve para exemplificar actitudes positivas e negativas, pero non educa explicitamente.

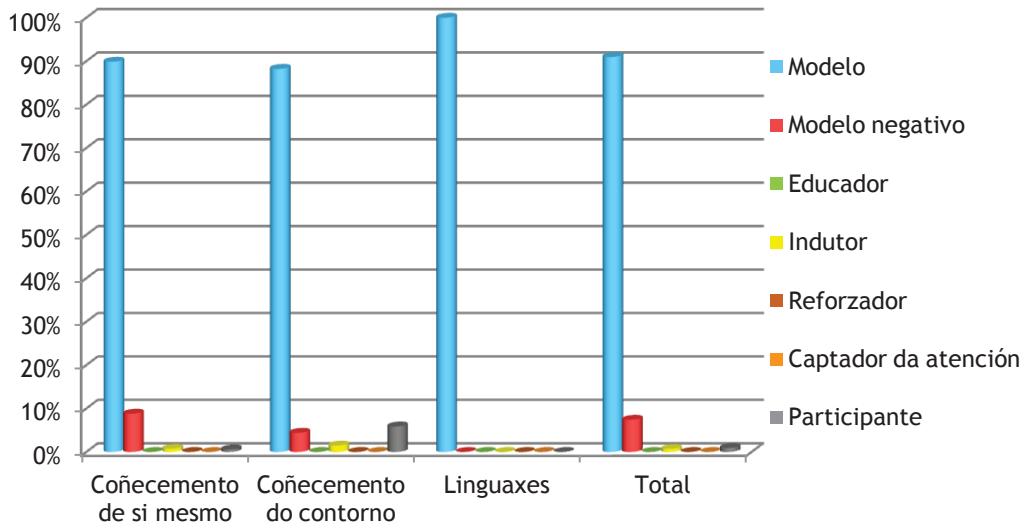


Figura 174. Frecuencia das funcións de Pajarito na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

Lula atópase aínda máis lonxe das anteriores personaxes na frecuencia de aparición dos capítulos, mais ao igual ca elas, presenta claramente dous polos. Dunha banda, mantén a función de modelo acadando as proporcións máis elevadas e doutra, fai desaparecer as de educar, inducir e reforzar, completamente ausentes. Entre ambos límites, sitúanse os papeis de participante -que nesta personaxe se desenvolve en maior proporción cas anteriores-, o de modelo negativo, o de captador da atención, case a nivel anecdótico.

A función máis desenvolta por Lula corresponde á de modelo nas tres áreas: 90% no Coñecemento de si mesmo; 58,33%, no Coñecemento do contorno; e 83,33%, nas Linguaxes. Mais, como se pode apreciar, nesta personaxe redúcense as proporcións, sendo a máis desenvolta a primeira área, perdendo o liderado a terceira e diminuíndose case á metade a segunda. As mudanzas tamén afectan ás restantes funcións. Así, Lula desenvolve o papel de participante no Coñecemento do contorno no 38,89%, unha porcentaxe moi superior á das anteriores personaxes. E actúa como captador da atención da mesma área nun 2,78% dos ítems, papel tampouco desempeñado por Pocoyó, Pato Elly ou Pajarito. Ademais, tamén reduce a súa misión como modelo negativo da primeira área, no 4,67%.

Por outra banda, en Lula atópanse diferenzas na transmisión dos ítems educativo con respecto ás áreas. A das Linguaxes emprega a fórmula modelo+participante, correspondéndolle á primeira función a maior parte do peso (83,39%). Mentres que o Coñecemento do contorno engade un papel máis, o de captador da atención, e distribúe a responsabilidade dun modo bastante diferente. Así, a modelaxe asume o 58,33%, a participación, o 38,89%, e a captación de atención, un reducido 2,78%. Finalmente, a primeira

área fai recaer o peso principalmente na modelaxe (90%), mais compleméntao coa fórmula modelaxe negativa (4,67%)+participación (5,33%).

O papel de Lula obsérvase no total, no cal a tendencia se dirixe a reducir tódalas funcións agás a de participante, que ascende a 9,44%, e a de captador, a cal aparece sen dimensións anecdóticas, no 0,28%. Deste modo, Lula actúa como modelo no 86,39% e, no 3,89%, como modelo negativo. Desaparecen así as funcións de indución, educación e reforzo.

Os resultados de Lula distánciase das tres personaxes principais. O seu perfil vólvese máis simple xa que, se ben continúa exercendo como modelo, faino en menor proporción. Ademais, aumenta a súa misión como simple participante, mentres que as restantes funcións ou non as exerce, coma no caso da indución, educación e do reforzo, ou ben son sumamente anecdóticas, como o da captación da atención. Polo tanto, Lula non constitúe unha personaxe destinada á transmisión dos ítems educativos, aínda que pode servir de modelo nos contidos didácticos.

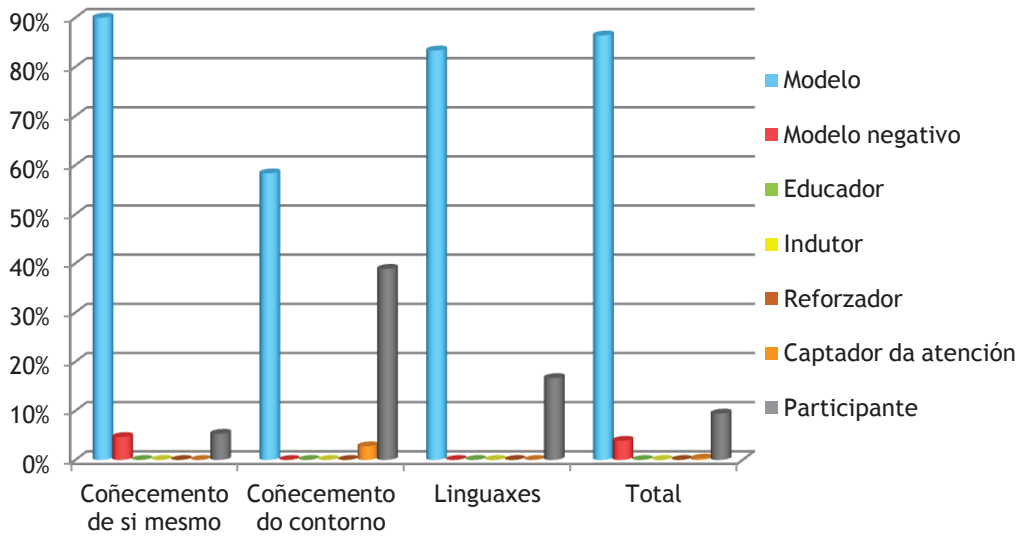


Figura 175. Frecuencia das funcións de Lula na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

Pajaroto continúa a liña de Lula afastándose aínda máis das principais personaxes. Así, das sete funcións que se poden desenvolver na transmisión dos ítems educativos, só desempeña catro, entre as cales se volve a observar unha predominante, a de modelo. Mentres, os restantes papeis de modelo negativo, participante e indutor desenvólvense en proporcións reducidas.

O papel de modelo constitúe a función máis desenvolta por Pajaroto nas tres áreas: 89,90%, no Coñecemento de si mesmo; 82,35%, no Coñecemento do contorno; e 85,71%, nas Linguaxes. Estas proporcións mantéñense elevadas a gran distancia do 11,76% da función de inducir no Coñecemento do contorno; un dato que sorprende fronte aos resultados das anteriores personaxes que dificilmente acadan a unidade. Neste senso, Pajaroto mantén un nivel similar a Lula no modelo negativo cun 5,88% na segunda área, xa que na primeira acada un 5,56%. Porén, como participante descende a 4,76% na área das Linguaxes.

Por outra banda, as áreas desenvólvense prioritariamente a través da modelaxe, mais presentan diferenzas nas restantes funcións. Pajaroto compleméntao na primeira área coa modelaxe negativa+participación, mentres que na segunda coa modelaxe negativa+indución. Finalmente, nas Linguaxes compleméntao coa indución+participación.

As tendencias nesta personaxe resúmense nas porcentaxes totais, onde se amosa como desenvolve a modelaxe no 88,98% dos ítems. Fica así a modelaxe negativa no 5,08% e, a participación, no 4,24%, diminuíndo a un anecdótico 1,69% coa indución.

Polo tanto, Pajaroto presenta un perfil aínda máis nítido ca Lula. A súa actuación como personaxe secundaria maniféstase nas funcións desempeñadas ao non desenvolver en ningún momento un papel educativo, nin de reforzo, nin de captación da atención. Simplemente actúa como modelo positivo e negativo e participa, xa que a súa función como indutor tamén resulta anecdótica. A súa función educativa fica así en entredito en comparación coas anteriores personaxes.

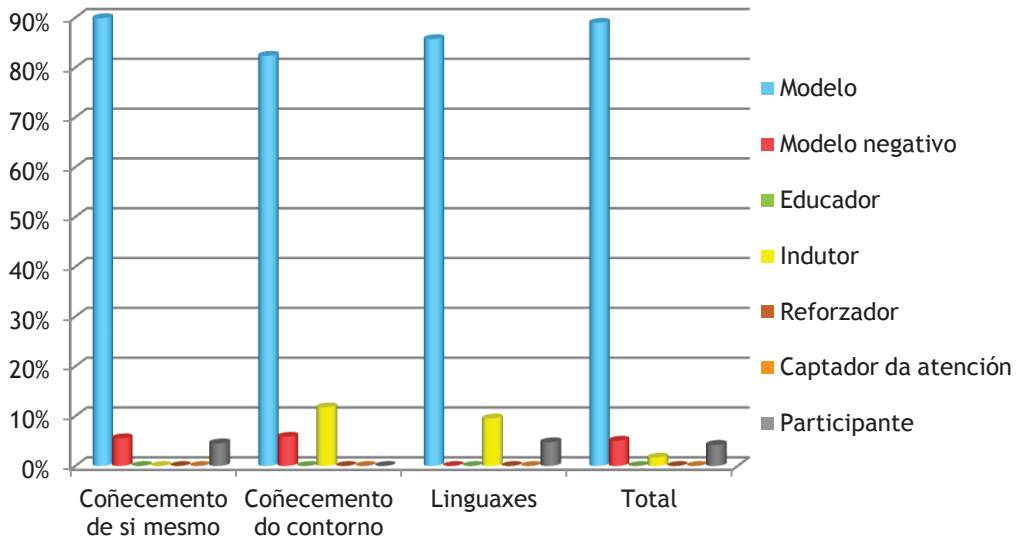


Figura 176. Frecuencia das funcións de Pajaroto na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

Valentina distánciase aínda máis ca Pajaroto das principais personaxes. Caracterízase por transmitir os ítems educativos simplemente a través de tres funcións: a de modelo, modelo negativo e participante. É dicir, non desenvolve o papel de educador, indutor, reforzador nin de captador da atención.

Malia estes datos, a función de modelo continúa a ser a máis desenvolta por Valentina nas tres áreas: 92,25%, no Coñecemento de si mesmo; 95,45%, no Coñecemento do contorno; e 100% nas Linguaxes. Estas proporcións atópanse lonxe do 7,24% do modelo negativo, no Coñecemento de si mesmo, e do 2,27% do participante, no Coñecemento do contorno.

En calquera caso, estas porcentaxes non motivan grandes diferenzas nas áreas. Valentina transmite os ítems educativos da terceira área unicamente a través da modelaxe, mentres que

as dúas primeiras seguen a fórmula da modelaxe+modelaxe negativa+participación. Neste senso, a primeira área emprega a función de modelaxe negativa no 7,24% dos ítems e, a de participación, no 0,52%. Mentres, a segunda utiliza a modelaxe negativa no 2,27%, xusto a mesma proporción ca na participación.

As tendencias de Valentina resúmense no total, no cal se observa como transmite o 93,37% dos ítems a través da modelaxe. Deste modo, os restantes ítems non se reparten equitativamente entre as funcións restantes, senón que a modelaxe negativa asume o 6% ficando só un 0,62% para a función da participación.

Polo tanto, Valentina amosa uns resultados que evidencian o seu papel na serie, principalmente como modelo. Entre as súas funcións non se atopa a de educar, nin a de inducir, nin a de reforzar, nin a de captador da atención. Tan só forma parte das tramas e nelas a súa actuación pode ser motivo de modelo ou non. É dicir, Valentina non se constitúe como unha personaxe envorcada na finalidade didáctica, mais pode exercer como exemplo positivo ou negativo dun contido educativo.

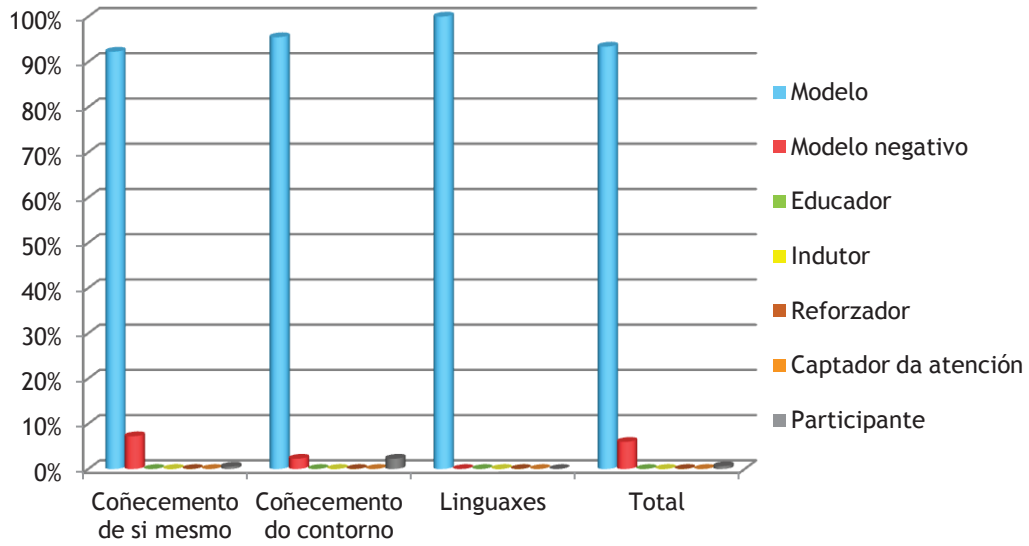


Figura 177. Frecuencia das funcións de Valentina na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

Pulpo caracterízase por transmitir os ítems educativos simplemente a través de tres funcións: a de modelo, modelo negativo e indución. Deste modo, non desenvolve catro papeis: o de educar, reforzar, captar a atención e o de participar. Noutros termos, hai máis funcións non exercidas que exercidas.

A principal misión de Pulpo corresponde, como nas anteriores personaxes, ao de modelaxe nas tres áreas: 92% no Coñecemento de si mesmo, 95,24% no Coñecemento do contorno e 100% nas Linguaxes. Mais como se pode apreciar, contan con maiores porcentaxes, producíndose aínda unha maior distancia coas restantes funcións. Así, a modelaxe negativa só acada o 4,76% na segunda área e a indución un 4% na primeira

Por outra banda, as diferenzas entre áreas tamén se reducen. De feito, as Linguaxes desenvólvense unicamente a través da modelaxe, mais o Coñecemento de si mesmo e o do contorno acadan resultados semellantes. Así, a primeira área compleméntase coa fórmula modelo negativo+induce e a segunda, simplemente coa de modelo negativo, mais en calquera caso, a porcentaxe da indución da primeira é tan só dun 4%.

Estas tendencias reflíctense no total dos capítulos onde se amosa como os ítems educativos se transmiten no 93,39% a través da modelaxe, repartíndose os restantes entre o 3,50% da modelaxe negativa e o 3,11% da indución.

Polo tanto, Pulpo reforza nun nivel superior a postura de Pajaroto ao desenvolver unicamente tres funcións, incrementando a porcentaxe da modelaxe e diminuíndo as do modelo negativo e indución. Deste modo, faise patente o seu papel na serie máis libre de responsabilidades en comparación cos seus compañeiros anteriores; unha circunstancia que resulta coherente, xa que só aparece no 13,46% dos capítulos.

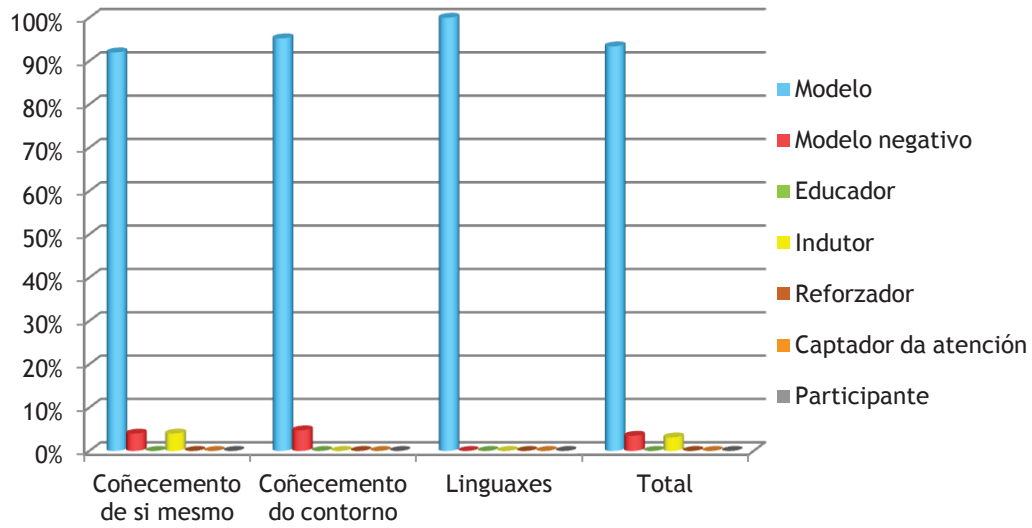


Figura 178. Frecuencia das funcións de Pulpo na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

Ballena preséntase nunha proporción menor de capítulos ca Valentina e Pulpo, no 5,77% dos capítulos. En calquera caso, desenvolve unha función máis ca eles. Así, dos sete papeis que pode levar a cabo, desempeña catro. Deste modo, aprécianse novamente dous polos. Por unha banda, a misión de modelaxe, con elevadas proporcións. Por outra, a inexistencia das funcións de educar, inducir, reforzar e captar a atención.

A función de Ballena corresponde, ao igual cas anteriores personaxes, a desempeñar a modelaxe nas tres áreas: 93,33%, no Coñecemento de si mesmo; 89,89%, no Coñecemento do contorno; e 75%, nas Linguaxes. Neste senso, prodúcense cambios xa que por primeira vez unha personaxe reduce a súa función de modelo dun xeito significativo, acadando o Coñecemento de si mesmo o primeiro posto. Pola contra, a participación destaca polo seu

emprego nas Linguaxes, no 25%, e a modelaxe negativa, pola segunda área, nun 11,11%. Finalmente, a función da indución emprégase na primeira área, no 2,67%.

Deste modo, as diferenzas entre áreas preséntanse nesta personaxe. Nas Linguaxes empregan a fórmula de modelaxe+participación en proporcións 75%-25%. Mentres, no Coñecemento do contorno, emprégase simplemente modelaxe+modelaxe negativo, aínda que neste caso a proporción da primeira é superior á das Linguaxes. No Coñecemento de si mesmo, a porcentaxe do modelaxe é moi elevada, nun 93,33%, repartíndose dun modo similar o resto entre a modelaxe negativa e a indución.

En calquera caso, os resultados do total suavizan estes datos. De feito, obsérvase como Ballena desempeña a función de modelo no 91,30%. Esta é seguida a gran distancia pola de modelo negativo, no 4,35% e, a partes iguais, no 2,17%, polo papel de indutor e participante.

Polo tanto, Ballena non constitúe unha personaxe fundamental na serie xa que en ningún momento educa, reforza ou capta a atención. Ademais, na maior parte dos capítulos, desenvólvese como modelo ou incluso modelo negativo, como consecuencia da súa actuación. De feito, a función de indutora resulta anecdótica. Noutros termos, non carga cunha responsabilidade educativa elevada na serie.

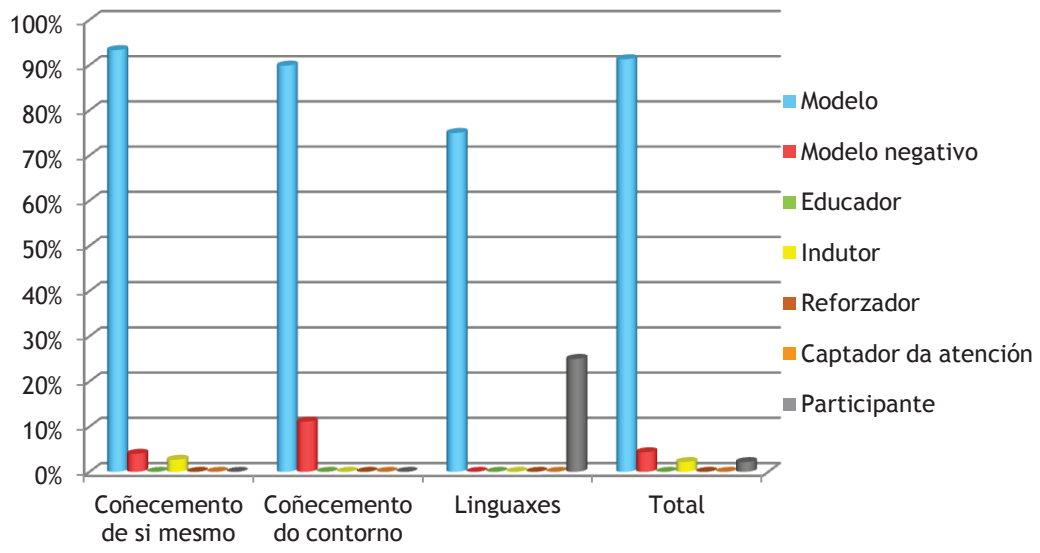


Figura 179. Frecuencia das funcións de Ballena na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

Mariposa trae unha novidade con respecto ás anteriores personaxes: combina unicamente dúas funcións. Así, non desempeña a función do modelo negativo, nin a de educador, indutor, reforzador ou participante. Tan só actúa como modelo e captador da atención, desenvolvéndoas ademais unicamente na área do Coñecemento de si mesmo.

Noutros termos, Mariposa transmite o 80% dos ítems da primeira área como modelo e, no 20% restante, como captador da atención. Deste modo, tendo en conta que esta personaxe só

aparece no 5,88% dos episodios e que o seu papel se circunscribe ás devanditas funcións na transmisión dos ítems, non desempeña unha responsabilidade moi elevada na finalidade educativa da serie.

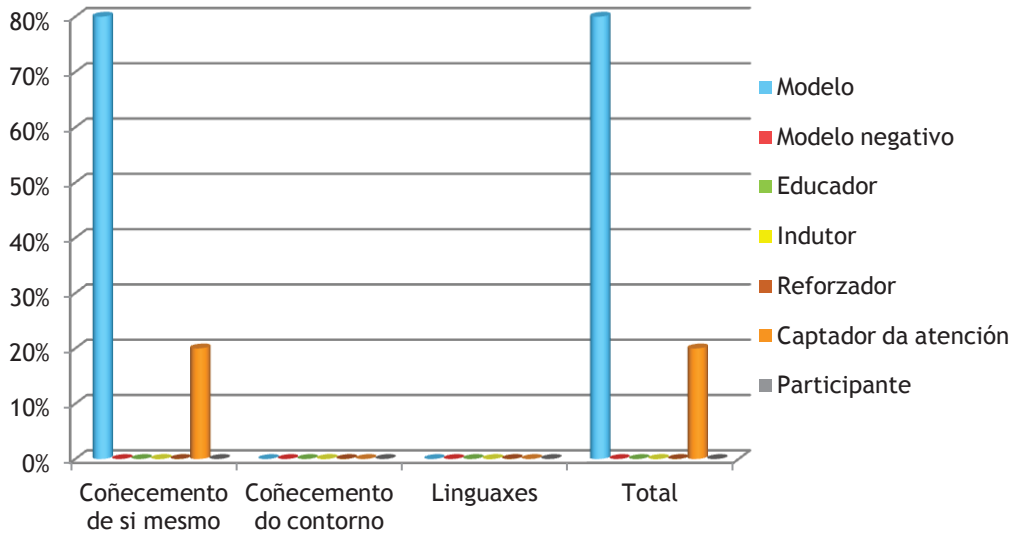


Figura 180. Frecuencia das funcións de Mariposa na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

Pequeño Marciano combina dúas funcións na transmisión dos ítems educativos, ao igual ca Mariposa. Mais, como se pode observar na figura 181, desenvólvenas nas tres áreas. Deste modo, desempeña dous papeis, os de modelo e modelo negativo. O primeiro papel acada proporcións moi elevadas nas tres áreas: 93,88% no Coñecemento de si mesmo, 100% no Coñecemento do contorno e 100% nas Linguaxes. Mentres, a modelaxe negativo só é exercido por Pequeño Marciano no Coñecemento de si mesmo no 6,12%.

En calquera caso, o resultado do total amosa claramente a actuación de Pequeño Marciano no 95,08% como modelo na transmisión dos ítems, mentres no 4,92%, como modelo negativo. Polo tanto, a súa responsabilidade na globalidade da serie, na que só está presente no 3,85% dos capítulos, caracterízase por ser reducida xa que en ningún momento procura educar, inducir ou tan sequera reforzar un ítem educativo.

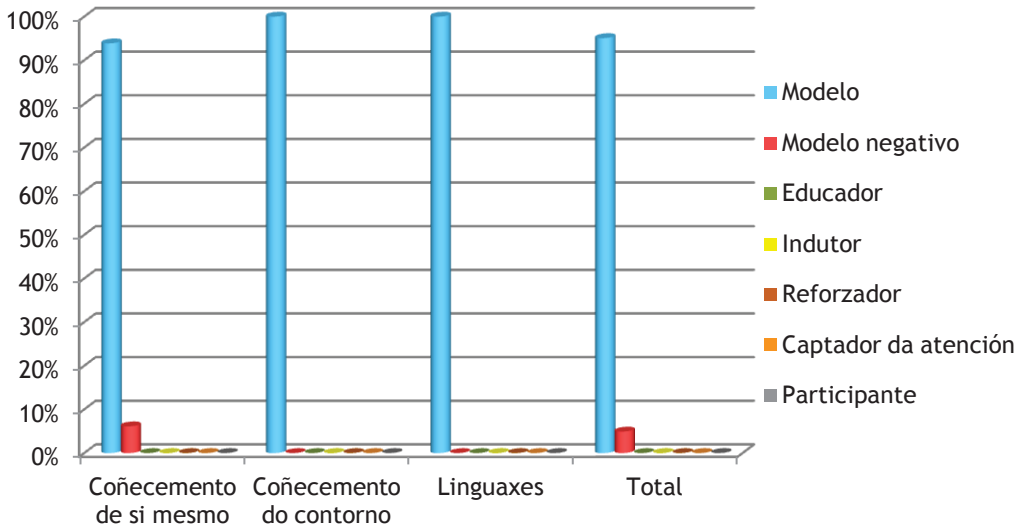


Figura 181. Frecuencia das funcións de Pequeño Marciano na transmisión dos ítems educativos por área.
Fonte: elaboración propia

Os extraterrestres presentan unha novidade con respecto ás anteriores personaxes: só desenvolven unha única función das sete que poderían desempeñar, a de modelo. Ademais, transmiten nese papel o 100% dos ítems nas tres áreas do Coñecemento de si mesmo, Coñecemento do contorno e Linguaxes.

Estes resultados deben englobarse na participación dos extraterrestres na serie, presentes no 2,88% dos episodios como secundarios. É comprensible así que só actúen como modelos na transmisión dos ítems, froito da súa colaboración na trama. Polo tanto, a súa vontade educativa no programa dista de ser relevante xa que en ningún momento procura inducir, educar ou reforzar un contido educativo.

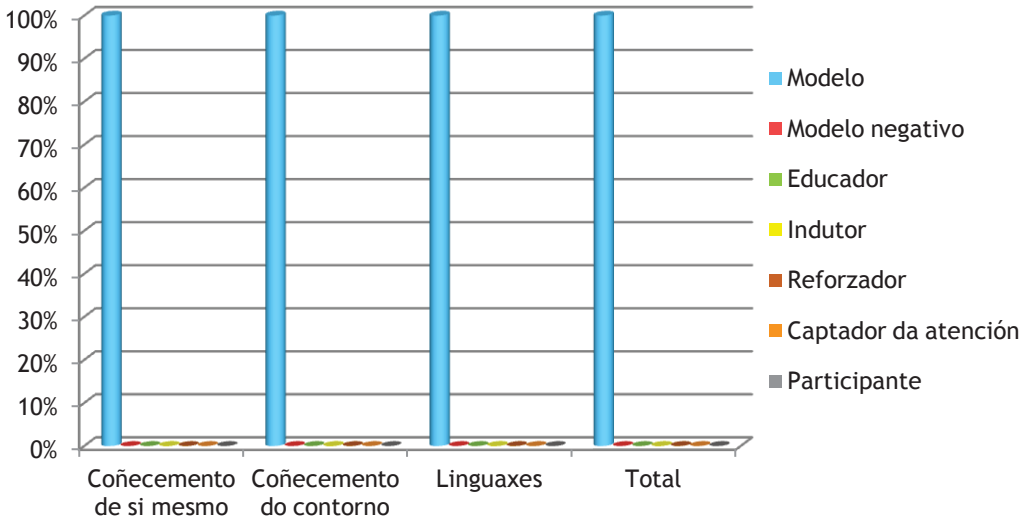


Figura 182. Frecuencia das funcións de Extraterrestres na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

Os Pais de Marciano presentan unha gráfica que evidencia a súa participación na serie. Das sete funcións que poden desempeñar, tan só exercen unha: a de modelo. Este dato aínda clarifica máis o papel destas personaxes cando se observa por áreas, xa que só se desenvolven como tales na primeira. Noutros termos, os Pais de Marciano só actúan na serie como modelos do Coñecemento de si mesmo, obtendo esta área o 100% dos ítems.

Estes resultados é preciso analizalos tendo en conta a participación das personaxes unicamente no desenlace, no 1,92% dos capítulos. Neles, preséntanse como secundarios e desempeñan a función principal de participante, no 0,96%, e no restante 0,96%, a de participante anecdótico. Deste modo, resulta lóxico que na transmisión concreta dos ítems só exerzan de modelo nunha única área, consecuencia da súa anecdótica colaboración na serie.

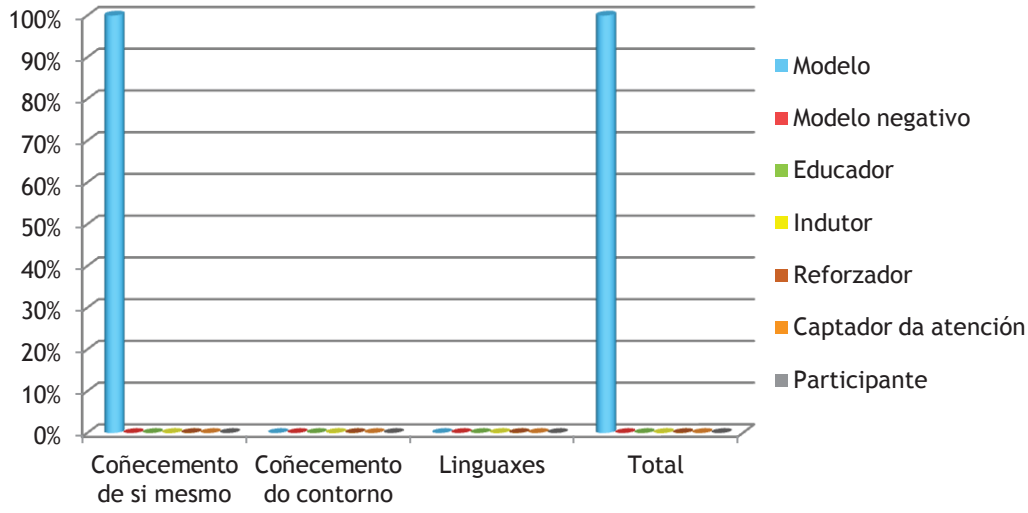


Figura 183. Frecuencia das funcións de Pais de Marciano na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

Arañita presenta un panorama similar ao dos Pais de Marciano. Ao igual que acontece coa familia Allien, só desempeña unha das sete funcións. Mais neste caso, o papel de modelo mantense nas tres áreas. É dicir, Arañita actúa como tal no 100% dos ítems das áreas do Coñecemento de si mesmo, Coñecemento do contorno e Linguaxes.

Estes datos deben contextualizarse na frecuencia de aparición da personaxe, no 1,92% dos capítulos. Aínda que, a diferenza dos Pais de Marciano, Arañita desenvólvese nos tres actos e actúa como co-principal no 0,96% dos episodios. Estas circunstancias poden así explicar a transmisión de ítems nas tres áreas no 100%. De todos modos, a análise pon en entredito a responsabilidade da personaxe na finalidade educativa ao actuar simplemente como modelo.

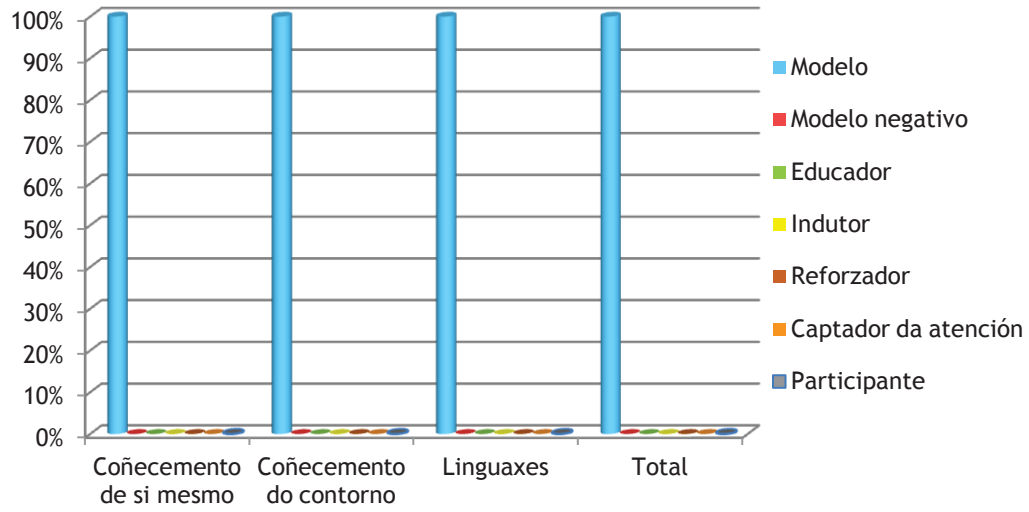


Figura 184. Frecuencia das funcións de Arañita na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

El Marciano presenta idénticos resultados ca Arañita. Como acontece con esta personaxe, só desempeña unha función das sete posibles. Así, actúa como modelo no 100% dos ítems nas áreas do Coñecemento de si mesmo, Coñecemento do contorno e Linguaxes.

O seu papel reducido na transmisión de ítems vincúlase á natureza da propia personaxe. A diferenza de Arañita, El Marciano desenvólvese unicamente durante o nó e o desenlace como personaxe secundaria. Polo tanto, resulta coherente que unicamente actúe como modelo e que a súa responsabilidade na finalidade didáctica da serie se considere moi limitada.

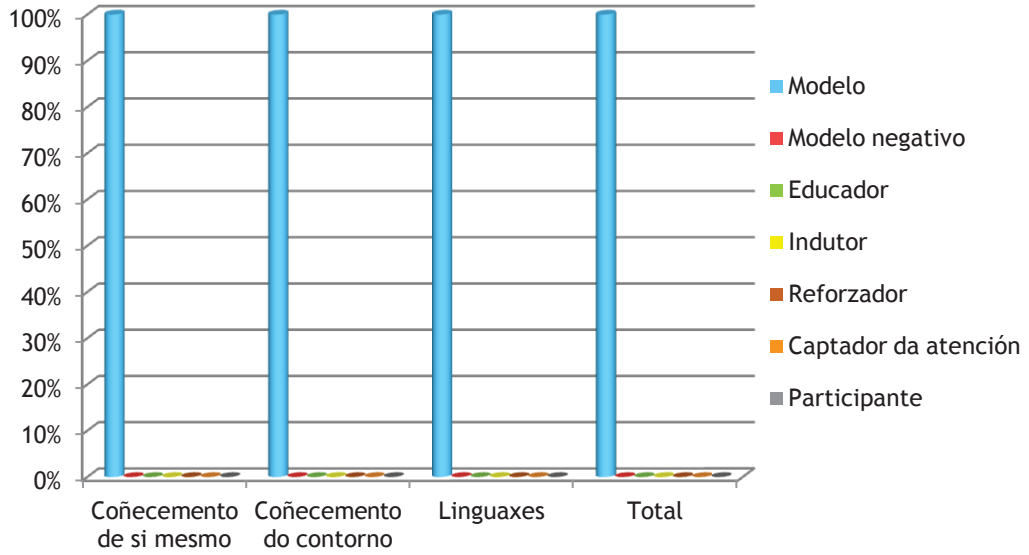


Figura 185. Frecuencia das funcións de El Marciano na transmisión dos ítems educativos por área.
Fonte: elaboración propia

Señor Marciano segue a liña das anteriores personaxes ao contar con máis funcións ausentes ca presentes. Só actúa como modelo e modelo negativo, mais non como educador, indutor, reforzador, captador ou participante. De todos modos, o seu perfil resulta máis amplo diferenciándose, por exemplo, do de Arañita, ao actuar tanto positiva como negativamente. Neste senso, no Coñecemento de si mesmo transmite o 32% dos ítems como modelo negativo, mentres que como positivo, o 68%. Pola contra, no Coñecemento do contorno e no das Linguaxes, actúa como modelo no 100% dos ítems.

Noutros termos, malia estar só presente nun único capítulo, Señor Marciano desenvolve máis matices na súa forma de actuar, de aí que se converta nun patrón nos dous sentidos, positivo e negativo, do Coñecemento de si mesmo. De feito, no resultado total, desenvolve o 71,43% dos ítems como modelo, mentres que o 28,57%, como modelo negativo. Uns datos, en calquera caso, vinculados á súa posición como protagonista do capítulo. Non obstante, é preciso lembrar que a responsabilidade da finalidade educativa de Señor Marciano resulta anecdótica no global da serie.

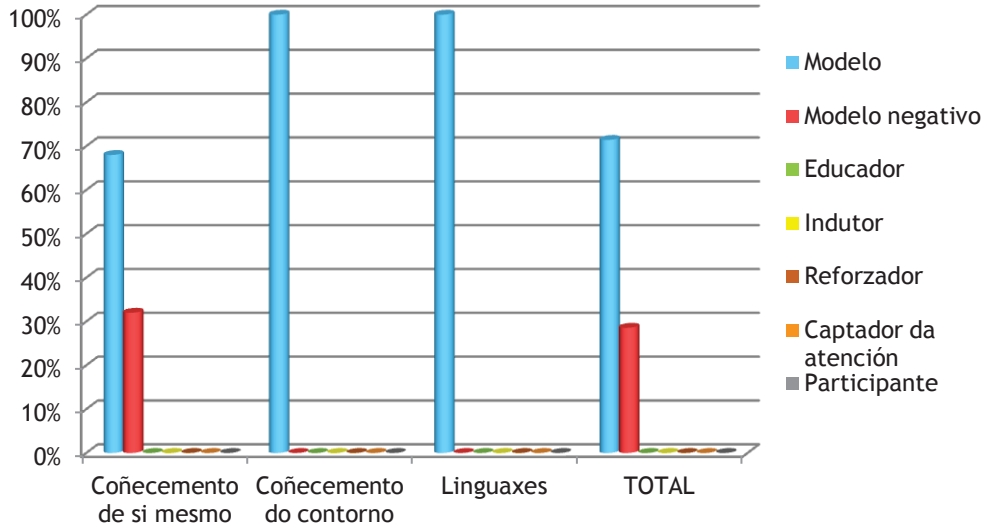


Figura 186. Frecuencia das funcións de Señor Marciano na transmisión dos ítems educativos por área. Fonte: elaboración propia

Nube presenta un perfil particular na transmisión dos ítems educativos. Malia desenvolverse unicamente no 0,96% dos capítulos da serie, desempeña tres funcións: a de modelo, modelo negativo e captador da atención. Deste modo, nin educa, nin induce, nin reforza nin participa. Non obstante, só transmite dúas áreas, a do Coñecemento de si mesmo e a do contorno, polo que non exerce a área das Linguaxes.

A función máis presente correspóndelle á de modelo, que transmite o 84,62% de ítems na primeira área e, na segunda, o 66,67%. Porén, tamén destaca a de captador da atención no Coñecemento do contorno, no 33,33%. Así, o modelo negativo pasa a último posto, transmitindo o 15,38% dos ítems do Coñecemento de si mesmo. Neste senso, a primeira área

emprega a fórmula modelo+modelo negativo mentres a segunda, o de modelo+captador da atención.

Noutros termos, Nube só está presente nun único capítulo da serie actuando como co-principal, mais este aspecto pode explicar os resultados do total. Estes manifestan que o 81,25% dos ítems se transmiten por modelaxe, o 12,50%, a través da modelaxe negativa e, o 6,25%, mediante a captación da atención. Polo tanto, se ben Nube non asume gran responsabilidade no conxunto total da serie, si que se distingue das restantes personaxes anecdóticas por asumir maior papel na finalidade didáctica.

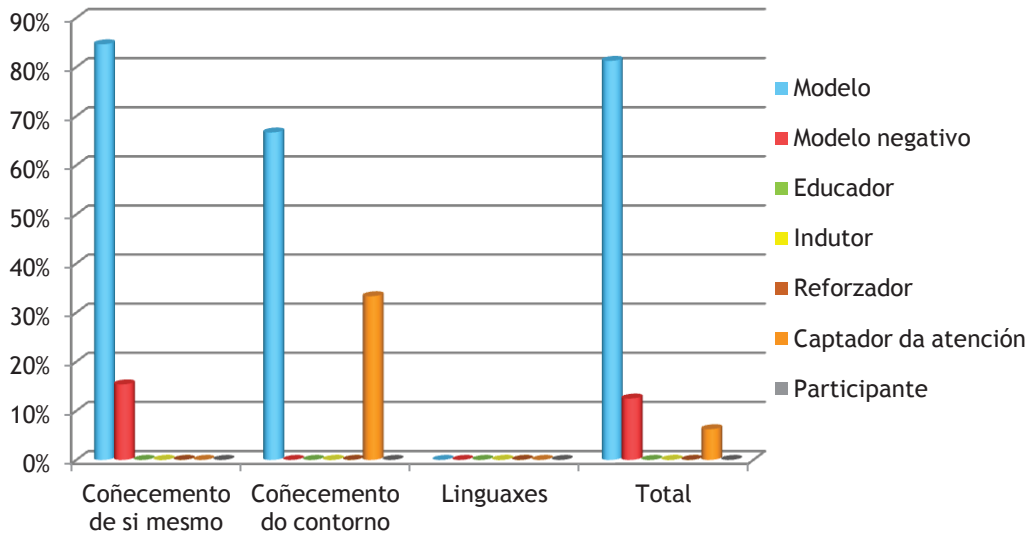


Figura 187. Frecuencia das funcións de Nube na transmisión dos ítems educativos por área.
Fonte: elaboración propia

A gráfica de Orquesta Pelota manifesta a simple vista a súa actuación na serie xa que só se observan tres barras, unha delas pertencente ao total. Deste modo, obsérvase a desaparición dunha área, en concreto a do Coñecemento do contorno, que non é desenvolta pola personaxe. É dicir, Orquesta Pelota só transmite ítems do Coñecemento de si mesmo e da Linguaxes. Ademais, nestes dous casos, o 100% dos ítems transmítense mediante a modelaxe.

Polo tanto, a actuación de Orquesta Pelota na presentación e desenlace nun único capítulo como secundaria concorda cos resultados desta análise. A súa actuación contraponse á de personaxes con idéntica participación, pero responsabilidade superior, por exemplo, Señor Marciano. Noutros termos, a colaboración de Orquesta Pelota no capítulo no que aparece e no conxunto da serie resulta didacticamente reducida.

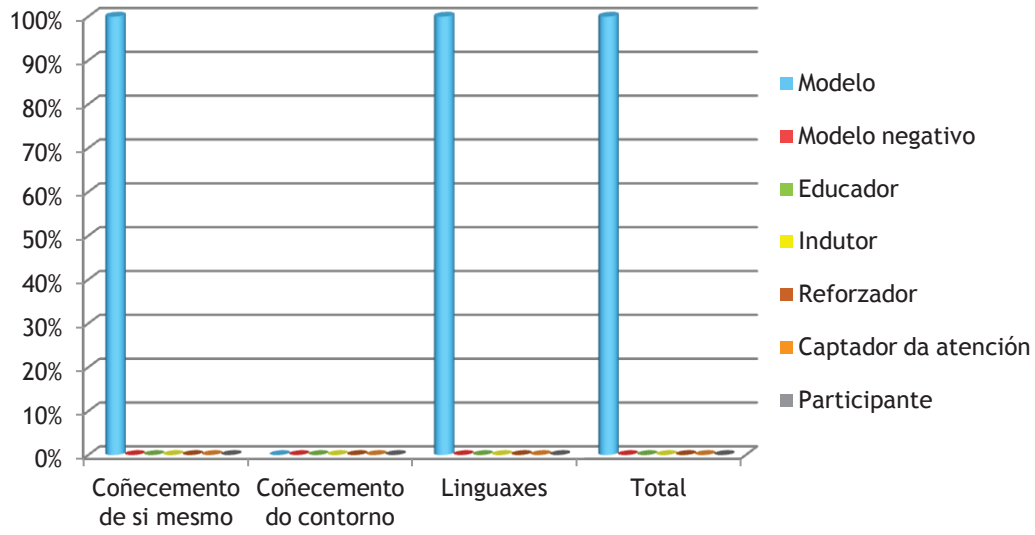


Figura 188. Frecuencia das funcións de Orquesta Pelota na transmisión dos ítems educativos por área.
Fonte: Elaboración propia

Dori presenta unha combinación diferente á das anteriores personaxes na transmisión dos ítems educativos. Das sete funcións que pode desempeñar, desenvolve dúas que non coinciden noutras personaxes como parella: a de modelo e indutor. Deste modo, Dori actúa como modelo na transmisión do Coñecemento de si mesmo, no 88,89%. Mentres, no Coñecemento do contorno e Linguaxes modela no 100%. É dicir, na primeira área complementa a modelaxe coa indución presente no 11,11% dos ítems.

A colaboración de Dori no capítulo maniféstase limitada. Aínda que desempeñe dúas funcións, os resultados do total desvelan como no 93,33% dos ítems actúa como modelo, mentres que como indutora, no 6,67%. Polo tanto, estes datos combinados cos da súa participación unicamente nun capítulo, permiten determinar que non se caracteriza por cargar coa responsabilidade educativa da serie.

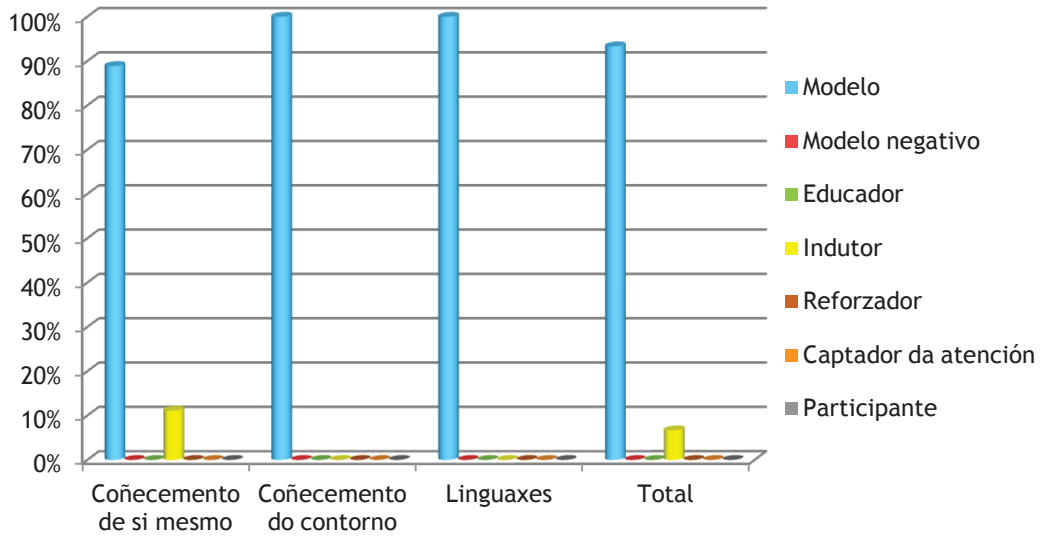


Figura 189. Frecuencia das funcións de Dori na transmisión dos ítems educativos por área.
Fonte: elaboración propia

As Formigas presentan un gráfico similar ao de Señor Marciano ao transmitir os ítems educativos mediante dúas fórmulas: a de modelo e modelo negativo. Comparten ambos, ademais, a súa actuación como modelo negativo na área do Coñecemento de si mesmo, mentres que o Coñecemento do contorno e as Linguaxes transmiten os seus ítems no 100% a través da modelaxe positiva. De todos modos, a proporción dos ítems transmitidos a través das Formigas como modelo acadan o 87,50% na primeira área, diminuíndo así a porcentaxe do modelo negativo a 12,50%.

Como se pode observar na figura 190, destaca que nas Formigas, se ben só están presentes nun único capítulo no desenlace, desempeñen dúas funcións na transmisión dos ítems. De todos modos, non acadan os niveis de Señor Marciano, xa que no resultado total desenvólvense como modelos no 90,91%, mentres que como modelo negativo, no 9,09%. En calquera caso, a responsabilidade da finalidade educativa das Formigas resulta limitada no cómputo global da serie.

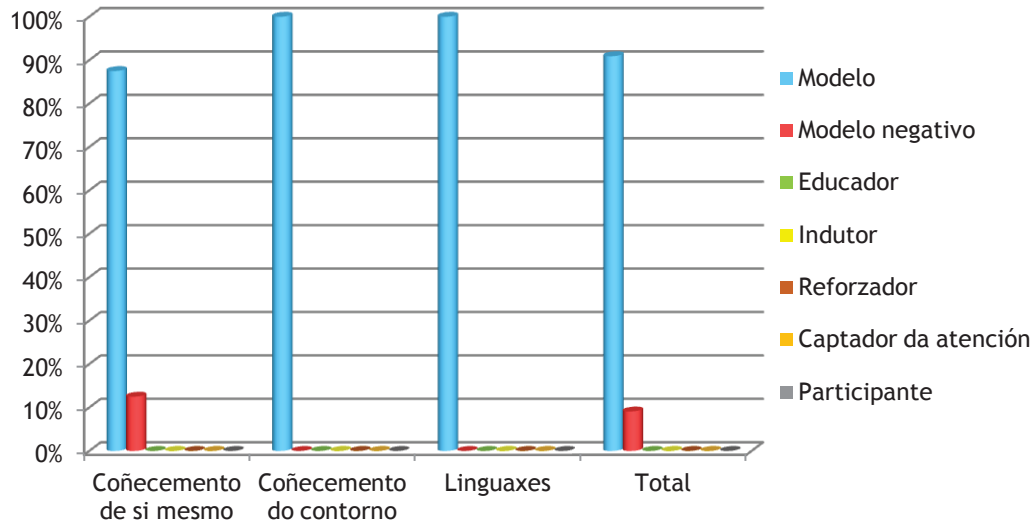


Figura 190. Frecuencia das funcións das Formigas na transmisión dos ítems educativos por área.
Fonte: Elaboración propia

As Boliñas seguen unha liña similar á de Orquesta Pelota na transmisión dos ítems educativos. De feito, ao observar o seu gráfico vólvense identificar tres barras -unha pertencente ao total- que acadan a totalidade. Mais neste caso, a área que non se desenvolve trátase da Linguaxes. É dicir, só transmite ítems do Coñecemento de si mesmo e do Coñecemento do contorno, ademais no 100% dos ítems mediante a modelaxe.

Noutros termos, a actuación das Boliñas durante o nó e o desenlace dun capítulo como secundarias exprésase nesta análise, identificándose así puntos en común con outras personaxes como Orquesta Pelota. Polo tanto, a responsabilidade das Boliñas na finalidade didáctica da serie resulta moi limitada, xa que a actuación como modelo vén dada pola colaboración como personaxe na trama, mais non deriva dunha verdadeira intención educativa.

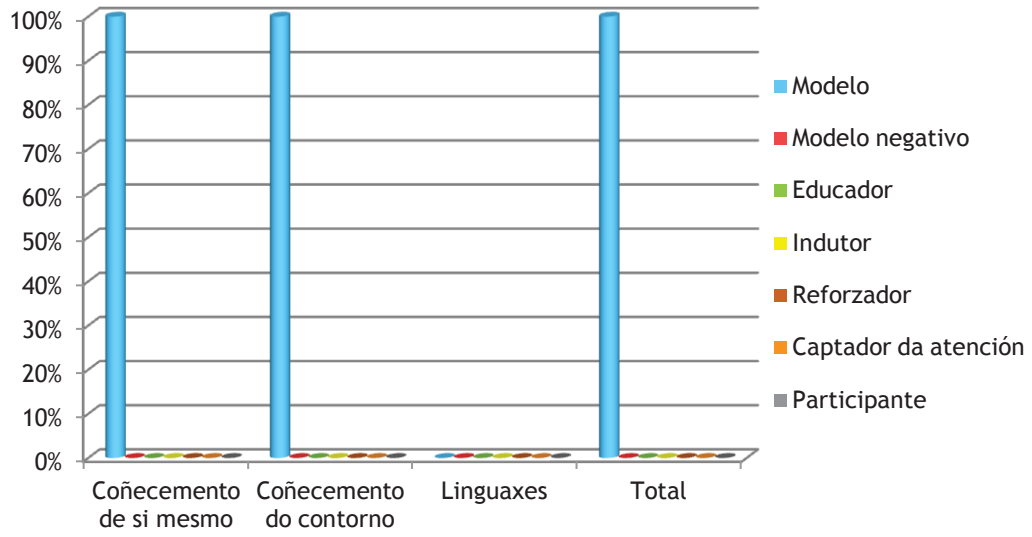


Figura 191. Frecuencia das funcións das Boliñas na transmisión dos ítems educativos por área.
Fonte: elaboración propia

4.3.1.1.11 Ítems transmitidos polas personaxes nas tres áreas

A función principal das personaxes na serie complementada co papel desenvolto na transmisión dos ítems educativos en cada unha das áreas ofrece unha perspectiva evidente da finalidade dos integrantes na serie. Porén, resulta interesante precisar a porcentaxe total de ítems que transmiten as diferentes personaxes para distinguir a responsabilidade educativa que lle corresponde a cada un. Deste modo, identifícase completamente a vontade educativa dos integrantes da serie

Como se pode observar na figura 192, Pocoyó continúa desempeñando o papel máis relevante entre as personaxes. Transmite o 21,44% dos ítems a bastante distancia de Pato e Elly, que se sitúan no 15%. Así, a separación entre estes dous últimos é moi reducida. Pato desenvolve o 15,65% e Elly, o 15,08%. Polo tanto, distínguese unha vez máis o trío fundamental da serie conformado por Pocoyó, Pato e Elly.

A distancia de Elly aparece Pajarito, co 5,17%, coincidindo esta porcentaxe coa súa proporción de participación que tamén o sitúan no cuarto posto. Nun salto cuantitativo, pero máis reducido, sitúanse Valentina, co 2,90%, e Lula, co 2,19%. Séguenlles Pulpo (1,54%) e Pajaroto (1,41%). Deste modo, dende Pajarito, a relevancia destas personaxes muda con respecto á posición que ocupan atendendo á súa participación na serie. Valentina adiántalle a Lula e Pajaroto e, a este último, tamén lle pasa Pulpo. Noutros termos, se ben as porcentaxes destas personaxes son similares, Valentina demostra ter maior relevancia educativa e Pajaroto, ocupar un peso menos relevante didacticamente co que lle confire a súa participación na serie.

No grupo de personaxes con proporcións inferiores á unidade, destacan Ballena (0,56%), Pequeño Marciano (0,37%) e Extraterrestres (0,20%). Os restantes integrantes da serie apenas acadan conxuntamente o 1,06% dos ítems xa que obviando a Señor Marciano (0,29%) e a Arañita (0,18%), as demais non superan nunha décima a súa transmisión.

Polo tanto, malia os cambios que se poden observar, continúa manténdose o trío da serie e a relevancia do narrador que supera a Pocoyó. Aínda que os seus datos sexan analizados posteriormente, resulta relevante comentar xa neste apartado que a figura do narrador volve acadar os máximos, incluso por riba do protagonista da serie. A súa función didáctica fica unha vez máis demostrada, ao igual que acontece coa voz en off, a cal supera a Pajarito, situándose no primeiro posto por debaixo dos protagonistas.

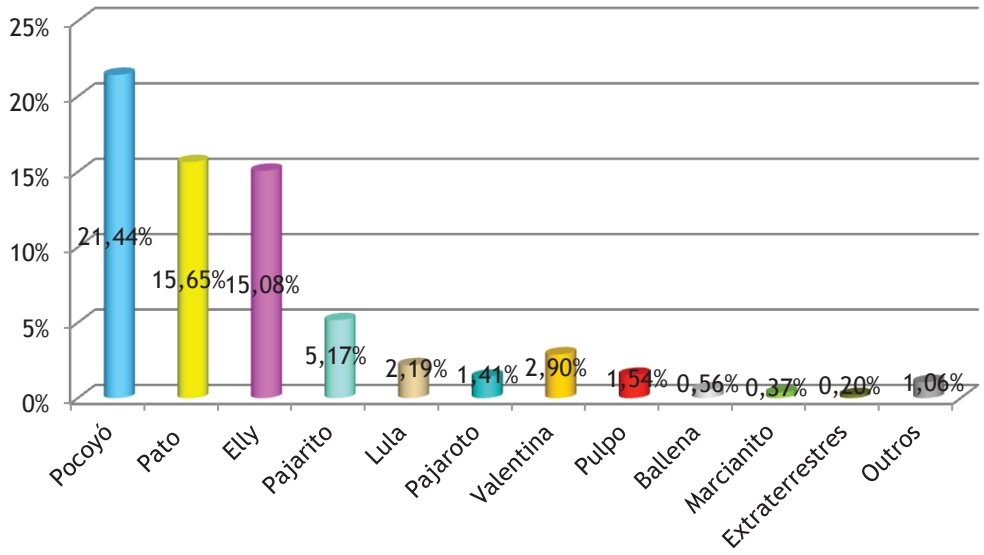


Figura 192. Porcentaxe do total de ítems transmitidos na serie.
Fonte: elaboración propia

No Coñecemento de si mesmo, as proporcións acadadas polas personaxes aumentan -agás en Lula, Pulpo e Extraterrestres-, aínda que se manteñen en niveis moi similares ás do total. Así, Pocoyó incrementa en décimas ao 21,61%, ao igual ca Pato (15,92%), Elly (15,51%) e Pajarito (5,31%).

Valentina (2,97%) experimenta igualmente un ascenso na transmisión de ítems. Pola contra, a personaxe cunha participación máis similar, Lula (2,34%), diminúe, aínda que en apenas 0,15 centésimas.

As personaxes que se manteñen na unidade tamén mudan as súas proporcións. De feito, Pulpo (1,54%) fica co mesmo resultado e Pajaroto (1,53%) sobe doce centésimas. Nunha situación similar, experimentando mudanzas mínimas, Ballena (0,59%) e Marcianito (0,38%) ascenden e Extraterrestres (0,19%) diminúen nunha centésima a súa relevancia na transmisión dos ítems do Coñecemento de si mesmo. Pola contra, as restantes personaxes soben dúas centésimas (1,08%) xa que Señor Marciano (0,32%) e os Pais de Marcianito (0,13%) tamén incrementan o número de ítems na primeira área.

Noutros termos, o Coñecemento de si mesmo constitúe unha área relevante na maioría das personaxes con peso na serie, de aí que incrementen a súa participación con respecto ao total, aínda que este ascenso se produza dun modo discreto.

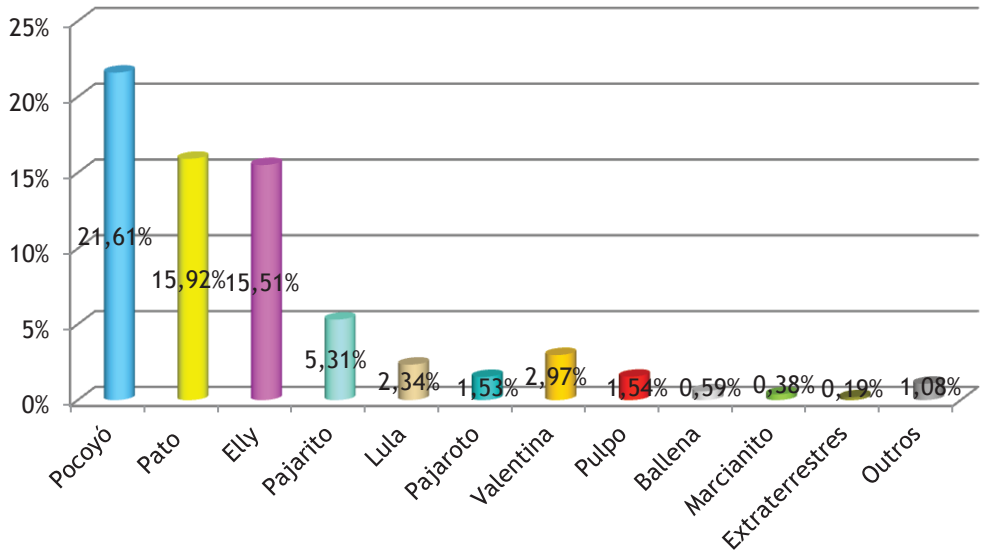


Figura 193. Porcentaxe de ítems transmitidos no Coñecemento de si mesmo
Fonte: elaboración propia

As porcentaxes de transmisión no Coñecemento do contorno manteñen as mesmas xerarquías observadas no total da serie. Non obstante, as proporcións diminúen na maioría, agás en Lula, Ballena, Extraterrestres e no conxunto das outras personaxes menos relevantes.

Pocoyó baixa ao 17,89% de ítems, mentres Pato non se resente tanto ao ficar no 15,09%. Distánciase así máis de Elly, no 11,55%, e de Pajarito, no 4,47%. De todos modos, continúa manténdose a separación entre a terceira e cuarta personaxe, se ben se reduce entre Pajarito e Valentina, esta última cunha proporción moi parecida á do total, 2,87%. Neste senso, Lula tamén permanece a pouca distancia de Valentina no Coñecemento do contorno, aumentando ao 2,40%.

Por outra banda, Pajaroto (1,07%) e Pulpo (1,34%) ven reducidas as súas proporcións na segunda área, polo que se deduce que noutra teñen maior representatividade dadas as porcentaxes do total. Ao contrario, Ballena (0,60%) e Extraterrestres (0,40%) incrementan as súas porcentaxes nesta área, mentres Pequeño Marciano se reduce ao 0,33%. Do mesmo modo, as restantes personaxes incrementan a súa proporción até o 1,34% motivado polo ascenso nesta área de Arañita (0,40%), Nube (0,20%), Dori (0,13%) e as Formigas (0,13%).

En resume, o trío de Pocoyó, Pato e Elly continúan dominando na transmisión dos ítems, situándose Pajarito, Valentina e Lula nun segundo plano educativo do Coñecemento do contorno. Pulpo e Pajaroto fican na discreción, mentres que Ballena, Exraterrestres e Pequeño Marciano teñen un papel anecdótico ao igual cas restantes personaxes con reducidas proporcións. Non obstante, identifícase unha redución nas porcentaxes das personaxes nesta área, agás coas que están máis vinculadas á natureza como Ballena, Extraterrestres, Arañita, Nube ou as Formigas. Este fenómeno vincúlase ao tipo de contido desta área que require de explicacións máis explícitas, transmitidas polo narrador -véxase a figura 194-.

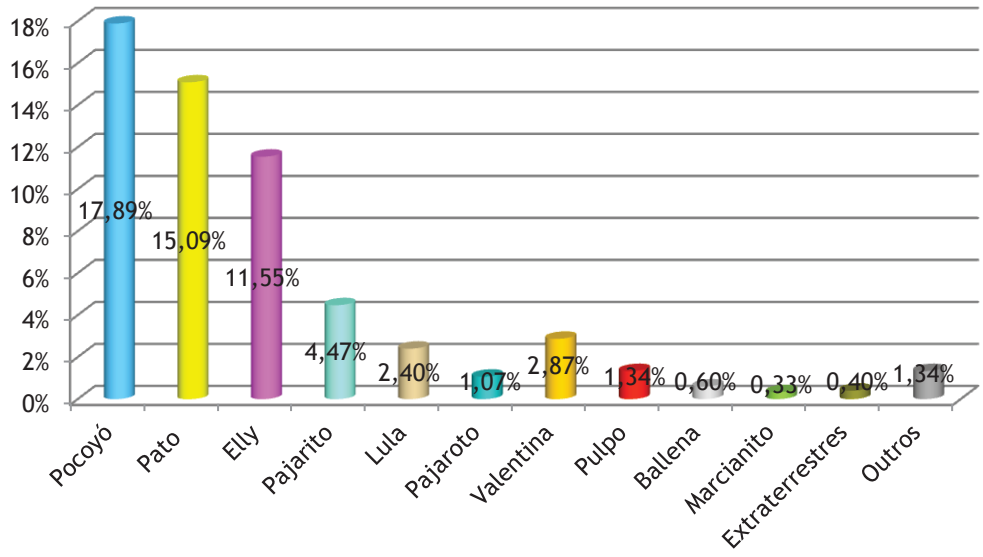


Figura 194. Porcentaxe de ítems transmitidos no Coñecemento do contorno
Fonte: elaboración propia

Na área das Linguaxes, prodúcese un descenso xeneralizado da transmisión dos ítems. Así, obviando a Pocoyó e a Pulpo, as restantes personaxes reducen as súas proporcións con respecto ao total. Se ben Pocoyó ascende a 22,95%, Pato descende a 14,46% e Elly, a 15,03%.

Pajarito (4,84%) e Valentina (2,47%) tamén ven diminuídas as súas porcentaxes. Mais neste caso, Pulpo reduce distancias con esta última ao acadar o 1,71% e pasa por diante de Lula, cun 1,14%. A cadeliña aproxímase, ademais, a Pajaroto, co 1%.

Por outra banda, Ballena (0,38%), Pequeño Marciano (0,28%) e Extraterrestres (0,14%) reducen o número de ítems desenvoltos, aínda que continúan mantendo as distancias coas restantes personaxes reunidas na barra "outros" (0,76%) xa que tamén diminúen as súas proporcións. De feito, tan só Orquesta Pelota (0,09%) e Dori (0,19%) ascenden as súas porcentaxes, consecuencia de que estas desenvolven a linguaxe artística.

Polo tanto, como se pode observar na figura 195, as porcentaxes de transmisión de ítems diminúen. Este fenómeno vincúlase á caracterización das propias personaxes que, ao non falar, xa non poden desenvolver amplamente parte dos ítems desta área. De feito, o narrador e a voz en off tamén aumentan as súas proporcións -véxase figuras 203 e 210- ao expresarse verbalmente. Pola contra, personaxes como Pulpo acadan esta proporción polas súas manifestacións non verbais tamén incluídas nesta área. Do mesmo modo, personaxes con presenza anecdótica incrementan os seus datos ao practicar a linguaxe artística, tamén partícipe da área.

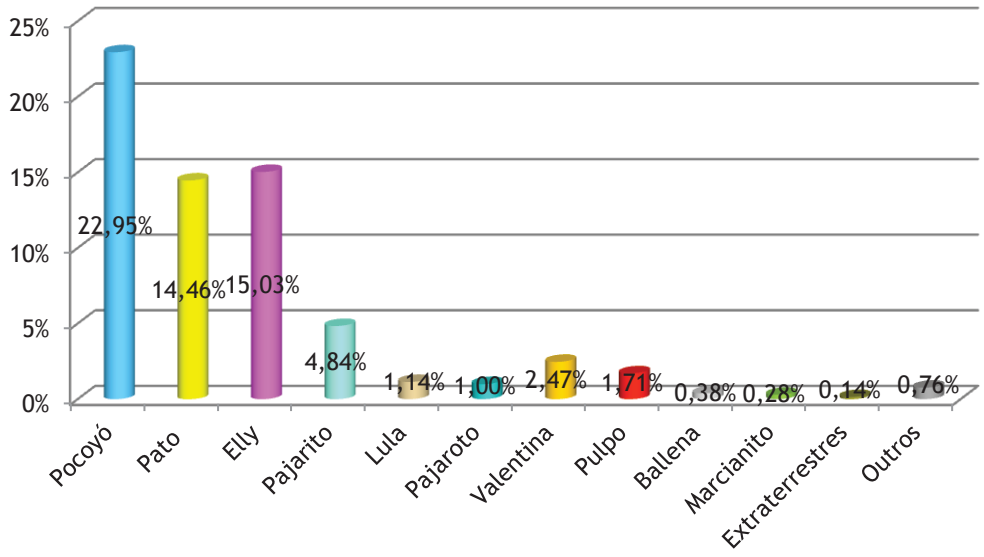


Figura 195. Porcentaxe de ítems transmitidos nas Linguaxes
Fonte: elaboración propia

En resume, neste apartado vense de analizar a porcentaxe de ítems por área en cada unha das personaxes. Non obstante, resulta interesante contextualizalo na porcentaxe total de ítems por área desenvolta polo conxunto dos integrantes na serie. Na figura 196, recóllese esta información na que se manifesta como o Coñecemento de si mesmo constitúe o 77,63% dos ítems, o Coñecemento do Contorno, o 9,29%, e as Linguaxes, o 13,08%, nun total de 16122 ítems na serie.

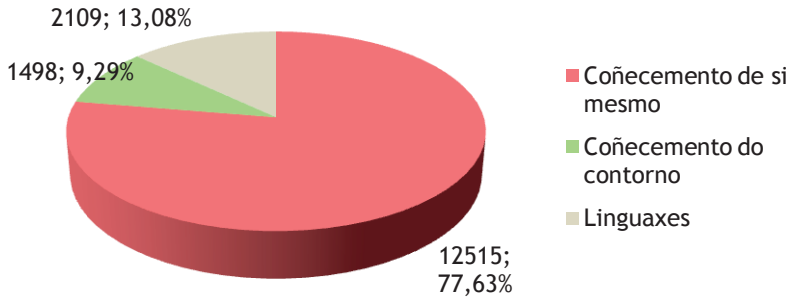


Figura 196. Número total de ítems transmitidos polas personaxes nas tres áreas
Fonte: elaboración propia

4.3.1.2 Narrador

4.3.1.2.1 Caracterización do narrador

Idade: Adulto
Xénero: Masculino

Emocións predominantes: : alegría (99,04%), sorpresa (89,42%), compaixón (75,96%), esperanza (61,54%) e medo (26,92%).

Valores predominantes: amizade (100%), cooperación (97,12%), respecto (10,58%), idealismo (7,69%) e curiosidade (6,73%).

Modelo negativo: solidariedade (0,96%) e sinceridade (0,96%).

O narrador constitúe un integrante fundamental da serie. Nunca aparece en pantalla: tan só se escoita a súa voz, da que se deduce que se trata dun home adulto. A súa principal característica reside na axuda constante a Pocoyó e ás restantes personaxes no 100% dos capítulos. De todos modos, malia que sempre outorgue unha visión madura ante calquera situación, destaca por ser o participante da serie con maior presenza de alegría, compaixón e esperanza. Neste senso, a súa liña de actuación está marcada polo respecto, a concordia e a procura dun clima optimista, desenvolvendo empatía polas personaxes independentemente da circunstancia na que se atopen. De aí que constitúa o integrante de *Pocoyó* con maior porcentaxe de idealismo (7,69%) e tolerancia (5,77%).

4.3.1.2.2 Participación do narrador nos capítulos

O narrador constitúe unha peza fundamental no programa de *Pocoyó*. Por este motivo, a súa análise convértese nunha parte relevante da investigación. Neste senso, un indicador evidente da súa responsabilidade na serie apréciase ao examinar a súa frecuencia de participación, a cal resulta nunha presenza do 100% dos capítulos.

Este dato comparado cos obtidos polas restantes personaxes permite deducir a relevancia do narrador en *Pocoyó*. De feito, convértese, xunto co protagonista da serie, no integrante con maior presenza.

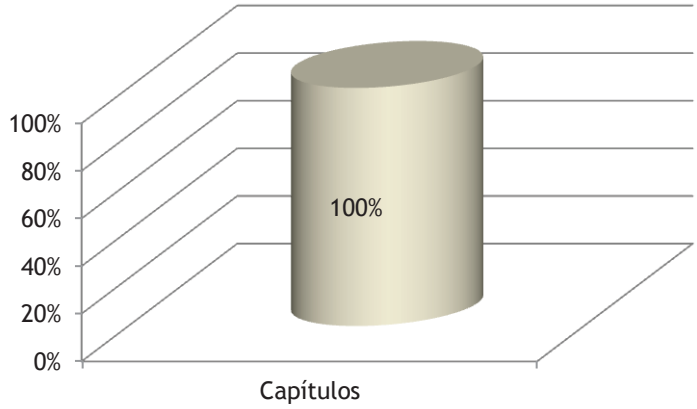


Figura 197. Frecuencia da participación do narrador nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.3.1.2.3 Participación do narrador nos actos

A elevada participación do narrador na totalidade dos episodios vese acompañada pola idéntica proporción de participación nos tres actos. É dicir, no 100% dos capítulos, o narrador aparece na presentación, nó e desenlace.

Esta circunstancia reforza aínda máis a importancia do narrador na serie xa que ningunha personaxe está presente no 100% dos datos. Incluso as frecuencias de Pocoyó son inferiores ao desenvolverse no 92,31% das presentacións e no 99,04% dos nós.

Noutros termos, o narrador constitúe o único integrante presente na totalidade dos capítulos e dos actos, superando incluso ao protagonista da serie, Pocoyó.

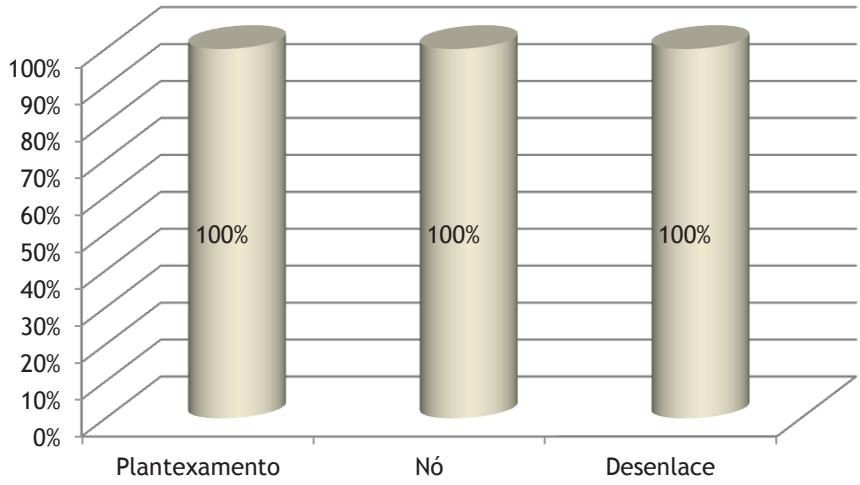


Figura 198. Frecuencia da participación do narrador nos actos
Fonte: elaboración propia

4.3.1.2.4 Relación xerárquica do narrador coas personaxes

O narrador caracterízase pola súa omnipresencia ao longo de toda a serie. Mais o seu predominio pode contribuír a establecer relacións coas restantes personaxes distinguidas pola desigualdade. Esta cuestión analízase no actual apartado, onde se verifica que presenta unha relación non xerárquica na maioría dos capítulos, no 95,19%. Neste senso, o dato aseméllase ao dos restantes integrantes. Porén, non acontece o mesmo cos episodios nos que se detectan xerarquías. De feito, segue unha liña contraria ao das demais personaxes, nas cales ou igualan as porcentaxes das relacións de superioridade e inferioridade ou ben esta última é superior á primeira. Ao contrario, o narrador presenta un maior número de capítulos nos que el se atopa por riba dos outros integrantes. Así, as relacións de superioridade danse no 3,85% dos episodios e, as de inferioridade, unicamente no 0,96%.

Malia que as relacións do narrador están caracterizadas por producirse ao mesmo nivel, resulta interesante desvelar con que personaxes actúa nun plano de superioridade así como as que o deixan relegado á situación contraria, xa que calquera das dúas ten a súa relevancia e significado.

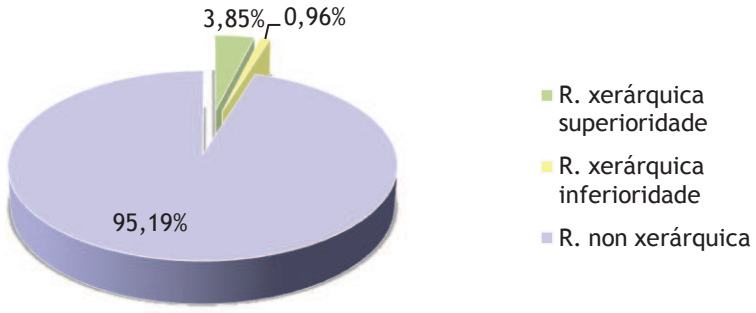


Figura 199. Frecuencia das relacións xerárquicas do narrador nos capítulos
Fonte: elaboración propia

O narrador desenvolve unha relación non xerárquica na maior parte dos capítulos e, polo tanto, coa maioría das personaxes. Véxase con Lula (28,85%), Pajaroto (27,88%), Valentina (26,92%), Pulpo (13,46%), Pequeño Marciano (3,85%), Ballena (1,92%), Arañita (5,77%) e a voz en off (99,04%). Porén, con aquelas personaxes con maior presenza na serie desenvolve, aínda que sexa en dimensións reducidas, outro tipo de relacións. Este é o caso de Pocoyó, Pato, Elly e Pajarito.

O vínculo entre Pocoyó e o narrador no 97,12% caracterízase por producirse ao mesmo nivel, mais no 2,88% o narrador actúa con superioridade fronte á personaxe. Unha situación similar repítese con Pato, o cal desenvolve unha relación non xerárquica no 95,19%, tornándose o narrador superior no 0,96%. Esta última proporción repítese tamén con Pajarito, que ao igual cos seus homólogos, no 41,35% desenvolve unha relación non xerárquica.

A única personaxe coa que o narrador fica en inferioridade trátase de Elly. Se ben no 89,42% dos episodios mantén unha relación ao mesmo nivel co narrador e mesmo este fica superior no 0,96%, nesa mesma proporción tórnase a situación e o narrador preséntase en inferioridade fronte a Elly.

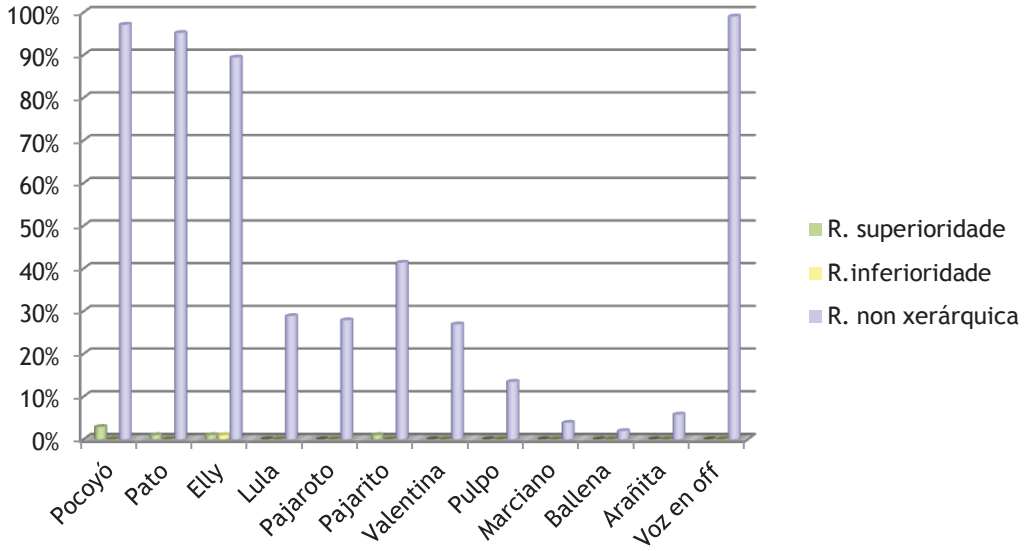


Figura 200. Frecuencia das relacións xerárquicas do narrador coas personaxes
Fonte: elaboración propia

4.3.1.2.5 Función principal do narrador nos capítulos

A elevada presenza do narrador ao longo da serie e os vínculos establecidos coas demais personaxes encamiñan a investigación a identificar se asume unha función distinguida entre os restantes integrantes da serie. Neste senso, aprécianse diferentes papeis xa que non só adopta un só ao longo de todo o programa.

Nesta análise concreta do narrador, destaca que en máis da metade dos capítulos, no 57,69%, a súa actuación se identifique como a de indutor. Séguelle a función de educador, no 41,35% e, anecdoticamente, no 0,96%, a de modelo.

Noutros termos, por unha banda, o narrador destínase a inducir o contido educativo e, por outra, educa directamente, ficando como anecdótica a ocasión na que se converte en modelo.

Polo tanto, pódese afirmar que o narrador está comprometido coa finalidade didáctica xa que en ningunha das ocasións esa misión se ve relegada ou desaparece. De feito, trátase do único integrante da serie que desenvolve o papel de indutor e educador. Deste modo, convértese na figura máis relevante á hora de exercer directamente a misión educativa.

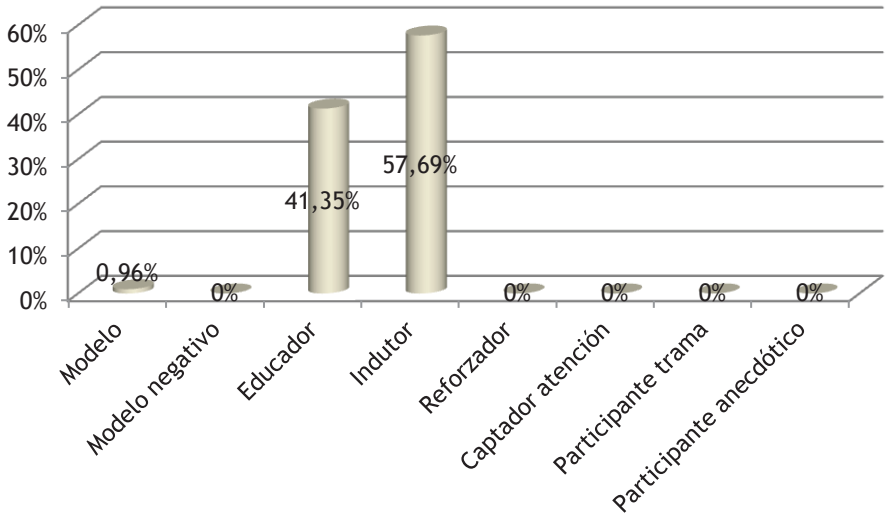


Figura 201. Frecuencia das funcións do narrador nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.3.1.2.6 Función do narrador na transmisión dos ítems educativos

A análise da función principal do narrador manifesta a relevancia didáctica que ten na serie. Neste apartado, abórdase de novo o devandito aspecto, pero dun modo máis profundo: estúdase o do papel desempeñado polo narrador na transmisión concreta dos ítems educativos, o que supón abordar a gráfica máis completa de tódolos integrantes.

O narrador desenvolve tódalas funcións na transmisión dos ítems, agás o de captador da atención, aínda que en diversa medida. Deste modo, mantéñense os dous polos comentados nas outras personaxes. Por unha banda, sitúase a función de modelo. Por outra, o inexistente papel de captador da atención. E, entre ambas, as restantes funcións. O aspecto que diferenza ao narrador sitúase precisamente nese intermedio.

A función de modelo nos ítems continúa a ser o máis reiterado nas tres áreas. Nas Linguaxes acada o 82,72%; no Coñecemento de si mesmo, o 81,58%; e no Coñecemento do contorno, o 47,18%. Mais como se pode observar na gráfica 202, prodúcese unha baixada considerable na segunda área que non se apreciara nos anteriores integrantes da serie. Ese descenso lígase aos incrementos apreciados na función educativa, co 21,68%, na de indución, co 17,56%, e na de reforzo, co 13,28%, todas na segunda área. Deste modo, só fican as funcións de modelo negativo e participante, cunhas proporcións anecdóticas, 0,23% e 0,31% respectivamente.

As diferenzas entre áreas maniféstanse na figura 202, aínda que se vinculan máis ben ás proporcións. De feito, o Coñecemento do contorno emprega a fórmula modelo+educa+induce+reforza+participa, mais a gran diferenza coas outras áreas reside nas proporcións. Así, na modelaxe reduce á metade a porcentaxe, polo que ascende nas restantes funcións. Mentres que no Coñecemento de si mesmo, atendendo á fórmula modelo+modelo negativo+educa+induce+reforza, mantén a proporción elevada na primeira función, diminuíndo as das restantes que permanecen con porcentaxes parecidas. O mesmo acontece

coas Linguaxes que, seguindo a ecuación modelo+educa+induce+reforza+participa, lle dá prioridade ao modelaxe en detrimento das restantes funcións que acadan proporcións similares. De todos modos, esta situación lígase á propia natureza das áreas xa que os conceptos do Coñecemento do contorno requiren de maior explicación cos do Coñecemento de si mesmo ou das Linguaxes, que se exemplifican a través das personaxes.

Estas tendencias recóllense nos resultados do total, nos que a modelaxe acada o 77% dos ítems. Tras un salto cuantitativo, a función de indución mantense no 10,28%, a educativa, no 7,19% e o reforzo, no 5,30%. Pódense así considerar estas catro as principais funcións do narrador, posto que a modelaxe negativa só está presente no 0,17% e a participación, no 0,06%.

Polo tanto, o narrador convértese no integrante con maior responsabilidade educativa da serie. Se ben actúa como modelo de diversos ítems, exerce as tres funcións con clara vontade didáctica: a indutora, educativa e reforzadora. Vincúlanse así estes resultados aos da función principal do narrador nos capítulos nos que actúa como indutor e educador.

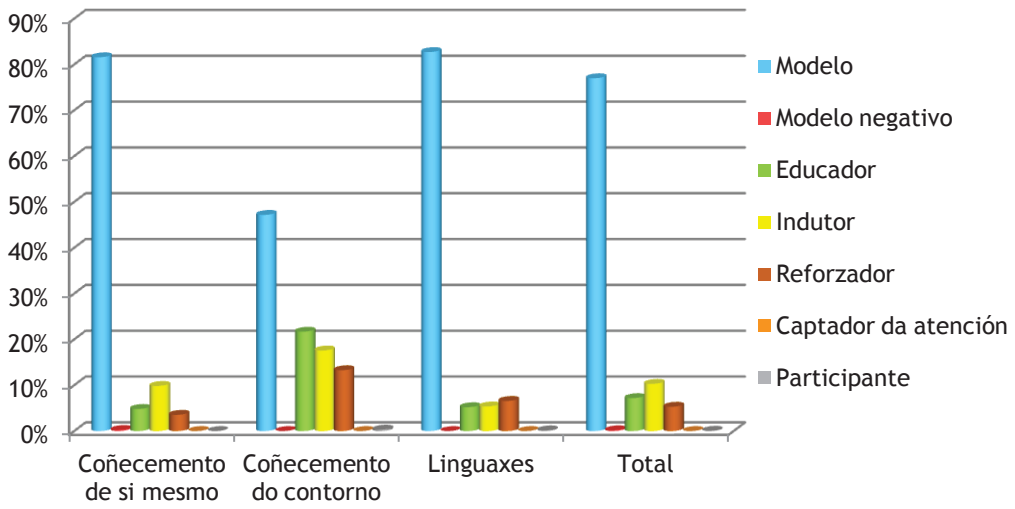


Figura 202. Frecuencia das funcións do narrador na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

4.3.1.2.7 Porcentaxe de ítems do narrador por áreas

A función principal do narrador e o papel desempeñado na transmisión dos ítems educativos evidencia a vontade didáctica do narrador. Mais ao observar a figura 203, na que se manifesta a súa porcentaxe de ítems desenvoltos, fica aínda máis evidente que constitúe o integrante educativo máis relevante da serie xunto a Pocoyó.

A porcentaxe do total de ítems tratados polo narrador, un 26,98%, destaca polo elevado da cifra, especialmente ao comparala coa figura 192, na que Pocoyó acada o 21,44%. Esta predominancia do narrador non só se manifesta no total, senón tamén no Coñecemento de si mesmo. Nesta área, a porcentaxe mantense próxima cun 25,97%, tamén superior á das

personaxes. De todos modos, a maior diferenza entre o narrador e o resto dos integrantes radica no Coñecemento do Contorno. Nela, o narrador transmite o 33,11% dos ítems da área, máis de dez puntos de diferenza coa seguinte porcentaxe, o 17,89%, pertencente a Pocoyó. Neste senso, a medio camiño entre a gran diferenza do Coñecemento do Contorno e o máis próximo do Coñecemento de si mesmo, atópanse as Linguaxes, onde o narrador transmite o 28,64% dos ítems fronte ao 22,95% de Pocoyó.

Noutros termos, o narrador constitúe o gran educador da serie superando a Pocoyó. Mentres o protagonista actúa de modelo, o narrador educa e induce asumindo a responsabilidade en tódalas áreas.

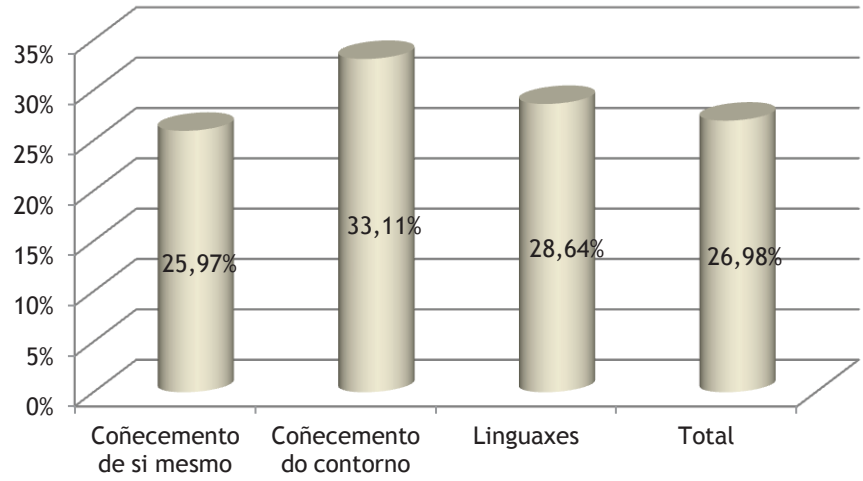


Figura 203. Porcentaxe de ítems do narrador por áreas
Fonte: elaboración propia

4.3.1.3 Voz en off

4.3.1.3.1 Caracterización da voz en off

Idade: Infantil.
Xénero: Masculino e feminino.

Emocións predominantes: alegría (90,29%), compaixón (10,68%), ira (7,7%) e medo (5,83%).

Valores predominantes: cooperación (99,03%), colaboración (2,91%), e respecto (2,91%).

Modelo negativo: Non se desenvolve como modelo negativo.

A voz en off está conformada por un grupo de nenos e nenas que responden cada vez que o narrador formula unha pregunta. Caracterízanse por amosar unha clara vontade de cooperación cara as personaxes, constituíndose como os integrantes da serie con maior presenza deste valor. Neste senso, a axuda que ofrecen desenvólvese sempre nun clima respectuoso, alegre e optimista.

4.3.1.3.2 Participación da voz en off nos capítulos

A voz en off parte dunha situación similar á do narrador, ao cal acompaña continuamente na serie, atendendo á natureza de ambos. Deste modo, a análise da súa participación nos capítulos convértese nunha cuestión relevante para a investigación.

A presenza da voz en off na serie acada valores moi semellantes aos de Pocoyó e o narrador, xa que se se desenvolve en case a totalidade dos capítulos, no 99,04%. Sitúase, polo tanto, no segundo posto en participación por riba de Pato, no 96,15%.

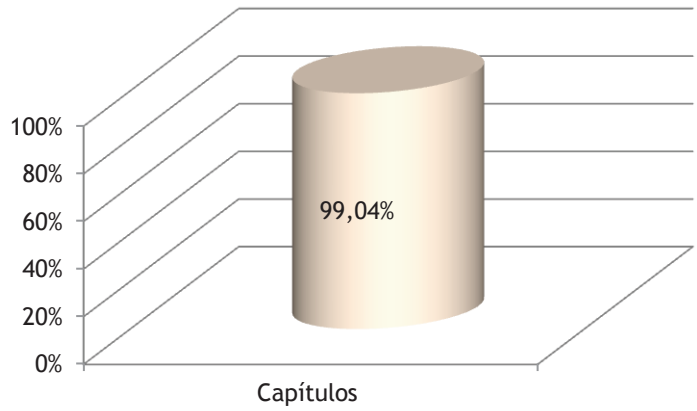


Figura 204. Frecuencia da participación da voz en off nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.3.1.3.3 Participación da voz en off nos actos

A participación elevada da voz en off en case tódolos capítulos, acadando proporcións case idénticas ao do protagonista e narrador, non se volve reproducir na análise dos actos. Neste caso, a voz en off aproxímase á presenza de Elly que, en calquera caso, constitúe a terceira personaxe con maior proporción.

Noutros termos, a voz en off caracterízase por unha presenza elevada nos tres actos, pero dun modo desigual en cada un deles. Así, a súa maior proporción acádaa na presentación, cun 85,58%, seguido do nó, nun 70,19%, e finalmente no desenlace, no 63,46%.

Polo tanto, malia a diminución das porcentaxes en comparación coas do total, o resultado permite deducir que a voz en off está moi presente na serie, complementando o seu papel fronte ao narrador.

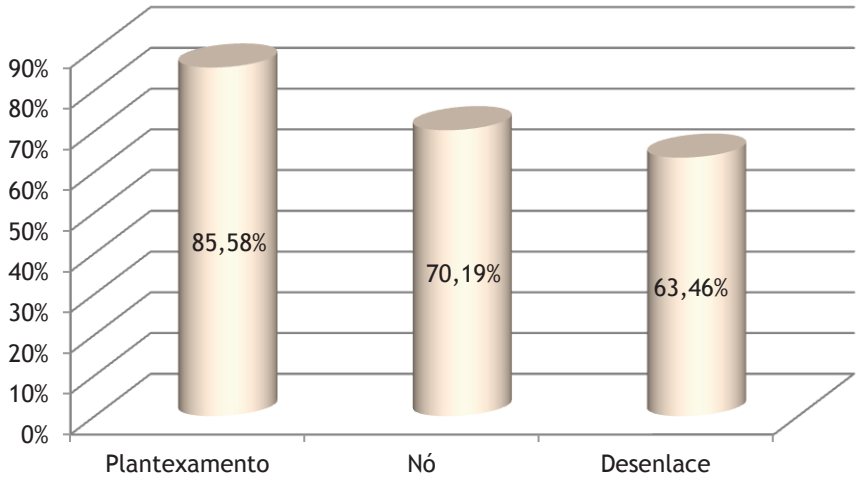


Figura 205. Frecuencia da participación da voz en off nos actos
Fonte: elaboración propia

4.3.1.3.4 Relación xerárquica da voz en off coas personaxes

A posición privilexiada da voz en off nos capítulos non vén acompañada por unha relación baseada na superioridade con respecto ás personaxes e ao narrador. De feito, a voz en off segue un patrón concreto ao establecer vínculos cos demais integrantes da serie. Na totalidade dos capítulos nos que aparece, no 99,04%, mantén unha ligazón exclusivamente non xerárquica. Noutros termos, acompaña ao narrador mais abstense de expresar comentarios que poidan ofender ás personaxes ou mesmo ao narrador.

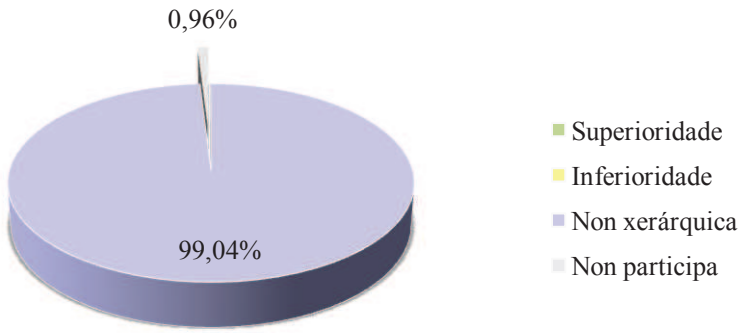


Figura 206. Frecuencia das relacións xerárquicas da voz en off nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Como se pode observar na figura 207, na totalidade dos integrantes só se elevan as barras vinculadas á relación non xerárquica, ligadas por outra banda á coincidencia nos capítulos da voz en off co resto dos integrantes.

A relación da voz en off con todas elas caracterízase así por manterse nun plano á marxe do resto dos integrantes. Deste modo, sempre se desenvolve sen actitudes de superioridade nin é obxecto de situacións nas que fique en inferioridade.

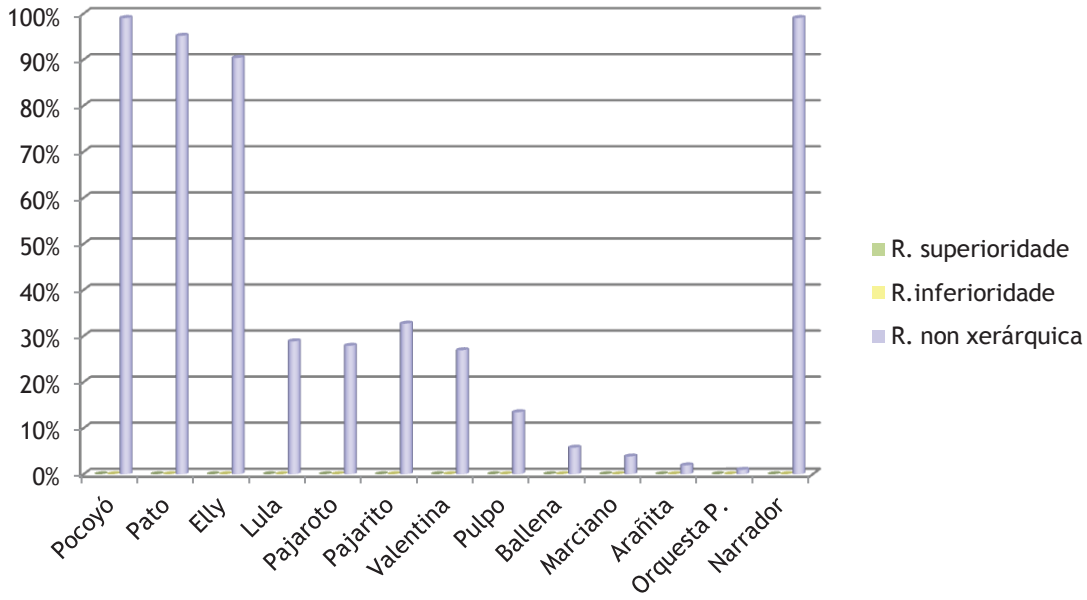


Figura 207. Frecuencia das relacións xerárquicas da voz en off coas personaxes
Fonte: elaboración propia

4.3.1.3.5 Función principal da voz en off nos capítulos

A análise da función principal da voz en off permite concretar a elevada presenza que ten na serie. Neste senso, os resultados son totalmente clarificadores. No 97,12% dos capítulos, a voz en off desempeña a función de indutor do contido educativo e, unicamente no 1,92%, actúa como educador.

Este papel desenvolto pola voz en off en case a totalidade dos capítulos, coincide coa desempeñada polo narrador que, aínda que sexa en menor proporción, nun 57,69%, constitúe a súa primeira función. Pola contra, a misión do narrador como educador acada o 41,35% dos capítulos, mentres na voz en off resulta un papel anecdótico, no 0,96%.

En calquera caso, esta revisión aclara o papel desempeñado pola voz en off en *Pocoyó*. Desenvolto en case a totalidade dos capítulos, variando levemente a súa participación duns actos a outros, acompaña claramente ao narrador no desempeño da súa principal misión na serie: inducir o contido educativo.

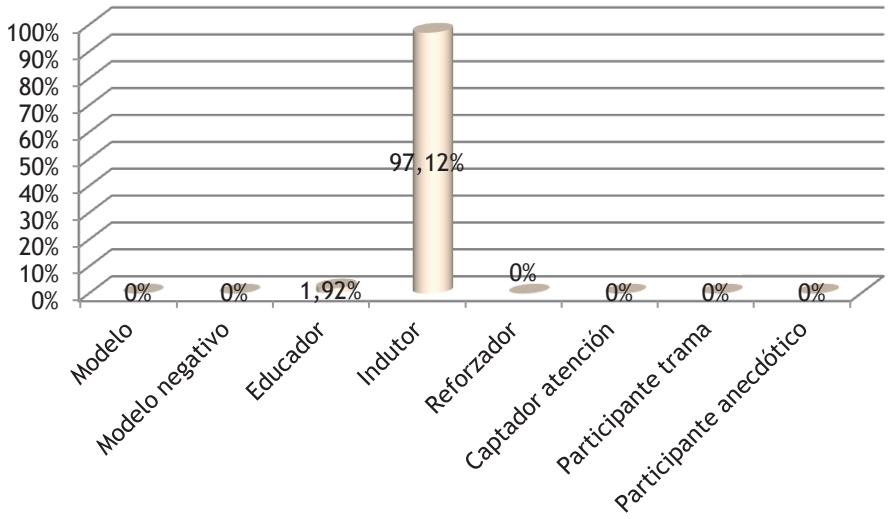


Figura 208. Frecuencia das funcións da voz en off nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.3.1.3.6 Función da voz en off na transmisión dos ítems educativos

Na investigación presentada até agora, manifféstase a relevancia da voz en off que, xunto co narrador, constitúe un dos integrantes con maior peso na serie. Mais, ao analizar a función desempeñada na transmisión dos ítems educativos, destacan dous polos presentes nas restantes personaxes. Por unha banda, obsérvase a misión do modelaxe con elevadas proporcións e, por outra, tres funcións inexistentes. Entre ambas, sitúanse outros tres papeis restantes, dous deles cunha presenza anecdótica.

A función primordial da voz en off constitúe a da modelaxe, manifesto nas tres áreas: 91,67% nas Linguaxes, 84,41% no Coñecemento de si mesmo e 76,72% no Coñecemento do contorno. Séguelle de lonxe a función de indutor na segunda área, no 21,55%. En proporcións anecdóticas, obsérvase como actúa de educadora na segunda área, no 1,72%, e de reforzador na primeira, no 0,31%. Deste modo, as funcións de modelo negativo, captador da atención e de participante fican sen desenvolverse pola voz en off.

En calquera caso, si se observan diferenzas entre áreas. Nas Linguaxes, emprega a fórmula modelo+induce con forte predominio do primeiro integrante. Mentres, o Coñecemento de si mesmo caracterízase por incluír un elemento máis, modelo+induce+reforza, aínda que a última función se atopa en dimensións anecdóticas, a primeira perde peso e gáñaa en proporción a segunda. Neste senso, o papel de indutor tamén incrementa considerablemente a súa porcentaxe no Coñecemento do contorno, até o 21,55%, diminuíndo tamén o de modelo, até o 76,72%, ficando o de indutor como anecdótico.

Os resultados do total recollen estas tendencias ao amosar como a función de modelo na transmisión dos ítems da voz en off é máis reducida ca noutros integrantes da serie, ao acadar o 84,48%. Pola contra, a función indutora é superior á desenvolta nos demais, cun 15,06%, polo que se pode deducir que se trata dun papel relevante neste caso, xusto ao contrario cos de educador e reforzador que só acadan o 0,23%.

A actuación da voz en off na transmisión dos ítems resulta importante a nivel global. Aínda que destaca nun primeiro momento a función de modelo, esta non deixa de ser resultado da súa actuación na serie. Porén, o papel de indutor só se pode exercitar expresamente. Nesta misión, a voz en off acada unha proporción motivo de análise. Pódese así afirmar que acada a distinción fronte aos restantes integrantes pola seu papel de indutora, asumindo como consecuencia unha responsabilidade educativa na serie.

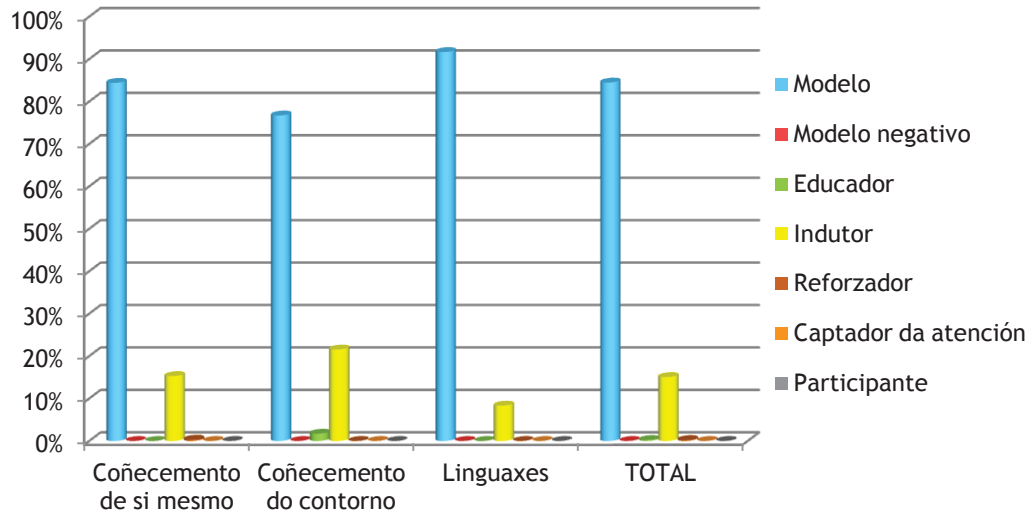


Figura 209. Frecuencia das funcións da voz en off na transmisión dos ítems educativos por área
Fonte: elaboración propia

4.3.1.3.7 Porcentaxe de ítems da voz en off por áreas

O papel desempeñado na transmisión de ítems concrétase coa porcentaxe dos mesmos desenvoltos pola voz en off. Deste modo, cuantifícase a responsabilidade educativa deste integrante da serie caracterizado pola súa prominente presenza.

As proporcións acadadas pola voz en off neste aspecto non son tan elevadas como as do narrador. Non obstante, son superiores ao comparalas coas obtidas polas demais personaxes -véxase figura 195-. Así, na totalidade dos ítems da serie, a voz en off transmite o 5,44%, xusto detrás de Elly. Porén, esta posición pérdea no Coñecemento de si mesmo onde é superado por Pajaroto ao desenvolver a voz en off o 5,06% dos ítems.

No Coñecemento do contorno, a voz en off acada a súa porcentaxe máis alta, un 7,54%. Destaca que sexa nesta área na que predomine, aínda que ten lóxica xa que é a que precise maior tipo de explicacións verbais. Neste senso, nas Linguaxes acada unha puntuación similar, un 6,21%.

Polo tanto, pódese afirmar que a implicación da voz en off é menor no Coñecemento de si mesmo fronte ao Coñecemento do contorno, a área predominante. Nunha posición intermedia, fica a área das Linguaxes. De todos modos, conclúese a través desta análise que a voz en off

desempeña un papel fundamental na serie. Dende a discreción que a caracteriza, maniféstase na análise a súa relevancia educativa, xusto ao carón do trío fundamental de *Pocoyó*.

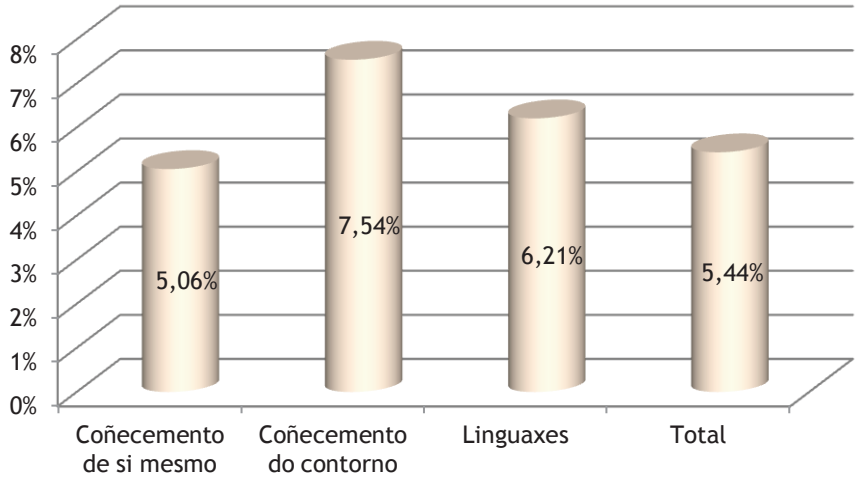


Figura 210. Frecuencia de ítems da voz en off por áreas
Fonte: elaboración propia

4.3.2 Os mecanismos de transmisión

4.3.2.1 Comparación entre mecanismos

Os mecanismos de transmisión maniféstanse en elevadas proporcións na serie de *Pocoyó*. De feito, dos once mecanismos propostos na análise, seis desenvólvense no 100% dos capítulos. Este é o caso da focalización da atención, da formulación de preguntas, das exhortacións, da intensificación do contido educativo, da reiteración do concepto educativo e do reforzo das actitudes positivas.

Estes mecanismos acompañan ademais a outros que, se ben non se manifestan na totalidade dos episodios, si o fan na maior parte. Véxase a indución á reflexión, no 99,04%; a emisión de xuízos de valor, no 98,08%; a identificación de condutas e valores, no 96,15%; e a sentenza final, presente no 93,27%.

Deste modo, o emprego dos mecanismos está tan presente nesta serie que a frecuencia máis baixa lle corresponde ás mensaxes educativas explícitas, desenvoltas no 86,54% dos capítulos.

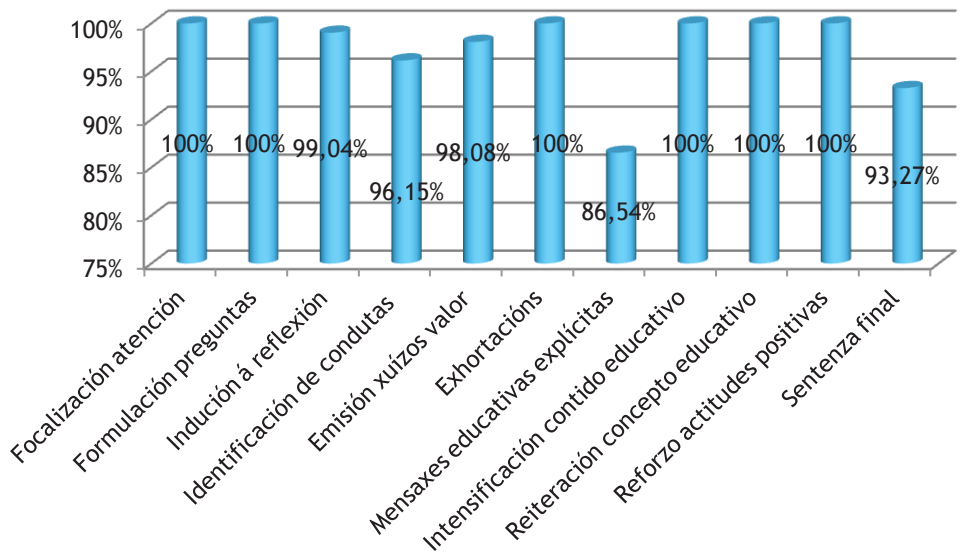


Figura 211. Frecuencia dos mecanismos de transmisión nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.3.2.2 Focalización da atención cara o contido educativo

A focalización da atención acádase a través de diversas estratexias así como da combinación entre elas. Cada unha muda a súa frecuencia, mais concretamente destacan catro tácticas para focalizar a atención que se presentan na totalidade dos capítulos: o papel das personaxes, do narrador, da música e dos efectos sonoros.

Estes ítems convértense nun denominador común para o mecanismo, ao contrario do que acontece con outros tres de natureza similar. Así, as personaxes e o narrador cumpren coa función de focalizar a atención, pero a voz en off só participa desta acción no 2,88% dos episodios. Na mesma liña, a música e os efectos sonoros constitúen un peso fundamental, pero non o silencio (3,85%) nin os efectos visuais (11,54%).

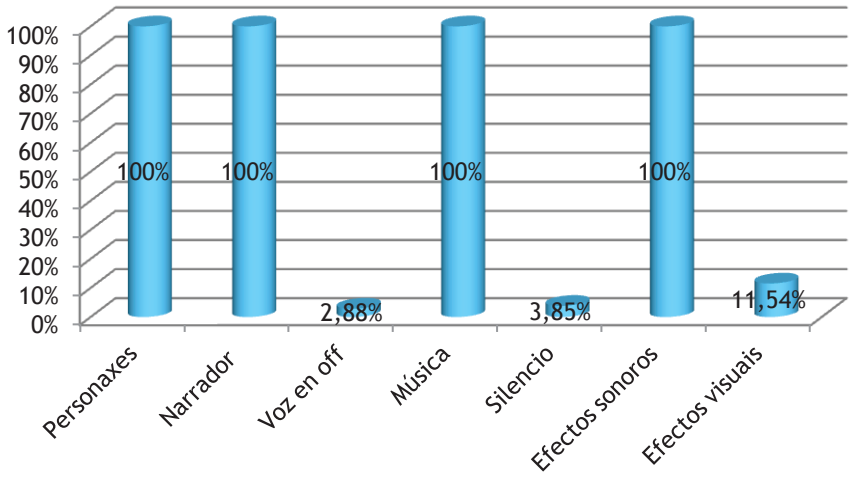


Figura 212. Frecuencia da focalización da atención cara o contido educativo
Fonte: elaboración propia

A relevancia destes ítems no mecanismo compleméntanse co encadre, a angulación dos planos e os movementos da cámara. Neste senso, os planos empréganse con bastante asiduidade co obxectivo de centrar a atención. Especialmente, o plano conxunto desenvólvese con este fin no 96,15% dos capítulos.

En menor medida, pero tamén en proporcións elevadas, desenvólvese un grupo de planos con similar presenza e finalidade. Véxase o plano detalle (71,15%), o plano enteiro (70,19%), o primeiro plano (68,27%), o plano medio (65,38%), o plano medio longo (57,69%) e o primeirísimo primeiro plano (51,92%).

A misión de focalizar a atención redúcese no plano xeral (37,50%), ao igual que acontece co plano medio curto (34,62%), e xa a nivel case imperceptible, no gran plano xeral (0,96%).

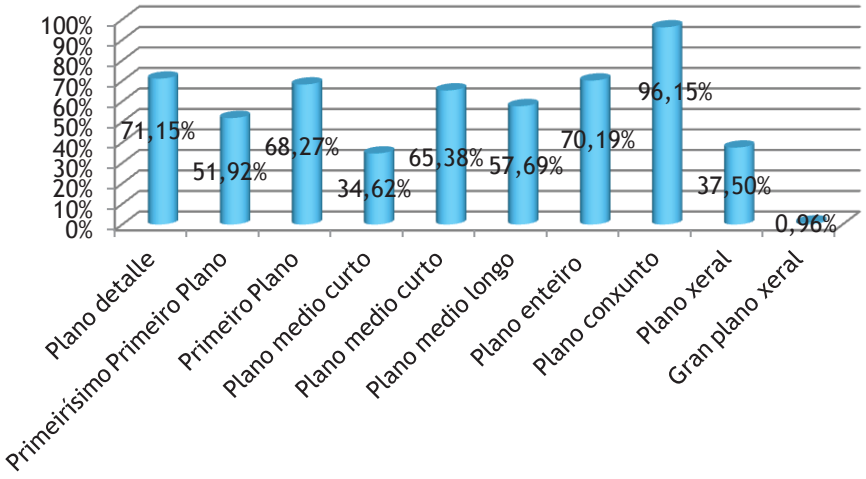


Figura 213. Frecuencia da focalización da atención cara o contido educativo (Planos segundo encadre). Fonte: elaboración propia

Pola súa banda, na angulación, repítese o patrón seguido cos planos. Destaca por riba dos demais, no 97,12% dos capítulos, o ángulo frontal para focalizar a atención. Despois, nun salto de frecuencia cos restantes ángulos, emprégase o perfil -desenvolto no 78,85%-, o escorzo -no 77,88%- e o picado -no 67,31%-.

En menos da metade dos capítulos, tamén se emprega o contrapicado (41,35%), o dorsal (37,50%), o aberrante (32,69%), o subxectivo (31,73), o plano-contraplano (24,04%) e o cenital (14,42%).

Finalmente, en contadas ocasións, desenvólvese como mecanismo de focalización o nadir (2,88%) e o imposible (1,92%).

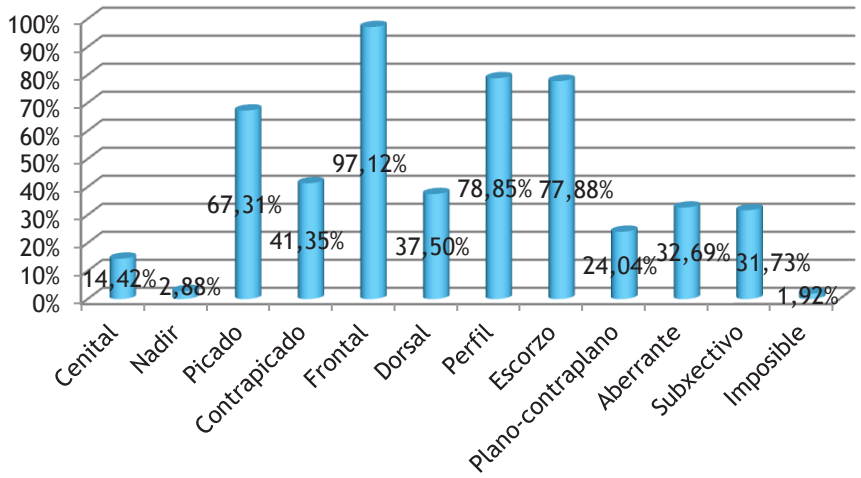


Figura 214. Frecuencia da focalización da atención cara o contido educativo (Planos segundo angulación). Fonte: elaboración propia

No relativo aos movementos, destaca principalmente o zoom out, no 89,42% dos episodios, aínda que o zoom in tamén se sitúa en condicións próximas, no 74,04%. Sobresae ademais nesta función o travelling lateral, no 67,31%. Neste senso, os travelling constitúen unha táctica recorrente en *Pocoyó*. De feito, o travelling de retroceso desenvólvese no 43,27%; o ascendente, no 34,62%; o descendente, no 28,65%; e o de seguimento, no 27,88%. Tan só o circular (12,50%), o de avance (3,85%) e o de acompañamento (2,88%) ven reducidos a súa presenza.

Por outra banda, as panorámicas non constitúen un método moi practicado para centrar a atención. A horizontal acada un discreto 21,15% e a vertical, un 18,27%, reducíndose na de balanceo ao 1,92%. En calquera caso, obteñen valores superiores ao de rotación, ausente na serie.

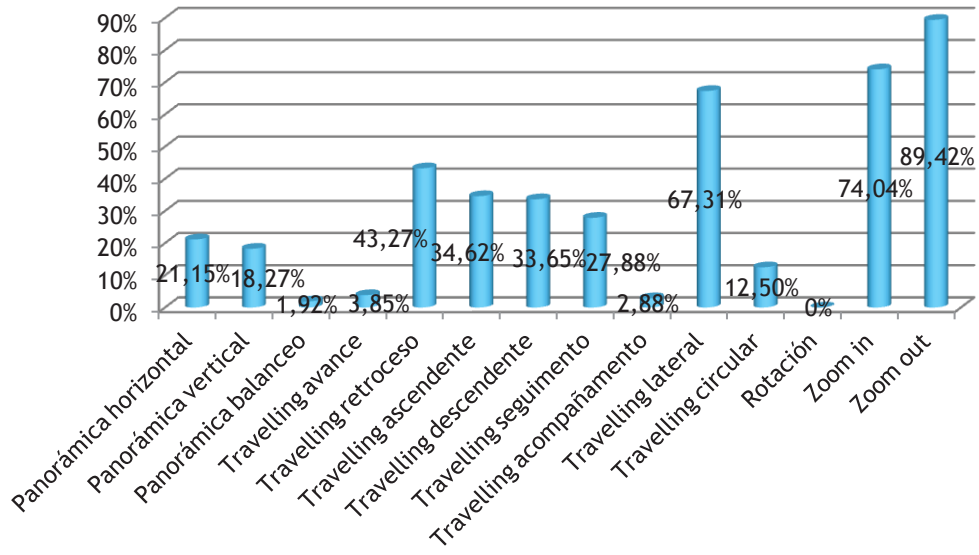


Figura 215. Frecuencia da focalización da atención cara o contido educativo (Movementos) Fonte: elaboración propia

4.3.2.3 Formulación de preguntas

A formulación de preguntas desenvólvese no 100% dos episodios -véxase a figura 211-, mais o destinatario e o receptor das mesmas varían a devandita proporción. De feito, predominan claramente dúas combinacións: as formulacións do narrador ás personaxes e do narrador ao público. A primeira posibilidade dáse no 99,04% dos capítulos e a segunda, no 95,19%.

Ao longo da serie, preséntanse outras dúas opcións, pero nunha dimensión máis reducida. No 3,85%, realízase a pregunta dunha personaxe a outra personaxe e, no 1,92%, dunha personaxe ao narrador. Deste modo, non se poden apreciar outras alternativas. Por exemplo, do narrador á voz en off, dunha personaxe á voz en of, dunha personaxe ao público, ou mesmo cando a voz en off adopta o papel de destinataria ou receptora das preguntas.

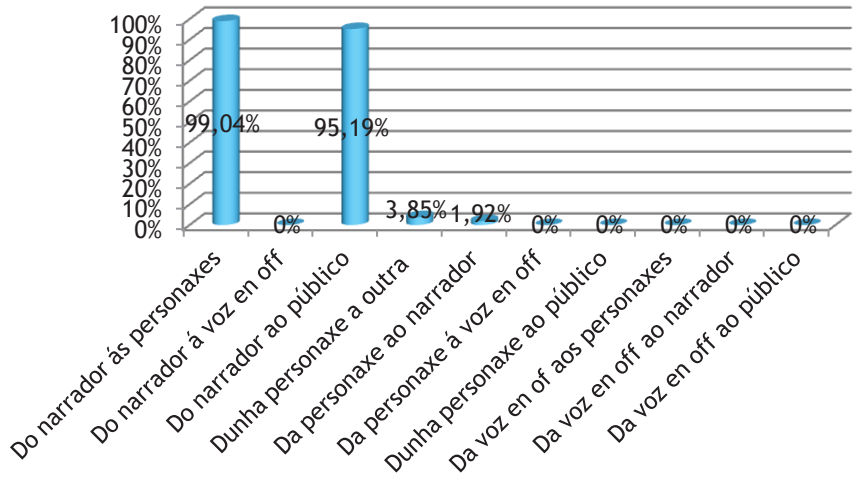


Figura 216. Frecuencia da formulación de preguntas nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Polo tanto, as dúas frecuencias máis elevadas na formulación de preguntas, é dicir, as correspondentes do narrador ás personaxes e do narrador ao público, constitúen as auténticas protagonistas neste mecanismo, xa que ao combinalas representan o 88,46% dos capítulos. De feito, por separado só acadan proporcións moi reducidas. Véxase do narrador ás personaxes, nun 4,81%, e do narrador ao público, no 0,96%.

Esa combinación supón a clave neste mecanismo xa que incluso ambos integrantes acompañadas doutras formulacións como a dunha personaxe a outra personaxe ou dunha personaxe ao narrador só se presentan no 3,85% e 1,92% respectivamente.

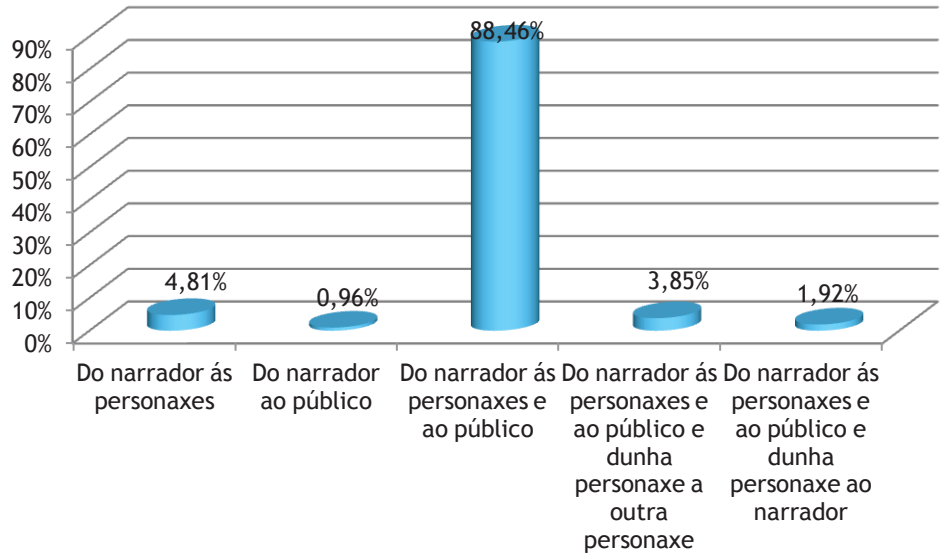


Figura 217. Frecuencia das combinacións da formulación de preguntas nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.3.2.4 Indución á reflexión

A indución á reflexión segue unha liña similar á da formulación de preguntas. Presente no 99,04% dos capítulos, desenvólvese principalmente a través de dúas tácticas: inducindo a reflexión do narrador ás personaxes e do narrador ao público. O primeiro caso maniféstase no 96,15% e o segundo, no 92,31%.

Ademais destas opcións, preséncianse anecdoticamente inducións con diferentes destinatarios e receptores. Este é o caso dunha personaxe ao narrador (0,96%) e dunha personaxe ao público (0,96%).

Do mesmo modo, obsérvanse opcións non expostas en ningún momento da serie. Véxase as inducións do narrador á voz en off, dunha personaxe a outra personaxe, dunha personaxe á voz en off e naquelas que teñen como destinatario á voz en off cara as personaxes, o narrador e o público.

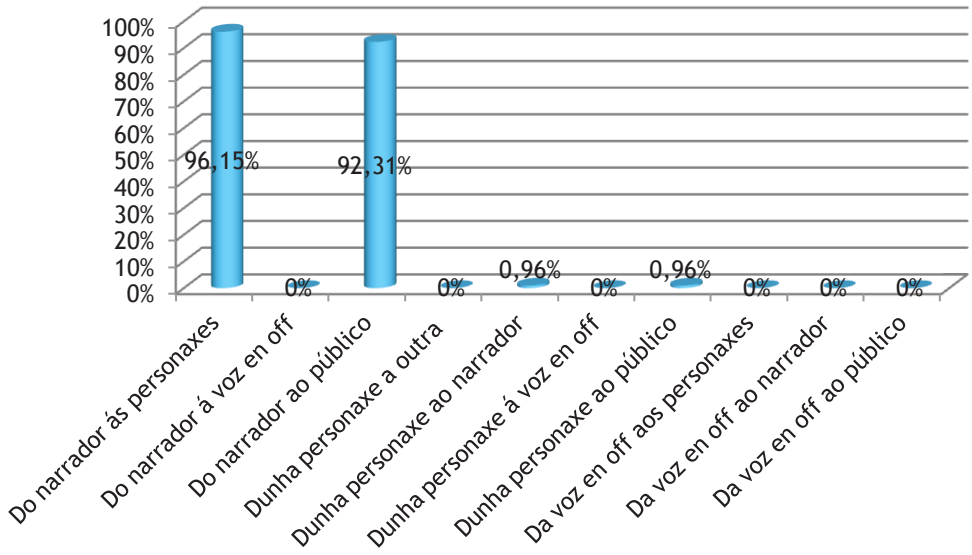


Figura 218. Frecuencia da indución á reflexión nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Os resultados acadados polas inducións do narrador ás personaxes e ao público conforman, como acontece coa formulación de preguntas, unha proporción moi alta, o 89,42% dos episodios. Porén, de forma separada, a indución do narrador ás personaxes só se desenvolve no 5,77% e a do narrador ao público, o 1,92%.

Estas dúas opcións tamén se vinculan con outras inducións na serie, pero dun modo anecdótico. Así, as elaboradas polo narrador ao público únense coas dunha personaxe ao narrador no 0,96% dos episodios, mentres as do narrador ás personaxes se vinculan coas dunha personaxe ao público noutro 0,96%.

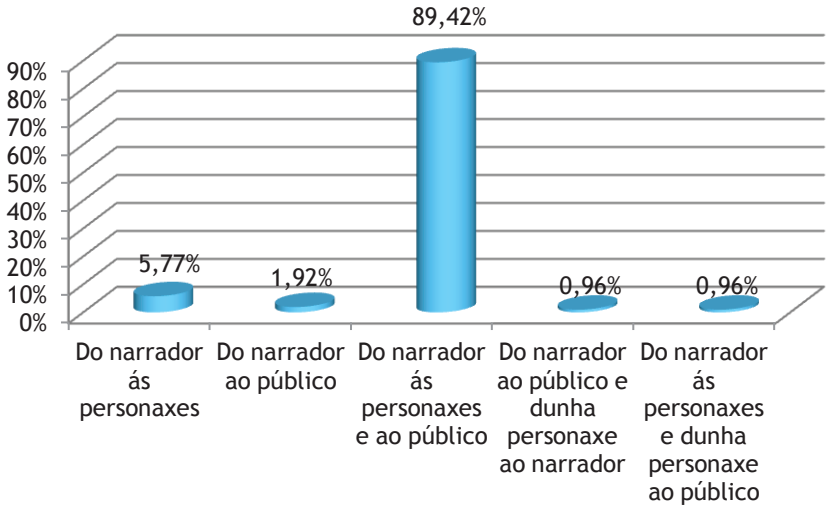


Figura 219. Frecuencia das combinacións da indución á reflexión nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.3.2.5 Identificación de condutas e sentimentos

A identificación de condutas e sentimentos posúe, nunha proporción elevada, uns destinatarios e receptores concretos: no 94,23% dos capítulos, identifícanse as condutas por parte do narrador ás personaxes. Así, as restantes alternativas redúcense considerablemente, aínda que, dentro desa discreción, destacan dúas: no 25%, prodúcese a identificación do narrador sobre si mesmo, e no 16,35%, da voz en off sobre as personaxes.

Como se acada de comentar, desenvólvense outras opcións con porcentaxes máis reducidas. No 5,77%, orixínase o recoñecemento das condutas dende unha personaxe sobre outra. Na mesma proporción, tamén se produce dende unha personaxe, pero dirixido á voz en off. E, no 2,88%, da voz en off sobre si mesma, diminuíndo a 1,92% cando ten lugar dende unha personaxe sobre si mesma.

Deste modo, só fican tres alternativas ausentes na serie: do narrador sobre a voz en off, dunha personaxe sobre o narrador e da voz en off sobre o narrador.

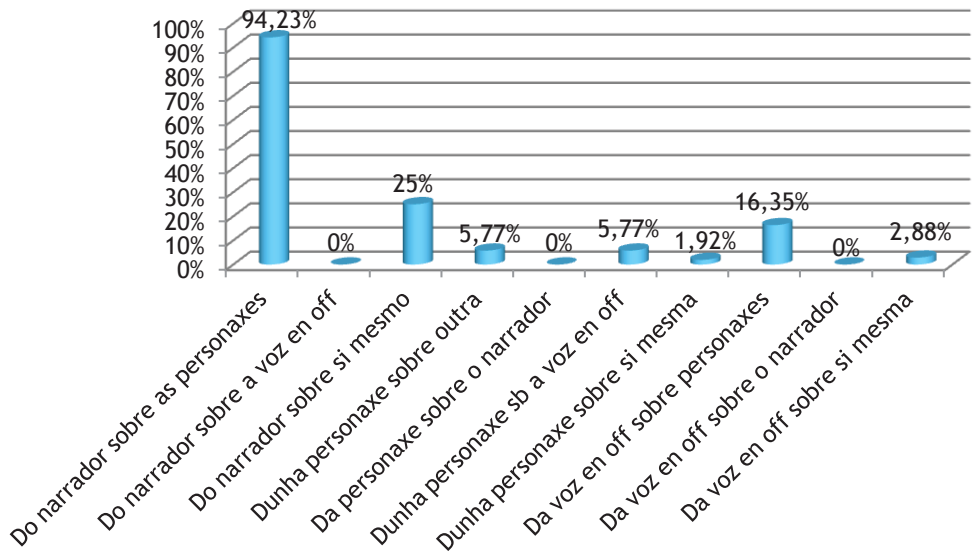


Figura 220. Frecuencia da identificación de condutas e sentimentos nos capítulos
Abreviaturas: sb (sobre)
Fonte: elaboración propia

En *Pocoyó,* destaca a identificación das condutas e sentimentos por parte do narrador sobre as personaxes ao participar no 94,23% dos capítulos. Mais a súa relevancia radica en que das diferentes combinacións resultantes en cada un dos episodios, esta constitúe un denominador común. En case a metade da serie, no 51,92%, aparecen unicamente os devanditos receptores e destinatarios da identificación, pero, no 18,27%, tamén se presentan xunto coa identificación de condutas e sentimentos do narrador sobre si mesmo. Por outra banda, no 10,58%, acompaña á identificación da voz en off sobre as personaxes e, no 3,85%, á dunha personaxe sobre outra personaxe.

As combinacións de diferentes identificacións son múltiples aínda que, canto maior o número delas, máis descende a súa presenza nos capítulos. Así, se ben a do narrador sobre as personaxes xunto á dunha personaxe sobre si mesma se atopa no 0,96% e vinculada coa da voz en off sobre si mesma tamén se presenta no 0,96%, as combinacións múltiples non superan o 2,88%. Esta porcentaxe corresponde á suma da identificación do narrador sobre as personaxes, sobre si mesmo, e a da voz en off sobre unha personaxe. Neste senso, unido á identificación do narrador sobre si mesmo e a da voz en off sobre si mesma xa acada simplemente un 1,92%, a mesma porcentaxe que cando se une á identificación dunha personaxe sobre outra personaxe, e á da voz en off sobre unha personaxe. Así, a opción con máis identificacións -do narrador sobre as personaxes, sobre si mesmo, dunha personaxe sobre si mesma e da voz en off sobre unha personaxe- só se desenvolve no 0,96%.

A primacía do narrador neste mecanismo é pois innegable. De feito, no único caso no que non se tratan as condutas das personaxes por parte do narrador, acontece no 0,96% para identificar condutas e sentimentos sobre si mesmo.

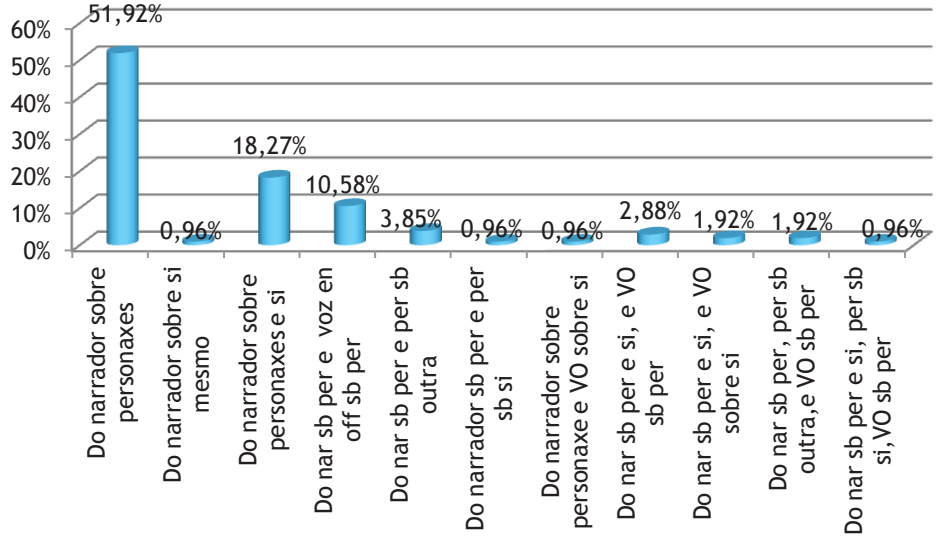


Figura 221. Frecuencia das combinacións da identificación de condutas e sentimentos nos capítulos
Abreviaturas: sb (sobre), per (personaxes), nar (narrador), VO (voz en off)
Fonte: elaboración propia

4.3.2.6 Emisión de xuízos de valor

A emisión de xuízos de valor está presente no 98,08% dos capítulos -véxase a figura 211-, xusto a mesma proporción acadada cando estas valoracións se producen dende o narrador cara as personaxes. Esta combinación convértese na principal de tódalas opcións a gran distancia das restantes. De feito, a segunda posibilidade máis reiterada preséntase no 8,65% dos capítulos cando o xuízo de valor se desenvolve dunha personaxe sobre outra personaxe, e a terceira, no 6,73%, cando se dirixe da voz en off ás personaxes.

Noutra dimensión, fican as emisións de valor realizadas do narrador sobre si mesmo (3,65%), do narrador sobre a voz en off (1,92%) e dunha personaxe sobre o público (0,96%). Do mesmo modo, algunhas opcións destacan pola súa ausencia. É o caso das emisións dunha personaxe ao narrador, á voz en off ou ben da voz en off sobre o narrador ou sobre si mesma.

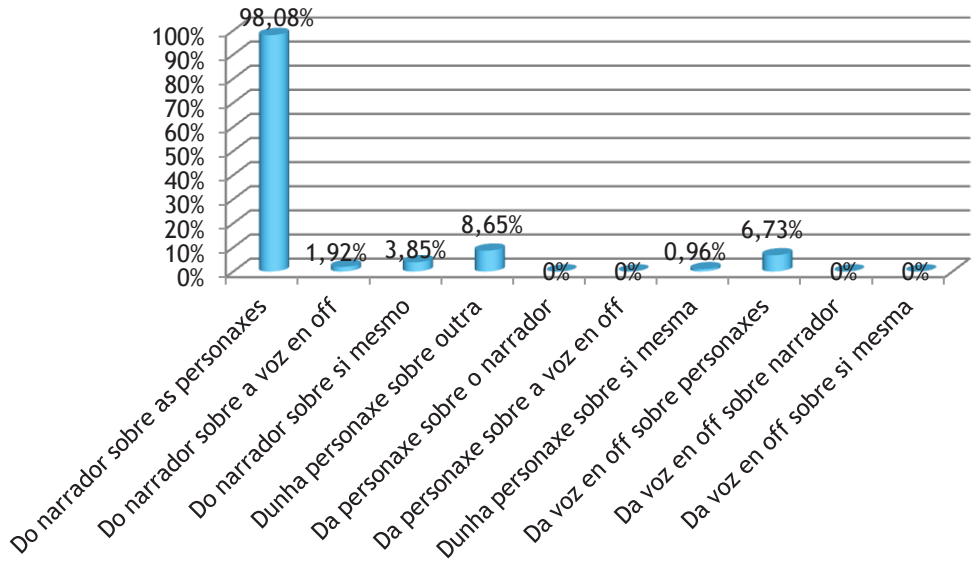


Figura 222. Frecuencia da emisión de xuízos de valor nos capítulos
Fonte: elaboración propia

A emisión de xuízos de valor desenvólvese principalmente a través do narrador sobre as personaxes. Mais a relevancia desta circunstancia, que se repite no 98,08%, increméntase ao descubrir que no 81,73% dos episodios tan só está presente este tipo de xuízo de valor. Mesmo nos restantes episodios tamén se desenvolve conxuntamente con outro tipo de valoracións. De feito, a seguinte combinación en frecuencia, no 4,81%, corresponde á intervención dos xuízos de valor do narrador sobre as personaxes, dunha personaxe sobre outra personaxe e da voz en off sobre unha personaxe. Séguenlle, no 3,85%, os episodios nos que se expoñen valoracións do narrador sobre as personaxes conxuntamente coas dunha personaxe sobre outra personaxe. Finalmente, no 2,88%, únese coas valoracións propias do narrador sobre si mesmo.

O papel do narrador na emisión de xuízos resulta, polo tanto, fundamental en *Pocoyó*. Preséntase con todo tipo de combinacións: acompañado das valoracións da voz en off sobre unha personaxe (1,92%), das valoracións a si mesmo xunto coa dunha personaxe sobre ela mesma (0,96%) ou ben cando se desenvolven valoracións do narrador sobre as personaxes e del mesmo (1,92%).

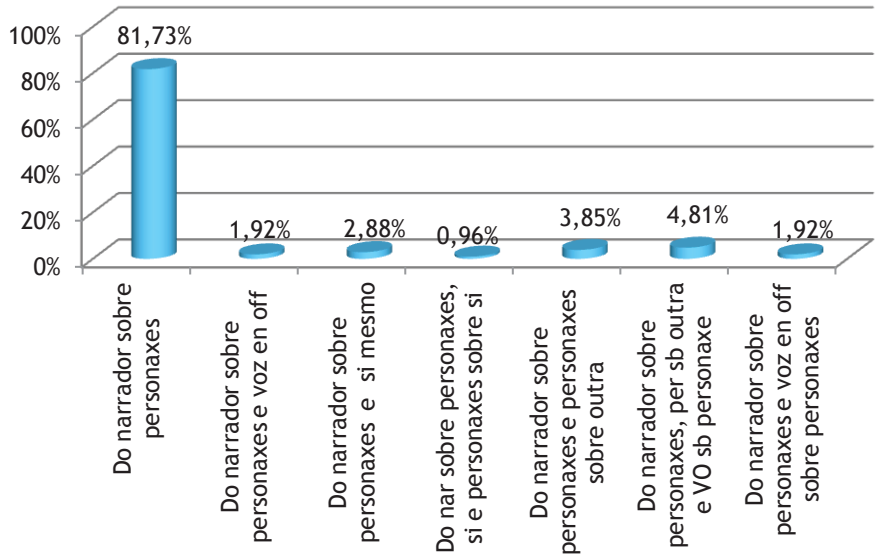


Figura 223. Frecuencia das combinacións de xuízos de valor nos capítulos
Abreviaturas: sb(sobre), per(personaxes), nar(narrador), VO (voz en off)
Fonte: elaboración propia

4.3.2.7 Exhortacións

As exhortacións preséntanse no 100% dos episodios de *Pocoyó* e, ao igual que acontece coa identificación de condutas e sentimentos, desenvolve en todos eles diversos tipos de exhortacións con diferentes proporcións. Así, nun primeiro nivel, destacan as exhortacións realizadas do narrador cara o público, presentes no 99,04%, e no 95,19%, as destinadas do narrador cara as personaxes.

Nun salto de dimensións, obsérvase un segundo grupo -exposto aproximadamente no 40% dos capítulos- constituído por dúas exhortacións: a elaborada da voz en off ás personaxes (41,35%) e dunha personaxe a outra personaxe (39,42%).

Cunha presenza máis reducida, identifícanse as exhortacións realizadas por unha personaxe ao narrador (7,69%), unha personaxe ao público (4,81%) e pola voz en off ao narrador (0,96%). Deste modo, tan só fican tres posibilidades sen desenvolverse: do narrador á voz en off, dunha personaxe á voz en off e da voz en off ao narrador.

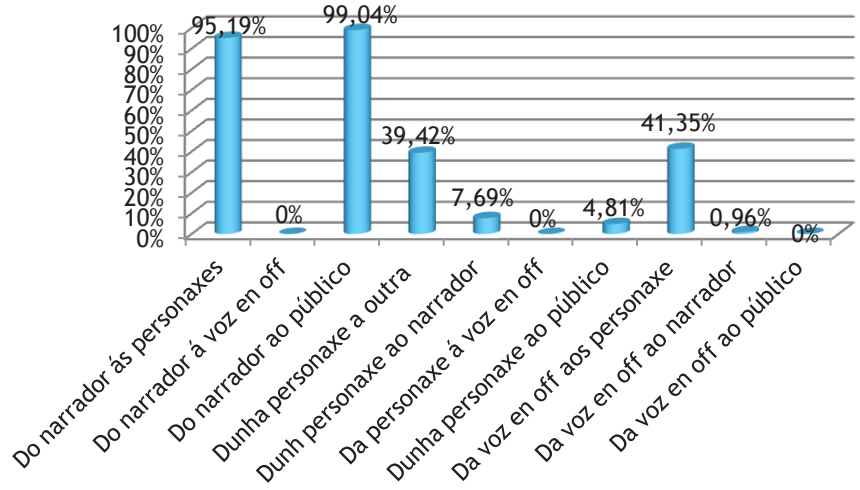


Figura 224. Frecuencia das exhortacións nos capítulos
Fonte: elaboración propia

As diferentes posibilidades de exhortacións observadas en *Pocoyó* coinciden nos episodios dando lugar a diferentes combinacións. De todos modos, existe un vínculo entre ambas xa que as catro frecuencias máis altas, analizadas na figura 225, dan lugar ás catro coincidencias máis desenvoltas. Así, no 36,54% dos episodios, atópanse as exhortacións emitidas polo narrador ás personaxes e ao público; no 19,23%, vólvense a desenvolver estas dúas exhortacións unidas á da voz en off ás personaxes; no 18,27%, engádeselle ás anteriores a transmitida dunha personaxe a outra personaxe; e no 11,54%, coinciden esta última, a dunha personaxe a outra personaxe e a do narrador ás personaxes e ao público.

Estas catro combinacións obsérvanse no 85,58% dos episodios, mentres que as demais opcións espállanse nos restantes episodios. De feito, ningunha delas supera o 1,92%. Neste senso, acadan esta porcentaxe de capítulos as seguintes combinacións de exhortacións: do narrador ao público, dunha personaxe a outra personaxe e da voz en off ás personaxes; do narrador ás personaxes, ao público e dunha personaxe ao narrador; do narrador ás personaxes, ao público e dunha personaxe ao público; do narrador ás personaxes, ao público, dunha personaxe a outra personaxe, ao narrador e da voz en off ás personaxes; e finalmente, do narrador ás personaxes, ao público e dunha personaxe a outra personaxe e ao narrador.

Pola súa banda, cunha presenza aínda máis anecdótica, no 0,96% dos capítulos, as exhortacións: do narrador ás personaxes, ao público, dunha personaxe a outra personaxe, ao narrador e ao público; dunha personaxe a outra personaxe e dunha personaxe ao público; do narrador ao público e dunha personaxe a outra personaxe; do narrador ao público; e finalmente, do narrador ás personaxes, ao público e dunha personaxe ao narrador e ao público.

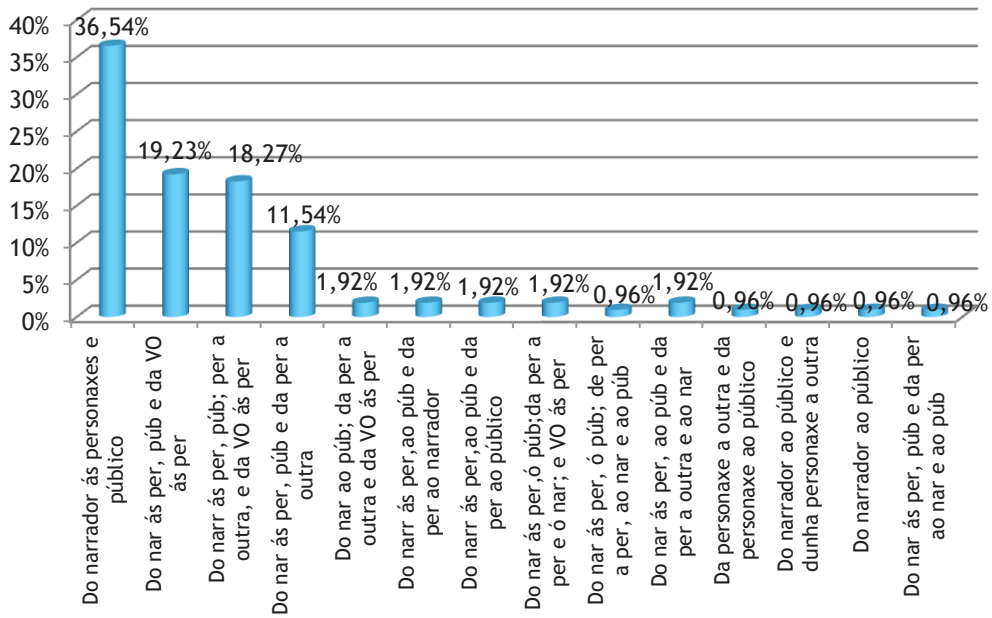


Figura 225. Frecuencia das combinacións das exhortacións nos capítulos
Abreviaturas: sb (sobre), per (personaxes), nar (narrador), VO (voz en off), púb (público)
Fonte: elaboración propia

4.3.2.8 Mensaxes educativas explícitas:

As mensaxes educativas explícitas desenvólvense no 86,54% dos capítulos fronte a outras competencias presentes no 100% -figura 211-, polo que na súa análise as proporcións son máis reducidas. De todos modos, segue a mesma liña da formulación de preguntas e indución á reflexión, ao formular as mensaxes principalmente a través de dúas opcións de receptores e destinatarios. Así, no 62,50% dos episodios, as mensaxes van destinadas do narrador ás personaxes, mentres que no 61,54% dos episodios, van do narrador ao público.

Estas dúas opcións para transmitir unha mensaxe educativa explícita convértense nas prioritarios de *Pocoyó* xa que tan só se desenvolven outras dúas con reducida presenza: da voz en off ao público, no 3,85%, e dunha personaxe ao público, no 0,96%.

Polo tanto, fican sen desenvolver as seis opcións restantes: do narrador á voz en off, dunha personaxe a outra personaxe, dunha personaxe ao narrador, dunha personaxe á voz en off, da voz en off ás personaxes e da voz en off ao narrador.

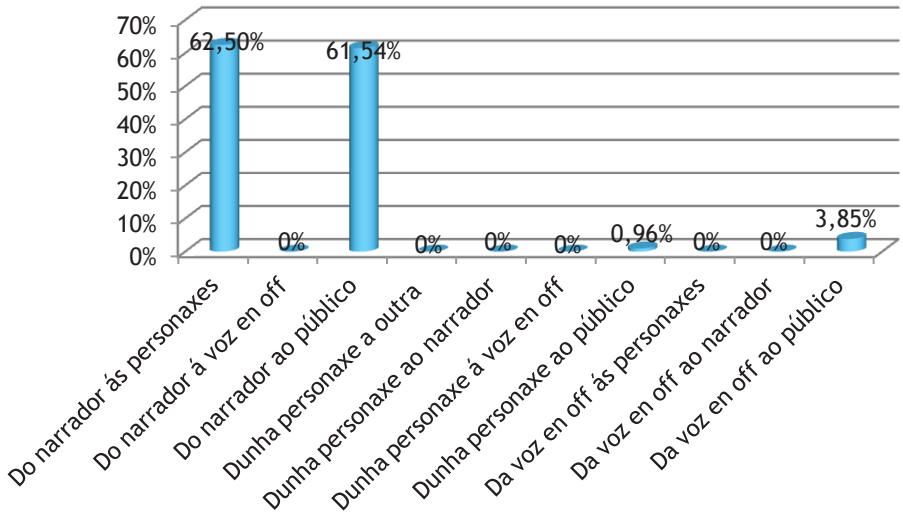


Figura 226. Frecuencia das mensaxes educativas explícitas nos capítulos
Fonte: elaboración propia

As diversas opcións de receptor e destinatario nas mensaxes educativas explícitas dan lugar a diferentes combinacións en cada capítulo. Neste senso, resulta interesante coñecer cales son as máis reiteradas. Así, no 39,42% dos episodios, preséntanse conxuntamente mensaxes do narrador ás personaxes e ao público. Esta opción, presente en máis dun terzo da serie, convértese na opción preferente á hora de presentar unha mensaxe educativa. Séguelle, no 20,19%, aqueles capítulos nos que simplemente existen mensaxes do narrador ao público e, no 21,15%, os que unicamente desenvolven as enviadas do narrador ás personaxes.

As tres combinacións comentadas anteriormente resultan as prioritarias da serie xa que as restantes se atopan en proporcións moi reducidas. Véxase, no 1,92% dos episodios, a presenza de mensaxes da voz en off ao público; xusto na mesma proporción, do narrador ao público coincidentes coas da voz en off ao público; no 0,96%, as desenvoltas do narrador ás personaxes e as da voz en off ao público; e finalmente, noutro 0,96%, a opción con máis tipos de mensaxes, as do narrador ás personaxes, do narrador ao público e da personaxe ao público.

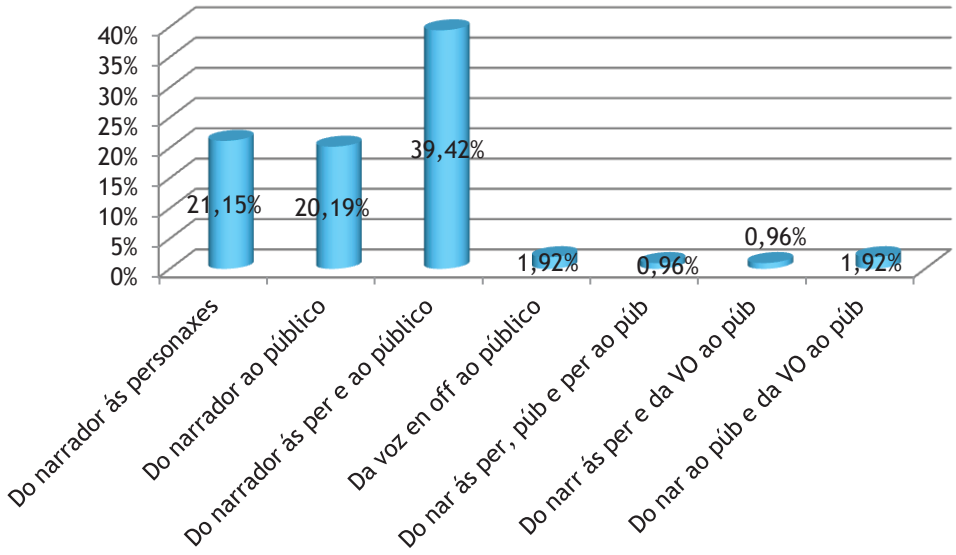


Figura 227. Frecuencia das combinacións nas mensaxes educativas explícitas nos capítulos
Abreviaturas: per (personaxe), nar (narrador), púb (público), VO (voz en off)
Fonte: elaboración propia

4.3.2.9 Intensificación do contido educativo a través da carga emocional

A intensificación do contido educativo a través da carga emocional acádase mediante diversos instrumentos, algúns dos cales se desenvolven en elevadas proporcións. Este é o caso da expresión facial das personaxes, presente no 99,04%; da expresión corporal e da música, ámbalas dúas no 97,12%; dos efectos sonoros (95,15%); e da expresión verbal (81,73%).

Estas ferramentas de diversa natureza contribúen a crear unha carga emocional que promove a intensificación do contido educativo. E, se ben as comentadas anteriormente se desenvolven continuamente, outras teñen menos presenza como a expresión afectiva (9,62%), o silencio (7,69%) e os efectos visuais (2,88%).

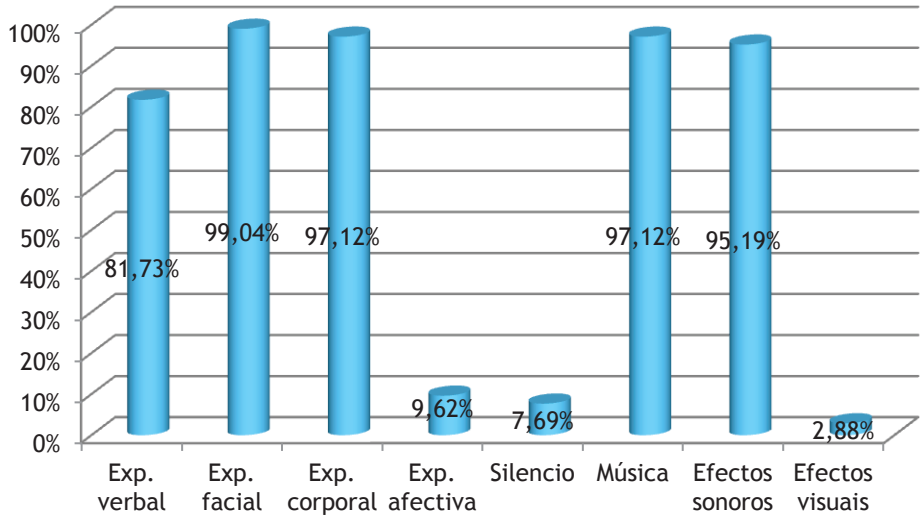


Figura 228. Frecuencia da intensificación do contido educativo
Abreviatura: Exp.(expresión)
Fonte: elaboración propia

En calquera caso, estes instrumentos vense acompañados polo encadre dos planos na configuración do ambiente emocional. Nesa intensificación, destacan o plano enteiro e o primeiro plano, ambos expostos no 67,31%, seguidos de cerca polo primeirísimo primeiro plano (56,73%), o plano medio (53,85%) e o plano medio largo (48,08%).

Obsérvase así como a intensificación focalízase con encadres curtos. De feito, aínda que en porcentaxe menor cos anteriores, o plano detalle (36,54%) e o plano medio curto (35,58%) tamén compren con esa misión.

Mentres, o plano conxunto (8,65%), o plano xeral (4,81%) e o gran plano xeral (0,96%) apenas procuran a intensificación do contido educativo.

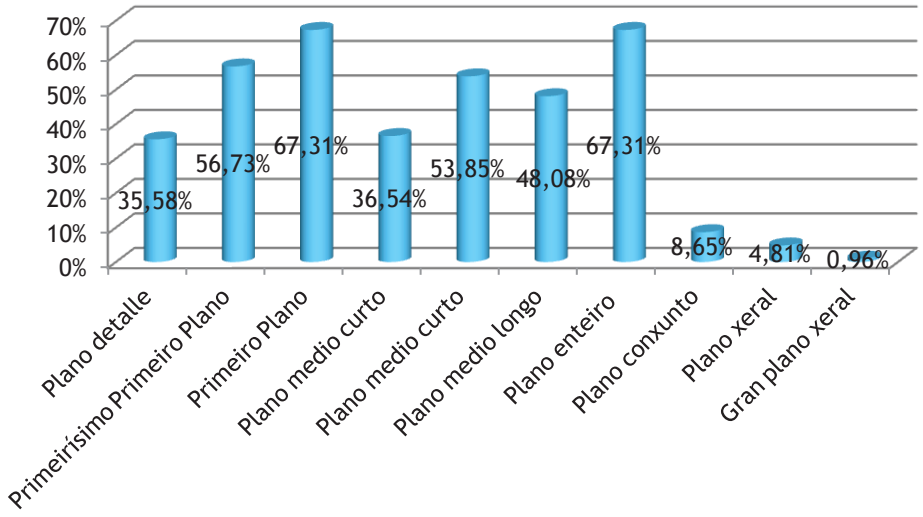


Figura 229. Frecuencia da intensificación do contido educativo (Planos segundo encadre)
Fonte: elaboración propia

Por outra banda, a angulación que reforza maioritariamente a intensificación correspóndelle ao plano frontal, no 93,27% dos capítulos. E, aínda que nun salto de proporcións, tamén contribúen á devandita misión o escorzo (66,35%), picado (64,42%), perfil (56,73%), contrapicado (51,92%) e aberrante (44,23%).

Xa en menor medida, o plano dorsal (26,92%), o plano-contraplano (17,31%) e o cenital (16,35%) favorecen á intensificación, na cal apenas apenas participan os planos nadir e o imposible, ambos no 1,92%.

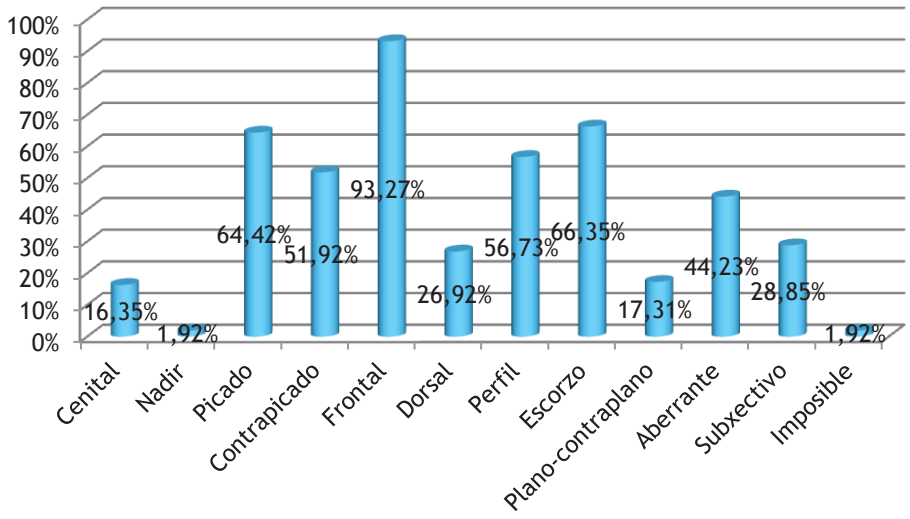


Figura 230. Frecuencia da intensificación do contido educativo (Planos segundo angulación)
Fonte: elaboración propia

No relativo aos movementos, as proporcións acadadas non son tan elevadas como nas personaxes, nos encadres ou na angulación, pero sobresaen o travelling lateral no 49,04% dos episodios, o zoom in (40,38%), o travelling de retroceso (36,54%) e o zoom out (38,46%).

Neste senso, os diferentes travellings acadan proporcións considerables na intensificación: o descendente, no 25%; o ascendente, no 24,04%; o de seguimento, no 20,19%; e o circular, no 10,58%. De feito, só o travelling de avance (3,85%) e o de acompañamento (2,88%) non teñen maior peso nesta misión.

Con similar participación, as panorámicas horizontal (2,88%), vertical (4,81%) e de balanceo (2,88%) xunto coa rotación (1,92%) apenas son empregados como instrumento favorecedor da intensificación do contido educativo.

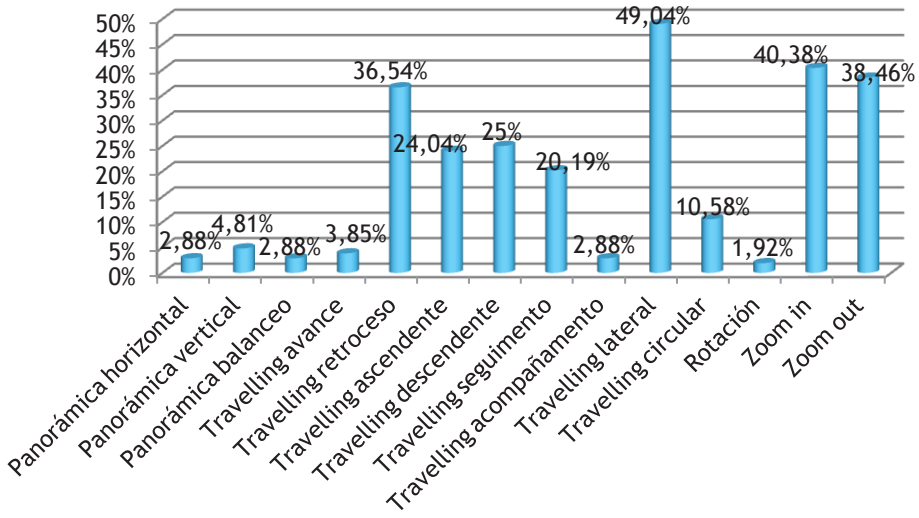


Figura 231. Frecuencia da intensificación do contido educativo (Movementos)
Fonte: elaboración propia

4.3.2.10 Reiteración do concepto educativo:

A reiteración como mecanismo global está presente no 100% dos capítulos, mais de efectuar a observación atendendo ao momento no que se realiza, a proporción muda. A reiteración desenvolta nun momento determinado acada o 95,19%, a mesma proporción que cando ten lugar en diversas ocasión durante o capítulo.

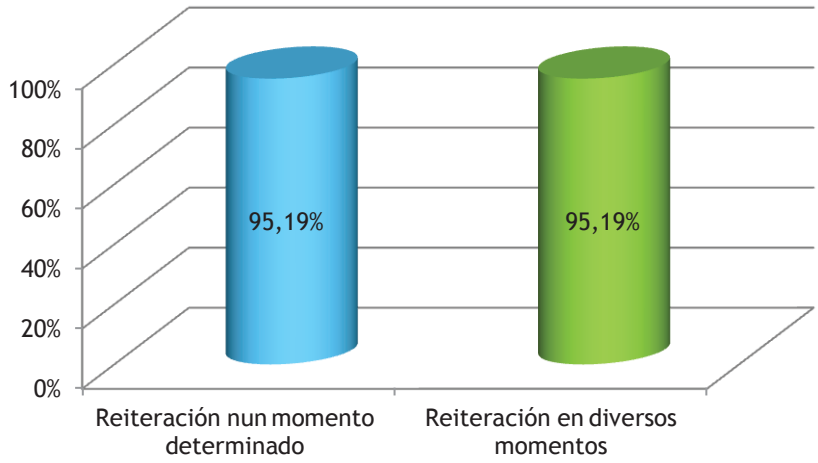


Figura 232. Frecuencia da reiteración nun momento ou diversos
Fonte: elaboración propia

En ámbalas dúas posibilidades, a reiteración pódese materializar a cargo dunha única personaxe ou de varias. No caso da reiteración nun momento determinado, o ítem máis frecuente corresponde á do narrador e unha personaxe, no 68,27%, seguida do narrador e voz en off, no 62,50%. Superan así ás reiteracións elaboradas polo narrador no 54,81%, converténdose en máis frecuentes as opcións pertencentes ás diferentes personaxes. De feito, o cuarto ítem en proporción (16,35%) corresponde á reiteración desenvolta polo narrador, voz en off e unha personaxe.

Dentro destas reiteracións presentes nun momento determinado, obsérvanse repeticións moito menos habituais tanto das efectuadas por varias personaxes como por unha soa. Así, esta última opción desenvólvese no 4,81% dos episodios; a elaborada pola voz en off e unha personaxe, no 3,85%; e a reiterada polo narrador, voz en off e varias personaxes, no 0,96%.

Por outra banda, obsérvanse opcións nunca desenvoltas ao longo da serie. Véxanse as reiteracións por parte da voz en off; do narrador e varias personaxes; de varias personaxes; e da voz en off e varias personaxes.

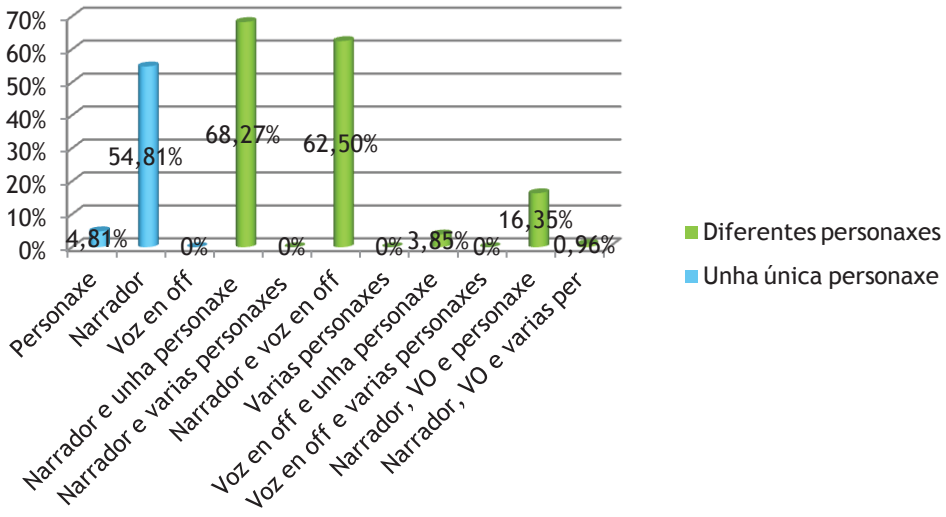


Figura 233. Frecuencia reiteración nun momento determinado
Abreviatura: VO (voz en off), per (personaxes)
Fonte: elaboración propia

Fronte ás reiteracións nun momento determinado onde as maiores proporcións se acadan con diferentes personaxes, nas elaboradas en diversos momentos do capítulo priorízanse as desenvoltas polo narrador, cun 67,31%. Incluso a segunda opción máis presente pertence ás reiteracións dunha personaxe. Deste modo, as repeticións efectuadas por diversos participantes nos capítulos diminúen en proporción: narrador e unha personaxe (16,35%), narrador e voz en off (14,42%), narrador, voz en off e unha personaxe (13,46%).

Do mesmo modo, ao igual que acontece nas reiteracións nun momento determinado, neste caso tamén se detectan as mesmas opcións non desenvoltas: a voz en off, o narrador e varias personaxes, varias personaxes e voz en off xunto con varias personaxes.

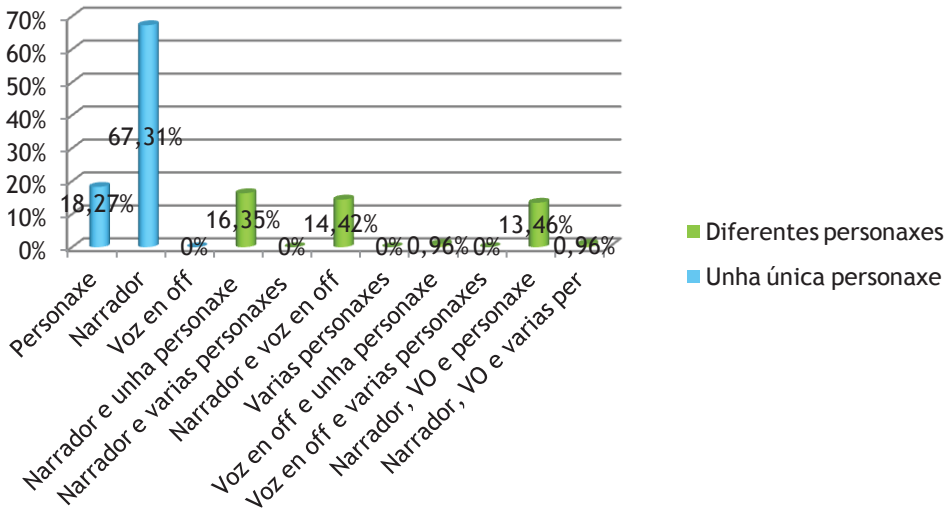


Figura 234. Frecuencia reiteración en diversos momentos do capítulo
Abreviaturas: VO (voz en off), per (personaxe)
Fonte: elaboración propia

As figuras 233 e 234 permiten comprender a participación e o momento no que actúan cada un dos integrantes na reiteración. Mais a través da figura 235, analízanse globalmente os factores implicados na mesma. Obsérvase como as frecuencias das reiteracións nun momento determinado e en varios momentos acadan exactamente a mesma porcentaxe de episodios, un 95,19%. Mais non acontece o mesmo co número de personaxes. A reiteración é levemente superior cando a desenvolven diversas personaxes (93,27%) que cando a efectúa unha única (88,46%).

En calquera caso, é preciso coincidir os factores tempo e número de personaxes co obxectivo de tirar conclusións destes datos. Así, a reiteración dunha personaxe en diversos momentos (77,88%) é superior á dunha única personaxe nun momento (56,73%). Pola contra, a reiteración de diversas personaxes en diversos momentos (50,96%) é inferior a cando se produce nun momento (76,92%).

Noutros termos, pódese determinar que, en *Pocoyó*, as estratexias para reiterar os contidos educativos consisten en efectuar as repeticións nun momento determinado a cargo de diversas personaxes ou ben a de reiterar un concepto ao longo da serie por parte dunha personaxe.

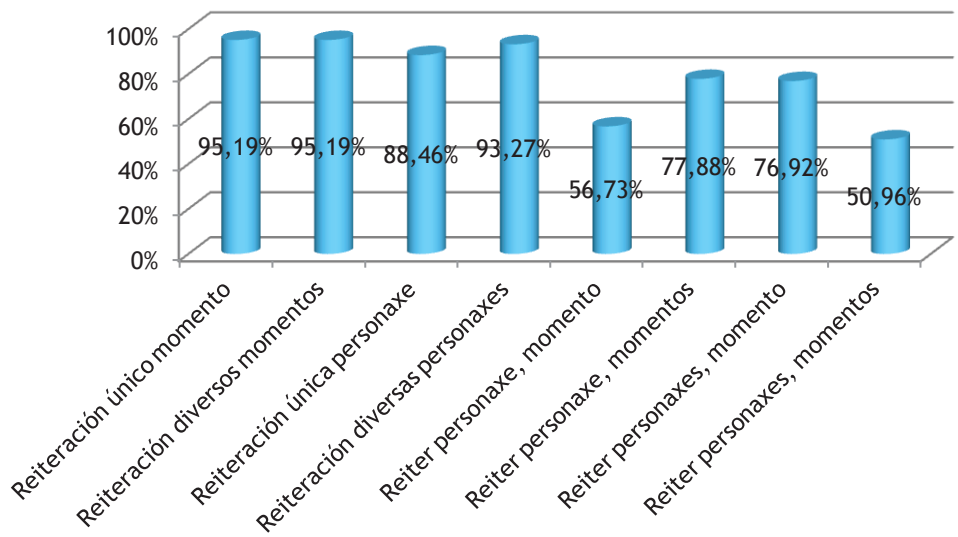


Figura 235. Frecuencia do tempo e número nas reiteracións.
Abreviaturas: reiter (reiteración)
Fonte: elaboración propia

4.3.2.11 Reforzo das actitudes positivas:

O reforzo das actitudes positivas maniféstase no 100% dos episodios. Cómpre así identificar quen son os destinatarios e receptores dos mesmos. Neste senso, a totalidade dos capítulos teñen como destinatarios ás personaxes, en ningún caso ao narrador ou á voz en off.

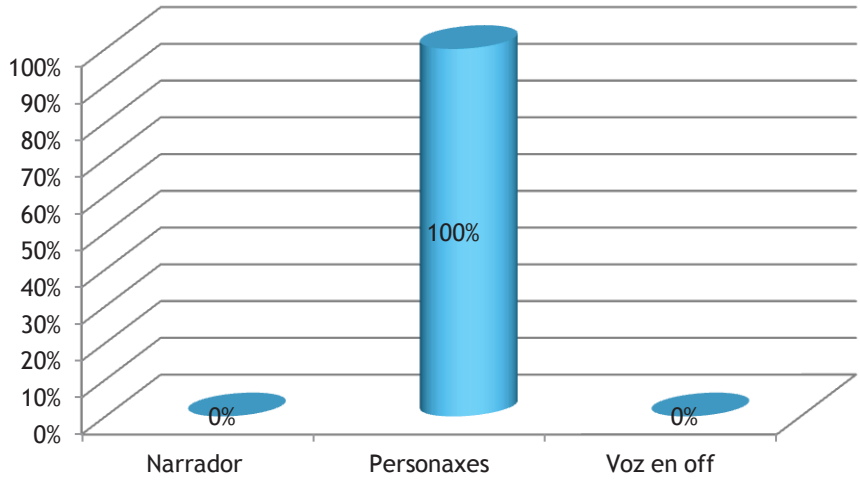


Figura 236. Frecuencia dos destinatarios dos reforzos
Fonte: elaboración propia

Pola contra, a situación muda cando se trata dos receptores. Así, no 100% dos capítulos, o narrador actúa como emisor de reforzos e, aínda que en proporcións moi reducidas, as personaxes (0,96%) e a voz en off (1,92%) tamén desenvolven esa función.

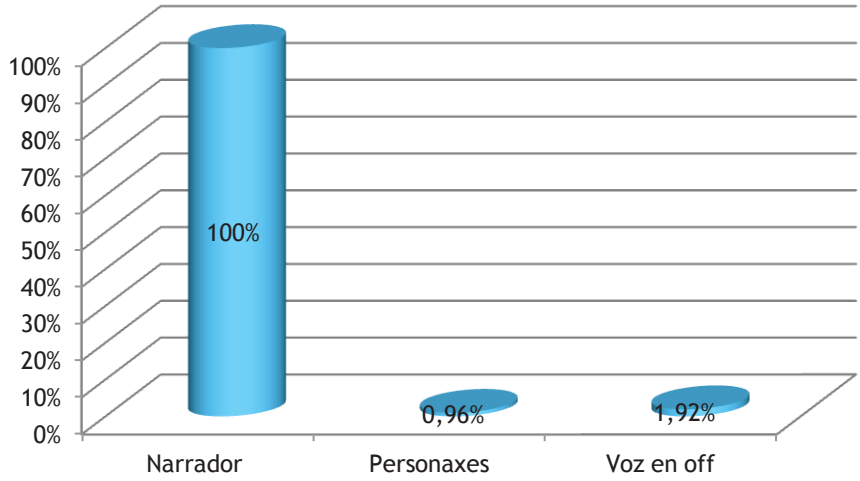


Figura 237. Frecuencia dos receptores dos reforzos nos capítulos
Fonte: elaboración propia

A participación destes receptores vese acompañada por outros instrumentos de reforzo, o principal, a música, promovendo ese apoio no 84,62% dos capítulos. Ocasionalmente, no 2,88%, os efectos sonoros tamén desenvolven esa función, a cal nin sequera é desempeñada en dimensións reducidas polos efectos visuais.

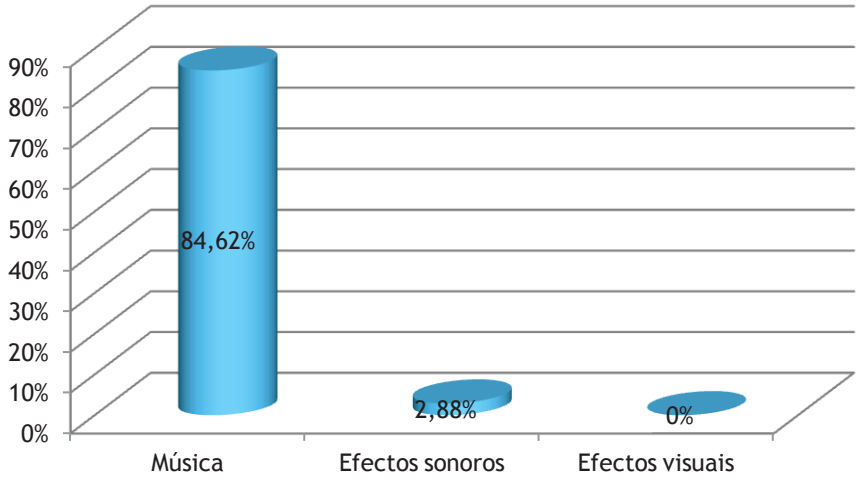


Figura 238. Frecuencia dos instrumentos de reforzo nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Estes instrumentos de reforzo coinciden en cada episodio, concordando así as elevadas proporcións das figuras 236, 237 e 238 coa combinación máis alta: a destinada ás personaxes a través do narrador e da música, presente no 81,73% dos capítulos. De feito, esta opción é seguida moi de lonxe, no 13,46%, por outra moi similar: a destinada ás personaxes a través do narrador.

As dúas alternativas convértense nas principais opcións da serie. En calquera caso, tamén se desenvolven outras, con máis elementos, pero moi minoritarias: as destinadas ás personaxes a través do narrador, música e efectos sonoros (1,92%); as enviadas ás personaxes mediante o narrador, voz en off, personaxes, música e efectos sonoros (0,96%); e a dedicada ás personaxes a través do narrador e voz en off (0,96%).

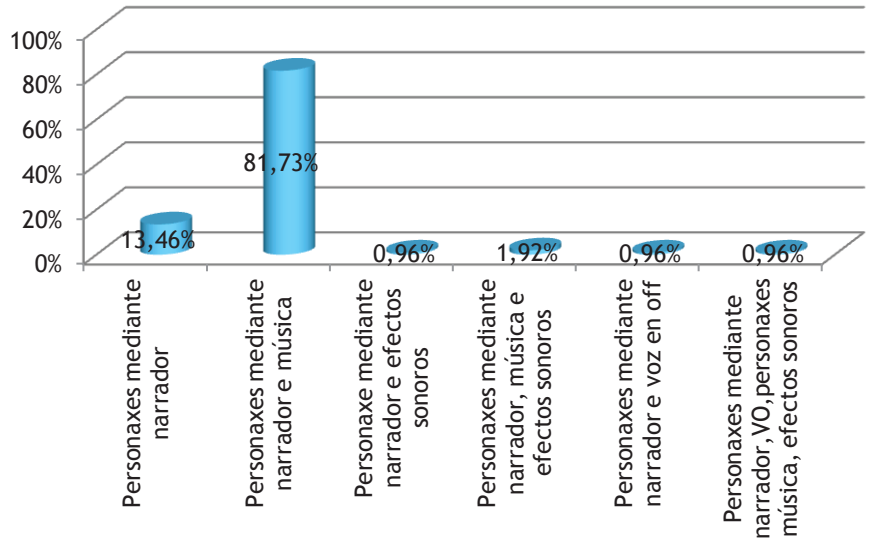


Figura 239. Frecuencia das combinacións dos reforzos nos capítulos
Abreviaturas: VO (voz en off)
Fonte: elaboración propia

4.3.2.12 Sentenza final

A sentenza final constitúe un mecanismo de transmisión do contido educativo fundamental en *Pocoyó*. Así o demostran as porcentaxes da frecuencia dos capítulos nos que se desenvolve: un 93,27% fronte ao 6,73% nos que está ausente.

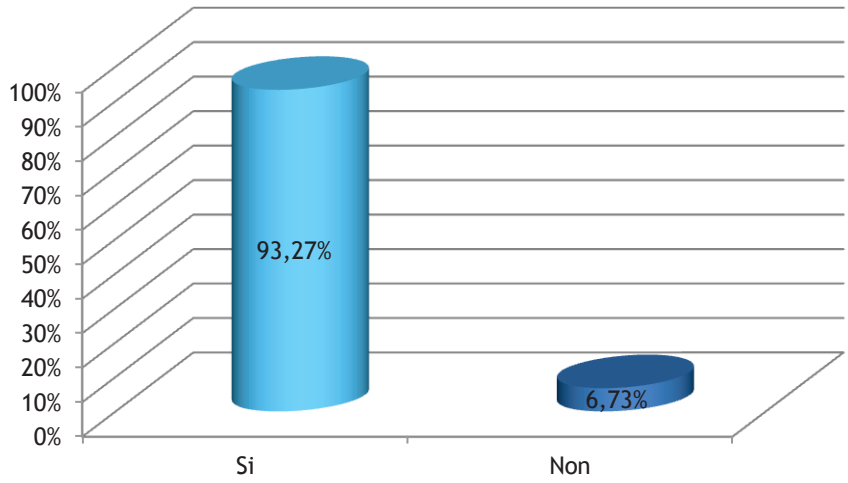


Figura 240. Frecuencia dos capítulos con sentenza final
Fonte: Elaboración propia

Este mecanismo transmítese de diversos modos nos que se contemplan tres opcións que poden, á súa vez, ser combinables entre si: a mensaxe educativa, o reforzo do concepto e o reforzo da personaxe. Neste senso, a vía máis reiterada corresponde á combinación do reforzo do concepto e da personaxe (34,62%).

Tras un salto en dimensións, sitúanse con proporcións similares a unión da mensaxe educativa co reforzo da personaxe, no 21,15%; o reforzo do concepto, no 11,54%; o reforzo da personaxe, no 10,58%; e a fusión da mensaxe educativa co reforzo do concepto e da personaxe, presente no 9,62%.

As opcións menos frecuentes corresponden coa mensaxe educativa así como coa mensaxe educativa vinculada ao reforzo da personaxe, ambas no 2,88%.

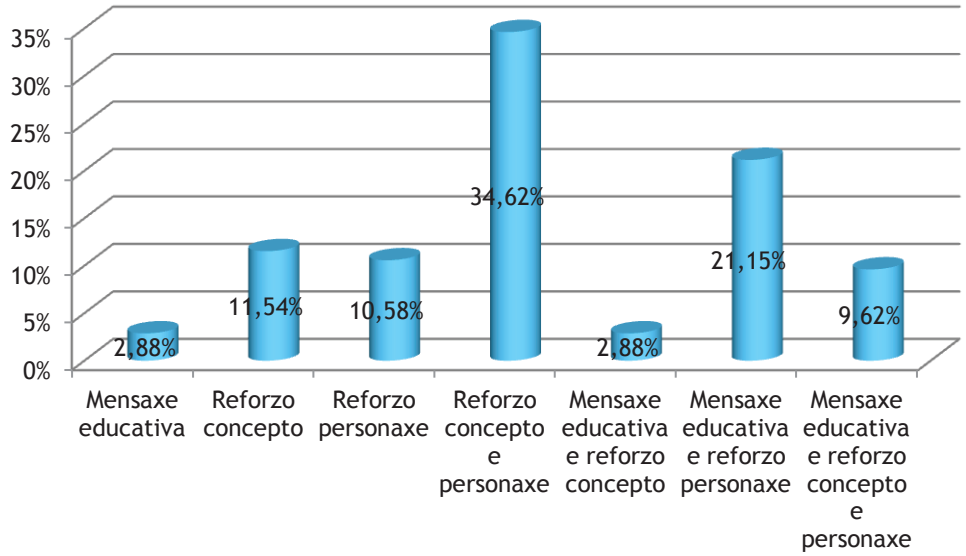


Figura 241. Frecuencia dos tipos de sentenza nos capítulos
Fonte: Elaboración propia

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.4 VALORACIÓN GLOBAL

4.4.1 Contidos educativos desenvoltos

Un programa educativo conta con múltiples posibilidades para desenvolver contidos e distribuílos en cada un dos seus capítulos. Ten a opción de presentar un único contido en todo o episodio, varios, acompañar ao concepto principal dun secundario ou mesmo desenvolver diferentes secundarios e principais. Noutros termos, a organización da temática abordada depende dos creadores do programa. Por este motivo, o primeiro aspecto analizado na valoración global encamíñase a distinguir en *Pocoyó* a existencia dun patrón que regule este trazo.

Na procura dunha resposta, a análise elaborada evidencia que na serie existe unha pauta que se repite na maioría dos capítulos: no 96,15%, desenvólvese un contido educativo principal acompañado de varios secundarios. Deste modo, os capítulos restantes repártense entre dúas opcións. Por unha banda, no 1,92%, preséntanse varios contidos principais e varios secundarios. Por outra, no 1,92% restante, tan só se manifestan varios contidos secundarios.

Polo tanto, non se observan as outras opcións posibles, tales como un único contido principal, un principal e un secundario, varios principais ou mesmo ningún contido educativo. Noutros termos, a dinámica da serie opta pola simplicidade á hora de transmitir as ideas educativas. Así, aínda que nos capítulos se desenvolvan diferentes conceptos secundarios, priorízase un que se procura transmitir aos espectadores. Esta non deixa de ser unha estratexia para facilitar a súa comprensión, xa que resulta máis sinxelo lembrar un único concepto dominante no capítulo que varios.

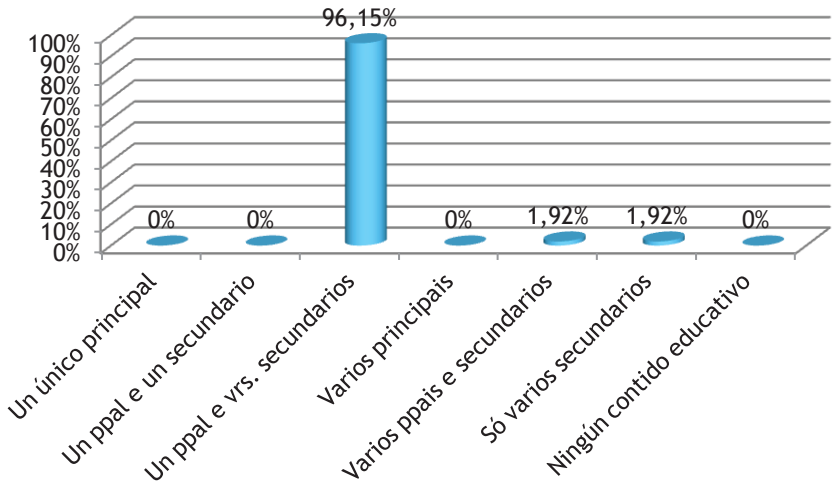


Figura 242. Frecuencia da distribución dos contidos educativos nos capítulos
Abreviaturas: ppal (principal), vrs. (varios)
Fonte: elaboración propia

4.4.2 Contido educativo principal

A análise da valoración global conclúe que *Pocoyó* adopta como patrón priorizar un contido educativo nos capítulos. O seguinte paso require descubrir se existe unha temática concreta que desempeñe esa función, sobresaíndo por riba das demais. Nesa dirección, escóllense as habilidades para poder especificar o tipo de contido.

A figura 243 amosa como, efectivamente, existe unha habilidade que destaca pola súa frecuencia. No 48,08% dos capítulos, as habilidades sociais constitúen o contido educativo principal, a gran distancia das súas homólogas, xa que adoptan ese estatus en case a metade da serie. Séguenlle outras dúas habilidades da área do Coñecemento de si mesmo: a autonomía emocional, no 12,50%, e as habilidades de vida, no 10,58%.

As restantes habilidades diminúen en frecuencia, como lle acontece á natureza, no 7,69%, ou á cultura e vida, no 5,77%. Nestes casos, adoptan o estatus de contido educativo principal nun número reducido de episodios. Véxase a regulación emocional, no 4,81% de capítulos, ou o medio físico e a linguaxe artística, ambos no 3,85%. Incluso algunhas habilidades asumen a principalidade nun número case anecdótico, como a linguaxe audiovisual, no 1,92%, e a linguaxe verbal, no 0,96%. Finalmente, tamén se observa o caso da conciencia emocional, a cal non asume nunca o papel de contido principal.

Polo tanto, obviando as habilidades sociais, que poden ser consideradas o contido educativo principal da serie ou polo menos o máis reiterado, as restantes temáticas mantéñense en niveis similares. En calquera caso, existe maior predominio das habilidades correspondentes á área do Coñecemento de si mesmo, á cal lle segue a do Coñecemento do contorno e as Linguaxes.

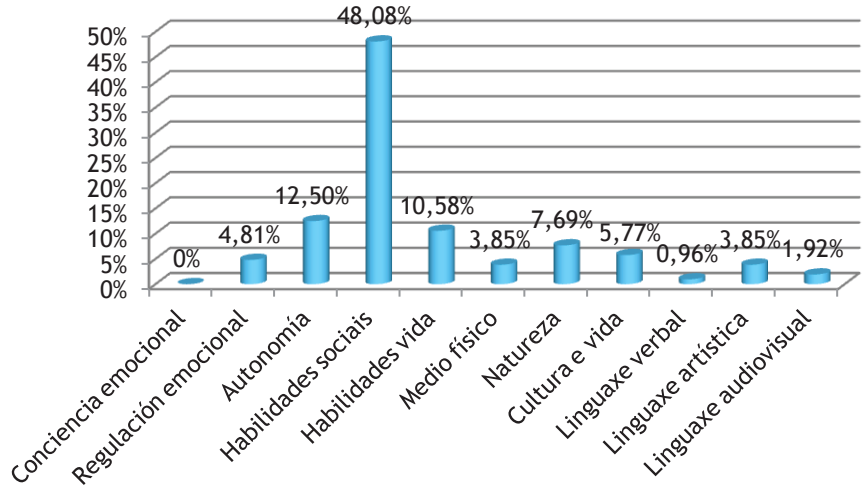


Figura 243. Frecuencia do contido educativo principal nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.4.3 Presentación do concepto educativo principal

A organización dos contidos educativos no capítulo e a escolla da temática principal deben ir ligados a un dato relevante se o programa procura unha finalidade didáctica: o inicio do concepto educativo principal no episodio. É dicir, é preciso identificar en que momento concreto comeza a desenvolverse o contido didáctico, durante a presentación, nó ou desenlace.

Como na presente investigación se examina o modo de organización dos contidos no capítulo e a súa temática, abórdase neste apartado en que acto se comeza a desenvolver o concepto educativo principal. Neste senso, os resultados volven amosar unha opción predominante na serie. No 70,19% dos capítulos de *Pocoyó*, o contido educativo principal aparece na presentación. Mentres, no 29,81%, incorpórase durante o nó. Deste modo, en ningún dos capítulos da serie se inicia no desenlace.

Polo tanto, en tódolos episodios se presenta o contido educativo principal co obxectivo de que este poida ser desenvolto en profundidade. No 70,19%, iníciase cando ten lugar a aparición do problema na trama e, no 29,81%, cando se desenvolve o conflito que motiva o episodio. En calquera caso, ambas opcións son válidas para manter a finalidade educativa da serie.

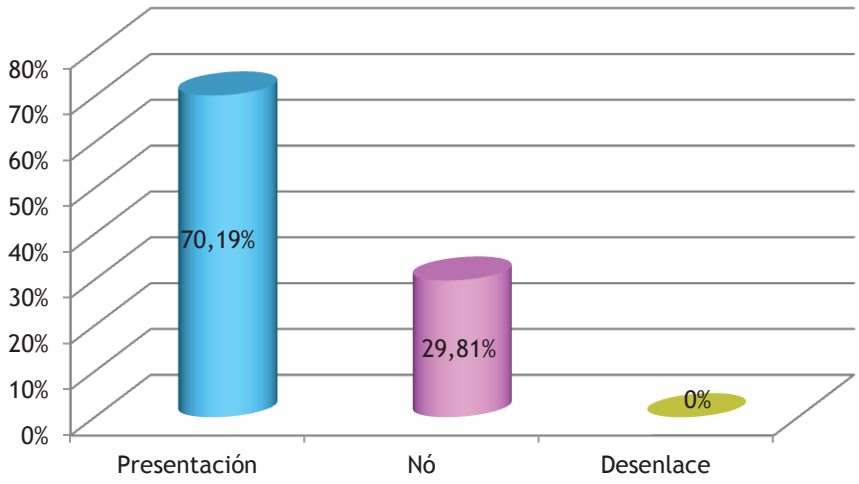


Figura 244. Frecuencia do inicio do contido educativo principal nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.4.4 Mensaxes educativas explícitas

O contido educativo principal pode transmitirse mediante diferentes vías, a máis directa, a das mensaxes educativas explícitas. Resulta así interesante identificar se a frecuencia de capítulos nos que se desenvolven mensaxes é a mesma nas tres áreas ou se existe algunha que se prioriza fronte ás demais.

Neste senso, a figura 245 evidencia que existen dúas áreas desenvoltas nas mensaxes en maior medida con respecto á terceira. No 54,81% dos capítulos, preséntanse mensaxes educativas relativas ao Coñecemento de si mesmo. Do mesmo modo, noutro 54,81%, referentes ao Coñecemento do contorno. Non existe así diferenza entre a primeira e segunda área, mais non acontece o mesmo coa terceira. A área das Linguaxes só se manifesta a través de mensaxes explícitas no 22,12% dos episodios. Así, tras realizar a proba Chi-Cuadrado, obtemos unha frecuencia menor estatisticamente significativa na área das linguaxes $t(206)=22,12$ $p<0,001$

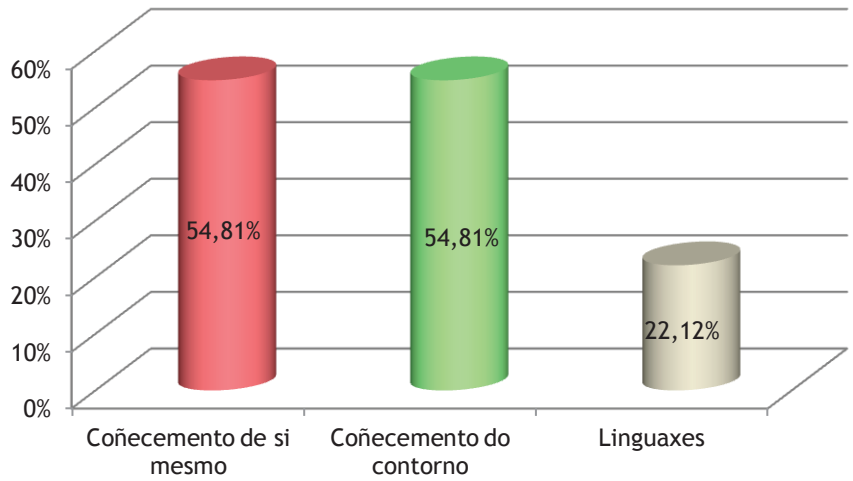


Figura 245. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven mensaxes educativas explícitas nas áreas
Fonte: elaboración propia

Estas porcentaxes deben complementarse coa media do número de mensaxes transmitidas no capítulo. Noutros termos, unha vez que se coñece a frecuencia de episodios nos que se desenvolven as áreas a través das mensaxes, é preciso identificar a media acadada en cada unha delas.

Neste senso, destaca que, se ben na figura 244 se observa unha maior porcentaxe de capítulos con mensaxes na primeira área, na 246 identifícase unha media superior na segunda. Así, o Coñecemento do contorno obtén un resultado de 1,32 mensaxes por capítulo (DE=1,74), mentres que o Coñecemento de si mesmo, 0,89 (DE=1,06). En todo caso, a área das Linguaxes continúa á cola xa que só presenta 0,3 mensaxes por episodio (DE=0,70). Deste modo, tras realizar a Análise da Varianza (ANOVA) das 3 medias, obtemos diferenzas estatisticamente significativas $F(2,309)=16,42$, $p<0,0001$.

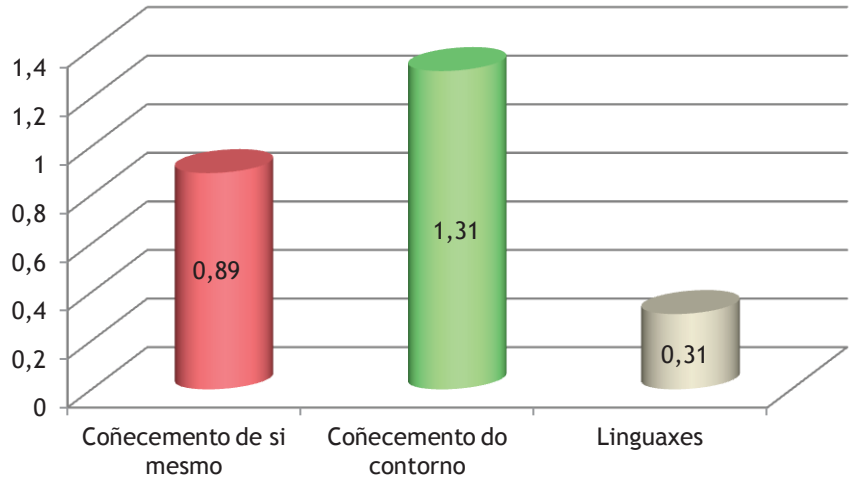


Figura 246. Media de mensaxes educativas explícitas por área no capítulo
Fonte: elaboración propia

Os datos organizados en base as áreas, contextualízanse globalmente nos resultados da frecuencia de mensaxes educativas explícitas no total dos capítulos. Como se observa na figura 247, pódese determinar que no 86,54% dos capítulos se desenvolven mensaxes educativas explícitas.

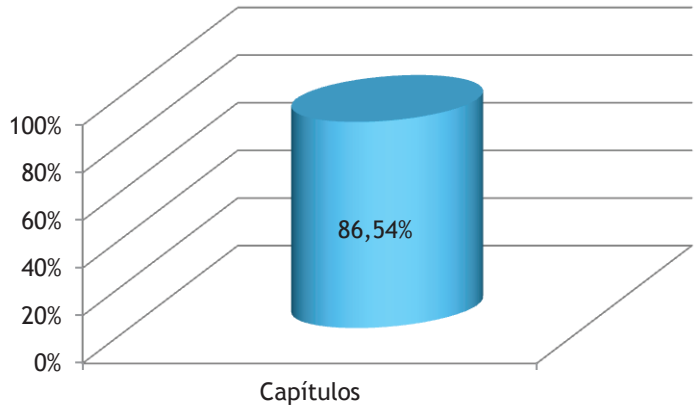


Figura 247. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven mensaxes educativas explícitas
Fonte: elaboración propia

A elevada proporción dos capítulos nos que se presentan mensaxes explícitas vén acompañada da media en cada un deles. Como se observa na figura 248, a operación resulta en 2,51 mensaxes por capítulo (*DE*=1,85); unha alta tendo en conta que os contidos non se transmiten unicamente de forma explícita, senón tamén mediante a actuación das personaxes.

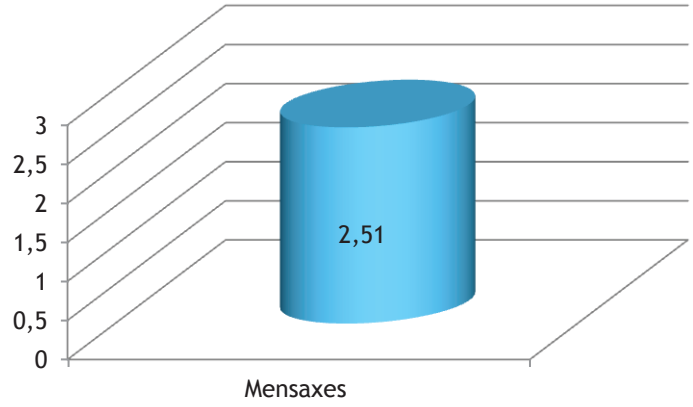


Figura 248. Media de mensaxes educativas explícitas por capítulo
Fonte: elaboración propia

Estes resultados constitúen unha mostra máis da vontade didáctica da serie *Pocoyó,* na que se atopa máis presente a área do Coñecemento de si mesmo a través das mensaxes, se ben o Coñecemento do contorno conta cunha media superior. Non obstante, o relevante desta análise é certificar a existencia das mensaxes explícitas nunha proporción elevada na serie atendendo ás diversas temáticas.

4.4.5 Modelo educativo principal

As mensaxes educativas empréganse para transmitir contidos, mais estas atópanse acompañadas de modelos que a través da súa actuación exemplifican conceptos educativos. Neste senso, a valoración global estuda se existe unha personaxe concreta que leve a cabo esta misión ou se é compartida entre varias.

A personaxe que destaca por adoptar o papel de modelo educativo principal nos capítulos trátase de Pocoyó, no 70,19%. Séguelle a distancia Pato, no 25,96%, e Elly, no 14,42%. Estas personaxes configuran o trío fundamental e máis exemplar da serie, coincidindo coa frecuencia de aparición na que tamén ocupan os primeiros postos.

A partir delas, prodúcese un salto cuantitativo até o 0,96%, porcentaxe acadada por Lula, Pulpo, Valentina, Ballena, Pequeño Marciano, Señor Marciano, Nube e Narrador. Así, nun único capítulo, exercen o papel de modelo principal.

Dedúcese da análise que esta función se considera relevante en *Pocoyó* xa que non tódalas personaxes acceden a ela. Véxase o caso de Pajaroto, Pajarito, Mariposa, Pais de Marciano, Extraterrestres, El Marciano, Arañita, Orquesta Pelota, Boliñas, Formigas, Tori Dori e a voz en off que, en ningún dos capítulos, asumen esa responsabilidade.

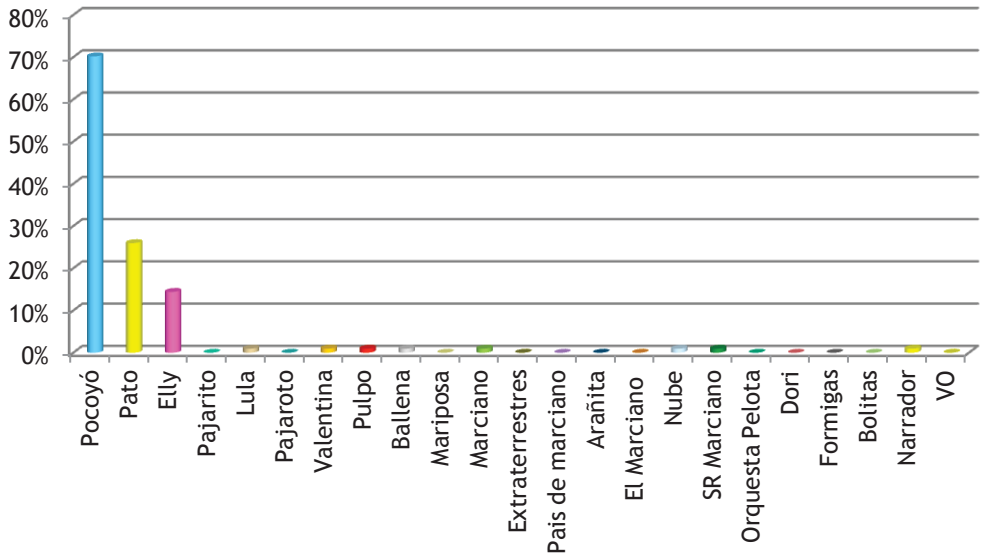


Figura 249. Frecuencia do modelo educativo principal nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Estas personaxes coinciden nos episodios polo que é posible que a función de modelo educativo principal sexa compartida. Na procura de obter unha resposta, deséñase a figura 250 na que se aprecia como esta posibilidade está presente en *Pocoyó*.

A función de modelo non se desenvolve por igual en tódolos integrantes da serie. Algunhas personaxes exercen ese papel sempre en soidade, outras compárteno e, as restantes, combinan as dúas opcións. Deste modo, no primeiro grupo, identifícase a Lula, Señor Marciano, Pequeño Marciano, Pulpo, Valentina e narrador, todos eles no 0,96% dos capítulos. Mentres, no segundo, atópanse Ballena e Nube compartindo o papel de modelo en compaña doutras personaxes. Así, Ballena preséntase con Pocoyó no 0,96%, mentres que Nube tamén acompaña ao protagonista da serie nesta misión noutro 0,96%.

Mención aparte requiren Pocoyó, Pato e Elly. Estas tres personaxes, que na figura 249 son identificadas como o trío fundamental da serie, exercen a modelaxe principal xuntas e por separado. Individualmente, Pocoyó preséntase no 56,73%; Pato, no 17,31%; e Elly, no 6,73%. Mais as porcentaxes redúcense cando comparten a misión. De feito, Pocoyó e Pato coinciden como modelos, no 3,85%; Pocoyó e Elly, no 2,88%; e os tres xuntos, no 4,81%.

Polo tanto, analizadas as figuras 249 e 250, obsérvase como o papel de modelo principal nos capítulos é desempeñado por tres personaxes fundamentais, malia que participen outras. De feito, na maior parte dos capítulos, no 94,23%, actúa como modelo educativo principal polo menos un dos tres integrantes principais. Non obstante, a maior responsabilidade recae sobre Pocoyó, seguido de Pato e Elly. Constitúen, deste modo, as personaxes didácticas máis relevantes da serie.

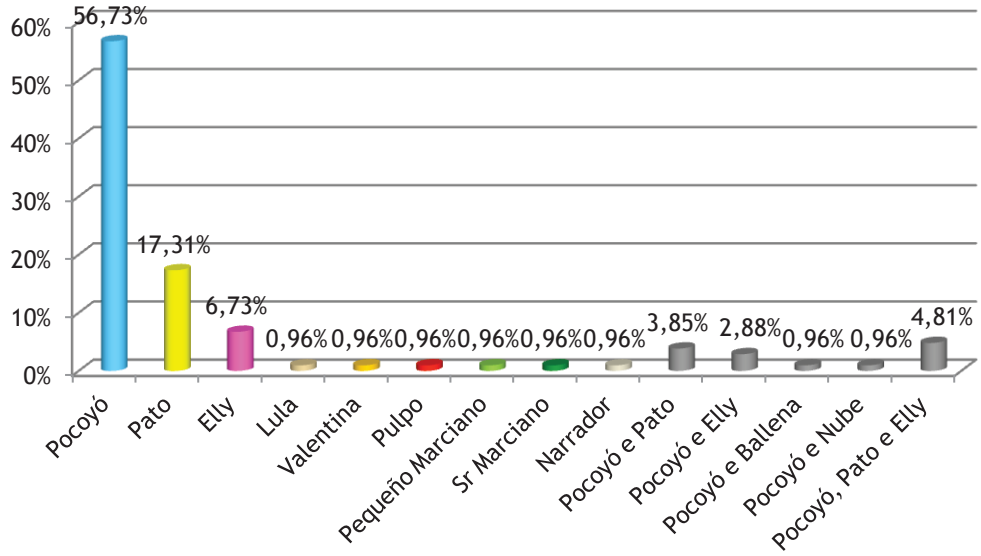


Figura 250. Frecuencia das combinacións de modelo educativo principal nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.4.6 Mecanismo principal de transmisión do contido educativo

A organización dos contidos nos capítulos, a transmisión das mensaxes educativas explícitas e a selección dos modelos responden a unha estratexia para transmitir os conceptos educativos, na que ocupan un lugar destacado os mecanismos. Neste senso, ao igual que acontece cos anteriores apartados, a valoración global procura identificar se existe algún deles prioritario para a serie.

Neste senso, como se pode observar na figura 251, non existe un predominio evidente dun mecanismo en concreto que asuma a maior parte das ocasións a responsabilidade principal da transmisión dos contidos. En realidade, pódense distinguir tres grupos atendendo á frecuencia no que o mecanismo é considerado o prioritario. Por unha banda, os que son considerados como tales aproximadamente no 25% dos capítulos; por outra, os que só acadan o estatus de principal en dimensións reducidas, pero sen chegar a ser anecdóticos; e finalmente, os que teñen unha presenza anecdótica ou inexistente.

O primeiro grupo está conformado pola intensificación do contido educativo a través da carga emocional, nun 24,04%; pola indución á reflexión, no 22,12%; e polas mensaxes educativas explícitas, no 20,19%. Estes tres mecanismos destacan por converterse nas pezas fundamentais da transmisión en *Pocoyó*. Non obstante, ao non acadar ningún deles unha proporción elevada, atópanse a pouca distancia doutros dous mecanismos que constitúen o segundo grupo: a sentenza final, no 12,50%, e a focalización da atención, no 8,65%. Ámbolos dous deben terse en consideración xa que, ao comparalos coas proporcións dos que conforman o terceiro grupo, resultan bastante superiores. Así, as exhortacións só conseguen asumir a responsabilidade do mecanismo principal, no 3,85%; a formulación de preguntas e a reiteración do concepto educativo, no 2,88%; a identificación de condutas e sentimentos, no 1,92%; a emisión de xuízos de valor, no 0,96%; e o reforzo das actitudes positivas, no 0%.

Noutros termos, en *Pocoyó* non existe ningún mecanismos que adopte en proporcións elevadas o papel principal, senón que é repartido entre un grupo nos que destaca a intensificación do contido, a indución á reflexión e as mensaxes educativas explícitas. Estes tres son os tres mecanismos que asumen esa responsabilidade, véndose complementados tamén pola sentenza final e a focalización da atención.

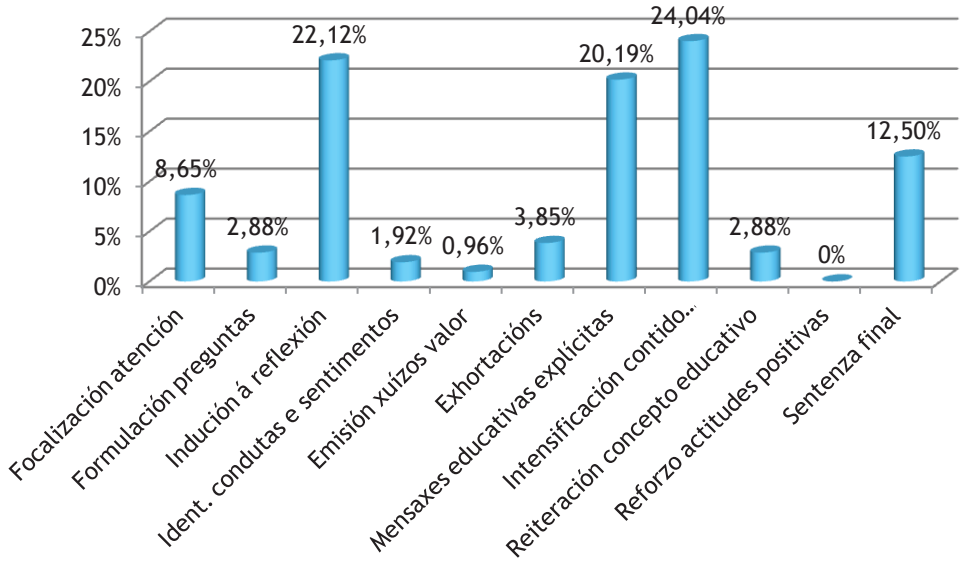


Figura 251. Frecuencia do mecanismo principal nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Unha vez que se estuda globalmente a distribución dos contidos nos capítulos, a súa temática, os modelos exemplificantes dos conceptos educativos, o emprego de mensaxes educativas e os mecanismos de transmisión é preciso concluír a valoración a través de aspectos fundamentais que engloben todas as análises específicas elaboradas na investigación. Deste modo, puntúanse a continuación catro conceptos que se resolven nunha cualificación final que valora a calidade educativa do capítulo: a importancia dos contidos educativos, a importancia da estruturación, a importancia dos mecanismos e o deseño do capítulo atendendo á finalidade educativa.

4.4.7 Importancia dos contidos educativos

A valoración global elaborada até agora céntrase nos aspectos base que configuran un capítulo educativo como son a organización dos contidos, o modelo educativo, as mensaxes educativas explícitas e o mecanismo principal de transmisión. Mais nesta segunda parte da valoración, avalíanse os resultados desa configuración, cuantificando a importancia dos contidos educativos, da estruturación, dos mecanismos, do deseño orientado á finalidade didáctica e a nota final da calidade educativa do capítulo.

Neste senso, con respecto aos contidos educativos, a investigación analízaos en base ao papel desempeñado na trama dos episodios. Como se pode observar na figura 252, *Pocoyó* caracterízase por outorgarlle aos contidos didácticos unha relevancia considerable. De feito, no 49,04%, son valorados como bastante importantes e, no 45,19%, como moi importantes. Tan só no 5,77%, acadan unha relevancia media.

Estes datos manifestan a intención da serie de colocar os contidos educativos nun lugar destacado xa que en case a metade dos capítulos, no 49,04%, se desenvolven amplamente ao longo de toda a trama. Mais esta afirmación refórzase ante o feito de que nunha proporción similar, no 45,19% dos episodios, os contidos son cualificados coa máxima puntuación, de tal modo que a trama xira arredor da súa transmisión, tratados con profundidade e procurando un desenvolvemento global da persoa.

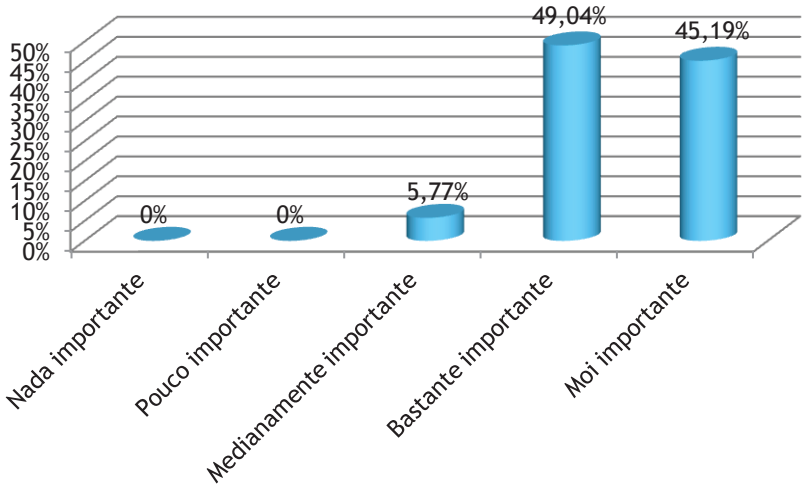


Figura 252. Frecuencia da importancia dos contidos nos capítulos
Fonte: elaboración propia

O predominio das dúas puntuacións superiores no total dos capítulos permite obter unha media elevada que se aproxima á cualificación máxima. Así, como se pode observar na figura 252, a importancia dos contidos educativos en *Pocoyó* sitúase nun 4,39 de media (*DE*=0,60).

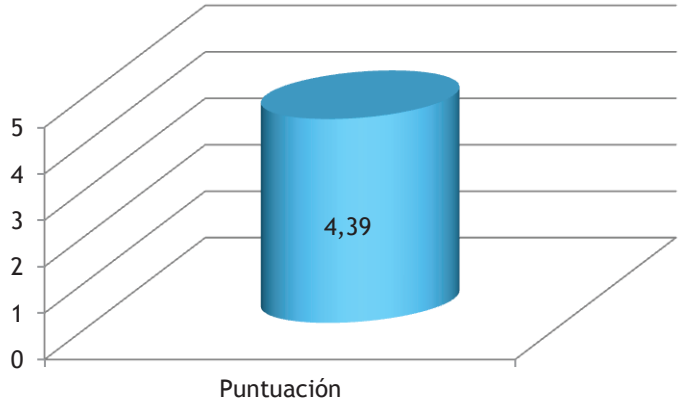


Figura 253. Media da importancia do contido nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.4.8 Importancias da estruturación dos contidos

A estruturación dun capítulo pode atender á transmisión dos contidos educativos ou ben á evolución dunha trama marcada exclusivamente pola finalidade do entretemento. Esta investigación analiza así en que medida os episodios deseñan a súa estrutura para asegurar a transmisión dos contidos.

Neste senso, se ben a análise da importancia dos contidos manifesta proporcións moi similares nas dúas puntuacións máis elevadas, no caso da estrutura predomina a cualificación máxima. Así, no 67,31% dos episodios, a estrutura é considerada como moi importante, mentres que no 29,81%, como bastante importante. Unicamente no 2,88% dos episodios, é cualificada como de mediana relevancia.

Noutros termos, segundo estes resultados, en máis da metade dos capítulos, os tres actos presentan unha estrutura estratexicamente organizada de modo que os contidos educativos se distribúen de forma equilibrada ao longo da trama, potenciando así notoriamente a súa transmisión. E, aínda que en menor medida, no 29,81%, esta serie desenvolve unha estrutura definida na que se distribúen os contidos educativos dunha forma ordenada e eficaz. Resulta evidente, polo tanto, que a estrutura en *Pocoyó* procura unha correcta transmisión dos conceptos educativos.

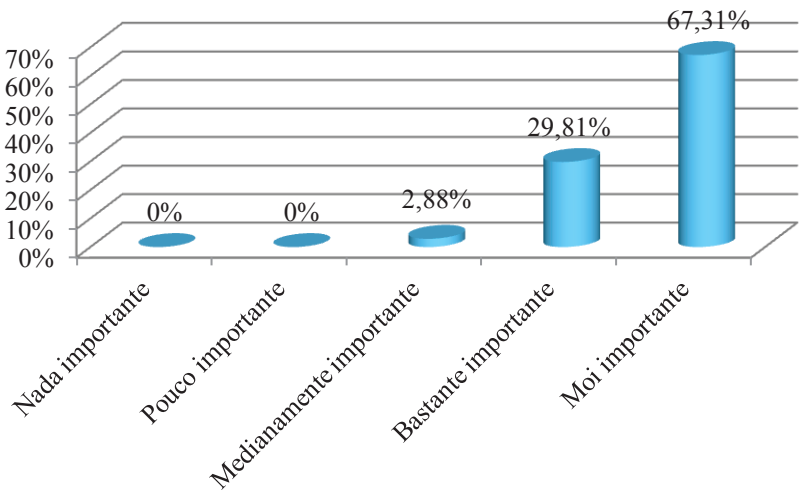


Figura 254. Frecuencia da importancia da estruturación nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Polo tanto, estes datos veñen a confirmar a relevancia da estruturación nos capítulos da serie. De feito, a media das cualificacións outorgadas fican moi preto da puntuación máxima. Como se observa na figura 255, a importancia da estruturación acada o 4,64 de media (*DE*=0,54).

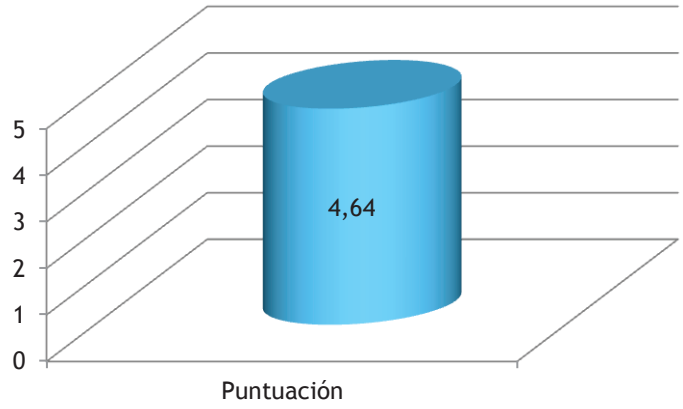


Figura 255. Media da importancia da estruturación nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.4.9 Importancia dos mecanismos de transmisión

Na análise da valoración global estúdase se existe predominio dun mecanismo en concreto que asuma a maior parte das ocasións a responsabilidade principal da transmisión dos contidos. Demostrada a inexistencia dun mecanismo en concreto que destaque sobre o resto, a dúbida enfócase a determinar a importancia dos mecanismos en si na transmisión dos contidos educativos nos capítulos.

Este aspecto en concreto presenta uns resultados contundentes. No 86,54% dos capítulos, son considerados como bastante importantes. Distínguese, polo tanto, unha gran diferenza coas outras dúas opcións desenvoltas: 7,69% nos episodios nos que os mecanismos resultan moi importantes e 5,77% cando son cualificados como medianamente importantes.

Deste modo, na maioría dos capítulos de *Pocoyó*, desenvólvense mecanismos relevantes para a transmisión dos contidos educativos ao longo do transcurso do episodio. Incluso a segunda cualificación con maior presenza (7,69%) manifesta como, a través de mecanismos eficazmente organizados e proxectados cara a finalidade didáctica, as mensaxes educativas se transmiten ao longo deses episodios incitando unha profunda reflexión.

Polo tanto, se ben a puntuación da estrutura se diferenza das referentes á importancia dos contidos e da estruturación, resulta evidente que a estruturación desempeña un papel fundamental na transmisión dos contidos educativos.

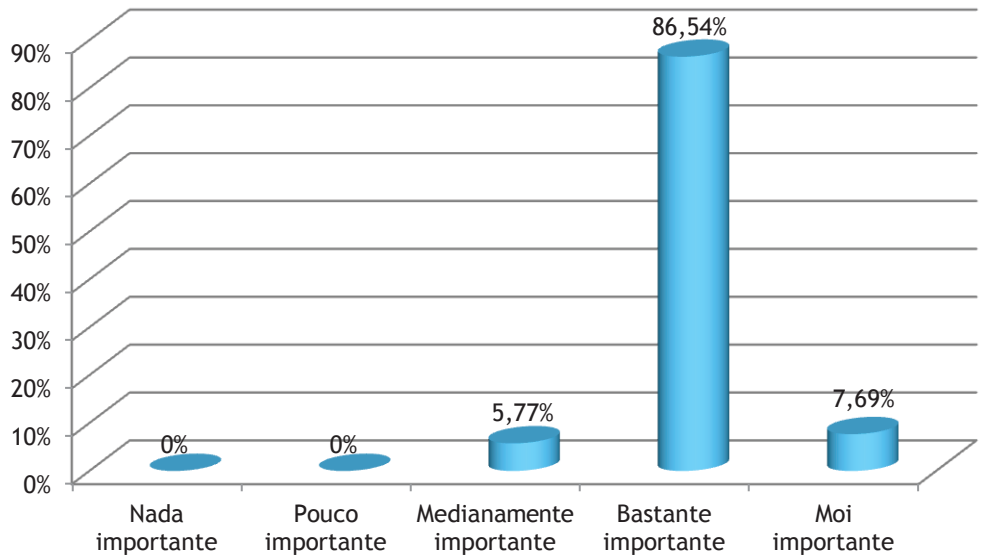


Figura 256. Media da importancia dos mecanismos nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Os mecanismos de transmisión asumen un papel significativo nos capítulos de *Pocoyó*. Este feito volve demostrarse na figura 257, na que se observa como a media concorda co predominio da cualificación máis presente, o bastante importante. Deste modo, resólvese nun 4,02 (*DE*=0,37) a media obtida polos mecanismos, unha puntuación, polo tanto, elevada.

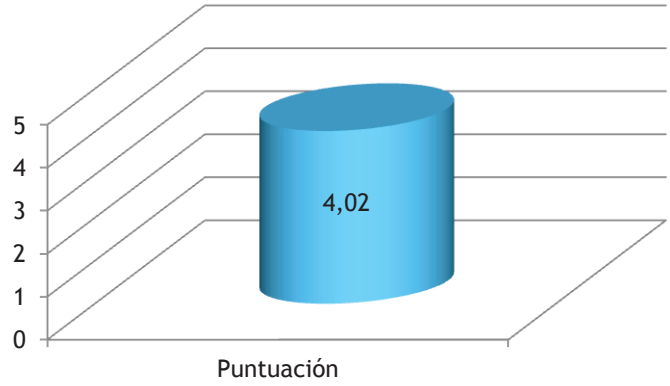


Figura 257. Media da importancia dos mecanismos nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.4.10 Deseño do capítulo orientado á finalidade educativa

Un programa educativo conta cun deseño dos capítulos orientados á finalidade didáctica, a cal se converte no eixe de tódolos aspectos do episodio. Por este motivo, a través da valoración global, analízase en que medida o deseño de *Pocoyó* atende a unha vontade educativa.

Os resultados desta análise manifestan dun modo concluínte que o deseño dos capítulos atenden a un deseño envorcado na finalidade didáctica. No 70,19%, o deseño do episodio atópase moi orientado á devandita misión e, no 24,04%, bastante orientado. Tan só no 5,77% da serie, a cualificación rebáixase a medianamente orientado.

Noutros termos, na maioría dos capítulos, o deseño está expresamente orientado á transmisión dunha ou varias mensaxes educativas principais, mentres que en case a cuarta parte, atende a unha finalidade claramente didáctica. Deste modo, as ocasións nas que o episodio contén trazos con vontade didáctica, mais sen chegar a constituír un dos obxectivos prioritarios, considéranse reducidas no cómputo global da serie.

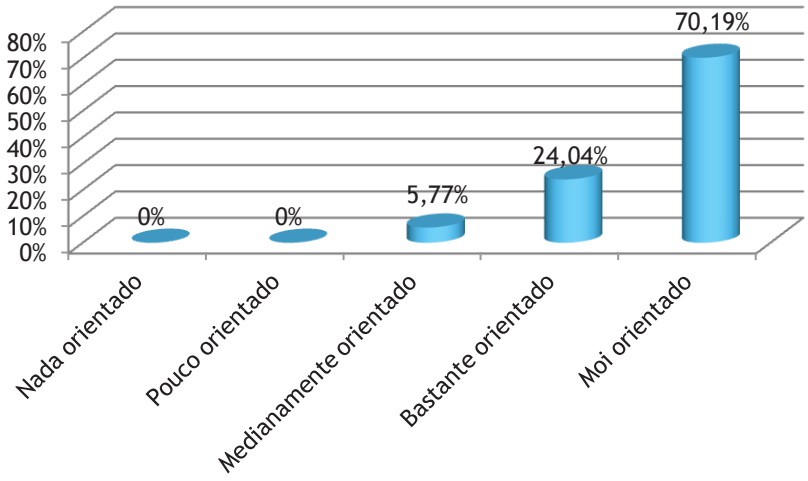


Figura 258. Frecuencia do deseño orientado á finalidade educativa
Fonte: elaboración propia

Polo tanto, o deseño dos capítulos en *Pocoyó* caracterízase por organizar os seus elementos en base á finalidade didáctica, realidade tamén recollida na media das puntuacións outorgadas que acada unha puntuación moi próxima do máximo: 4,64 (*DE*=0,59).

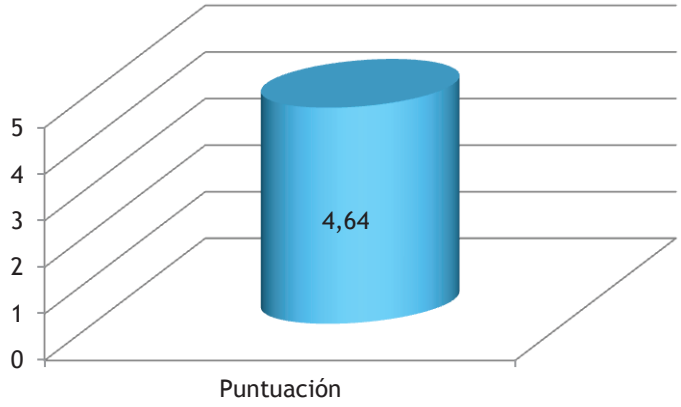


Figura 259. Media do deseño orientado á finalidade didáctica
Fonte: elaboración propia

4.4.11 Calidade educativa do capítulo

As catro análises anteriores relativas á importancia dos contidos, da estrutura, dos mecanismos e ao deseño orientado á finalidade didáctica resólvense nunha puntuación global que determina a calidade educativa da serie.

Neste senso, *Pocoyó* acada puntuacións elevadas en proporcións relevantes, aínda que non existe un predominio dunha nota en concreto, como acontece en apartados anteriores. A cualificación máis reiterada correspóndelle ao nove, no 37,05%, seguida do oito, no 25,00%, e do sete, no 24,04%. Deste modo, a puntuación máxima, o dez, preséntase no 7,69%. Pola contra, as máis baixas sitúanse no 2,88%, no caso do seis, e noutro 2,88%, no caso do cinco.

Os resultados de *Pocoyó* poden considerarse positivas xa que o 49,04% da serie obtén un notable, é dicir, un sete ou oito. Isto implica que, en case a metade dos capítulos, presenta un deseño coidadoso orientado á finalidade didáctica, no que se inclúen contidos educativos relevantes, ben organizados ao longo do episodio e con mecanismos de transmisión eficaces, incitando á reflexión no espectador. Esta circunstancia vese acompañada por unha proporción similar correspondente á dos capítulos avaliados cun sobresaliente. Deste modo, no 44,74%, os episodios son puntuados como de moita calidade, é dicir, que a finalidade didáctica determina o deseño do capítulo, expresamente orientado ao longo dos tres actos á transmisión dunha mensaxe educativa concreta, procurando o desenvolvemento global da persoa. Neles, empréganse mecanismos eficaces para a transmisión dos contidos educativos, incitando unha profunda reflexión no espectador.

Tan só no 5,76% da serie, os capítulos son avaliados como de mediana calidade. En calquera caso, esta definición implica que presentan un deseño apropiado do capítulo no que se inclúen contidos educativos relevantes, transmitidos con certa organización mediante

mecanismos, pero sen ficar evidente a súa finalidade didáctica. Ademais, neles non se observa ningún contido inapropiado para o público obxectivo.

Polo tanto, como se pode observar na figura 260, fica patente a vontade educativa de *Pocoyó* e a súa calidade como programa infantil xa que no 93,78% dos capítulos a cualificación é igual ou superior a notable, sendo o nove a puntuación máis reiterada, no 37,05% dos episodios.

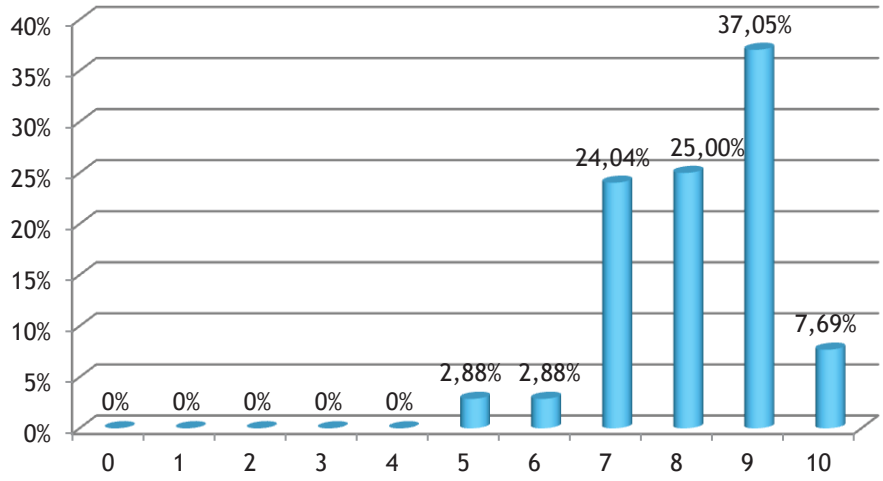


Figura 260. Frecuencia da calidade educativa nos capítulos
Fonte: elaboración propia

Os resultados da frecuencia das puntuacións evidencian a calidade de *Pocoyó,* mais estes deben ser combinados con outra operación: a media do total dos capítulos, a cal constitúe un dato concluínte. Deste modo, a puntuación media da serie resólvese nun notable alto, un 8,14 (*DE*=1,13). É dicir, segundo este dato, o capítulo medio de *Pocoyó* caracterízase por presentar un deseño coidadoso orientado á finalidade didáctica no que se inclúen contidos educativos relevantes, ben organizados ao longo do capítulo e con mecanismos de transmisión eficaces, incitando á reflexión no espectador.

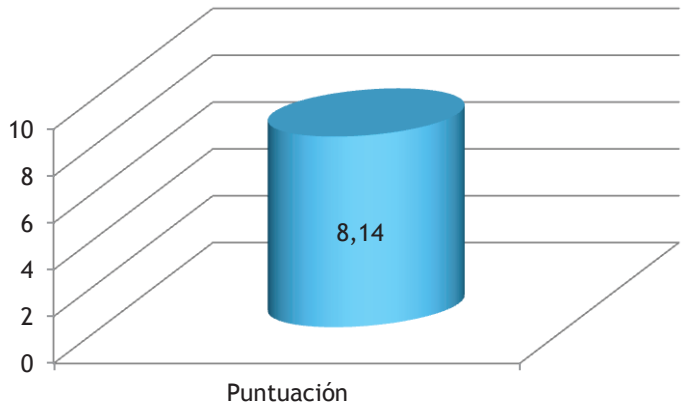


Figura 261. Media da calidade educativa nos capítulos
Fonte: elaboración propia

4.5 DIFERENZAS ENTRE AS TEMPADAS I E II DE *POCOYÓ*

A serie de *Pocoyó* consta de 104 capítulos organizados en dúas tempadas -52 na I e 52 na II-. Nesta investigación, analízanse a totalidade dos mesmos polo que a mostra escollida coincide coa poboación. Deste modo, obtéñense uns resultados fidedignos da serie en global, presentados no apartado anterior. Non obstante, o deseño deste estudo inclúe unha avaliación comparativa entre as dúas etapas do programa para elaborar uns resultados máis detallados e, polo tanto, poder obter maior coñecemento da serie.

A análise comparativa entre as dúas tempadas de *Pocoyó* estuda os indicadores xa empregados na análise global da serie, coa diferenza de que neste caso se aborda, por unha banda, a primeira tempada e, por outra, a segunda. Así, é posible contrapoñer visualmente nos gráficos aqueles aspectos nos que existen modificacións, descubrindo como evolucionaron. Paralelamente, tamén se recolle información daquelas cuestións nas que, ao manterse en niveis semellantes, non se aprecian diferenzas entre as tempadas.

Trala análise das diverxencias, realizada segundo os criterios establecidos para toda a investigación, procédese á elaboración dunha síntese na que se realzan aqueles datos máis significativos na evolución de *Pocoyó* como serie educativa infantil. Desta maneira, é posible comprender se a calidade didáctica deste espazo se ve alterada -positiva ou negativamente- ou ben se mantén nos mesmos niveis.

4.5.1 Contidos educativos

4.5.1.1 Coñecemento de si mesmo

4.5.1.1.1 Conciencia emocional

a) Frecuencia de ítems na conciencia emocional: Non se aprecian diferenzas significativas entre ambas tempadas.

b) Frecuencia dos distintos tipos de emocións e media: Distínguense numerosos cambios na aparición das emocións na segunda tempada en ambos sensos. Así, diminúen no número de episodios a felicidade -do 96,15% ao 84,62%- e a esperanza -do 69,23% ao 53,85%-. Pola contra, aumentan o humor -do 61,54% ao 73,08%-, a ira -do 78,85% ao 88,46%-, o medo -do 48,08% ao 75%- a ansiedade -do 38,46% ao 63,46%-, a vergoña -do 11,54% ao 26,92%-, a aversión -do 0% ao 11,54%- e a compaixón -do 71,15% ao 90,38%-. Deste modo, a media de tipos de emocións increméntase do 8,75 até o 9,85 na segunda tempada.

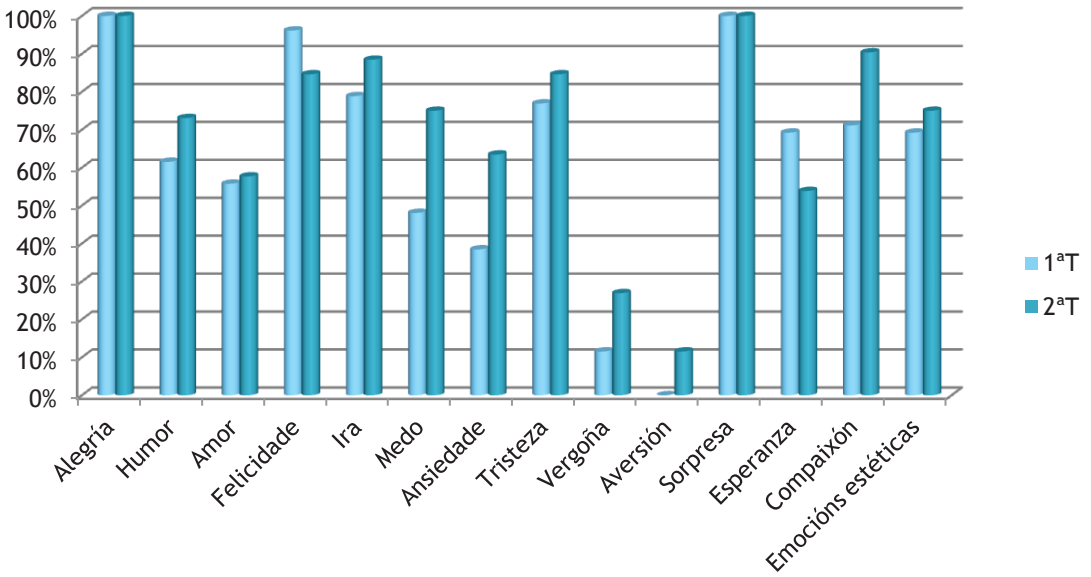


Figura 262. Frecuencia das emocións nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

c) Frecuencia dos valores na conciencia emocional: Na valoración da conciencia emocional da segunda tempada prodúcese un transvase en dous valores: o valor 2 -vinculado á pouca importancia- diminúe dende o 17,31% até ao 5,77% dos capítulos, mentres o valor 4 -vinculado á bastante importancia- aumenta dende o 48,08% até ao 65,38%.

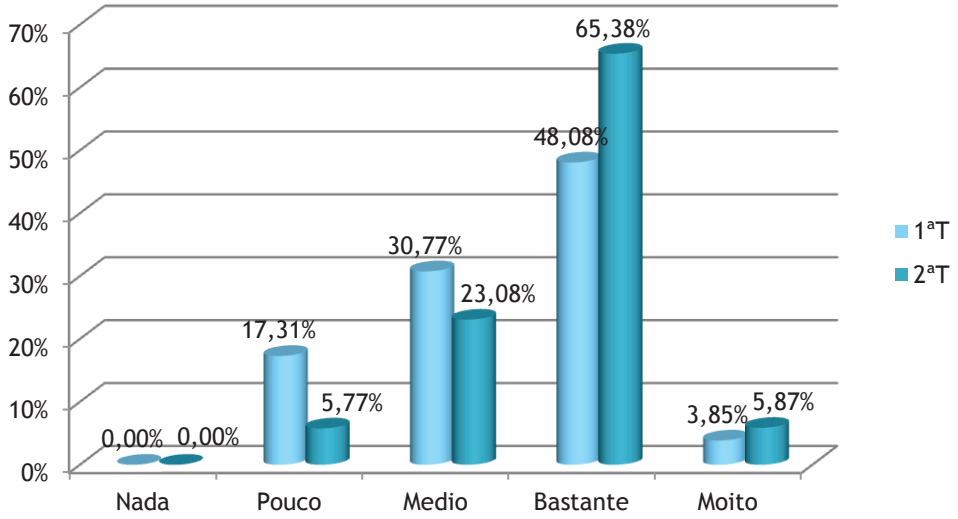


Figura 263. Frecuencia dos valores da conciencia emocional nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.1.1.2 Regulación emocional

a) Frecuencia dos ítems en regulación emocional e media: Non se identifican diferenzas relevantes entre ambas tempadas nos ítems da regulación emocional.

b) Frecuencia das estratexias de regulación emocional e media: O tipo de estratexias empregadas varían na segunda tempada. A reestruturación cognitiva acada o 80,77% dos episodios fronte ao 55,77% na primeira tempada, así como tamén se incrementa lixeiramente a busca de axudas nos outros até o 15,38%. Pola contra, diminúe a distracción condutual até o 15,38% -3,85% na primeira- e desaparece a relaxación -7,69%-. Tras realizar a proba Chi-Cuadrado, só se obteñen diferenzas estatisticamente significativas (p<0,05) na reestruturación cognitiva: $\chi^2(1, N=104)=6,39$, p=0,011. De todos modos, a media dos tipos de estratexia non varía excesivamente dunha tempada a outra. Na primeira, acada 0,96 tipos de emocións por capítulo e, na segunda, 1,15, sen acadar significación estatística tras realizar a proba t de Student : $t(102)=1,15$, p=0,252.

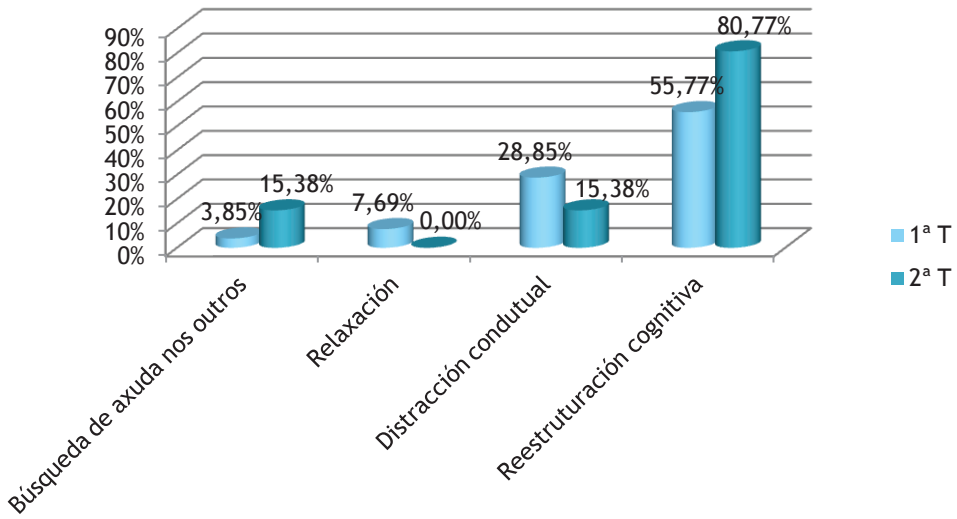


Figura 264. Frecuencia das estratexias de regulación emocional nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

c) Frecuencia dos valores da regulación emocional: Acontece un fenómeno similar ao da conciencia emocional. Obsérvase un transvase en dous valores: o valor 2 -vinculado á pouca importancia- diminúe dende o 17,31% até ao 5,77% dos capítulos, mentres o valor 4 -vinculado á bastante importancia- aumenta dende o 48,08% até ao 65,38%.

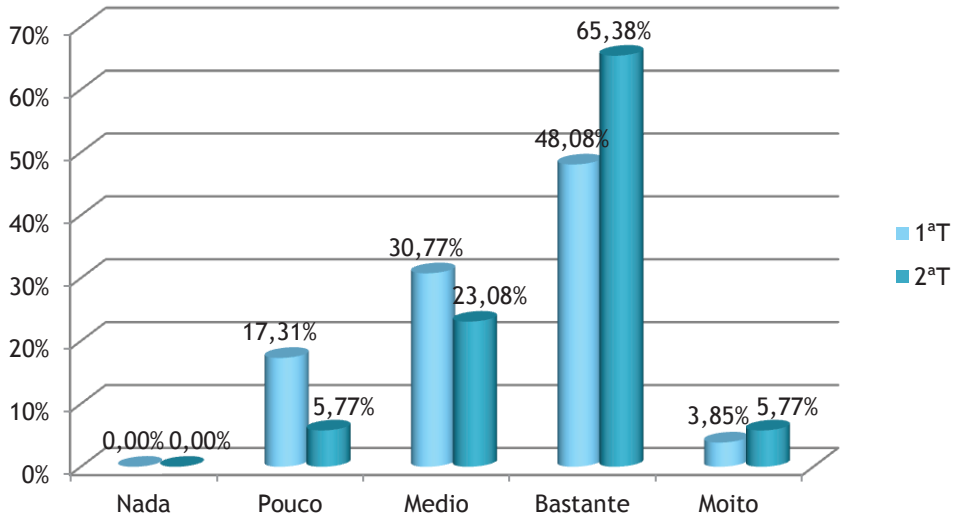


Figura 265. Frecuencia dos valores da regulación emocional nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.1.1.3 Autonomía emocional

a) Frecuencia dos ítems na autonomía emocional e media: Aprécianse diferenzas na proporción dalgúns ítems da autonomía na segunda tempada. Increméntase a proporción da presenza do recoñecemento dos gustos e preferencia propias -23,08% fronte ao 11,54%-, da valoración das calidades das persoas que nos rodean -50% fronte ao 40,38%- e do desenvolvemento da automotivación e implicación emocional fronte os retos diarios -84,62% fronte ao 65,38%-. Pola contra, diminúen a disposición para valerse por un mesmo -5,77% fronte ao 15,38%- e a satisfacción ante os logros acadados na vida cotiá -80,77% fronte ao 92,31%-. En calquera caso, os cambios non son lixeiros, polo que a media non varía en exceso.

b) Frecuencia dos valores da autonomía emocional: Repítese o fenómeno das dúas anteriores habilidades, pero con valores superiores. Así, o valor 3 -vinculado á importancia media- diminúe na segunda tempada dende o 34,62% até ao 25%, mentres que o valor 5 -vinculado á moita importancia- aumenta dende o 7,69% até ao 21,15% dos episodios.

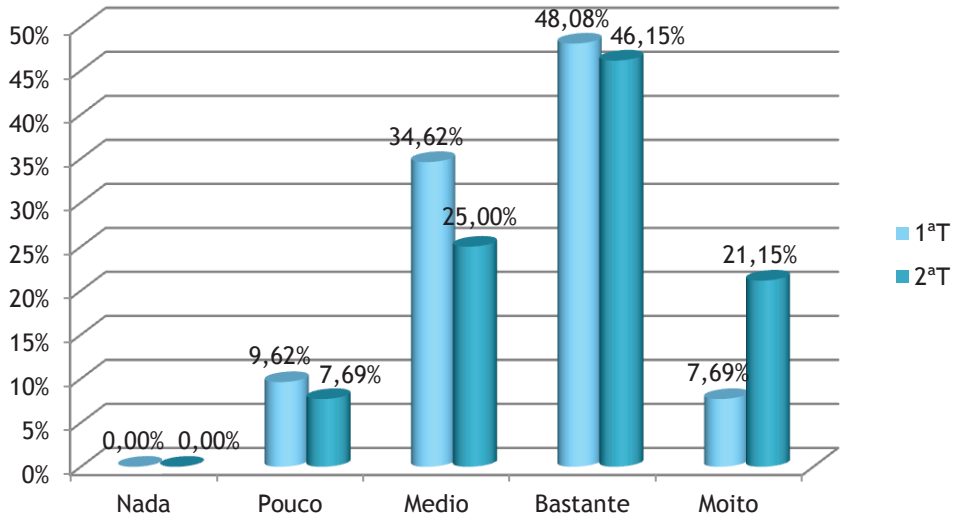


Figura 266. Frecuencia dos valores da autonomía emocional nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.1.1.4 Habilidades sociais

a) Frecuencia dos ítems nas habilidades sociais e media: Obsérvanse modificacións nos ítems desta habilidade na segunda tempada, principalmente nun sentido positivo. Agás no hábito de dar as grazas, que diminúe até o 1,92% -13,46% na primeira-, en cinco ítems increméntase a súa proporción. Este aumento apréciase na petición de permiso para facer algo -do 0% ao 28,85%-; no hábito de rectificar cando se comete un erro -do 32,69% ao 69,23%-; na capacidade para perdoar aos demais -do 17,31% ao 55,77%-; na negociación e mediación na resolución de conflitos -do 46,15% ao 78,85%-; e no respecto polas persoas -do 15,38% ao 40,38%-. Como consecuencia, a media muda do 12,77 ítems por capítulo ao 14,27 na segunda tempada.

b) Frecuencia dos valores e media: Identifícanse incrementos na presenza de valores na segunda tempada, como se pode observar na colaboración -do 21,15% ao 44,23%-, respecto -do 13,46% ao 38,46%-, tolerancia -do 3,85% ao 17,31%-, perseveranza -do 15,38% ao 26,92%-, honestidade -do 1,92% ao 13,46%- e xenerosidade -do 23,08% ao 13,46%-. Deste modo, a media ascende do 3,92 tipos de valores por capítulo ao 5,17 na segunda tempada.

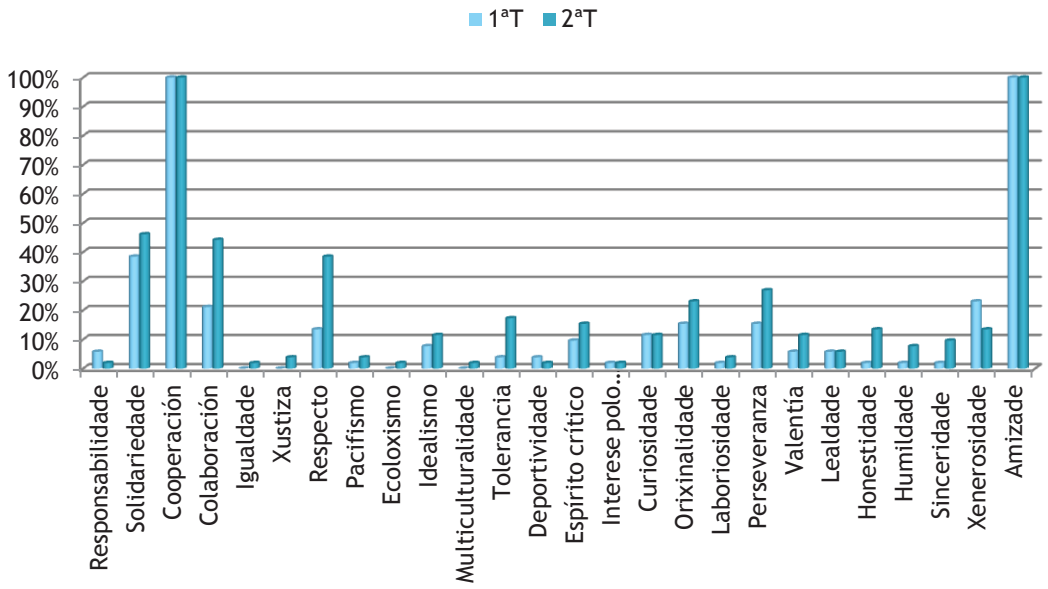


Figura 267. Frecuencia dos valores das habilidades sociais nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

c) Frecuencia dos valores nas habilidades sociais: Nesta habilidade, na segunda tempada, descende a valoración media mentres aumentan as superiores. Así, o valor 3 -vinculado á importancia media- diminúe dende o 26,92% até ao 3,85%. Mentres, o valor 4 -vinculado á bastante importancia- aumenta dende o 32,69% ao 44,23% e, o valor 5 -vinculado á moita importancia-, dende o 40,38% até ao 51,92% dos episodios.

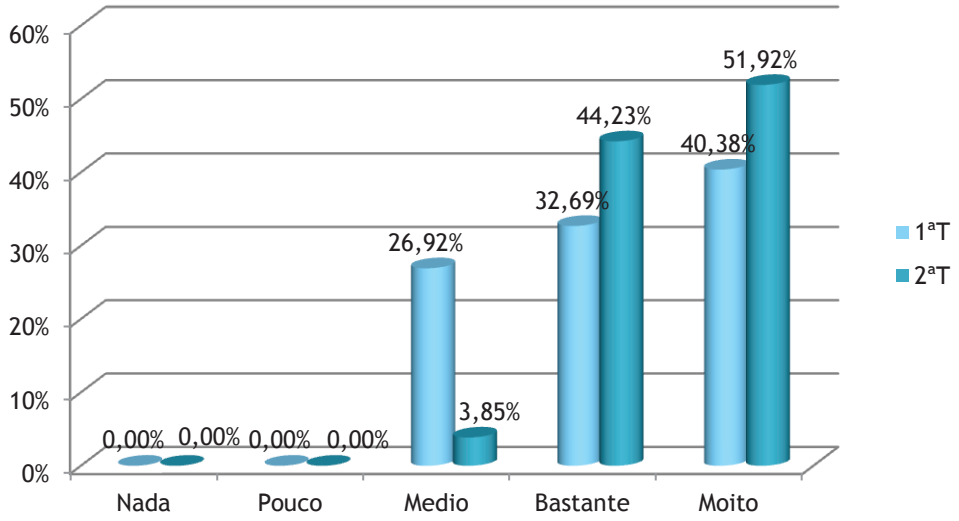


Figura 268. Frecuencia dos valores das habilidades sociais nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.1.1.5 Habilidades de vida

a) Frecuencia dos ítems das habilidades de vida e media: Aprécianse diferenzas en tres ítems en concreto que reducen a súa proporción na segunda tempada: a valoración dos hábitos que favorecen a saúde -13,46% fronte ao 23,08%-, o desenvolvemento da creatividade ante diferentes situacións da vida -13,46% fronte ao 25%- e a toma de decisións en diferentes situacións da vida diaria -21,15% fronte ao 40,38%-. De feito, a media redúcese de 3,6 a 3,13, aínda que esta diferenza, ao ser tan mínima, considérase irrelevante.

b) Frecuencia dos valores nas habilidades de vida: Nesta habilidade, na segunda tempada, aumenta a valoración media mentres diminúe a superior. Así, o valor 3 -vinculado á importancia media- aumenta dende o 36,54% ao 61,54% dos episodios. Pola contra, o valor 4 -vinculado á bastante importancia- diminúe dende o 36,54% ao 28,85%, e o valor 5 -vinculado á moita importancia-, dende o 17,31% até ao 5,77%.

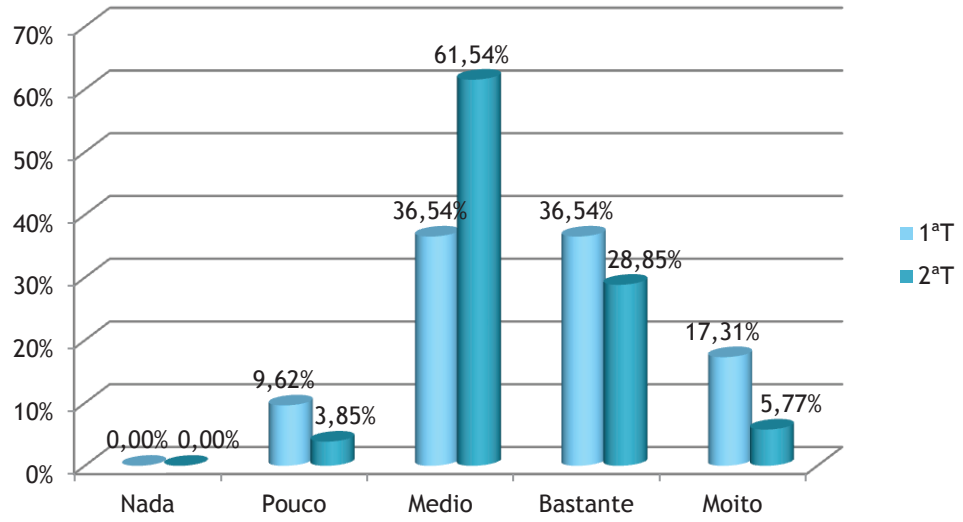


Figura 269. Frecuencia dos valores das habilidades de vida nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.1.1.6 Valoración da área do Coñecemento de si mesmo

A valoración do Coñecemento de si mesmo mellora na segunda tempada. Por unha banda, diminúen o valor 3 -vinculado á media importancia- dende o 11,54% até o 1,92% e, o valor 4 -vinculado á bastante importancia-, dende o 25% até o 13,46%. Pola contra, o valor 5 -vinculado á moita importancia- aumenta dende o 63,46% até o 84,62%.

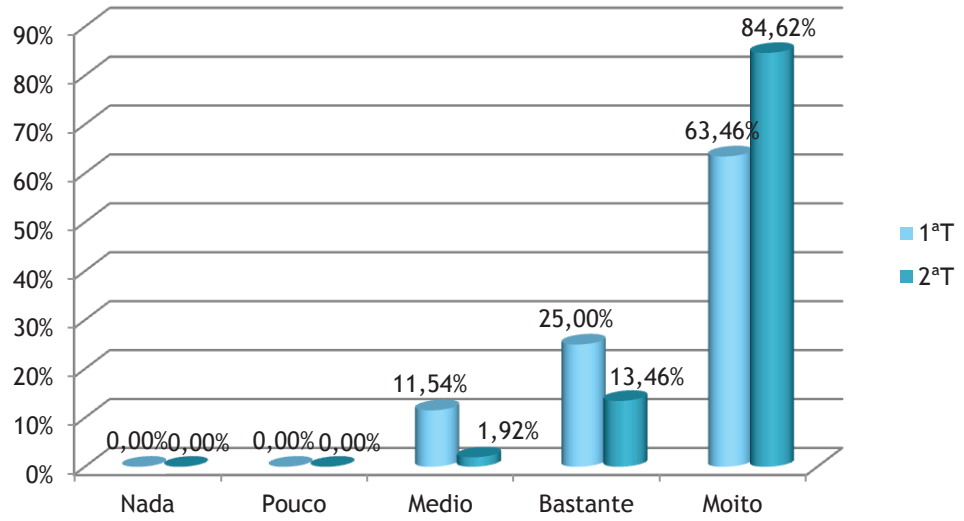


Figura 270. Frecuencia dos valores da área do Coñecemento de si mesmo nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.1.2 Coñecemento do contorno

4.5.1.2.1 Medio físico

a) Frecuencia de ítems no medio físico e media: No medio físico, destacan tres ítems por desenvolver proporcións diferentes nas dúas tempadas. Por unha banda, en dous deles, prodúcese unha incremento da presenza. Por outra, o ítem restante diminúe a súa participación. Así, na segunda tempada, o emprego dos números e o establecemento de relacións de orientación espacial de localización amplían a súa colaboración até o 28,85% -5,77% na primeira- e o 75% -63,46%- respectivamente. Do mesmo modo, o establecemento de relacións de causalidade e consecuencia redúcese até o 3,85% -17,31% na primeira-. Non obstante, estas variacións non son suficientes para xerar diferenzas entre as medias de ambas tempadas.

b) Frecuencia dos valores do medio físico: Esta habilidade presenta cambios na segunda tempada ligados ás valoracións baixas. Así, o valor 1 -vinculado á ningunha importancia- diminúe dende o 11,54% até o 1,92%, incrementándose o valor 2 -vinculado á pouca importancia- dende o 71,15% até o 88,46%.

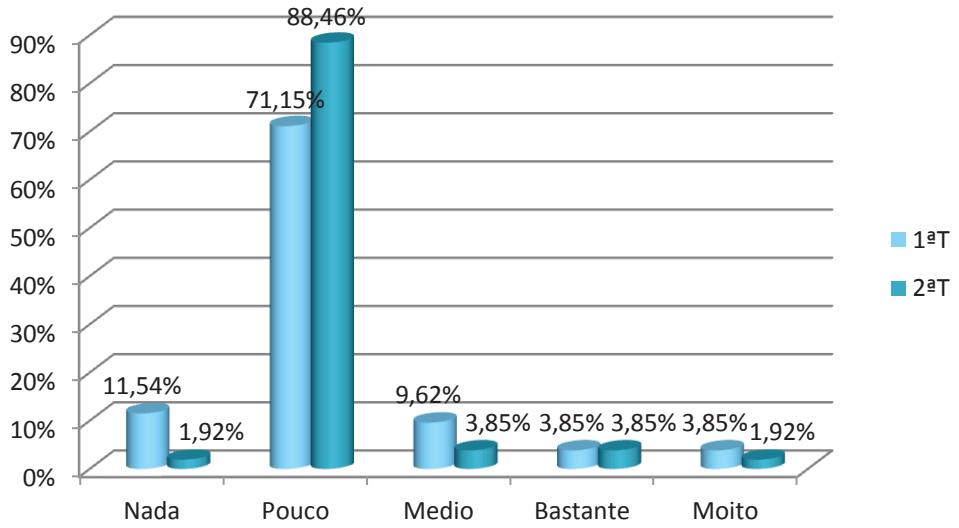


Figura 271. Frecuencia dos valores do medio físico nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.1.2.2 Natureza

a) Frecuencia de ítems na natureza e media: Obsérvanse tan só dous ítems nos que se modifican os resultados das tempadas. Por unha banda, a identificación das distintas especies animais diminúe dende o 32,69% na primeira tempada até o 21,15%, na segunda. E por outra, a descuberta dos conceptos básicos astronómicos aumenta dende o 7,69% até o 23,08%. Deste modo, a media tampouco se ve alterada significativamente.

b) Frecuencia dos valores na natureza: As diferenzas relativas a esta habilidade non son relevantes. Tan só se pode mencionar que, na segunda tempada, o valor 1 -ligado á ningunha importancia- diminúe a súa presenza dende o 36,54% até o 25% dos episodios e o 3 -ligado á media importancia- increméntase dende o 5,77% até o 13,46%.

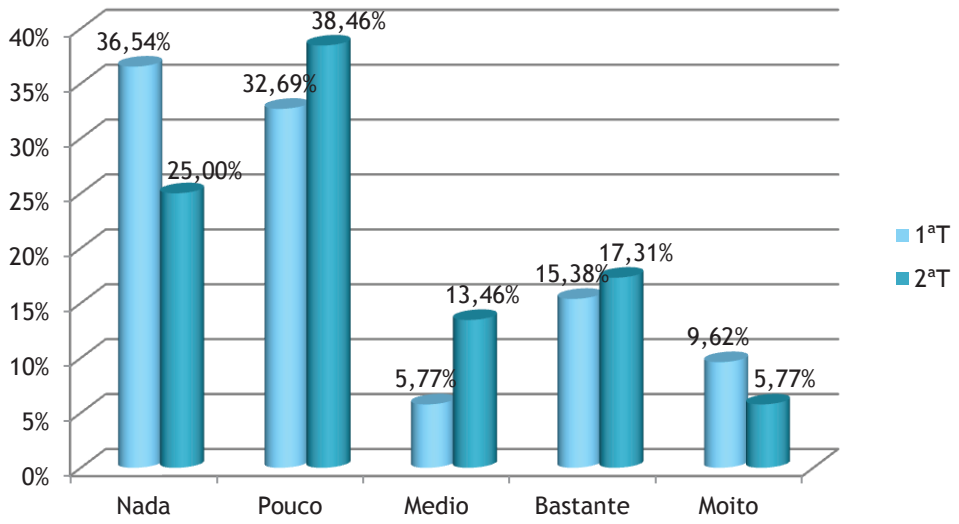


Figura 272. Frecuencia dos valores da natureza nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.1.2.3 Cultura e vida

a) Frecuencia de ítems na cultura e vida e media: Esta habilidade mantense estable nas dúas tempadas, distinguíndose unicamente unha diminución na identificación dos diferentes tipos de vivenda e das súas dependencias -do 26,92% ao 15,38%- e un incremento na experimentación de gozo grazas ao xogo -do 80,77% ao 94,23%-. Polo tanto, tampouco se observan diferenzas na media de ambas tempadas.

b) Frecuencia dos valores na cultura e vida: Nesta habilidade mellóranse os resultados na segunda tempada. Diminúese o valor 2 -vinculado á pouca importancia- dende o 26,92% até o 7,69%. Pola contra, o valor 3 -vinculado á importancia media- aumenta dende o 19,23% até o 28,85% dos episodios e o valor 4 -vinculado á bastante importancia- amplíase dende o 38,46% até o 59,62%.

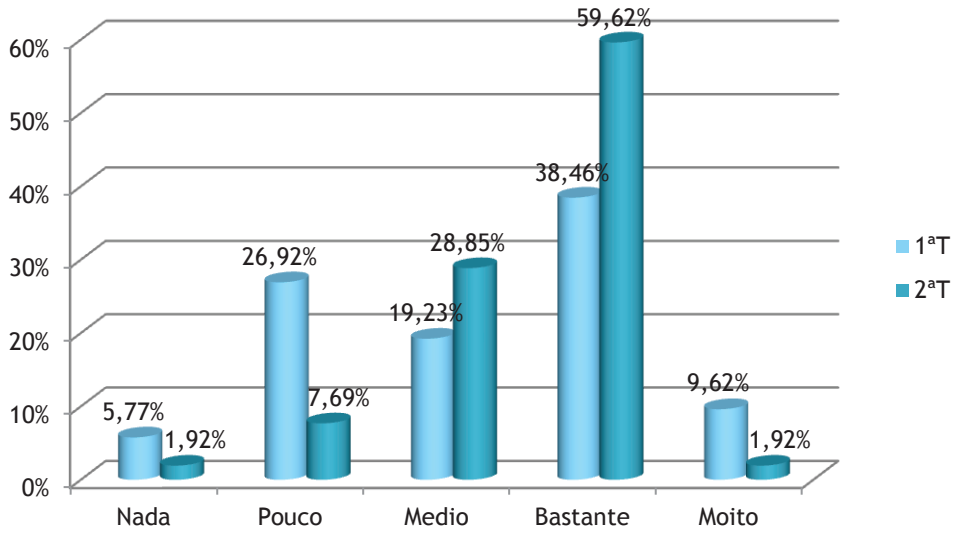


Figura 273. Frecuencia dos valores da cultura e vida nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.1.2.4 Valoración da área do Coñecemento do Contorno

A valoración do Coñecemento do Contorno mellora na segunda tempada. Así, o valor 2 -vinculado á pouca importancia- diminúe dende o 15,38% até o 3,85%, mentres que o valor 4 -vinculado á bastante importancia- aumenta dende o 40,38% até o 67,31%.

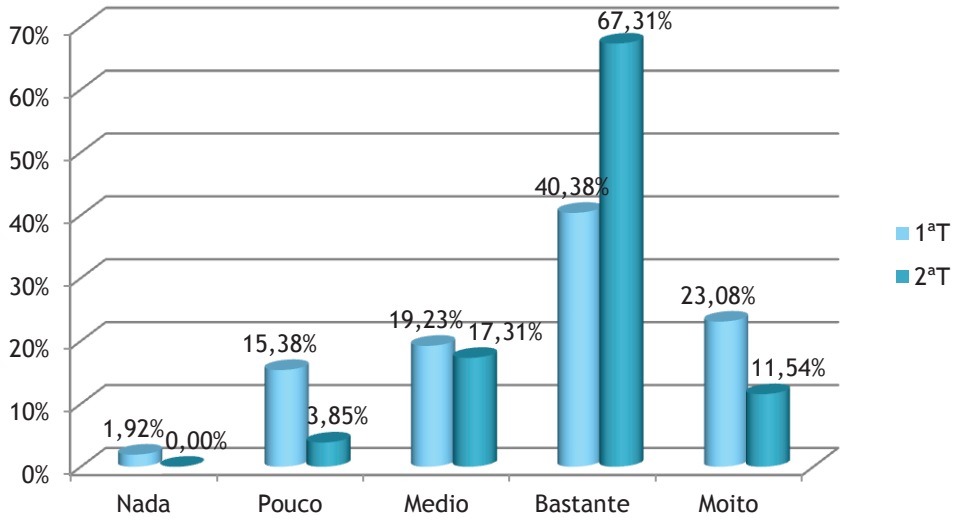


Figura 274. Frecuencia dos valores da área do Coñecemento do contorno nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.1.3 Linguaxes

4.5.1.3.1 Linguaxe verbal

a) Frecuencia dos ítems das linguaxes: Nas linguaxes, repítese o modelo da natureza e da cultura e vida na segunda tempada. Apréciase así unha diminución na participación creativa en xogos lingüísticos acompañados de respostas corporais -do 9,62% ao 0%- e un incremento do achegamento á lingua escrita como medio de comunicación -do 3,85% ao 26,92%-. Non obstante, a media das tempadas non se ve afectada.

b) Frecuencia dos valores da linguaxe verbal: Na linguaxe verbal, non se aprecian modificacións relevantes entre tempadas na súa valoración.

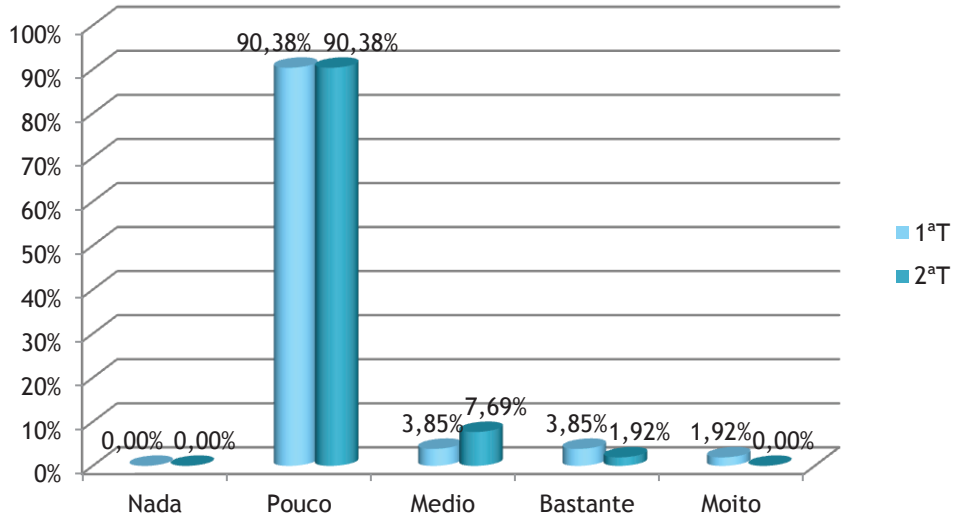


Figura 275. Frecuencia dos valores da linguaxe verbal nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.1.3.2 Linguaxe artística

a) Frecuencia de ítems da linguaxe artística: Nesta habilidade aprécianse diversos ítems que diminúen a súa proporción na segunda tempada. Este redución apréciase no desenvolvemento da imaxinación e fantasía nas actividades artísticas -do 28,85% ao 13,46%-, no gozo coas obras artísticas -do 32,69% ao 17,31%-, na exploración sensorial dos elementos presentes no contorno -do 13,46% ao 0%- e no recoñecemento de sons do contorno natural e social -do 28,85% ao 11,54%-. Non obstante, tamén se observan dous ítems que incrementan a súa participación na segunda tempada: a exploración das posibilidades sonoras da voz, do propio corpo, de obxectos cotiás e de instrumentos musicais -do 23,08% ao 34,62%- e a creación de secuencias de movementos e ritmos a partir das sensacións da música -do 48,08% ao 59,62%-. Como consecuencia destes cambios, a media da segunda tempada diminúe até o 3,04 fronte ao 3,44 da primeira, aínda que non se pode afirmar que a diferenza sexa relevante.

b) Frecuencia dos valores da linguaxe artística: Nesta habilidade, na segunda tempada, aumenta o valor 2 -ligado á pouca importancia- dende o 46,15% até o 57,69%. Pola contra, diminúe o valor 4 -ligado á bastante importancia- dende o 32,69% até o 17,31%.

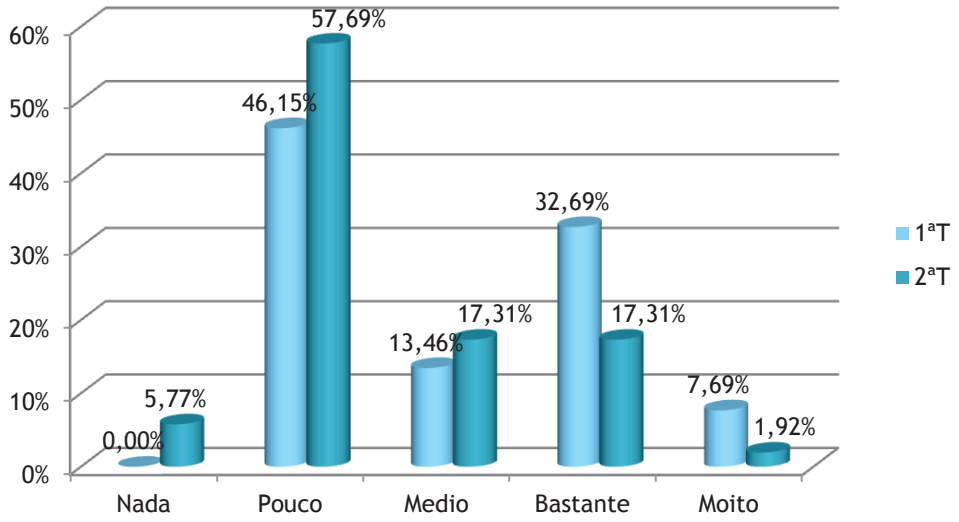


Figura 276. Frecuencia dos valores da linguaxe artística nas dúas tempadas.
Fonte: elaboración propia

4.5.1.3.3 Linguaxe audiovisual

a) Frecuencia de ítems da linguaxe audiovisual: Esta habilidade incrementa a súa participación na segunda tempada, concretamente a través de dous ítems. Así, o recoñecemento da utilidade dos medios de comunicación increméntase dende o 9,62% até o 19,23% e, a identificación, coñecemento e coidado das ferramentas tecnolóxicas, dende o 11,54% até o 32,69% dos episodios.

b) Frecuencia dos valores da linguaxe audiovisual: A linguaxe audiovisual mellora a súa valoración na segunda tempada. O valor 1 -vinculado á ningunha importancia- diminúe dende o 82,69% até o 57,69%. Ao contrario, o valor 2- vinculado á pouca importancia- aumenta dende o 7,69% até o 28,85%.

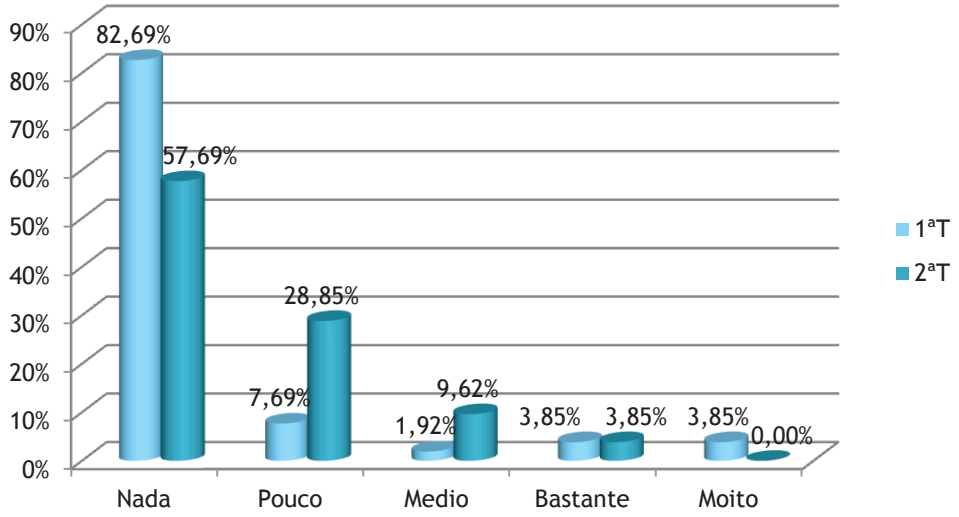


Figura 277. Frecuencia dos valores da linguaxe audiovisual nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.1.3.4 Valoración da área das Linguaxes

A valoración das Linguaxes empeora na segunda tempada. Aumenta o valor 2 -vinculado á pouca importancia- dende o 40,38% até o 63,46%. Mentres, o valor 4 -vinculado á bastante importancia- diminúe dende o 30,77% até o 17,31% e, o valor 5 -vinculado á moita importancia-, dende o 13,46% até o 1,92%.

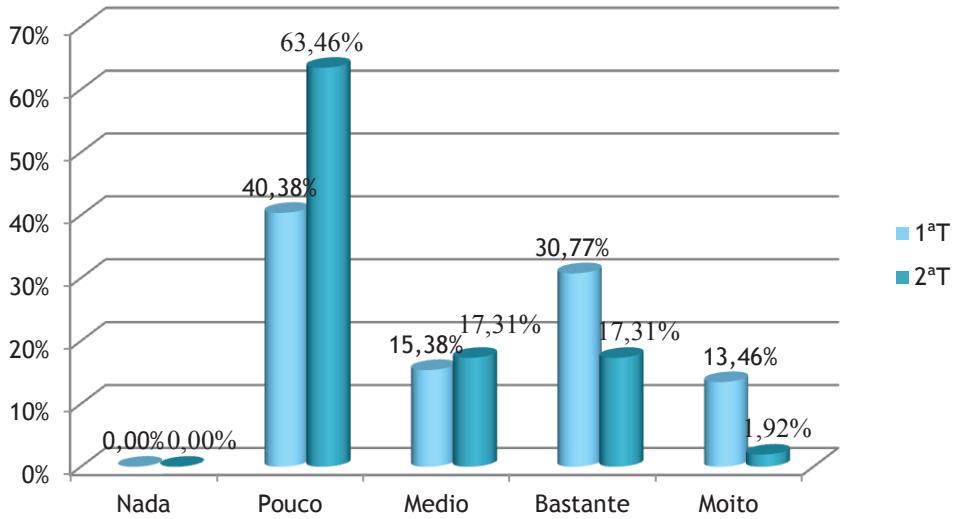


Figura 278. Frecuencia dos valores da área das Linguaxes nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.1.4 Valoración entre áreas

a) Frecuencia das habilidades e media de ítems: Na frecuencia das habilidades obsérvanse modificacións entre tempadas en tres habilidades, dúas pertencentes á área do Coñecemento do Contorno e a terceira, ás Linguaxes. Así, na segunda tempada, o medio físico incrementa a súa participación ao 94,23% e a natureza, ao 75%, fronte ao 88,46% e o 63,46% dos episodios respectivamente na primeira. Paralelamente, a linguaxe pasa do 17,31% na primeira tempada ao 38,46%, na segunda. En calquera caso, non se manifestan diferenzas relevantes na media de ítems entre tempadas. Unicamente se pode citar a media das habilidades sociais que pasan de 12,69 ítems por episodio a 14,27 na segunda tempada, mais aínda así, trátase dunha lixeira diferenza.

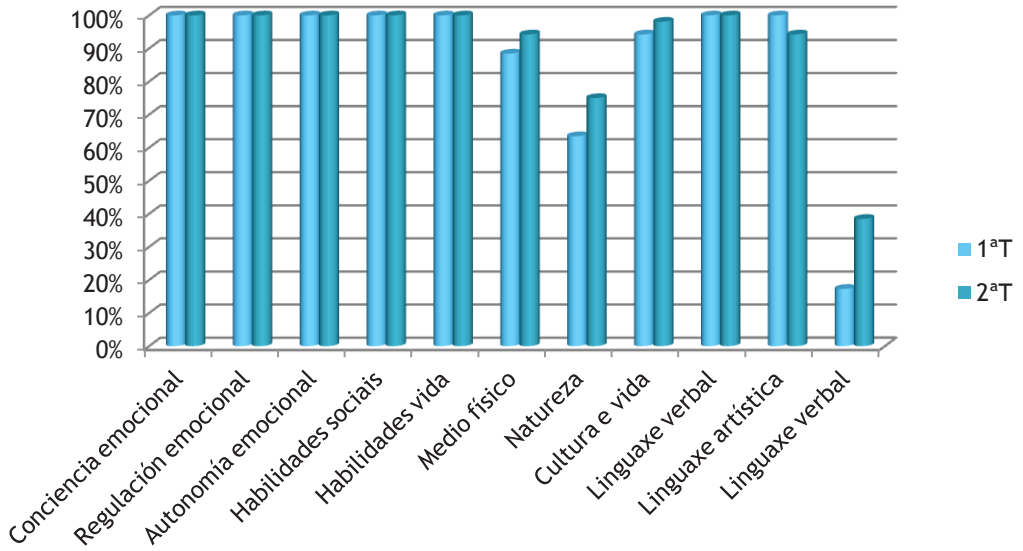


Figura 279. Frecuencia das habilidades nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

b) Media de valores das habilidades: Non se identifican cambios significativos na media da valoración das habilidades entre tempadas. As diferenzas son inferiores ao medio punto. Tan só destaca a diminución dos valores na linguaxe artística na segunda tempada, na cal se reduce a 2,52 fronte ao 3,02 da primeira.

c) Frecuencia das áreas e media de ítems por área: Non se aprecian diferenzas significativas na frecuencia das áreas entre tempadas nin na media dos ítems por áreas.

d) Media de valores por área: Na valoración das áreas, identifícanse dous patróns. Por unha banda, o Coñecemento de si mesmo e o Coñecemento do contorno non experimentan cambios excesivos, aínda que melloran os seus valores na segunda tempada. Así, a primeira área pasa do 4,52(*DE*=0,70) ao 4,83(*DE*=0,43), e a segunda, do 3,67(*DE*=1,06) ao 3,86 (*DE*=0,65). Pola contra, as linguaxes descenden a súa valoración na segunda tempada, pasando do 3,17 (*DE*=1,11) ao 2,58 (*DE*=0,85). Aplicando a proba t de Student para comparar as medias entre as dúas tempadas, obtemos diferenzas

estatisticamente significativas nas áreas Coñecemento de si mesmo $t(102)=2,70$, p=0,008 e Linguaxes $t(102)=3,07$, p=0,003.

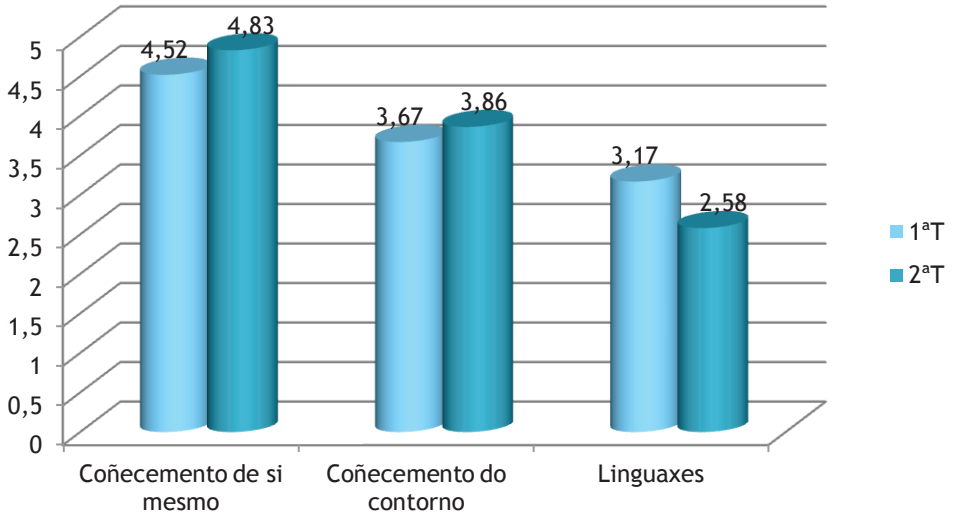


Figura 280. Media dos valores por área nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

e) Media de ítems por capítulo: Existe un lixeiro incremento na media de ítems por capítulo durante a segunda tempada (47,02 fronte a 45.54), sen acadar diferenzas estatisticamente significativas $t(102)=1,59$, p=0,11

4.5.1.5 Competencias Básicas

a) Media dos valores das competencias básicas: Agás en dúas competencias, os valores diferéncianse entre tempadas en menos de 0,5 puntos. Tan só a competencia cultural e artística e a competencia para aprender a aprender traspasan esa fronteira. No caso da competencia cultural e artística, redúcese o valor do 3,06 (*DE*=1,23) até o 2,54 (*DE*=1,09), na segunda tempada. Este descenso tamén o experimenta a competencia para aprender a aprender, que diminúe dende o 3 (*DE*=1,36) até o 2,13 (*DE*=0,56). Así, ao comparar as medias das dúas tempadas coa proba t de Student, obtemos diferenzas cun nivel de significación p <0,05 nas 4 últimas competencias.

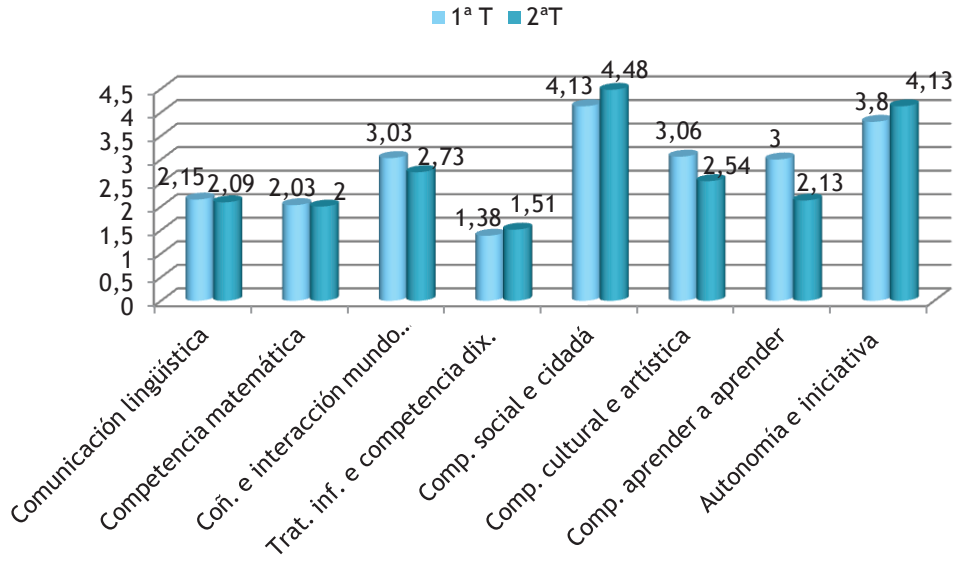


Figura 281. Media dos valores das competencias básicas nas dúas tempadas
Abreviaturas: Coñ (coñecemento), Trat (tratamento), Inf (información), Dix (dixital), Comp (competencia)
Fonte: elaboración propia

b) Media das oito competencias básicas da serie: Non se manifesta unha diferenza relevante entre ambas tempadas, xa que a media da primeira acada o valor de 2,83 e, o da segunda, 2,70. Porén, ó aplicar a proba t de Student, obtéñense diferenzas estatisticamente significativas: $t(102)=2,10$, $p=0,032$).

4.5.2 Estruturación dos contidos educativos

4.5.2.1 Duración dos capítulos

Aprécianse sutís diferenzas neste apartado. Na duración total da segunda tempada, só se manifesta unha diminución de catro segundos, pasando dos 0:06:00 aos 0:05:56. Con respecto aos actos, distínguese unha duración máis baixa da presentación en tres segundos, ao contrario do que acontece durante o nó, que aumenta en oito segundos na segunda tempada, dos 0:03:18 aos 0:03:26. Mentres, o desenlace é menor en once segundos, pasando do 0:01:10 aos 0:00:59 segundos.

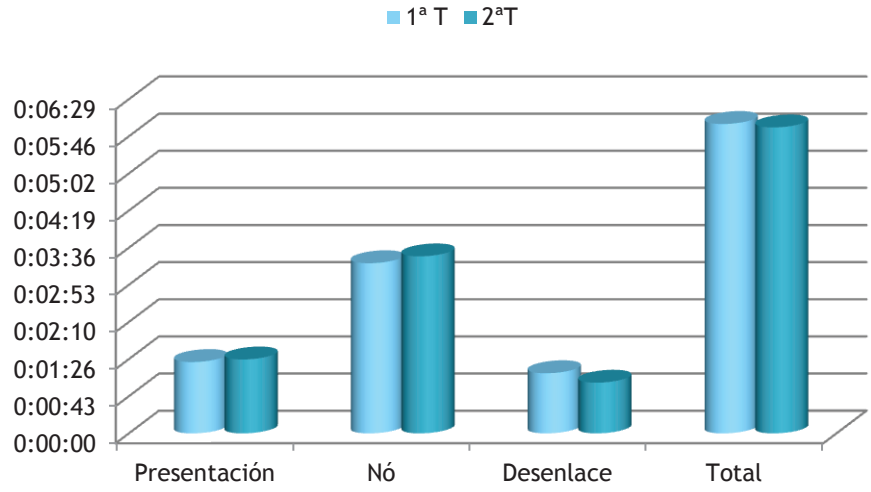


Figura 282. Duración dos capítulos nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

Nunha análise máis concreta, referente á duración dos capítulos nos actos, destacan mudanzas na presentación e no desenlace. No primeiro acto, apréciase un aumento de episodios con duración entre 0 e 1 minuto na segunda tempada -11,54% a 23,08%-. Pola contra, redúcense os que se atopan entre 1 e 2 -80,77% a 63,46%-. No segundo acto, tamén se identifican circunstancias similares. Obsérvase unha diminución na segunda tempada entre os episodios que duran entre 2 e 3 minutos -26,92% a 17,31%- e un incremento nos que se sitúan entre 4 e 5 -7,69% a 15,38%-. Finalmente, no terceiro acto, aumentan os episodios con duración entre 0 e 1 minuto -34,62% a 59,62%-, mentres que diminúen os que se manteñen entre 1 e 2 -63,46% a 40,38%-.

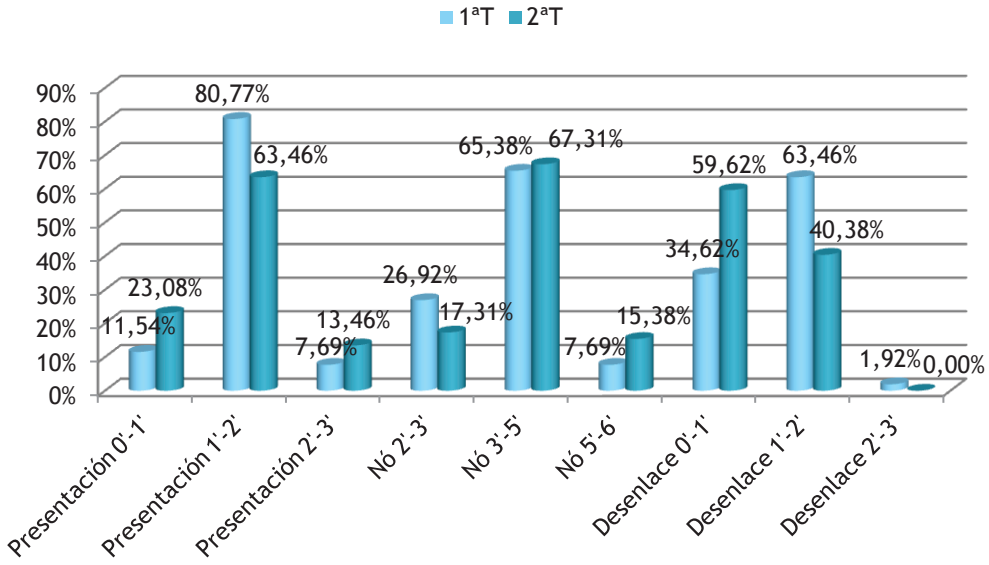


Figura 283. Media da duración dos tres actos nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.2.2 Relación estreita do cebo/clímax/resolución da historia co contido educativo

Non existe ningunha diferenza neste aspecto. De feito, obsérvanse exactamente os mesmos resultados en ambas tempadas.

4.5.2.3 Mensaxes educativas explícitas

Existen leves diferenzas na transmisión de mensaxes educativas explícitas durante o nó e desenlace. No segundo acto, diminúen os capítulos con mensaxes vinculadas ao Coñecemento do contorno, pasando do 28,85% dos episodios ao 17,31% na segunda tempada. Do mesmo modo, a media de mensaxes do nó redúcese do 1,06 a 0,63. Por outra banda, no terceiro acto, redúcense o número de capítulos con mensaxes do Coñecemento de si mesmo pasando do 57,69% dos episodios ao 23,08%, diminuíndo tamén a media do 1,1 ao 0,58.

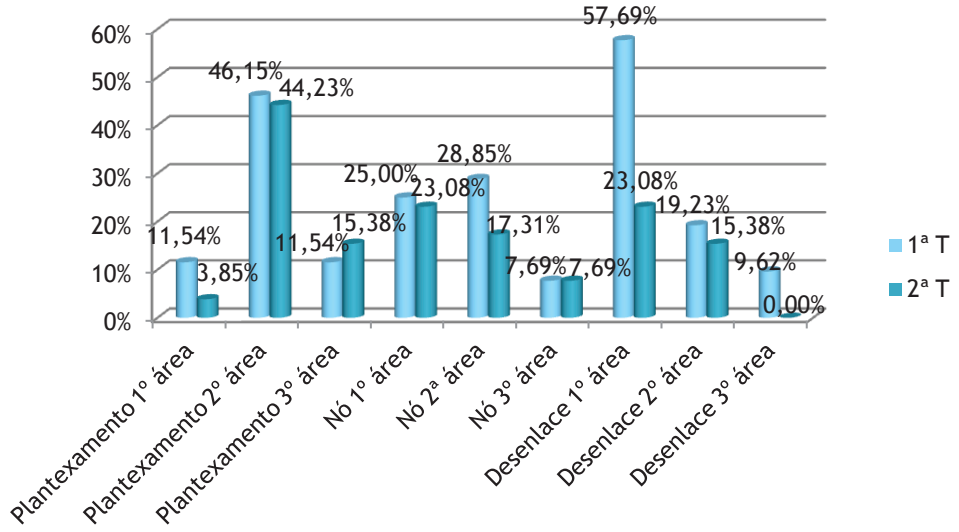


Figura 284. Frecuencia de capítulos con mensaxes educativas nas áreas nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.2.4 Estrutura dos contidos por acto

4.5.2.4.1 Áreas

Non se aprecian diferenzas significativas nin na frecuencia de capítulos nos que se desenvolven as tres áreas nos diversos actos, nin na media de ítems pertencentes ás tres áreas en cada un dos actos.

4.5.2.4.2 Habilidades

Non se observan diferenzas relevantes entre tempadas ligadas á súa distribucións por actos.

4.2.4.2.3 Emocións, estratexias e valores

Non se identifican diferenzas entre tempadas vinculadas á súa distribución por actos.

4.2.4.2.4 Ítems

Existe un lixeiro incremento na media de ítems por capítulo durante o nó na segunda tempada (36,04 fronte 38,15), obtendo diferenzas estatisticamente significativas ao aplicar a proba t de Student: $t(102)=2,16$ $p=0,033$.

4.5.3 Transmisión dos contidos educativos

4.5.3.1 Vectores de transmisión

4.5.3.1.1 Personaxes

a) Número total de personaxes nos capítulos: Obsérvanse diferenzas entre ambas tempadas xa que na segunda se incrementa o número de personaxes. Na primeira, o número de capítulos con dúas personaxes acada o 7,69%, mentres que na segunda, non se atopa ningún capítulo con menos de tres participantes. Estas diferenzas increméntanse conforme aumenta o número de integrantes no capítulo. Deste modo, na primeira tempada, o número de episodios con tres personaxes acada o 26,92%; os de catro, o 36,54%; os de cinco, o 17,31%; e os de máis de cinco, o 9,62%. Mais na segunda tempada, o panorama modifícase completamente. O número de capítulos con tres personaxes supón só o 15,38% e os de catro, o 17,31%. É dicir, prodúcese un transvase de episodios cara os capítulos de cinco (32,69%), e os de máis de cinco (34,62%). Esta situación concrétase ademais na media do número de personaxes por capítulos que na primeira tempada se sitúa no 3,92, mentres que na segunda ascende a 5,19.

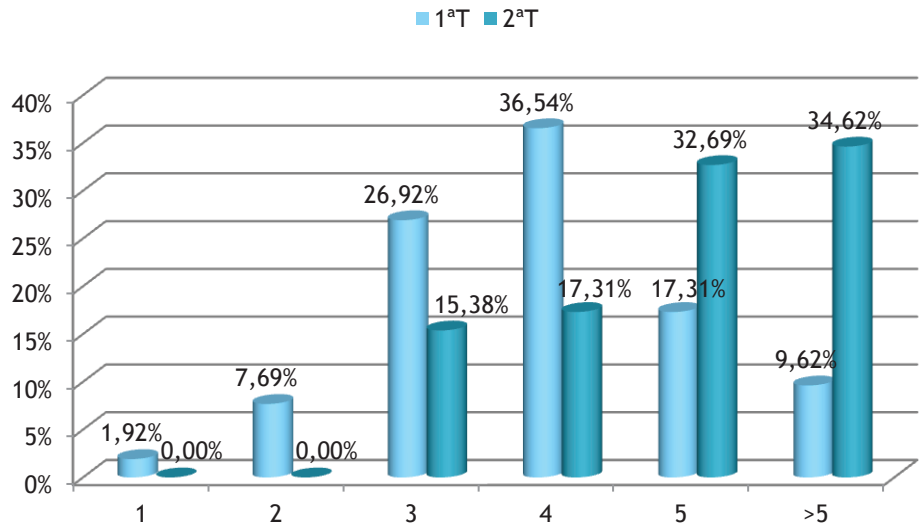


Figura 285. Frecuencia do número total de personaxes por capítulo nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

b) Número de personaxes por acto: Repítese unha situación semellante á do número total de personaxes nos capítulos.

Na presentación da primeira tempada, as proporcións máis elevadas desenvólvense nos capítulos con inferior número de participantes, obtendo os episodios de un, dous e tres integrantes o 25%, 34,62% e 25% respectivamente. Pola contra, na segunda tempada, diminúen a 13,46% e 21,15% os dous primeiros casos mentres o terceiro ascende a 30%. Nesta liña crecente conforme aumentan as personaxes, os capítulos de catro e cinco integrantes pasan do 9,62% e 3,85%, na primeira tempada, ao 21,15% e 9,62%, na segunda. A media increméntase así do 2,38 ao 3,04.

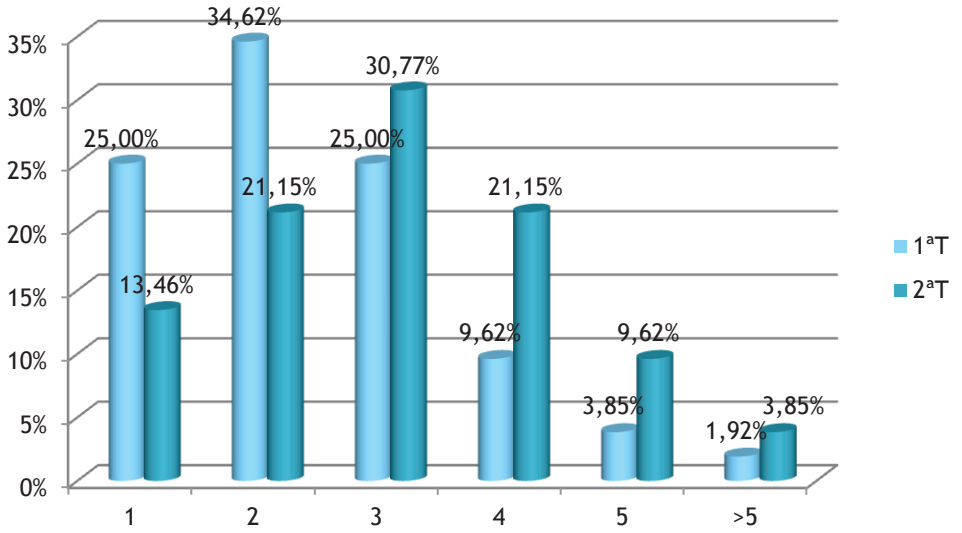


Figura 286. Frecuencia do número de personaxes na presentación nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

Durante o nó, prodúcense cambios, sobre todo nos capítulos con máis participantes. Na segunda tempada, diminúen os capítulos con tres e catro personaxes mais aumentan os que suman cinco e máis de cinco. Así, do 38,46% e 30,77% dos episodios con tres e catro integrantes da primeira tempada, pasan ao 21,15% e 25% na segunda. Non obstante, despois prodúcese un transvase aos capítulos con cinco e máis de cinco, que acadan na segunda un 25% e 28,85% respectivamente fronte aos 11,54% e 5,77% da primeira. Como consecuencia, a media pasa do 2,38 ao 3,04.

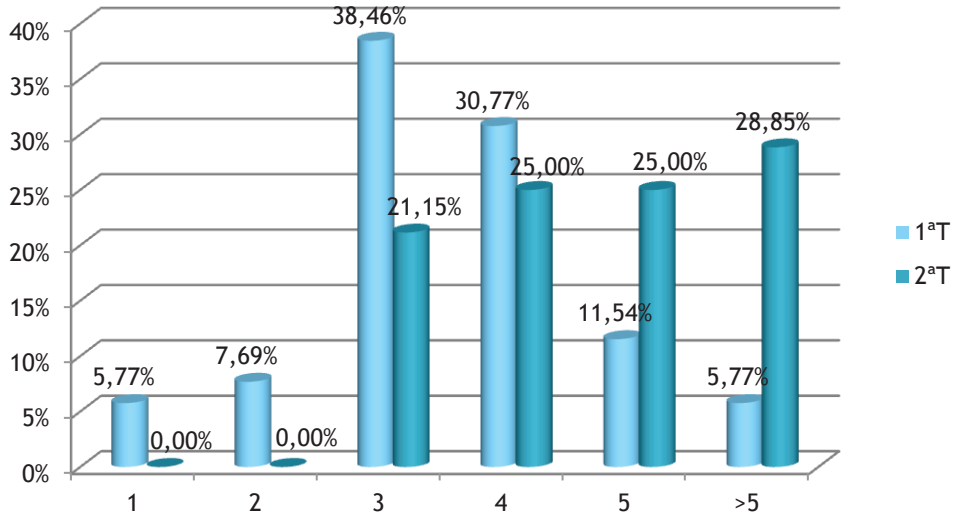


Figura 287. Frecuencia do número de personaxes no nó nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

No desenlace, mantense a situación do nó. Deste modo, na segunda tempada, os capítulos con cinco e máis de cinco personaxes acadan o 32,69% e o 17,31% respectivamente fronte ao 11,54% e o 9,62% da primeira. A media tamén ascende así do 3,71 ao 4,63.

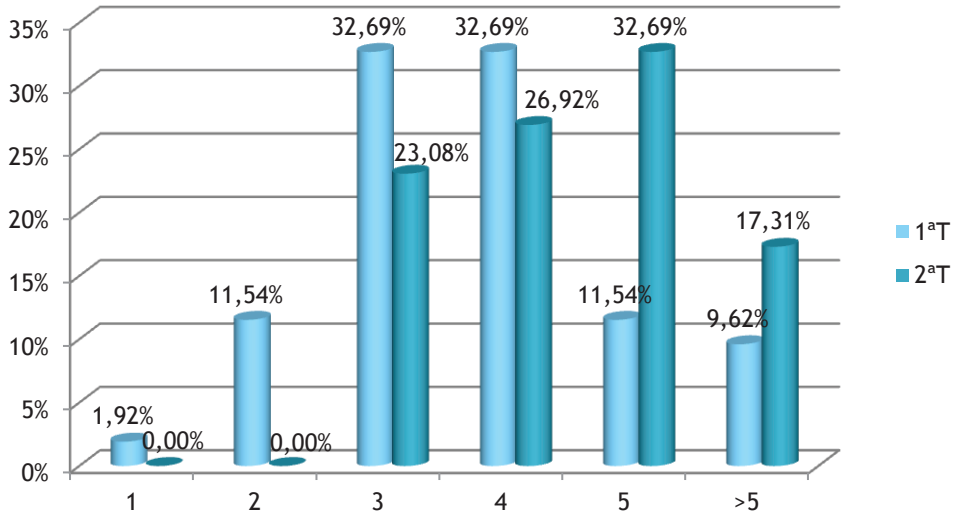


Figura 288. Frecuencia do número de personaxes no desenlace nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

c) Participación das personaxes nos capítulos: En *Pocoyó*, a participación das personaxes varía dunhas a outras, identificándose especialmente mudanzas na segunda tempada. De feito, algúns integrantes preséntanse en maior medida nesa parte da serie. Este é o caso de Pajarito, Valentina e Pulpo.

Pajarito desenvólvese prioritariamente na segunda tempada, cunha participación do 71,15% dos episodios fronte ao 13,46% da primeira. Do mesmo modo, Valentina participa no 50% dos capítulos do segundo período da serie fronte ao 3,85% da primeira. E Pulpo, aínda que en menor dimensión, forma parte do 19,23% dos capítulos da segunda tempada fronte ao 7,69% da primeira. De todos modos, a situación contraria tamén se percibe con Pajaroto e Lula, se ben as diferenzas son menores. Como se pode observar na figura 289, Pajaroto participa no 32,69% da primeira tempada, mentres na segunda só o fai no 23,08%. No mesmo senso, Lula forma parte do 38,46% dos episodios da primeira tempada, pero só no 19,23% da segunda.

Por outra banda, estas distincións tamén se observan no caso das personaxes con participación reducida na serie, algúns dos cales só se desenvolven nunha tempada. Esta circunstancia localízase nas personaxes pertencentes exclusivamente á segunda tempada, como acontece con Pequeño Marciano, os Pais de Marciano, Arañita e El Marciano. Incluso se observan integrantes da serie que só participan nun único capítulo. Nesta situación, predominan os participantes da segunda tempada, como son Señor Marciano, Dori, Formigas e Boliñas, aínda que tamén a primeira ten personaxes propios do capítulo como Nube e Orquesta Pelota. Non obstante, obsérvanse integrantes de reducida dimensión que participan preferentemente nunha tempada. Este é o caso de Ballena, na segunda, e Mariposa, na primeira.

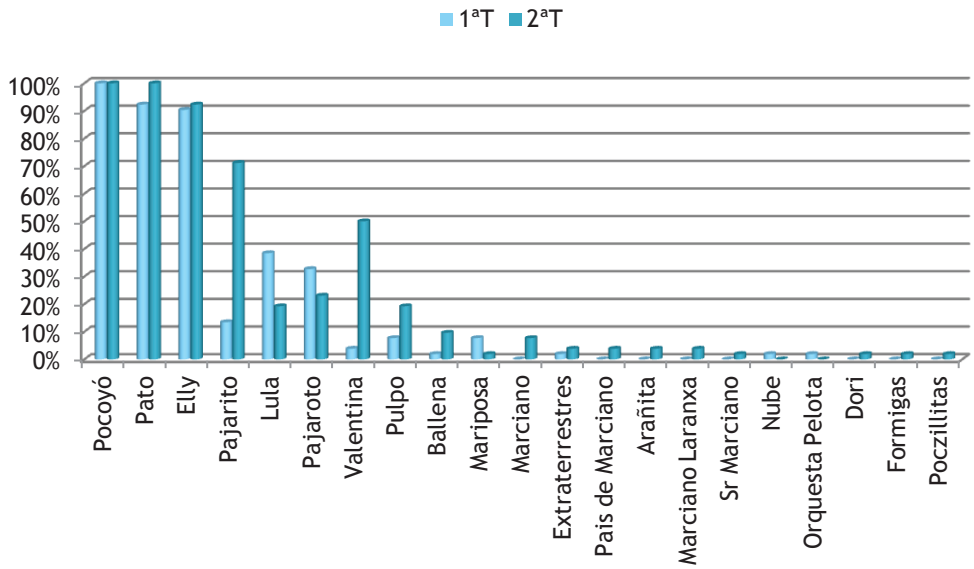


Figura 289. Frecuencia da participación das personaxes nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

d) Participación das personaxes nos actos: Existen cambios entre tempadas na participación das personaxes nos actos, mais estes vincúlanse ás frecuencias de aparición dos integrantes da serie nos capítulos.

e) Distribución do protagonismo: Neste aspecto, identifícanse diferenzas en seis personaxes: Pocoyó, Pato, Pajarito, Lula, Valentina e Pulpo.

En Pocoyó, destaca a redución do número de episodios nos que actúa como personaxe principal, do 57,69% na primeira tempada até o 32,69% na segunda. Este transvase ten como consecuencia o aumento de capítulos como secundaria, dende o 3,85%, na primeira, até o 30,77%, na segunda. Pola súa banda, en Pato increméntase tamén na segunda tempada o número de episodios como personaxe principal, pasando do 1,92% na primeira fronte ao 15,38%.

Esta progresión ascendente como secundaria na segunda tempada maniféstase tamén en Pajarito, que aumenta do 11,54% ao 67,31%; en Valentina, que incrementa dende o 1,92% até o 48,08%; e en Pulpo, que pasa do 5,77% ao 19,23%. Pola contra, en Lula diminúe o número de episodios nos que actúa como secundaria na segunda tempada, pasando do 32,69% ao 17,31%.

f) Relación xerárquica con respecto a outras personaxes: Identifícanse diferenzas nas relacións xerárquicas entre tempadas, mais están ligadas ás distintas proporcións de participación das personaxes.

g) Función principal das personaxes: Tan só se pode mencionar modificacións en dúas personaxes: Pocoyó e Pato. No caso de Pocoyó, caracterízase por exercer basicamente dúas funcións, a de modelo e participante da trama. Así, na primeira tempada, a proporción de modelaxe é de 84,62% fronte o 13,46% do participante, mais estas varían na segunda ao 55,77% e 44,23% respectivamente. E dicir, Pocoyó actúa como modelo en maior proporción na primeira tempada. Por outra banda, Pato comparte as mesmas funcións ca Pocoyó, mais na primeira parte da serie desenvólvese como modelo, no 17,31%, e como participante, no 75%. Neste senso, en Pato prodúcese o fenómeno contrario. Incrementa, na segunda tempada, a proporción como modelo até o 35% e como participante até o 65%. Noutros termos, Pato gaña relevancia na segunda parte da serie. Finalmente, en referencia ás restantes personaxes, obsérvanse cambios entre tempadas na función principal, mais estes atópanse vinculados ás diferentes proporcións de participación de cada unha das personaxes entre tempadas.

4.5.3.1.2 Narrador

a) Participación do narrador nos capítulos: Non se aprecian mudanzas entre tempadas xa que o narrador actúa na totalidade dos capítulos.

b) Participación do narrador nos actos: Non se identifican diferenzas ao formar parte da totalidade dos actos dos 104 capítulos cos que conta a serie.

c) Relación xerárquica con respecto a outras personaxes: Non se aprecian cambios significativos vinculados á relación xerárquica do narrador xa que en tan só tres capítulos de 104 se presentan diferenzas.

d) Función principal: Distínguense mudanzas na distribución da función principal no narrador entre ambas tempadas. Na primeira, o 42,31% de episodios actúa de indutor e, no 57,69%, de educador. Mais na segunda, a proporción de indutor ascende ao 73,08% e, a de educador, ao 25%.

4.5.3.1.3 Voz en off

a) Participación da voz en off nos capítulos: Non se distinguen diferenzas significativas entre as tempadas. De feito, a voz en off está presente en tódolos capítulos da serie agás nun pertencente á segunda tempada.

b) Participación da voz en off nos actos: Apréciase unha mudanza na participación da voz en off durante o nó na segunda tempada. Así, se ben actúa como integrante do 53,70% dos nós pertencentes á primeira, na segunda forma parte do 81,48%.

c) Relación xerárquica con respecto a outras personaxes: Non se observan diferenzas vinculadas a este aspecto na voz en off.

d) Función principal: Non se distinguen cambios entre a primeira e a segunda tempada ligados á función principal.

4.5.3.2 Mecanismos de transmisión

4.5.3.2.1 Comparación entre mecanismos

Tan só se aprecian mudanzas na frecuencia entre tempadas no caso concreto das mensaxes educativas explícitas. Así, se ben na primeira tempada se presentan no 92,31% dos episodios, na segunda diminúen ao 71,15%.

4.5.3.2.2 Focalización da atención cara contido educativo

Este mecanismo presenta diferenzas entre tempadas nos tipos de planos segundo o encadre, a angulación e os movementos.

Nos encadres, obsérvase que a frecuencia de capítulos se incrementa no PPP, do 38,46% ao 65,38%; no PML, do 50% ao 65,38%; e no PE, do 55,77% ao 84,62%. Tan só se reduce o PX, do 55,77% ao 19,23%.

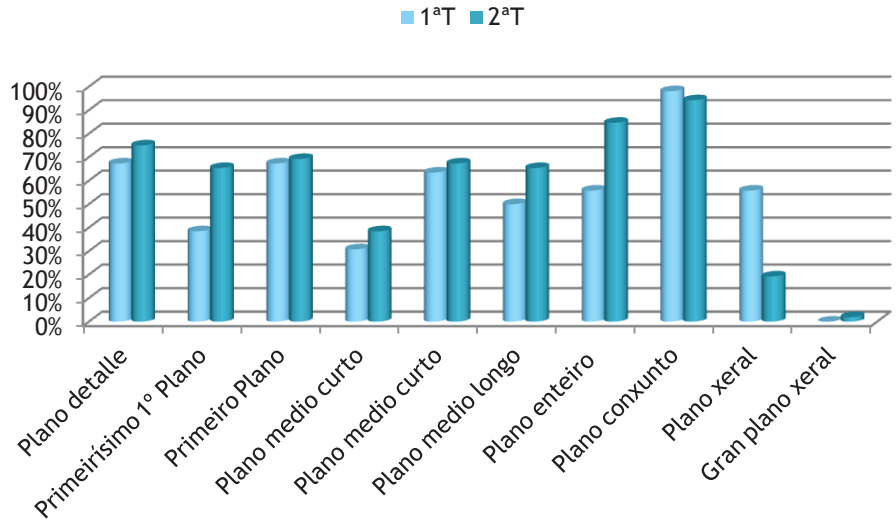


Figura 290. Frecuencia da focalización da atención cara o contido educativo nas dúas tempadas (Planos). Fonte: elaboración propia

Na angulación, identifícanse dúas tendencias, unha vinculada aos picados e contrapicados e a outra, ao perfil, escorzo, aberrante e subxectivo. Así, na primeira tempada, os picado e contrapicado preséntanse no 75% e 48,08% dos episodios, diminuíndo na segunda até o 59,62% e o 34,62% respectivamente. Pola contra, os plano perfil e escorzo aumentan dende a primeira tempada, presentes no 65,38% e 71,15% dos episodios, até o 92,31% e 84,62% da segunda. Do mesmo modo, o aberrante e subxectivo increméntanse dende o 25% e 21,15% da primeira tempada até o 40,38% e 42,31% da segunda.

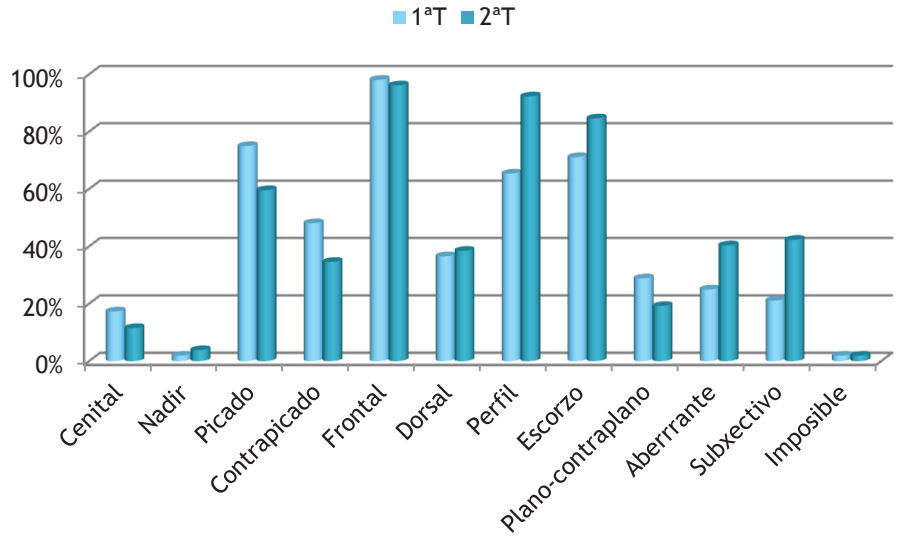


Figura 291. Frecuencia da focalización da atención cara o contido educativo nas dúas tempadas (Angulación). Fonte: elaboración propia

En referencia aos movementos, identifícanse tamén dúas tendencias. Por unha banda, as panorámicas verticais redúcense dende o 30,77% dos episodios na primeira tempada até o 5,77% na segunda. Por outra, aumentan en frecuencia os capítulos nos que se empregan o travelling de retroceso -do 30,77% ao 55,77%-, de avance -15,38% ao 53,85%-, descendente -25% ao 42,31%- e lateral -50% ao 84,62%-.

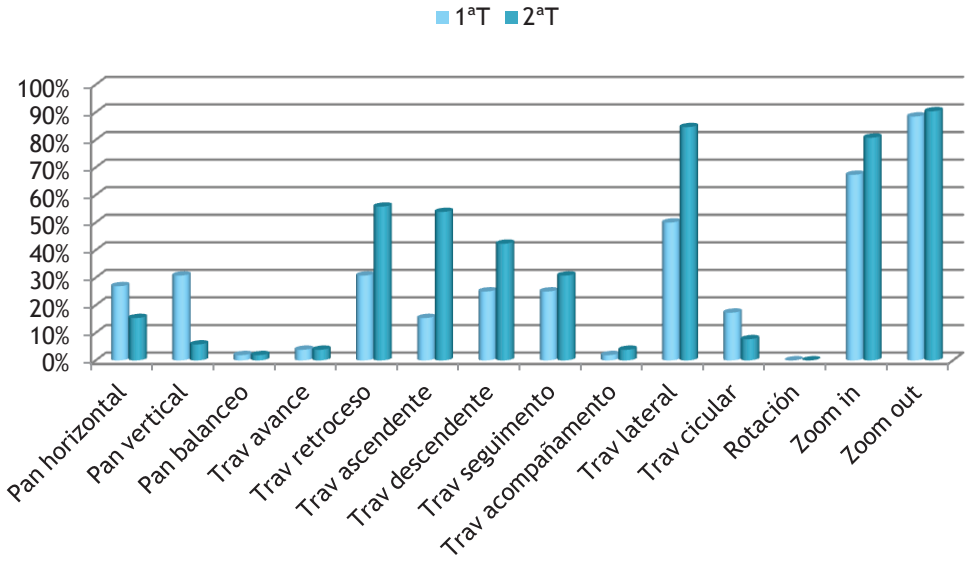


Figura 292. Frecuencia da focalización da atención cara o contido educativo nas dúas tempadas (Movementos). Abreviaturas: Pan (panorámica), Trav (travelling)
Fonte: elaboración propia

4.5.3.2.3 Formulación de preguntas

Non se identifican diferenzas significativas entre tempadas xa que apenas se producen mudanzas.

4.5.3.2.4 Indución á reflexión

Neste aspecto, increméntase o número de episodios na segunda tempada nos que se producen inducións á reflexión por parte do narrador ao público. Así, se ben na primeira tempada se desenvolve no 86,54% dos episodios, na segunda acada o 98,08%.

4.5.3.2.5 Identificación de condutas e sentimentos

Apréciase un lixeiro incremento na segunda tempada con respecto ás identificacións por parte da voz en off sobre unha personaxe. Así, pasa do 7,69% dos capítulos na primeira tempada ao 25% na segunda.

4.5.3.2.6 Emisión de xuízos de valor

Obsérvase un incremento dos xuízos de valor emitidos por parte dunha personaxe sobre outra personaxe -15,38% dos episodios fronte ao 1,92% da primeira- e por parte dunha voz en off sobre unha personaxe -o 13,46% fronte ao 0% da primeira-.

4.5.3.2.7 Exhortacións

Apréciase un incremento na segunda tempada en tres tipos de exhortacións: dunha personaxe a outra personaxe, dunha personaxe ao narrador e da voz en off ás personaxes. No caso dunha personaxe a outra personaxe, acada o 57,69% dos episodios na segunda tempada fronte ao 21,15%. No referente á frecuencia obtida pola opción dunha personaxe ao narrador, esta increméntase ao 13,46% na segunda fronte ao 1,92% da primeira. E, finalmente, as exhortacións emitidas pola voz en off ás personaxes acadan o 57,69% na segunda tempada fronte ao 25% da primeira.

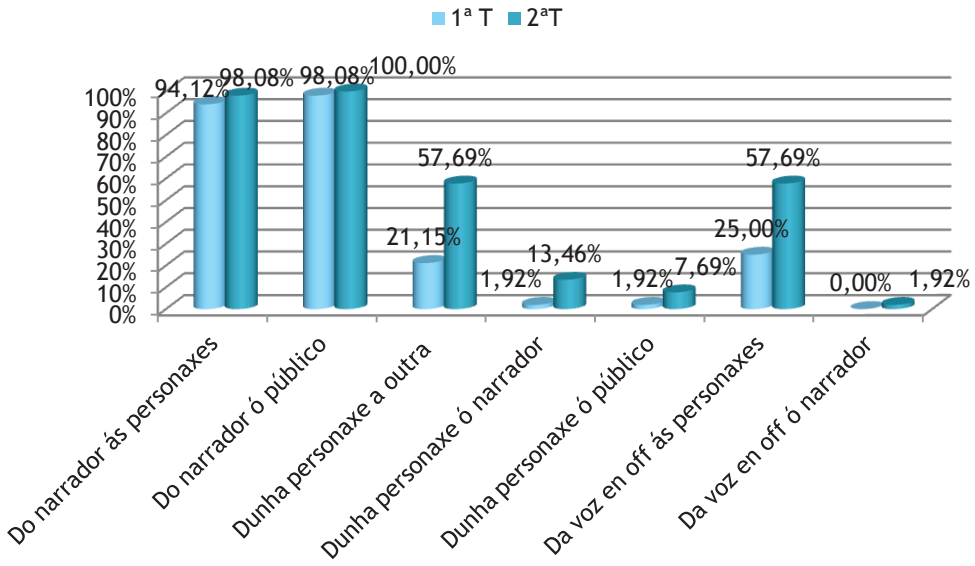


Figura 293. Media dos tipos de exhortacións nas dúas tempadas.
Fonte: elaboración propia

4.5.3.2.8 Mensaxes educativas explícitas

Obsérvase unha diminución de catro tipos de mensaxes na segunda tempada. Deste modo, as emitidas do narrador ás personaxes descenden do 65,38% ao 59,62%; as enfocadas do narrador ao público, do 65,38% ao 57,69%; as procedentes dunha personaxe ao público, do 1,92% ao 0%; e as procedentes da voz en off ao público, do 7,69% ao 1,92%. En calquera caso, esta diminución está vinculada co descenso global de mensaxes na segunda parte da serie.

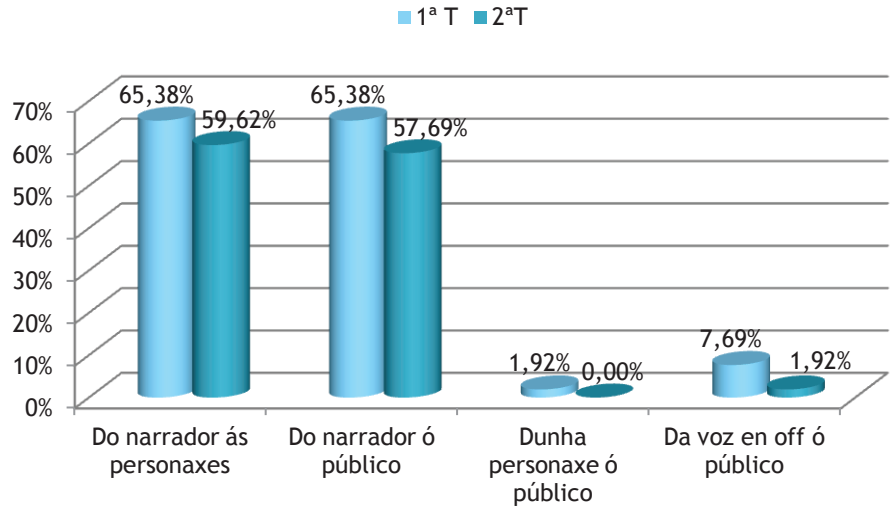


Figura 294. Frecuencia dos tipos de mensaxes educativas explícitas nas dúas tempadas. Fonte: elaboración propia

4.5.3.2.9 Intensificación do contido educativo

Aprécianse números cambios con respecto os tipos de plano segundo o encadre, a angulación e os movementos na segunda tempada.

Con respecto aos encadres, increméntase o número de capítulos nos que se intensifica o contido educativo na segunda tempada vía PPP, que pasa do 36,54% ao 76,92%; PP, do 55,77% ao 78,85%; PMC, do 25% ao 48,08%; PM, do 38,46% ao 69,23%; PML, do 26,92% ao 69,23%; e PE, do 50% ao 84,62%. Pola contra, diminúe o PC, do 15,38% ao 1,92%.

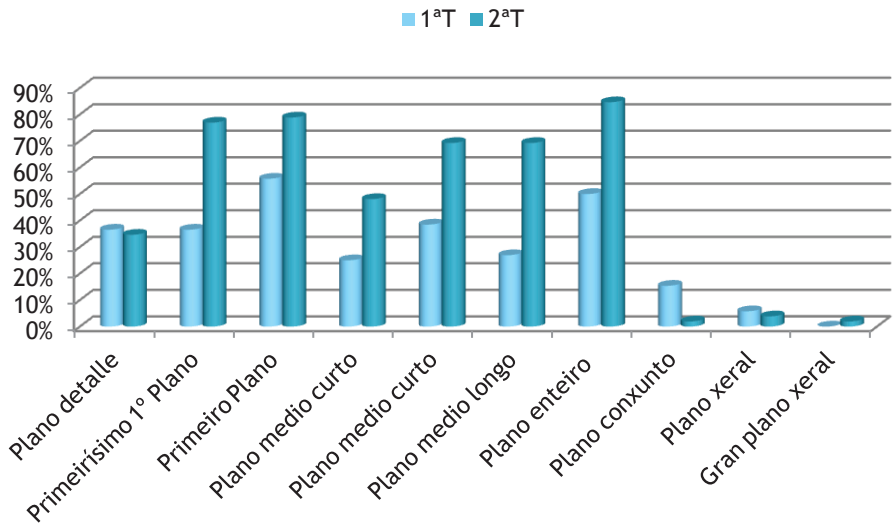


Figura 295. Frecuencia da intensificación do contido educativo nas dúas tempadas (Planos segundo encadre) Fonte: elaboración propia

En referencia á angulación, na segunda tempada, diminúen lixeiramente o número de episodios nos que se intensifica a través do plano picado, que pasa do 69,23% ao 59,62%,

mais increméntase o plano dorsal -do 11,54% ao 42,31%-, o perfil -do 34,62% ao 78,85%-, o escorzo -do 46,15% ao 86,54%-, o aberrante -do 32,69% ao 55,77%- e o subxectivo -do 13,46% ao 44,23%-.

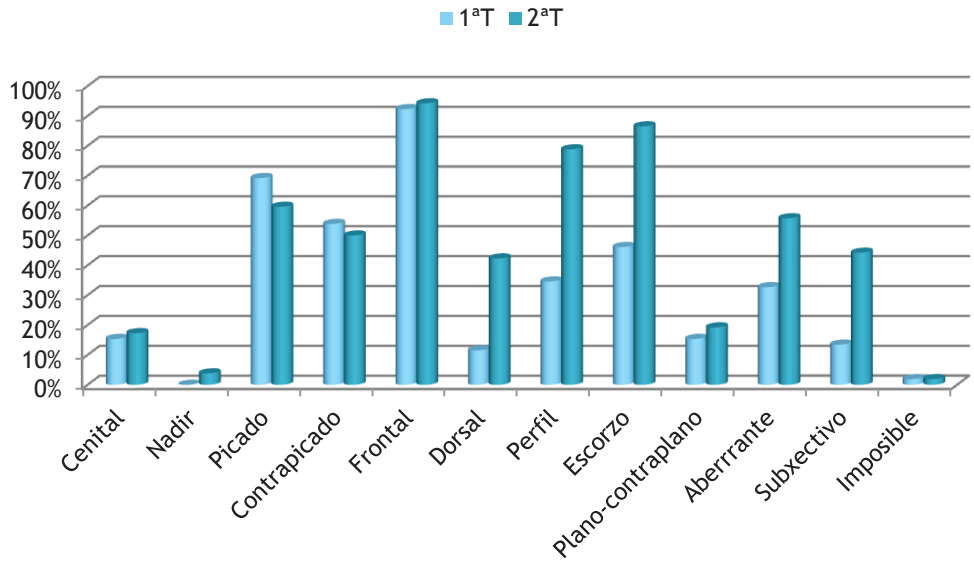


Figura 296. Frecuencia da intensificación do contido educativo nas dúas tempadas (Planos segundo angulación). Fonte: elaboración propia

Finalmente, nos movementos increméntanse as proporcións de capítulos nos que se intensifica a través do travelling de retroceso -do 21,15% ao 51,92%-, ascendente -do 9,62% ao 38,46%-, descendente -do 15,38% ao 34,62%-, de seguimento -do 11,54% ao 28,85%-, lateral -do 23,08% ao 75%-, do zoom in -do 28,85% ao 51,92%- e do zoom out -do 13,46% ao 63,46%-.

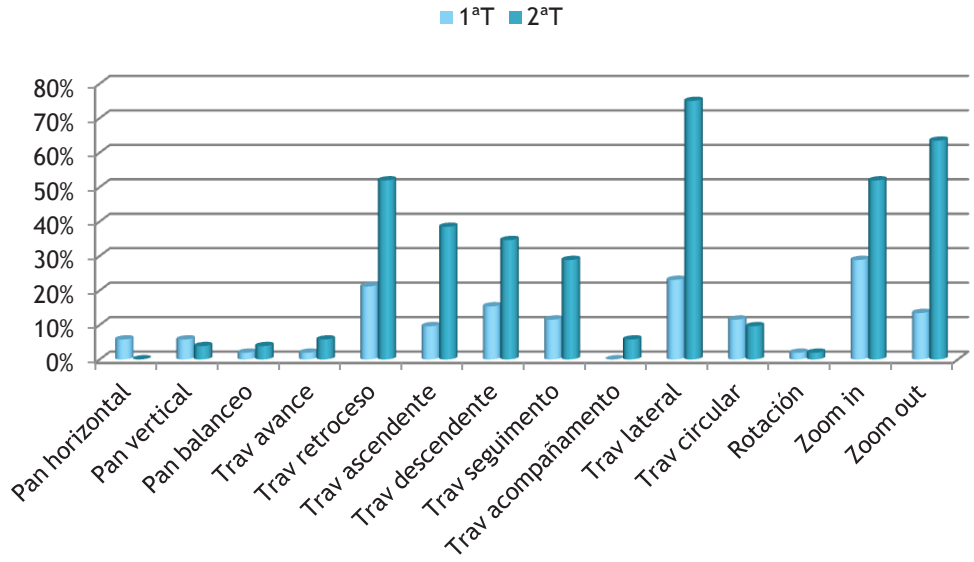


Figura 297. Frecuencia da intensificación do contido educativo nas dúas tempadas (Movementos)
Abreviaturas: Pan (panorámica), Trav (travelling)
Fonte: elaboración propia

4.5.3.2.10 Reiteración do concepto educativo

Identifícanse modificacións tanto nas reiteracións producidas nun momento determinado como en diversos momentos.

Con respecto ás reiteracións nun momento determinado, obsérvase un incremento nas desenvolvidas unicamente polo narrador, que ascende do 42,31% ao 67,31% na segunda tempada. Do mesmo modo, amplíanse os capítulos nos que se producen reiteracións por parte do narrador e unha personaxe, do 48,08% ao 76,92%. Pola contra, diminúen os episodios nos que as reiteracións son desenvoltas por narrador, voz en off e unha personaxe, do 23,08% ao 9,62% na segunda tempada.

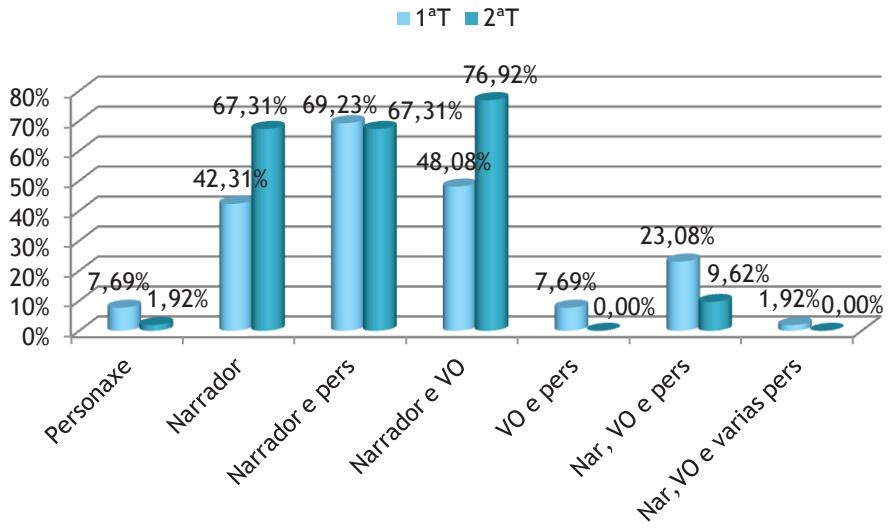


Figura 298. Frecuencia da reiteración nun momento determinado nas dúas tempadas
Abreviaturas: Nar (narrador), pers (personaxe), VO (voz en off), varias pers (varias personaxes)
Fonte: elaboración propia

En referencia ás reiteracións en diversos momentos, identifícase na segunda tempada un incremento das repeticións producidas polo narrador que acadan o 82,69% dos episodios fronte ao 51,92% da primeira. Paralelamente, diminúen as reiteracións emitidas por narrador e unha personaxe, que pasan do 21,15% ao 11,54% na segunda tempada, e as desenvoltas por narrador, voz en off e unha personaxe que descende do 17,31% ao 9,62%.

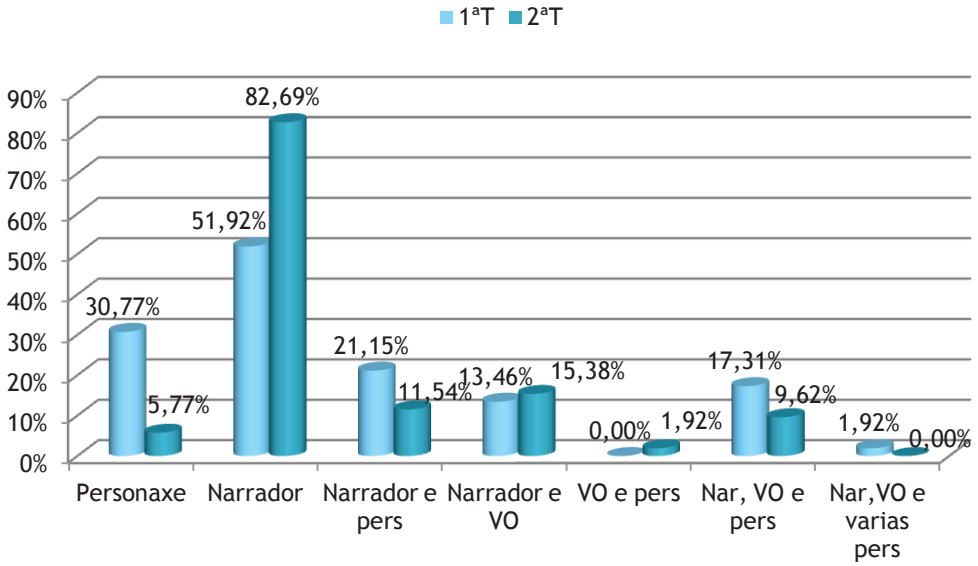


Figura 299. Frecuencia da reiteración en diversos momentos nas dúas tempadas
Abreviaturas: Nar (narrador), pers (personaxe), VO (voz en off), varias pers (varias personaxes)
Fonte: elaboración propia

4.5.3.2.11 *Reforzo das actitudes positivas*

Apréciase unha mudanza lixeira entre tempadas. Na primeira, o reforzo transmítese a través do narrador (100%), da música (90,38%) e, dun modo reducido, dos efectos sonoros (5,77%). Porén, na segunda, mantense o narrador (100%), mais redúcese a música (78,85%) e aparecen, dun modo anecdótico, as personaxes (1,92%) e a voz en off (3,85%).

4.5.3.2.12 *Sentenza final*

Este mecanismo modifícase na segunda tempada. De feito, a sentenza final só está presente no 86,54% na primeira tempada, mentres na segunda acada o 100%. En calquera caso, o relevante radica no tipo de sentenza que se desenvolve. Así, na primeira tempada, destacan as sentenzas integradas polo reforzo do concepto e da personaxe, no 13,46%; por unha mensaxe e o reforzo da personaxe, no 34,62%; e por unha mensaxe xunto co reforzo do concepto e da personaxe, no 13,46%. Mentres, na segunda tempada, sublíñanse as sentenzas compostas polo reforzo do concepto e da personaxe (55,77%) e as integradas unicamente polo reforzo do concepto (23,08%). Pola contra, diminúen as formadas por mensaxe e reforzo do concepto (1,92%) e as compostas por mensaxe e reforzo do concepto e da personaxe (5,77%).

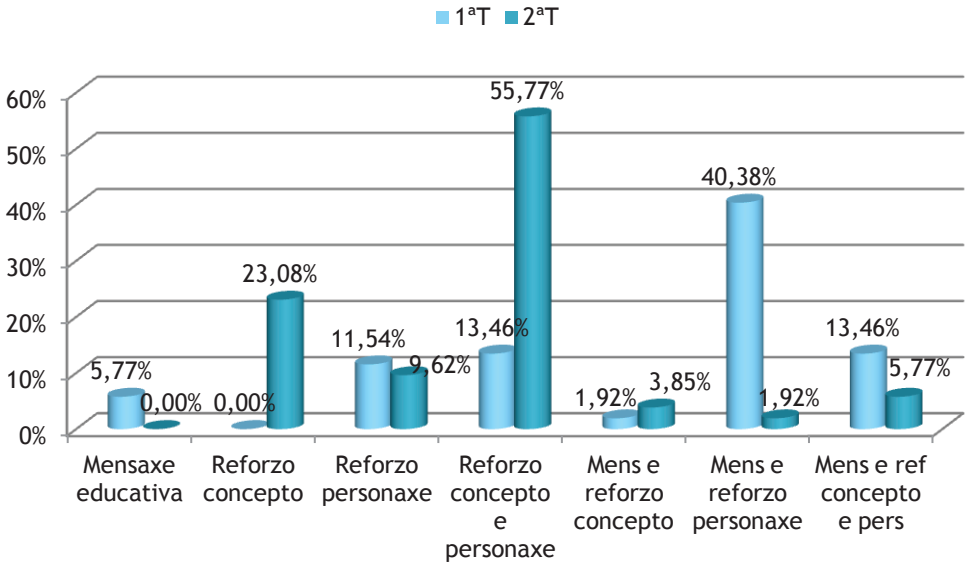


Figura 300. Frecuencia dos tipos de sentenza final nas dúas tempadas
Abreviaturas: Mens (mensaxe), ref (reforzo) e pers (personaxe)
Fonte: elaboración propia

4.5.4 Valoración global

4.5.4.1 Contidos educativos desenvoltos

Non se aprecian diferenzas significativas. De feito, o 96,15% dos episodios da serie teñen os mesmos resultados.

4.5.4.2 Contido educativo principal

Tan só se observan leves diferenzas. A autonomía emocional pasa de ser o contido educativo principal no 5,77% dos capítulos ao 19,23% na segunda tempada; as habilidades sociais, do 40,38% ao 55,77%; as habilidades de vida, do 15,38% ao 5,77%; e a linguaxe artística do 7,69% a non ser considerada como o contido educativo principal na segunda tempada.

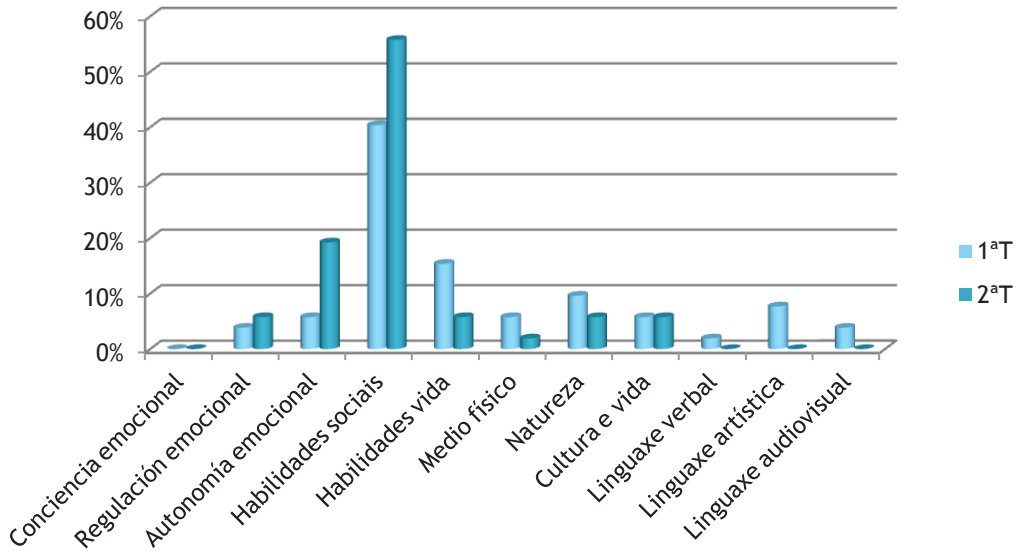


Figura 301. Frecuencia do contido educativo principal nas dúas tempadas
Fonte: Elaboración propia

4.5.4.3 Presentación do contido educativo principal

Preséntase un lixeiro incremento no inicio do contido educativo principal durante o nó na segunda tempada, cunha proporción de 32,69% fronte ao 26,92% na primeira. Como consecuencia, redúcese a porcentaxe de capítulos nos que se inicia o contido principal na presentación, pasando do 73,08% na primeira tempada ao 67,31% na segunda, mais sen acadar significación estatística $\chi^2(1, N=104)=0,18, p=0,668$.

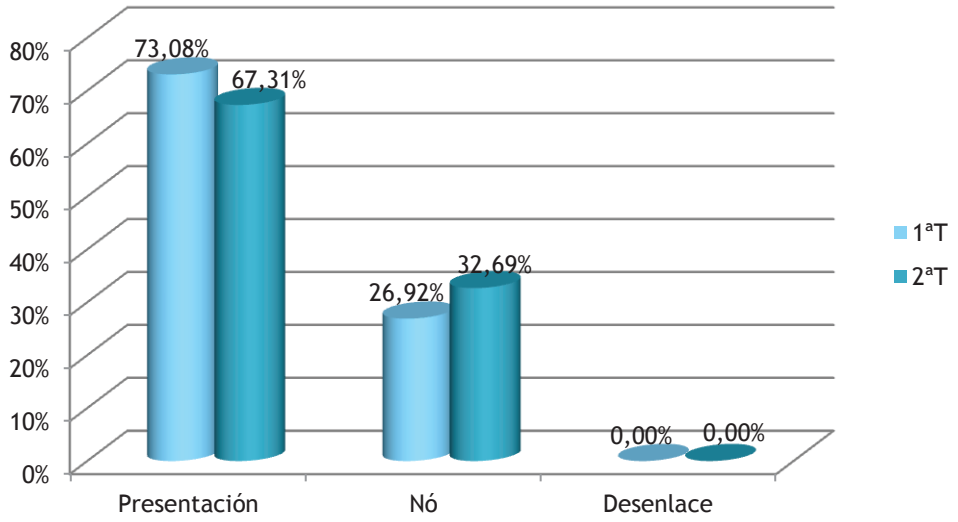


Figura 302. Frecuencia do inicio do contido educativo principal no capítulo nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.4.4 Mensaxes educativas explícitas

Obsérvase un lixeiro descenso das mensaxes educativas na segunda tempada fronte á primeira. Así, o número de episodios con mensaxes diminúe do 94,23% ao 78,85%, sendo esta diferenza estatisticamente significativa (test exacto de Fisher, p=0,041). De igual maneira, obsérvase un descenso na media de mensaxes por capítulo de 2,92 (DE=1,69) a 2,10 (DE=1,92) estatisticamente significativo: $t(102)$=2,33, p=0,022. Esta redución tamén se identifica ao analizar por áreas. Deste modo, o Coñecemento de si mesmo preséntase no 67,31% dos episodios na primeira tempada fronte ao 42,31% na segunda; o Coñecemento do contorno, do 57,69% ao 51,92%; e as Linguaxes, do 23,08% ao 21,15% respectivamente. Non obstante, aplicando a proba Chi-Cuadrado, tan só se obteñen diferenzas estatisticamente significativas na área de coñecemento de si mesmo $\chi^2(1, N=104)=5,59$, p=0,018. En calquera caso, non se pode afirmar que sexan cambios radicais.

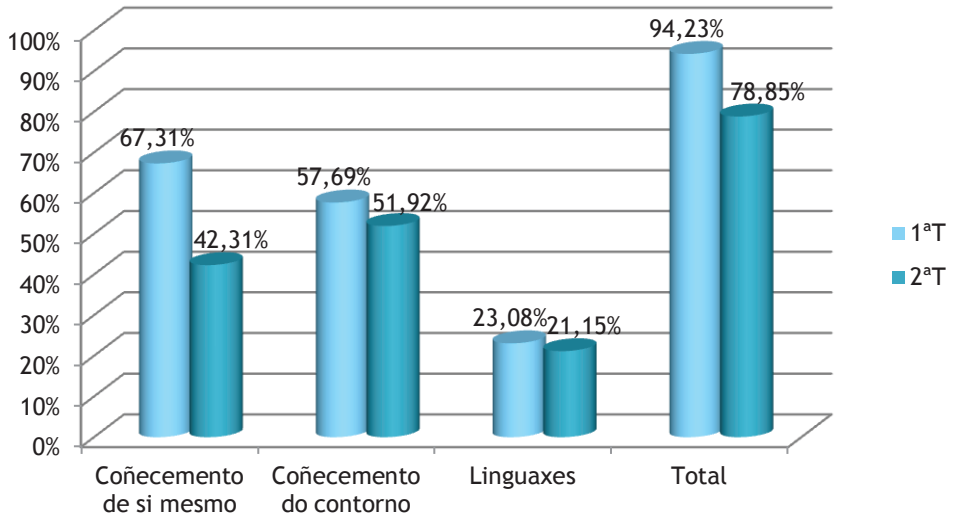


Figura 303. Frecuencia de capítulos con mensaxes educativas explícitas por áreas nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.4.5 Modelo educativo principal

O modelo educativo principal varía lixeiramente na segunda tempada, especialmente porque a figura de Pocoyó perde hexemonía fronte á primeira tempada, compartindo este papel con Pato e Elly. Así, se ao comezo da serie, Pocoyó desempeña esta función no 82,69% dos capítulos, na segunda diminúe ao 57,69%. Do mesmo modo, Pato e Elly, que actúan na primeira tempada como modelos no 13,46% e 9,62% respectivamente, pasan ao 38,46% e 19,23% na segunda. Neste senso, tras realizar a proba Chi-Cuadrado, obsérvase diferenzas estatisticamente significativas entre as dúas tempadas con respecto a Pocoyó $\chi^2(1, N=104)=6,61$, p=0,010 e Pato $\chi^2(1, N=104)=5,37$, p=0,001.

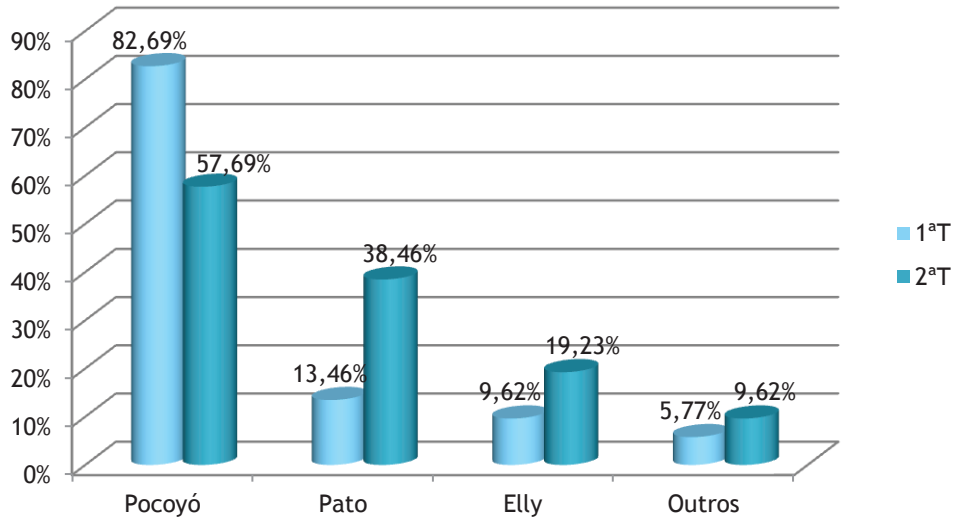


Figura 304. Frecuencia do modelo educativo principal nas dúas tempadas
Fonte: elaboración propia

4.5.4.6 Mecanismo principal de transmisión do contido educativo

Non se observan diferenzas significativas nos resultados do mecanismo principal de transmisión entre as dúas tempadas.

4.5.4.7 Importancia do contido educativo

Non se observan mudanzas significativas entre as tempadas. De feito, a distancia entre a media da primeira (4,35) e a da segunda (4,44) é mínima.

4.5.4.8 Importancia da estruturación

Non se identifican cambios significativas xa que, como se pode observar, entre a media da primeira tempada (4,65) e a da segunda (4,63), apenas existen dúas centésimas.

4.5.4.9 Importancia dos mecanismos

Non se aprecian mudanzas significativas entre as tempadas. Así, a media é de 3,98 na primeira, mentres na segunda, de 4,06.

4.5.4.10 Deseño do capítulo orientado á finalidade didáctica

Non se advirten diferenzas significativas entre as tempadas, como se pode apreciar nas medias da primeira (4,61) e da segunda (4,67).

4.5.4.11 Calidade educativa do capítulo

Non se distinguen diferenzas significativas entre tempadas. De feito, a media da primeira tempada sitúase no 8,08 e a da segunda, no 8,21.

4.5.5 Síntese das diferenzas entre tempadas en *Pocoyó*

As diferenzas entre tempadas recompílanse neste apartado atendendo aos aspectos que configuran a investigación. A continuación, realízase unha síntese global das mudanzas en base aos grandes construtos desta análise: os contidos, a estruturación, a transmisión e a valoración global.

Nos contidos educativos, non se observan mudanzas moi pronunciadas entre tempadas, aínda que se poden distinguir matices que as diferencian. Así, apréciase unha subida da relevancia no Coñecemento de si mesmo e do contorno na segunda tempada. Pola contra, as Linguaxes empeoran os seus valores na serie. Deste modo, na primeira área, os diversos contidos experimentan un incremento na frecuencia dos valores máis altos, agás nas habilidades de vida que perden peso. Paralelamente, na segunda área, tódalas habilidades, especialmente a natureza e a cultura e vida, melloran a súa valoración. Pola contra, a terceira área empeora os seus resultados a nivel global debido á caída que sofre a linguaxe artística na segunda tempada, se ben a linguaxe audiovisual progresa positivamente nesta parte da serie.

Na estruturación dos contidos educativos, non se aprecian grandes cambios. Non obstante, pódese citar unha redución moderada na duración dos capítulos de catro segundos, variando así tamén a estrutura dos actos. Deste modo, na segunda tempada, o nó aumenta a súa duración mentres diminúe a da presentación e desenlace.

Na transmisión dos contidos educativos identifícanse modificacións tanto nos vectores como nos mecanismos na segunda tempada. Nestes últimos, se ben se manteñen as frecuencias de aparición na serie -agás nas mensaxes-, prodúcese un incremento en diferentes modalidades da focalización, indución á reflexión, identificación de condutas e sentimentos, emisión de xuízos de valor, exhortacións, intensificacións, reiteracións e sentenza final. Así, as focalizacións e intensificacións incrementan o emprego dos planos, encadres e movementos; soben as inducións á reflexión por parte do narrador ao público; aumentan as identificacións de condutas e sentimentos dende a voz en off sobre unha personaxe; increméntanse os xuízos de valor emitidos por unha personaxe sobre outra personaxe e pola voz en off sobre unha personaxe; refórzanse as exhortacións dirixidas dunha personaxe a outra personaxe, dunha personaxe ao narrador e da voz en off ás personaxes; varían as frecuencias dos tipos de reiteración nun momento determinado e en diversos momentos; e a sentenza final preséntase na totalidade dos capítulos, subliñándose especialmente as conformadas polo reforzo do concepto e da personaxe e as integradas unicamente polo reforzo do concepto. Noutros termos, só se observa unha diminución respecto á súa presenza na serie nas mensaxes educativas explícitas, as cales se manifestan en menor número de episodios na segunda tempada, aspecto que resalta especialmente nas mensaxes emitidas do narrador ás personaxes e as enfocadas do narrador ao público.

Nos vectores de transmisión, identifícanse mudanzas vinculadas ás personaxes, a máis rechamante vinculada ao incremento do número de personaxes na segunda tempada. Así, se na primeira parte da serie a media é de 3,92 participantes por episodio, na segunda ascende a 5,19. Neste senso, o número aumenta como consecuencia da aparición de novas personaxes -Pequeño Marciano, os Pais de Marciano, Arañita, El Marciano, Señor Marciano, Dori, Formigas, Boliñas e Orquesta Pelota- e do maior grao de participación na segunda tempada de certas personaxes -Pajarito, Valentina, Pulpo e Ballena-. Por outra banda, a relevancia das

personaxes non é a mesma nas dúas tempadas. Na segunda, Pocoyó diminúe o número de episodios nos que actúa como única personaxe principal, mentres que aumentan en relevancia Pato, Pajarito, Valentina e Pulpo, ao tempo que diminúe o papel de Lula, Pajaroto e Mariposa. Ademais, a función principal de modelo en Pocoyó diminúe na segunda tempada, mentres se incrementa en Pato.

Finalmente, na análise da valoración global, non se observan diferenzas moi notables. De todos modos, pódense citar varianzas no contido educativo principal, xa que acadan ese estatus en maior grao a autonomía emocional e as habilidades sociais, mentres diminúen as linguaxes artísticas. Neste senso, as modificacións afectan tamén ao momento no que se dá inicio ao contido educativo principal: aumenta o número de episodios nos que se presenta durante o nó, reducíndose así os que aparecen na presentación. Por outra banda, o modelo educativo principal sofre mudanzas, aínda que lixeiras, ao perder a figura de Pocoyó hexemonía, incrementándose a de Pato e Elly. Non obstante, independentemente destes cambios, as cualificacións vinculadas á importancia dos contidos, estruturación, mecanismos, orientación á finalidade didáctica e á calidade mantéñense estables na segunda tempada sen sufrir modificacións relevantes.

En resume, as diferenzas entre tempadas en *Pocoyó* non se caracterizan pola súa radicalidade, senón que son moderadas. Na segunda tempada, refórzase como contido educativo as áreas do Coñecemento de si mesmo e do Coñecemento do contorno, desenvolvéndose en capítulos cunha duración levemente inferior, mais que afecta ao minutado dos actos e tamén ao inicio do contido educativo principal, que se posterga ao nó en maior número de episodios. De todos modos, os conceptos didácticos continúan transmitíndose tanto polos mecanismos como polas personaxes, aínda que destaca a redución das mensaxes educativas explícitas ao tempo que se fomentan os restantes mecanismos. No referente á transmisión, tamén se identifica un maior número de personaxes por capítulo, diminuíndo levemente en importancia Pocoyó e asumíndoa Pato e Elly. Cobran ademais forza Pajarito, Valentina e Pulpo, mentres que Lula perde a súa posición na serie. Non obstante, malia todas estas diferenzas, a calidade didáctica resulta similar en ambas tempadas.

5. Conclusions

Cette recherche contemple les potentialités éducatives du moyen télévisuel, dans le cadre d'un public cible comprenant des téléspectateurs qui vont à l'École maternelle. Plus précisément, l'étude envisage de faire l'évaluation d'un programme spécifique, connu comme Pocoyó. De cette manière, l'analyse se dirige *Vers une télévision éducative centrée sur le développement global de l'enfant*: *le cas de Pocoyó*.

L'étude du développement global du public enfantin dans un programme de télévision dépend de quatre constructions théoriques, développées dans cette recherche avec la finalité de définir la qualité éducative de l'espace télévisuel *Pocoyó*. Ils constituent la base cruciale de la compréhension conceptuelle de notre travail ainsi que de nos conclusions. En effet, elles se trouvent liés aux hypothèses de la recherche qui vont faire l'objet d'évaluation, selon les données recueillies dans l'analyse des résultats. Le quatre constructions théoriques sont les suivantes:

1. Contenus éducatifs
2. Structuration des contenus éducatifs
3. Transmission des contenus éducatifs
4. Évaluation global

Ces axes principaux de la recherche, destinés à analyser les intentions du développement global de *Pocoyó*, se considèrent comme des éléments indispensables pour déterminer la validité des hypothèses. Par la suite, les conclusions seront présentées par les résultats de la récolte de données, obtenues pendant l'enquête:

1. *Pocoyó* constitue un programme éducatif destiné aux enfants qui procure le développement des compétences basiques et des habilités dans l'aspect cognitif, affectif et social.

Cette hypothèse se ratifie après l'analyse des contenus de la série, entre lesquels nous identifions les données concluantes suivantes:

a) Les trois domaines appartenant aux contenus éducatifs atteignent des proportions élevées selon leur présence dans la série. La Connaissance de soi-même et des Langages se développent dans la totalité des chapitres, tandis que la Connaissance de l'environnement se présente que dans 103 épisodes sur un total de 104.
b) Les trois champs situent leurs valeurs d'importance semblables ou supérieures à la moyenne importance. La connaissance de soi-même atteint la plus grande ponctuation (4,67), suivie de la Connaissance de l'environnement (3,77) et des Langages (2,87). Même ce dernier secteur, le moins développé, obtient une importance moyenne ou supérieure dans une proportion significative des chapitres (48,08%).

c) Les chapitres où les trois domaines ont une importance moyenne ou supérieure parvient à un pourcentage significatif de 39,42%, c'ést à dire, sur approximativement quatre épisodes sur dix.
d) Les trois secteurs obtiennent ensemble une valeur moyenne de 3,77, ce qui révèle presque assez importance.
e) Les trois champs développent des messages éducatifs explicites. La Connaissance de soi-même et de l'environnement transmettent des messages dans plus de la moitié des chapitres (54,81% dans les deux secteurs) et pour celui des Langages, dans le 22,12%.
f) La présence dans la série de neuf compétences, sur les onze qui définissent les contenus éducatifs, se situe dans un pourcentage supérieur au 90% des épisodes. Cette situation s'identifie comme telle: la conscience émotionnelle, la régulation émotionnelle, l'autonomie émotionnelle, les capacités sociales, les aptitudes de vie, le moyen physique, le langage verbal, le langage artistique, la culture et la vie. De plus, dans ces neuf compétences, six d'entre elles atteignent le 100% des épisodes: la conscience émotionnelle, la régulation émotionnelle, l'autonomie émotionnelle, les compétences sociales, les habilités de vie et le langage verbal.
g) Toutes les habilités, sauf la conscience émotionnelle, se développent comme le contenu éducatif principal au moins dans un chapitre de la série.
h) Les sept compétences basiques des contenus éducatifs arrivent à avoir beaucoup d'importance au minimum dans un épisode de la série.

2. *Pocoyó* renforce les contenus éducatifs encadrés de l'éducation émotionnelle face aux cognitifs.

Cette hypothèse est validée lorsque nous pouvons constater les données suivantes dans l'analyse des résultats:

a) La Connaissance de soi-même représente le domaine avec plus grand nombres d'item transmis (12515), en se situant à distance de la Connaissance de l'environnement (1498) et des Langages (2109).
b) La Connaissance de soi-même développe tout au long de la série une moyenne d'items par chapitre supérieure et à distance (31,11) des transmis par la Connaissance de l'environnent (6,34) et des Langages (8,83).
c) La connaissance de soi-même développe dans tous les chapitres une évaluation égale ou supérieure à la moyenne importance, en remarquant ainsi que dans une proportion élevée (74,04%) des chapitres où ce domaine est considéré comme très important. D'autre part, la Connaissance del'environnement et des Langages ne présentent pas de pareils résultats. La proportion de chapitres où ils obtiennent une évaluation égale ou supérieure à la moyenne importance dans le deuxième secteur est de 89,43% et, dans le troisième, de 48,08%.
d) La Connaissance de soi-même obtient une moyenne presque très importante dans son évaluation de la série (4,67), une ponctuation qui n'est obtenue ni par la Connaissance de l'environnement (3,77) ni par les Langages (2,87).
e) La Connaissance de soi-même constitue l'espace où nous observons le plus grand nombre de messages éducatifs explicites dans la conclusion (40,38%) face à la Connaissance de l'environnement (17,31%) et aux Langages (4,81%).
f) La totalité des habilités appartenant à la Connaissance de soi-même -la conscience émotionnelle, la régulation émotionnelle, l'autonomie émotionnelle, les habilités sociales

et de vie- se présentent dans le 100% des chapitres; un phénomène qui a seulement lieu dans les habilités qui correspondent à l'éducation émotionnelle.
g) Les trois habilités des contenus éducatifs avec la moyenne plus élevée d'items par chapitre appartient à la Connaissance de soi-même: les habilités sociales, la conscience émotionnelle et l'autonomie émotionnelle. Même le deux habilités restantes du premier secteur occuperait le cinquième et le septième poste.
h) Les habilités appartenant à l'éducation émotionnelle présentent au minimum une valeur égale ou supérieure à la moyenne importance. Une d'entre elles atteint l'évaluation d'assez importante. En d'autres termes, c'est un phénomène qui n'a pas lieu dans les habilités qui appartiennent à la Connaissance de l'environnement ni aux Langages.
i) Les habilités sociales deviennent l'habilité avec la meilleur ponctuation sur les onze qui constituent les contenus éducatifs. Dans la totalité des chapitres, elle atteint une valeur égale ou supérieure à la moyenne importance et, dans le 46,15% des chapitres, est notée comme très importante.
j) L'habilité qui se distingue des autres comme celle qui a la plus grande proportion en faisant la fonction du contenu éducatif principal dans les chapitres qui correspondent au secteur de la Connaissance de soi-même: les habilités sociales. Elle est suivie par les deux autres habilités du même domaine: l'autonomie émotionnelle et les habilités de vie.
k) Nous observons une grande richesse d'émotions dans la totalité de la série, qui développe une moyenne de 9,3 types par chapitre; des stratégies de régulation, dans le 80%, avec une moyenne de 1,3 types par épisode; et de valeurs, lesquelles remplissent une fonction remarquable dans la série (plus particulièrement l'amitié et la coopération, dans le calcul total des chapitres, qui réussissent à développer une moyenne de 4,55 types de valeurs par épisode).
l) Les deux compétences basiques évaluées avec les moyennes les plus élevés correspondent à l'éducation émotionnelle: compétence sociale et citoyenne (4,3) et l'autonomie et initiative personnelle (3,97).

3. Le dessin des chapitres de Pocoyó offre une finalité didactique: dans la structuration des contenus, dans la transmission et dans la fonction des personnages.

L'analyse des résultats de la recherche permet de confirmer la validité de cette hypothèse, en vertu de ces données:

En observant la structuration des contenus éducatifs des chapitres de *Pocoyó*:

a) La durée totale des chapitres se situent dans un intervalle qui comprend les cinq ou dix minutes, avec une moyenne de 0:05:58 par chapitre. Cela permet d'attirer et de maintenir l'attention des téléspectateurs.
b) La durée des actes dans les chapitres se estructure en facilitant la transmission du contenu éducatif. La simplicité caractéristique de *Pocoyó* se manifeste dans une courte présentation (00:01:23), dans laquelle le problème éducatif est brièvement présenté afin de maintenir l'attention. D'autre parte, le nœud emploi un durée précise (0:03:22) pour développer largement le contenu éducatif, mais sans arriver à exagérer, ce qui pourrait accroître les possibilités de distraction. Finalement, la minute que dure approximativement le dénouement (00:01:23) permet de mettre en valeur la transmission du message final du chapitre, en éliminant les possibles interférences qui pourrait augmenter sa durée.

c) Dans la totalité de la série, les trois actes s'organisent de telle sorte qu'il existe une relation étroite entre l'appât, le noeud et le climax de chaque chapitre avec le contenu éducatif.
d) La présentation du contenu éducatif principal se structure de manière à être amplement développé dans le chapitre. Le 70,19% des chapitres commencent le concept éducatif dans la présentation et le 29,81%, dans le noeud. Dans aucun chapitre, le contenu éducatif apparaît dans le dénouement.
e) Les trois actes développent les domaines en proportions élevées. La Connaissance de soi-même et des Langages sont présentes dans les trois actes ainsi que dans la totalité de chapitres. D'autre part, la Connaissance de l'environnement apparaît dans le noeud, dans le 99,04% des épisodes et pendant la présentation et le dénouement, dans le 96,15%.
f) Les trois actes développent des messages éducatifs explicites dans un pourcentage significatif, en obtenant des valeurs supérieures dans la présentation (59,62%) et le dénouement (59,62%) face au noeud (46,15%). Cependant, quand ils se présentent pendant le deuxième acte, ils se développent dans une quantité supérieure. Les trois actes atteignent des moyennes semblables: 0,85, pendant le noeud; 0,84, dans le dénouement; et 0,83, dans la présentation.
g) Les trois actes développent une moyenne d'items semblables, même si d'un point de vue didactique les actes les plus importants qui prédominent sont le noeud (37,1) et le dénouement (32,34), suivis de la présentation (29,88).

En observant les vecteurs de transmission des contenus éducatifs dans les chapitres de *Pocoyó*:

a) La distribution du nombre des personnages par chapitre permet de développer la trame de l'histoire, mais en maintenant la simplicité caractéristique de la série, ce qui renforce le contenu éducatif. Cette circonstances situent la moyenne totale des personnages par chapitre: 4,56
b) Un trio fondamental se forme, présents dans une proportion élevé des chapitres, qui se considère comme l'élément clef de la transmission des contenus éducatifs. Pocoyó constitue le personnage principal -dans le 100% des chapitres-, suivi de Pato -96,15%- et Elly -91,35%-. Cet ordre se maintient dans l'importance de la trame et dans sa fonction tout au long de la série, en simplifiant la compréhension des épisodes. De cette manière, Pocoyó est distribué en première lieu comme un personnage principal, à une moindre échelle comme co-principal et finalement comme secondaire. D'autre part, Pato et Elly ont un rôle de secondaire éloquent, suivis du co-principal et principal. Dans la même logique, la fonction plus souligné de Pocoyó correspond avec le modelage, à une moindre échelle, avec la participation. Au contraire, en ce qui concerne Pato et Elly, la fonction de participant prédomine, et d'une façon plus discrète, celle de modèles. En définitive, la prédominance de Pocoyó favorise l'empathie et l'identification des enfants avec le personnage, car ils partagent des caractéristiques similaires. Mais ce personnage est complété par deux personnages amicales qui représentent en réalité l'environnement social del'enfant.
c) Un modèle éducatif principal est identifié dans tous les chapitres, nous remarquons la prédominance de Pocoyó, suivi de Pato et Elly. En fait, dans le 94,23%, il agit comme un modèle éducatif principal au moins sur un des trois personnages principaux. Cette circonstance dévoile, encore une fois, la logique commentée de la simplicité qui cherche à mettre en valeur le contenu éducatif.

d) L'intervention du narrateur tout au long de la série s'observe, en le définissant comme le seul membre qui égale la présence à Pocoyó. Il est devenu un membre actif, en plus, de participer dans la série avec la fonction la plus importante au niveau éducatif, avec le protagoniste. Dans le 57,69% des épisodes, il agit comme inducteur du contenu didactique et, dans le 41,35%, comme éducateur. Cependant, la notoriété de son rôle réside en effectuant ces fonctions, en maintenant une relation qui n'est pas hiérarchie avec le reste des personnages qui éduquent, de la même façon qui le fait avec le public. En effet, il se charge d'importants mécanismes de transmission. Nous distinguons une grande proportion de chapitres où il formule des questions, il incite à la réflexion, il identifie des conduites et des sentiments. De plus il émet des jugements de valeurs, il réalise des exhortations, il transmet des messages éducatifs explicites, tant aux personnages comme au public. De la même manière, il apporte des renforts remarquables aux personnages et à la transmission de la sentence finale.
e) La présence de la voix off a une proportion semblable à celle du narrateur, auquel complète dans le 99,04% des chapitres. Son rôle, dans la série est important car il agit comme inducteur du contenu éducatif dans le 97,12% des chapitres et, même comme éducateur, dans le 1,92%. Mais il est spécialement perçu par son propre rôle. Il représente la voix d'un groupe d'enfants de bas âge, en simulant qu'un groupe conjoint de petits spectateurs répondent aux questions du narrateur, raison pour laquelle ils interagissent toujours sur un plan d'égalité. De cette manière, la série offre à la voix off l'identification du téléspectateur, en l'aidant à paticiper et en empêchant la passivité de s'installer pendant le visionnage.

En examinant les mécanismes de transmission des contenus éducatifs dans les chapitres de *Pocoyó*:

a) De nombreux mécanismes de transmission peuvent être identifiés pour diffuser les contenus éducatifs. Sur les onze types exposés dans l'analyse, tous sont développés supérieur à 85% des chapitres. En fait, six d'entre eux -la focalisation de l'attention, la formulation de questions, l'exhortation, l'intensification du contenu éducatif, la réitération et le renforcement des attitudes positives- sont présents dans le 100% des chapitres. En outre, quatre autre éléments -l'induction à la réflexion, l'identification des conduites et des sentiments, l'émission de jugements de valeur et de la sentence finale- apparaissent plus élevé que le 90%.
b) Nous distinguons l'emploi de plans, de cadrage et de mouvements pour focaliser l'attention et intensifier le contenu éducatif. Ainsi la participation du narrateur vis-à-vis des personnages et du public consiste à formuler des questions, à encourager la réflexion, à identifier les comportements et les sentiments, à émettre des jugements de valeur, à formuler vivement les messages éducatifs explicites. De plus, les réitérations se trouvent dans un moment déterminé ainsi que dans d'autres instants précis, tant pour un seul membre comme pour la combinaison de plusieurs participants. Le renforcement des attitudes positives du narrateur vers les personnages montre leur propre développement, en outre, la sentence finale a le but de dévoiler le contenu éducatif à la fin du chapitre.
c) Un mécanisme éducatif principal est observé dans tous les chapitres. Notamment, il y en a trois qui se situent au-dessus des autres: l'intensification du contenu éducatif (24,04%), l'encouragement à la réflexion (22,12%) et les messages éducatifs explicites (20,19%). Ils sont aussi importants, en quatrième et cinquième poste, la sentence finale

(12,50%) et la focalisation de l'attention (8,65%). Ces cinq mécanismes définissent les stratégies principales de transmission éducative établies dans *Pocoyó*.

Toutes ces données, appartenant à la structuration et à la transmission du contenu éducatif, sont résumé dans une ébauche liée au aspect suivant:

La totalité des épisodes de *Pocoyó* répondent à une structure du chapitre avec une moyenne au minimum moyennement dirigée vers une finalité didactique, alors que le 70,19% des mêmes chapitres y sont très orientés.

4. *Pocoyó* représente un modèle de télévision éducative pour les programmes destinés au public du niveau de l'Ecole maternelle.

Cette hypothèse se vérifie en observant les données obtenues de l'analyse des résultats:

a) Tout au long de la série, *Pocoyó* présente tous les secteurs éducatifs, une donnée particulièrement intéressante pour les téléspectateurs qui se trouve au niveau de l'Ecole Maternelle. En effet c'est à cette étape où s'établissent les fondements du développement postérieur. Le programme introduit les trois domaines dans la quasi totalité des chapitres. En fait, la Connaissance de soi-même et des Langages se maintiennent dans la totalité des épisodes et de la Connaissance del'environnement, dans le 99,04%. Comme nous pouvons l'apprécier dans cette information, la détermination de présenter des contenus provenant de différente nature existe. Cependant, nous faisons allusion à la globalité de la série pour démontrer que, bienqu'il existe une prédominance d'un domaine concret, l'intention mentionnée ne s'atteint pas seulement avec le développement des trois secteurs, mais aussi avec le besoin de combiner d´autres facteurs. De cette manière, toutes les habilités sont introduites dans *Pocoyó*: sur un total d'onze, neuf se situent dans un pourcentage supérieur à 90% des épisodes et, même sur ces neuf, six atteint le 100% des épisodes. En outre, la totalité des habilités se développent, exceptée la conscience émotionnelle, comme un contenu éducatif principal au moins dans un chapitre de la série. En d'autres termes, le soin de créer des espaces télévisuels où les thèmes sont amplement exposés a lieu à *Pocoyó*. En fait, les sept compétences basiques des contenus éducatifs atteignent au minimun une grande importance dans un épisode. Il faut distinguer que dans chaque chapitre de la série une moyenne de 46,28 items sont crées, un donnée élevée si nous prenons en considération la durée des chapitres.

b) *Pocoyó* développe trois domaines éducatifs, mais donne la priorité à la Connaissance de soi-même. L'éducation émotionnelle devient un pilier fondamental de la série, ce qui se révèle comme l'aspect le plus éminent et innovateur. Les caractéristiques du format audiovisuel sont dûment exploités, car ils sont convenables pour la présentation du contenu émotionnel. Sur la base d'un apprentissage vicaire, les concepts se transmettent dans les rôles des personnages. De cette façon, la Connaissance de soi-même, correspondant au thème mentionné, devient dans le secteur qui transmet le plus grand nombre d'items (12515), loin de la Connaissance de l'environnement et des Langages. Non seulement le premier domaine se distingue des autres, mais aussi la totalité des habilités appartenant à ce champs se présentent dans le 100% des chapitres. C'est un phénomène qui a uniquement lieu dans l'éducation émotionnelle. L'intérêt montré sur cet axe est accompagné du traitement offert par la série. Dans *Pocoyó* les concepts

émotionnels sont amplement traités -une moyenne de items de la Connaissance de soi-même est développée de 31,11 par chapitre -en conférant une importance authentique- elle atteint dans son évaluation moyenne de 4,67, proche à l'assez importance. À cet égard, il faut souligner la richesse émotionnelle de la série, puisque la compréhension des différentes émotions constitue un des concepts basiques de l'éducation de ce dessin animé. En fait, une moyenne de types d'émotions est développée par chapitre de 9,3, en renforçant particulièrement le positivisme. La devise de *Pocoyó* est basée sur le fait d'apprendre en riant, ce qui met en oeuvre tant l'apparition du bonheur (100% épisodes) comme l'emploi de stratégies de régulation pour gérer les émotions. Elles se trouvent présentes dans le 80%, avec une moyenne de 1,3 types par chapitres; un donnée positive, même si les valeurs sociales sont aussi importantes par leur moyenne de 4,55 types par chapitre. Dans le cadre d'un climat optimiste et solidaire de la série, les valeurs distinguées sont surtout l'amitié et la coopération. L'attention, mise sur les habilités sociales, est observée de manière positive, en devenant ainsi l'habilité avec la meilleure évaluation sur les onze qui constituent les contenus éducatifs -dans le 84,6% des épisodes, les habilités sociales sont évaluées comme assez ou très importantes-.

c) La structure de *Pocoyó* se distribue avec le but de maintenir l'attention sur la trame et, en conséquence, sur les contenus éducatifs. La courte durée des épisodes, avec une moyenne de 0:05:58, répond à la simplicité caractéristique de la série, dans laquelle se renforce le contenu éducatif sur tout le reste. De cette manière, les trois actes se configurent de façon à ce qu'il existe une étroite relation dans la totalité de la série entre l'appât, le noeud et le climax de l'épisode avec le contenu éducatif. Ce lien parvient à une intention supérieure qui guide la structuration, selon laquelle le contenu éducatif principal se présente dans un acte qui permet un développement appronfondi. En fait, dans la plupart des épisodes, ils commencent dans la présentation (70,19%) et, dan la moindre mesure, pendant le noeud (29,81%). Nous noterons donc que dans aucun chapitre, le contenu éducatif apparaît pour la première fois dans le dénouement. À cet égard, l'organisation des actes permet de maintenir l'équilibre, en distribuant d'un mode équitable les domaines entre eux. La Connaissance de soi-même et des Langages sont présentes dès le début et jusqu'à la fin de tous les chapitres, tandis que la Connaissance del'environnementapparaît pendant le noeud, dans le 99,04% des chapitres et, pendant la présentation et le dénouement, dans le 96,15%. En d'autres termes, la structure de *Pocoyó* est considérable, car elle répond à une finalité didactique. Les chapitres sont de courte durée pour maintenir l'attention, en présentant dès le début le contenu éducatif principal -qui a une liaison étroite avec la trame- et en développant les domaines de façon équitable dans les trois actes.

d) Les personnages développent un rôle crucial dans la série, en se déterminant comme les émetteurs du contenu éducatif. Grace à leurs rôles et leurs attitudes, tant dans un sens positif comme négatif, plusieurs concepts sont exposés, en fuyant des personnalités prétentieuses. L'identification des téléspectateurs est promue par les membres de la série. Donc un nombre de personnages apparaît dans chaque chapitre (4,56) qui permet de développer la trame de l'histoire, mais demeure toujours dans sa simplicité caractéristique. En effet, le trio fondamental -Pocoyó, Pato et Elly- est employé pour exercer le modèle éducatif. De cette manière, dans le 94,23% des épisodes, ils agissent comme un modèle éducatif principal au moins un parmi les deux autres participants. Avec eux, nous trouvons les autres deux membres fondamentaux: le narrateur et la voix

off. Le narrateur constitue le seul membre du dessin animé qui égale en présence et au niveau éducatif à *Pocoyó*. Dans le 57,69% des épisodes, il agit comme inducteur du contenu didactique et, dans le 41,35%, comme éducateur. Néanmoins, ce qui est le plus notable c'est l'attitude de respect avec laquelle il s'adresse aux autres personnages. Malgré son status d'adulte, il transmet les contenus éducatifs sans exercer une autorité explicite et directe. De plus, il partage les concepts avec les personnages et le public en formulant desquestions et en incitant à la réflexion. La voix off de par son rôle offre précisément cet objectif, avec une participation du 99,04% et une fonction d'inducteur dans le 97,12%. Elle représente le complément parfait du narrateur. Si ce dernier représente le monde adulte, la voix off incarne ceux des enfants, en simulant un ensemble des petits spectateurs qui répondent aux questions du narrateur. Ceci est la raison pour laquelle ils interagissent toujours sur un plan d'égalité. Afin que le téléspectateur s'identifie avec la voix off, laquelle participe activement dans les épisodes et encourage parallèlement à l'audience à participer, en rendant difficile ainsi, la passivité pendant le visionnage. De cette manière, les personnages de *Pocoyó* non seulement font partis de la trame, mais ils adoptent aussi un rôle fondamental, organisé et adhéré à la finalité éducative.

e) Une ample gamme des mécanismes de transmission éducative sont développés dans la série. En outre de la communication indirecte des contenus éducatifs, qui est remplie par le rôle des personnages, divers procésus avec différents buts sont utilisés pour atteindre l'objectif ultime qui est représenté par l'éducation. Tous ceux-ci sont présents dépassant les 85%, trois d'entre eux ressortent pour devenir dans le mécanisme principal de transmission avec plus de fréquence. Nous pouvons donc les énumérer ainsi: l'augmentation du contenu éducatif (24,04%), de la réflexion (22,12%) et des messages éducatifs explicites (20,19%). Ils sont suivis par la sentence finale (12,50%) et la focalisation de l'attention (8,65%). Nous pouvons ainsi résumer les stratégies de transmission de *Pocoyó*. Comme mentionnée antérieurement dans la structuration, la simplicité constitue l'élément clef de cette série. C'est celle qui guide le *modus operandi* dans les chapitres. De cette manière, la stratégie de base de la série essaie de focaliser l'attention sur le contenu éducatif, en intensifiant l'ambiance des scènes qui sont importantes suivant le point de vue éducatif. Parallèlement, le narrateur incite à la réflexion tout au long des chapitres, tant le public comme les personnages, lesquels agissent comme des modèles dans l'élaboration d'une solution basé sur la raison. Dans ce procédé, le narrateur identifie des conduites, émet des jugements de valeur et même desexhortations. La transmission de messages éducatifs explicites sont cruciaux, car sans apporter de réponse directe à l'énigme, ils constituent des enseignements de grandes valeurs -une moyenne de 2,5 messages se développe par chapitre-. Á la fin de l'épisode, il une sentence finale renforce le concept et les personnages avec la finalité de rappeler dans les derniers secondes l'enseignement principal développé dans le chapitre. En d'autres termes, grâce à la subtilité de la conception, plusieurs stratégies sont montrées dans la transmission du contenu éducatif, mais tout en maintenant la simplicité de son essence.

f) Dans cette recherche, *Pocoyó* est analysé par une évaluation finale composée de cinq aspects, dans lesquels les résultats obtenus sont très favorables. De cette manière, nous pouvons affirmer que les contenus éducatifs, la structuration et les mécanismes de transmission obtiennent une place cruciale dans la moyenne. À cet égard, les contenus de

Pocoyó sont considérés comme importants dans la série dans le 49,04% des épisodes et, dans autre 45,19%, comme assez importants, en obtenant une ponctuation moyenne de 4,39. En examinant ce résultat, le chapitre de *Pocoyó* se caractérise par un ample développement des contenus éducatifs. En ce qui concerne la structuration, elle parvient à une ponctuation maximale dans le 67,31%, avec une moyenne élevé de 4,64. C'est à dire, le chapitre moyen de la série ont une structuration définie où se distribue les contenus d'une manière ordonnée et efficiente, en donnant de la puissance a sa transmission. Finalement, les mécanismes s'évaluent comme assez importants dans le 86,54%, avec une moyenne de 4,02. De cette façon, dans un épisode type plusieurs mécanismes éminents pour la transmission des contenus éducatifs sont mis en place dans le déroulement du chapitre. En définitive, ces trois aspects déterminent la base de l'épisode qui se trouve orienté par la finalité didactique. En fait, il faut souligner que le 70,19% des chapitres sont très orientés. Même la série obtient une moyenne de 4,62, ce qui permet constater qu'elle procure une finalité didactique. Pour conclure l'évaluation, il reste à déterminer la qualité éducative du chapitre, laquelle constitue la note concluante qui permet évaluer la série. Sur une échelle du 0 au 10, c'est indispensable que la proportion plus élevé corresponde à la ponctuation du neuf (37,05%), suivi du huit (25%) et du sept (24,04%). Même les épisodes évalués avec la ponctuation maximale, un dix, atteint le 7,69%. La ponctuation moyenne finale des chapitres se trouvent ainsi dans le 8,14, une valeur considérablement élevée. C'est-à-dire que le chapitre moyen de *Pocoyó* se caractérise par une présentation d'une structure soignée, orientée à la finalité didactique, dans lesquelles sont inclues des contenus éducatifs décisifs bien organisés tout au long du chapitre et avec des mécanismes de transmission efficace, en incitant les spectateurs à la réflexion. En conclusion, ces données mettent clairement en évidence la validité de Pocoyó comme modèle de télévision éducative pour les programmes destinés au public du niveau de L'Ecole maternelle.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

6. Epílogo:o futuro da televisión educativa infantil e da súa investigación

Das ruínas levantáronse varios edificios...

Jostein Gaarder, *El Mundo de Sofía*

Atenas enfrontouse durante os anos 500 e 480 a. C. a duros combates contra os persas; un período no que foron destruídas as súas principais construcións. Mais ao cabo do tempo, os atenienses conseguían derrotar ao inimigo e iniciaban a reconstrución da súa cidade e cultura. Atenas transformábase no centro cultural do mundo grego, dando inicio ao florecemento da súa cultura: o ser humano e a sociedade convertíanse no centro de atención.

Este exemplo histórico recollido por Jostein Gaarder en *El mundo de Sofía* vén a demostrar a evolución que sofren as civilizacións ao longo da historia da humanidade, as tendencias tan opostas que pode adoptar a sociedade en apenas décadas. Esas transformacións non foron tampouco alleas á historia da televisión, a cal dende as súas primeiras emisións recorre un camiño marcado por cambios e innovacións constantes a nivel tecnolóxico, económico e incluso sociolóxico até chegar ao panorama actual.

O recorrido da pequena pantalla desencadeou consecuencias para a propia evolución da televisión educativa infantil, como se recolle no marco teórico. En base a ese encadramento, esta investigación considera a *Pocoyó* un modelo innovador de programa educativo infantil. Ao longo da análise de datos elaborada, descóbrense os diferentes aspectos que configuran este espazo, subliñando tanto as cuestións positivas como as negativas. Non obstante, enténdese que os trazos verdadeiramente destacables corresponden aos puntos favorables da serie. As súas innovacións prevalecen na avaliación final xa que supoñen un salto cualitativo na programación infantil. A sinxeleza predominante en tódolos aspectos do espazo, a presenza da educación emocional, a procura da reflexión no telespectador, inducida a través do narrador e a voz en off, xunto coa relación establecida nun plano de igualdade coas personaxes convértense nas auténticas claves de *Pocoyó*.

A través desta análise, procúrase establecer un punto de inflexión para próximos estudos da televisión educativa infantil. Ao igual que a presente investigación se nutriu da perspectiva doutras anteriores, esta transmite cara onde debe encamiñarse o futuro da programación infantil, inexorablemente ligada á misión educativa, na que predomina un concepto global do ser humano e onde tódalas disciplinas, así como a institución educativa e familiar, teñen cabida. Neste senso, *Pocoyó* constitúe un evidente modelo representativo dos nosos *anceios*, nun momento histórico acusado por convulsións de índole económica, política e social, onde a pequena pantalla e o seu campo da investigación tamén se ven inmersas nun proceso de cambios. Así, o reto común pasa por ser conscientes do papel relevante que ambos poden desempeñar na evolución da sociedade.

O ámbito da televisión educativa infantil debe asumir, en primeiro lugar, o acto do visionado como unha experiencia vicaria. A imitación, cronoloxicamente, constitúe o primeiro sistema de aprendizaxe. Durante centos de anos, a través da narración de contos, a propia familia impuxo os modelos de ficción que configuraban o imaxinario dos seus cativos. Hoxe, o ámbito familiar comparte ese protagonismo cos medios, os cales deben aceptar a responsabilidade que implica esa circunstancia. Porén, a adquisición de patróns de comportamento mediante a aprendizaxe vicaria, a través da observación, sitúa a atención na efectividade dos modelos. Ese proceso depende, á súa vez, da empatía desenvolta polo observador. A profundidade que implica este procedemento mental require dun segundo paso no eido da televisión educativa infantil e dos seus investigadores: a colaboración interdisciplinar no relativo á metodoloxía dos programas.

A colaboración entre as ciencias do desenvolvemento, da educación e da comunicación debe ser unha realidade para integrar as decisións dos diferentes especialistas nunha finalidade de orde superior. É preciso coñecer as necesidades específicas do grupo ao que vai dirixido o programa, identificar as estratexias pedagóxicas encamiñadas a una audiencia concreta e combinalas na lóxica audiovisual. Deste modo, o deseño debe fuxir daqueles contidos que repercutan negativamente nos cativos, promovendo competencias, habilidades e destrezas óptimas para o seu desenvolvemento. Entre elas, débese situar nunha posición relevante a educación emocional; a correcta xestión das emocións recae no benestar global da sociedade. Mais o conxunto dos conceptos educativos deben presentarse nunha correcta estruturación ligados a un relato de calidade que facilite a interpretación. Noutros termos, necesítase promover a investigación orientada a producir programas de calidade que teñan por obxectivo primordial acadar un impacto positivo no desenvolvemento da audiencia.

As futuras liñas de investigación deberían postular esta idea como o seu punto de partida. A fortaleza desta tese de doutoramento recae na relevancia concedida a procurar un desenrolo íntegro dos cativos a través dos programas infantís; no deseño dunha ficha de análise que atende ás necesidades específicas do público estudado, concibindo os cativos como seres que precisan evolucionar en diferentes aspectos. Porén, os guionistas, obcecados na maioría dos casos en procesos cognitivos, onde os números e as letras protagonizan os contidos transmitidos, esquécense de habilidades tan relevantes para a maduración como as afectivas e as sociais. Non son conscientes de que os propios trazos que configuran o medio televisivo albergan grandes posibilidades para estas aprendizaxes. Ese erro de base non debería ter cabida nos estudosos deste campo. Do mesmo modo, para obter resultados útiles, resulta inviable que o eido da comunicación, a psicoloxía e a pedagoxía investigue cada un pola súa banda, sen ningún tipo de interacción. Se queremos avanzar, é preciso sumar, compartir coñecementos. Así, en base ao principio da integridade do neno e da ineludible colaboración entre disciplinas, a futura investigación debería encamiñarse a avaliar a programación infantil existente no Estado español para coñecer de verdade o nivel educativo das nosas grellas. Nese cometido, a ficha empregada nesta tese para analizar *Pocoyó* sería un instrumento de gran utilidade xa que aborda tódalas áreas de maduración, permitindo elaborar unha comparación entre programas, atendendo aos criterios do desenvolvemento integral. Ao mesmo tempo, poderíase establecer unha sinalización a cada espazo en función da súa adecuación ás necesidades de desenrolo. A continuación, resultaría interesante analizar o efecto producido nos cativos con cada un dos espazos, tendo en conta os aspectos positivos e negativos de cada un deles. Neste cometido, sería preciso a colaboración cos centros educativos, rompendo así a barreira que separa a pequena pantalla da televisión ao verse implicados dun modo activo.

Finalmente, poderíase empregar toda a información reunida neste proceso para crear, coa colaboración de diversas universidades e dun modo interdisciplinario, un programa educativo infantil que fose transmitido dende a televisión pública. Deste modo, constituiríase un modelo a seguir no que se atendese ás necesidades específicas dos destinatarios, procurando o desenvolvemento global e coa colaboración dos centros educativos, implicados á súa vez na función de enlace cos proxenitores.

A interdisciplinaridade na televisión educativa infantil inclúe, polo tanto, aos pais e profesores no ámbito escolar e familiar. Os proxenitores precisan dunha educación específica que lles permita acompañar aos seus fillos no emprego dunha televidencia consciente, crítica e responsable. Non obstante, este feito implica que as institucións educativas se comprometan co obxectivo e que se produza a superación da barreira que separa a escola da televisión. É dicir, requírese establecer unha ligazón entre ambos universos. Por unha banda, a institución educativa, debe ofrecer ferramentas aos cativos e aos pais para procesar as mensaxes que lles chegan do universo mediático. Por outra, os medios teñen que procurar o enriquecemento dos telespectadores, o que implica unha nova significación do concepto de lecer: unha televisión para o ocio é unha televisión que educa. Neste senso, as canles públicas deberían capitanear este proceso, constituíndose como un exemplo para a privada na procura do desenvolvemento de maduración de nenos e mozos.

En definitiva, a visión global da televisión educativa infantil na que interveñen diferentes actores atopa a súa xustificación no respecto ao neno, no convencemento de que cada etapa da vida ten contidos e tarefas evolutivas específicas. Asúmese que en cada fase van medrando os diferentes ámbitos do desenvolvemento humano en distintas direccións. Do mesmo modo, o devandito eido albisca un novo concepto de educación no que os contidos matemáticos ou lingüísticos xa non constitúen os elementos preponderantes da ensinanza. As nocións de aprender a coñecer, aprender a ser ou aprender a vivir axexan o universo educativo. Semella que nun futuro precisaremos do dominio de habilidades que anteriormente non configuraban o noso imaxinario. A adquisición de coñecemento xa non terá unha data límite nas nosas vidas; o diálogo e o intercambio de argumentos suporán un instrumento vital para asumir a diversidade; e a imaxinación e a creatividade ocuparán un lugar relevante para afrontar os retos do día a día. En resume, a promoción da liberdade de pensamento nos cativos constituirá unha das chaves para que as súas potencialidades acaden a plenitude.

A perspectiva que se describe nestas liñas pode resultar utópica para moitos. Mais, ao acadar as páxinas finais da tese, é preciso lembrar a historia da humanidade, ateigada de caídas e vitorias do ser humano, tralas cales a evolución foi dando paso a novos logros. Se ben neste momento histórico no que o pesimismo se apodera da nosa percepción e a televisión educativa infantil aínda constitúe un chanzo a conquistar, non podemos desacougarnos. A nosa misión como cidadáns e, neste caso investigadores, obríganos a seguir defendendo o que consideramos resulta de xustiza para a sociedade. Mesmo se nós non temos a posibilidade de ver trocar os nosos *anceios* en realidades, o noso traballo constitúe un elo da cadea, a semente da que recollerán froitos as vindeiras xeracións. Como defendía Nelson Mandela, sempre parece imposible até que se acada.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

7. Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los libros de la Catarata.

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. (2001). *La educación en medios de comunicación: panorama y perspectivas*. Murcia: KR.

Aguilar, P. (1996). *Manual del espectador inteligente*. Madrid: Fundamentos.

Aguirre, M., e Ramonet, I. (1998). *Rebeldes, dioses y excluidos: para comprender el fin del milenio*. Barcelona: Icaria.

AITED. (2000). *Manifesto a favor da televisión educativa*. París: UNESCO-AITED.

Albero, M. (1984). *La televisión didáctica*. Barcelona: Mitre.

Alonso Erausquin, M., Matilla, L., e Vázquez Freire, M. (1986). *Los teleniños*. Barcelona: Laia.

Alonso Erausquin, M., Matilla, L., e Vázquez Freire, M. (1995). *Teleniños Públicos/Teleniños Privados*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Aparici, R. (2003). La reinvención de la educomunicación. En R. Aparici (Coord.), *Comunicación educativa en la sociedad de la información* (pp. 23-33). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Area, M. (1998). La educación para los medios de comunicación en el currículum escolar. En J. Ballesta (Dir.), *Los medios de comunicación en el currículum* (pp. 45-112). Murcia: KR.

Ariès, P. (1971). *Histoire des populations françaises*. París: Editions du Seuil.

Babbie, E. (1996). *Manual para la práctica de la investigación social.* (J. Aldekoa, I. Etxebarria, e A. Gil, Trads.) Bilbao: Desclée de Brouwer. (Obra orixinal publicada en 1995).

Ballesteros, S. (1982). *El esquema corporal*. Madrid: Tea.

Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social* (2ª ed.).(A. Rivière, Trad.). Madrid: Espasa-Calpe. (Obra orixinal publicada en 1977).

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of agression of models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*, 575-582.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido.* (C. Suárez, Trad.) Madrid: Akal. (Obra orixinal publicada en 1977).

Barrios, L. (1992). *Familia y televisión*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Benítez, J.L., e Fernández Cabezas, M. (2010). Desarrollo afectivo, emocional y de la personalidad. En A. Muñoz García, *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 121-139). Madrid: Pirámide.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: The Free Press.

Berger, K. (2006). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (7a ed.). (D. S. Klajn, e A. Latrónico, Trads.). Madrid: Médica Panamericana. (Obra orixinal publicada en 2006).

Berk, L.E. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente* (4a ed.). (M. Pascual, Trad.). Madrid: Prentice Hall. (Obra orixinal publicada en 1997).

Berkowitz, L. (1965). *Agression: A social psychological analysis*. Nueva York: McGraw-Hill.

Bettetini, G. (1986). *La conversación audiovisual.* (V. Ponce, Trad.). Madrid: Cátedra. (Obra orixinal publicada en 1984).

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar* (5a ed.). Madrid: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Blalock, H. M. (1982): *Conceptualization and measurement in the social sciences*. Becerly Hills: Sage Publications.

Blumler, J.G. (1993). Valores vulnerables en juego. En J.G. Blumler (Ed.), *Televisión e interés público* (pp. 39-63). (J. Arconada, Trad.). Barcelona: Bosch. (Obra orixinal publicada en 1992).

Blumler, J.G., & Hoffman-Riem, W. (1993). Nuevas funciones para la televisión pública. En J.G. Blumler (Ed.), *Televisión e interés público* (pp. 257-275). (J. Arconada, Trad.). Barcelona: Bosch. (Obra orixinal publicada en 1992).

Bofarull, I. (1977). La violencia en televisión y sus efectos en niños y adolescentes. *Comunicación y Pedagogía*, *145*, 48-55.

Bowlby, J. (1972). *Attachment and loss: Vol 1. Attachment*. Middlesex: Penguin Books.

Bradbury, R. (2004). *Fahrenheit 451.* (A. Crespo, Trad.). Barcelona: DeBolsillo. (Obra orixinal publicada en 1953).

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados.* (A. Devoto, Trad.). Barcelona: Paidós. (Obra orixinal publicada en 1979).

Brown, R. (1973). *A first language. The early stages*. Cambridge: Harvard University Press.

Bulmer, M. (1992). *Sociological Research Methods: An introduction*. Londres: McMillan.

Bustamante, E., e Giu, I. (1988). Televisión: desequilibrios en cadena. En E. Bustamante, e R. Zallo (Coords.), *Las industrias culturales en España: grupos multimedia y transnacionales: prensa, radio, tv, libro, cine, disco, publicidad (pp. 109-162)*. Madrid: Akal.

Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura: Vol.1. La sociedad red.* (C. Martínez, e P. Lora, Trads.). Madrid: Alianza. (Obra orixinal publicada en 1996).

Castells, M. (1998*). La era de la información: economía, sociedad y cultura: Vol 3. Fin de milenio*. (C. Martínez, e P. Lora, Trads.). Madrid: Alianza. (Obra orixinal publicada en 1998).

Castells, M. (2003). *La era de la información: economía, sociedad y cultura: Vol 2. El poder de la identidad (*2a ed.). (C. Martínez, e P. Lora, Trads.). Madrid: Alianza. (Obra orixinal publicada en 1997).

Caurcel, M.J., e Fernández Cabezas, M. (2007). Desarrollo de la personalidad durante la infancia (2 a 6 años). En E. Fernández de Haro, F. Justicia, e M.C. Pichardo, *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación: Vol 1. Temas de Psicología evolutiva* (pp. 183-202). Málaga: Aljibe.

Cea D'Ancona, M.A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Collon, M. (1995). *¡Ojo con los media*!. (E. Sastre, Trad.). Hondarribia: Hiru. (Obra orixinal publicada en 1992).

Colom, A.J. (2007). Las teorías de la postmodernidad y la educación. En A.J. Colom, J.L. Bernabeu, E. Domínguez, e J. Sarramona, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (2a ed.), (pp. 135-145). Madrid: Ariel.

Comisión de las Comunidades Europeas (1996). *Libro Verde sobre la protección de los menores y de la dignidad humana en los nuevos servicios audiovisuales y de información.* COM (96) 483 final, 16 de octubre de 1996. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996DC0483&from=ES

Comisión Europea: Dirección General de Educación y Cultura (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.

Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación. (1980). *Un solo mundo, voces múltiples: comunicación e información en nuestro tiempo: hacia un nuevo orden mundial de información, más justo y más eficiente* .México: Fondo de Cultura Económica.

Contreras, J.M., e Palacio, M. (2001). *La programación de televisión*. Madrid: Síntesis

Corsaro, W.A. (1990). The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules. En G. Duveen, & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 11-26). Cambridge: Cambridge University Press.

Cortés, J.A. (1999). *La estrategia de la seducción: la programación en la neotelevisión* (2a ed.). Pamplona: EUNSA.

Cortés, M.R., e Cantón, D. (2007). Desarrollo socioafectivo durante la primera infancia (1-2 años). En E. Fernández de Haro, F. Justicia, e M.C. Pichardo, *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación*: *Vol. 1. Temas de Psicología evolutiva* (pp. 159-182). Málaga: Aljibe.

Costa, P.O. (1986). *La crisis de la televisión pública*. Barcelona: Paidós.

Cullen, C. (2003). Educación en y para la democracia: una apuesta a los medios. En R. Morduchowicz (Coord.), *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia* (pp. 69-78). Barcelona: Octaedro.

Dayan, D., & Katz, E. (1995). *La historia en directo: la retransmisión televisiva de los acontecimientos.* (E. Olcina, Trad.). México: Gustavo Gili. (Obra orixinal publicada en 1992).

Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen: historia de la mirada de Occidente.* (R. Hervás, Trad.). Barcelona: Paidós. (Obra orixinal publicada en 1992).

Del Río, M., e Román, M. (Eds.). (2005). *Programación infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.

Del Río, P. (Dir.). (2004). *Informe Pigmalión*. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro : informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana/UNESCO.

Domínguez, E. (2007). El experimentalismo y el cientificismo de J. Dewey: las teorías y los métodos de la Escuela Nueva. En A.J. Colom, J.L. Bernabeu, E. Domínguez, e J. Sarramona, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (2a ed.), (pp.65-82). Madrid: Ariel.

Echeverría, J. (2004). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno (*2a ed.). Barcelona: Destino.

Eco, U. (2010). *Apocalípticos e integrados* (2a ed.). (A. Boglar, Trad.). Barcelona: DeBolsillo. (Obra orixinal publicada en 1965).

Ferguson, R. (2003). Los medios de comunicación y la formación de los adultos en una democracia. En R. Morduchowicz (Coord.), *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia* (pp. 79-86). Barcelona: Octaedro.

Fernández Cabezas, M., e Caurcel, M.J. (2007). Desarrollo y conducta social en la primera infancia (2 a 6 años). En E. Fernández de Haro, F. Justicia, e M.C. Pichardo, *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación*: *Vol. 1. Temas de Psicología evolutiva* (pp. 203-224). Málaga: Aljibe.

Fernández de Haro, E., e Gallego, J.L. (2003). De la educación preescolar a la educación infantil. En J.L. Gallego, e E. Fernández de Haro (Dirs.), *Enciclopedia de educación infantil* (vol.1, pp. 27-53). Málaga: Aljibe.

Ferrés, J. (1994a). *La publicidad, modelo para la enseñanza*. Madrid: Akal.

Ferrés, J. (1994b). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.

Ferrés, J. (1996): *Televisión subliminal: socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, Paidós.

Ferrés, J. (1998). Televisión, familia e imitación. *Comunicar*, *10*, 33-39.

Ferrés, J. (2003). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.

Franklin, B. (s.f.). En A. Abelleira, e M. Amigo (Coords.), *Medrando sans: de sentimento en sentimento…de emoción en emoción*. (2009). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Recuperado de http://www.edu.xunta.es/ ftpserver/ portal/DXC /Sentimentos.pdf

Froufe, S. (1996). Los usos sociales de la televisión: hacia una televisión local. *Comunicar*, *6*, 73-77.

Fuente, C. (2009). Principios y políticas de regulación para la protección de la infancia frente a contenidos nocivos o no deseados. En *Infancia y televisión: políticas de protección de los menores ante los contenidos audiovisuales* (pp. 64-81). Madrid: Fragua.

Gallese,V., Keysers, C., & Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in Cognitive Sciences, 8*(9), 396-403.

García Galera, M.C. (2000). *Televisión, violencia e infancia: el impacto de los medios*. Barcelona: Gedisa.

García Matilla, A. (1993): Los medios para la comunicación educativa. En R. Aparici (Comp.), *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 45-77). Madrid: La Torre.

García Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación: la utopía posible*. Barcelona: Gedisa.

García Matilla, A., Callejo, J., e Walzer, A. (2004). *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

García Matilla, A., Mayugo, C., Fernández Baena, J., e Tucho, F. (2006). Televisión comunitaria y televisión educativa: televisión de y para la sociedad civil. *Documentación social, 140*, 111-128.

García Navarro, E. (2012). Educar con inteligencia emocional en la familia. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp.36-44). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

Gobierno de España. Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado, 5*, 1016-1036. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf

Golgi, C.(1886). *Sulla fina anatomia degli organi centrali del sistema nervoso. Studi de Camillo Golgi.* Milán: Ulrico Hoepli.

González Requena, J. (1992). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Cátedra.

González Yuste, J.L. (2000). Variables de la educación en comunicación. En J.M. Tornero (Comp.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información* (pp. 171-219). Barcelona: Paidós.

Götz, M. (2007). ¿Qué constituye un buen programa para preescolares?. (R. Bonora, Trad.). *Televizion, 22*, 22-23. Recuperado de http://www.br-online.de /jugend/izi/spanish/televizion/begginer4_what%20constitutes%20a%20good%20preschool%20programme.pdf

Gubern, R. (2000). *El eros electrónico*. Madrid: Taurus.

Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development, 55*, 1969-1982.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., e Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: McGraw-Hill.

Herrmann, U. (2010). Bases cerebrales del aprendizaje. *Mente y cerebro, 44*, 41-45.

Hidalgo, V., e Palacios, J. (1999). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi, e C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación: Vol. 1. Psicología evolutiva* (1ª ed. rev), (pp. 257-282). Madrid: Alianza Editorial.

Huertas, A. (1998). *Cómo se miden las audiencias en televisión*. Barcelona: Comunicación Global.

Huxley, A. (1996). *Un feliz mundo novo.* (A. Romero, Trad.). Vigo: Xerais. (Obra orixinal publicada en 1932).

Iglesias, P.M., e Rodríguez-González, M. (2012). Desarrollo de la inteligencia y del pensamiento matemático, físico y social. En A. Dosil (Coord.), *Desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico y social* (pp. 117-150). Madrid: Centro de Estudios Financieros.

Iglesias, P.M., Rodríguez-González, M., e Dosil, A. (2012). Desarrollo psicomotriz y perceptivo. En A. Dosil (Coord.), *Desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico y social* (pp. 50-79). Madrid: Centro de Estudios Financieros.

Kaplún, M. (2003). Pedagogía de la comunicación. En R. Aparici (Coord.), *Comunicación educativa en la sociedad de la información* (pp. 59-78). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Igartua, J.J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Bosch.

Imbert, G. (2003). *El zoo visual: de la televisión espectacular a la televisión especular*. Barcelona: Gedisa.

Imbert, G. (2008). *El transformismo televisivo: postelevisión e imaginarios sociales*. Madrid: Cátedra.

Jiménez, A., e Lou, M.A. (1999). Comunicación y educación. Una aproximación histórica. *Revista de Educación de Universidad de Granada*, *12*, 113-125.

Kapuściński, R. (s.f.). En (n.d.), *Ryszard Kapuściński.* (2014, 15 de abril). Recuperado o 5 de setembro, 2014, de http://es.wikiquote.org /wiki/Ryszard_Kapu% C5%9Bci% C5%84ski

Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y aprendizaje, 18*, 33-51.

Kripendorf, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica.* (L. Wolfson, Trad.). Barcelona: Paidós.

Lacalle, C. (2001). *El espectador televisivo: los programas de entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.

Lazar, J. (1985). *École, communication, télévision*. París: Presses Universitaires de France.

Lazo, M. (2005). *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid: Fragua.

Lefrançois, G.R. (2001). *El ciclo de la vida*. (J.F.J. Dávila, Trad.). México: International Thomson. (Obra orixinal publicada en 1999).

Lewis, M. (1997). The Self in Self-Conscious Emotions. *Annals of the New York Academy of Sciences, 818*, 119-142. doi: 10.1111/j.1749-6632.1997.tb48251.x

Linde, E., e Vidal, J.M. (2007). *Derecho audiovisual*. Madrid: Colex.

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. (J. Vinyoli, e M. Pendanx, Trad.). Barcelona: Anagrama. (Obra orixinal publicada en 1983).

Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica: ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo.* (A. Moya, Trad.). Barcelona: Anagrama. (Obra orixinal publicada en 2006).

Lipovetsky, G. (2010). *La cultura-mundo: respuesta a una sociedad desorientada.* (A.P. Moya, Trad.). Barcelona: Anagrama. (Obra orixinal publicada en 2008).

López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J., e Ortiz, M.J. (Coords.). (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

López Cassà, E. (2006). *Educación emocional: programa para 3-6 años* (2a ed.). Barcelona: Cisspraxis.

López Cassà, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años): reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.

Luhman, N. (2000). *La realidad de los medios de masas.* (J. Torres, Trad.). Barcelona/México: Anthropos/Universidad Iberoamericana. (Obra orixinal publicada en 1996).

Maciá, J. (2000). *Comunicación persuasiva para la sociedad de la información*. Madrid: Universitas.

Mandela, N. (s.f.). En J.M. Martín, *Diez frases de Nelson Mandela que explican por qué es un gigante de la Historia*. (2013, 24 de xuño). Recuperado o 10 de setembro, 2014, de http://blogs.lainformacion.com / treintaymuchos/ 2013/06/24/ diez–frases - de -nelson - mandela -que-explican-por-que-es-un-gigante-de-la-historia/

Mander, J. (2004). *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión.* (M. Bohoslavsky, Trad.). Barcelona: Gedisa. (Obra orixinal publicada en 1978).

Mariet, F. (1994). *Déjenlos ver la televisión.* (Sergio Tapia, Trad.). Barcelona: Urano. (Obra orixinal publicada en 1989).

Martínez, E. (1994). Prensa, radio y televisión: ¿educan a nuestros hijos?. En J.I. Aguaded, e J.A. Morón (Dirs.), *Enseñar y aprender la actualidad con los medios de comunicación* (pp. 162-166). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y educación"/Grupo Investigación "GIPDA".

Martínez, V., Ortiz, M.A., e Román, M. (Eds.). (2005). *Infancia, televisión y género: guía para la elaboración de contenidos no sexistas en programas infantiles de televisión*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.

Masterman, L. (1980). *Teaching about television*. London: MacMillan.

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación.* (Carmen Blanco, Trad.). Madrid: Ediciones de la Torre. (Obra orixinal publicada en 1985).

Masterman, L. (1996). La revolución de la educación audiovisual. En R. Aparici (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías* (pp. 29-41). Madrid: Ediciones de la Torre.

Mattelart, A., & Mattelart, M. (2005). *Historia de las teorías de la comunicación.* (A. López, e F. Egea, Trads.). Barcelona: Paidós. (Obra orixinal publicada en 1995).

McLuhan, M. (1969). *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. (R. Palazón, Trad.). México: Diana. (Obra orixinal publicada en 1964).

McLuhan, M. (1974). El aula sin muros. En E. Carpenter, & M. McLuhan, *El aula sin muros* (2ª ed.),(pp 155-156). (L. Carandell, Trad.). Barcelona: Laia. (Obra orixinal publicada en 1960).

McQuail, D. (1991). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas* (2a ed.). (M. Galmarini, Trad.). Barcelona: Paidós. (Obra orixinal publicada en 1987).

Medrano, M.C. (2008). Televisión y educación: del entretenimiento al aprendizaje. *Teoría de la Educación*, *20*, 225-224.

Meltzoff, A.N. (1988). Infant imitation and memory: nine-month-olds in inmediate and deferred tests. *Child development, 59*, 217-225.

Merlo, T. (1996): *La educación y el medio televisivo*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

Mestre e Fernández. (2007). Prólogo de los coordinadores. En Mestre, J.M., e Fernández Berrocal, P., *Manual de inteligencia emocional* (pp. 21-23). Madrid: Pirámide.

Meyer, M (1992). *Aspects of school television in Europe*. Munich: Saur.

Molinero, J. (1994). Infancia, televisión y educación. En J.C. March (Coord.), *La generación TV* (pp. 125-134). Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.

Mon, A., e Muriel, F. (1994). La percepción actual de la infancia y su tratamiento por los medios de comunicación. En J.C. March (Coord.), *La generación TV* (pp. 171-184). Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.

Moncada, A. (1985). *El aburrimiento en la escuela*. Barcelona: Plaza & Janés.

Moreno, M.D. (2007). La televisión que educa y deseduca la mirada. *Comunicación y Pedagogía*, *222*, 13-19.

Morley, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales.* (A. Bixio, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu. (Obra orixinal publicada en 1992).

Mozaz, M.J., Mestre,J.M., e Núñez-Vázquez, I. (2007). Inteligencia emocional y cerebro. En J.M. Mestre, e P. Fernández Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 123-152). Madrid: Pirámide.

Muñoz, F. (1994). Efectos de la televisión en los niños. En J.C. March (Coord.), *La generación TV* (pp. 161-167). Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.

Muñoz, J.J. (2009). Criterios de clasificación de contenidos audiovisuales para la protección de los menores. Análisis comparativo de la normativa de España, Francia, Reino Unido, Estados Unidos y Holanda. En C. Fuente (Coord.), *Infancia y televisión: políticas de protección de los menores ante los contenidos audiovisuales* (pp. 160-212). Madrid: Fragua.

Muñoz García, A. (2010). El desarrollo psicológico: cuestiones básicas y explicaciones. En A. Muñoz García (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 17-44). Madrid: Pirámide.

Nelson, K.E. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge: Harvard University Press.

Negrín Fajardo, O., e Vergara, J. (2003). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Neuendorf, K.A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias: un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre/Universidad Iberoamericana.

Ortiz, M.J. (1999). El desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes, e M.J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp.95-124). Madrid: Pirámide.

Ortiz, M.J, Fuentes, M.J., e López, F. (1999). Desarrollo socioafectivo durante la primera infancia. En J. Palacios, A. Marchesi, e C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación: Vol 1. Psicología evolutiva* (1a ed. rev), (pp. 151-176). Madrid: Alianza Editorial.

Ortiz, R. (2007).Tensiones en los espacios lingüísticos. En E. Bustamante (Ed.), *La cooperación cultura-comunicación en Iberoamérica* (pp. 82-86). Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Orwell, G. (2013). *1984.* (M. Temprano, Trad.). Barcelona: DeBolsillo. (Obra orixinal publicada en 1949).

Palacios, J. (1999). Introducción a la historia, los conceptos y los métodos. En J. Palacios, A. Marchesi, e C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación: Vol. 1. Psicología evolutiva* (1a ed. rev), (pp. 23-78). Madrid: Alianza Editorial.

Palacios, J., Cubero, R., Luque, A., e Mora, J. (1999). Desarrollo físico y psicomotor después de los 2 años. En J.Palacios, A. Marchesi, e C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación:Vol. 1. Psicología evolutiva* (1ª ed. rev), (pp 179-200). Madrid: Alianza.

Palacios, J., González, M.M., e Padilla, M.L. (1999). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi, e C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación:Vol. 1. Psicología evolutiva* (1ª ed. rev), (pp. 283-304). Madrid: Alianza Editorial.

Palacio, M. (2008). *Historia de la televisión en España* (3a ed.). Barcelona: Gedisa.

Pasquali, A. (2007). *Comprender la comunicación*. Barcelona: Gedisa.

Pastoriza, F. (1997). *Perversiones televisivas: una aproximación a los nuevos géneros audiovisuales*. Madrid: Instituto Oficial de Radio Televisión Española.

Pelegrina, S., e Lechuga, M.T. (2007). Desarrollo de los procesos cognitivos básicos. En E. Fernández de Haro, F. Justicia, e M.C. Pichardo, *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación*: *Vol. 1. Temas de Psicología evolutiva* (pp. 79-105). Málaga: Aljibe.

Peñafiel, C. (1991). Una carrera sin retorno. En C. Peñafiel, J.L. Ibáñez, e M. Castilla (Eds.), *La televisión que viene* (pp. 131-134). Bilbao: Universidad del País Vasco.

Perceval, J.M. (2000). Medios de comunicación y educación en la sociedad del ocio. En J.M. Pérez Tornero (Comp.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información* (pp. 59-70). Barcelona: Paidós.

Perea, R. (2011). Impacto de las infotecnologías, la neurociencia y la neuroética en la educación. *Revista española de pedagogía, 249*, 289-304.

Pérez, E., e Capilla, A. (2008). Neuropsicología infantil. En J. Tirapu, M. Ríos, e F. Maestu (Eds.), *Manual de neuropsicología* (pp. 447-474). Barcelona: Viguera.

Pérez Alonso-Geta, P. M. (2005). A socialización da infancia na sociedade da información. *Revista Galega do Ensino*, *47*, 1019-1039.

Pérez Alonso-Geta, P. M. (2006). El efecto socializador (8-16 años) de la TV. *Comunicación y Pedagogía*, *214*, 23-27.

Pérez de Silva, J. (2000). *La televisión ha muerto: la nueva producción audiovisual en la era de Internet: la tercera revolución industrial.* Barcelona: Gedisa.

Pérez Jiménez, J.C. (1996). *Imago mundi: la cultura audiovisual*. Madrid: Fundesco.

Pérez Pereira, M. (1999). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi, e C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación: Vol 1. Psicología evolutiva* (1ª ed. rev), (pp. 227-256). Madrid: Alianza.

Pérez Tornero, J.M. (1992). *La seducción de la opulencia: publicidad, moda y consumo*. Barcelona: Paidós.

Pérez Tornero, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.

Pérez Tornero, J.M. (2000a). El desarrollo de la sociedad de la información: del paradigma de la cultura de masas al de la cultura multimedia. En J.M. Pérez Tornero (Comp.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia crítica* (pp.17-34). Barcelona: Paidós.

Pérez Tornero, J.M. (2000b). Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información. En J.M. Pérez Tornero (Comp.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia crítica* (pp. 37-57). Barcelona: Paidós.

Pérez Tornero, J.M. (2007). La televisión educativo-cultural en España: bases para un cambio de modelo. En J.M. Pérez Tornero, P. Llaquet, M.A. Moyano, M.G. Serrano, C. de la Cueva, I. de Diego, … E. Prado, *Alternativas a la televisión actual* (pp. 29-99). Barcelona: Gedisa.

Pérez Tornero, J.M., e Vilches, L. (2010). La televisión educativa y cultural en Iberoamérica. En *Libro blanco sobre la televisión educativa y cultural en Iberoamérica* (pp. 15-32). Barcelona: Gedisa.

Perinat, A. (2002). *Psicología del desarrollo: del nacimiento al final de la adolescencia.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Peyrú, G. (1993). *Papá, ¿puedo ver la tele?*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (L. Fernández Cancela, Trad.). Madrid: Aguilar. (Obra orixinal publicada en1936).

Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño* (3ª ed.). (N. Vidal, Trad.). Barcelona: Fontanella. (Obra orixinal publicada en1932).

Piaget, J. (1986). *Epistemología genética*. (J. Delval, Trad.). Madrid: Debate. (Obra orixinal publicada en1970).

Piaget, J., & Szeminska, A. (1982). *Génesis del número en el niño*. (M. Riani, Trad.). Buenos Aires: Guadalupe. (Obra orixinal publicada en1941).

Pomar, C.M, e Gómez, D. (2012). Diferencias cognitivas en el desarrollo. En A. Dosil (Coord.), *Desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico y social* (pp 151-200). Madrid: Centro de Estudios Financieros.

Porcher, L. (1976). *A caminho da ditadura dos media?*. (J. Parreira, Trad.). Lisboa: Inquérito. (Obra orixinal publicada en 1975).

Postman, N. (2001). *Divertirse hasta morir: el discurso público en la era del "show business*" (2a ed.). (E. Odell, Trad.). Barcelona: Tempestad. (Obra orixinal publicada en 1985).

Ramón y Cajal, S. (1895). Algunas conjeturas sobre el mecanismo anatómico de la ideación, asociación y atención. *Revista de la Academia Médico-Quirúrgica Compostelana, 10*, 156-158.

Ramonet, I. (1995). Pensamiento único y nuevos amos del mundo. En N. Chomsky, e I. Ramonet, *Cómo nos venden la moto* (pp. 55-98). (J. Soler e M. Méndez, Trad.). Barcelona: Icaria.

Reig, R. (1992). *Sobre la comunicación como dominio: seis paradigmas*. Madrid: Fundamentos.

Reig, R. (1995). *El control de la comunicación de masas: bases estructurales y psicosociales*. Madrid: Libertarias/Prodhufi.

Reymond-Rivier, B. (1978). *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Herder.

Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M.J., Filella, G., e Soldevila, A. (2005). Una propuesta de educación de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación, 17*(1), 5-17.

Richeri, G. (1994). *La transición de la televisión: análisis del audiovisual como empresa de comunicación.* (C. Vitale, Trad.*)*. Barcelona: Bosch. (Obra orixinal publicada en 1993).

Rico, D. (1992). *TV fábrica de mentiras: la manipulación de nuestros hijos*. Madrid: Espasa Calpe.

Rico, D. (1994). *El buen telespectador: cómo ver y enseñar a ver televisión*. Madrid: Espasa Calpe.

Ríos, M., Periáñez, J.A., e Lubrini, G. (2012). Biología, neurociencia y desarrollo. En A. Dosil (Coord.), *Desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico y social* (pp. 411-448). Madrid: Centro de Estudios Financieros

Ríos, M., e Sánchez, I. (2009). Neuroanatomía de las emociones positivas. En E.G. Fernández-Abascal (Comps.), *Emociones positivas* (pp.83-100). Madrid: Pirámide.

Rodrigo, M.J. (1999). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi, e C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación: Vol 1. Psicología evolutiva* (1ª ed. rev), (pp.201-225). Madrid: Alianza.

Rodríguez, M.P. (2006). El contexto socio-cultural, los medios de comunicación y la educación permanente. *Comunicación y Pedagogía*, *212*, 67-70.

Rodríguez Castelao, A.R.(s.f.). En (n.d.), *Alfonso Daniel Rodríguez Castelao*. (2014, 16 de xullo). Recuperado o 20 de setembro, 2014, de http://gl.wikiquote.org/ wiki /Alfonso_Daniel_ Rodr %C3% ADguez_Castelao

Rodríguez Ferrándiz, R. (2001). *Apocalypse show: intelectuales, televisión y fin de milenio*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Rodríguez-González, M., Iglesias, P.M., e Dosil, C. (2012). Métodos y diseños de investigación empleados en psicología del desarrollo. En A. Dosil (Coord.), *Desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico y social* (pp. 17-46). Madrid: Centro de Estudios Financieros.

Rodríguez Pastoriza, F. (2003). *Cultura y televisión: una relación de conflicto*. Barcelona: Gedisa.

Roel, M. (2007). Érase una vez la televisión. En A. Merayo (Ed.), *El gato en el microondas: enseña a tu hijo a convivir con los medios* (pp. 15-43). Barcelona: Nabla.

Román, P. (2005). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Madrid: EOS.

Ruano, S. (2009). *Contenidos culturales en las televisiones generalistas: análisis de los formatos televisivos de los canales públicos y privados*. Madrid: Fragua.

Rubin, Z. (1985). *Amistades infantiles*. Madrid: Serie Bruner.

Salgado, J.A. (2006). *La presencia de la televisión en los hábitos de ocio de los niños*. Madrid: Fundación Autor.

Salinas, J. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Salvat, G. (Coord.). (2000). *La experiencia digital en presente continuo*. Madrid: Universidad Europea/CEES.

Sánchez Noriega, J.L. (1997). *Crítica de la seducción mediática*. Madrid: Tecnos.

Sarmiento, S. (1993): *La televisión en la escuela. A propósito de las teorías de la comunicación y los programas de educación para los medios de comunicación.* Mendoza: documento policopiado.

Sauvage, N. (1972). *La televisión, los niños, la familia*. Bilbao: Mensajero. (Obra orixinal publicada en 1969).

Schaeffer, P. (1990). Incidencia de los media sobre la educación en general. En UNESCO, *Sobre el futuro de la educación: hacia el año 2000* (pp. 196-207). Madrid, Narcea.

Schiller, H. (1987). *Los manipuladores de cerebros: mitos, técnicas y mecanismos para el control de la mente* (2a ed.). (E. Goligorsky, Trad.). Barcelona: Gedisa. (Obra orixinal publicada en 1987).

Serrano, J.F. (2003). *¿Medios de comunicación?: guía para padres y educadores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Shaffer, D.R., & Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (7a ed.). (J.C. Pecina, e J. Bonilla, Trads.). México: Cengage Learning. (Obra orixinal publicada en 2007).

Shorter, E. (1975). *The making of the modern family*. New York: Basic Books.

Silverstone, R. (1996). *Televisión y vida cotidiana* (Alcira Bixio, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Obra orixinal publicada en 1994).

Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R.J., & Frith, C.D. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science, 303* (5661), 1157-1162.

Stake, R. (2000). Case Studies. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a ed.), (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.

Taboada, M., Rivas, R.M., e López, S. (2012). Desarrollo del lenguaje: dificultades y problemas. En A. Dosil (Coord.), *Desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico y social* (pp. 81-115). Madrid: Centro de Estudios Financieros.

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. Nueva York: Burner/Mazel.

Tonnucci, F. (2002). Apuntes para una nueva cultura de la infancia. En J.L. Gallego Ortega (Dir.), *La educación infantil: una nueva apuesta de futuro*. Granada: GEU/FETE-Granada.

Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*. (T. del Amo, Trad.). Madrid: Debate. (Obra orixinal publicada en 1983).

Urra, J., Clemente, M., e Vidal, M.A. (2000). *Televisión: impacto en la infancia*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.

Vaca Berdayes, R. (1997). *Quién manda en el mando:comportamiento de los españoles ante la televisión*. Madrid: Visor.

Vallejo-Nájera, A. (1996). *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión*. Madrid: Temas de hoy.

Vázquez Barrio, T. (2011). La oferta televisiva para el público infantil: evolución y situación actual. En P. Fernández Martínez, I. Blanco Alfonso, M. Garbisu Buesa, A. Pedrero González, A. Torre Araus, T. Torrecillas Lacave, e T. Vázquez Barrios , *Los niños y el negocio de la televisión: programación, consumo y lenguaje* (pp. 66-89). Zamora: Comunicación Social.

Vilches, L. (1993). *La televisión: los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.

Vilches, L. (2001). *La migración digital*. Barcelona: Gedisa.

Warnier, J.P. (2002). *La mundialización de la cultura.* (A. Bixio, Trad.). Barcelona: Gedisa. (Obra orixinal publicada en 1999).

Westerhoff, N. (2010). La neurodidáctica a examen. *Mente y cerebro, 44*, 34-40.

Wimmer, R., & Dominick, J. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación: una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch.

Wolf, M. (1994a). *Los efectos sociales de los media.* (L. Chili, Trad.). Barcelona: Paidós.

Wolf, M. (1994b). *La investigación de la comunicación de masas: críticas y perspectivas.* (C. Artal, Trad.). Barcelona: Paidós. (Obra orixinal publicada en 1985).

Wolton, D. (1995). *Elogio del gran público: una teoría crítica de la televisión* (2a ed.). (A. Bixio, Trad.). Barcelona: España. (Obra orixinal publicada en 1990).

Wolton, D. (1999). *Sobre la comunicación: una reflexión sobre sus luces y sus sombras.* (R. Nieto, Trad.). Madrid: Acento. (Obra orixinal publicada en 1997).

Wolton, D. (2009). *La otra mundialización: las batallas contemporáneas por la diversidad cultural.* (I. Agoff, Trad.). Barcelona: Gedisa. (Obra orixinal publicada en 2003).

Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (2009). Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia, 121*, 10.773-10.799. Recuperado de http://www.xunta.es/ linguagalega/ arquivos/ decreto_curriculoinfantil 2009.pdf

Yin, R.K. (1989). *Case study research: design and methods* (2a ed.). Newbury Park: Sage Publications.

Younis, J.A. (1988). *El niño y la cultura audiovisual*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.

Zabalza, M. A. (2007). El currículo de la educación infantil. En J.L. Gallego, e E. Fernández de Haro (Dirs.), *Enciclopedia de educación infantil* (vol. 1, pp. 467-501). Málaga: Aljibe.

Zallo, R. (1995). *Industrias y políticas culturales en España y País Vasco*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

8. Anexos

ANEXO 1: FICHA DE ANÁLISE

1. Título, número do capítulo, tempada:

2. Duración: 0’ a 5’ 5’ a 10’ 10’ a 15’ 15’ a 30’ Máis de 30’

3. Estruturación dos contidos educativos

3.1 Presentación

3.1.1 Duración: 0 a 1’ 1’a 2’ 2’a 3’ 3’ a 4’ 4’ a 5’ 5’ a 10’ Máis de 10’

3.1.2 Relación estreita do cebo da historia co contido educativo: Si Non

3.1.3 Mensaxes educativas explícitas: Si Non

3.1.4 Presenza de mensaxes educativas explícitas por área:

Coñecemento de si mesmo

Coñecemento do contorno

Linguaxes

Total

3.2 Nó

3.2.1 Duración: 0 a 1’ 1’a 2’ 2’a 3’ 3’ a 4’ 4’ a 5’ 5’ a 10’ Máis de 10’

3.2.2 Relación estreita da consecución do clímax co contido educativo: Si Non

3.2.3 Mensaxes educativas explícitas: Si Non

3.2.4 Presenza de mensaxes educativas explícitas por área:

Coñecemento de si mesmo

Coñecemento do contorno

Linguaxes

Total

3.3 Desenlace

3.3.1 Duración: 0’ a 1’ 1’a 2’ 2’a 3’ 3’ a 4’ 4’ a 5’ 5’ a 10’
Máis de 10’

3.3.2 Relación estreita da resolución do capítulo co contido educativo: Si Non

3.3.3 Mensaxes educativas explícitas: Si Non

3.3.4 Presenza de mensaxes educativas explícitas por área:

Coñecemento de si mesmo

Coñecemento do contorno

Linguaxes

Total

4. Transmisión dos contidos educativos

4.1 Vectores de transmisión

4.1.1 Personaxes principais

4.1.1.1 Personaxe principal 1:

Idade: Infantil Adolescente Adulto Non consta

Xénero: Masculino Feminino Non se sabe

Morfoloxía: Ser humano Animal Vexetal Obxecto
Ser extraterrestre Outros

Nivel socioeconómico: Baixo Medio Alto Non consta

Relación xerárquica con respecto a outras personaxes: Si Non

Tipo de relación: Superioridade Inferioridade

Con respecto a: Pocoyó Pato
Elly Loula
Pajaroto Pajarito
Capítulo Narrador
Voz en off

Participación da personaxe en : Presentación Nó Desenlace

Función principal: Modelo Indutor Reforzador Educador
Captador da atención Participante da trama
Participante anecdótico

4.1.1.2 Personaxe principal 2:

Idade: Infantil Adolescente Adulto Non consta

Xénero: Masculino Feminino Non se sabe

Morfoloxía: Ser humano Animal Vexetal Obxecto
Ser extraterrestre Outros

Nivel socioeconómico: Baixo Medio Alto Non consta

Relación xerárquica con respecto a outras personaxes: Si Non

Tipo de relación: Superioridade Inferioridade

Con respecto a: Pocoyó Pato
Elly Loula
Pajaroto Pajarito
Capítulo Narrador
Voz en off

Participación da personaxe en : Presentación Nó Desenlace

Función principal: Modelo Indutor Reforzador Educador
Captador da atención Participante da trama
Participante anecdótico

4.1.2 Personaxes secundarias

4.1.2.1 Personaxe secundaria 1:

Idade: Infantil Adolescente Adulto Non consta

Xénero: Masculino Feminino Non se sabe

Morfoloxía: Ser humano Animal Vexetal Obxecto
Ser extraterrestre Outros

Nivel socioeconómico: Baixo Medio Alto Non consta

Relación xerárquica con respecto a outras personaxes: Si Non

Tipo de relación: Superioridade Inferioridade

Con respecto a: Pocoyó Pato
Elly Loula
Pajaroto Pajarito
Capítulo Narrador
Voz en off

Participación da personaxe en : Presentación Nó Desenlace

Función principal: Modelo Indutor Reforzador Educador
Captador da atención Participante na trama
Participante anecdótico

4.1.2.2 Personaxe secundaria 2:

Idade: Infantil Adolescente Adulto Non consta

Xénero: Masculino Feminino Non se sabe

Morfoloxía: Ser humano Animal Vexetal Obxecto
Ser extraterrestre Outros

Nivel socioeconómico: Baixo Medio Alto Non consta

Relación xerárquica con respecto a outras personaxes: Si Non

Tipo de relación: Superioridade Inferioridade

Con respecto a: Pocoyó Pato
Elly Loula
Pajaroto Pajarito
Capítulo Narrador
Voz en off

Participación da personaxe en : Presentación Nó Desenlace

Función principal: Modelo Indutor Reforzador Educador
Captador da atención Participante na trama
Participante anecdótico

4.1.2.3 Personaxe secundaria 3:

Idade: Infantil Adolescente Adulto Non consta

Xénero: Masculino Feminino Non se sabe

Morfoloxía: Ser humano Animal Vexetal Obxecto
Ser extraterrestre Outros

Nivel socioeconómico: Baixo Medio Alto Non consta

Relación xerárquica con respecto a outras personaxes: Si Non

Tipo de relación: Superioridade Inferioridade

Con respecto a: Pocoyó Pato

Elly Loula

Pajaroto Pajarito

Capítulo Narrador

Voz en off

Participación da personaxe en : Presentación Nó Desenlace

Función principal: Modelo Indutor Reforzador Educador

Captador da atención Participante na trama

Participante anecdótico

4.1.2.4 Personaxe secundaria 4:

Idade: Infantil Adolescente Adulto Non consta

Xénero: Masculino Feminino Non se sabe

Morfoloxía: Ser humano Animal Vexetal Obxecto

Ser extraterrestre Outros

Nivel socioeconómico: Baixo Medio Alto Non consta

Relación xerárquica con respecto a outras personaxes: Si Non

Tipo de relación: Superioridade Inferioridade

Con respecto a: Pocoyó Pato

Elly Loula

Pajaroto Pajarito

Capítulo Narrador

Voz en off

Participación da personaxe en : Presentación Nó Desenlace

Función principal: Modelo Indutor Reforzador Educador

Captador da atención Participante na trama

Participante anecdótico

4.1.2.5 Personaxe secundaria 5:

Idade: Infantil Adolescente Adulto Non consta

Xénero: Masculino Feminino Non se sabe

Morfoloxía: Ser humano Animal Vexetal Obxecto

Ser extraterrestre Outros

Nivel socioeconómico: Baixo Medio Alto Non consta

Relación xerárquica con respecto a outras personaxes: Si Non

Tipo de relación: Superioridade Inferioridade

Con respecto a: Pocoyó Pato
Elly Loula
Pajaroto Pajarito
Capítulo Narrador
Voz en off

Participación da personaxe en : Presentación Nó Desenlace

Función principal: Modelo Indutor Reforzador Educador
Captador da atención Participante na trama
Participante anecdótico

4.1.3 Narrador

Idade: Infantil Adolescente Adulto Non consta

Xénero: Masculino Feminino Non se sabe

Morfoloxía: Ser humano Animal Vexetal Obxecto
Ser extraterrestre Outros

Nivel socioeconómico: Baixo Medio Alto Non consta

Relación xerárquica con respecto a outras personaxes: Si Non

Tipo de relación: Superioridade Inferioridade

Con respecto a: Pocoyó Pato
Elly Loula
Pajaroto Pajarito
Capítulo Narrador
Voz en off

Participación da personaxe en : Presentación Nó Desenlace

Función principal: Modelo Indutor Reforzador Educador
Captador da atención Participante na trama
Participante anecdótico

4.1.4 Voz en off

Idade: Infantil Adolescente Adulto Non consta

Xénero: Masculino Feminino Non se sabe

Morfoloxía: Ser humano Animal Vexetal Obxecto
Ser extraterrestre Outros

Nivel socioeconómico: Baixo Medio Alto Non consta

Relación xerárquica con respecto a outras personaxes: Si Non

Tipo de relación: Superioridade Inferioridade

Con respecto a: Pocoyó Pato
Elly Loula
Pajaroto Pajarito
Capítulo Narrador
Voz en off

Participación da personaxe en : Presentación Nó Desenlace

Función principal: Modelo Indutor Reforzador Educador
Captador da atención Participante na trama
Participante anecdótico

4.1.5 Número total de personaxes no capítulo: 1 2 3 4 5 Máis de 5

4.2 Mecanismos de transmisión

4.2.1 Focalización da atención cara o contido educativo a través de:

Personaxes

Narrador

Voz en off

Música

Silencio

Efectos sonoros

Efectos visuais

Planos:

PD PPP PP PMC PM

PML PE PC PX GPX

Angulación:

Cenital Nadir Picado Contrapicado

Frontal Dorsal Perfil

Escorzo Plano-contraplano

Aberrante Subxectivo Imposible

Movementos:

Panorámica: Horizontal Vertical De balanceo

Travelling: De avance De retroceso Ascendente

Descendente De seguimento De acompañamento

Lateral Circular

Rotación Zoom in Zoom out

4.2.2 Formulación de preguntas:

Do narrador ás personaxes

Do narrador á voz en off

Do narrador ao público

Dunha personaxe a outra personaxe

Dunha personaxe ao narrador

Dunha personaxe á voz en off

Dunha personaxe ao público

Da voz en off ás personaxes

Da voz en off ao narrador

Da voz en off ao público

4.2.3 Indución á reflexión:

Do narrador ás personaxes

Do narrador á voz en off

Do narrador ao público

Dunha personaxe a outra personaxe

Dunha personaxe ao narrador

Dunha personaxe á voz en off

Dunha personaxe ao público

Da voz en off ás personaxes

Da voz en off ao narrador

Da voz en off ao público

4.2.4 Identificación de condutas e sentimentos:

Do narrador sobre as personaxes

Do narrador sobre a voz en off

Do narrador sobre si mesmo

Dunha personaxe sobre outra personaxe

Dunha personaxe sobre o narrador

Dunha personaxe sobre a voz en off

Dunha personaxe sobre si mesma

Da voz en off sobre as personaxes

Da voz en off sobre o narrador

Da voz en off sobre si mesma

4.2.5 Emisión de xuízos de valor:

Do narrador sobre as personaxes

Do narrador sobre a voz en off

Do narrador sobre si mesmo

Dunha personaxe sobre outra personaxe

Dunha personaxe sobre o narrador

Dunha personaxe sobre a voz en off

Dunha personaxe sobre si mesma

Da voz en off sobre as personaxes

Da voz en off sobre o narrador

Da voz en off sobre si mesma

4.2.6 *Exhortacións:*

Do narrador ás personaxes

Do narrador á voz en off

Do narrador ao público

Dunha personaxe a outra personaxe

Dunha personaxe ao narrador

Dunha personaxe á voz en off

Dunha personaxe ao público

Da voz en off ás personaxes

Da voz en off ao narrador

Da voz en off ao público

4.2.7 Mensaxes educativas explícitas:

Do narrador ás personaxes

Do narrador á voz en off

Do narrador ao público

Dunha personaxe a outra personaxe

Dunha personaxe ao narrador

Dunha personaxe á voz en off

Dunha personaxe ao público

Da voz en off ás personaxes

Da voz en off ao narrador

Da voz en off ao público

4.2.8 Intensificación do contido educativo a través da carga emocional expresada no/a:

Expresión verbal

Expresión facial

Expresión corporal

Expresión afectiva

Silencio

Música

Efectos sonoros

Efectos visuais

Planos:

PD PPP PP PMC PM

PML PE PC PX GPX

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Angulación:

Cenital Nadir Picado Contrapicado

Frontal Dorsal Perfil

Escorzo Plano-contraplano

Aberrante Subxectivo Imposible

Movementos:

Panorámica: Horizontal Vertical De balanceo

Travelling: De avance De retroceso Ascendente

Descendente De seguimento De acompañamento

Lateral Circular

Rotación Zoom in Zoom out

4.2.9 Reiteración dun concepto educativo:

4.2.9.1 Nun momento determinado

4.2.9.1.1 Unha única personaxe reitera un mesmo concepto:

Narrador

Personaxe

Voz en off

4.2.9.1.2 Diferentes personaxes reiteran un mesmo concepto a través:

Narrador e unha personaxe

Narrador e varias personaxes

Narrador e voz en off

Varias personaxes

Voz en off e unha personaxe

Voz en off e varias personaxes

Narrador, voz en off e unha personaxe

Narrador, voz en off e varias personaxes

4.2.9.2 En diversos momentos do capítulo

4.2.9.2.1 Unha única personaxe reitera un mesmo concepto:

Narrador

Personaxe

Voz en off

4.2.9.2.2 Diferentes personaxes reiteran un mesmo concepto :

Narrador e unha personaxe

Narrador e varias personaxes

Narrador e voz en off

Varias personaxes

Voz en off e unha personaxe

Voz en off e varias personaxes

Narrador, voz en off e unha personaxe

Narrador, voz en off e varias personaxes

4.2.10 Reforzo das actitudes positivas do/s:

Narrador

Personaxe

Voz en off

A través de:

Narrador

Personaxes

Voz en off

Música

Efectos sonoros

Efectos visuais

Planos:

PD PPP PP PMC PM

PML PE PC PX GPX

Angulación:

Cenital Nadir Picado Contrapicado

Frontal Dorsal Perfil

Escorzo Plano-contraplano

Aberrante Subxectivo Imposible

Movementos:

Panorámica: Horizontal Vertical De balanceo

Travelling: De avance De retroceso Ascendente
Descendente De seguimento De acompañamento
Lateral Circular
Rotación Zoom in Zoom out

4.2.11 Sentenza final: Si Non

Tipos de sentenza final:

Mensaxe educativa explícita

Reforzo do concepto educativo

Reforzo da personaxe

Reforzo do concepto educativo e reforzo da personaxe

Mensaxe educativa explícita e reforzo do concepto educativo

Mensaxe educativa explícita e reforzo da personaxe

Mensaxe educativa explícita e reforzo do concepto educativo e da personaxe.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. Contidos educativos

5.1 Coñecemento de si mesmo

5.1.1 Conciencia emocional

CONTIDOS	POCOYÓ			ELLY			PATO			NARRADOR			OUTROS		
	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D
Recoñecemento das emocións nun mesmo.															
Utilización de vocabulario emocional para identificar as emocións.															
Expresión verbal das emocións a partir de situacións reais.															
Expresión das emocións a través da expresión facial e corporal.															
Identificación das expresións faciais e corporais nun mesmo provocadas por unha emoción.															
Identificación das expresións faciais e corporais nos outros.															
Recoñecemento das emocións nas outras persoas.															
Experimentación de emocións estéticas nun mesmo.															
Recoñecemento das emocións estéticas nas outras persoas.															

Emocións presentes no capítulo:

EMOCIÓNS		POCOYÓ			ELLY			PATO			NARRADOR			OUTROS		
		P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D
Emocións positivas	Alegría															
	Humor															
	Amor															
	Felicidade															
Emocións negativas	Ira															
	Medo															
	Ansiedade															
	Tristeza															
	Vergoña															
	Aversión															
Emocións ambiguas	Sorpresa															
	Esperanza															
	Compaixón															
Emocións estéticas	Emocións estéticas															

Valor da conciencia emocional no capítulo a través dunha escala de tipo Likert:

1. Ningún	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito

5.1.2 Regulación emocional

CONTIDOS	POCOYÓ			ELLY			PATO			NARRADOR			OUTROS		
	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D
Control da impulsividade (ansiedade, ira, medo, tristeza, comportamentos de risco).															
Tolerancia á frustración.															
Perseveranza no logro de obxectivos a pesar das dificultades.															
Capacidade para diferir recompensas inmediatas a favor de outras a longo prazo, pero de orde superior.															
Autoxeración de emocións positivas.															
Recoñecemento de estratexias propias para o control de emocións.															
Identificación de estratexias de regulación nas outras persoas.															

Estratexias de regulación emocional presentes no capítulo:

ESTRATEXIAS	POCOYÓ			ELLY			PATO			NARRADOR			OUTROS		
	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D
Busca de axuda nos outros.															
Relaxación.															
Distracción condutual.															
Reestruturación cognitiva.															

Valor da regulación emocional no capítulo a través dunha escala de tipo Likert:

1. Ningún	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito

5.1.3 Autonomía emocional

CONTIDOS	POCOYÓ			ELLY			PATO			NARRADOR			OUTROS		
	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D
Identificación e valoración das calidades dun mesmo tanto a nivel físico como persoal, adoptando unha imaxe positiva propia.															
Desenvolvemento da identidade sexual e aceptación do corpo sexuado feminino e masculino.															
Recoñecemento dos gustos e preferencias propias.															
Autoavaliación dos aspectos condutuais susceptibles de mellora, amosando vontade para progresar.															
Toma de conciencia das consecuencias das accións propias, asumindo a responsabilidade e cumprindo a palabra.															
Disposición para valerse por un mesmo.															
Identificación e valoración das calidades das persoas que nos rodean, tanto a nivel físico como persoal.															
Valoración positiva das diferenzas entre persoas.															
Expresión e identificación de manifestacións															

afectivas.															
Actitude positiva ante a vida.															
Autoeficacia emocional.															
Desenvolvemento da automotivación e implicación emocional fronte os retos diarios.															
Satisfacción ante os logros acadados na vida cotiá.															

Valor da autonomía emocional no capítulo a través dunha escala de tipo Likert:

1. Ningún	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito

5.1.4 Habilidades sociais

CONTIDOS	POCOYÓ			ELLY			PATO			NARRADOR			OUTROS		
	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D			
Hábito de saudar e despedirse das persoas.															
Iniciativa para comezar unha conversa.															
Atención na escoita.															
Respecto á quenda de palabra.															
A pregunta como estratexia para obter información.															
Petición de permiso para facer algo.															
Petición de axuda para facer algo.															
Actitude de axuda cara os outros.															
Actitude favorecedora cara a transmisión de coñecementos aos demais.															
Hábito de compartir cos compañeiros.															
Hábito de dar as grazas.															
Hábito de expresar eloxios.															
Hábito de desculparse.															
Hábito de rectificar cando se comete un erro.															
Capacidade para perdoar aos demais.															
Identificación dos sentimentos dos demais, posicionándose no lugar do outro.															

Actuación asertiva.															
Xestión das situacións emocionais en contextos sociais.															
Negociación e mediación na resolución de conflitos, considerando a perspectiva e os sentimentos dos demais.															
Respecto polas persoas.															
Aceptación das normas establecidas para favorece-la convivencia e benestar das persoas.															
Cidadanía activa participativa, crítica, responsable e comprometida.															

Valores presentes no capítulo:

VALORES	POCOYÓ			ELLY			PATO			NARRADOR			OUTROS		
	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D
Responsabilidade															
Solidariedade															
Cooperación															
Colaboración															
Igualdade															
Xustiza															
Respecto															
Pacifismo															
Ecoloxismo															
Idealismo															
Multiculturalidade															
Tolerancia															
Deportividade															
Espírito crítico															
Interese polo coñecemento															

Curiosidade															
Orixinalidade															
Laboriosidade															
Perseveranza															
Valentía															
Lealdade															
Honestidade															
Humildade															
Sinceridade															
Xenerosidade															
Amizade															

Valor das habilidades sociais no capítulo a través dunha escala de tipo Likert:

1. Ningún	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.1.5 Habilidades de vida

CONTIDOS	POCOYÓ			ELLY			PATO			NARRADOR			OUTROS		
	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D
Identificación, regulación e control das necesidades básicas do corpo -alimentación, descanso, hixiene, etc-.															
Identificación e valoración dos hábitos favorecedores dunha boa saúde -alimentación equilibrada, descanso, correcta hixiene, deporte, evitación de hábitos tóxicos, aspecto persoal coidado, etc-.															
Distinción entre os estados de saúde e enfermidade, identificando os seus signos e síntomas.															
Procura consciente do benestar emocional propio e dos demais.															
Fixación de obxectivos accesibles.															
Adaptación ante o cambio.															
Desenvolvemento da creatividade ante diferentes situacións da vida.															
Promoción da orde como estratexia de organización, aplicándoo aos diferentes contextos -fogar, estudos, traballo, etc-.															
Desenvolvemento da aprendizaxe a través da observación do contorno e da conduta dos demais.															

Identificación de situacións que requiren unha solución e avaliación dos riscos, barreiras e recursos dispoñibles.																
Busca de diversas estratexias para resolver un problema.																
Toma de decisións en diferentes situacións da vida diaria.																

Valor das habilidades de vida no capítulo a través dunha escala de tipo Likert:

1. Ningún	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito

Valor do coñecemento de si mesmo e autonomía no capítulo a través dunha escala de tipo Likert:

1. Ningún	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito

5.2 Coñecemento do contorno

5.2.1 Medio físico: elementos, relacións e medidas

CONTIDOS	POCOYÓ			ELLY			PATO			NARRADOR			OUTROS		
	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D
Identificación e exploración dos obxectos presentes no medio, recoñecendo os seus atributos -tamaño, forma, cor, material, etc.- e funcións.															
Comparación, clasificación e orde dos atributos dos obxectos e coleccións segundo diversos criterios.															
Identificación das percepcións do medio físico a través de vocabulario vinculado aos sentidos: tacto (rugoso-liso, áspero-suave, duro-brando, xeado-frío-morno-quente), gusto (doce, salgado, amargo e ácido), olfacto (olor agradable-desagradable, intenso-suave), vista (nome das cores), ouvido (silencio-son, forte-frouxo, alto-baixo).															
Emprego dos números para identificar, contar, clasificar, informarse e ordenar elementos da realidade, aproximándose ao seu valor notacional e conceptual.															
Recoñecemento do uso do número na vida diaria.															
Resolución de situacións															

problemáticas da vida cotiá que implican a aplicación de operacións de cálculo sinxelas.															
Establecemento de relacións de causalidade e consecuencia entre distintos fenómenos e situacións.															
Recoñecemento dos aspectos e figuras xeométricas básicas -liña, punto, rectángulo, cadrado, triángulo e círculo-.															
Identificación dos corpos xeométricos elementais -poliedro, pirámide, prisma, cilindro, cono e esfera-.															
Recoñecemento de atributos e magnitudes físicas vinculadas ao peso -pesado, lixeiro...-, lonxitude -longo, curto,...-, tamaño -grande, pequeno, ancho, estreito...-, capacidade -cheo-baleiro...- e cantidade -todos, algúns, ningún, moitos, máis que, a metade...- coa finalidade de resolver problemas relacionados con situacións cotiás.															
Establecemento de relacións de orientación espacial de localización, dirección, distancia e posición respecto a															

obxectos, persoas e lugares, usando vocabulario topolóxico elemental: abaixo-arriba, diante-detrás, dentro-fóra, preto-lonxe, ao lado, no medio, etc.															
Interpretación do espazo a través de debuxos, planos, mapas ou fotografías.															
Comprensión das nocións temporais básicas, identificando a periocidade, realizando estimacións e ordenando temporalmente feitos: onte-hoxe-mañá, antes-despois-agora, mañá-tarde-noite, rápido-lento, días da semana, estacións do ano, etc.															
Identificación de situacións nas que se fai necesario medir ou contar, amosando interese polos instrumentos de medida convencionais e non convencionais.															

Valor do medio físico no capítulo a través dunha escala de tipo Likert:

1. Ningún	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito

5.2.2 Achegamento á natureza

CONTIDOS	POCOYÓ			ELLY			PATO			NARRADOR			OUTROS		
	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D
Recoñecemento das características, comportamentos e funcións vitais dos seres vivos, diferenciándoos dos seres inertes.															
Comprensión das diferentes etapas da vida e os seus correspondentes cambios físicos e condutuais nas persoas e noutros seres vivos.															
Identificación das partes que configuran o corpo humano, acadando unha visión completa do esquema corporal.															
Identificación das distintas especies animais -mamíferos/ aves/ anfibios/ réptiles- distinguindo as súas partes -cabeza, patas, escamas, plumas, etc- e trazos distintivos.															
Recoñecemento das especies vexetais, diferenciando as árbores das flores, froitos e hortalizas.															
Establecemento da relación de determinados animais co seu hábitat, recoñecendo o medio polo que se desprazan -terra, auga, aire-.															
Descuberta da auga na natureza, identificando as															

diversas formas nas que se presenta, comprendendo a súa relevancia no desenvolvemento dos seres vivos.																
Recoñecemento dos fenómenos xeográficos -montañas, ríos, océanos, etc-, dos fenómenos meteorolóxicos -calor, choiva, vento...-, do medio natural -erosión, terremotos...- e dos producidos pola acción humana-pontes, encoros, muíños de auga...-, establecendo hipóteses sobre as causas e consecuencias.																
Descuberta dos conceptos básicos astronómicos –o Sol, a Lúa, a Terra, as estrelas, os planetas, etc-.																
Identificación dos cambios que se producen en canto á luminosidade, á posición do Sol, aos ciclos da Lúa…ao longo dun día, dos meses e da estación do ano.																
Actitude de coidado e respecto cara á natureza, recoñecendo os coidados básicos que precisan animais e plantas.																
Concienciación da necesidade de medidas de protección do medio ambiente, desenvolvendo un espírito crítico cara a intervención humana na natureza.																

Valoración da importancia da natureza para a saúde e o benestar do ser humano, apreciándoa como un espazo para a recreación e o contacto con elementos do medio natural.																

Valor do achegamento á natureza no capítulo a través dunha escala de tipo Likert:

1. Ningún	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.3 Cultura e vida en sociedade

CONTIDOS	POCOYÓ			ELLY			PATO			NARRADOR			OUTROS		
	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D
Identificación das formas de organización social segundo a súa localización -rúa, barrio, aldea, vila, cidade, etc.-, diferenciando a paisaxe rural da urbana.															
Recoñecemento da familia e da escola como primeiros grupos sociais de pertenza, valorando as relacións afectivas que se establecen nelas.															
Comprensión das relacións de parentesco básicas, empregando vocabulario adecuado para definilas -nai, pai, avó, irmán, etc-.															
Identificación e respecto aos diferentes tipos de familias.															
Recoñecemento de manifestacións culturais próximas, valorando a súa diversidade e riqueza.															
Establecemento de relacións respectuosas e afectivas con nenos e nenas doutras culturas.															
Proposición e organización de xogos, desenvolvendo a creatividade e chegando a acordos cos compañeiros.															
Respecto ás quendas e cumprimento das regras do xogo.															
Emprego do xogo como															

medio para coñecer a realidade.															
Discriminación entre fantasía e realidade no xogo.															
Experimentación de gozo grazas ao xogo.															
Recoñecemento dos diferentes tipos de xoguetes e atraccións lúdicas.															
Identificación dos diferentes deportes, xogos predeportivos e material deportivo, participando do seu aspecto lúdico.															
Apreciación das prendas que configuran a vestimenta, adecuándoas aos diversos contextos.															
Identificación dos diferentes tipos de establecementos comerciais segundo a súa función e os produtos que venden.															
Recoñecemento dos distintos alimentos, pratos culinarios e das principais comidas diarias.															
Identificación dos diferentes tipos de vivenda e das súas dependencias, distinguindo o seu mobiliario e utensilios.															
Recoñecemento e valoración das tarefas domésticas, fomentando a colaboración no seu desempeño.															
Achegamento e valoración															

das diversas profesións, recoñecendo a súa función na comunidade e evitando estereotipos sexistas.															
Coñecemento dos medios de transporte.															
Adopción das normas básicas da educación vial.															
Identificación e valoración dos diferentes servizos sociais e comunitarios -educación, atención sanitaria, forzas de seguridade, mercado, medios de transporte, etc-.															

Valor da cultura e vida en sociedade no capítulo a través dunha escala de tipo Likert:

1. Ningún	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito

Valor do coñecemento do contorno no capítulo a través dunha escala de tipo Likert:

1. Ningún	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito

5.3 Linguaxes

5.3.1 Linguaxe verbal

CONTIDOS	POCOYÓ			ELLY			PATO			NARRADOR			OUTROS		
	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D
Emprego e valoración da lingua oral para evocar e relatar feitos, adquirir coñecementos, expresar sentimentos, facer peticións e como mecanismo para regular a propia conduta e a dos demais.															
Adaptación das estruturas aos formatos convencionais, respectando as concordancias.															
Emprego de léxico variado e preciso na expresión de ideas e na descrición de calidades.															
Emprego axeitado das formas socialmente establecidas para relacionarse coas demais persoas -saúdos, despedidas, fórmulas de cortesía e cumprimentos-.															
Emprego de manifestacións non verbais -xesto, entoación, expresión- como elemento xenuíno da comunicación humana.															
Participación creativa en xogos lingüísticos -adiviñas, trabalinguas, onomatopeas- acompañados de respostas corporais -xestos,															

movementos, ritmos- con finalidade lúdica e didáctica.															
Participación en diversos contextos comunicativos intercambiando ideas e defendendo con argumentos a postura propia.															
Interese e atención na escoita de narracións e instrucións lidas por outras persoas.															
Valoración da biblioteca como un espazo informativo e de entretemento.															
Achegamento á lingua escrita como medio de comunicación, información e gozo, recoñecendo os diferentes soportes –libro, revista, etc-.															
Adquisición de vocabulario básico e de expresións convencionais pertencentes a linguas estranxeiras, amosando unha actitude positiva cara a súa aprendizaxe.															

Valor da linguaxe verbal no capítulo a través dunha escala de tipo Likert:

1. Ningún	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito

5.3.2 Linguaxe artística

CONTIDOS	POCOYÓ			ELLY			PATO			NARRADOR			OUTROS		
	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D
Desenvolvemento da imaxinación e fantasía nas actividades artísticas.															
Gozo coas obras artísticas, distinguindo e apreciando elementos básicos das formas de expresión -cor, forma, liña, movementos, volume, textura, ritmo, melodía, timbre-.															
Descubrimento dalgúns elementos que configuran a linguaxe plástica: liña, forma, cor, textura, espazo e volume.															
Exploración sensorial dos elementos presentes no contorno integrando actividades como tocar, ulir, oír e ver.															
Exploración das posibilidades plásticas e creativas de distintos materiais, soportes e técnicas como medio de expresión e comunicación de feitos, sentimentos, emocións, fantasías e experiencias.															
Exploración das posibilidades sonoras da voz, do propio corpo, de obxectos cotiás e de instrumentos musicais.															
Vivencia do son e do silencio.															

Recoñecemento de sons do contorno natural e social, discriminando os seus trazos distintivos.															
Identificación dos instrumentos musicais principais.															
Audición atenta de obras musicais populares, clásicas e contemporáneas.															
Identificación do esquema corporal a partir das percepcións sensoriais.															
Desenvolvemento das capacidades corporais -habilidades motoras, control do ton, equilibrio e respiración- e da coordinación das habilidades psicomotrices.															
Vivencia de xestos e movementos como recursos corporais na dramatización, danzas, xogo simbólico, xogos de expresión corporal-mimo, monicreques, etc.															
Creación de secuencias de movementos e ritmos a partir das sensacións que lles xera a música.															

Valor da linguaxe artística no capítulo a través dunha escala de tipo Likert:

1. Ningún	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito

5.3.3 Linguaxe audiovisual

CONTIDOS	POCOYÓ			ELLY			PATO			NARRADOR			OUTROS		
	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D	P	N	D
Recoñecemento da utilidade dos medios de comunicación -correspondencia, prensa, fotografía, radio, cine, televisión, telefonía, etc.- como fontes de información, comunicación, expresión e investigación.															
Identificación, coñecemento do seu emprego e coidado, na medida das súas posibilidades, das ferramentas tecnolóxicas -ordenador, escáner, impresora, reprodutor de son e imaxe, cámara fotográfica, teléfono fixo e móbil, etc-.															
Apreciación crítica dos contidos e da estética das produción audiovisuais -películas, series de animación, videoxogos, etc-.															
Percepción das diferenzas básicas entre ficción e realidade.															
Adquisición progresiva da conciencia da necesidade dun uso moderado de medios audiovisuais e tecnoloxías da información e comunicación.															

Valor da linguaxe audiovisual no capítulo a través dunha escala de tipo Likert:

1. Ningún	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito

Valor das linguaxes e linguas no capítulo a través dunha escala de tipo Likert:

1. Ningún	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4 Competencias básicas

COMPETENCIAS	VALOR				
	1. Nada	2. Pouco	3. Medio	4. Bastante	5. Moito
Competencia en comunicación lingüística					
Competencia matemática					
Competencia no coñecemento e a interacción co mundo físico					
Tratamento da información e competencia dixital					
Competencia social e cidadá					
Competencia cultural e artística					
Competencia para aprender a aprender					
Autonomía e iniciativa persoal					

6. Valoración global

6.1 Contidos educativos desenvoltos:

Un único principal

Un principal e un secundario

Un principal e varios secundarios

Varios principais

Varios principais e varios secundarios

Só varios secundarios

Ningún contido educativo

6.2 Contido educativo principal:

Conciencia emocional

Regulación emocional

Autonomía emocional

Habilidades sociais

Habilidades de vida

Medio físico

Achegamento á natureza

Cultura e vida en sociedade

Linguaxe verbal

Linguaxe artística

Linguaxe audiovisual

6.3 Desenvolvemento do concepto educativo principal dende o:

Presentación

Nó

Desenlace

6.4 Número de ítems educativos totais desenvoltos en cada área no capítulo:

Coñecemento de si mesmo

Coñecemento do contorno

Linguaxes

Total

6.5 Número de mensaxes educativas explícitas totais desenvoltas en cada área no capítulo:

Coñecemento de si mesmo

Coñecemento do contorno

Linguaxes

Total

6.6 Modelo educativo principal:

Protagonista

Secundario 1

Secundario 2

Secundario 3

Secundario 4

Secundario 5

Narrador

Voz en off

6.7 Mecanismo principal de transmisión do contido educativo:

Focalización da atención

Formulación de preguntas

Indución á reflexión

Identificación de condutas e sentimentos

Emisión de xuízos de valor

Exhortacións

Mensaxes educativas explícitas

Intensificación do contido educativo

Reiteración dun concepto educativo

Reforzo das actitudes positivas

Sentenza final

6.8 Importancia dos contidos educativos:

Nada importantes Pouco importantes Medianamente importantes

Bastante importantes Moi importantes

6.9 Importancia da estrutura do capítulo

Nada orientado Algo orientado Medianamente orientado

Bastante orientado Moi orientado

6.10 Importancia dos mecanismos de transmisión do capítulo:

Nada orientado Algo orientado Medianamente orientado

Bastante orientado Moi orientado

6.11 Deseño do capítulo orientado á finalidade educativa:

Nada orientado Algo orientado Medianamente orientado

Bastante orientado Moi orientado

6.12. Calidade educativa do capítulo:

Ningunha calidade (0-1-2) Pouca calidade (3-4) Mediana calidade (5-6)

Bastante calidade (7-8) Moita calidade (9-10)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7. Lenda

Os ítems das variables derivadas dos conceptos *Coñecemento de si mesmo*, *Coñecemento do contorno* e *Linguaxes* adoptan as seguintes categorías:

Indutor (I): Promove unha reflexión ou unha acción noutra personaxe coa intención de desenvolver un contido educativo.
Modelo (M): Desenvolve o ítem educativo a través dos seus actos, actuando como espello do espectador.
Modelo negativo (M-): Desenvolve unha actitude contraria ao ítem educativo que se procura transmitir coa intención de facer reflexionar ao espectador.
Reforzador (R): Apoia a transmisión do ítem educativo iniciado por outra personaxe.
Educador (E): Transmite explicitamente o ítem educativo ao espectador.
Captador da atención (C): Atrae a atención do espectador previa ou simultaneamente á transmisión dun contido educativo.
Participante da trama (P): Actúa na trama durante o desenvolvemento do ítem educativo sen ter un rol relevante na súa transmisión.

Os devanditos conceptos, xunto co de Competencias básicas e Valoración Global, son tamén avaliados a través dunha escala tipo Likert. Nesa valoración, aténdese aos seguintes principios:

Valor da variable:

1. Ningún: Ningún dos ítems que configuran a variable están desenvoltos no capítulo.
2. Pouco: Un ou máis ítems da variable desenvólvense no capítulo, pero a súa relevancia considérase anecdótica.
3. Medio: Un ou máis ítems da variable teñen relevancia no capítulo, pero non se constitúen directamente como un contido educativo prioritario.
4. Bastante: Un ou máis ítems da variable teñen unha presenza continua e relevante na trama, constituíndo un dos contidos educativos prioritarios do capítulo.
5. Moito: Un ou máis ítems da variable constitúen o contido educativo principal do capítulo.

Valor da área:

1. Ningún: Ningunha das variables que constitúen a área están desenvoltas no capítulo.
2. Pouco: Unha ou máis variables desenvólvense no capítulo, pero a súa relevancia considérase anecdótica.
3. Medio: Unha ou máis variables teñen relevancia no capítulo, pero non se constitúen directamente como un contido educativo prioritario.
4. Bastante: Unha ou máis variables teñen unha presenza continua e relevante na trama, constituíndo un dos contidos educativos prioritarios do capítulo.
5. Moito: Unha ou máis variables da área constitúen o contido educativo principal do capítulo.

Valor das competencias básicas:

1. Ningún: A competencia básica non se desenvolve no capítulo.
2. Pouco: A competencia básica desenvólvese no capítulo, pero a súa relevancia considérase anecdótica.
3. Medio: A competencia básica ten relevancia no capítulo, pero non se constitúe directamente como obxectivo prioritario.
4. Bastante: A competencia básica ten unha presenza continua e relevante na trama, constituíndo a súa transmisión un dos obxectivos prioritarios do capítulo.
5. Moito: A competencia básica constitúe o contido educativo principal do capítulo.

Importancia dos contidos educativos no capítulo:

1. Nada importantes: Non existen contidos educativos no transcurso do capítulo.
2. Pouco importantes: Existen algúns contidos educativos no capítulo, pero a súa relevancia considérase anecdótica.
3. Medianamente importantes: Existen contidos educativos relevantes, pero non se desenvolven amplamente.
4. Bastante importantes: Existen contidos educativos continuos e relevantes, desenvoltos amplamente na trama.
5. Moi importantes: A trama xira, ao longo de todo o capítulo, arredor da transmisión dun ou varios contidos educativos principais, tratados en profundidade, nos que se procura un desenvolvemento global da persoa.

Importancia da estruturación no capítulo:

1. Nada importante: Non existe unha mínima estruturación do capítulo axeitada para a transmisión dos contidos educativos.
2. Pouco importante: Existe certa estruturación do capítulo, pero resulta insuficiente para unha axeitada transmisión dos contidos educativos.
3. Medianamente importante: Existe unha estruturación definida do capítulo que contribúe á transmisión dos contidos educativos, pero non os distribúe dun modo ordenado nin os potencia eficazmente.
4. Bastante importante: Existe unha estruturación definida do capítulo na que se distribúen os contidos educativos de forma ordenada e eficaz, potenciando a súa transmisión.
5. Moi importante: Os tres actos do capítulo presentan unha estrutura estratexicamente organizada na que os contidos educativos se distribúen de forma equilibrada e metódica ao longo da trama, potenciando notoriamente a súa transmisión.

Importancia dos mecanismos no capítulo:

1. Nada importantes: Non se desenvolve ningún mecanismo de transmisión educativa no transcurso do capítulo.
2. Pouco importantes: Desenvólvese algún mecanismo de transmisión educativa, pero a súa relevancia no capítulo considérase anecdótica.

3. Medianamente importantes: Desenvólvense mecanismos de transmisión educativa relevantes, pero preséntanse de forma illada no transcurso do capítulo.
4. Bastante importantes: Desenvólvense diversos mecanismos relevantes para a transmisión dos contidos educativos ao longo do transcurso do capítulo.
5. Moi importantes: A mensaxe educativa transmítese, ao longo de todo o capítulo, a través de diversos mecanismos eficazmente organizados e proxectados cara a finalidade didáctica, incitando a unha profunda reflexión.

Deseño do capítulo orientado á finalidade didáctica:

1. Nada orientado: O deseño do capítulo non atende a ningunha finalidade didáctica.
2. Algo orientado: O deseño do capítulo contén algúns trazos con intención didáctica, pero a súa relevancia considérase anecdótica
3. Medianamente orientado: O deseño do capítulo contén trazos con finalidade didáctica, pero sen chegar a constituír un dos obxectivos principais do capítulo.
4. Bastante orientado: O deseño do capítulo atende a unha finalidade claramente didáctica.
5. Moi orientado: O deseño do capítulo está expresamente orientado á transmisión dunha ou varias mensaxes educativas principais.

Calidade educativa do capítulo:

1. Ningunha calidade (0-1-2): Carece dun deseño orientado á finalidade didáctica, presentándose contidos educativos mínimos ou inexistentes. Poden existir contidos inapropiados para o público obxectivo.
2. Pouca calidade (3-4): Carece dun deseño orientado á finalidade didáctica, presentando contidos educativos, pero sen acadar relevancia no conxunto do capítulo. Non se observa unha evidente organización nin mecanismos de transmisión. No caso de pesentarse contidos inapropiados, estes son de reducida importancia.
3. Mediana calidade (5-6): Presenta un deseño apropiado do capítulo no que se inclúen contidos educativos relevantes, transmitidos con certa organización mediante mecanismos, pero sen ficar evidente a súa finalidade didáctica. Non se observa ningún contido inapropiado para o público obxectivo.
4. Bastante calidade (7-8): Presenta un deseño coidadoso orientado á finalidade didáctica no que se inclúen contidos educativos relevantes, ben organizados ao longo do capítulo e con mecanismos de transmisión eficaces, incitando á reflexión no espectador.
5. Moita calidade (9-10): A finalidade didáctica determina o deseño do capítulo, expresamente orientado ao longo dos tres actos á transmisión dunha mensaxe educativa concreta, procurando o desenvolvemento global da persoa. Empréganse mecanismos eficaces para a transmisión dos contidos educativos, incitando unha profunda reflexión no espectador.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 2: ÍNDICE DE TÁBOAS E FIGURAS

Índice de táboas

Táboa 1. Deseño da investigación 186

Táboa 2. Correspondencia entre conceptos e variables empíricas no construto teórico "Contidos Educativos" 189

Táboa 3. Correspondencia entre conceptos e variables empíricas no construto teórico "Estruturación do Contido Educativo" 190

Táboa 4. Correspondencia entre conceptos e variables empíricas no construto teórico "Transmisión do Contido Educativo" 191

Táboa 5. Correspondencia entre o concepto e as variable empíricas na "Valoración Global" 192

Índice de figuras

Figura 1. A confluencia dos tres eixes na televisión educativa 173

Figura 2. Frecuencia de ítems na conciencia emocional 197

Figura 3. Frecuencia de emocións positivas 198

Figura 4. Frecuencia de emocións negativas 199

Figura 5. Frecuencia de emocións ambiguas 199

Figura 6. Frecuencia de emocións estéticas 200

Figura 7. Media de emocións por capítulo atendendo á súa clasificación 200

Figura 8. Media de tipos de emocións por capítulo 201

Figura 9. Frecuencia dos valores na conciencia emocional 201

Figura 10. Frecuencia de ítems na regulación emocional 202

Figura 11. Frecuencia das estratexias na regulación emocional 203

Figura 12. Media de tipos de estratexias de regulación emocioanl 203

Figura 13. Frecuencia dos valores da regulación emocional 204

Figura 14. Frecuencia de ítems na autonomía emocional 205

Figura 15. Frecuencia de valores na autonomía emocional 206

Figura 16. Frecuencia de ítems nas habilidades sociais 207

Figura 17. Frecuencia dos valores 208

Figura 18. Media de tipo de valores desenvoltos por capítulo 208

Figura 19. Frecuencia dos valores nas habilidades sociais 209

Figura 20. Frecuencia dos ítems nas habilidades de vida 210

Figura 21. Frecuencia dos valores nas habilidades de vida 210

Figura 22. Frecuencia dos valores na área de Coñecemento de si mesmo 211

Figura 23. Frecuencia de ítems no medio físico 212

Figura 24. Frecuencia dos valores no medio físico 213

Figura 25. Frecuencia dos ítems na natureza 214

Figura 26. Frecuencia dos valores na natureza 214

Figura 27. Frecuencia dos ítems en cultura e vida 216

Figura 28. Frecuencia dos valores en cultura e vida 216

Figura 29. Frecuencia dos valores na área do Coñecemento do Contorno 217

Figura 30. Frecuencia dos ítems na linguaxe verbal 218

Figura 31. Frecuencia dos valores na linguaxe verbal 219

Figura 32. Frecuencia dos ítems na linguaxe artística 220

Figura 33. Frecuencia dos valores na linguaxe artística 220

Figura 34. Frecuencia dos ítems na linguaxe audiovisual 221

Figura 35. Frecuencia dos valores na linguaxe audiovisual 221

Figura 36. Frecuencia dos valores na área de Linguaxes 222

Figura 37. Frecuencia das habilidades 223

Figura 38. Media de ítems en cada habilidade 224

Figura 39. Media dos valores nas habilidades 225

Figura 40. Frecuencia das áreas 226

Figura 41. Media de ítems por área 226

Figura 42. Media de ítems por capítulo 227

Figura 43. Media dos valores nas áreas 227

Figura 44. Frecuencia dos valores nas competencias básicas 229

Figura 45. Media do valor nas competencias básicas 230

Figura 46. Media do valor do conxunto das competencias básicas da serie 230

Figura 47. Frecuencia da duración dos capítulos 231

Figura 48. Media da duración dos capítulos 231

Figura 49. Frecuencia da duración da presentación 232

Figura 50. Frecuencia da duración do nó 232

Figura 51. Frecuencia da duración do desenlace 233

Figura 52. Media da duración dos tres actos 233

Figura 53. Frecuencia da relación estreita dos tres actos co contido educativo nos capítulos 234

Figura 54. Frecuencia das mensaxes educativas explícitas nos tres actos 235

Figura 55. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven mensaxes educativas explícitas 236

Figura 56. Media de mensaxes explícitas desenvoltas por área e acto 237

Figura 57. Media de mensaxes educativas explícitas por capítulo nos tres actos 237

Figura 58. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven as áreas nos tres actos 238

Figura 59. Media de ítems desenvoltos pertencentes ás áreas nos tres actos 239

Figura 60. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven as habilidades nos tres actos 240

Figura 61. Media de ítems desenvoltos pertencentes ás habilidades nos tres actos 241

Figura 62. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven as emocións nos tres actos 242

Figura 63. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven as estratexias nos tres actos 243

Figura 64. Frecuencia de capítulos no que se desenvolven os valores nos tres actos I 245

Figura 65. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven os valores nos tres actos II 245

Figura 66**.** Media de ítems por acto 246

Figura 67. Frecuencia do número total de personaxes por capítulo 261

Figura 68**.** Media do número total de personaxes por capítulo 261

Figura 69. Frecuencia do número de personaxes na presentación 262

Figura 70. Media de personaxes na presentación 263

Figura 71. Frecuencia do número de personaxes no nó 263

Figura 72. Media de personaxes no nó 264

Figura 73. Frecuencia do número de personaxes no desenlace 264

Figura 74. Media de personaxes no desenlace 265

Figura 75. Frecuencia da participación das personaxes nos capítulos da serie 266

Figura 76. Frecuencia da participación de Pocoyó nos actos 267

Figura 77. Frecuencia da participación de Pato nos actos 267

Figura 78. Frecuencia da participación de Elly nos actos 268

Figura 79. Frecuencia da participación de Pajarito nos actos 268

Figura 80. Frecuencia da participación de Lula nos actos 269

Figura 81. Frecuencia da participación de Pajaroto nos actos 269

Figura 82. Frecuencia da participación de Valentina nos actos 270

Figura 83. Frecuencia da participación de Pulpo nos actos 270

Figura 84. Frecuencia da participación de Ballena nos actos 271

Figura 85. Frecuencia da participación de Mariposa nos actos 271

Figura 86. Frecuencia da participación de Pequeño Marciano nos actos 272

Figura 87. Frecuencia da participación dos Extraterrestres nos actos 272

Figura 88. Frecuencia da participación dos Pais de Marciano nos actos 273

Figura 89. Frecuencia da participación de Arañita nos actos 273

Figura 90. Frecuencia da participación de El Marciano nos actos 274

Figura 91. Frecuencia da participación de Señor Marciano nos actos 274

Figura 92. Frecuencia da participación de Nube nos actos 275

Figura 93. Frecuencia da participación de Orquesta Pelota nos actos 275

Figura 94. Frecuencia da participación de Dori nos actos 276

Figura 95. Frecuencia da participación das Formigas nos actos 276

Figura 96. Frecuencia da participación das Boliñas nos actos 277

Figura 97. Frecuencia da distribución da relevancia na trama das personaxes nos capítulos 278

Figura 98. Frecuencia da relevancia na trama de Pocoyó nos capítulos 279

Figura 99. Frecuencia da relevancia na trama de Pato nos capítulos 279

Figura 100. Frecuencia da relevancia na trama de Elly nos capítulos 280

Figura 101. Frecuencia da relevancia na trama de Pajarito nos capítulos 281

Figura 102. Frecuencia da relevancia na trama de Lula nos capítulos 281

Figura 103. Frecuencia da relevancia na trama de Pajaroto nos capítulos 282

Figura 104. Frecuencia da relevancia na trama de Valentina nos capítulos 282

Figura 105. Frecuencia da relevancia na trama de Pulpo nos capítulos 283

Figura 106. Frecuencia da relevancia na trama de Ballena nos capítulos 283

Figura 107. Frecuencia da relevancia na trama de Mariposa nos capítulos 284

Figura 108. Frecuencia da relevancia na trama de Pequeño Marciano nos capítulos 285

Figura 109. Frecuencia da relevancia na trama dos Extraterrestres nos capítulos 285

Figura 110. Frecuencia da relevancia na trama de Pais de Marciano nos capítulos 286

Figura 111. Frecuencia da relevancia na trama de Arañita nos capítulos 286

Figura 112. Frecuencia da relevancia na trama de El Marciano nos capítulos 287

Figura 113. Frecuencia da relevancia na trama de Señor Marciano nos capítulos 287

Figura 114. Frecuencia da relevancia na trama de Nube nos capítulos 288

Figura 115. Frecuencia da relevancia na trama de Orquesta Pelota nos capítulos 288

Figura 116. Frecuencia da relevancia na trama de Dori nos capítulos 289

Figura 117. Frecuencia da relevancia na trama das Boliñas nos capítulos 289

Figura 118. Frecuencia da relevancia na trama das Formigas nos capítulos 290

Figura 119. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pocoyó nos capítulos 291

Figura 120. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pocoyó coas personaxes 292

Figura 121. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pato nos capítulos 293

Figura 122. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pato coas personaxes 294

Figura 123. Frecuencia das relacións xerárquicas de Elly nos capítulos 294

Figura 124. Frecuencia das relacións xerárquicas de Elly coas personaxes 295

Figura 125. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pajarito nos capítulos 296

Figura 126. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pajarito coas personaxes 297

Figura 127. Frecuencia das relacións xerárquicas de Lula nos capítulos 297

Figura 128. Frecuencia das relacións xerárquicas de Lula coas personaxes 298

Figura 129. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pajaroto nos capítulos 299

Figura 130. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pajaroto coas personaxes 300

Figura 131. Frecuencia das relacións xerárquicas de Valentina nos capítulos 300

Figura 132. Frecuencia das relacións xerárquicas de Valentina coas personaxes 301

Figura 133. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pulpo nos capítulos 302

Figura 134. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pulpo coas personaxes 302

Figura 135. Frecuencia das relacións xerárquicas de Arañita nos capítulos 303

Figura 136. Frecuencia das relacións xerárquicas de Arañita coas personaxes 304

Figura 137. Frecuencia das relacións xerárquicas de Nube nos capítulos 304

Figura 138. Frecuencia das relacións xerárquicas de Nube coas personaxes 305

Figura 139. Frecuencia das relacións xerárquicas de Ballena nos capítulos 305

Figura 140. Frecuencia das relacións xerárquicas de Mariposa nos capítulos 306

Figura 141. Frecuencia das relacións xerárquicas de Pequeño Marciano nos capítulos 306

Figura 142. Frecuencia das relacións xerárquicas dos Extraterrestres nos capítulos 307

Figura 143. Frecuencia das relacións xerárquicas dos Pais de Marciano nos capítulos 307

Figura 144. Frecuencia das relacións xerárquicas de El Marciano nos capítulos 308

Figura 145. Frecuencia das relacións xerárquicas do Señor Marciano nos capítulos 308

Figura 146. Frecuencia da relación xerárquica de Orquesta Pelota nos capítulos 309

Figura 147. Frecuencia da relación xerárquica de Tori Dori nos capítulos 309

Figura 148. Frecuencia da relación xerárquica das Formigas nos capítulos 310

Figura 149. Frecuencia da relación xerárquica das Boliñas nos capítulos 310

Figura 150. Frecuencia da función principal de Pocoyó nos capítulos 311

Figura 151. Frecuencia da función principal de Pato nos capítulos 312

Figura 152. Frecuencia da función principal de Elly nos capítulos 313

Figura 153. Frecuencia da función principal de Pajarito nos capítulos 313

Figura 154. Frecuencia da función principal de Lula nos capítulos 314

Figura 155. Frecuencia da función principal de Pajaroto nos capítulos 315

Figura 156. Frecuencia da función principal de Valentina nos capítulos 316

Figura 157. Frecuencia da función principal de Pulpo nos capítulos 316

Figura 158. Frecuencia da función principal de Ballena nos capítulos 317

Figura 159. Frecuencia da función principal de Mariposa nos capítulos 318

Figura 160. Frecuencia da función principal de Pequeño Marciano nos capítulos 318

Figura 161. Frecuencia da función principal dos Extraterrestres nos capítulos 319

Figura 162. Frecuencia da función principal dos Pais de Marciano nos capítulos 320

Figura 163. Frecuencia da función de Arañita nos capítulos 320

Figura 164. Frecuencia da función de El Marciano nos capítulos 321

Figura 165. Frecuencia da función de Señor Marciano nos capítulos 322

Figura 166. Frecuencia da función de Nube nos capítulos 322

Figura 167. Frecuencia da función de Orquesta Pelota nos capítulos 323

Figura 168. Frecuencia da función de Tori Dori nos capítulos 324

Figura 169. Frecuencia da función das Formigas nos capítulos 324

Figura 170. Frecuencia da función das Boliñas nos capítulos 325

Figura 171. Frecuencia das funcións de Pocoyó na transmisión dos ítems educativos por área 326

Figura 172. Frecuencia das funcións de Pato na transmisión dos ítems educativos por área 327

Figura 173. Frecuencia das funcións de Elly na transmisión dos ítems educativos por área 329

Figura 174. Frecuencia das funcións de Pajarito na transmisión dos ítems educativos por área 330

Figura 175. Frecuencia das funcións de Lula na transmisión dos ítems educativos por área 331

Figura 176. Frecuencia das funcións de Pajaroto na transmisión dos ítems educativos por área 332

Figura 177. Frecuencia das funcións de Valentina na transmisión dos ítems educativos por área 333

Figura 178. Frecuencia das funcións de Pulpo na transmisión dos ítems educativos por área 334

Figura 179. Frecuencia das funcións de Ballena na transmisión dos ítems educativos por área 335

Figura 180. Frecuencia das funcións de Mariposa na transmisión dos ítems educativos por área 336

Figura 181. Frecuencia das funcións de Pequeño Marciano na transmisión dos ítems educativos por área 337

Figura 182. Frecuencia das funcións dos Extraterrestres na transmisión dos ítems educativos por área 337

Figura 183. Frecuencia das funcións de Pais de Marciano na transmisión dos ítems educativos por área 338

Figura 184. Frecuencia das funcións de Arañita na transmisión dos ítems educativos por área 339

Figura 185. Frecuencia das funcións de El Marciano na transmisión dos ítems educativos por área 339

Figura 186. Frecuencia das funcións de Señor Marciano na transmisión dos ítems educativos por área 340

Figura 187. Frecuencia das funcións de Nube na transmisión dos ítems educativos por área 341

Figura 188. Frecuencia das funcións de Orquesta Pelota na transmisión dos ítems educativos por área 342

Figura 189. Frecuencia das funcións de Dori na transmisión dos ítems educativos por área 343

Figura 190. Frecuencia das funcións das Formigas na transmisión dos ítems educativos por área 344

Figura 191. Frecuencia das funcións das Boliñas na transmisión dos ítems educativos por área 345

Figura 192. Porcentaxe do total de ítems transmitidos na serie 346

Figura 193. Porcentaxe de ítems transmitidos no Coñecemento de si mesmo 347

Figura 194. Porcentaxe de ítems transmitidos no Coñecemento do contorno 348

Figura 195. Porcentaxe de ítems transmitidos nas Linguaxes 349

Figura 196. Número total de ítems transmitidos polas personaxes nas tres áreas 349

Figura 197. Frecuencia da participación do narrador nos capítulos 351

Figura 198. Frecuencia da participación do narrador nos actos 351

Figura 199. Frecuencia das relacións xerárquicas do narrador nos capítulos 352

Figura 200. Frecuencia das relacións xerárquicas do narrador coas personaxes 353

Figura 201. Frecuencia das funcións do narrador nos capítulos 354

Figura 202. Frecuencia das funcións do narrador na transmisión dos ítems educativos por área 355

Figura 203. Porcentaxe de ítems do narrador por áreas 356

Figura 204. Frecuencia da participación da voz en off nos capítulos 357

Figura 205. Frecuencia da participación da voz en off nos actos 358

Figura 206. Frecuencia das relacións xerárquicas da voz en off nos capítulos 358

Figura 207. Frecuencia das relacións xerárquicas da voz en off coas personaxes 359

Figura 208. Frecuencia das funcións da voz en off nos capítulos 360

Figura 209. Frecuencia das funcións da voz en off na transmisión dos ítems educativos por área 361

Figura 210. Frecuencia de ítems da voz en off por áreas 362

Figura 211. Frecuencia dos mecanismos de transmisión nos capítulos 363

Figura 212. Frecuencia da focalización da atención cara o contido educativo 363

Figura 213. Frecuencia da focalización da atención cara o contido educativo (Planos segundo encadre) 364

Figura 214. Frecuencia da focalización da atención cara o contido educativo (Planos segundo angulación) 365

Figura 215. Frecuencia da focalización da atención cara o contido educativo (Movementos) 365

Figura 216. Frecuencia da formulación de preguntas nos capítulos 366

Figura 217. Frecuencia das combinacións da formulación de preguntas nos capítulos 367

Figura 218. Frecuencia da indución á reflexión nos capítulos 368

Figura 219. Frecuencia das combinacións da indución á reflexión nos capítulos 368

Figura 220. Frecuencia da identificación de condutas e sentimentos nos capítulos 369

Figura 221. Frecuencia das combinacións da identificación de condutas e sentimentos nos capítulos 370

Figura 222. Frecuencia da emisión de xuízos de valor nos capítulos 371

Figura 223. Frecuencia das combinacións de xuízos de valor nos capítulos 372

Figura 224. Frecuencia das exhortacións nos capítulos 373

Figura 225. Frecuencia das combinacións das exhortacións nos capítulos 374

Figura 226. Frecuencia das mensaxes educativas explícitas nos capítulos 375

Figura 227. Frecuencia das combinacións nas mensaxes educativas explícitas nos capítulos 376

Figura 228. Frecuencia da intensificación do contido educativo 376

Figura 229. Frecuencia da intensificación do contido educativo (Planos segundo encadre) 377

Figura 230. Frecuencia da intensificación do contido educativo (Planos segundo angulación) 378

Figura 231. Frecuencia da intensificación do contido educativo (Movementos) 378

Figura 232. Frecuencia da reiteración nun momento ou diversos 379

Figura 233. Frecuencia reiteración nun momento determinado 380

Figura 234. Frecuencia reiteración en diversos momentos do capítulo 380

Figura 235. Frecuencia do tempo e número nas reiteracións 381

Figura 236. Frecuencia dos destinatarios dos reforzos 382

Figura 237. Frecuencia dos receptores dos reforzos nos capítulos 382

Figura 238. Frecuencia dos instrumentos de reforzo nos capítulos 383

Figura 239. Frecuencia das combinacións dos reforzos nos capítulos 384

Figura 240. Frecuencia dos capítulos con sentenza final 384

Figura 241. Frecuencia dos tipos de sentenza nos capítulos 385

Figura 242. Frecuencia da distribución dos contidos educativos nos capítulos 386

Figura 243. Frecuencia do contido educativo principal nos capítulos 387

Figura 244. Frecuencia do inicio do contido educativo principal nos capítulos 388

Figura 245. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven mensaxes educativas explícitas nas áreas 389

Figura 246. Media de mensaxes educativas explícitas por área no capítulo 390

Figura 247. Frecuencia de capítulos nos que se desenvolven mensaxes educativas explícitas 390

Figura 248. Media de mensaxes educativas explícitas por capítulo 391

Figura 249. Frecuencia do modelo educativo principal nos capítulos 392

Figura 250. Frecuencia das combinacións de modelo educativo principal nos capítulos 393

Figura 251. Frecuencia do mecanismo principal nos capítulos 394

Figura 252. Frecuencia da importancia dos contidos nos capítulos 395

Figura 253. Media da importancia do contido nos capítulos 396

Figura 254. Frecuencia da importancia da estruturación nos capítulos 397

Figura 255. Media da importancia da estruturación nos capítulos 397

Figura 256. Media da importancia dos mecanismos nos capítulos 398

Figura 257. Media da importancia dos mecanismos nos capítulos 399

Figura 258. Frecuencia do deseño orientado á finalidade educativa 399

Figura 259. Media do deseño orientado á finalidade didáctica 400

Figura 260. Frecuencia da calidade educativa nos capítulos 401

Figura 261. Media da calidade educativa nos capítulos 401

Figura 262. Frecuencia das emocións nas dúas tempadas 403

Figura 263. Frecuencia dos valores da conciencia emocional nas dúas tempadas 403

Figura 264. Frecuencia das estratexias de regulación emocional nas dúas tempadas. 404

Figura 265. Frecuencia dos valores da regulación emocional nas dúas tempadas 405

Figura 266. Frecuencia dos valores da autonomía emocional nas dúas tempadas 406

Figura 267. Frecuencia dos valores das habilidades sociais nas dúas tempadas 407

Figura 268. Frecuencia dos valores das habilidades sociais nas dúas tempadas 407

Figura 269. Frecuencia dos valores das habilidades de vida nas dúas tempadas 408

Figura 270. Frecuencia dos valores da área do Coñecemento de si mesmo nas dúas tempadas 409

Figura 271. Frecuencia dos valores do medio físico nas dúas tempadas 410

Figura 272. Frecuencia dos valores da natureza nas dúas tempadas 410

Figura 273. Frecuencia dos valores da cultura e vida nas dúas tempadas 411

Figura 274. Frecuencia dos valores da área do Coñecemento do contorno nas dúas tempadas 412

Figura 275. Frecuencia dos valores da linguaxe verbal nas dúas tempadas 412

Figura 276. Frecuencia dos valores da linguaxe artística nas dúas tempadas. 413

Figura 277. Frecuencia dos valores da linguaxe audiovisual nas dúas tempadas 414

Figura 278. Frecuencia dos valores da área das Linguaxes nas dúas tempadas 414

Figura 279. Frecuencia das habilidades nas dúas tempadas 415

Figura 280. Media dos valores por área nas dúas tempadas 416

Figura 281.Media dos valores das competencias básicas nas dúas tempadas 417

Figura 282.Duración dos capítulos nas dúas tempadas 418

Figura 283. Media da duración dos tres actos nas dúas tempadas 418

Figura 284. Frecuencia de capítulos con mensaxes educativas nas áreas nas dúas tempadas 419

Figura 285. Frecuencia do número total de personaxes por capítulo nas dúas tempadas 420

Figura 286. Frecuencia do número de personaxes na presentación nas dúas tempadas 421

Figura 287. Frecuencia do número de personaxes no nó nas dúas tempadas 422

Figura 288. Frecuencia do número de personaxes no desenlace nas dúas tempadas 422

Figura 289. Frecuencia da participación das personaxes nas dúas tempadas 423

Figura 290. Frecuencia da focalización da atención cara o contido educativo nas dúas tempadas 426

Figura 291. Frecuencia da focalización da atención cara o contido educativo nas dúas tempadas 426

Figura 292. Frecuencia da focalización da atención cara o contido educativo nas dúas tempadas 427

Figura 293. Media dos tipos de exhortacións nas dúas tempadas 428

Figura 294. Frecuencia dos tipos de mensaxes educativas explícitas nas dúas tempadas. 429

Figura 295. Frecuencia da intensificación do contido educativo nas dúas tempadas (Planos segundo encadre) 429

Figura 296. Frecuencia da intensificación do contido educativo nas dúas tempadas (Planos segundo angulación) 430

Figura 297. Frecuencia da intensificación do contido educativo nas dúas tempadas (Movementos) 430

Figura 298. Frecuencia da reiteración nun momento determinado nas dúas tempadas 431

Figura 299. Frecuencia da reiteración en diversos momentos nas dúas tempadas 432

Figura 300. Frecuencia dos tipos de sentenza final nas dúas tempadas 433

Figura 301. Frecuencia do contido educativo principal nas dúas tempadas 434

Figura 302. Frecuencia do inicio do contido educativo principal no capítulo nas dús tempadas 434

Figura 303. Frecuencia de capítulos con mensaxes educativas explícitas por áreas nas dúas tempadas 435

Figura 304. Frecuencia do modelo educativo principal nas dúas tempadas 436

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 3: RESUME EUROPEEN: VERS UNE TELEVISION EDUCATIVE CENTREE SUR LE DEVELOPPEMENT GLOBALE DE L'ENFANT: LE CAS DE *POCOYO*

1. Introduction

Cette recherche est née comme réponse au contexte actuel, dans la défense d'une télévision au service de l'enfance qui promeut le développement intégral des bambins. Si le petit écran occupe une partie considérable du temps de loisir des enfants, elle doit être employée d'un mode approprié avec une finalité didactique. De cette manière, face à une programmation faible en contenus éducatifs, marqué par la distraction banale, il faut distinguer la nécessité d'une méthodologie spécifique dans le dessin des espaces pour les enfants, formés par des équipes interdisciplinaires. Notre étude est ainsi contextualiséé dans la confluence de trois axes spécifiques: la communication, la pédagogie et la psychologie.

2. Objectifs

La recherche présente un objectif central: analyser les contenus éducatifs orientés au développement global de l'enfant dans le programme de télévision adressé au niveau de L'École maternelle, *Pocoyó*.

Cet index central se développe dans les objectifs spécifiques suivants:

1. Déterminer l'enseignement des compétences basiques et des habilités cognitives, affectives et sociales de l'étape d'Écoles maternelle dans les chapitres de *Pocoyó*.
2. Démontrer si la prépondérance de l'éducation émotionnelle existe face aux cognitives dans les chapitres de *Pocoyó*.
3. Examiner la structuration des contenus éducatifs tout au long des chapitres.
4. Identifier les mécanismes employés pour la transmission des contenus éducatifs et la fonction qu'accomplissent les personnages.
5. Établir une méthode d'évaluation qui détermine la qualité éducative d'un programme pour le niveau correspondant à l'École maternelle.
6. Conclure les aspects de *Pocoyó* qui servent de modèle pour d'autres programmes pour enfants avec une volonté éducative.

3. Méthodologie

Il s'agit d'une analyse de contenu mixte, quantitative et qualitative, des 104 chapitres correspondant aux saisons I et II du programme de télévision *Pocoyó*. L'échantillon atteint la totalité de la série.

Nous employons la fiche comme technique de récolte de données, laquelle est structurée en quatre constructions théoriques: les contenus éducatifs, la structuration des contenus éducatifs, la transmission des contenus éducatifs et l'évaluation globale.

4. Résultats

La démarche du développement global de l'audience adressée aux enfants dans un programme de télévision dépend du traitement de quatre constructions théoriques, élaborées dans cette recherche avec le but de définir la qualité éducative de l'espace télévisuel *Pocoyó*. Leur analyse résulte dans les donnés suivantes:

1. Contenus éducatifs : Les trois secteurs qui regroupent les contenus éducatifs ont une influence supérieure au 99% des chapitres. La Connaissance de soi-même et des Langages se trouvent dans la totalité des chapitres et la Connaissance de l'environnement, dans le 99,04%. Dans l'ensemble, ils développent une moyenne de 46,28 items par chapitre, dont 31,11 appartiennent à l'éducation émotionnelle qui est considérée comme le domaine prédominant de la série. De cette manière, la Connaissance de soi-même atteint une moyenne relativement très importante dans son évaluation de (4,67), un résultat qui n'est atteint ni par la Connaissance du soi-même (3,77) ni par les Langages (2,87). Ceux-ci se situent respectivement en valeurs supérieurs ou proches à la moyenne importance. Cependant, les sept compétences basiques des contenus éducatifs obtiennent beaucoup d'importance au minimum dans un chapitre de la série.

2. Structuration des contenus éducatifs : La simplicité caractéristique de la série détermine la structuration des contenus éducatifs. Les chapitres ont une brève durée, avec une moyenne de 0:05:58, ce qui donne forme aux trois actes afin de créer une étroite relation entre la trame et le contenu éducatif dans le 100% des chapitres. De cette façon, le contenu éducatif principal est amplement présenté et développé. Dans le 70,19% de la série, il apparaît dans la présentation et, dans le 29,18%, pendant le nœud. De plus, les contenus des secteurs se développent de façon équitable dans les trois actes.

3: Transmission des contenus éducatifs : Les personnages constituent un élément éducatif clef. Bien que dans chaque chapitre les personnages se présentent comme moyenne 4,56, un trio fondamental est mis en valeur comme modèle éducatif: Pocoyó, Pato et Elly. Au moins, un des ces trois membres joue comme modèle éducatif principal dans le 94,23% des chapitres. Avec eux, il se trouve deux autres personnages importants: le narrateur et la voix off. En fait, le narrateur constitue le seul rôle de la série qui égale la présence et le niveau éducatif de *Pocoyó*. Dans le 57,69% des chapitres, il se présente comme inducteur du contenu didactique et, dans le 41,35%, comme éducateur. D'autre part, la voix off agit comme inducteur dans le 97,12% des chapitres et, comme éducateur, dans le 1,92%. Par ailleurs, tous les mécanismes de transmission sont présents dépassant les 85% des chapitres. Nous pouvons ainsi remarquer comme mécanisme principal du chapitre l'augmentation du contenu éducatif, la stimulation à la réflexion et l'apparition de messages éducatifs explicites. Ceux-ci sont suivis par la sentence finale et la focalisation de l'attention, en quatrième et cinquième poste respectivement.

4. Évaluation globale: *Pocoyó* présent dans le 100% des chapitres un dessin, au minimum, moyennement orientée à la finalité didactique, en remarquant le 70,19% des mêmes pour être très orientés. En plus, il est important de mentionner que, dans l'évaluation de sa qualité éducative, la ponctuation la plus fréquente correspond, dans une échelle de 0 à 10, au neuf (37,05%), suivi du huit (25%) et du sept (24,04%). Même les chapitres évalués avec la ponctuation maximale, un dix, atteint le 7,69%. De cette façon,

la ponctuation moyenne finale des chapitres se situe dans le 8,14, ce qui est considérablement haut.

5. Conclusions

Cette recherche contemple les potentialités éducatives du moyen télévisuel, dans le soin du développement global de l'enfant. Cette analyse est dessinée, en intégrant les trois axes communicatif, pédagogique et psychologique, avec le but de déterminer la qualité éducative de *Pocoyó*.

Les résultats de l'analyse des données, recueillies tout au long de la recherche, permettent de vérifier les hypothèses suivantes:

1. *Pocoyó* constitue un programme éducatif destiné aux enfant qui procure le développement des compétences basiques et des habilités dans les aspects cognitifs, affectifs et sociaux.
2. *Pocoyó* renforce les contenus éducatifs encadrés de l'éducation émotionnelle face aux cognitifs.
3. Le dessin des chapitres de *Pocoyó* offre une finalité didactique: dans la structuration des contenus, dans la transmission et dans la fonction des personnages.
4. *Pocoyó* représente un modèle de télévision éducative pour les programmes destinés au public du niveau d'École maternelle.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Esta investigación céntrase en analizar os contidos educativos orientados ao desenvolvemento global do neno no programa de televisión destinado á etapa de Educación Infantil *Pocoyó*. Elabórase unha análise de contido dos 104 capítulos da serie, na cal se reflicte un deseño moi orientado á finalidade didáctica no 70,19%. Existe unha relación estreita entre a trama e o contido educativo en tódolos episodios, sobresaíndo a intensificación, a indución á reflexión e as mensaxes educativas explícitas como os principais mecanismos de transmisión. Así mesmo, as tres áreas educativas teñen unha prevalencia superior ao 99%, sendo a educación emocional a predominante. En conclusión, *Pocoyó* constitúe un modelo de televisión educativa para o público de Educación Infantil.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA